

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

**OKULLARDAKİ BÜROKRATİK YAPI VE ÖĞRETMEN
LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ayça İrem YILMAZ

İzmir

2018

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

**OKULLARDAKİ BÜROKRATİK YAPI VE ÖĞRETMEN
LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ayça İrem YILMAZ

**Danışman
Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU**

İzmir

2018

YEMİN METNİ

Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU'nun danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım OKULLARDAKİ BÜROKRATİK YAPI VE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

27.06.2018

Ayça İrem YILMAZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Doktora Programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU



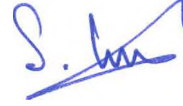
Üye : Doç. Dr. İdris ŞAHİN



Üye : Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ



Üye : Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Deniz ÖRÜCÜ



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

28.6.2018



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

ÖNSÖZ

Toplumların geleceğine yön veren, sahip olduğu madde ve insan kaynaklarını, kendini geliştirmek için bilgiye ulaşmayı ve bilgiyi iyi amaçlar doğrultusunda kullanmayı içselleştirmiş, çağı yakalamış bireyler yetiştirmek için kullanan okulların günümüzde ki önemi gittikçe artmaktadır. Bu noktada, okullara hayat veren ve amaçlarını gerçekleştirmesinde en önemli aktörlerden biri olan öğretmenler ise, seslerine en çok kulak verilmesi gereken paydaşlardır. Yöneticilerle, meslektaşlarıyla, öğrencilerle ve velilerle iletişim ve etkileşim halinde olan öğretmenlerin, değişimin odağında yer alan, hedefleri ve işleyişe ilişkin süreçleri neredeyse sürekli olarak değişen ve gelişme gösteren okullarda özgün, etkin ve etkili davranışlar sergilemeleri beklenmektedir.

Toplumunun mimari olan öğretmenlerin; kendilerini özgürce yenileyebilmelerinde, çevreleriyle etkileşim halinde olmalarında, öğrenmeleri ve öğrendiklerini paylaşımlarında, düşüncelerini ve bilgi birikimlerini problemlerin çözümünde aktif olarak kullanmalarında, keskin sınırlarla belirlenen rol ve beklentilerin ötesine geçerek daha bütüncül ve esnek bir bakış açısına sahip olmalarında; görev yaptıkları okulların bürokratik yapısının elverişli olması önemlidir. Bu doğrultuda, öğretmen görüşlerine göre okulların bürokratik yapısı ile öğretmen liderliğinin sergilenme düzeyi arasındaki ilişki ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Böylece, eğitim sisteminin bel kemiği olan öğretmenlerin işlerini severek, aktif ve etkili çalışmalarını fırsat tanıyacak okul yapılarına yaklaşabilmek; aydın, özverili, çalışkan ve özgün öğretmenlerin etkilerine dikkat çekebilmek beklenmektedir.

Bu çalışmanın hazırlanmasında, emeği geçen ve desteği olan değerli isimlere burada yer vermek beni mutlu edecektir. Öncelikle, yüksek lisans ve doktora eğitimimde beraber çalışma şansına sahip olmayı hep bir ayrıcalık olarak gördüğüm, lisansüstü eğitimimin başından beri gerek ders döneminde gerekse tez döneminde bilgi birikimi, yönlendirmesi, anlayışı ve desteğiyle yanımda olan, her daim ufkumu açan ve ilham veren değerli danışmanım Doç. Dr. Kadir Beycioğlu'na teşekkürü bir borç bilirim.

Tez izleme jürimde yer alarak tezimin tüm aşamalarında desteğini ve samimiyetini sunan, tezimin sağlıklı bir şekilde ilerlemesine büyük katkıları olan öneri ve görüşlerini her zaman yapıcı bir tutumla benimle paylaşan değerli hocalarım Doç. Dr. İdris Şahin'e ve Doç. Dr. Banu Çulha Özbaş'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Doktora sürecinin ders aşamasında sahip oldukları bilgi birikimleriyle, alana yönelik farkındalığının gelişmesinde büyük katkıları ve destekleri olan değerli hocalarım Prof. Dr. Reşide Kabadayı'ya, Prof. Dr. Esergül Balcı'ya, Doç. Dr. Ali Aksu'ya, Doç. Dr. Semiha ŞAHİN'e ve Dr. Öğr. Üyesi Necla Şahin Fırat'a teşekkürlerimi sunarım.

Doktora sürecinde araştırmaya çeşitli biçimlerde katkı sağlayan, görüş ve eleştirilerinden faydalandığım Doç. Dr. Niyazi Özer'e, Doç. Dr. Ebru Oğuz'a ve Dr. Öğr. Üyesi Deniz Örucü'ye teşekkür ediyorum.

Tez ve ders aşaması süresince üniversitedeki diğer yarım olan, sürecin bürokratik işlemleri konusunda sürekli yardımına koşan ve desteğini hiç bir zaman esirgemeyen hem eski çalışma arkadaşım hem de sınıf arkadaşım Halil Güçer'e teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca seyahatlerimi, yoğun çalışma tempomu anlayışla karşılayıp, bana her zaman destek olarak işlerimi kolaylaştıran Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu yöneticilerine ve çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, çalışmanın ölçeklerinin uygulanması aşamasında bana yardımcı olan, teneffüslerinde bu ölçekleri doldurmaya, öğle aralarında ve ders sonrası boş vakitlerinde benimle görüşme yaparak çalışmaya samimi ve içten görüşleri ile katkıda bulunmaya gönüllü olan tüm öğretmenlere teşekkür ediyorum.

Son olarak, her zaman yanımda olamasalar da, eğitim hayatımın her aşamasının ve özellikle doktora sürecinin tüm zorluklarını, mutluluk ve gurur veren anlarını benimle canı gönülden paylaşan, beni cesaretlendiren, bana her zaman inanan ve güvenen sevgili anneme, babama ve kardeşime; hayatıma girdiği andan itibaren hayatımın her aşamasında olduğu gibi doktora sürecimde de sevgisini, anlayışını ve desteğini her zaman hissettiğim, sakinliği ile bana her zaman huzur veren, en zorlu anlarda bile kendime inanmanı sağlayan sevgili eşim Utku Yılmaz’a varlığı için teşekkür ederim.

Bu araştırmanın tüm sorumluluğu şüphesiz şahsıma aittir.

Haziran, 2018
Ayça İrem YILMAZ

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	xii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xv
ÖZET.....	xvi
ABSTRACT	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	11
1.3. Problem Cümlesi	12
1.3.1 Alt Problemler.....	12
1.4. Sayıtlar	14
1.5. Sınırlılıklar.....	14
1.6. Araştırmanın Anahtar Kavramlarının Tanımları	14
BÖLÜM II	16
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	16
2.1. Bürokrasi Kavramı	16
2.1.1. Weber'in Bürokrasiye Katkıları ve Weberci Bürokrasi Modeli	18
2.1.2. Weber'e Göre Otorite Türleri	19
2.1.2.1. Geleneksel Otorite.....	19
2.1.2.2. Karizmatik Otorite	19

2.1.2.3. Yasal Otorite	20
2.1.3. Weber'in İdeal Tıp Bürokrasi Modeli	21
2.1.3.1. İş Bölümü ve Uzmanlaşma	26
2.1.3.2. Kurallar ve Düzenlemeler	26
2.1.3.3. Otorite Hiyerarşisi	26
2.1.3.4. Nesnellik	27
2.1.3.5. Kariyer Yönelimi	27
2.1.4. Weberci Bürokratik Modele Yönelik Eleştiriler.....	28
2.1.4.1. Weber'in Bürokratik Modelinin İşlevsel Olan ve İşlevsel Olmayan Yönleri.....	29
2.1.4.2. Kuralların İşlevsel Olan ve İşlevsel Olmayan Yönleri	31
2.1.4.3. İnfomal Örgütün Göz Ardı Edilmesi	33
2.1.4.4. Bürokratik Modelin Çift Yönlü Yapısı	34
2.1.5. Türk Eğitim Sisteminin Yönetmel ve Örgütsel Yapısı	35
2.1.6. Okullarda Bürokratik Yapı	38
2.1.6.1. Biçimlendirme.....	42
2.1.6.1.1. Engelleyici Biçimlendirme.....	43
2.1.6.1.2. Destekleyici Biçimlendirme.....	43
2.1.6.2. Merkezileşme	44
2.1.6.2.1. Engelleyici Merkezileşme.....	45
2.1.6.2.2. Destekleyici Merkezileşme	45
2.1.6.3. Destekleyici ve Engelleyici Okul Yapısı	46
2.2. Liderlik Kavramı	50
2.2.1. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar	52
2.3. Liderlik Kuramları.....	55
2.3.1. Özellik Kuramı	55

2.3.2. Davranış Kuramı	56
2.3.3. Durumsallık Yaklaşımı	56
2.4. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar	58
2.4.1. Dönüşümcü Liderlik ve Özellikleri	59
2.4.2. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik	61
2.4.3. Öğretimsel Liderlik	64
2.5. Öğretmen Liderliği	68
2.5.1. Öğretmen Liderliğinin Temelleri	72
2.5.2. Paylaşılan Liderlik	75
2.5.3. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini	77
2.5.4. Öğretmen Liderliğinin Engelleri	80
2.5.5. Öğretmen Liderliğinin Destekleyici Unsurları	82
2.5.6. Okul Yapısı ve Öğretmen Liderliği	83
2.6. İlgili Araştırmalar	87
2.6.1. Bürokrasi Konusunda Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	87
2.6.2. Bürokrasi Konusunda Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	94
2.6.3. Öğretmen Liderliği Konusunda Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	98
2.6.4. Öğretmen Liderliği Konusunda Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	104
BÖLÜM III	107
YÖNTEM	107
3.1. Araştırmanın Modeli	107
3.1.1. Nicel Boyut	109
3.1.2. Nitel Boyut	110
3.2. Evren	112
3.3. Örneklem	113

3.3.1. Nicel Boyut Açısından Örneklem Belirlenmesi ve Örneklem Özellikleri	113
3.3.2. Nitel Boyut Çalışma Grubunun Belirlenmesi ve Özellikleri	118
3.4. Verilerin Toplanması	121
3.4.1. Nicel Boyut	122
3.4.2. Nitel Boyut	123
3.5. Veri Toplama Araçları	124
3.5.1. Nicel Boyut	124
3.5.2. Nitel Boyut	132
3.6. Verilerin Analizi	137
3.6.1. Nicel Boyut	137
3.6.2. Nitel Boyut	140
BÖLÜM IV	147
BULGULAR VE YORUM	147
4.1. Araştırma Problemine İlişkin Nicel Bulgular	147
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorum ..	147
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorum ..	149
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorum	153
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorum	162
4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorum	175
4.2. Araştırma Problemine İlişkin Nitel Bulgular	178
4.2.1. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin Görüşleri	178
4.2.1.1. Destekleyici Bürokratik Yapıya İlişkin Görüşler	181
4.2.1.1.1. Destekleyici Bürokratik Yapının Özellikleri	182
4.2.1.1.2. Destekleyici Bürokratik Yapının Etkileri	191

4.2.1.2. Engelleyici Bürokratik Yapıya İlişkin Görüşler	197
4.2.1.2.1. Engelleyici Bürokratik Yapının Özellikleri	198
4.2.1.2.2. Engelleyici Bürokratik Yapının Etkileri	205
4.2.2. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Görüşleri	210
4.2.2.1. Kurumsal Gelişmeye İlişkin Görüşler	211
4.2.2.2. Mesleki Gelişime İlişkin Görüşler	222
4.2.2.3. Meslektaşlarla İşbirliğine İlişkin Görüşler	234
4.2.3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin Görüşleri ile Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki	249
4.2.3.1. Okulların Bürokratik Yapısı ile Kurumsal Gelişme Arasındaki İlişki	250
4.2.3.1.1. Destekleyici Bürokratik Yapı ile Kurumsal Gelişme Arasındaki İlişki	252
4.2.3.1.2. Engelleyici Bürokratik Yapı ile Kurumsal Gelişme Arasındaki İlişki	255
4.2.3.2. Okulların Bürokratik Yapısı ile Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki	258
4.2.3.2.1. Destekleyici Bürokratik Yapı ile Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki	259
4.2.3.2.2. Engelleyici Bürokratik Yapı ile Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki	260
4.2.3.3. Okulların Bürokratik Yapısı ile Meslektaşlarla İşbirliği Arasındaki İlişki	262
4.2.3.3.1. Destekleyici Bürokratik Yapı ile Meslektaşlarla İşbirliği Arasındaki İlişki	264
4.2.3.3.2. Engelleyici Bürokratik Yapı ile Meslektaşlarla İşbirliği Arasındaki İlişki	265

BÖLÜM V.....	268
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	268
5.1. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar	268
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	268
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	271
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	274
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	279
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	286
5.2. Öneriler.....	287
5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler	287
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	290
KAYNAKÇA	292
EKLER.....	323
EK 1 ÖLÇEK UYGULANMASINA İLİŞKİN VALİLİK OLURU YAZISI	323
EK 2 ARAŞTIRMA ÖLÇEĞİ KULLANIMI İZİN BELGELERİ	325
EK 3 ARAŞTIRMA ÖLÇEKLERİ	327
EK 4. GÖRÜŞME İSTEK FORMU.....	331
EK 5. ARAŞTIRMANIN EVRENİNDE YER ALAN OKULLARIN LİSTESİ	335
EK 6. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİNDE YER ALAN OKULLARIN LİSTESİ.....	337
EK 7. DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	338

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Bürokrasinin Önemli Araştırmacılar Tarafından Belirtilen Özellikleri	24
Tablo 2. Bürokratik Modelin İlkelerinin Okullardaki Uygulamaları	40
Tablo 3. Okul Yapısının İki Farklı Tipi: Destekleyici ve Engelleyici Okul Yapısı ...	49
Tablo 4. Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar	54
Tablo 5. Bolu İli Merkez İlçesinde Bulunan Okullardaki Toplam Öğretmen Sayısı	112
Tablo 6. Tabakaların Belirlenmesi	116
Tablo 7. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	117
Tablo 8. Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler	120
Tablo 9. Öğretmen Liderliği ve Bürokrasi Ölçeklerine İlişkin Güvenirlik Katsayıları	138
Tablo 10. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin Görüşleri.....	144
Tablo 11. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Görüşleri	145
Tablo 12. Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	148
Tablo 13. Öğretmen Liderliği Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	150
Tablo 14. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Okul Düzeyi Değişkenine Göre Analizi	154
Tablo 15. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	155
Tablo 16. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi	156
Tablo 17. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi	157

Tablo 18. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi.....	158
Tablo 19. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Analizi	159
Tablo 20. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi.....	160
Tablo 21. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analizi.....	162
Tablo 22. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerinin Düzeyine İlişkin Algılarının Okul Düzeyi Değişkenine Göre Analizi	163
Tablo 23. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerinin Düzeyine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	166
Tablo 24. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerinin Düzeyine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi	167
Tablo 25. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerinin Düzeyine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi	168
Tablo 26. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerinin Düzeyine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi	169
Tablo 27. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerinin Düzeyine İlişkin Algılarının Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Analizi	171
Tablo 28. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerinin Düzeyine İlişkin Algılarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi	172

Tablo 29. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerinin Düzeyine İlişkin Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analizi	174
Tablo 30. Okulların Bürokratik Yapısı ile Öğretmenlerin Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Roller Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Testi Sonuçları.....	175
Tablo 31. Okulların Bürokratik Yapısı ile Kurumsal Gelişme Arasındaki İlişki.....	251
Tablo 32. Okulların Bürokratik Yapısı ile Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki	258
Tablo 33. Okulların Bürokratik Yapısı ile Meslektaşlarla İşbirliği Arasındaki İlişki	263

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1	Karma Yöntemde İzlenen İşlemlerin Görsel Modeli	108
Şekil 2	Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin Görüşlerin Görsel Modeli....	178
Şekil 3	Destekleyici Bürokratik Yapıya İlişkin Görüşlerin Görsel Modeli..	182
Şekil 4	Katılımcılık Kategorisi ve Kodları	182
Şekil 5	İşbölümü Kategorisi ve Kodu.....	184
Şekil 6	Mesleki Sorumluluk Kategorisi ve Kodu	186
Şekil 7	Esneklik Kategorisi ve Kodu.....	187
Şekil 8	Yönetici stratejileri Kategorisi ve Kodları	189
Şekil 9	İşbirliği Kategorisi ve Kodu	192
Şekil 10	Olumlu İlişkiler Kategorisi ve Kodları.....	194
Şekil 11	Örgütsel Bağlılık Kategorisi ve Kodları	195
Şekil 12	Engelleyici Bürokratik Yapıya İlişkin Görüşlerin Görsel Modeli ...	198
Şekil 13	Katı Hiyerarşi Kategorisi ve Kodları.....	199
Şekil 14	Engelleyici Merkezi Yapı Kategorisi ve Kodları	201
Şekil 15	Yönetici Stratejileri Kategorisi ve Kodları.....	203
Şekil 16	Kurum İçi İlişkilerin Düzenleyicileri Kategorisi ve Kodları.....	206
Şekil 17	Örgütsel Yabancılaşma Kategorisi ve Kodları	208
Şekil 18	Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Görüşlerin Görsel Modeli.....	211
Şekil 19	Yönetimsel İşlerde Yer Alma Kategorisi ve Kodları	214
Şekil 20	Öğrenci Gelişimini Destekleme Kategorisi ve Kodları.....	215
Şekil 21	Sosyal ve Akademik Etkinliklerde Yer Alma Kategorisi ve Kodları	218
Şekil 22	Okul İmkânlarının İyileştirilmesi Kategorisi ve Kodları.....	220
Şekil 23	Bireysel Düzeyde Çabalar Kategorisi ve Kodları	228
Şekil 24	Kurum Düzeyinde Çabalar Kategorisi ve Kodları	232
Şekil 25	Bilgi ve Materyal Paylaşımı Kategorisi ve Kodları	235
Şekil 26	Etkili Sosyal İlişkiler Kategorisi ve Kodları	238
Şekil 27	Öğrenci Durumu Üzerine Paylaşım Kategorisi ve Kodları	240
Şekil 28	Uzmanlıktan Faydalanma Kategorisi ve Kodları	243
Şekil 29	Ekip Ruhu Kategorisi ve Kodları	245
Şekil 30	Okulların Bürokratik Yapısı ile Sergilenen Öğretmen Liderliği Rollerini Arasındaki İlişkinin Görsel Modeli.....	250

ÖZET

OKULLARDAKİ BÜROKRATİK YAPI VE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmanın amacı, okullardaki bürokratik yapı ile sergilenen öğretmen liderliği rollerinin düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Karma yönetimin kullanıldığı araştırmada nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu betimsel modelde tasarlanmış ve bu kapsamda ilişkisel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutta ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun evrenini, 2016-2017 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesi sınırları içerisindeki 85 resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 1.841 öğretmen; örneklemini ise evrende bulunan tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 26 okulda görev yapmakta olan 340 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun örneklemini ise bu okullarda görev yapan maksimum örnekleme yöntemiyle seçilen 26 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel evresinde veri toplamak amacıyla Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilmiş, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Buluç (2009) tarafından yapılmış, faktör yapısı ve psikometrik özellikleri Özer ve Dönmez (2013) tarafından yeniden incelenmiş “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği” ile Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel evresinde ise araştırma konusunun alan yazınına ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde, ölçeklerin ortaya koyduğu sayısal veriler t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney U testleri ve Pearson Momentler çarpımı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel kısımda ise, durum çalışmasına dayalı bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. 8 soru maddesi ve 23 sonda sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve analizlerin yapımında Maxqda 12 yazılım programı kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, araştırma sorularının içerdiği temalara göre kodlanmış, yorumlanmış ve nicel verilerle karşılaştırılarak sunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre; okulların bürokratik yapısına ilişkin öğretmen görüşleri “Kolaylaştırıcı bürokrasi” boyutunda ‘Sık sık’ düzeyinde olmakla birlikte “Engelleyici bürokrasi” boyutunda ‘Hiçbir zaman’ düzeyindedir. Öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin katılımcı görüşleri ölçeğin genelinde ‘Sık sık’ düzeyinde olmakla birlikte, “Kurumsal gelişme” boyutu için ‘Sık sık’; “Mesleki gelişim” ve “Meslektaşlarla işbirliği” boyutları için ‘Her zaman’ düzeyindedir. Bu veriler araştırmanın nitel verileri ile de büyük oranda doğrulanmıştır. Nitel veriler arasında, öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerinde mevcut durumu olumlu olarak değerlendirmeyen zıt görüşlerin de olması dikkat çekmiştir. Değişkenler açısından ele alındığında, okulların bürokratik yapısına ilişkin öğretmen görüşleri engelleyici bürokrasi boyutunda okul düzeyine göre, kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda ise öğretmen sayısı değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda, liselerde görev yapmakta olan öğretmenler ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere göre okullarının yapısını daha engelleyici olarak algılamakta, 15-25 arası ve 46 ve üzeri öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan katılımcılar, okullarının yapısını daha kolaylaştırıcı olarak algılamaktadırlar. Araştırmanın nitel verileri bu bakımdan nicel verileri doğrulamıştır. Öğretmen liderliğine ilişkin katılımcı görüşleri de okul düzeyi bakımından anlamlı farklılık göstermiştir. Bu bağlamda, sonuç kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarında ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin lehine, meslektaşlarla işbirliği boyutunda ortaokul öğretmenlerinin lehine ve ölçeğin genelinde ise ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin lehine olmuştur. Bu sonuç, büyük oranda nitel verilerle de desteklenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin görüşleri ile sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular nitel verilerle de desteklenmiştir.

Anahtar kelimeler: Bürokratik yapı, kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokratik yapı, öğretmen liderliği, karma yöntem.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE BUREAUCRATIC STRUCTURE AND TEACHER LEADERSHIP IN SCHOOLS

The purpose of this study is to determine the relationship between the bureaucratic structure and level of teacher leadership roles in schools. In this study having mixed method, the quantitative data and the qualitative data were gathered simultaneously. A correlational study designed in survey model was carried out in quantitative dimension of the study. Case study, one of qualitative research designs, was used in qualitative dimension of the study. The population of the study for the quantitative part consisted 1.841 teachers working in 85 state schools in Bolu and 340 teachers selected by stratified sampling and working in 26 schools in the population constituted the sample of the study. Also, 26 participants purposefully selected with maximum variation sampling techniques contributed to the collection of qualitative data out of this 340 teachers. In the quantitative part of the study, “Enabling School Structure Scale” which was developed by Hoy and Sweetland (2000), the studies of validity and reliability were conducted by Buluç (2009), the factor structure and the psychometric properties were reexamined by Özer and Dönmez (2013) and “Teacher Leadership Scale” developed by Beycioğlu and Aslan (2010) were used to gather data. In the qualitative part, a semi structured interview form which was in line with the theoretical background of the study and developed with the help of field expert opinions were used to gather data.

In the data analysis process of the quantitative part, mean, standard deviation, frequency, t-test, one way ANOVA, Scheffe, Kruskal Wallis-H, Mann Whitney U and Pearson Moment Correlation tests were used. In the qualitative part of the study holistic multiple case study model was used and data obtained by 8 questions and 23 probes in semi structured interview form were put in content analysis and analysis was carried out with Maxqda 12 software program. Data obtained by the interviews were coded thematically, interpreted and were compared with quantitative results.

According to the results, while the mean square of the dimension of “enabling bureaucracy” was found to be in “often” level, the mean square of “coercive

bureaucracy” dimension was found in “never” level. The mean square for the level of teacher leadership roles was found to be in “often” level for the whole scale, as for “institutional development” was found “often” level, for “professional development” and “cooperation with colleagues” dimensions were found “always” level. This data was confirmed significantly with the qualitative data of the study as well. However, that in the qualitative dimension there were some adverse opinion which didn’t fully support the quantitative part was worthy of note. As to the variables, the teachers’ opinions about the bureaucratic structures of schools differ with regard to the variables of “educational stages” in “coercive bureaucracy” dimension and “the number of teachers working in schools” in “enabling bureaucracy” dimension. Teachers working in high schools were found to have more negative opinion about the school structure when compared to the teachers working in secondary schools. Also, teachers working in schools with 15-25 teachers and 46 and above teachers were found to have more positive opinion about the school structure. In this regard, qualitative data of the study confirmed the quantitative data. Teachers’ opinions about level of teacher leadership roles demonstrated in their schools differ in the variables of “educational stages”. Accordingly, primary and secondary school teachers were found to have a higher level of perception towards teacher leadership roles in the whole scale as well as “the institutional development” and “the professional development” dimension, as for “the cooperation with colleagues” dimension, only secondary school teachers were found to have a higher level of perception towards teacher leadership roles. This result was supported with qualitative data as well. As a result of the study, a positive, medium level and significant relationship was found between teachers’ opinions about the bureaucratic structure of their schools and the level of teacher leadership roles demonstrated at their schools. This result was also supported with qualitative data.

Key words: Bureaucratic structure, enabling and coercive bureaucratic structure, teacher leadership, mixed method.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı ve önemi “Problem Durumu” başlığı altında ele alınmış; problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Örgütler, birey ve toplum yaşamının her alanına yayılmış durumdadır. Hayatlarımız modern toplumda yer alan ticari örgütler, hastaneler ve okullar gibi gelişmiş ve karmaşık örgütlerle iç içedir (Aytaç, 2004). Örgütlerin ayrılmaz bir parçası olarak insanlar, yaşamlarının neredeyse her döneminde, onların ruhuna yeni fikir ve düşünceler katarak örgütlerin varlıklarını sürdürmelerini sağlamışlardır (Shoghi, Asgarani ve Ashnagohar, 2013). İnsanların düşünceleri ve eylemleri ile gelişim gösteren örgütler dünden bugüne çevreyle olan etkileşimleri sayesinde hem toplumu etkilemiş hem de toplumdan etkilenmişlerdir.

Tarihsel süreçte meydana gelen değişimler ve yeni arayışların beslediği rekabet ortamı, bireysel ve toplumsal ihtiyaçların da değişmesine ve çeşitlenmesine neden olmuştur (McFarlane, 2011). Örgütler ise bu ihtiyaçlar doğrultusunda gelişen hedeflere ulaşmak, yeniliklere uyum sağlamak ve performanslarını geliştirmek için farklı kapasiteleri ve yetenekleri olan insanların davranışlarını koordine etme çabası içine girmişlerdir (Alipour ve Karimi, 2011; Etzioni, 1959; Etzioni, 1960). Bu durumda hedeflere ulaşmanın, ancak değişen koşullara göre işleyişini ve amaçlara ulaşma kapasitesini canlı varlıklar gibi değiştirebilen örgütler için mümkün olduğu söylenebilir (Alipour ve Karimi, 2011; Özden, 2005). Görüldüğü üzere, bireylerin ve

grupların amaçlarına ulaşmasında örgütsel yapının kilit bir role sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Örgütlere yönelik basit ve genel bir tanım yapmak kolay değildir (Harris ve Raviv, 2002). Bilginin doğasındaki değişim, örgüt kavramının ele alınışında ve örgüt kuramlarının gelişiminde de farklılıklara yol açmıştır (Morrill, 2008; Özden, 2005). “Örgüt kuramlarını incelerken, tarihsel süreç de dikkate alınmak suretiyle, üç genel kuramdan söz edilebilir: “Klasik kuram, insan ilişkileri kuramı ve modern örgüt kuramları” (Çetin, 2003: 32). Bu üç farklı örgüt perspektifi, kendinden bir önceki örgüt kuramının özelliklerini de içinde barındırarak, hem birbirini tamamlayan hem de birbirinden farklı ve çelişen özelliklere sahiptir (Hoy ve Miskel, 2010).

Örgütler, klasik çözümleme temelinde çeşitli araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmışlardır. Bu tanımlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

Örgütler, genel amacı gerçekleştirmeye yönelik insan üretiminin ve yapım gücünün sadece ekonomik olarak güdüldüğü ve kuralların yanılmazlığı ilkesine dayanan rasyonel sistemlerdir (Bursalıoğlu, 2005).

Hoy ve Miskel' e (2010: 84) göre, "örgütler, işleri, karşılıklı uyum, doğrudan denetim, işin standartlaştırılması, çıktıların standartlaştırılması ve becerilerin standartlaştırılmasıyla izler ve kontrol ederler."

Örgüt, belirli amaçları gerçekleştirme amacıyla var olan ve verimliliği temel olarak formal ve hiyerarşik düzende yapılaşan bir donanımdır (Memduhoğlu, 2013).

Rasyonel örgütler, hiyerarşik bir biçimde konumlanmış rollerin, sınırlı ve belirli kurallar tarafından ayrıntılı bir biçimde tanımlanmış bir takım yükümlülüklerin yer aldığı ve eylemlerin her dizisinin örgütün amacıyla işlevsel olarak ilişkili olduğu yapılardır (Merton, 1940).

Downs'a (1964:2) göre “örgütler, bilinçli bir şekilde koordine edilmiş bir faaliyetler sistemi ya da açık bir şekilde belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için iki ya da daha fazla kişinin güçlerinin birleşimidir”.

Örgüt, amaçları gerçekleştirmek için kişilerin çabalarını koordine eden, kendine özgü bir sistemi olan, kişiler arası iletişim ve yetki ilişkilerine sahip bir yönetim işlevidir (Güçlü, 2003).

Örgütleri tanımlamaya yönelik çabaların, genellikle belirlenmiş bir amaca ve bunu gerçekleştirmeyi temel alan keskin bir yapıya odaklandığı görülmektedir (West, 1997). Örgütleri rasyonel sistemler olarak ele alan bu bakış açısı, insanların örgütsel hedeflerin, görevlerin ve değerlerin üzerinde çok az etkisinin olduğu ve sadece emirleri takip ederek kontrolün merkezileşmesini sağladıkları görüşündedir (Pfeffer, 1974). Odaklanılan nokta; hedeflerin gerçekleştirilmesi için tüm kaynakların en yüksek verimlilikte işletilmesidir. Örgütlere yönelik bu yaklaşımın temeli, Taylor'un bilimsel yöntemi, Fayol'un yönetim bilimi ve Weber'in bürokrasi kuramına dayanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010; Bursalıoğlu, 2005). Araştırmacıların tanımlarına ek olarak bu çalışma kapsamında örgütler; ortak bir amacı gerçekleştirmek için örgüt üyelerinin farklılıklarını etkili bir şekilde koordine eden ve ortak anlayışlarla oluşturulmuş bir yönetim yaklaşımının kurallara ve uygulamalara yön verdiği sistemler olarak ele alınabilirler. Örgütlerin işleyişinin hem biçimsel hem sosyal hareketliliğine yön veren temel yapıya yani bürokrasiye değinmek bu kapsamda faydalı görülmektedir.

“Bürokrasi; bureau ve cratie kelimelerinden oluşan ve büroların yetkilerini kullandıkları sistem anlamına gelmektedir” (Buluç, 2009: 74). Bir örgüt ve yönetim biçimi olarak, klasik yönetim kuramı kapsamında incelenen bürokrasinin, terim olarak, ilk defa 1745'te Fransa'da devrin ticaret bakanı, fizyokrat Vincent de Gournay tarafından kullanıldığı ifade edilmektedir (Yayla, 2001). Araştırmacılar bürokrasinin örgütlerdeki işlevini tanımlarken, farklı özelliklerini öne çıkarmışlardır. Bennis'e (1965: 31) göre; “bürokrasi, sanayi devrimi sırasında firmaların faaliyetlerini düzenlemek ve yönlendirmek için üretilen mükemmel bir sosyal buluştur”. Merton'a (1940) göre ise bir dizi bütünleşik kadrolaşmanın yer aldığı,

belirli kurallar tarafından tanımlanan görevlerin hiyerarşik bir düzende gerçekleştiği, yetkinin kabul görmüş bir statüden gelen bir kontrol gücü olarak hizmet ettiği ideal tip bir resmi kuruluşun, bürokrasinin kendisi olarak ele alınabilir.

Bürokrasi, teknolojik gelişmelerden ve çağın yeniliklerinden etkilenmiş örgütlerin oluşturduğu modern bürokrasilere gelene kadar, bürokrasi olarak adlandırılmış olmasa da, tarihin her döneminde örgütlerin yapılanmasında yerini almıştır (Aydın, 2010; Dursun, 1992). Çeşitli amaçları gerçekleştirmek amacıyla oluşan örgütlerde kendine yer edinen bürokrasi, örgütteki bütünlük faaliyetlerin birbirinden açık ve net bir şekilde ayrımını içermektedir (Merton, 1940). Bürokrasi bir bakıma örgüt içinde arzu edilen koşulların sağlanmasının güvencesini veren tekel güç görevi üstlenmektedir (Toma, 1981).

“Bürokrasi kuramının geliştiricisi Max Weber” (Bennis, 1965: 32) bürokrasinin “hiyerarşik yapılanma, kuralların yoğun kullanımı, kişiler üstü bir iş yürütme yöntemi ve kariyer esasına göre uzman istihdamı” (Downs, 1964: 6) gibi dört temel özelliğine dikkat çekerek, bürokrasiyi örgüt yapısı için en geçerli örgüt biçimi olarak değerlendirmiştir. Bürokrasiye yönelik bu ölçütler, örgüt içinde faaliyetleri erteleyecek veya zora sokacak unsurlar olarak değil aksine örgütün hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracak ve kaostan uzak kalarak doğrudan amaca yönelmeyi kolaylaştıracak unsurlar olarak ele alınmışlardır.

Weber, bürokrasinin rasyonelliği sağlamayı ve görevlerin gerçekleştirilmesinde daha belirgin ve sistematik bir çerçeveye sahip olmayı amaç edinen kolaylaştırıcı rolüne dikkat çekmiştir (Roth ve Sonnert, 2010). Weber’in ele aldığı bu yapıda işler, tek kişinin yapamayacağı kadar karmaşık olduğu için işbölümüne gidilir, işbölümü uzmanlaşmayı sağlayarak çalışanların kendi alanlarında daha yeterli olmasına imkân tanır ve verimliliği artırır (Aydın, 2010; Merton, 1940). Bürokratik örgütlerin en sık gözlemlenen özelliklerinden biri olan hiyerarşi ise, üstlerden gelen emirler aracılığı ile itaati sağlar ve her birey aldığı kararlardan bir üst amirine karşı sorumludur (Hoy ve Miskel, 2010). Bu sistematik itaat ise ilişkilerde nesnellik ve eşitliği sağlar. Bürokratik örgütlerde terfi sistemi üstlerin, örgütteki

bireylerin becerilerine, başarılarına ve kıdemlerine dayanarak verdiği kararlarla ilişkilidir (Etzioni, 1964). Bu sayede çalışanların keyfi olarak işten çıkarılmaları önlenmeye çalışılmıştır. Kurallar ve düzenlemeler örgüt içindeki kişiler değişse de sabit kalmaktadır ve böylece istikrar sağlanmaktadır. Görüldüğü gibi bürokrasinin oluşturulmasının temelinde; örgütleri düzene ve kararlığa kavuşturma isteği yer almaktadır. Bu nedenle, Max Weber, modern bir örgüt yapısının etkili işleyebilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için bürokratik özelliklere sahip olması gerektiğini öne sürmektedir (Aydın, 2010; Etzioni, 1964).

Weber'in her örgüt için belirlediği ideal ölçütlere rağmen, örgütlerin farklı amaçları ve bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik farklı işleyişleri olması nedeniyle, örgütlerin tümünün Weber'in ele aldığı şekliyle bürokratik yapıya sahip olması veya aynı düzeyde bürokratik olması mümkün görünmemektedir. Bu nedenle, örgütlerin ne düzeyde bürokratik olduğuna ilişkin değerlendirmeler içeren bütünsel ve boyutlu olmak üzere iki farklı yaklaşıma değinmek işlevsel görünmektedir (Hall, 1963; Yücel, 1999). Bütünsel yaklaşıma göre, ancak bütün bürokratik özellikleri en üst düzeyde sergileyen örgütler bürokratik olarak değerlendirilirler, buna göre bir örgüt ya bürokratiktir ya da değildir (Hall, 1963). Boyutlu yaklaşıma göre ise, bir örgüt bazı alanlarda yüksek derecede bürokratiklik gösterebilirken, bazı alanlarda göstermeyebilir; bu durumda, bir örgüt çeşitli boyutlarda düşük düzeyde bürokratik ya da yüksek düzeyde bürokratik olarak değerlendirilebilir (Yücel, 1999). Weber'in ele aldığı ideal tip bürokrasinin, örgütlerin temel eğilimlerine ışık tutarak bir örgütün nasıl ve ne düzeyde bürokratikleştiğinin belirlenmesine yardımcı olduğu söylenebilir (Hoy ve Miskel, 2010).

Weber'in bürokrasi modeli, etkili bir örgüt oluşturmak için gerekli zemini oluşturacak işlevsel özelliklere sahip olmasına rağmen, zamanla bu modelin bazı işlevsel olmayan özelliklere de sahip olduğu görülmüştür (Hoy ve Miskel, 2010). Diğer bir ifade ile bürokrasi; örgütleri düzene ve istikrara kavuşturma gücüne sahip olabilir, fakat aynı zamanda kurum içinde yarattığı rutinleşme nedeniyle çalışanlar arasında monotonluk ve memnuniyetsizlik gibi olumsuz duygulara da sebebiyet verebilir. Bu noktada, bürokrasinin kurum içinde nasıl işlediğine ve bu işleyişin

neden olduğu etkilere yönelik iki zıt görüş dikkat çekmektedir. Bürokrasiye yönelik olumsuz/engelleyici bakış açısına göre; örgütlerdeki bürokratik yapı yaratıcılığı engellemekte, memnuniyetsizlik doğurmakta ve çalışanların motivasyonunu düşürmektedir (Adler ve Borys, 1996). Olumlu/kolaylaştırıcı bakış açısına göre ise; bürokrasi, istenilen rehberliği sağlamakta ve sorumlulukları belirlemektedir, böylece çalışanlar rol belirsizliğinden kaynaklı stres yaşamamakta ve bireysel olarak daha etkili hissetmektedirler (Adler ve Borys, 1996; Hoy ve Miskel, 2010).

Bürokrasi, eğitime yön veren ve biçimlendiren önemli güçlerden biridir. Bu nedenle, okulun da içinde bulunduğu toplumsal örgütlerin yapısı incelendiğinde çoğunun bürokratik özelliklere sahip oldukları görülmektedir (Buluç, 2009; Toma, 1981). Diğer bir ifade ile okullarda, kural ve prosedürlerin çizdiği bir işleyişten ve hiyerarşik düzene, uzmanlıklara ve kıdeme göre belirlenmiş yetki ve görev alanlarının varlığından söz etmek mümkündür (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008). Belirli amaçları olan ve işlerin belirli zaman dilimi içerisinde belirli kurallara göre gerçekleştirildiği okullarda, herkesin belirli zamanda belirli işleri yapıyor olması beklenmektedir (Erdoğan, 2012; Öztürk, 2001). Diğer bir deyişle, okullar kendine özgü sistematik bir işleyişe sahip olan ve bürokrasinin özelliklerine farklı boyutlarda sahip olan örgütlerdir.

Okullardaki bürokratik yapı; Adler ve Borys (1996) tarafından kolaylaştırıcı ve engelleyici/zorlayıcı bürokrasi yaklaşımı olarak ikiye ayrılmıştır. Bu önerme, Hoy ve Sweetland (2000, 2001) tarafından okul örgütü için sentezlenerek bürokrasinin iki temel özelliği olan biçimlendirme ve merkezileştirme temelinde ele alınmıştır. Hoy ve Sweetland (2000; 2001); çalışan davranışlarını kontrol etmeyi ve kurallara uymayanların cezalandırılmasını amaçlayan kural ve prosedürleri “engelleyici/zorlayıcı biçimlendirme”, görevlerini yerine getirirken çalışanlara yardımcı olmayı, onların karşılaştıkları problemleri çözmeyi amaçlayan kural ve prosedürleri ise “kolaylaştırıcı biçimlendirme” olarak tanımlamışlardır. Çalışanların karar mekanizmasında etkili bireyler olarak görüldüğü, işbirlikçi ve etkileşimci bir yönetim yaklaşımı “kolaylaştırıcı merkezileşme”, karar alma süreçlerinde hiyerarşinin en tepesinde bulunan kişi ve kişilerin etkin olduğu, çalışanların yaratıcı

katılımlarının engellendiği yaklaşım ise “engelleyici/zorlayıcı merkezileşme” olarak ele alınmaktadır (Hoy ve Sweetland, 2000; 2001). Bürokrasinin birbiri ile zıt özelliklere sahip olan bu iki farklı yapılanmasının, işleyişte sahip oldukları farklılıkların yanı sıra örgüt üyeleri üzerinde farklı etkilerinin de olabileceği söylenebilir. Bu nedenle, bürokratik yapıda kurumlar olan okulların bürokratikleşme biçimlerinin ve düzeylerinin de okulun iç ve dış paydaşlarının üzerinde farklı etkileri olacaktır (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008). Hannan ve Freeman’ın (1984) da değindiği üzere örgüt yapılarının, örgüt üyelerinin davranışsal kapasiteleri üzerinde önemli etkileri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okulların örgütsel yapısından etkilenen ve bunu etkileyen öğretmenlerin örgütsel bürokratik yapıya ilişkin algıları öğretmenlerin davranışlarında farklılaşmalara neden olabilir (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008; Roth ve Sonnert, 2011).

On yılı aşkın süredir farklı ve öncü öğretmenleri keşfetmek ve mesleki bilgi sistem ağını yaratmak için öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve yeteneklerin desteklenmesi ve bunların etkili bir şekilde kullanılması konusunda büyük ilerleme kaydedilmiştir (Hammond, Bullmaster ve Cobb, 1995). Bu ilerlemeler, eğitim ve okul yönetimiyle ilgili çağcıl tartışmalarda öne çıkan, katılımcı bir yönetim anlayışını benimseyen ve demokrasi bilincini okulun tüm paydaşlarına kazandırmada aktif rol alan eğitim kurumlarında sıklıkla görülmektedir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010).

Eğitim kurumları dendiğinde ilk olarak, temel becerileri kazanmanın yanında akademik, sosyal ve bireysel yönden gelişmemizde önemli rol oynayan okullar akla gelmektedir. Okulların en üstün amaçlarından birisinin; öğrenmeye yönelik farkındalık oluşturmak ve bu farkındalığın sürekli geliştirilmesine odaklanmak olduğu söylenebilir. Bu hedefin başarılı olması, öğretmenlerin okulun bu öncelikli amacına ilişkin görüş birliğine sahip olmaları ile ilgilidir (Hallinger, Bickman ve Davis, 1996). Bu durumda öğrenmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak, öğretmenlerin sınıf içi ve dışında direk veya dolaylı katkı ve çabalarıyla mümkün görünmektedir (Darling-Hammond ve Rothman, 2011).

Öğretmenlerin bu çabalarına vurgu yapan öğretmen liderliği kavramı, günümüzde eğitim-öğretimi iyileştirme ve eğitimde reform çabalarına yön veren belirleyici bir unsur haline gelmektedir (Smlyie, 1995; York-Barr ve Duke, 2004). Bireysel-tekel liderliğin sınırlılıklarına ilişkin kanıtlar birçok araştırma ile giderek daha açık hale gelirken, ortaklaşa çalışma ve paydaş olma fikrine vurgu yapan öğretmen liderliği, yaygın bir biçimde birçok araştırmacı ve uygulayıcı tarafından kabul görmektedir (Muijs ve Harris, 2003).

Öğretmenlerin her süreçte daha etkin olmalarını destekleyen görüşün aksine bazı geleneksel okullarda, müdür, birkaç müdür yardımcısı ve çeşitli kurul başkanlarından oluşan bir egemenlik ağı kendini gösterebilir (Darling-Hammond ve Rothman, 2011). Bu kurumlarda, nihai amaçlardan birisi olan öğrencilerin öğrenmesini sağlamak olan öğretmenler, lider olmak için iyi bir seçenek gibi görünmeyebilirler (Coyle, 2012). Fakat aksine daha detaylı düşünüldüğünde, öğretmenler karar alma süreçlerinde bilgi sağlayıcı olarak, uzmanlığını paylaşarak meslektaşlarının gelişimine katkıda bulunarak, proje ve çalışmalarda gönüllü olarak yer alarak, yeni fikir ve öneriler üretmek formal veya informal şekilde liderlik sergilemektedirler (Leithwood ve Jantzi, 1999). Bu nedenle, belirtilen süreçlerde aktif rol alan öğretmenlerin, okul yönetiminde meydana gelen değişimlerle tutarlı bir şekilde gelişim göstermeleri daha mümkün görünmektedir (Gürbüz Türk ve Koç, 2012).

Öğretmen liderliğinin sergilendiği okullarda, müdürlerin odağı uygulamaların harfiyen yapılıp yapılmadığını kontrol etmek değil; öğrenme ve öğretme yöntemlerinde meydana gelen değişimleri desteklemek ve öğretmenlerle beraber örgütün kapasitesini geliştirilmesine destek olmaktır (Hallinger, 2003). Bu okullarda, sadece bir kişinin tüm okula liderlik ederek, okulu etkili bir şekilde yönetebileceği gibi bir inanç yer almamaktadır (Grant, 2005). Bu bağlamda etkisini gösteren öğretmen liderliği için kesin bir tanım yapma çabası içinde olmak yanlış olacaktır. Öğretmen liderliğine yönelik çeşitli tanımlar incelediğinde bazı özelliklerin öne çıktığı söylenebilir. Sınıf içinde ve sınıf dışındaki uygulama ve aktivitelerinde cesaretlendirici, destekleyici ve paylaşımcı olma, eğitimsel hedeflerin

gerçekleşmesinde, mesleki ve kişisel gelişim çabalarında aktif ve cesur olma, diğerlerini etkileme gücüne ve beraber çalışabilme kapasitesine sahip olma gibi özellikler dikkat çekmektedir (Harris, 2003; Leithwood; 1994; Muijs ve Harris, 2003).

Yönetici pozisyonu ya da resmi bir konumdan çok daha fazlasını ifade eden öğretmen liderliği, paylaşılan liderlik ve işbirlikçi okul kültürü perspektifinde gelişerek, tüm okul geliştirme faaliyetlerinde, sınıf içinde ve sınıfın ötesinde öğretmenlerin resmi ve resmi olmayan liderlik rolleri sergilemeleri anlamına gelmektedir (Grant, 2005). Öğretmen liderler planlama, hedefleri belirleme, bunları gerçekleştirme, etkili bir çalışma ortamı sağlama, bunu takip etme ve devamlılığını sağlama gibi sınıf içi etkinlikleri içeren informal liderlik rollerinin yanında bölüm başkanlığı, kurul başkanlığı gibi sınıf dışı etkinlikleri kapsayan formal liderlik rollerini de üstlenmektedirler (Harris, 2003).

Öğretmen liderliği esas olarak üç temel amaca odaklanmaktadır:

- Öğretmenlerin çalışmalarının doğasını çeşitlendirerek ve genişleterek öğretmen faaliyetlerinin kalitesini arttırmak,
- öğretmen performansını iyileştirmeyi amaçlayan mesleki gelişim ve öğrenme için yeni fırsatlar sunmak ve teşvik etmek,
- okulların kurumsal gelişme kapasitesini ve performansını arttırmak için öğretmenlere liderlik sergileme ve karar verme sürecinde yer alma fırsatı tanımak ve böylece gelişmek için mevcut kaynakları çoğaltmak ve uzmanlıklardan faydalanmak (Smylie, 1995: 3-4).

Smylie'nin (1995) belirttiklerine ek olarak öğretmenler; müfredatın ve ölçme-değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi, ders içi-ders dışı etkinliklerin çeşitlendirilmesi gibi konularda aktif roller üstlenerek okulun başarısında çok büyük farklar yaratabilirler (Coyle, 2012). Bu çabaların yer aldığı okullarda, öğretmen ve müdür rolleri arasındaki çizgi bulanıktır ve öğretmenler yardımcı olan, gözlemleyen, yönetsel işlerde de görev alan inanç ve beklentileri paylaşan ortaklardır (Hart, 1994).

Okulların karmaşık yapısı göz önünde bulundurulduğunda, sınıf içi ve dışı aktivitelerde öğretmenlerin paylaşılan bir vizyon ile üretici bir okul kültürü oluşturma çabaları okuldaki süreçlerin tüm paydaşlar açısından daha etkili işlemesine yardımcı olacaktır (Leithwood, 1994). Öğretmen liderliği, öğretmenlerin okul ve öğrenci başarısı üzerinde dolaylı fakat güçlü bir etkisi olmasına imkân verecektir (Leithwood ve Jantzi, 1999; Muijs ve Harris, 2003). Böylesine güçlü bir etkinin ise ortaklaşa çalışmanın ve etkili işbirliğinin bir ürünü olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, liderliğin özünde bir kişinin çabalarının toplamından fazlasının var olduğu açıktır bu nedenle öğretmenlere bazı yetkilerin verilmesi ve sorumluluğun paylaşılması önemlidir (Copland, 2003). Bu ortaklık öğretmenlerin birbirlerinden mesleki ve kişisel boyutta yeni şeyler öğrenmelerine ve beraber çalışmalarına imkân verdiği için okulun geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için gerekli olan kapasiteyi oluşturma konusunda da etkili olacaktır (Muijs ve Harris, 2006).

Öğretmen liderliği kavramı incelendiğinde, yenileşme girişimlerinin etkili olarak yapılabilmesi ve süreçlerin etkili işlemesi için öğretmenlerin bu süreçlere katılmasının, öğretimin kalitesi üzerinde önemli etkiye olduğu görülmektedir (Harris, 2003). Öğretmenlerin liderlik davranışlarının desteklenmesi bu bakımdan önem arz etmektedir.

Öğretmen davranışlarının okulların içindeki örgütsel yapıdan etkilendiği görüşü, öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında okul örgütünün bürokratik yapısını önemli kılmaktadır (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008). Daha esnek ve kolaylaştırıcı bir yapı öğretmen liderliğini teşvik ederken, engelleyici bir örgüt yapısı öğretmen liderliği üzerinde olumsuz bir etki yaratabilir. Kolaylaştırıcı bürokratik yapıya sahip okullarda, okul yöneticileri güç ve yetkilerini öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğretmenlere yardım etmek için başka bir deyişle onlara yetki vermek için kullanırlar, böylece merkezi yapı katı, otokratik ve kontrolcü olmak yerine esnek, işbirlikçi ve katılımcı olur (Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Diğer taraftan engelleyici yapıların çalışanları itaat etmeye ve kurallara uymaya zorlaması örgütteki iletişimi, motivasyonu, yenilikçi ve girişimci davranışlarını engelleyeceği için aynı

zamanda örgütün etkili işleyişinde önemli bir unsur olan öğretmen liderliğini de olumsuz yönde etkileyebilir (Özdemir ve Kılınç, 2014). Farklı görüşlerin problem olarak görüldüğü, güvensizliğin arttığı, uyumun kontrol ve ceza ile sağlandığı bu tip örgütlerde, yönetici ve çalışanlar arasında çatışmalar yaşandığı görülmektedir (Adler ve Borys, 1996; Hoy ve Miskel, 2010; Hoy ve Sweetland; 2001).

Celep'in (1992) de belirttiği gibi toplumun aydınlatılmasında önemli bir role sahip olan öğretmenlerin okul içerisindeki etkinliklerinin kısıtlanması ve görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirmelerinin engellenmesi, öğretmenlerin vizyonlarını daraltarak girişimci davranışları üzerinde olumsuz etkilere sahip olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin atılgan, üretken olmaları ve liderlik rolleri sergileyebilmeleri için, öğretmen ve yöneticiler arasında etkili, çağcıl ve devamlılığı olan bir ilişki olması gerekir (Sherrill, 1999). Böyle bir etkileşim ise ancak öğretmenlerin yöneticiler tarafından desteklendiği, değer gördüğü ve liderlik rolleri sergilemeye teşvik edildiği bir örgüt yapısı olduğu takdirde mümkün görünmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bizi geleceğe güvenle taşıyan ya da huzurlu bir yaşamı tehdit edecek riskler oluşturan her türlü sosyal, ekonomik ve politik olayın bireylerin yetiştirilme tarzları, aldıkları eğitim ve bireysel deneyimleri ile ilgili olduğu söylenebilir. Tüm bunlar üzerinde etkiye sahip olan ve olayların gidişatına yön veren ortak unsur olarak; bireylerin aldıkları eğitim ön plana çıkmaktadır. Toplumumuzu oluşturan bireylerin her birinin hayatına dokunabilme ve onu değiştirebilme şansına sahip olan yegâne kişiler ise öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğrencilerin bireysel, sosyal, bilişsel ve akademik gelişimine yön veren okulların bürokratik yapısına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sergiledikleri öncü davranışlarının düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi işlevsel görünmekte ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle öğretmen görüşlerine göre; öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısının kolaylaştırıcı mı engelleyici mi olduğu ve sergiledikleri öğretmen liderliği davranışlarının düzeyi belirlenmiştir.

Belirlenen bu algıların, bireysel ve mesleki bilgileri içeren çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği, araştırmanın ortaya koymak istediği diğer bir önemli noktadır. Araştırmanın bu amacının, araştırmaya konu olan kavramların toplumsal, siyasi ve kültürel kaynaklardan beslenen oldukça köklü olgular olmaları ile ilgili olduğu söylenebilir. Uzun bir geçmişe sahip olan ve belirli olayların akıbetinde gelişen bürokrasi ve liderliğe ilişkin algılar, toplumların siyasi ve sosyal kültürlerinden bağımsız değildirler. Bu nedenle, makro düzlemde bir ülkede yönetime ilişkin paylaşılan inançlar, uygulamalar, tutumlar ve değerler, mikro düzlemde toplumdaki belirli bir kurumun ortak değerlerini yansıtabilir (Demir, 2011). Bunun yanında, toplumda var olan çeşitli grupların ve farklı değer yargılarına ve inançlara sahip bireylerin varlığı, kurumların “kendilerine özgü uygulama ve tutum setleri” (s.154) geliştirmelerine neden olabilir. Diğer bir deyişle, bireylerin bürokrasi ve liderliğe ilişkin oluşturdukları zihinsel resim, bireylerin her birinin cinsiyet, yaş, eğitim ve çalıştıkları kurum gibi ait oldukları gruplardan izler taşımaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada, ilgili kavramların araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak, araştırma kapsamında, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları arasında ilişki olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.3.1 Alt Problemler

1. Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları nedir?

2. Öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarda sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları nedir?

3. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları;

- a) Okul düzeyine,
- b) Cinsiyetlerine,
- c) Öğrenim durumlarına,
- d) Branşlarına,
- e) Mesleki kıdemlerine,
- f) Çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine,
- g) Öğretmen sayısına,
- h) Öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarda sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları;

- a) Okul düzeyine,
- b) Cinsiyetlerine,
- c) Öğrenim durumlarına,
- d) Branşlarına,
- e) Mesleki kıdemlerine,
- f) Çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine,
- g) Öğretmen sayısına,
- h) Öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki (korelasyon) var mıdır?

1.4. Sayıtlar

1. Öğretmenlerin öğretmen liderlik rolleri sergilemekte oldukları varsayılmaktadır.
2. Okulların bürokratik yapısı ve öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerinin düzeyi öğretmen görüşlerine göre belirlenebilir.
3. Ölçme araçlarında yer alan maddelere yönelik belirtilen görüşler öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Nicel Boyut

1. Araştırma, Bolu ili merkez ilçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerle sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamına Bolu ili merkez ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler dâhil edilmiştir.

Nitel Boyut

1. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yürütülen yüz yüze bireysel görüşmeler, Bolu ili merkez ilçesinde bulunan devlet okullarında -ilkokul, ortaokul ve liselerde- görev yapan 26öğretmen görüşü ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Anahtar Kavramlarının Tanımları

İlkokul: Araştırma kapsamına giren, Bolu il merkezinde bulunan devlet ilkokullardır.

Ortaokul: Araştırma kapsamına giren, Bolu il merkezinde bulunan devlet ortaokullardır.

Lise: Araştırma kapsamına giren, Bolu il merkezinde bulunan devlet liselerdir.

Sınıf Öğretmeni: Araştırma kapsamına giren, Bolu il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir.

Branş Öğretmeni: Araştırma kapsamına giren, Bolu il merkezinde ortaokul ve liselerde görev yapan branş öğretmenleridir.

Diğer Öğretmenler: Araştırma kapsamına giren, Bolu il merkezinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan rehber öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni ve meslek dersi öğretmenleridir.

Bürokratik Yapı: Bu çalışmada okulların bürokratik yapısı incelenirken, Hoy ve Sweetland (2001) tarafından geliştirilen merkezileştirme ve biçimlendirmenin kolaylaştırıcı ve engelleyici özellik göstermesine göre farklılaşan bürokratik okul yapılarının yer aldığı model kullanılmıştır.

Kolaylaştırıcı Bürokrasi: Merkezileştirme ve biçimlendirmenin kolaylaştırıcı özellik gösterdiği yapıdır (Hoy ve Sweetland, 2000; 2001). Bu okullarda hiyerarşi ve kurallar, müdürün gücünü arttıran bir araç değil; öğretmenleri destekleyen mekanizmalardır (Hoy ve Miskel, 2010).

Engelleyici Bürokrasi: Merkezileştirme ve biçimlendirmenin engelleyici ya da zorlayıcı özellik gösterdiği yapıdır (Hoy ve Sweetland, 2000; 2001). Bu okullarda bürokrasi, müdürün gücünü arttırmayı, öğretmenleri ise etkisizleştirmeyi amaçlamaktadır. Kontrolün önem kazandığı bu yapılarda, öğretmenlerin, yöneticilerin belirlediği davranış kalıplarına uygun davranmaları esastır. (Hoy ve Miskel, 2010).

Lider: Lider bir grubun üyesi olarak diğerlerini olumlu yönde etkileme ve harekete geçirme gücüne sahip olan kişidir (Aydın, 2010).

Liderlik: Bir grupta ya da örgütte belirli hedefler ve amaçlar doğrultusunda grup üyelerini cesaretlendirme ve etkileşim içinde olma sürecidir (Murray ve Chua, 2015).

Öğretmen Liderliği: Öğretmen liderliği, eğitimsel ve mesleki uygulama ve aktivitelerde cesaretlendirici, destekleyici, paylaşımcı olma ve diğerlerini etkileme kapasitesine sahip olma yeterliliğidir (Muijs ve Harris, 2003).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, alanyazına dayalı olarak bürokrasi ve öğretmen liderliği ile ilgili kuramsal temeller üzerinde durulmaktadır. Alandaki çalışmalar ışığında öncelikle bürokrasi kavramı daha sonra ise öğretmen liderliği kavramı açıklanmaktadır. Kuramsal bilgiler verildikten sonra, araştırma konusuyla ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara değinilmektedir.

2.1. Bürokrasi Kavramı

İnsan davranışlarını koordine eden ve süreklilik arz eden sistemler olan örgütlerin çoğu klasik örgüt kuramından etkilenmiştir (İrefin, Ifah ve Bwala, 2012). Rasyonallite, kuralcılık, hiyerarşi, işbölümü, uzmanlaşma, otorite ve denetim gibi öğeler klasik örgüt kuramı çerçevesinde yer almaktadırlar (Aytaç, 2004). Bu kuramın gelişmesinde ve şekillenmesinde rol oynayan düşünce akımlarından biri olan bürokrasi de bu öğeleri içerisinde barındıran bir kavramdır.

Klasik kuramın bazı öğelerine sahip örgütlerin varlığı, bürokrasi olarak adlandırılmış olmasa da binlerce yıl öncesine kadar uzanmaktadırlar (Aydın, 2010). Bürokrasinin, ilk kez Fransız bir siyasal iktisatçı olan Vincent de Gournay tarafından kullanılmış olduğuna yönelik bir görüş birliği olduğu söylenebilir (Aydın, 2010; Lungu, 1985; Yıldırım, 2010). Çok çeşitli tanımlar ve açıklamalar olmasına rağmen, bürokrasi kavramına gerçek içeriğini kazandıran Alman toplumbilimci Max Weber olmuştur (Yıldırım, 2010).

Bürokrasi kelimesi devlet işlerinin yürütüldüğü daire ‘‘büro’’ anlamına gelen ‘‘bureau’’ ve eski Yunanca’da ‘‘iktidar’’ anlamına gelen ‘‘cratie’’ kelimelerinden türemiştir. Latince Brus kelimesinden türeyen ve koyu bir renk anlamına gelen ‘‘bureau’’, Fransızcada ise *la bure* olarak geçmekte ve koyu renk kumaş anlamına gelmektedir (Terzi, 2012). Kavramın benzetme odaklı bir anlam kazanma sürecinden geçtiği söylenebilir. Çünkü büro terimi zamanla masaları koyu renk bir kumaş ile kaplı olan memurların çalıştığı daireler anlamına gelmiştir (Terzi, 2012). Kavramı oluşturan kelimeler ele alındığında, bürokrasi kavramının devlet işlerinin yapıldığı dairelerin güce ve öneme sahip oldukları bir sisteme vurgu yaptığı söylenebilir.

İlk defa 18. yüzyılın ortalarında kullanılan bürokrasi kavramı yönetim lüğatinin en tartışmalı ve en önemli kavramlarından biridir (Lungu, 1985). Bu nedenle, bürokrasi kavramına ilişkin farklı bakış açılarının olduğu söylemek mümkündür. Bürokrasi, uzun kuyruklar, sonu gelmeyen formlar, küçük bir iş için daireden daireye koşturmaya ve kırtasiyecilik gibi olumsuz çağrışımlara sahip olmasına rağmen, aynı zamanda yönetim, örgüt yönetimi, örgüt içi insan ilişkilerin koordine edilmesi gibi anlamları nedeniyle devletlerin, askeriye ve şirketlerin vazgeçilmezi olmuştur (Marion, 2002). Diğer bir deyişle, bürokrasi bazen işlerin yürütülmesini yavaşlatan veya engelleyen bir unsur olarak değerlendirilse de, örgütlerin daha sistemli işlemlerini sağlayan bir mekanizma olduğu görüşü de mevcuttur.

Bürokrasiye ilişkin farklı bakış açılarının olduğunu ve kavramın günümüzde üç farklı anlamda kullanıldığını görmekteyiz. Bunlar; devlet ve kamu personelinin yönetimi, işlerin yokuşa sürülerek hizmetin gerçekleştirilmesinde zorlukların çıkarıldığı kırtasiyecilik ve son olarak yönetsel ve hiyerarşik bir yapıya sahip bir örgüt/örgütlenme biçimidir (Aydın, 2010; Buluç, 2009; Metin, 2012; Marion, 2002; Weber, 1922/2008).

2.1.1. Weber'in Bürokrasiye Katkıları ve Weberci Bürokrasi Modeli

Genellikle formal örgütlere özgü özellikleri ile öne çıkan ve önemli örgütlenme şekillerinden biri olan bürokratik modelin okullara ve diğer tüm örgütlere uygulanabilirliği hakkında zengin ve kapsamlı bir literatür mevcuttur (Bush, 2003). Örgüt yapılanmasında dikkat çeken bir kavram olarak ele alınan bürokrasi, formal örgütler için en etkili yönetim şeklinin bürokratik model olduğunu tartışan Weber'in çalışmalarıyla oldukça ilgilidir (Bush, 2003; Weber, 1922/2008; Terzi, 2012; Türengel, 2007).

Birçok örgütte karşılaştırılmalı çalışmalar yapan ünlü Alman sosyolog Max Weber'in bürokrasiye yön veren öncü çalışmalar yaptığına inanılmaktadır (Lunenburg ve Ornstein; 1991). Lunenburg ve Ornstein'in (1991: 27) belirttiği üzere "Max Weber, örgütsel yapının en ideal biçimi olan bürokrasi kavramını geliştirmiştir." Weber'in bürokrasiye ilişkin çalışmaları aslında batı medeniyetlerinin gelişimine olan ilgisinin sadece küçük bir kısmıdır (Marion, 2002). Batı toplumunun gelişiminde önemli etkenler olan sanayileşme, ekonomi, ideoloji, din unsurlarının anlaşılmasına katkıda bulunan ve modern sosyolojinin babası olarak anılan Weber'in bürokrasi teorisinin özünde, onun güç ve otorite ile ilgili fikirleri yatmaktadır (Dursun, 1992; Marion, 2002).

Sosyal yaşamın temel unsurlarından biri olan güç (Přibáň, 2015); Weber'e göre bir kişinin sosyal ilişki içinde diğerlerinin direnmesiyle karşılaşsa bile istediğini yapabilme ihtimalidir (Weber, 1922/2008; Gingrich, 2007). Otorite ise belirli bir kaynaktan gelen emirlere, bir grup insanın uyma ihtimali olarak tanımlanan egemenliğin yasal biçimidir (Bevir, 2009; Gingrich, 2007; Přibáň, 2015; Weber, 1922/2008).

Otoritenin tanımı akıllara şu soruyu getirmektedir: "İnsanlar gelen emre neden itaat etsin?" (Dursun, 1992:136; Hanson, 1995: 17) Bu sorunun cevabının, emir veren kaynağın sahip olduğu farklı özellikler ile ilgili olabileceği söylenebilir. Bu durumda, otoritenin temellerinin çeşitlilik gösteren içeriklere, güdülere ve

gereksinimlere dayandığı söylenebilir (Weber, 1922/2008). Weber, otorite türlerini “geleneksel, karizmatik ve yasal” olmak üzere üçe ayırmıştır (Bevir, 2009: 39; Eşki, 2010: 1919; Gingrich, 2007; Types of Authority, para. 2; Hanson, 1995: 17; Weber, 1922/2008: 39-40).

2.1.2. Weber’e Göre Otorite Türleri

2.1.2.1. Geleneksel Otorite

Bu otorite biçimi, eski dönemlerde kutsal kabul edilen geleneklerin ve gücünü bu geleneklerin sahip olduğu derin güçten alarak otorite kullananların meşruluğuna ilişkin inanca dayanır. Geleneksel kurallar otoriteyi belirler ve otoriteyi elinde bulunduran kişi bir üst amir değil, bir efendidir; onun emirlerine uyanlar ise memurlar değil şahsi hizmetçilerdir (Eşki, 2010; Közleme, 2013). Bu kişinin gücü gelenekler tarafından kutsanmıştır ve otoriteye uyulması ise geleneksel bağlamdaki konumdan kaynaklanmaktadır (Weber, 1922/2008).

Geleneksel otorite tarihsel süreçte farklı yönetim yapılarının temelinde yer almıştır. Örneğin, güç sahibi kişinin (kral, lord, sultan gibi) otoritesinin geleneksel olduğu fakat bireysel özerkliği yoluyla otorite uyguladığı durumlara özgü olan patrimonyalizm ve gücün belirli özelliklere sahip kişilere (komutan gibi) yönelik olduğu feodalizm gibi yönetim yapılarının temelinde geleneksel otoritenin yer aldığı söylenebilir (Eşki, 2010; Weber, 1922/2008).

2.1.2.2. Karizmatik Otorite

Bu otorite biçimde kendisine uyulan kişi, kahramanlığı, özel ve hayranlık uyandıran yetenekleri ve örnek davranışları sebebiyle karizmatik lider olarak görülen kişidir. Misyonu ve vizyonu ile insanları hareket geçirebilen, onlara ilham veren, olağanüstü ve kutsal yetenekleri olan kişilerin karizmatik otoriteye sahip olduğu söylenebilir (Dursun, 1992; Williams, 2013). Dini liderler, peygamberler, askeri kahramanlar, politik liderler ve tedavi edici yeteneklere sahip olan kişiler sosyal yaşamın her alanda karizmatik liderler olarak görülmektedirler ve insanlar

tarafından, sihirli bir güce sahip oldukları inancı nedeniyle saygı görmektedirler (Dursun, 1992; Hanson, 1995; Matheson, 1987; Weber, 1922/2008).

Karizmatik gücün geçerliliği izleyenlerin güce yönelik kabulü ile ilgilidir. Bu otorite türünün bir ilahi hediye ya da lütuf olarak görülmesi nedeniyle, eğer otorite sahibi onu izleyenlere kriz anında bir fayda sağlayamazsa veya uzun bir süre herhangi bir başarı sergileyemezse, karizmatik gücün ortadan kalkması söz konusu olabilir (Weber, 1922/2008).

Karizmatik otorite, her ne kadar günlük hayatın sıradanlığından uzak ve büyümlü bir yapıya sahip olsa da, bu otorite türünün sıradanlaşma ihtimalinin olması istikrarlı bir etki gösterebilmesine engel olmuştur (Közleme, 2013; Matheson, 1987; Weber, 1922/2008). Ayrıca bu otorite türü ile ilgili olarak; otorite kişinin uzun süreli yönetiminin geleneksel veya yasal yetkinin gelişimine de sebebiyet verebileceği tartışılmıştır (Marrion, 2002; Williams, 2013).

2.1.2.3. Yasal Otorite

Kendi alanı içerisindeki emirlerin yasal-meşru sayılması nedeniyle, bu emirlerin sadece o alan içerisindeki bireylerin uygulamasıyla sınırlı olan bir otorite biçimidir. Bu otorite türünde, bireyler, sınırları rasyonel olarak belirlenmiş yasalara uymaları gerektiğine inanırlar ve karşılıklı bir kabul söz konusudur (Gingrich, 2007).

Bu otoritenin hâkim olduğu yerlerde, gücün yasalardan ve rasyonel düzenlemelerden alındığı, itaat edenlerin otorite sahiplerine değil yasalara ve hukuka uydıkları, keyfilik ve duygusallığın en aza indirildiği, geleneklerin etkisinin azaldığı ve rasyonel düzenlemelerin öne geçtiği bir yönetim şekli mevcuttur (Dursun, 1992).

Weber (1922/2008: 43-45) yasal otoritenin temel kategorilerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Resmi işlevlerin kurallara sıkıca bağlı ve sürekli olarak örgütlenmesi

2. Sınırları belirli bir yetki alanı
3. İdari birimlerin hiyerarşi ilkesine bağlı olarak örgütlenmesi
4. Uygulamaların rasyonel bir şekilde yerine getirilmesi için kuralların teknik veya yasal olması; bunun için özel bir eğitime gerek duyulması
5. Rasyonel tipte bir ilke olarak idari memur kapsamına girenlerin üretim veya yönetim alanlarından ayrı tutulmaları
6. Rasyonel tipte hiçbir görevin o konumunda bulunan kişinin malı olmaması, bu durumun ise göreve objektivite ve bağımsızlık sağlaması
7. Tüm faaliyetlerin biçimlendirilmesi ve yazılı olarak kayda geçirilmesi

Weber, yasal otorite biçiminin diğer otorite şekillerinin aksine nesnel olması ve her çeşit örgütlenmede eşit kolaylıkla uygulanabilmesi nedeniyle gelecekte diğer otorite biçimlerine göre daha baskın olacağına inanmıştır (Gingrich, 2007). Yasal otoritenin örgütlere sunabileceği ussallık, objektiflik ve her uygulama için belirlenmiş kurallar ve düzenlemeler, “kavramsal bir araç görevi gören Weber’in ideal tip bürokrasi modelinin” (Hanson, 1995: 17) yükselmesine de katkıda bulunmuştur.

2.1.3.Weber’in İdeal Tip Bürokrasi Modeli

Weber, örgütlerin yapısı ve işleyişlerine ilişkin ana temaları bulmak ve bunlara ilişkin kurallar belirlemek için yürüttüğü araştırmalar sonucunda geliştirdiği bürokrasi modelini, “ideal tip” olarak kavramlaştırmıştır (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008). Weber’e göre geliştirdiği bu bürokrasi modeli “ideal ve en etkili yönetim şekli” ve yasal otoritenin en üst seviyeye ulaşmış halidir (Bevir, 2009: 39; Bush, 2003: 43; Marion, 2002: 33).

“Weber bürokratik modeli, örgütlerin kontrolü için bir kılavuz olarak değil, yaygın bir yönetim modeli, diğer bir deyişle “ideal tip” olarak görmüştür” (Marion, 2002: 33). “İdeal tip” olması istenen değil, “saf” olanı yani büyük ve karışık örgütlerin etkili işlemesi için gerekli olan çözümün en belirgin ve en çarpıcı özelliklerine sahip olanı temsil etmektedir (Aydın, 2010; Karaman, Yücel ve Dönder, 2008; Marion, 2002).

Görüldüğü gibi Weber ideal tip kavramını kendine has bir şekilde ele almıştır. Gülmez'e (1975) göre ideal tip oluşturmada amaç; örgütlerin sahip olması gereken özelliklere yönelik homojen bir düşünce tablosu yaratmaktır. Mouzelis ise "ideal tip" kavramını, belirli bir yönetim şeklinin tipik özelliklerini bulmak için deney ve gözlemlerle elde edilen verilerin kavramsallaştırılması ve daha sonra bunların en uzak mantıksal noktalara kadar götürülmesi olarak açıklamıştır (Akt. Gülmez, 1975). Görüldüğü gibi Weber, ideal tip önermesi ile bir taraftan özgünlüğe vurgu yaparken diğer taraftan da evrenselliğin alt yapısına vurgu yapan bir kavram yaratmıştır (Eşki, 2010).

Bu durumda, ideal tip gerçek yaşamda saf haliyle tam olarak gözlemlenebilen bir kavram değildir. Birtakım önermelere bağlı analitik amaç için kullanışlı olan bir modeldir (Aydın, 2010; Gülmez, 1975; Hoy ve Miskel, 2010). İdeal tip, "Alvin Gouldner'in belirttiği gibi, formal bir örgütün nasıl bürokratikleştiğini belirlemeye yardımcı olabilir" (Akt. Aydın, 2010: 91; Hoy ve Miskel, 2010: 85).

"İdeal tip" gerçek bir örgütün temelde sahip olabileceklerine yönelik genel bir çerçeve ve belirli özelliklerle donatılmış bir süreç sunarak, şu noktalara vurgu yapmaktadır (Hekman, 1983; Hoy ve Miskel, 2010) :

- I. Yasalar, kurallar ve yönetsel uygulamalar tarafından belirlenen, resmi ve değişmeyen yetki ve görev alanları ilkesi vardır.
 - a) Bürokratik olarak yönetilen yapıların amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli olan sabit faaliyetler yasal görevler olarak dağıtılır.
 - b) Bu görevlerin yerine getirilmesi için gerekli olan yetki, belirli kurallar tarafından sıkıca kısıtlanarak sabit şekilde dağıtılır.
 - c) Bu görevlerin sürekli ve düzenli olarak yerine getirilmesi ve ilgili hakların yönetimini için sistemli hükümler belirlenmektedir ve sadece genel kurallar tarafından belirlenmiş kişiler bunun için görevlendirilmektedir.

- II. Görev hiyerarşisi ve kademeleştirilmiş yetki seviyeleri ilkesi ile asıların üstler tarafından kontrol edildiği sıkı bir şekilde düzenlenmiş bir sistem mevcuttur.
- III. Modern bürokrasilerin yönetimi, orijinal haliyle muhafaza edilen yazılı belgelere dayanmaktadır.
- IV. Uzmanlık isteyen büro idaresi, genellikle eksiksiz bir uzman eğitimini öngören belirgin bir yapıya sahiptir.
- V. Büro tamamen geliştiğinde, ofis aktiviteleri, çalışanların büroda bulunmaları gereken katı zaman sınırına bakmaksızın onların tam çalışma kapasitelerini talep etmektedir.
- VI. Büro yönetimi, öğrenilebilen, geniş kapsamlı, ayrıntılı ve neredeyse sabit genel kuralları izlemektedir (Weber, 1946: 196-198).

Weber geliştirdiği bu aracı, örgütlerin bürokratik yapısını oluşturan çeşitli boyutlar ve özellikler çerçevesine açıklamıştır (Hall, 1963). Weber'in ideal tip modeline açıklık getirmek amacıyla belirlediği bir takım ilkeler ve özelliklere yönelik farklı yaklaşımlar yer almasına rağmen, bir örgütün bürokratik olarak değerlendirip değerlendirmemesi veya ne kadar bürokratik olduğuna karar verilmesi kolay bir süreç değildir. Bazı araştırmacılar, bürokrasinin örgütsel amaçları gerçekleştirmede etkili bir araç görevi görebilmesi için örgütlerin Weber'in belirttiği tüm özelliklere yüksek düzeyde sahip olması gerektiğini öne sürmüşlerdir (West, 1997). Fakat aynı zamanda, genel anlamda bürokrasiye atfedilebilen özellikler, bir örgütün ne kadar bürokratik olduğunu belirlemek için kullanılabilecek ölçütler olarak da ele alınmışlardır (Hall, 1963). Bu durumda, bir örgüt ya tamamen bürokratik ya da değildir şeklinde ifade edilen bütüncül bakış açısının yanı sıra, örgüt bazı yönleri ile bürokratiklik göstermektedir şeklinde boyutsal bağlamda bir değerlendirmede de bulunulabilir.

Udy, örgütlerde tüm bürokratik özelliklerin bulunması ya da hiçbirinin bulunmaması gibi bir durumun söz konusu olamayacağı öne sürmüştür (Akt. Hall, 1963). Yani örgütler bürokratik özelliklere farklı boyutlarda sahip olabilirler. Bu

durumda her örgütün, bürokrasinin farklı özelliklerine sahip olabileceği ve bunlara göre yapılanabileceği anlaşılmaktadır (Hall, 1963). Diğer bir deyişle, Weber'in ideal bürokrasi modeli boyutsal bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

Hall (1963), boyutlu yaklaşımı daha derinlemesine incelemek ve bunları sınırlandırmak için yaptığı çalışmalar sonucunda bürokrasinin çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanan bazı özelliklerini bir tablo ile şu şekilde sunmuştur:

Tablo 1.
Bürokrasinin Önemli Araştırmacılar Tarafından Belirtilen Özellikleri

Bürokrasinin Boyutları	Weber	Friedrich	Merton	Udy	Heady	Parsons	Beger	Michels	Dimock
Otorite Hiyerarşisi	*	*	*	*	*	*	*	*	*
İş Bölümü	*	*	*	*	*	*	-	*	*
Teknik Yeterlilik	*	*	*	*	-	*	*	-	-
Prosedürle İlgili Düzenlemeler	*	*	*	-	*	-	*	-	*
Davranış Düzenleyen Kurallar	*	*	*	-	-	-	*	*	-
Kısıtlandırılmış Yetki	*	-	*	-	*	*	-	-	-
Göreve Göre Değişen Ödüller	*	-	-	*	-	-	-	-	-
Kişiler Arası İlişkilerde Nesnellik	*	-	*	-	-	-	-	-	-
Mülkiyetten Ayrılan Yönetim	*	-	-	-	-	-	-	-	-
Yazılı Kurallara Göre İletişime Vurgu	*	-	-	-	-	-	-	-	-
Rasyonel Disiplin	*	-	-	-	-	-	-	-	-

Kaynak: Hall, 1963: 34. The Concept of Bureaucracy: An Empirical Assessment, *The American Journal of Sociology*, 69 (1), 32-40.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmacılar bürokrasinin çeşitli boyutlarına vurgu yapmışlardır. Belirtilen boyutlardan “otorite hiyerarşisi” yukarıda yer alan araştırmacıların tümünün belirttiği tek özelliktir. Hall (1963:33) ise ilgili literatür incelemeleri ve kendi çalışmaları sonucunda alıntı yapılma sıklığı ve teorik önem temelinde bürokrasinin altı özelliğinin üzerinde önemle durmuştur:

1. Fonksiyonel uzmanlaşmaya dayalı işbölümü
2. İyi tanımlanmış bir hiyerarşi
3. Belirli görevlerdekiilerin sahip olduğu hak ve görevleri kapsayan bir kurallar sistemi
4. İşle ilgili durumlarla başa çıkmak için kullanılan prosedürlerden oluşan bir sistem
5. Kişiler arası ilişkilerde nesnellik
6. Teknik yeterliliğe dayalı işe alma ve terfi sistemi

Hall’a (1963) göre ideal tip bürokrasinin yer aldığı örgütler tüm bu özellikleri yüksek düzeyde sergilerken, bürokratik olmayan örgütler ise düşük düzeyde sergilemektedir.

Görüldüğü üzere, bürokrasiye ilişkin öne çıkan özellikler araştırmacılara göre farklılık göstermektedir. Buna rağmen, birçok araştırmacı bürokrasinin Weber tarafından öne sürülen özelliklerine alanyazında beş temel başlıkta yer vermiştir (Bush, 2003: 44; Hanson, 1995: 16; Hoy ve Miskel, 2010: 83-85; Lunenburg ve Ornstein, 1991: 27):

1. İş bölümü ve uzmanlaşma
2. Kurallar ve düzenlemeler
3. Otorite hiyerarşisi
4. Nesnellik
5. Kariyer yönelimi

2.1.3.1. İş Bölümü ve Uzmanlaşma

Weber (1946: 196) bürokrasinin özelliklerini tanımlarken, bürokratik örgütlerde, amaçlar doğrultusunda planlanan eylemlerin yasal görevler olarak dağıtıldığını belirtmiştir. Görevlerde bu şekilde bir ayrıma gidilmesinin nedeni bir örgütte herkesin aynı etkililikle yerine getiremeyeceği kadar çok çeşitli görevin yer almasıdır. Bu nedenle eğer görevler bireylerin uzmanlık alanlarına, yeteneklerine ve deneyimlerine göre dağıtılsa daha etkili sonuçlar elde edilebilir (Hanson, 1995). Uzmanlıklara göre dağıtılmış bu görevlerden sorumlu kişiler görevlerini yerine getirebilecek yetkilerle donatılmışlardır (Lunenburg ve Ornstein, 1991). Belirli yetkilerle donatılarak sürekli olarak aynı işi gerçekleştirmek ise kişinin alandaki yetkinliğin artmasına, o alana özgü yeteneklerinin daha çok gelişmesine ve daha tecrübeli olmasına imkân sağlamaktadır (Bevir, 2009). Bu durumda uzmanlığa dayalı işbölümünün kişilerin uzmanlıklarını geliştirme konusunda araç görevi üstlendiği de söylenebilir.

2.1.3.2. Kurallar ve Düzenlemeler

Weber (1946: 196) “her bürokratik yapının kurallar, kanunlar ve yönetmelikler tarafından belirlenmiş bir sisteme sahip olduğunu” belirtmiştir. Bu sistem içerisinde alınan kararlar ve bireylerin davranışları kişisel inisiyatiflere göre değil tamamen bürokrasilere özgü kurallar ve yasal düzenlemeler tarafından şekillenir (Bush, 2003). Kişisellikten uzak olan kurallar sistemi, her bir göreve özgü belirli hak ve yetkileri kapsadığı için, kişiler değişse bile işlerin sürekliliğin sağlanmasına imkân tanımaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Bu bakımdan, örgütlerin işleyişine standart getiren bu kurallar ve düzenlemeler, durumlara ve kişilere göre değişiklik gösteren uygulamaların ortaya çıkmasını önler niteliktedir.

2.1.3.3. Otorite Hiyerarşisi

Neredeyse tüm bürokratik yapılarda yer alan otorite hiyerarşisi ilkesi, her bir alt birimin bir üst birimdeki kontrolüne girdiği, üstlerden gelen emirlerle şekillenmiş kesin itaati garanti etmektedir (Hoy ve Miskel, 2010; Weber, 1947).

“Piramit şeklinde düzenlenen bu sistem, örgütte emir komuta zincirinde yer alan görevlilere verilmiş yasal yetkiye dayanmaktadır” (Bush, 2003: 44). Bu yasal yetki kapsamında, örgüt içerisinde gerçekleştirilmek istenenlere yönelik verilen emirler piramidin üst seviyelerinden alt seviyelere doğru akıcı bir şekilde ilerlemektedir. Bu noktada, dikey olarak yapılanmış bir sistemden söz etmek mümkündür.

2.1.3.4. Nesnellik

Bürokratik model, örgüt üyeleri arasında kişiler üstü bir ilişkiye vurgu yaparak, karar vermede kişisel yaklaşımlar sergilenmesini en aza indirgeyecek olan nesnelliğin sağlanmasına odaklanır (Bush, 2003). Hanson’a (1995: 16) göre “bir örgütte rasyonel olmayan, kişisel ve duygusal unsurlar ortadan kaldırılırsa, insanlar ve eylemler üzerinde daha etkili bir şekilde kontrol sağlanabilir”. Olaylara yönelik bireysel bakış açılarının sunacağı farklı pencereleri kapatan nesnellik, belirli bir çerçeveden, tek taraflı bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu koşullar altında alınan kararlar ve gerçekleşen eylemler subjektiviteyi önlemekte, tarafsızlığı ve eşitliği sağlayarak, rasyonelliğe katkıda bulunmaktadır.

2.1.3.5. Kariyer Yönelimi

Bürokratik yapılarda istihdam, uzmanlığa ve alanda sahip olunan teknik yeterliliklere dayanmaktadır. Terfi; kıdeme ve üstlerin yargılarına göre verilirken; ücret hiyerarşik düzendeki rütbeğe göre verilir (Bush, 2003; Hanson, 1995; Hoy ve Miskel, 2010). Piramidin üst kısmında yer alan kişilerin yargıları ise nesnellik ilkesi temelinde gelişmektedir. Bu nedenle yürütülen eylemler nesnel ve somut kriterlere göre gerçekleşmektedir. Böylece çalışanların keyfi olarak işten çıkarılmasını önlenerek, kuruma yönelik yüksek bağlılık ve sadakat geliştirmelerine olanak sağlanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 1991).

Weber’in bürokratik örgütlere özgü olarak belirttiği özellikler incelendiğinde, her bir boyutun birbiri ile tutarlı ve birbirini tamamlayıcı niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Marion (2002), Weber’in bürokratik örgütlere özgü öne sürdüğü bazı özellik ve boyutların birbiri ile bağlantısını şu şekilde ifade etmektedir:

Weber'in önerdiği iş bölümü, o işe özgü özel yeteneklere sahip bireyler ve grupların yeteneklerini daha da geliştirerek uzmanlaşmalarına izin verecektir. Her bir grubun veya bireyin yapacağı iş ve o işle ilgili yetkiler yasa ve kurallar tarafından açık bir şekilde belirtildiği için örgüt içinde etkililiği düşürecek kişisel ilişkiler veya görevle ilgili bireysel memnuniyetsizlikler oluşmayacaktır. Örgütte sorumlulukların ve yetkinin çok özenli ve detaylı bir şekilde tanımlanmış olması, örgüt bireylerinin çalışması ve işleyişler konusunda kişisel denetime gerek kalmadan kuralların ve kanunların gerekli denetimi yapmasını sağlayacaktır. Bu durumda, örgüt çalışanlarının işe alınması ve terfileri gibi performans değerlendirilmesini içeren eylemler de kişiler üstü bir mekanizma içerisinde gerçekleşeceği için, örgütte nesnellik ve rasyonaliteye dayalı etkili bir işleyiş sağlanmış olacaktır (s. 33-34).

Marion'ın değerlendirmesinden anlaşılacağı üzere, bürokratik örgütlerin özelliklerinin her biri bir diğeri ile gelişim göstermeye uygun niteliktedir. Diğer bir deyişle, Weber'in bürokratik örgütlerin özellikleri tanımlamaya yönelik çizdiği çerçevede yer alan her bir ögenin diğeri ile olan ilişkisinin birbirine geçmiş halkalardan oluşan bir zincire benzediği söylenebilir. Fakat bürokratik örgütlerin özelliklerinin bir makinenin parçaları gibi birbiri ile ahenkli bir şekilde işleyebileceği görüşü, örgütlerin en temel ögesinin insan olması ve insanların daha önceden programlanmış makineler gibi işleyemeyeceği gerçeği ile gölgelenmektedir.

2.1.4. Weberci Bürokratik Modele Yönelik Eleştiriler

Weber bürokrasiyi örgütler için en ideal ve etkili bir yönetim şekli olarak kabul etse de, çoğu araştırmacı onun bu iddiasına güçlü bir şekilde karşı çıkmıştır (Bevir, 2009). Bürokratik model bazı yönleri ile örgüt işleyişine oldukça katkıda bulunan ve sorun önleyici bir doğaya sahip olmasına rağmen, bu yönlerin aynı zamanda örgütler için bazı olumsuz sonuçlara sebebiyet verebilecek potansiyele sahip oldukları da söylenebilir. Bu nedenle, modelin etkili olduğuna inanlar tarafından saygı gösterilip yüceltilse de, bürokratik model, formülleştirilmesinde göz ardı edilen işlevsel olmayan bazı özellikleri, informal örgütü görmezden gelişi ve birbiri ile çelişen özellikleri nedeniyle eleştirilmiştir (Hanson, 1995; Hoy ve Miskel, 2010).

Bürokratik model, örgüt üyeleri arasında iletişim bozukluklarına neden olması ve astların sorumluluk almasını engellemesi (Blau ve Scott, 2003), formal özelliklere çok fazla vurgu yaparak informal örgütü göz ardı etmesi (Blau, 1968; Blau ve Scott, 2003) ve aşırı katı kurallar içerdiği için örgüt içinde stres yaratması

(Merton, 1940) gibi gerekçelerle çeşitli araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir. Görüldüğü üzere, bürokrasi modelinin örgütler için olumsuz sonuçlar doğurabilecek yönlerini mercek altına alan birçok araştırmacı vardır (Hanson, 1995).

Weber (2001), bürokrasinin sağladığı rasyonalite ve etkililiğe saygı duysa da, aslında bürokrasinin insanoğlunun “demir kafesi” olabileceğini ve katılığı ile insana ait duygu ve değerleri söndürebileceği ihtimalini de kabul etmiştir (Akt. Fry, 2008: 38). Bürokrasiye yönelik demir kafes metaforu genellikle kafes içindekilerin yani ofisteki iş görenlerin çok sıkı bir biçimde denetlendiği ve kısıtlandığı bir hapisane olarak yorumlansa da, başka bir bakış açısı ise gerekli araç gereçlerin oyuna şekil verdiği; yani temel kuralları çizdiği ama oyunun detaylarına ve nasıl yürütüleceğine karar verilmediği bir alan olarak da düşünülmektedir (Fry, 2008). Bu noktada, bürokratik model; örgütler için işlevsel olan ve işlevsel olmayan yönleri sahip olabilir. Bunlara ilişkin farklı bakış açılarının detaylıca ele alınması faydalı görülmektedir.

2.1.4.1. Weber’in Bürokratik Modelinin İşlevsel Olan ve İşlevsel Olmayan Yönleri

Weber’ in bürokratik modeli örgütlerin amaçlarına ulaşmalarında ve etkili bir işleyişe sahip olmalarında çok önemli bir rol üstlense de, modelin, Weber’in de dikkate almadığı fakat örgütleri olumsuz etkileyebilecek işlevsel olmayan bazı yönleri de sahip olduğu söylenebilir.

Bu kapsamda, ilk olarak işbölümü ve uzmanlaşmanın sunduğu olanaklar kapsamında meslekte çalışanların bu ilkeler sayesinde daha yetkin olma şansına sahip olduklarına değinilmiştir. Ancak iş bölümü ve uzmanlaşma, örgüt üyelerinin sahip oldukları yetenekleri geliştirmelerini ve alanlarında daha etkin olmalarını sağlamasına rağmen, çalışanların çok keskin sınırlar içerisinde sürekli olarak aynı işi yapmaları işe duyulan heyecanın gitmesine ve işe yönelik bir isteksizliğin ortaya çıkmasına yol açabilir. Uzmanlaşma beraberinde getirdiği monotonluk ile çalışanların çalışma kalitesini de olumsuz etkileyerek düşük üretime sebep olabilir (Hoy ve Miskel, 2010). “Ayrıca yüksek dereceli işbölümü, çoğu işin orijinallliğini ve

uğraştırıcılığını azaltarak sonunda işe gelmeme, işte bocalama ve performans düşüklüğü gibi olumsuzluklarla yol açabilir”(Lunenburg ve Ornstein, 1991: 29).

Kurallar ve düzenlemeler, amaçlara ulaşmada nesnelliğe ve rasyonelliğe dayalı, kişisellikten uzak ve süreklilik vaat eden bir sistemin varlığını garanti altına alabilir. Diğer taraftan, katı kurallar içeren “bürokratik yapı çalışanlar üzerinde sürekli olarak sistemli, düzenli ve disiplinli olma baskısı kurduğu” (Merton, 1940: 562) için örgüt içerisinde çalışanların performansının düşmesine sebep olabilecek stres ve kaygıya yol açabilir. “Böylece biçimsellik öylesine abartılabilir ki, kurallara uyma, amaçları gerçekleştirmenin yerini alabilir” (Hoy ve Miskel, 2010: 86). Yani örgütün ulaşmayı hedeflediği amaçlar kurallar ve prosedürlerin gerisinde kalarak, örgütün etkili işlemesi arka planda kalabilir.

Otorite hiyerarşisi eylemleri koordine etmeyi, yetkinin devamlılığını sağlamayı ve iletişim şeması oluşturmayı amaçlamasına rağmen, çoğu zaman astların kararlara katılma fırsatları olmadığı için yaşadıkları memnuniyetsizlik ve hayal kırıklığının açtığı iletişim bozukluğuna neden olabilir (Hoy ve Miskel, 2010, Lunenburg ve Ornstein, 1991; Meyer, 1968). Ayrıca, “otorite hiyerarşisi disiplini geliştirip koordinasyonu mümkün kılrsa da aynı zamanda astların sorumluluk almalarını engeller” (Blau ve Scott, 2003: 34-35). Diğer bir deyişle, çalışanlar görev tanımı kapsamında yer almayan herhangi bir etkinliğin yerine getirilmesinde sorumluluk almak istemeyebilirler.

Nesnellik rasyonelliği artırabilir ve karar almada kişisellikten uzak eşitliğe dayalı bir anlayışın hâkim olmasını sağlayabilir fakat aynı zamanda formal örgüt içerisinde yer alan informal ilişkilerin göz ardı edildiği monoton bir atmosfere de sebebiyet verebilir (Blau ve Scott, 2003; Hoy ve Miskel, 2010). Farklı beklentileri, yetenekleri ve ihtiyaçları olan insanların olduğu yerde, her duruma uygun olduğu düşünülen standart uygulamalar memnuniyetsizlik yaratabilir. Memnuniyetsiz olan çalışanlar ise yaratıcılıktan uzak monoton bir çalışma düzeninin oluşmasını tetikleyen unsurlar olarak işlev görebilirler.

İşe alınmanın ve terfiinin teknik yeterliğe ve performansa bağlı olduğu kariyer yönelimi, keyfi karar almayı ve kişisel olarak yanlı davranmayı engelleyebilir (Lunenberg ve Ornstein, 1991). Fakat çoğu meslek alanın da performans değerlendirmesi kolay ve tek boyutlu bir süreç olmadığı için çalışanların terfi edilmesinde, yetenek ve marifetten ziyade kuruma bağlılık ve sadakat gibi kriterler ön plana çıkabilir (Lunenberg ve Ornstein, 1991). Bu durum, başarılı çalışanların terfi edilme sürecinde kişisel görüşlerin ve inisiyatiflerin karışmasına sebebiyet verebilir.

Görüldüğü gibi bürokratik modelin özelliklerinin örgütlerin işleyişi bakımından hem işlevsel olan hem de işlevsel olmayan bazı sonuçları mevcuttur. Diğer bir deyişle, Weber'in örgütlerin devamlılığın sağlanmasında etkili bir unsur olarak ele aldığı bürokratik modelin içerisinde yer alan aynı koşullar, vaat ettiğinin aksine her örgüt için farklı sonuçlar da yaratabilirler (Özer, 2013; Türengül, 2007).

2.1.4.2. Kuralların İşlevsel Olan ve İşlevsel Olmayan Yönleri

Weber'in bürokratik modelde yer verdiği kurallar, örgütsel davranışları düzenlemesi ve eylemlerin belirli bir plana göre ilerleyerek sistemin kaostan uzak bir düzen içerisinde işlemesi bakımından önem arz etmektedir. Kurallar, örgütler için evrensel olup önemli işleve sahiptirler (Hoy ve Miskel, 2010). Fakat March ve Simon (1958), Merton (1949), Blau (1955) ve Gouldner (1954) gibi araştırmacılar çalışmalarında bu kuralların çift yönlü yapısına dikkat çekerek; kuralların kendi içinde barındırdığı ikilemlere vurgu yapmışlardır (Akt. Scott, 2004).

Bürokratik örgütlerde kuralların örgüt yönetimini kolaylaştırıcı bir etkisi vardır çünkü kurallar açıktır ve astlarla ilgili iyi ve dikkatli bir şekilde düşünülmüş bir takım zorunlulukları açıklamaya gerek kalmadan ortaya koyarlar (Adler, 2010; Hoy ve Miskel, 2010).

Kuralların diğer bir işlevi ise; örgüt içinde “olması gerekenler” (s.32) dünyasının oluşmasını sağlarlar ve örgüt içindeki herkes kuralların farkında olmanın yanı sıra onları aynı şekilde yorumlarlar (Hanson, 1995). Bu durum yöneticilerin

kişisel ve yakın bir ilişki kurmadan nesnel kuralların gölgesinde rahatlıkla otorite kurmasını sağlar. Kurallar, bir bakıma yönetici ve çalışanlar arasında tampon görevi görür. Aynı zamanda “kurallar herkese aynı şekilde uygulanabildiği için eşitlik fikri taşırlar” (Hoy ve Miskel, 2010: 88).

Kuralların bir diğer işlevi ise, yakın denetimin yaratabileceği gerginliği azaltması ve örgüt üyeleri için kabul edilebilir davranışlar konusunda ipucu sağlamasıdır (Blau, 1955). Diğer bir ifade ile kurallar, çalışanların uyması gerekenleri açık ve belirgin bir şekilde ortaya koyduğu için, amir konumundakilerin çalışanlarla bireysel ilişkiler kurarak işleyiş hakkında bilgilendirmesine gerek kalmamaktadır.

Fakat sistemli bir işleyiş sağlamayı amaçlayan bu kurallar, hedefinden saptığında ve örgütteki her unsur üzerinde katı bir kontrol elde etmeye çalışarak amaç haline büründüklerinde örgütler için bir tehlikeye dönüşebilirler (Fry, 2008). Kurallar nesnelliği ve eşitliği sağlamasına rağmen, kurallara çok katı bir biçimde uyma gayreti ve insanın makine gibi programlanarak bu kurallar çerçevesinde hareket etmesini beklemek, örgüt üyelerinin yaratıcılığının sönmesine ve asgari düzeyde performans sergilemelerine neden olabilir (Memduhoğlu, 2013).

Öncelikli amacı örgütün nesnel kriterler çerçevesinde etkili ve verimli işlemesini sağlamak olan kurallara sıkı sıkıya uyulma çabası, örgütün odaklanabileceği daha önemli sorunların çözümünde bir engel olabilir. Bu noktada kurallara uyulma çabası, örgütlerin asıl gerçekleştirmesi gereken amaçların önüne geçebilir (Merton, 1940).

Gouldner (1954) kuralları, bürokratik örgütlerin temel problemlerini çözmede temsili bir araç olarak ele alırken, aynı zamanda iş görenlerin motivasyonunun düşmesine neden olabilecek bir unsur olarak da görmüştür (Akt. Blau, 1955). Kurallar örgüt üyelerine gerçekleştirilmesi gereken görevler hakkında bilgi vererek olası problemlerin önüne geçmeyi amaçlamasına rağmen, görev çizgileri dışında yer alan fakat etkili sonuçlar yaratabilecek herhangi bir etkinliğin gerçekleştirilmesini

engelleyebilir. Ayrıca cezalandırıcı ve eyleyici işlevlerle donatılan kurallar onaylanır nitelikteki davranışın en alt düzeyini belirleyerek kayıtsızlığa yol açabilirler (Aydın, 2010). Bu durum ise, iş görenler için görev tanımlarında yer almayan herhangi bir eylemi gerçekleştirmemelerinde geçerli bir gerekçe olarak algılanabilir.

2.1.4.3. İnfomal Örgütün Göz Ardı Edilmesi

“Bürokrasi; örgütün genel refahı ve gelişimi için rasyonel ve tarafsız bir araç” (Deva, 1986: 179) olarak görülmesine rağmen, odak noktasını formal örgüt üzerine kurması ve informal yapıyı göz ardı etmesi nedeniyle eleştirilmiştir. Weber, örgüt içindeki resmi ilişkileri düzenleyen kurallar ve uygulamaları belirlerken, bütün formal örgütlerde kendiliğinden oluşan informal ilişkilerinin örgütün işleyişinde önemli etkiye sahip olduğunu göz ardı etmiştir (Hoy ve Miskel, 2010).

Formal örgütlerde iletişim, otorite hiyerarşisi ve hiyerarşik iletişim kanallarına dayalı olsa da, gruplar arasındaki informal ilişkiler formal kanalların ulaşabildiğinin çok ötesine geçerek bireylerin davranışları üzerinde önemli etkilere sahip olabilirler (Golembiewski, 1959). Buna rağmen, bürokratik yapılarda informal ilişkilerin şekillendirebileceği kararlardan ve eylemlerden kaçınma eğilimi görülmektedir.

Bürokrasi, örgüt içinde hangi kaynağın yasal olarak kimin tarafından ve ne zaman kullanılabileceği belirleyen rasyonel bir araç olarak görevi de üstlenmektedir (Olsen, 2006). Bürokrasinin örgütün işleyişine yönelik keskin çizgileri ve işleyişin formal yönlerine özellikle vurgu yapması en az formal ilişkiler kadar önemli olan informal ilişkilerin yönetici pozisyonundakiler tarafından fark edilebilmesini engelleyebilir. Önemi göz ardı edilen informal ilişkilerin sağlayabileceği kolaylıklar ve çözümler ise örgütün sahip olamayacağı değerler arasında yerini alabilir.

Weber, bürokrasi modelini eksiksiz bir model olarak görmediği için daha sonra bu kavram üzerine sosyolojik ve tarihsel çalışmalarını sürdürmüştür. Fakat yine de Weber modelinde örgütlerdeki informal ilişkileri, resmi olmayan

uygulamaları, motive edici ve iş doyumunu arttırıcı psikolojik unsurları ve örgüt çalışanlarının bireysel görüşlerini dikkate almamıştır (Blau, 1968; Lindbekk, 1992).

2.1.4.4. Bürokratik Modelin Çift Yönlü Yapısı

Weber'in bürokratik modeline yönelik bir diğer eleştiri ise modelin ilkeleri arasında bazı iç çelişkiler ve tutarsızlıklar olduğu yönündedir. Yapılan teorik ve deneysel analizler, Weber'in en üst düzeyde örgütsel etkililik için gerekli olan modelin tüm özelliklerinin mantıklı ve etkileşim içinde işleyebileceği görüşünün, gerçek yaşamda bu kadar kusursuz yer alamayacağını göstermiştir (Hoy ve Miskel, 2010).

Parsons (1947) ve Gouldner (1954) ideal tip bürokrasinin çelişkilerine şu şekilde dikkat çekmişlerdir (Akt. Blau ve Scott, 2003):

Weber, bürokratik ilkeler doğrultusunda örgüt yönetiminin hem uzmanlığa hem de hiyerarşik düzene dayalı olmasının uyum içerisinde olan bir durum olduğunu kabul etmiştir. Ayrıca astlar ve üstler arasındaki herhangi bir anlaşmazlık yaşandığında kararların teknik yeterlilik temelinde verileceğini varsaymıştır, fakat bu gerçekçi bir varsayım değildir. Weber, karışık ve büyük örgütlerde yöneticilerin genellikle uzmanlığa dayalı karar verebilecek kadar kalifiye olmadıklarını ve çalışanların aslında üst konumundakilerden daha çok teknik yeterliliğe sahip olduklarını göz ardı etmiştir. Teknik yeterlilik ve uzmanlığa bağlı otorite ve karar mekanizması ile hiyerarşik konumdaki göreve bağlı otorite ve karar mekanizması arasındaki çelişki ve tutarsızlık açıkça görülmektedir (s.33-36).

Görüldüğü gibi, bu noktada teknik yeterliliğe dayalı otorite ile hiyerarşik konumdan gelen otoritenin kararları arasındaki çelişki gün yüzüne çıkmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Günümüz örgütlerinde de hiyerarşik olarak karar verici pozisyonunda yer alan kişi ve kişilerin her zaman en kapsamlı teknik bilgiye ve uzmanlığa sahip olamayacakları söylenebilir. Böyle bir durumda, verilen kararlar hiyerarşik konumdan gelen güce dayalı olarak verilmiş kararlar olacaktır. Weber'in

modelinde, bu kararların her zaman yüksek teknik bilgiye dayalı, iyi tartılmış ve tarafsız kararlar olamayabileceği olasılığı göz ardı edilmiştir.

Benzer biçimde modele yönelik diğer bir çelişki ise; örgütteki otorite yapısının özelliklerini neyin belirlediğiyle ilgilidir. Blau (1968), yöneticinin otoritesinin hangi kaynaklardan beslendiğinin açık olmadığını belirtmiştir. Diğer bir deyişle, “örgütteki bireyler yönetici konumundaki kişinin emirlerini, uzmanlık bilgisine saygı duydukları ve hayran oldukları için mi yoksa yöneticinin sahip olduğu hiyerarşik konumun gücünden ve yaptırımlarından korktukları için mi yerine getirmektedirler?” sorusu akılları kurcalamaktadır.

Weber, aslında modelindeki ilkelerin kaynağını açıklarken hem teknik bilgi ve yeterlikten gelen uzmanlığa dayalı otoriteye hem de hiyerarşik konumdan gelen yasal güç ve disipline dayalı otoriteye değinmiştir (Aydın, 2010). Bu durum ise, bürokratik yapının bazı ilkeleri arasında tutarlı ve sade bir ilişkiden öte bir durum olduğunu gösterir niteliktedir. Bürokratik modelin ilkeleri farklı kaynaklardan beslenebileceği ve farklı unsurların etkisiyle şekillenebileceği için aslında ilkeler arasında karmaşık ve tartışmaya açık bir ilişki olduğu söylenebilir (West, 1997).

2.1.5. Türk Eğitim Sisteminin Yönetimsel ve Örgütsel Yapısı

Bir amaca yönelik birbirleriyle ve çevresiyle etkileşim içinde olan, girdi, çıktı ve yönetim gibi öğelerin oluşturduğu bir düzenek olan sistemler, ülkelerin içinde bulunduğu çok yönlü gelişmelerden etkilenirler (Aslan, 2013). Eğitim sistemi de bu gelişmelerle ilişkili olarak süreç içerisinde biçimlenirler. Bu nedenle, her ülke kendi siyasi, ekonomik ve toplumsal yapısıyla ve toplumlarda meydana gelen değişimlerle uyumlu olan bir eğitim sistemi oluşturmaya odaklanır. Dolayısıyla toplumu şekillendiren sistemlerle, toplumun oluşturduğu eğitim sistemi arasında karşılıklı bir ilişki ve uyum vardır.

Türkiye’deki kamu hizmetlerinin önemli bir ayağını oluşturan eğitim kurumları, çıktısı insan olması nedeniyle diğer kamu hizmetleri içinde yer alan kurumlardan farklı olarak, bir işletmenin yönetimsel yapısı ve işleyişiyle çok fazla

benzerlik göstermezler (Aslan, 2013). Yönetmelik yapı ve işleyiş; çok çeşitli talepleri olan veliler, öğrenciler ve öğretmenlerle beraber daha genel anlamda sistemin beklentilerine de karşılık verme durumuyla karşı karşıyadır. Burada sözü edilen sistem; toplumun değerleri, ülkenin siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel yapısına göre oluşan makro boyuttaki sistemi işaret etmektedir. Bu nedenle, toplumsal bir kökene sahip olan eğitim sisteminin toplumun genel anlamıyla kamu sistemlerinin işleyişiyle bir takım temel özellikleri paylaşacağı söylenebilir. Türkiye’de kamu yönetiminde merkezden yönetime ağırlık verilmekte ve merkez örgütü birçok hizmetin planlanması, yürütülmesi, gözlem ve takibi gibi görevleri gerçekleştirmektedir (Akgün ve Şimşek, 2011; Balcı Bucak, 2000). Bu mevcut yapı ise eğitim sisteminin de merkeziyetçi bir özelliğe sahip olmasındaki önemli unsurlardan birisidir.

“Ülkemizde merkeziyetçi eğitim sisteminin başı Milli Eğitim Bakanlığı’dır ve eğitim sistemimizle ilgili tüm düzenlemeler bu bakanlıkça yapılır ve ülke genelinde yürütülür” (Akgün ve Şimşek, 2011: 20). Merkez ve taşra örgütleri şeklinde yapılanmış olan Milli Eğitim Bakanlığı eğitimi örgütleme, yerine getirme ve yapma işinden birinci derecede sorumludur ve merkez örgütü üst seviyede karar verme ve yürütme organıdır (Aslan, 2013; Balcı Bucak, 2017). Diğer bir deyişle, eğitimde geliştirilen programlar, ders kitaplarının ve belirli materyallerin seçimi, diğer öğretim materyalleri, öğretim sürecinin yürütücüleri olarak öğretmenlere ilişkin görev ve beklentiler bu merkeziyetçi yapı kapsamında genel hatları ile belirlenir. Türkiye’de eğitim hizmetinin sunumunda, Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı, süreç ve yapı bakımından genel hatları ile şu şekilde özetlenebilir (Aslan, 2013; Akgün ve Şimşek, 2011):

- Eğitim sistemi merkezidir ve bünyesinde birçok genel müdürlük bulundurmaktadır.
- Yerel ve taşra teşkilatlarından oluşan sistemde taşra teşkilatı üzerinde denetim oldukça ağır ve hizmetin gerektirdiği kararlar ağırlıklı olarak merkezde alınmaktadır.

- İlin eğitim sisteminden sorumlu olan kişi İl Milli Eğitim Müdürü'dür ve okul müdürleri merkezi idareye bağlıdır.
- Örgüt dikey ve hiyerarşik bir düzende yapılanmıştır.
- Program ve yasal düzenlemeler merkezden yapılmaktadır.

Yukarıda özellikleri özetlenen bu merkeziyetçi yapının, çeşitli yararlarının ve sakıncalarının olduğu söylenebilir. Merkezileşme, örgütteki karar verme gücünün örgütteki yoğunlaşma derecesini ölçmektedir, bu nedenle merkezileşmenin yüksek düzeyde olduğu Türk Eğitim sisteminde, kamu gücünün doğru ve orantılı kullanılmasının hassasiyeti ön plana çıkmaktadır. Her ne kadar buna ilişkin dikkatli politikalar benimsenmeye çalışılsa da doğası gereği merkezi yönetim bir takım avantajlar sağlayabileceği gibi belirli dezavantajlar da ortaya koyacaktır.

Merkezi yönetim anlayışı, eğitimde standartlaşma, fırsat eşitliği, problemlerin çözümüne ilişkin nesnel bir bakış açısı, karar alma süreçlerinde hızlı bir işleyiş ve kaynakların rasyonel dağılımı gibi avantajlar sağlamaktadır (Akgün ve Şimşek, 2011). Diğer taraftan, merkeziyetçi ve hiyerarşik örgüt yapısı, yetkilerin önemli oranda merkezde toplanmasıyla ilişkili olarak demokratikleşememe durumu ile karşı karşıyadır (Aslan, 2013). Büyük ve hantal bir örgüt görünümüne kavuşan bu yapı, mevcut kurallarını çok daha geniş ölçekteki sorunlara uygulayarak, aslında yorumlamada esneklik getiren durumları göz ardı etmekte ve problemlere etkili çözümler sunmada yetersiz kalmaktadır (Demir, 2011). Bürokrasinin yüksek düzeyde olması, aynı zamanda kararlarda siyasi düşüncenin ön plana çıkmasına, politize olmuş, sık değişiklikler nedeniyle rutin uygulamalarda dahi her siyasi irade değişimde değişen yöneticilerin işleri yürütmesine sebep olabilir (Aslan, 2013). Merkeziyetçi bürokratik yönetim anlayışı, hizmetin gerçekleştirilmesinde birlik ve benzerlik oluşturduğu algısı yaratırken aslında sorunlara çözüm bulma ve çağa uygun gelişme gösterme konusunda işlevsellikten ödün vermektedir. Tüm ülke için standart bir sistem olarak tasarlanan bu yapı, standart uygulamalarla düzen ve tutarlılık sağlasa da okulun tüm aktörlerinin potansiyellerini ve özgünlüklerini belirli bir çerçeveye sınırlayan bir çizgide yer almaktadır. Diğer bir deyişle, eğitimle ilgili her sürecin planlaması ve yürütülmesi ile ilgili genel kararların üst yönetimlerce

alınması, okulların ve öğretmenlerin özerkliğini sınırlandırarak, onlara dikkatlice belirlenmiş bir serbestlik alanı sunmaktadır. Dolayısıyla, belirlenen politikaların hayata geçirildiği okullarda yöneticilerin sağlayabileceği esneklik, izleyebileceği bireysel yönetim politikaları ve öğretmenlerin öğretim yöntemlerini ve materyallerini çeşitlendirmeleri de bu sınırlılık çerçevesinde gelişim göstermek zorunda kalacaktır.

Anlaşılabacağı üzere, Türkiye gibi merkezileşmenin belirgin bir şekilde hissedildiği ülkelerde eğitsel kaynakların dağılımı ve kullanımı, faaliyetlerin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve tüm bunların denetlenmesi gibi süreçler (Baş, 2017) uygulayıcılar ve yürütücüler için bir takım sınırlılıklar ortaya koymaktadır. Yani makro boyutta oldukça yoğun hissedilen merkeziyetçiliğin mikro boyutta okullarda da bir takım etkilerinin olması olasıdır. Bu noktada öncelikle, eğitim sistemi tasarlanırken, pedagojik ve daha demokratik bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır. “Yatay-kurmay bir örgütlenme ile makro düzeyde politika belirleyen ve planlamalar yapan, alacağı yönetsel kararlarda bilimsel gelişmeleri rehber edinen, araştırmacı yönü ağır basan bir örgütsel yapıya” (Aslan, 2013: 64) yaklaşmak önemli görülmektedir. Diğer bir deyişle, “okullar eğitsel planlar doğrultusunda yerine getireceği eğitim öğretim işlevini bireyin ve toplumun beklentileri doğrultusunda tasarlamak için bazı temel alanlarda esnek hareket etme şansına sahip olmalıdır” (Baş, 2017: 147). Bu noktada, eğitim örgütlerinin paydaşları olan yöneticiler ve öğretmenler, mevcut yapıdaki merkezileşme ve biçimlendirme süreçlerinde sahip oldukları sınırlı serbestliği en verimli ve etkin şekilde kullanmaya ve mümkün olduğu takdirde bu alanlarının genişletilmesi için çaba göstermeye özen göstermelidirler.

2.1.6. Okullarda Bürokratik Yapı

Bugünün modern örgütleri söz konusu olduğunda, göreceli olarak parıltısını kaybetmesine rağmen, bürokrasinin hala eğitim örgütleri de dâhil olmak üzere çoğu kurumdaki örgütsel yaşamı ve işleyişi şekillendiren önemli bir unsur olduğu söylenebilir (Bevir, 2009; Hanson, 1995; Lunenburg ve Ornstein, 1991).

“İdeal tip bürokrasi bugün örgütlerde en saf haliyle yer almamasına rağmen, neredeyse tüm örgütlerin yapısında bürokrasinin bazı özelliklerini görmek mümkündür” (Lunenburg ve Ornstein, 1991: 29). Toplumun geleceğini şekillendirmede önemli bir yere sahip olan “okullar da, bürokratik örgütlerin sahip olduğu aynı özelliklerin birçoğuna sahip formal örgütlerdir” (Buluç, 2009: 73; Hoy ve Miskel, 2010: 97). Okullarda, rastgele ve gelişigüzel olmayan, belirli kurallarla göre ayarlanmış, kişilerin görevlerinin ve görev yapma alanlarının belirli olduğu bir düzen mevcuttur. Bu nedenle okulların belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik biçimsel birer örgüt oldukları söylenebilir (Öztürk, 2001).

Bu noktada bürokratik yapının özelliklerini bünyesinde barındıran eğitim örgütleri için bürokrasinin neden önemli olduğunu açıklamak önemli görünmektedir (Anderson, 1973):

Öncelikle; günümüzde her yaştan bireyin öğrenmeyi gerçekleştirdikleri ve eğitim aldıkları örgütsel çerçevenin önemine ilişkin yoğun bir vurgu vardır. Okulların örgütsel yapısını açıklamada ise bürokrasi potansiyel bir tanımlayıcıdır. Bürokrasinin dikkati hak etmesinin diğer bir nedeni ise okullara uygulanabilir ilkeleri ile öğrenci başarısı ve okula yönelik duygu ve düşüncelerle ilgili olabilmesidir. Örneğin, okulların öğrencinin sosyal kökenine, kişiliğine ya da zekâsına yordduğu düşük başarı aksine daha çok okulun bürokratik yapısı ile de ilgili olabilir. Sonuncu ama belki de en önemlisi ise bürokratik yapının müdürler tarafından yönlendirilebilecek ve kullanılabilecek bir değişken olmasıdır. (s.315-316).

Görüldüğü gibi bürokrasi okullardaki neredeyse her düzeydeki işleyişle ve okulun tüm üyeleriyle ilgili bir kavramdır. Okulların hedeflediği amaçlara ulaşmasında ve süreç boyunca karşılaştığı problemlerin çözümünde bürokratik yapının önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Örgütler direk bürokratik olarak oluşmazlar fakat belirli unsurların gelişmesiyle bürokrasi kendini gösterir. Allen’ a (1997) göre ilk unsur, kademeli yetki ve katı bir hiyerarşi sistemdir. Bir diğeri ise, uzmanlaşma ve teknik yeterliliğe önem verilmesi, işe alınma ve gelişme olanaklarından faydalanmada üstün şahsi kararından ziyade performansın ve örgüte sağladığı yararın önemli olmasıdır. Üçüncüsü ise, çeşitli konumda yer alan çalışanların örgütteki konumu, yerini ve işlevini içeren yazılı belgelerin yer almasıdır (s.39).

Diğer tüm örgütler gibi ülkemizdeki okulların da, bürokrasinin bazı özelliklerine sahip olduğu söylenebilir:

- Hiyerarşik bir örgütlenme yapısı mevcuttur. Piramidin en tepesinden aşağıya doğru; ilgili bakanlar, müfettişler, müdürler, müdür yardımcısı, öğretmenler ve öğrenciler şeklinde bir yapılanma dikkat çekmektedir.
- Uzmanlaşmaya dayalı bir iş bölümü mevcuttur. Öğretmenler belirli alanlarda uzun süreli bir eğitim almış ve uzmanlaşmışlardır. Ortaokul ve lisede ise bu uzmanlaşma ilkokula göre daha fazla gözlenmektedir. Öğretmenler sahip oldukları bilgi ve deneyimi geliştirerek daha da uzmanlaşabilirler ve başarıları doğrultusunda terfi alabilir, yönetici pozisyonlarında yer alabilirler.
- Okuldaki bireylerin görev alanlarını belirleyen, öğretmenlerin ve öğrencilerin uyması gereken bazı kurallara yer veren, yöneticilerin eylemlerini yönlendiren ve sınırlandıran yönetmelikler ve düzenlemeler mevcuttur. Okullardaki tüm bu kurallar ve düzenlemelere her zaman çok katı bir şekilde harfiyen uyulmasa da bunlara dikkat edilmesi hususunda genel bir inanış vardır (Bush, 2003; Smith ve Larimer, 2004; Tyler, 1985).

Hanson (1995) ise bürokratik modelin özelliklerinin okullardaki uygulamasını bir tablo ile şu şekilde sunmuştur:

Tablo 2.
Bürokratik Modelin İlkelerinin Okullardaki Uygulamaları

Bürokratik modelin ilkeleri	Okullardaki Uygulamaları
Derecelendirilmiş yetki seviyelerine göre şekillenmiş hiyerarşik yapı	Denetim seviyeleri: Başmüfettiş → Başmüfettiş yardımcısı → Müdür → Müdür yardımcısı → Öğretmen → Öğrenciler
İş bölümü ve uzmanlaşma	İngilizce öğretmenleri, tarih öğretmenleri, stajyer öğretmenler, hizmetliler, yöneticiler vb.
Emir zincirine bağlılık	Öğretmenler müfettişle görüşmeye gitmeden önce müdürler konuşmalıdırlar.
Davranışları belirleyen kurallar ve düzenlemeler	Öğretmenlerin okula geliş ve çıkışları için belirli saatler vardır. Öğretmenler yaptıkları eylemlere dair yazılı bir

	rapora sahiptirler. Okuldaki herkesin görevini belirten yazılı yönetmelikler mevcuttur.
Teknik bilgi ve yeteneğe dayalı yetkilendirme	Öğretmenler ve yöneticiler eğitim alanında görev alabilmek için teknik bilgi ve yeterliliklerini belgeleyen diplomaya ve/ veya yazılı belgelere sahip olmalıdırlar.
Çalışanlar arasında disiplin kurma	Öğretmenler okul kurallarına uymalı ve okul politikalarına ve öğretme işinin normlarına bağlı kalmalıdırlar.

Kaynak: Hanson, 1995: 24. **Educational administration and organizational behavior.** (4. Baskı). USA: Allyn and Bacon Incorporated.

Okulları, artan öğrenci sayısı, talep karşısında ihtiyaç duyulan eğitimci ve diğer personel alımı ve değişen çevrenin ve iş dünyasının isteklerine cevap vermek için uğradığı değişimler kapsamında büyük ve karmaşık örgütler olarak adlandırabiliriz. Aynı zamanda okulların karmaşık örgütler olarak değerlendirilmelerinin bir diğer sebebi ise; çok çeşitli amaçları gerçekleştirmek için mesleki uzmanlık, mesleki faaliyetler ve mesleki eğitim gibi kavram ve uygulamalarla iç içe olmalarıdır (Hage ve Aiken, 1967). Bu örgütlerde, belirli sistematik amaçları gerçekleştirmek, düzenli bir işleyişe sahip olmak ve olabilecek en üst düzeyde etkililik sağlamak için bürokrasinin bir takım ilkelerinin yer almasının işlevsel olduğu söylenebilir. “Robert Newbrough bürokrasiyi negatif bir güç olmaktan ziyade karışık ve büyük örgütleri kontrol edebilmenin planlı bir yolu olarak ele almıştır” (Akt. Allen, 1997: 40). Bu durumda, bürokrasiyi eğitim bağlamında sadece olumsuz bir bakış açısıyla değerlendirmek yerine çok yönlü bir bakış açısıyla ele almak daha faydalı görülmektedir.

Okulların bürokratik yapıda örgütler olduğu varsayılmaktadır (Aydın, 2010; Hoy, 2003). Okullardaki bürokratik yapı, eğer iyi tanınırsa hem öğrenci başarısı hem de kurumun verimli bir şekilde işleyerek amaçlarına ulaşması için araç olarak kullanılabilecek bir değişkendir. Bu durumda, bürokratik yapı okulun etkili işlemlerini sağlayan destekleyici ve itici bir güç olabilir fakat bunun aksine, okulun gelişim çabalarını engelleyen ya da sistemin düzgün ve etkin işlemlerinin önünde engel teşkil eden bir unsur da olabilir. Bu durumda, okulların bürokratik yapısına ve işleyişine ilişkin literatürde yer alan iki farklı görüşe yer vermekte fayda vardır (Hoy

ve Sweetland, 2001; Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Olumsuz görüşe göre, bürokrasinin okullarda tatminsizliğe, yabancılaşmaya ve yaratıcılığın engellenmesine neden olabileceği tartışılırken; olumlu görüşe göre ise davranışların şekillenmesi için rehberlik sağlayabileceği, sorumlulukları belirlediği için stresi azaltabileceği ve bireylerin kendilerini daha etkili hissetmelerine yardımcı olabileceği öne sürülmektedir. (Adler, 1999; Adler ve Borys, 1996; Hoy ve Sweetland, 2001; Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004).

Bu iki zıt görüşü kısmen uzlaştırmaya çalışan Adler ve Borys (1996), bürokratik yapının boyutlarından biri olan yazılı kurallar, prosedürleri ve talimatları biçimlendirmeyi farklı işlevlere sahip olabilecek örgütsel bir araç olarak yorumlamışlardır. Bu doğrultuda biçimlendirmeyi engelleyici ve kolaylaştırıcı biçimlendirme olarak iki kategoride ele almışlardır. Daha sonraki çalışmalarda, Adler ve Borys (1996), Hoy ve Sweetland (2000, 2001) ve Sinden, Hoy ve Sweetland (2004), karar alma mekanizmasına ilişkin ilkeleri belirleyen merkezileşmeyi de benzer şekilde örgütte kolaylık sağlayan ve zorluklar çıkaran nitelikte olmak üzere iki sınıfta ele alarak, biçimlendirme ve merkezileşmenin eğitim örgütlerinde nasıl işlediğini incelemişlerdir.

2.1.6.1. Biçimlendirme

Biçimlendirme bir örgütün yazılı kurallara, düzenlemelere, prosedürlere ve politikalara, daha önceden kodlanmış ve belirlenmiş bir sisteme ve bu sistemdeki rollerin belirli alanlarına sahip olma derecesi olarak tanımlanmıştır (Adler ve Broys, 1996; Hage ve Aiken, 1967; Hall, Jonhson ve Haas; 1967; Hoy ve Sweetland, 2001; Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004).

Bir örgütte, iş tanımlarının yer aldığı yazılı rollerin, yazılı bir otorite yapısının, yazılı iletişime vurgunun, yazılı kurallar ve prosedürlerin varlığı biçimlendirmenin göstergeleri olarak ele alınabilir (Hall, Johnson ve Haas, 1967). Gouldner (1954) örgütleri analiz etmeye yönelik çalışmalarında biçimlendirmeyi ceza-merkezli ve örnek-temsili olarak iki şekilde tanımlamıştır: Ceza-merkezli prosedürler, güç sahibi olanlar tarafından tek taraflı olarak belirlenir ve kurallara

uymayanları kontrol etmek ve cezalandırmak için kullanır; örnek-yardımcı kurallar ise ortaklaşa geliştirilir ve problemleri önlemek ve kılavuz olmak amacıyla kullanılır (Akt. Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Benzer biçimde, Adler ve Borys (1996) da biçimlendirmeyi engelleyici ve destekleyici biçimlendirme şeklinde ele almışlardır.

2.1.6.1.1. Engelleyici Biçimlendirme

Engelleyici biçimlendirme, kurallara uymayan çalışanları/aslları cezalandırmak için kullanılan kural ve usuller sistemidir ve bunun gibi kurallar genellikle verimli çalışma uygulamalarını engellemeye ve iş göreni yabancılaştırmaya meyillidir (Hoy, 2003 ve Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Bu tarz biçimlendirmenin yer aldığı örgütlerde çalışanlar üretken ve yaratıcı uygulamaları için ödüllendirilmek yerine kuralların dışına çıktıkları için cezalandırılırlar çünkü zorlayıcı prosedürler, örgütsel öğrenme ve esnekliği geliştirmek yerine aslları formal rutinelere uymaya zorlamaktadır (Hoy, 2003). Engelleyici biçimlendirme, iş görenin bağıllığını zayıflatmış ve memnuniyetsizlik geliştirmesine neden olduğu için örgütün kendini yenileme ve değışiklik yapma kapasitesini de olumsuz yönde etkilemektedir (Adler ve Borys, 1996). Engelleyici kuralların hâkim olduğu örgütlerde, çalışanların hata veya kural dışı bir şey yapma olasılıkları çok yüksek görüldüğü için çok sıkı bir kontrol ve ceza merkezli bir problem giderme mekanizmasının varlığını görebiliriz. Diğer bir deyişle, engelleyici biçimlendirmenin yer aldığı kurumlarda sıkı sıkıya bağılı olunan kurallar ve prosedürler çalışanlara rehberlik etmek için değıildir. Çalışanlar kuralların dışına çıkma ve uyumsuzluk sergileme potansiyeline sahip bireyler olarak görülürler. Bu görüşün beslediğı sıkı denetim ise örgüt içindeki iletişimi ve çalışanların verimliliğini olumsuz etkileyerek örgütün sağlıklı ve etkili bir işleyişe sahip olmasının önünde engel teşkil edebilmektedir.

2.1.6.1.2. Destekleyici Biçimlendirme

Bürokratik örgütlerde kurallara harfiyen uyulması olumlu bir örgütsel davranış olarak görülmesine rağmen, özgün durumlar karşısında yaratıcı ve yeni çözümler üretme yolunda engel teşkil edebilir (Hoy, 2003). Bu nedenle kuralların

durumlara göre esneklik gösterebilecek ilkeler olarak görülmesi örgütlerin işleyişinde kolaylık sağlayabilecek bir etmen olarak değerlendirilebilir. Destekleyici biçimlendirme olarak adlandırılan böyle kural ve prosedürler “çalışanların problemlere çözüm bulmasına yardımcı olurlar çünkü kurallar ve prosedürler katı uygulamalardan ziyade örgütte gelişen farklı durumlar için *en iyi uygulamaları* yansıtan esnek rehberler olarak görülür” (Hoy, 2003: 89). Kişiler olağanüstü veya alışık olunmayan durumlarla karşılaştıklarında kurallar ve uygulamalar çalışanları kısıtlamak yerine, bunlarla başa çıkabilmeleri için uygulama örnekleri sunan esnek birer rehber görevi görürler (Hoy ve Miskel, 2010). Bu nedenle destekleyici kurallar, bireylerin mevcut düzenlemelerin dışındaki olasılıkları fark etmesine, problemlere ve durumlara farklı açılardan bakmalarına fırsat tanımaktadır. Langer’e (1989) göre örgüt içinde durumlar oldukça dinamik olduğu için, her duruma uygun en iyi ve tek bir kuralın varlığından bahsetmek mümkün değildir; durumlar değiştikçe kurallar ve düzenlemeler de değişmelidir (Akt. Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Destekleyici biçimlendirme, hem bireyler hem de olaylar açısından örgütlerdeki hareketliliğin farkında olduğu için, olayları ve bireyleri belirli bir kalıba sokmaya zorlamak yerine, onları özgür bırakarak, hem örgütün sağlıklı işleyişi hem de çalışanların bireysel ve mesleki tatminleri için harekete geçmelerini sağlayan kilit bir role sahiptir.

2.1.6.2. Merkezileşme

Merkezileşme; örgütsel karar alma sürecinde iş görenlerin bu sürece ne düzeyde katıldığı ile ilgilidir (Hage ve Aiken, 1967; Hoy, 2003). Diğer bir deyişle, örgütlerde karar alma sürecinin işleminde odak noktanın nerede olduğu ile ilgilidir. Gücün nasıl dağıldığıyla ilgili olan merkezileşme, örgütlerde iki düzeyde gerçekleşebilir: Yüksek düzeyde merkezileşme ve düşük düzeyde merkezileşme (Hage ve Aiken, 1967): Birincisi, örgütte kaynakların dağıtımı, örgütsel politikaların belirlenmesi ve yeni politikalar edinilmesi gibi süreçlerde çoğunlukla örgütün üst kademesinde yer alan belirli bir grubun etkin olduğu yüksek düzeyde merkezileşmiş örgütlerdir. Diğer tarafta ise, gücün pozisyonlar boyunca dağıldığı ve gücün paylaşılması ile karar alma sürecinde sadece üst bir grubun değil örgütün çoğunluğunun etkin olduğu düşük düzeyde merkezileşmiş örgütler yer almaktadır (Hage ve Aiken, 1967; Hoy, 2003; Hoy ve Sweetland, 2001; Sinden, Hoy ve

Sweetland, 2004). “Biçimlendirmede olduğu gibi, merkezileşme de örgütün işleyişine engel olabileceği gibi yardımcı da olabilir” (Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004: 464). Bu durumda merkezileşme de iki boyutta ele alınabilir.

2.1.6.2.1. Engelleyici Merkezileşme

Engelleyici merkezileşme, çalışanların işlerini yapmalarına ve problemleri çözmelerine yardımcı olmaktansa, engelleyici nitelik taşıyan hiyerarşiyi ve yönetimi işaret etmektedir (Hoy ve Sweetland, 2001). Engelleyici merkezileşmede, yetki yukardan aşağı ya doğru işler ve yöneticiler yetkilerini çalışanları kontrol etmek ve denetlemek için kullanırlar (Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Engelleyici hiyerarşinin egemen olduğu örgütlerde, çalışanlar kararların alınması aşamasında söz hakkına sahip değildirler. Kendilerinin görüş bildirmediği ve katılmadığı kararların gerçekleştirilmesinde rol almaya zorlanacakları için, bu durum kurum çalışanlarının örgüte karşı yabancılaşmasına yol açabilir.

2.1.6.2.2. Destekleyici Merkezileşme

Destekleyici merkezileşme de, çalışanların yolunu tıkayan ve onlara baskı uygulayan bir yönetim yerine yardımcı olan ve problemlerin çözümünde destekleyici özelliğe sahip bir yönetimden bahsedilir (Hoy, 2003). Yönetim, sahip olduğu yetkileri çalışmayı kolaylaştırmak için kullanır. Örgüt içinde çalışanların sahip olduğu uzmanlığa konumlarından daha çok değer verilmektedir ve bu durum onların güvende hissetmelerine ve karar verme aşamasına katkı sağlamalarına imkân tanımaktadır (Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). “Destekleyici merkezileşme katı, otokratik ve kontrolcü olmak yerine esnek, işbirlikçi ve yardıma hazırdır” (s.464). Destekleyici merkezileşmenin yer aldığı örgütlerde, çalışanlara yetki ve değer verildiği için, çalışanların örgüte bağlılığı artabilir ve çalışanlar örgütün amaçlarına ulaşması için etkili çalışmaya daha motive olabilirler.

2.1.6.3. Destekleyici ve Engelleyici Okul Yapısı

“Biçimlendirme (resmi kurallar ve prosedürler) ve merkezileşme (yetkinin kademeleştirilmesi) bürokratik yapıların en çok dikkat çeken iki özelliğidir” (Hoy ve Sweetland, 2001: 297). Kuralların ve uygulamaların çözüm odaklı olduğu kolaylaştırıcı biçimlendirme ile kısıtlamalarla beslenerek çalışanları cezalandırıldığı engelleyici biçimlendirme ve hiyerarşik yapının çalışanlara yardımcı olarak onları yetkilendirmeyi hedeflediği destekleyici merkezileşme ile yeniliklere müsaade etmeyen engelleyici merkezileşme bürokratik yapılar olarak değerlendirilen okullarda yer alan mekanizmalardır (Hoy ve Miskel, 2010, Hoy ve Sweetland, 2001; Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004).

Farklı iki boyut gibi ele alınmasına rağmen, okullarda biçimlendirmenin ve merkezileşmenin tek boyutta birlikte değişim gösterdiği ve aralarında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir (Hoy ve Miskel, 2010 ve Hoy ve Sweetland, 2001). Kurallar ve prosedürler destekleyici ve yetki verici özellikte olduğunda, bunları kullanan yönetimin ve hiyerarşik yapının da buna paralel olarak benzer özellikler göstermesi oldukça olasıdır. Aynı şekilde okulun işleyişine yön veren uygulamalar zorluklar üreten ve çalışanların işlerini zorlaştırıcı nitelikte olduğunda, bu uygulamaların oluşturulmasına ve uygulanmasına yön veren mekanizmanın da mevcut uygulamalarla benzer özellikte olacağı söylenebilir. Diğer bir deyişle, okulların biçimlendirme ve merkezileşme mekanizmalarının birbiri ile uyumlu ve birbirini tamamlayıcı nitelikte işleyeceği düşünülebilir.

Biçimlendirme ve merkezileşmenin bu ahengi göz önünde bulundurulduğunda, Hoy ve Miskel’in (2010) de değindiği üzere okul yapısı, yetkilendirici ve destekleyici olmaktan yetki verilmesini önleyici ve engelleyici olmaya kadar uzanan bir çizgide yer alabilir. Bu nedenle, engelleyici okul yapısı engelleyici biçimlendirme ve merkezileşmenin özelliklerini sergilerken, destekleyici okul yapısı ise destekleyici biçimlendirme ve merkezileşmenin özelliklerine sahip olacaktır.

İki farklı okul yapısı ele alındığında, destekleyici okul yapısının engellemek yerine işleri kolaylaştıran bir hiyerarşik yapıya ve cezalandırmaktansa rehberlik edici prosedürlerin yer aldığı bir sisteme işaret ettiği görülmektedir (Tarter ve Hoy, 2004). Okul yöneticileri standartlaşma ve biçimlendirme gereği karmaşa ve kaosu önlemek adına işbirliği, takım çalışması ve çalışanların karara katılmasını feda ederek kendilerini kontrol ve disipline adayabilirler (DiPaola ve Hoy, 2001). Fakat aslında müdürler ve öğretmenler kendi rollerinin sınırlarının farkında olarak aynı zamanda birer meslektaş olarak birlikte çalışabilirler (Tarter ve Hoy, 2004). Bunun başarılabilirdiği destekleyici okul yapılarında, öğretmenler yeni çalışmaları ve girişimleri için desteklenir ve cesaretlendirilir. Bu sayede, öğretmenler ve yöneticiler arasında kurulan olumlu ilişkiler ve karşılıklı güven, okullardaki katı rol ayrımını modası geçmiş ve artık etkili olmayan bir özelliğe dönüştürür (Hoy, 2003). Benzer biçimde katı emirlerin yerine benimsenen esnek uygulamalar problemlerin çözümünü hızlandırırlar (Tarter ve Hoy, 2004). Destekleyici okul yapılarında problemler birer fırsat olarak görülürler çünkü deneyimlerden ve hatalardan ders alınır (Hoy ve Sweetland, 2001). Okulda karşılaşılan problemlerin çözümünde yer alan ve kural ve prosedürleri onlara rehberlik eden değerli kaynaklar olarak gören öğretmenler ise kurum için sergiledikleri bu performanstan daha çok keyif alabilirler. Özetlemek gerekirse, destekleyici okul yapılarında merkezileşme ve biçimlendirme müdürün gücünü arttırmaktan ziyade öğretmenleri destekleyen mekanizmalar olarak görev yaparlar (Tarter ve Hoy, 2004). Bir bakıma, öğretmenlerin ve müdürlerin uyum içerisinde çalışabildiği, düzenin ortak anlayış temelinde oluşturulan uygulamalarla sağlandığı, yöneten-yönetilen ilişkisinin ötesine geçildiği bir sistemin varlığından söz edilebilir.

Engelleyici okul yapısında ise, okulun öğrenme-öğretme ortamını iyileştirmekten ziyade tehdit eden bir yetki hiyerarşisi, zorlayıcı kurallar ve prosedürler sisteminin varlığından söz edilebilir (Hoy, 2003). Katı hiyerarşik sistem ve çok dikkatli bir şekilde takip edilen kurallar ve uygulamalar öğretmenlerin disiplinli bir şekilde çalışmasını sağlamayı ve onları kontrol etmeyi amaçlamaktadır (Allen, 1977). Katı hiyerarşik yapılanma ve kurallar; isteksiz, yeteneksiz ve sorumsuz olarak algılanan öğretmenlerin yapılması gerekeni yani onlara emredileni

yaptıklarından emin olma amacı gütmektedir (Tarter ve Hoy, 2004). Burada hedeflenen; öğretmenleri izlemek ve kontrol etmektir çünkü onlar kuralların dışına çıkarak problem yaratabilecek potansiyele sahip bireyler olarak görülürler (Hoy ve Sweetland, 2001). Bu potansiyeli yok etmek ve beklenmeyen bir şeyle karşılaşmamak için kurallara harfiyen uyulması beklenir ve hatalar mutlaka cezalandırılır. Herhangi bir farklılıktan kaynaklanan problemlerle ne ilgilenilir ne de çözüme yönelik ortaklaşa bir çaba için fırsat yaratılır (DiPaola ve Hoy, 2001). Diğer bir deyişle, kurulu sistemi aksatan herhangi bir durum -mevcut uygulamalardan daha etkili sonuçlar üretebilecek nitelikte olsa bile- en kısa sürede ortadan kaldırılması gereken bir problem olarak değerlendirilir. Engelleyici okul yapısına ait tüm bu özellikler ve uygulamalar, öğretmenlerin okula yabancılaşması ve verimli çalışmaması beraberinde getirebilir. Sonuç olarak, engelleyici okul yapıları müdürlerin gücünü arttırırken, öğretmenlerin serbestlik alanını daraltır ve etkilerini azaltır (Tarter ve Hoy, 2004). Böyle işleyen bir okul sisteminde, öğretmenler üst otoritelerce kurulan bir düzenin sorunsuz işlemesi gereğini yerine getiren, belirli sınırlar çerçevesinde belirli kriterler tarafından çizilmiş bir hareket alanı olan görevliler olarak değerlendirilirler.

Özetlemek gerekirse, engelleyici ve destekleyici okul yapıları farklı özelliklere sahip olup, farklı süreçlerde gelişirler ve hem öğretmen- yönetici ilişkileri hem de öğrenme-öğretme bağlamında farklı sonuçlara sahiptirler (Hoy ve Miskel, 2010). Aralarındaki farkların kolaylıkla karşılaştırılmasına imkân vermek amacıyla, destekleyici ve engelleyici okul yapısının özellikleri Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.
Okul Yapısının İki Farklı Tipi: Destekleyici ve Engelleyici Okul Yapısı

	Destekleyici Yapı	Engelleyici Yapı
Bıçimlendirme	Esnek kurallar ve prosedürleri destekler Problemleri öğrenme fırsatları olarak görür Değerlerde farklılığa saygı Girişimi destekler Güven verir	Katı kuralları ve prosedürleri destekler Problemleri tehdit olarak görür Görüş birliği ister Hataları cezalandırır Şüphedir
Merkezileşme	Problem çözmeyi kolaylaştırır İşbirliğini destekler Açıklığı destekler Öğretmeni korur Yenilikleri destekler İşbirliği arar	İtaat ister Kontrol sağlar Güvensizliği besler Öğretmeni cezalandırır Değişmeyi istemez Otokratik kurallarla yönetir
Süreç	Birlikte karar verme Problem çözme	Tek taraflı karar İtaate zorlama
Bağlam	Öğretmenin güveni Doğruluk ve gerçeklik Kaynaşma Öğretmenin güçlülük hissi	Öğretmenin güvensizliği Gerçeği saklama ve aldatma Kargaşa Öğretmenin güçsüzlük hissi

Kaynak: Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). **Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama** (7.Baskıdan Çeviri), S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım .

Tablo 3'te görüldüğü üzere, destekleyici okul yapısı olumlu ve işlevsel sonuçların oluşmasına fırsat sunarken, engelleyici okul yapısı olumsuz ve işlevsel olmayan sonuçlar ortaya çıkarabilir (Hoy, 2003; Hoy ve Miskel, 2010; Tarter ve Hoy, 2004; Hoy ve Sweetland, 2001).

Okul yapılarının paydaşlar ve kurum için ortaya koyabileceği sonuçlar düşünüldüğünde, karmaşık örgütler olmasına rağmen okulların işleyişinin katı, kontrolcü ve zorlayıcı nitelik taşımak zorunda olmadıkları söylenebilir. Eğitim örgütlerinin en önemli ögesinin insan olması ve verdiği hizmetin insanla ilgili olması, okullarda tamamen mekanik ve formal bir işleyişten ziyade esnek, çok boyutlu ve informal yönleri olan bir işleyişin oluşmasına fırsat tanımaktadır. Bu nedenle nitelikli ve etkili okullar, olayları geniş bir ölçekte değerlendiren, problem çözmeyi, işbirliğini, esnekliği ve değişimi destekleyenlerdir (Sinden, Hoy ve

Sweetland, 2004). Bu okullar aynı zamanda kendine özgü özelliklerin farkında olarak, farklılıkları dengelemek ve onları kurum yararını hedef olarak uzlaştırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, beraber çalışarak sorumluluk üstlenen müdürler ve öğretmenler, hem çalışanların hem de hizmet ettikleri kurumun iyiliğini gözetken etkili ve sistematik bir işleyişin oluşmasını sağlayabilirler.

Farklı değerlerin öne çıktığı ve farklı değişkenlerin yönlendirdiği okulların bürokratik yapısı Ömeroğlu'nun da (2006) değindiği üzere aslında ne tam mekanik ne de tam gevşek yapılanmak zorundadır. Bu noktada, ortak alınmış veya etkililiği konusunda ortak bir anlayışın olduğu kural ve prosedürlerin yer aldığı, öğretmenlerin bireysel ve mesleki tatmin sağladıkları ama aynı zamanda kolektif boyutta kurumun hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracak bir işleyişin önemine değinilmektedir. Böyle bir işleyişte, öğretmene karşı değil onunla beraber olan, birlikte karar vermeyi amaçlayan, kişisel güç çekişmeleri ve üstünlük sağlama egolarından uzak bir yaklaşımın öne çıktığı söylenebilir. Bu yaklaşımın öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ise öğretmen davranışlarını etkileyebilecek önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bu durumda, öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli kullanarak, onları harekete geçirme ve lider-öğretmen davranışları sergileyebilmeleri durumları üzerinde görev yaptıkları okulların bürokratik yapısının önemli bir etkiye sahip olabileceği söylenebilir.

2.2. Liderlik Kavramı

“Liderlik kavramı günlük dildeki kullanımından alınıp, tam olarak tekrar tanımlanmadan bilimsel öğreti kapsamındaki teknik terim kategorisine eklenmiş bir kelimedir” (Yukl, 2010: 20). Bu nedenle kavramın sosyal, ekonomik, politik, dini ve kültürel kaynaklardan izler taşıdığı ve çok çeşitli çağrışımlara sahip olduğu söylenebilir. Bu durumda, liderlik kavramı için ortak kabul görmüş bir tanımın varlığından söz etmek zordur, fakat kavrama yönelik farklı bakış açılarından gelen çok çeşitli tanımların ve yaklaşımların olduğunu söylemek mümkündür (Bush, 2003).

Araştırmacılar tarafından kendi kişisel bakış açıları, değer verdikleri olgular ve dönemin öne çıkan değerleri doğrultusunda birçok çalışma yapılmış ve farklı özellikler içeren çeşitli lider ve liderlik tanımları ortaya koyulmuştur. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Liderlik, bir statü konumundan değil, bireyin örgüt içindeki davranış biçiminden doğan, belirli amaçların gerçekleştirilmesi için diğerlerinin etkilenmesini içeren bir süreçtir (Aydın, 2010).

Liderlik, insan ruhunun yüksek başarılarını anımsatan bir değerler kümesi ve izleyenlerini geliştirebilen ve çevreyi değiştirebilenlerin vizyon odaklı aktiviteleridir (Safty, 2004).

Liderlik, içinde bulunduğu zamanın şartlarını okuyarak diğerlerini ortak bir amaç etrafında toplama kabiliyetidir (Safty, 2003).

Liderlik; etkileyen, rehberlik eden, öğretene, harekete geçen ve diğerlerini harekete geçiren, etkileri her yer de hissedilebilen bir düşüncedir (Bennis ve Nanus, 1985).

Liderlik; iş görenlerin düşüncelerine önem vererek onları dinleme, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için motive etme ve cesaretlendirme, öncü, katılımcı, destekleyici ve kolaylaştırıcı bir rol üstlenme sürecidir (House, 1996).

Can (2007) gerçek liderlerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Uzun dönemle ilgilidir, geleceği görür.
- Yenilik ve değişimi araştırır, risk almayı ve yaratıcılığı teşvik eder.
- Kendisini tüm kadro ile beraber değerlendirir, duyarlı olmaya çalışır.
- Şimdi ve gelecekte yapacakları konusunda hırslıdır.
- Diğerlerini motive eder, mantık ve motivasyonun gereğine inanır.
- Seçenekleri çoğaltma eğilimindedir ve ortak paydalarda birleşmeyi hedefler.

- Stratejik düşünmeyi teşvik eder ve doğru işler gerçekleştirir.
- Otoritesini, model olma yönü ve uzmanlığı aracılığıyla kazanır, kabul görür ve seçilir.

Liderlikle ilgili tanımlar incelendiğinde; liderliğin belirli amaçlara ulaşmayı isteyen bireylerin gönüllülüğünü sağlayarak, arzulu ve sistematik bir biçimde çalışmaları için onları etkileme, motive etme ve harekete geçirme ile ilgili etkileşimli bir süreç olduğu söylenebilir.

Liderlik kavramına açıklık getirmeyi amaçlayan bu tanımlar, aslında bir bakıma liderin sahip olması gereken özellikleri ve sergilemesi beklenen davranışları da işaret etmektedir. Bu özellikler ve davranışlar üzerinde kesin ve net bir görüş olmamasına rağmen araştırmacıların görüş birliğinde olduğu ortak bir takım özellikler olduğu söylenebilir. Lider özelliklerine açıklık getirilirken, kavrama ilişkin tek taraflı maddeler içeren açıklamalardan ziyade çoğu zaman aynı bağlamda ele alındığı için aralarındaki farklar göz ardı edilen yönetici ve lider kavramları arasındaki farklılıklara değinilmiştir.

2.2.1. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

Liderlik ve yöneticilik birbirine karıştırılan ve birbirinin yerine kullanılmaya meyilli olan iki kavram olmasına rağmen, literatürde birbirinden farklı bir biçimde ele alınmaktadır (Cemaloğlu, 2013). Liderler ve yöneticiler kişisel karakterleri ve davranışları ile diğerlerini -altlarını, izleyenlerini- yetkilendirmeleri sürecinde izledikleri yol bakımından farklılıklar gösterirler (Burke, 1986). Örgütte işlerin nasıl yürütüleceğine ilişkin çeşitlilik gösteren inançları, değerleri ve yaklaşımları olan liderler ve yöneticiler, birçok açıdan birbirlerinden farklıdırlar. Bu farklılıkların bazıları aşağıda ele alınmaktadır:

Yönetici, esas olarak örgütün ortak amacını gerçekleştirmek için bir arada olan bireyleri koordine eden ve üretim sürecinin işlemesi için planlama, örgütleme, emir verme ve kontrol etme gibi süreçleri yürüten kişidir (Marion, 2002). Diğer taraftan lider; güçlü bir örgüt kültürü yaratmaya önem veren, çalışanlar için fırsatlar

yaratan, yenilik ve değişikliklerden korkmayan ve kendisi izleyenleri cesaretlendirerek birlikte hareket etmenin gücüne inan kişilerdir (Wiener, 2014; Middlehurst, 1993).

Yöneticiler için örgüt içinde gerçekleşen eylemlerin ve çalışanların performansının istikrarı ve verimi önemli iken, liderler etkin bir çalışma süreci için değişimi desteklerler ve çalışanları yapılması gerekenler konusunda cesaretlendirerek gönüllü olmalarını sağlamaya odaklanırlar (Hoy ve Miskel, 2010).

Liderler, insanları etkilemek ve harekete geçirmek için bir statü ya da konumdan gelen güç yerine grubun lidere ilişkin algısından doğan doğal gücü kullanırlar; öte yandan yöneticiler, örgüt yapısındaki hiyerarşik konumdan gelen gücünü ya da yasal kural ve prosedürlerin onlara sağladığı üstünlükleri kullanırlar (Aydın, 2010).

Liderler, insanların inançlarını ve düşüncelerini anlamaya, onların bağlılığını kazanmaya odaklanıp, örgüt içinde değişim ve belirsizliği desteklerken; yöneticiler sorumlulukları yerine getirerek ve yetkisini kullanarak organize etmeye, planlamaya, kontrol etmeye, problem çözmeye ve işlerin başarıyla yerine getirilmesine odaklanırlar (Lunenburg, 2011).

Yönetici, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi veya bir problemin çözümü için farklı statü ve sorumluluk seviyelerinden birçok kişinin etkili bir şekilde çalışması görevini yerine getirmeye çalışırken sıkı çalışma, analitik düşünme ve yasal güç unsurlarını kullanır (Zaleznik, 1992). Bu esnada bu grubun içinde, pratik ve etkili çözümler veya öneriler sunabilen, zeki, cesaretli ve diğerleri ile görünmeyen bir duygusal bağ kurarak onları harekete geçirebilen lider veya liderler çıkabilir (Zaleznik, 1992). Bu durumda, liderler ve yöneticiler aynı örgüt içinde yer alabilirler, hatta yöneticiler aynı zamanda liderlik özellikleri de sergileyebilirler fakat her ikisinin de etki kaynaklarının, alanlarının ve güçlerinin çok farklı olduğu söylenebilir.

Lunenburg (2011) yönetici ve lider arasındaki ayrıma dair kapsamlı bir bakış açısı sunmak için her ikisine de ait farklı özellikleri bir tablo halinde sunmuştur:

Tablo 4.
Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar

Kategori	Liderlik	Yöneticilik
Düşünce süreci	İnsanlara odaklanır	İşlere odaklanır
	Dışa dönük düşünür	İçe dönük düşünür
Amaç / hedef belirleme	Vizyon üretir	Planları yürütür
	Geleceği şekillendirir	Şu anı geliştirir
	Ormanı görür	Tek tek ağaçları görür
Çalışanlarla ilişkiler	Yetki verir	Kontrol eder
	Meslektaşları olarak görür	Astları olarak görür
	Güvenir ve geliştirir	Yönetir ve koordine eder
Çalışma şekli	Doğru şeyleri yapar	İşleri doğru yapar
	Değişiklik yaratır	Değişikliği yönetir
	Astlara hizmet eder	Üstlere hizmet eder
Yönetim şekli	Etkisini kullanır	Yetkisini kullanır
	Çatışmayı kullanır/faydalanır	Çatışmadan kaçır
	Kararlı davranır	Sorumlu davranır

Kaynak: Lunenburg, 2011: 2. Leadership versus management: A key distinction at least in theory. **International Journal of Management, Business, and Administration**, 14(1), 1-3.

Tablo 4'te de görüldüğü üzere, hem liderler hem de yöneticiler örgütsel amaçların etkili bir şekilde yerine getirilmesini amaçladıkları halde, izledikleri yol, düşünceleri ve eylemleri birbirinden farklılık göstermektedir. Öne çıkan bu farklılıklara rağmen, literatürde yönetici ve liderlerin özelliklerinin birbirinden tamamen ayrılmasının pek mümkün olmadığı ve bu farkın tanımlanmasında araştırmacılar arasında tam bir uzlaşma görülmediği söylenebilir (Cemaloğlu, 2013). Bu doğrultuda, liderlerin ve yöneticilerin örgüt içindeki işleri yürütmek için izledikleri yol ve eylemleri farklılık gösterse bile liderlik ile yöneticilik iç içe geçmiş kavramlar olduğu söylenebilir. Alanyazında da, bu iki kavramın mutlaka birbirinden ayrı bir şekilde işlev göstermesi gerekmediği ve yöneticilerin liderlik özellikleri göstermelerinin gerekliliği konusunda görüş birliği sağlanmaktadır (Aydın, 2010; Beycioğlu, 2009; Bursalıoğlu, 2010; Can, 2009; Cemaloğlu, 2013). Bu nedenle, örgütlerin etkililiğinde anahtar role sahip olan yöneticilerin aynı zamanda liderlik

özelliklerini de sergilemelerinin, potansiyellerini geliştirerek sahip oldukları yasal güç ve yetkiyi daha işlevsel bir biçimde kullanabilmeleri açısından önem arz ettiği söylenebilir.

2.3. Liderlik Kuramları

Geçmişten günümüze kadar, liderlerin kendisini izleyenleri nasıl etkiledikleri ve insanlar üzerindeki etkilerini besleyen kaynakların neler olabileceği konusu üzerinde çeşitli araştırmalar ve incelemeler yapılmış ve farklı görüşler öne sürülmüştür. Yukl'a (2010) göre, liderliğin yordayıcıları olan liderlik özellikleri, liderlik davranışları ve durumsal değişkenler üzerine binlerce deneysel çalışma yapılmış, fakat sonuçların çoğu çelişkili olmuştur ve tatmin edici olmamıştır. Çünkü liderlik kavramı, içinde bulunduğu zamanın mitleri, gelenekleri ve illüzyonları ile çevrelenmiş çok yönlü bir yapıya sahiptir (Hanson, 1995).

Görüldüğü gibi, liderlik kavramı da diğer tüm sosyal bilim kavramları gibi aynı anda birçok yöne doğru hareket ederek, gelişmekte ve değişmektedir. Meydana gelen değişimler ve gelişmelerin ışığında yapılan araştırmaların sonucunda, çeşitli kuramcılar tarafından liderlik kavramına açıklık getiren ve kavramı farklı açılardan ele alan birçok kuram geliştirilmiştir (Aydın, 2010; Bursalıoğlu, 2010). Bu kuramların esaslarının bilinmesinin, liderlik kavramının daha kapsamlı anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2.3.1. Özellik Kuramı

Liderlik ile geliştirilen bu yaklaşım, klasik teori perspektifinden gelişmiştir ve öne sürülen ilk yaklaşımdır (Hanson, 1995). Lider, hiyerarşi piramidinin en tepesindedir ve liderin kendisini diğer insanlar farklı kılan ve avantaj sağlayan, doğuştan gelen bazı fiziksel ve kişisel özellikleri olduğu düşünülmüştür (Aydın, 2010; Yukl, 2010). Bu bakış açısına göre liderlik kavramı; insanın dünyaya gelmesiyle beraber ona bahşedilen ve diğerleri tarafından fark edilebilen bazı özel niteliklere sahip olması şeklinde kurgulanmış bir kavramdır. Bu kuramda, liderler doğarlar sonradan yetiştirilmezler anlayışı hâkimdir. Daha sonra yapılan araştırmalar,

liderliğin fiziksel veya kişisel özelliklerle anlamlı bir şekilde ilgili olmadığını ortaya koymuştur.

2.3.2. Davranış Kuramı

Liderlik kavramının bireysel ve fiziksel özellikler ile açıklanmaya çalışılmasının yetersiz olması nedeniyle, liderlerin davranışlarına odaklanılmıştır. Bu yaklaşımda, lider davranışının iki farklı boyutuna vurgu yapılmıştır: Birincisi, kişilere ve gruba yönelik ilişkilere odaklanmış lider tipi, diğeri ise işin yapılmasına ve amaca ulaşılmasına odaklanmış lider tipi (Hoy ve Miskel, 2010). Ohio State ve Michigan üniversitelerinde yapılan liderlik araştırmalarında uzun süre insan ve görev boyutu üzerinde durulmuştur (Eraslan, 2012). Davranışçı bakış açısıyla ele alınan lider kavramının değişiklik gösteren durumları ve durumları etkileyen farklı değişkenleri dikkate almadığı fark edilmiştir.

2.3.3. Durumsallık Yaklaşımı

Liderliğin olduğu ortamın durumsal değişkenlerini dikkate almayan davranış kuramı, liderlik kavramını açıklamada yetersiz kalmıştır. Çevre, örgüt ve bireyler arasındaki ilişkiler değiştikçe, bu yeni duruma cevap olarak liderliğin de değişmesi gerektiği düşüncesi öne çıkmıştır (Hanson, 1995). Liderlik bazı özel niteliklere veya kalıplaşmış davranış biçimlerine sahip olmaktan öteye geçerek, değişen durumları tanıma ve yeni ihtiyaçlara karşılık verme yeteneği ve kapasitesi ile ilişkilendirilmiştir.

Bu yaklaşım ile ilgili çalışmalarda, “izleyenlerin özellikleri, liderin ekibi tarafından gerçekleştirilen işin doğası, örgütün türü ve dış çevrenin doğası, temel durumsal değişkenler olarak ele alınmıştır” (Yukl, 2010: 32). Bu durumda, her örgüt için aynı tip liderlik biçiminin her zaman etkili olmayacağı; aksine, kendine özgü özellikleri ile her durumda farklı liderlik biçimlerinin görülebileceği görüşü ön plana çıkmaktadır.

Durumsallık yaklaşımında öne çıkan kuramlar; Fiedler'in duruma bağlılık kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif durumsallık kuramı, Reddin'in 3-D liderlik kuramı ve Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramıdır (Aydın, 2010). Bu kuramların tümünün, temelde farklı durumlarda farklı liderlik biçimlerinin uygun ya da etkili olacağı görüşüne dayandığı söylenebilir.

Durumsallık yaklaşımı, liderlik etmenin tek bir uygun şeklinin olmadığı ve belirli bir liderlik şeklinin her durumda aynı etkililikte sonuç vermeyeceği temel varsayımı ile oldukça popülerlik kazanmış olmasına rağmen, aynı zamanda birçok eleştiri de almıştır (Sousa ve Voss, 2008). Durumsallık yaklaşımına ilişkin eleştiriler şu şekilde özetlenebilir;

- Liderlerin duruma uygun yaklaşım geliştirmektense, durumu kendi yaklaşımlarına göre manipüle edebileceklerini,
- örgütlerin her duruma uygun yeni bir yaklaşım belirlemede zorluklar yaşayabilecekleri,
- konuya ilişkin kapsamlı ve tatmin edici bilgi sağlayacak yeteri kadar sistematik analiz yapılmamış olması,
- liderliğin koşullara göre değişebileceğine dair rehberlik sunarken, hangi koşulların ne tür bir liderlik davranışını gerektirdiği konusunda seçenek sunmaması bakımından eleştirilmiştir (Burnes, 1996; Ginsberg ve Venkatraman, 1985; Sausa ve Voss, 2008).

Durumsallık yaklaşımının eleştiri aldığı noktalara dikkat edildiğinde; hangi durumlarda hangi liderlik yaklaşımını etkili olacağı ve örgütlerin bu değişimi nasıl yönetecekleri konusunda yeterli alt yapıyı sunmadığı anlaşılmaktadır.

Liderlik kavramının farklı bakış açıları ve farklı temeller kapsamında ele alındığı açıktır, fakat liderlik aslında çok daha kapsamlı ve geniş bir konudur. Liderlik kavramının sistematik bir şekilde ele alınmasından itibaren yapılan

değerlendirmeler incelendiğinde, öne çıkan noktalar şu şekilde özetlenebilir (Comstock, 2014:1-4):

- Liderlik dışa dönüklük, sabırlılık ve fikir geliştirmek üzerine tutkulu olma gibi bazı kişisel özelliklerle ilgili olmasına rağmen, çoğu liderlik yeteneği aslında daha sonradan geliştirilebilir niteliktedir.
- Liderlik ne sadece bir kadına ne de bir erkeğe atfedilebilecek bir niteliktir, çoğu çalışma göstermektedir ki; liderlik daha çok grup olma ve beraber çalışma isteği ile ilgili bir kavramdır.
- Liderlik duruma uygun tek bir strateji izlemeyi değil, bir hedefe ulaşmak için gerekli vizyonu geliştirebilme ve değişiklikleri yönetebilmeyi kapsamaktadır.
- Liderlik grupla beraber hareket edebilmenin yanı sıra grubu yönetebilme, rehberlik edebilme ve grup üyelerini motive ederek hedefler doğrultusunda harekete geçirebilmeyi içeren bir süreçtir.

Araştırmacıların değerlendirmeleri doğrultusunda liderliğin; birçok değişkenden etkilenen, zamana ve şartlara göre değişiklik gösteren, grubun ve etkileşimin önemine vurgu yapan oldukça kapsamlı bir kavram olduğu söylenebilir.

2.4. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

Araştırmacılar liderliği tanımlamaya yönelik sayısız teori ve paradigma öne sürmüşlerdir ve her biri liderliğin çok farklı yönlerine dikkat çekmişlerdir (Dansereau, Seitz, Chiu, Shaughnessy ve Yammarino, 2013). Liderliğin insan yaşamının neredeyse her alanında yer alan bir olgu olması nedeniyle birçok farklı değişkenle beraber evrilmesi ve yeni ihtiyaçlar doğrultusunda daha da çeşitlenmesi neredeyse kaçınılmaz olmuştur. Sürekli olarak artan bilgi birikimi, insanların değişen ilgileri ve değerleri, örgütlerin yönetiminde hem yöneticiler hem de çalışanlar tarafından arzu edilen yaklaşımlar ve değişen ihtiyaçlar yeni liderlik yaklaşımlarını gündeme getirmiştir (Lloyd, 1996).

Yeni yaklaşımlar değerlendirilirken, 1970’li yılların sonlarında, J.M.Burns ve B.M.Bass’ın yaptıkları araştırmalar, liderlikte yeni bir ayrıma ihtiyaç duyulduğuna işaret etmiştir (Dalgıç Dinlendi, 2012). Geleneklere ve geçmişe daha bağlı transaksyonel-sürdürümcü liderlik ile geleceğe, yeniliğe ve değişime dönük transformasyonel-dönüşümcü liderlik biçimleri iki ayrı merkez olarak ele alınmış ve yeni yaklaşımlar bu dönüşümcü bağlamda gelişme fırsatı bulmuştur (Beycioğlu, 2009; Comstock, 2014; Dalgıç Dinlendi, 2012;).

Liderlik ile ilgili yeniliği, değişimi, vizyon sahibi olmayı, insana özgü eşsiz duyguları, bireylerin etkileşimini, örgüt üyelerinin ihtiyaç ve beklentilerinin önceliğini ve grup bilincini vurgulayan bu yeni yaklaşımlara; kültürel liderlik, etik liderlik, vizyoner liderlik, otantik liderlik, öğrenen liderlik, eğitimsel liderlik, öğretimsel liderlik, paylaşılan liderlik ve dönüşümcü liderlik (Aydın, 2010; Cemaloğlu, 2013; Hoy ve Miskel, 2010) biçimleri örnek gösterilebilir.

Bugünün liderleri, tüm bu vurgu yapılan noktalar ve daha fazlasına ulaşmak için gerçekten yeniliğe açık ve işbirliğine yatkın olmanın yanı sıra, insanların ihtiyaçlarını fark edebilecek ve beraber dönüşebilecek bir vizyona sahip olabilmelidirler. Bu özelliklerin birçoğuna değinen ve çağdaş yaklaşımların çoğunun köklerinin uzandığı dönüşümcü liderliği (Eraslan, 2006) incelemek, öğretmen liderliğinin daha iyi anlaşılmasına da katkı sağlayabilir.

2.4.1. Dönüşümcü Liderlik ve Özellikleri

Gelişen teknoloji, değişen koşullar, sosyo-kültürel ve ekonomik dönüşümler liderlik olgusunun da değişmesine ve 21. yüzyıl gereklerine uygun liderlik rollerinin oluşmasına yol açmıştır (Doğan, 2016). Bu dönüşüm ve gelişim sürecinde, geleneksel liderlik teorilerinin tersine, duygulara ve değerlere önem veren, James MacGregor tarafından kavramsallaştırılan (Aydın, 2010) dönüşümcü liderlik kendini göstermiştir. Kavramın daha iyi anlaşılması için araştırmacılar genelde, cesaret ve risk alma gibi becerilere vurgu yapan dönüşümcü (transforming) liderlik ile kendisinden zıt özellikleri ile öne çıkan sürdürümcü (transactional) liderlik yaklaşımını kıyaslama yoluna gitmişlerdir (Aydın, 2010; Doğan, 2016).

Örgütlerin ihtiyaçlarının zamanın şartları ile paralel olarak değişmesi ve yeni liderlik yaklaşımları arayışlarına girilmesi ile ortaya çıkan dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik yaklaşımları hedefleri ve özellikleri bakımından farklılık göstermektedir. Dönüşümcü liderler, kendisini izleyenlerin moral, motivasyon ve performansını artıran ve hem kendisinin hem de izleyenlerinin bireysel ve örgütsel gelişimine katkıda bulunan kişilerdir. Diğer taraftan, sürdürümcü liderler ise kendi potansiyelini ve kendisini izleyenlerin potansiyeli geliştirmektense, içinde bulundukları durumda stabil bir şekilde varlıklarını sürdürmeye, işleri tamamlamaya ve beklenen sonuçları almaya odaklanan kişilerdir.

Dönüşümcü liderler, kendisini izleyenleri, bireysel hedeflerin daha üstünde grup amaçları için ve grup başarısı için potansiyellerini geliştirmeleri konusunda cesaretlendirerek örgütsel dönüşümü gerçekleştirirler (Güneş ve Buluç, 2012). Sürdürümcü liderler ise, mevcut yapıya dayalı olarak, örgüt üyelerinin performanslarına göre ödül verme veya ceza verme, işlerin kuralına göre yapılıp yapılmadığı kontrol etme ve sisteme itaat etme gibi davranışlar gösterirler (Beycioğlu, 2009).

Dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik iki zıt kutup değil sadece liderliğe yönelik bir yaklaşımın iki farklı boyutudur. Doherty ve Danylchuk' a (1996) göre tüm liderler amaçların gerçekleştirilmesini önemsedikleri ve bunun için çalışanları bir şekilde güdüledikleri için –maddi bir ödül veya manevi bir tatmin ile- bir bakıma sürdürümcü liderdirler. Fakat aynı zamanda bu liderler basit ast-üst ilişkisinin ötesine geçebilir, işleyiş içerisinde değişimi ve yenilikleri de destekleyebilir, yaratıcılık ve işbirlikçi çabalara dikkati çekerek dönüşümcü özellikler sergileyebilirler (Comstock, 2014; Doherty ve Danylchuk, 1996). Diğer bir deyişle, dönüşümcü liderler örgüt hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik yüksek bağlılıkları ve kapasiteleri olan, aynı zamanda örgüt üyelerinin bu dinamik ve yoğun ortamda değişimden korkmadan kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar yaratan öncü bireylerdir (Leithwood ve Duke, 1998).

Bass dönüştürücü liderlerin öne çıkan bazı özellikleri için birtakım değerlendirmelerde bulunmuştur (Akt. Doherty ve Danylchuk, 1996: 294-295).

- Karizma: Karizmatik lider sahip olduğu güç ve etkiyle kendisini izleyenlerde güven uyandırır.
- Entelektüel uyarım: Lider, çalışanlarda problemlere yönelik farkındalık uyandırır ve çalışanları, üretken, yaratıcı ve yenilikçi olmaları için bilişsel olarak cesaretlendirir.
- Bireyselleştirilmiş saygı: Lider, her bir bireyin potansiyelini, yeteneğini ve motivasyonunu geliştirebilecek görevler verir.
- İlham verme: Lider çalışanların amaca ve göreve yönelik bağlılıklarını arttırmak için onlara dair yüksek inanç ve beklentilerini dile getirir ve model davranışlar sergileyerek esin kaynağı olur.

Görüldüğü üzere, dönüştürücü liderler, izleyenlerine bir birey olarak değer verip, gelişimlerini ve dönüşümlerini desteklerken aynı zamanda kendisinin de içinde bulunduğu oluşumda grup olarak güçlü bir misyonlarının olmasına ve hedeflere beraber çalışarak ulaşılmasına önem verirler. Bir bakıma dönüştürücü liderlerin benimsediği düşünceler, buz dağının altında kalan açıkça görünmeyen, belki güç algılanan ama derinliği ve zenginliği olan düşüncelerdir (Kriger ve Seng, 2014). Diğer bir deyişle, dönüştürücü liderlik; grup üyelerinin gelişiminin önem arz ettiği, güven duygusuyla beslenen ve etkileşimin öne çıktığı üretken bir süreçtir. Bu nedenle, lider ve grup üyeleri arasındaki bağı canlı tutan, etkileşimin sürekliliğini sağlayan güven duygunun temel olduğu okullarda, dönüştürücü liderliğin yer aldığı bağlamın değerlendirilmesi işlevsel görünmektedir.

2.4.2. Eğitimde Dönüştürücü Liderlik

“Eğitimin hikâyesi sadece öğrenci, öğretmen ve liderlerle ilgili değildir daha çok tüm sosyal sistemle ilgidir” (Bolthouse, 2013:3). İçinde yaşadığımız etkileşimli ve paylaşılmış beklentiler içeren bu sosyal sistem dünyada meydana gelen

değişimlerden etkilenmekte ve dönüşmektedir. Hızla değişen dünyada okulların değişimin dışında kalması pek mümkün görünmemektedir (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013). Bu nedenle, eğitim sisteminin en temel parçası olan okullar hem yer aldıkları sistemdeki hızlı dönüşüm ve değişimden etkilenme hem de değişimi ve dönüşümü etkileyen bir güç olarak modern dünyada yerini almaktadırlar.

Okuldaki iş ve işleyişlerin yürütülme şekline yön veren kişiler olan yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin bu değişim rüzgârlarından etkilendiği söylenebilir. Yenileşme ve değişme girişimlerinin başarılı bir şekilde yapılabilmesi için okullar talimatlar veren ve öğretici tavırlar sergileyen liderlerden ziyade Beycioğlu'nun (2009) da belirttiği gibi okulun çok yönlü gelişimine odaklanan, ekip çalışmasına önem veren ve birbirinden öğrenme eğilimine sahip liderlerle yönetilmeye doğru ilerlemektedir. Bu durum, eğitim örgütlerinin odağının; paylaşılan hedeflerden uzak, ödül-ceza ikilisi üzerinde kurulu ilişkilerin benimsendiği sürdürümcü liderlikten, çalışanları okul amaçlarına dâhil eden ve işbirlikçi planlamalar yapan dönüşümcü liderliğe doğru kaydığını göstermektedir.

Okullardaki süreçleri doğrudan veya dolaylı yoldan etkileyen okul yöneticilerinin, okulun diğer paydaşları ile özellikle de öğretmenler ile kişilerin hem bireysel hem de grup olarak görüşlerinin değer gördüğü, karşılıklı saygının ve güvenin temel olduğu sürdürülebilir ve aynı zamanda geliştirilebilir bir ilişki kurmaları önem arz etmektedir.

Sagor, Leithwood, Leithwood, Jantzi ve Poplin dönüşümcü okul liderlerinin sahip olması gereken nitelikleri ve sergilemeleri beklenen davranışları şöyle özetlemişlerdir (Akt. Lontos, 1992):

Dönüşümcü okul liderleri;

- Her gün sınıfları ziyaret eder, sınıfta öğretmenlere destek olur ve öğretmenleri birbirlerinin sınıflarını ziyaret etmeleri konusunda teşvik eder.

- Öğretmenlerin herhangi bir konuya ilişkin farklı yorumları dinlemesine ve farklı varsayımları değerlendirmesine yardımcı olur; bireysel problemleri daha geniş bir biçimde okul kapsamında ele alır; önceden kararlaştırılmış çözümlere kendilerini adamaktan kaçınır; toplantılarda anahtar noktalara değinir ve grubun odağının tartışılan konu üzerinde kalmasını sağlar ama asla kendi düşüncesini empoze etmez.
- Gücü paylaşma yolu olarak aktif araştırma grupları veya okul geliştirme komiteleri kurulmasını sağlar; herkese sorumluluk vererek yönetsel işlere dâhil eder.
- Okul gelişimine destek olan kişileri veya grupların yaptıkları işlere açıkça vurgu yapar, değer verir ve minnettarlığını göstermek adına özel çabaları için öğretmenlere teşekkürlerini iletir.
- Öğretmenlerin yeni fikirler deneyimlemesine izin verir. Onlarla bilgiyi paylaşır ve tartışır. İnsanların düşünmesi ve çözüm üretmesi için durumlar ortaya koyar.
- Meslektaşların birbiri ile etkileşmesi ve yeteneklerini paylaşması için çalıştaylar düzenlenmesine imkân tanır.
- Okula yeni bir personelin alınma sürecinde, onları okulun karar alma süreçlerine katılacakları konusunda bilgilendirir; işbirliğine kendini adayabilecek çalışanları işe almaya özen gösterir.
- Öğretmenler ve öğrenciler için yüksek beklentiler oluşturur; en etkili sonucu almak için kendisi de en az onlar kadar istekli olur; öğretmenlerden olabilecekleri en iyi öğretmenler olmalarını ister.
- Bürokratik yapıyı öğretmenleri desteklemek için kullanır; örneğin; okul projeleri için maddi destek bulma veya çalışma günlerinde işbirlikçi planla için zaman yaratma gibi konulara odaklanır; öğretmenleri kısıtlı zaman, ekstra kâğıt işi ve diğer birimlerden gelen yazışmalar gibi formalitelerden korur.
- Öğretmenlerin sadece kendi sınıflarında değil okulun tüm öğrencilerinden sorumlu olduklarını bilmelerini sağlar.

Araştırmacıların değindiği noktalardan anlaşılacağı üzere, okullarda önemli işlevlere sahip olan dönüşümcü liderliğin, okulların daha etkili olmalarında ve hedeflerine ulaşmalarında önemli bir yeri vardır (Şahin, 2005). Okul yönetimini ve okuldaki süreçlerin işleyişini daha geniş bir perspektifte ele alan dönüşümcü liderlik, Anderson'un (2008) da değindiği üzere tüm paydaşların özellikle de öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımına ve dönüşerek gelişmeye vurgu yaparak geleneksel hiyerarşik norma dayalı yöneticilerden ziyade daha paylaşımcı bir platformda yer alan lider yöneticilere vurgu yapmaktadır. Yani; okul yöneticilerinin öğretmenlerin daha aktif bir pozisyona doğru ilerlemelerine destek oldukları ve güçlerini paylaştıkları dikkat çekmektedir. Bu nedenle yöneticilerin, öğretmenlerin liderlik sergilemelerine yardımcı olan, onları okuldaki eğitim-öğretim hedefleri etrafında birleştiren ve harekete geçiren öğretimsel liderlik rollerine değinmenin öğretmen liderliği davranışlarının daha detaylı anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2.4.3. Öğretimsel Liderlik

Öğretim liderliği kavramı 1970'li yılların sonundan itibaren Batılı ülkelerde başarılı veya etkili okullar üzerinde yapılan çalışmalar doğrultusunda liderliğin okulun etkililiği konusunda önemli bir faktör olduğunun görülmesiyle gündeme gelen bir konu olmuştur (Şişman, 2011). Bugünün etkili okul liderlerinden okulun misyonun belirlenmesi, programın yönetilmesi, öğretim denetlenmesi, bütçe ayarlamaları ve okulun bir tesis olarak fiziki imkânlarının yönetilmesi gibi geleneksel okul liderliği rollerinin yanı sıra özellikle eğitim-öğretim sürecine derin bir ilgiyle yoğunlaşmaları beklenmektedir. Bu da okul yöneticilerinin yönetsel işlere odaklanan rollerle öğrenme-öğretme sürecinin en verimli şekilde işlemesine destek olacak girişimlerde bulunma gibi öğretimsel rolleri birleştirmeleri anlamına gelmektedir.

Öğretimsel liderlik kavramının aslında sadece müdürleri kapsayan çizgileri olduğunu söylemek doğru değildir çünkü öğretimsel liderlik okulun diğer bir diğer paydaşı olan öğretmenler ile doğrudan ilgili bir kavramdır. Diğer bir deyişle, öğretimsel liderlik öğretmenlerin direk olarak içinde bulundukları öğretim-öğrenme

sürecini ve öğrenme performansını iyileştirmeye odaklanan bir kavramdır. Bu noktada, hem öğretmenleri hem okul yöneticilerini kapsayan bir kavram olan öğretim liderliği ne tür rolleri gerektirmektedir ve öğretim liderliği rolleri üstlenen okul yöneticileri diğer okul yöneticilerden nasıl ayrılırlar sorusu karşımıza çıkmaktadır.

Supovitz ve Poglinco'nun (2001) belirttiği gibi okul yöneticileri çoğunlukla örgütsel işleyişe kendilerini adanmışlardır, bu durumda öğretimsel kararları almak da bireysel olarak öğretmenlere düşmüştür. Öğretmenler sınıflarında ne öğreteceklerine bağımsız olarak karar verdiklerinde ise şu üç şeyin olma ihtimali yüksektir (Supovitz ve Poglinco, 2001:1):

- Öğretimsel hedeflere rehberlik sağlayan bir bütünlük olmadığı ve öğretimi daha büyük bir bütüne bağlayan bir ortak amaç olmadığı için okulun öğretimsel kültürü parçalanmaya eğilimli olabilir.
- Öğretmenler iyi öğretme kavramına ilişkin farklı düşünce ve deneyimlerini sınıflarına taşıyacakları için öğretimin kalitesi de oldukça geniş bir ölçekte büyük farklılıklar gösterebilir.
- Öğrencilerin ne bilmesi gerektiğine ilişkin, öğretmenlerin öncelikleri farklılık göstereceği için öğrenilen içerik aynı seviyede eğitim alan öğrenciler için bile sınıftan sınıfa farklılık gösterebilir.

Öğretimsel amaçlara ve uygulamalara ilişkin birey merkezli yaklaşımların ortaya çıkarabileceği durumlar göz önüne alındığında, öğretimsel liderliğin işleyişe ve içeriğe ortaklaşa ve paylaşılan bir yaklaşım yerleştirebileceği düşünülmektedir. Peki “okul yöneticileri öğretimsel hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşmak için öğrenme ve öğretmenin geliştirilmesi için işbirliği içinde çalışma konusunda öğretmenlere nasıl yardım edebilirler?” (Lunenburg, 2010:1).

Supovitz ve Poglinco (2001:1) öğretimsel liderler olarak tanımlanan bir grup okul yöneticisi ile yaptıkları kapsamlı görüşmeler sonucunda, öğretimsel liderliğe ilişkin üç temel özelliğe ulaşmışlardır. Bu özellikler şöyle özetlenebilir:

1. Öğretim liderleri, belirli bir öğretimsel kalite vizyonu ile okullarının öğretimsel anlamda gelişimini desteklemeye odaklanırlar.
2. Öğretim liderleri, güvenli ve işbirlikçi bir çevre yaratarak öğretmenlerin beraber çalışıp, çalıştıkları kapsam üzerinde daha derinleşmelerini sağlayacak bireyler arası bir ağ oluşturulmasına yardımcı olurlar. Böylece okullarındaki öğretimsel uygulamaların etkililiği için birlik ruhu oluştururlar.
3. Öğretim liderleri, öğretimsel gelişimi desteklemek için kendi performanslarını, zamanlarını ve önceliklerini sürekli olarak tekrar organize etme becerisine sahiptirler.

Görüldüğü gibi öğretimsel liderler aracılığı ile okullar Lunenburg'un (2010) da değindiği üzere öğrencilerin öğrenme sürecini nasıl daha iyi hale getirebiliriz amacı doğrultusunda işbirliği içinde çalışan ortakların yer aldığı kurumlara dönüşmektedirler.

Smithgall (2015), New York'ta ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan ve yılın müdürü seçilen okul yöneticileri ile yaptığı çalışmasında, öğretimsel liderliğin tanımının kişilere göre farklılık göstermesine rağmen bazı ortak noktaların olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın ilginç bulgularından biri, bazı eğitim kurumlarının çok büyük anlamlar yükledikleri titizlik ve harfîyen kurallara uyma felsefesinin, yapılan görüşmeler sonucunda tanımlanan ortak niteliklerin arasında yer almamasıdır. Bunun yerine;

- okul için bir vizyona sahip olma ve bu vizyonu geniş bir ölçekte paylaşma,
- iyi ilişkiler kurmak ve birlik ve güven kültürü aşılama,
- öğretmenleri destekleme,
- büyüme ve öğrenmeye devam etme,
- yaratıcı, cesaretli ve minnettar olma okul yöneticilerinin değindiği ortak özellikler olmuştur (s.4).

Görüldüğü gibi öğretimsel liderlerin, insanlar arası ilişkilere ve etkili iletişime önem vermeleri, alanlarındaki yenilikleri takip etmeleri ve okul paydaşlarını ortak hedefler etrafında birleştirme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir (Şişman, 2011).

Öğretmenlerle beraber çalışma ve onları birleştirme fikriyle hareket eden okul yöneticileri, öğretmenlerden bu sürece katkıda bulunmalarını, ortaklaşa iş yapma fikrini benimsemelerini ve harekete geçmelerini beklemektedirler. Bu durumda, araştırma, keşfetme, deneme ve birbirinden öğrenmeyi içeren bu etkileşimli süreç; öğretmenleri standart öğretme teknik ve metotları uygulamak yerine, esnek öğretme alternatifleri oluşturmaları konusunda teşvik etmektedir (Blase ve Blase, 1999). Öğretmenlerle öğrenci durumları üzerine görüşmeler gerçekleştiren, okul hedefleri hakkında öğretmenlerle konuşan ve profesyonel gelişme için öğretmenleri koordine eden öğretimsel liderler, yürütülen veya yürütülecek olan öğretimsel uygulamalara öğretmenlerin ilgisini çekmiş ve desteklerini büyük ölçüde almış olacaktırlar (Foo Seong, 2015). Öğretmenlere, içinde yer aldıkları eğitim-öğretim sürecini şekillendirmeleri ve hem kendileri hem de meslektaşları için öğrenme fırsatları yaratmaları için fırsat sunan öğretimsel liderlik, öğretimsel hedeflerin en önemli gerçekleştiricileri olan öğretmenlerin aktif, girişken ve öncü roller üstlenmelerine olanak sağlamaktadır.

Öğretmenleri birbiri ile etkileşim içinde gelişmelerini ve mevcut sistemin daha modern ve paylaşımcı bir çizgiye yaklaşmasını sağlayan dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik gibi çağcıl yaklaşımlar, dikkatleri; alanyazında sıklıkla karşılaşılan öğretim liderliğine çekmektedir (Dimock ve McGree, 1995; Harris, 2005; Muijs ve Harris, 2006; Smylie ve Denny, 1990).

Liderlikte ortaya çıkan güncel yaklaşımların beslediği, günümüz gelişmelerinden etkilenen, eğitim dünyasını üzerinde derin etkiler bırakarak, gelişmeye açık ve esnek sınırlara sahip bir kavram olarak karşımıza çıkan öğretmen liderliği bir sonraki bölümde detaylı bir şekilde ele alınmaya çalışılmıştır.

2.5. Öğretmen Liderliği

Bir grubun veya örgütün başındaki kişi olarak diğerlerini motive edebilme, ikna edebilme ve rehberlik edebilme yeteneklerine sahip olan kişi olarak tanımlanan liderler, hangi bağlamda yer alırlarsa alsınlar bir grubun amaçlarına ulaşmasına yardımcı olma sorumluluğu üstlenen kişilerdir (Comstock, 2014). Eğitimde liderlik kavramı günümüz trendleri ile beraber değişim göstermekte ve liderliğin sade tanımını da içerecek şekilde ama aynı zamanda sınırlarını daha da genişleterek yeni boyutlar kazanmaktadır. Birlikte evrildiği değişikliklerle okullarda liderlik kavramı; öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen ve yönetici-öğretmen arasındaki yoğun ilişkilerin sınıf ve okul başarısına olan etkisini gündeme getirmektedir (Price ve Moolenaar, 2015). Sınıf ve okul başarısı, tüm örgüt üyeleri tarafından paylaşılan ve arzulanan bir amaçtır. Paylaşılan hedeflere sahip olan öğretmenler ve yöneticiler de okulun sosyal bağlamının önemli ve birbirini tamamlayan parçalarıdır. Çünkü okulun hedeflerine ulaşması için yöneticilerin öğretmenlere ihtiyacı vardır, öğretmenlerin de hedefleri gerçekleştirmek için elverişli şartlar oluşturmaları konusunda yöneticilere ihtiyaçları vardır; sonuç olarak öğretmenler, sınıflardan yönetim kademesine uzanan işlevsel bir köprü görevi görmektedirler (Price ve Moolenaar, 2015). Öğretmenlerin okulda farklılıklar yaratabilecek ve başarıyı etkileyebilecek olmaları, onların aslında çok çeşitli roller üstlendiklerini ve bu rollerini okul boyunca genişletebilecekleri durumunu ortaya koymaktadır.

Günümüzün büyük farklılıklar içeren, daha zorlu hedefleri olan eğitim ortamı, daha bilgili, yetenekli, kapsayıcı ve hesap verilebilirlik ilkesini benimseyen çok yönlü öğretmenlere her zaman olduğundan daha çok ihtiyaç duymaktadır (York-Barr, Sommers ve Duke, 2005). Başarılı bir öğrenme iklimi oluşturulması ve eğitim-öğretimin etkililiğinin ve kalitesinin geliştirilmesi eğitimcilerin benimsediği en önemli hedefler arasında yer almıştır ve öğretmenler her zaman hem problemlerin kaynağı hem de problemlerin çözümü için gerekli anahtarlar olarak görülmüşlerdir (Smylie ve Denny, 1990). Böylesine hareketli ve sürekli değişen bir çevrede yer alan eğitim-öğretim sürecini etkileyen en önemli unsurlardan birinin öğretmenler olduğu açıktır. Tüm bunlar öğretmenleri, onların yürüttükleri her türlü faaliyeti, eğitim-

öğretime ilişkin inançlarını, benimsedikleri öğretme stratejilerini ve çalışma anlayışlarını ilgi odağına taşımaktadır.

Okula ilişkin süreçlerin vazgeçilmez parçası olan öğretmenler lider olmak için iyi birer alternatifler midir? Eğer öyle ise “lider öğretmenler hakkında özgün olan nedir? ” (Frost ve Harris, 2003:479). Bu sorulara cevap niteliğinde aslında öğretmen liderliğinin yeni bir kavram olmadığı ve tarih boyunca okul içinde veya okul bölgelerinde bölüm başkanlığı, danışma kurulu üyeliği veya yönetim kurulu üyeliği gibi formal liderlik rollerinin öğretmenler tarafından yürütüldüğü söylenebilir (Smylie ve Denny, 1990). Fakat burada üstünde durulması gereken nokta, öğretmenlerin üstlendikleri bu formal liderlik rollerine yeni roller ekleyip eklemedikleridir. Bu noktada, öğretmen liderliği fikrinin uzunca bir süredir var olan bir fikir olduğu fakat kavramın okul bağlamında ne ifade ettiği, işlevi ve rolüne ilişkin anlayışların, zaman içerisinde büyük gelişme gösterdiği söylenebilir (Smylie, Conlay ve Marks, 2002; Smylie ve Denny, 1990).

Öğretmen liderliği kavramına ilişkin tek ve geçerli bir tanımın olmadığını söylemek mümkündür; fakat farklı araştırmacılar kavramın farklı yönlerine vurgu yaparak kavrama açıklık getirmeye çalışmışlardır. Bu çabalardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Frost ve Harris (2003), öğretmen liderliğini mesleki rollerin inşası, örgütsel çevre ve kişisel kapasite başlıkları altında değerlendirmişlerdir. Mesleki rollerin inşası kapsamında, araştırmacılar öğretmenlerin rol sınırları kapsamında neyin yer aldığını düşünmelerinin önemli olduğu belirtmişlerdir; çünkü rollerine ilişkin algıları davranışlarını şekillendirecektir. Ayrıca diğer meslektaşlarının algılarını bilmeleri de önemlidir; çünkü bunu bilirlerse kendilerini yalnız uygulayıcılar olarak değil bir takımın parçası olarak görecektir. Örgütsel çevre kapsamında, araştırmacılar okul kültürünün, okulun değerlerinin ve neyin kabul edilebilir görüldüğünün öğretmenlerin birbirlerinin fikrini kabul etmelerinde ve meşru olanı bilmeleri konusunda önemli olduğu belirtmişlerdir. Ayrıca güveni, öğretmen liderliğinin gelişmesinde anahtar unsur olarak değerlendirmişlerdir (s.490). Kişisel kapasite

kapsamında ise, öğretmenlerin kişisel deneyimleri, görüşleri, inançları ve sınıf içi uygulamalar gibi mesleki bilgilerinin önemine; kurumu tanıma, neyin işleyip işlemeyeceğini bilme gibi örgütsel bilginin önemine; kişilerarası iyi ilişkilere; dikkatlice planlanmış, iyi veriler üzerine kurulu işbirlikçi bir süreçte gelişen önerilerin sahip olduğu otoritenin önemine değinilmiştir.

York-Barr ve diğerleri (2005) ise öğretmen liderliğini örgütsel seviyede sergilenen roller, takım/meslektaş seviyesinde ve öğrenci seviyesinde sergilenen roller şeklinde üç kategoride ele almışlardır. Örgütsel seviyede sergilenen roller takım/meslektaş seviyesini ve öğrenci seviyesini de kapsayacak ve birbirinin üstüne inşa edilmiş şekilde araştırmacılar tarafından modellenmiştir (s.208). Ayrıca araştırmacılar öğretmen liderler için hava trafik kontrolörü metaforunu kullanmışlardır. “Bu metafor; bir orkestra şefi gibi vizyon ve hedefi açık ve anlaşılır tutarken aynı zamanda en küçük detayları gözlemlemenin önemini ve hem teknik hem bireylerarası iletişim becerilerini içeren yüksek seviyede mesleki yeterliliği ifade etmektedir” (s.208).

Can’a (2009: 90) göre “öğretmen liderliği sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeyine göre düzenleme, öğrencileri derse katma, paylaşarak öğrenme ve kendini sürekli geliştirebilme becerisidir.”

Beycioğlu (2009) ise öğretmen liderliğini; öğretmenlerin okul gelişimi ve yenileşmesi süreçlerinde kurumsal boyutta yenilikçi ve yaratıcı roller yaratma; hem bireysel hem sınıf düzeyinde öğretimi daha etkili hale getirecek girişimlerde bulunma ve bunun için mesleki anlamda yenileşme ve gelişmeye açık olma ve son olarak; sahip oldukları bilgi birikimini işbirliği ve demokratik tutumlar çerçevesinde meslektaşları ile paylaşma yeterliliği olarak tanımlamıştır.

Anderson (2004) öğretmen liderliğini tanımlarken öğretmenlerin yönetsel roller üstlenmelerine vurgu yapmıştır. Araştırmacı; öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla katılımının onların liderlik sergileyebilmeleri için daha fazla fırsata sahip olmaları anlamına geldiğine değinmiştir. Buradan yola çıkarak

araştırmacı; öğretmen liderliğini öğretmen-yönetici ilişkisinin etkileşimli bir süreçle dönüştüğü, öğretmenlerin sınıflarının dışına çıkarak tüm paydaşlarla karşılıklı etkileşim ve paylaşım yoluyla öncü davranışlar sergiledikleri bir süreç olarak değerlendirmiştir.

Pounder (2006) ise öğretmen liderliğini otorite, hiyerarşik konum, yasal olarak atanma gibi kavramlardan ayrı tutarak, öğretmenlere görev yerine getirirken liderlik kapasitelerini ortaya koymaları için fırsat verilmesinin gerekliliğine değinmiştir. Bu doğrultuda Pounder'e (2006: 534) göre; “öğretmen liderliği; profesyonellik ve meslektaşlar arası kolektif çalışma temelinde eğitim sürecini iyileştirmeyi hedefleyen çeşitli faaliyetlerde yer alarak bir okulun eğitimsel iklimini geliştiren öğretmenlerin hak ettiği bir etikettir.”

Gherke (1988), öğretmen liderliği kavramını açıklarken birbirine rehberlik etmenin önemine değinmiştir. Birbirine rehberlik etmenin ve birbirinden öğrenmenin öğretmenlerin kişisel gelişimi için önemli olduğunu ve yeni öğrenmeler gerçekleştiren öğretmenlerin liderlik rolleri sergilemenin daha olası olduğunu belirtmiştir. Gherke'ye (1988: 44-45) göre; birbirlerinden yeni şeyler öğrenmek ve birbirlerinin sesi olmak için fırsatlar yaratan, meslektaşları ile iyi ilişkiler kurmak için zaman yaratan, aralarına yeni katılanlara rehberlik eden ve zamanla onları kendi tercihlerini yapmaları konusunda cesaretlendiren ve bu etkileşimli sürecin kendini yenileyerek devam etmesini sağlayan öğretmenler lider öğretmenlerdir.

Gigante ve Firsetone (2008) ise öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin meslektaşları ile bir araya gelmeleri, onlara mesleki anlamda destek olmaları, iyi ilişkiler kurmaları ve sahip oldukları uzmanlığı paylaşmaları açısından bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir.

Alanyazında yer alan ve çeşitli araştırmacıların açıklık getirmeyi hedeflediği öğretmen liderliği kavramının temelinde okul boyunca (sınıf ve sınıf ötesinde) ve okul paydaşları arasında (yönetici-öğretmen-öğrenci-veli arasında) oluşan görünmez bir ağa vurgu yapıldığı söylenebilir. Bu ağın okulların hedeflerine ulaşmasında çok

önemli bir göreve sahip olduğu açıktır. Etkileşim ve paylaşımın temel olduğu, kendi dönüşümü ve diğerlerinin dönüşümü ile ilgilenen, okuldaki karar alma süreçlerine katılmaya gönüllü ve sorumluluklarının farkında olan öğretmenler bu hedeflerin yürütücüleridirler. Diğer bir deyişle, tüm bunların ortasında yer alan, okuldaki her süreci etkileyen ve her süreçten etkilenen öğretmenler hem özne hem nesne konumunda yer alan okulun vazgeçilmez ve en önemli öğeleridir. Bu nedenle, öğretmen liderliği kavramının temelinde; toplumun ihtiyaç duyduğu donanımlı, özgün, hoşgörülü, iyi sosyal ilişkiler geliştirebilen, profesyonel anlamda gelişmeye açık ve yaratıcı bireyler yetiştirme misyonuna sahip olan öğretmenlerin yenilenmesi, mevcut rollerinin genişletilmesi ve geliştirilmesi düşüncesinin yattığı anlaşılabılır.

2.5.1. Öğretmen Liderliğinin Temelleri

“İnsanlara gemi yaptırmanın yolu marangozluk öğretip görev ve programlar vermek değil, engin denizlerin hasretini aşılamdır.”

Antonie De Saint Exupery

Özellikle “Küçük Prens” isimli eseriyle tanınan Fransız yazar Exupery’nin ilham veren sözlerinden anlaşılan; insanları harekete geçiren, onları motive eden, amaçlarına ulaşmaları için çabalamaları konusunda ikna eden tetikleyici; bir takım yönergeler veya talimatlar değildir. Aksine asıl olan; hedeflerinin önemi konusunda insanların ortak ve güçlü bir inanç oluşturmalarını sağlamak, hedeflerine ulaşmayı arzulamaları için onları cesaretlendirmektir.

Bu noktada, bir amacı gerçekleştirmek için insanların bir araya gelmelerine diğer bir deyişle gruplaşmalarına bakıldığında bunun içgüdüsel veya tesadüfi bir şey olmadığı açıktır (Adair, 2013). Bu noktada, grupları bir araya getiren, onları birleştiren ve insanların da gönüllülikle izinden gitmek istedikleri ve rehberlik edeceğine inandıkları liderlerin varlığından söz etmek mümkündür.

Okul örgütü sınırlarını aşarak, tarihsel süreç içinde daha geniş kapsamda düşünüldüğünde aslında liderlik çok eskilere dayanmaktadır (Beycioğlu, 2009). “Doğuda Konfüçyüs batıda Sokrates gibi öncüler, liderlik ve liderliğin gelişimi

hakkında oluşan evrensel bilgiye katkıda bulunan harika öğretmenler ve harika liderlerdir’’ (Adair, 2013:3).

Eğitim sisteminin en temel ögesi olan ve bir ülkenin geleceğinin mimarı olan öğretmenlerin mesleğine tarihsel süreçte pek çok farklı anlam yüklenmiştir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenler bir süre klasik yönetim anlayışının da etkisiyle belirli teknik yeterliliklere sahip olması gereken ve kendisinin dâhil olmadığı karar alma süreçlerinden ortaya çıkan iş ve işlemleri tarafsızca yürütmesi beklenen mekanik bir rol üstlenmişlerdir. Fakat dünyada meydana gelen teknolojik, sosyal ve ekonomik değişiklikler, toplumların eğitime yönelik beklentilerini değiştirmiştir. Bu değişiklikler ve yenilikler doğrultusunda eğitim-öğretim sürecini yürüten öğretmenlerin sergilemesi beklenen rollerde de değişiklikler meydana gelmiştir. Kendini sürekli yenileyen, hızla değişen ve bileşenleri etkileşim içinde olan bu dünyada, öğretmenlerin de kendilerini dönüştürmeleri, ortaklaşa çalışmaları ve sınıflarının içinde ve ötesinde harekete geçmeleri beklenmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında ‘‘Öğretmenler yeni nesi sizin eseriniz olacak’’ diyen Mustafa Kemal Atatürk, öğretmenlerin yaratabileceği farklara ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki önemine vurgu yapmıştır (Baskan, 2001). Atatürk’ün öğretmenleri ve onların etkinliklerini önemli yerlere taşıyan bu sözleri, bir bakıma öğretmenleri sistemin pasif bir unsuru ve işlerin tarafsız yürütücüleri pozisyonundan alarak öğrencilerin hayatına doğrudan dokunma şansına sahip, okulun işleyişine yön verecek olan öncüler konumuna yerleştirmektedir.

Eğitimde liderlik kavramının öğretme eyleminin içinde aktif bir şekilde yer almayan veya bu konuda herhangi bir sorumluluk hissetmeyen bir grup bürokrat veya sadece okul yöneticileri ile ilişkilendirildiği geleneksel yaklaşım eğitimde meydana gelen reform ve yeniden yapılanmanın etkisiyle artık geçerliliğini koruyamaz duruma gelmiştir (Silva, Gimbert ve Nolan, 2000). Bu nedenle, öğretmen liderliği, eğitim-öğretim sürecinin işleyişine yönelik anlayışlarda değişikliklerin meydana gelmesi ve öğretmenlerin süreçteki yerine ilişkin daha çağdaş ve demokratik görüşlerin ortaya çıkması ile oluşan bir olgudur.

Anderson (2004) bunu destekler nitelikte eğitimde reform ve yeniden yapılanmanın yönetici-öğretmen ilişkilerinde daha etkileşimli ve esnek bir sürecin başlamasını sağladığını ve bunun öğretmen liderliğinin oluşmasındaki anahtar unsur olduğunu belirtmiştir.

LeBlanc ve Shelton'a (1997) göre modern okulların işleyişi tek bir yöneticiden ziyade birçok liderin beraber çalışmasını gerektirmektedir böylece öğretmen liderliği anlayışı okulun başlıca hedefi olan öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için öğretmenleri sürece katmaktadır. Okullar, okulun iş ve işleyişlerinin yürütülmesinde öğretmenlerin katkısı ve katılımı olmadan yöneticilerin tek başlarına gerekli girdiyi sağlayamayacakları kadar fazla değişkenin olduğu örgütlerdir. Diğer bir deyişle, talepleri ve beklentileri değişen okullarda, artık yönetici karar verir yapar öğretmenler uygular görüşü yerine öğretmenler ve yöneticiler beraber karar verirler ve demokratik bir yönetime itibar ederler görüşü hâkim olmaya başlamıştır.

Öğretmen liderliği, okulların değişme ve gelişme çabaları doğrultusunda ortaya çıkan ve seçilen/atanan yöneticilerin haricinde öncü davranışları ile fark edilen öğretmenlerin, eğitim-öğretim sürecindeki yerlerine ve etkinliklerine dikkatleri çekmiştir. Birden fazla öğretmenin beraber çalıştıkları okullarda, grupların öne çıktığı ve bu gruplardaki her bir öğretmenin lider olabilmek için iyi birer alternatif oldukları gündeme gelmiştir. Böylece liderlik tek bir kişi tarafından deneyimlenmek yerine tüm örgüt üyelerince paylaşılabilen, grup boyunca dağılabilen ve işbirliği ve ortaklaşa çalışmanın gücüyle büyüyen ve yayılan bir değer boyutuna taşınmıştır.

Liderliğin örgüt içinde bireyler tarafından paylaşılan, her birinin liderlik etme fırsatına sahip oldukları dikey ve yatay olarak akışkan bir forma büründüğüne dikkatleri çeken “paylaşılan liderlik- distributed leadership”, öğretmen liderliğinin gelişmesinde kilit role sahip olan bir kavramdır (Bennet, Wise, Woods ve Harvey, 2003; Harris, 2009; Harris ve Muijs, 2004; Spillane ve Healey, 2010). Bu noktada,

paylaşılan liderlik kavramının daha ayrıntılı bir şekilde ele alınması işlevsel görünmektedir.

2.5.2. Paylaşılan Liderlik

Liderlik -paylaşılan bir perspektiften bakıldığında- lider, takipçi ve durumlar arasındaki etkileşimin birleşkesinden oluşan bir sistem olması nedeniyle, sürecin daha iyi anlaşılması için her bir bileşen birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (Turan ve Bektaş, 2014). Dolayısıyla paylaşılan liderlik, liderin bireysel olarak ortaya koyduğu davranışlarla ilgili bir süreç değildir. Liderliğin, liderlik eden tek bir kişinin üstlendiği baskın roller ve onu izleyenlerin üstlendiği küçük rollerin toplamı olduğu görüşüne karşı güçlü bir argüman olarak öne çıkan paylaşılan liderlik, günden güne daha çok ilgi görmekte ve teori ve uygulamada yerini almaktadır (Beycioğlu, 2009; Bolden, 2011; Spillane, 2005).

Liderlik uygulamalarının birden fazla kişiyi kapsadığı görüşüyle paralel olarak, günümüz modern okullarında daha demokratik yaklaşımların benimsenmesi aracılığıyla okullarda liderlik, artık sadece okul müdürlerinin eylemlerini içeren davranışlar olmaktan öteye geçmektedir. Bunun yerine, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin de okulun iş ve işleyişlerine ilişkin süreçlerde aktif bir şekilde yer aldıkları ve liderlik rolleri sergiledikleri gözlemlenmektedir (Anderson, 2004).

Spillane ve Gronn eğitim liderliği alanında paylaşılan liderliğin kavramsallaştırılmasında öne çıkan iki isimdir (Bolden, 2007; Mayrowetz, 2008). İki araştırmacı da liderliği, müdürlük gibi resmi olarak atanılan bir konumdan öte, paylaşılan bir eylem olarak ele almış ve ilginin kurum boyunca yayılan etkileşim ve iletişimin yarattığı diğer liderlerde olması gerektiğini öne sürmüşlerdir (Mayrowetz, 2008).

Spillane (2006) okullarda tek adam liderliğinin geçerliliğini koruyabilecek nitelikte bir görüş olmadığını şu şekilde açıklamıştır:

- Geleneksel bakış açısı, okul liderliğini sadece müdürler ile özdeşleştirerek çoğunlukla okul müdürünün eylemlerine odaklanır. Bu nedenle, örgütteki diğer üyelerin eylemleri arka planda kalmaktadır. Buna rağmen, okuldaki işler çeşitliliği bakımından tek bir kişinin başarıyla idare edemeyeceği kadar kapsamlıdır.
- Bireysel eylemleri ön plana çıkaran liderlik anlayışı, bireyler arası etkileşimin önemini göz ardı etmektedir.
- Geleneksel yaklaşımda, tek bir liderin yürüttüğü eylemlerin etkili veya etkisiz sonuçlar ortaya koyup koymadığı düşüncesine yoğunlaşılırken, sürecin nasıl yönetileceği kısmı ihmal edilmektedir.

Gronn (2002) ise teknolojinin getirdiği yeniliklerin okullardaki iş çeşitliliğini ve yükünü arttırması nedeniyle, tek bir yöneticinin tüm sorumluluğu yüklenmesinin ve her alanda yetkin olmasının mümkün olmadığına vurgu yapmaktadır. Bu nedenle de iş paylaşımının, koordine olmanın, işbirliğinin ve sezgisel iş ilişkilerinin önemine dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda Gronn'a (2002) göre, paylaşılan liderlik;

- okul yöneticisinin okulda ne yaptığı ya da ne yapması gerektiğine ilişkin bilgi sahibi olması demek değildir; okulun sosyal ve durumsal bağlamları boyunca yayılan sayısız işin etkili bir şekilde yerine getirilmesi için, birden fazla liderin etkileşimde olmasıdır,
- örgüt içinde bireylerin birbirine güvenerek yakın ilişkiler geliştirmesi ve birbirlerinin kapasitelerini geliştirmek için fırsatlar yaratmasıdır,
- gücün paylaşılması ve böylelikle liderliğin örgüt üyelerinin etkileşimi vasıtasıyla çok boyutlu bir şekilde yapılanmasıdır.

Paylaşılan liderlik, araştırmacıların ve uygulayıcıların dikkatini tek bir liderin eylemlerinden, birçok kişinin birbirini etkilediği, beraber dönüştüğü ve çeşitli düzeylerde liderlik sergiledikleri bir sürece çekmektedir (Spillane, 2006). Fakat bu durum, bir örgütte herkes eş zamanlı olarak liderlik rolleri sergilemeli demek değildir; paylaşılan liderlik teorisi her örgütte birçok insanın liderlik sergileme potansiyeline sahip olduğu görüşünü benimsemektedir (Harris, 2008). Bu nedenle,

geleneksel bakış açısının ötesinde bir anlayış benimseyen paylaşılan liderlik, paydaşların bilgi ve becerileri doğrultusunda öncü davranışlar sergilemesine ve liderler, paydaşlar ve durumların dinamik bir süreçte birbirini geliştirmesine imkân tanımaktadır.

Paylaşılan liderliğin, örgüt içinde herkesin liderlik sergileme potansiyeline sahip olduğunu vurgulaması, okul yöneticilerinin öncülüğünün ve gücünün zayıflayabileceği düşüncesini akıllara getirebilir. Fakat aslında tam tersi bir durumun söz konusu olduğu söylenebilir. Paylaşılan liderlik; yönetici-öğretmen ilişkisini güçlendirmesi, işbirlikçi yaklaşımlarla kişilerin formal yüklerini hafifletmesi, dayanışma ve paydaş anlayışına vurgu yapması ve örgütteki her bireyin uzmanlığını ve öncülük etme potansiyelini takdir etmesi bakımından okul yöneticilerini daha merkezi ve etkin bir konuma yerleştirerek, liderlik etmeleri için yetkilendirmektedir (Beycioğlu, 2009; Bolden, 2011; Harris, 2008; Harris ve Muijs, 2004).

2.5.3. Öğretmenlerin Liderlik Roller

Öğretmen liderliği kavramı; öğretmenlerin, okulun işleyişine ve öğretme-öğrenmeye yönelik temel süreçlerde direk ve oldukça önemli bir konuma sahip olması gerektiğinin altını çizmektedir (York-Barr ve Duke, 2004). Bu nedenle, öğretmenlerin liderliğine ilişkin bazı temel davranış biçimlerinin ön plana çıkması kaçınılmazdır (Beycioğlu, 2009).

Billingsley (2007), öğretmen liderliği rollerinin oldukça geniş bir bağlamda yer aldığını ve bölüm başkanı, danışman ve birim yöneticisi gibi formal rollerin yanında sınıfta ve sınıfın ötesinde birbirini etkileme gücüne sahip, resmi atama kapsamında olmayan girişimci, özgün ve paylaşımcı bir takım rolleri de içerdiğini belirtmektedir. Buna göre, öğretmenler eğitimsel etkinliklerde ve süreçlerde zümre başkanı, formatör ve mentör öğretmen gibi rollerin yanında kendi istekleri ile sınıf içinde ve dışında meslektaşları, öğrencileri veya yöneticilerle beraber çalışarak çevrelerini etkileyen ve değiştiren roller de üstlenebilirler.

Harris ve Muijs (2003) öğretmen liderliğinin rahatlıkla fark edilebilir ve ayırt edici dört özelliğinin olduğunu belirtmektedirler:

- Aracı rolü: Okul gelişimini hedef alan ilkelerin öğretmenler tarafından sınıflarında etkili bir şekilde uygulanması.
- Katılımcı rolü: Öğretmenlerin, işbirlikçi çalışma stratejileri geliştirerek hem kendilerinin hem de meslektaşlarının değişim ve gelişimini yönlendirmede aktif bir rol üstlenmeleri.
- Bağdaştırıcı rolü: Bir uzmanlık ve bilgi kaynağı olarak, uzmanlığını geliştirecek ekstra kaynaklardan faydalanması ve dış destek alması.
- İlişki kurma rolü: Karşılıklı öğrenmeye zemin hazırlamak için, çalışma arkadaşları ile yakın ilişkiler kurması.

Öğretmen liderliğinin öne çıkan özellikleri dikkate alındığında, üstlenilen ve yürütülen rollerin etkili bir şekilde yerine getirilmesinde öğretmenlerin istekliliğinin ön planda olduğu söylenebilir; çünkü bu roller maddi karşılığı olmayan ve resmi atamanın olmadığı örgüt içinde kendiliğinden gelişen rollerdir. Katzenmayer ve Moller de, bu roller formal olarak düzenlendiğinde, öğretmenlerin bu rollerin sergilenmesi konusunda olumlu tutumlara sahip olmadıklarını belirtmişlerdir (Akt. Balyer, 2016; Lowery-Moore, Latimer ve Villate, 2016). York-Barr ve Duke (2004) de, öğretmen liderliği davranışlarının sergilenmesinde öğretmenlerin gönüllü ve girişimci olmalarının etkisi göz önüne alındığında, bu rollerinin örgüt içinde resmi olarak tanımlanmasının fırsattan çok çatışmalara ve anlaşmazlıklara yol açabileceğini belirtmişlerdir.

Bütün bu değerlendirmeler ve önermeler doğrultusunda, öğretmen liderliğinin en dikkat çeken özelliği; informal olmasıdır. Bu durum, öğretmen liderliğinin, farklı davranış boyutlarını içerek şekilde evrilmeye açık olmasını sağlamış olabilir. Bu doğrultuda, öğretmen liderliği kavramına ilişkin kapsamlı bir çerçeve oluşturmak amacıyla yapılan çeşitli çalışmaların sonuçları şu şekilde özetlenebilir (Darling-Hammond, 2017; Ellerani ve Gentile, 2013; Harris ve Muijs, 2003; Lin, 2014; Smylie ve Denny, 1990; York-Barr ve Duke, 2004; Westheimer, 2008):

- Öğretmen liderler;
- öğrenmek, gelişmek ve öğretme kapasitelerini geliştirmek için işbirlikçi çabalar sergilerler.
- göreve yeni başlayan ve aralarına yeni katılan öğretmenlerin okula ve okulun işleyişine daha kolay adapte olmaları için kolaylaştırıcı roller üstlenirler,
- müfredat, öğretme stratejileri ve öğrenci problemleri hakkında meslektaşları ile bilgi alış verişinde bulunurlar,
- okulda karar alma süreçlerine bilgi, uzmanlık ve deneyimleri ile katkıda bulunurlar.
- eğitimsel ve sosyal hedefleri etkili bir şekilde birleştirerek okul gelişiminde sorumluluk alırlar, yeni projeler ve fikirler sunarlar.

Çalışmalardan derlenen ilkeler göz önüne alındığında, öğretmen liderliği rollerinin farklı düzeylerde, farklı davranış boyutlarını içerdiği ve bu boyutların birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu söylenebilir. Beycioğlu (2015), öğretmen liderliği sürecinde öğretmenlerin rollerinin bireysel düzeyde, sınıf düzeyinde, çalışma grupları düzeyinde ve okul düzeyinde ki eylemlerden oluştuğu ve bu eylemlerin her birinin bir diğeri ile etkileşim içinde olduğu belirtmiştir. Araştırmacı bu rollerin içeriğini şöyle açıklamıştır (s.168):

- Bireysel düzeyde; öğretmenin eğitim-öğretim etkinliklerine ilişkin bireysel hazırlıklar gerçekleştirmesi, eksik ve güçlü yanlarının farkında olması ve gelişime açık olması.
- Sınıf düzeyinde; hem kendisi hem de öğrencileri için demokratik, yenilikçi, katılımcı yaklaşımlar benimseyerek sınıf içi liderlik rollerinin gelişmesine katkıda bulunması.
- Çalışma grupları düzeyinde; meslektaşları ile karşılıklı anlayış çerçevesinde işbirliği yapabilmesi.
- Okul düzeyinde; okul gelişimi sürecinde, müfredat dışı yaratıcı ve öncü roller üstlenebilmesi.

Bu bilgiler ışığında, lider öğretmenlerin nitelikleri ve rolleri şu şekilde değerlendirilebilir:

- Lider öğretmen;
- cesur, girişken ve yaratıcıdır ve okul kültürünün oluşturulmasında etkili bir öznedir,
- hem öğrencilerinin, hem meslektaşlarının hem de kendi öğrenmesi için sorumluluk alır, farklılık yaratmaya çabalar,
- okulun tüm paydaşları ile uyum içerisinde olmaya, işbirlikçi tutumlar sergilemeye özen gösterir,
- mesleğinin gereklerinin mevzuatta yer alandan fazla olduğu bilincindedir, mesleğini sever ve kendini geliştirmek adına çabalar sergiler,
- etkisinin sadece sınıf içinde öğretme etkinlikleri üzerinde olmadığını bilincindedir, bu nedenle yönetsel süreçlerde de aktif roller üstlenme çabasındadır.

2.5.4. Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Okullarda öğretmenlerin özgünlüklerini ortaya koymalarına ve potansiyellerini geliştirmelerine imkân tanıyan öğretmen liderliğinin, gelişimini engelleyen bazı durumlar kendini gösterebilir. Bu engelleri yaratan, yapısal ve kültürel bariyerleri göz ardı etmek akıllıca olmayacaktır (Harris, 2004). Bu nedenle, çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya koyulan bu sınırlılıklara yer vermek işlevsel görünmektedir. Öğretmen liderliğinin sınırlayıcıları şu şekilde sıralanabilir:

- *Otokratik okul yapısı ve olumsuz okul kültürü:* Öğretmen liderliği, okulun tüm paydaşlarının kolektif boyuttaki davranışlarına dikkat çektiği için, yöneticilerin ve meslektaşların ihtiyaç duyulan desteği ve teşviği sağlamaması, okulun yönetim yapısının yeniliklere ve işbirliğine açık olmaması öğretmenlerin karşılaştıkları engellerden bir kaçıdır (Can, 2009; Crowther, 1997; Harris, 2004, 2005; Johnson ve Donaldson, 2007; Kowalski, 1995; Lowery-Moore, Latimer ve Villate, 2016; Odell, 1997; Zinn, 1997).

- *Değişime direnen öğretmenler:* Okulda bazı öğretmenlerin yönetsel konularla ilgili toplantılara katılmanın veya okulda değişiklik yaratmak amacıyla yürütülen özgün faaliyetlerin kişisel ve mesleki faydaları ile ilgilenmemeleri ve bunları ekstra bir iş olarak görüp isteksizlik göstermeleri öğretmenlerin öncü davranışlarına ket vurmaktadır. En büyük destekçilerinin meslektaşları olmasını arzulayan öğretmenlerin böyle bir algıyla karşılaşmaları desteklenmediklerini duygusuna sebep olabilir (Can, 2009; Grant, 2006; Harris, 2005; Zinn, 1997).
- *Zaman yetersizliği:* Lider öğretmenler, mesleki sorumluluklarının ve kendi istekleri ile üstlendikleri özverili çabaların birleştiği noktada, zaman yetersizliği problemi ile karşılaşabilmektedirler. Bu noktada, zaman baskısı nedeniyle öğretmenler, liderlik rollerini gerçekleştirirken maksimum etkililiğe ulaşmada zorluk yaşayabilirler (Can, 2009; Harris, 2005; Lowery-Moore, Latimer ve Villate, 2016).
- *Şüphelik ve güven eksikliği:* Bazı öğretmenler, girişimci çabalar sergileyen meslektaşlarının pozisyonel anlamda bir çıkar elde etmek amacı güttüğü görüşünde olabilirler. Yürütülen eylemlerde samimiyet ve güvenin esas olmadığı, sadece faydacı bir yaklaşım benimsendiği görüşünde olan öğretmenler, öncü davranışlar sergilemek isteyen öğretmenlerin cesaretini kırabilirler (Can, 2009; Smylie ve Brownlee-Conyers, 1992).

Araştırmacıların öne çıkardığı noktalar doğrultusunda, öğretmen liderliği rollerinin sergilenmesinde sınırlılık yaratan etmenlerin; okulun bürokratik yapısı, yöneticilerin izlediği stratejiler, öğretmenlerin kişisel özellikleri, yeniliklere olan tutumları ve formal sorumlulukları gibi farklı unsurlarla ilgili olabileceği söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğretmen liderliğinin engellerinin bazen öğretmenlerin kendilerinin bazen ise öğretim sürecinden öğretmenler kadar sorumlu olan okul yöneticilerinin tutum, davranış ve inançlarından kaynaklandığı öne sürülebilir. Her ne kadar sınırlılık yaratan tüm etmenler kolayca değiştirilebilecek nitelikte olmasa da; yöneticilere ve birer meslektaş olarak öğretmenlere düşen görev;

lider öğretmenlerin çabalarını takdir etmek, gerekli desteği sağlamak ve onlarla birlikte hareket etmektedir.

2.5.5. Öğretmen Liderliğinin Destekleyici Unsurları

Öğretmen liderliğinin bir okulda gelişmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için çeşitli şartların ve durumların karşılanması gerektiği söylenebilir. Tüm okul toplumunu sürece katan ve örgütsel etkililik üzerinde büyük payı olan öğretmen liderliği anlayışının, her eğitim örgütünde aynı etkililikte işlemesini beklemek gerçekçi olmayacaktır (Aslan, 2015). Çünkü her örgütün kendine özgü özellikleri birbirinden farklıdır ve bu farklılıkların öğretmen liderliğinin oluşmasında aynı etkililikte işlev görmesini beklemek doğru olmayacaktır. Bu noktada, eğitim örgütlerinde öğretmen liderliğinin daha sağlam temeller üzerinde gelişim göstermesini sağlayacak ve etkililiğini arttıracak bir takım unsurların ele alınması yararlı olacaktır:

- *Destekleyici okul yapısı:* Okul yöneticilerinin öğretmenlerin liderlik rolleri inşa edebilmeleri için bürokratik anlamda kolaylıklar sağlamaları, öğretmenleri karar alma aşamalarına dâhil etmeleri, öğretmenlerin yenilik çabalarının önünde engel teşkil edebilecek unsurların olumsuz etkilerini minimum düzeye indirmeleri öğretmen liderliğini geliştirici durumlardır. (Can, 2009; Johnson ve Donaldson, 2007; Kowalski, 1995; Lowery-Moore, Latimer ve Villate, 2016; Zinn, 1997).
- *Güçlü meslektaş ağı:* Öğretmenlerin güdülenmesi ve mesleki olarak desteklenmesinde, okul yapısı kadar iş görenlerin birbirlerine olan tutumu ve desteği de oldukça önemlidir. Öğretmenlerin birbirlerine karşılıklı yardım sağlamaları, iletişimde olmaları, birbirlerini hem düşünsel hem davranışsal boyutta cesaretlendirmeleri, bilgi ve uzmanlıklarını birbirleri ile paylaşmaya açık olmaları öğretmen liderliğini destekleyici unsurlar arasında değerlendirilebilir (Johnson ve Donaldson, 2007; Zinn, 1997).
- *Gelişime yönelik güçlü inanç:* Öğretmenlerin eğitimsel hedeflere güçlü bir şekilde tutunmaları, kendilerini geliştirmeye yönelik kişisel inanç ve adanmışlıklarının olması, değişim ve gelişimi kucaklayabilen düşünsel ve

psiko-sosyal özelliklerinin olması öğretmen liderliğini geliştirici unsurlar arasında yer almaktadır (Zinn, 1997).

Muijs ve Harris (2006: 967-970) ise öğretmen liderliğinin ortaya çıkması ve gelişimini sürdürmesine katkıda bulunan faktörleri şöyle belirlemişlerdir:

1. Öğretmenler arasındaki işbirliği, güven ve dayanışmanın oluşturduğu destekleyici okul kültürü
2. Profesyonel gelişmeye, düzenli toplantılara ve öğretmenlerin örgüt içinde ilerlemelerine fırsat tanıyan destekleyici okul yapısı
3. Okul yöneticilerinin önderliği ve güçlü desteği
4. Okul başarısını arttıracak eylem araştırmalarının takip edilmesi
5. Yenilikçi mesleki gelişim yaklaşımlarının benimsenmesi
6. Okul vizyonunu geliştirmeyi amaçlayan toplantılar ve çalışmalar
7. Yüksek düzeyde öğretmen katılımı
8. İşbirlikçi yaratıcılık
9. Mesleki gelişimi hedef alan paylaşılan mesleki uygulamalar
10. Öğretmen liderliği ve öğretmen motivasyonun sürekliliğini sağlamak için tasdik etme ve ödüllendirme

Araştırmacıların değerlendirmeleri doğrultusunda, eğitim örgütlerinde öğretmen liderliğinin oluşmasının, gelişme göstermesinin ve kurum boyunca yayılmasının ancak okul paydaşlarının çok yönlü ve ortaklaşa çabaları ile mümkün olduğu söylenebilir.

2.5.6. Okul Yapısı ve Öğretmen Liderliği

Okul toplumunun tüm üyelerinin mümkün olan maksimum düzeydeki katılımlarıyla okullarda öğretmen liderliğinin gelişmesinde, gerekli şartların oluşturulması önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer okul çalışanlarının kendilerini rahat ve huzurlu hissedecekleri ortamların hazırlanmasında ise okul yöneticilerinin ve onların izlediği yönetim yaklaşımının oldukça etkili bir rolü olduğu söylenebilir (Sağır, 2015).

Okullardaki insan ve madde kaynaklarının örgütün amaçları doğrultusunda kullanılmasında karar yetkilerinin toplandığı en önemli kişi kuşkusuz müdürlerdir. Bu nedenle, öğretmenler liderlik rolleri sergilerken, okul yöneticilerinin rollerinin ne olması gerektiği ve nasıl yaklaşımlar izlemeleri gerektiği dikkatle ele alınması gereken bir konudur (Can, 2007).

Her ne kadar okulların işleyişine yönelik standart uygulamalar, yasa ve yönetmeliklerde uygulanması zorunlu tutulan bir takım ilke, kural ve prosedürler olsa da, okul yönetimleri bu değişkenleri öğretmen liderliğini ateşleyici ve destekleyici nitelikte uyarlama ve değiştirme gücüne sahiptirler.

Öğretmen liderliğinin tüm boyutları ile etkili bir şekilde gelişim göstermesi için yapılması gereken, örgütün tüm insan ve madde kaynaklarının uyum içerisinde gelişim gösterdiği, iyi işleyen bir sistem kurmaktır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde en önemli rolün bir okul lideri olarak okul yöneticilerine ait olduğu, değişime öncülük etmeleri gerektiği ve öğretmenlerin girişimlerini destekleyecek bir okul yapısının oluşmasında en etkili özne oldukları söylenebilir (Can, 2006, 2007; Sağır, 2015).

Johnson ve Donaldson (2007: 13) okul müdürlerinin öğretmen liderliğinin gelişmesinde daha etkili destek sağlamak amacıyla izleyebileceği birkaç strateji ortaya koymuşlardır:

- Müdürler, öğretmen liderliğinin amaçlarını, gerektirdiği nitelikleri ve sorumlulukları ön plana çıkararak, öğretmenleri bu konuda etkili olmaları konusunda teşvik edebilirler.
- Öğretmen liderlerin sergiledikleri; birbirlerinin derslerini gözlemleme, mesleki gelişim çabalarını odağa alan toplantılar yapma gibi faaliyetler için öğretmenlerle beraber planlama yapabilirler ve gerekli kaynakların sağlanmasında öğretmen liderlerle beraber çalışabilirler.
- Müdürler yönetsel bir takım görevlerin yerine getirilmesi için öğretmenleri zorlamamalıdır. Çünkü öğretmen liderliğinin gelişmesinde okul kültürü hayati öneme sahiptir ve öğretmenler, müdürlerin onların

uzmanlığını tanımak, sınıfla yönetim arasında köprü kurmak ve işbirlikçi çalışmaları desteklemek amacıyla yürüttükleri uygulamalarını kendileri fark etmelidirler.

Muijs ve Harris (2006) de, müdür ve müdür yardımcılarının öğretmenlerin liderlik rollerini başlatıcı rol üstlenmeleri konusunda onlara güvenmeleri gerektiğini, fakat bu güvenin karşılıklı olması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Güvenin hem öncü davranışların başlangıcı hem de işbirlikçi gelişim çabalarının bir sonucu olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, yöneticilerin güvenin gelişmesine imkân tanıyan bir okul ortamı sunmada kilit rol oynadıkları söylenebilir. Ayrıca, yöneticilerin, okul paydaşlarını düzenli ve amaçlı toplantılarda aktif bir şekilde yer almaya, fikirlerini paylaşmaya teşvik etmeleri ve olumlu bir okul kültürü kurmak adına engelleyici değil destekleyici bir rol üstlenmelerinin öğretmen liderliğinin oluşmasında önemli bir payı vardır (Muijs ve Harris, 2006).

Lowery-Moore, Latimer ve Villate (2016) de, öğretmenlerin formal rollerden ziyade sınıfın içinden çıkan gizli kahramanlar olarak meslektaşlarına destek olma, okulda değişiklik yaratma ve hatta yöneticilerin yüklerini hafifletme gibi roller üstlenmeye istekli olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar göre bu durumun oluşmasını destekleyen unsurların başında ise; yöneticilerin olumlu tutumları ve öğretmenlerin çalıştıkları okul yapısının destekleyici nitelikte olması gelmektedir (s.14).

Öğretmenlerin ve yöneticilerin liderliği paylaşma ve okul boyunca yayma konusunda hala çabaladığını ve nasıl yapacaklarını öğrenmeye çalıştıklarının altını çizen Lee-Piggott (2014), müdür desteğinin, destekleyici okul yapısı ve okul kültürünün öğretmen liderliğini besleyen çok güçlü unsurlar olduğunu belirtmiştir. Bu noktada, müdürlerin hem formal hem de informal yollarla öğretmenleri desteklemelerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Can'a (2006) göre ise öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için müdürlerin izlemesi gereken stratejiler şunlardır:

- Öğretmenlerin teşvik edildiği bir atmosfer oluşturmak, tüm öğretmenlerin gelişimi için onlara fırsat sunmak,
- Öğretmenlerin ilgi ve gereksinimlere göre onlara inceleme ve uygulama imkânı sağlamak,
- Öğretmenlere yetersiz ve yetkin oldukları alanları analiz edebilecek becerileri kazandırılmasında öncü rol üstlenmek,
- Ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri teşvik edici bir iklim yaratmak
- Başarının tanınmasına ve ödüllendirilmesine önem vermek.

Araştırmacıların değerlendirmeleri doğrultusunda, öğretmenlerin birlikte çalışma ve güven ilişkileri geliştirme konusunda önemli bir işlevi olan, rahat iletişim kurmalarını sağlayan, öğretmenleri liderlik davranışları sergilemeleri konusunda teşvik edici nitelikte olan okul yapılarının oluşturulmasında yöneticilerin rolünün ön plana çıkışı söylenebilir. Ülkemizdeki eğitim kurumlarının özgürlük ve özgünlük konusunda sınırlı bir alana sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda, yöneticilerin öğretmenlerle koordineli çalışması, onları fikirlerini açıkça paylaşmaları konusunda teşvik etmeleri okulların eğitim-öğretim ile ilgili tüm süreçleri daha sağlıklı bir şekilde yürütmeleri konusunda daha sağlam bir zemin sağlayabilir. Bu nedenle, eğitim yöneticileri eğitim süreciyle ilgili sahip oldukları bilgileri güncellemeli, benimsedikleri yönetim stratejilerini içinde bulundukları zamanın koşullarına göre değiştirebilmeli ve karşılıklı gelişmeye fırsat sağlayabilmelidirler.

Öğretmenlerin çabalarını geniş fakat sistemli bir platformda ön plana çıkaran, öğretmenlere ve yöneticilere eş zamanlı büyüme ve gelişme fırsatı sunan öğretmen liderliği, yöneticilerin anlayışı ve desteği ile okullarda daha fazla gelişme fırsatı bulacaktır (Balyer, 2016). Bu nedenle, okul yöneticilerinin bu kolaylaştırıcı rollerin farkında olmalarının ve bu rolleri etkili bir şekilde gerçekleştirmelerinin, geleceğin aydın okullarında daha fazla öğretmen liderin kendini göstermesine aracı olacağı söylenebilir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, bürokrasi ve öğretmen liderliği ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan doğrudan eğitim örgütleri ile ilişkili olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Bürokrasi Konusunda Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Köybaşı, Uğurlu ve Bakır (2017), “Okullarda Bürokrasi ve Profesyonelliği Etkileyen Faktörler: Temellendirilmiş Bir Kuram (The Factors that Influence Bureaucracy and Professionelism in Schools: A Grounded Theory)” başlıklı çalışmalarında, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Sivas ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerden seçilen 20 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin bürokrasinin olmadığı bir okulun mümkün olmadığı ama profesyonelliğin de önem kazanması gerektiği görüşünde oldukları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca okullardaki bürokrasi ve profesyonellik arasındaki etkileşimin programlama-planlama ve uygulama gibi konularla iç içe geçtiği; bu nedende, okullarda, okul işlerinin ve müdürlerin uygulamalarının, bürokrasinin varlığı ve gerekliliği göz ardı edilmeden düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Parlar ve Cansoy (2017), “Bürokratik Okul Yapısının Öğretmen Liderliği Kültürü Üzerindeki Etkisi: Karma Bir Araştırma (The Effect of Bureaucratic School Structure on Teacher Leadership Culture: A Mixed Study) başlıklı çalışmalarının nicel kısmında, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Beyoğlu bölgesinde yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 492 öğretmen ile anket çalışması yapmış; araştırmanın nitel kısmında ise aynı bölgeden 20 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak nicel kısımda “Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği” ve “Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği” kullanılmış; nitel kısımda ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, öğretmenlerin okulun etkililiğine ilişkin algıları ve öğretmen liderliği kültürüne ilişkin algıları orta düzeyde bulunmuş; okul yapısının etkililiği düzeyi ile öğretmen liderliği kültürünün mesleki işbirliği,

okul yöneticilerini destekleme ve işbirlikçi okul ortamı oluşturma boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, okul yapısının etkililiğinin, sırayla okul yöneticilerini destekleme, işbirlikçi çalışma ortamı ve mesleki işbirliğini boyutlarının anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ise, öğretmenlerin liderlik davranışlarının, müdürlerin desteği, yapıcı ve işbirlikçi davranışlar ve mesleki, yönetsel ve kurumsal destek aracılığı ile gelişme gösterebileceği sonucu elde edilmiştir.

Karaca (2015), “İlk ve Ortaokullarda Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmenlerin Profesyonelliğine Etkisi” başlıklı doktora tezinde, nicel ve nitel veri toplama tekniklerini bir arada kullanmıştır. Araştırmasının nicel kısmını, Antalya ili merkez ilçesinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan 515 öğretmen ile gerçekleştirmiştir; bu kapsamda veri toplama aracı olarak; “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ve “Öğretmen Profesyonelliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmı ise farklı bürokratikleşme düzeyine sahip okullardan seçilen 14 öğretmen ile gerçekleştirilmiş; veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine ve profesyonelliklerine ilişkin algıları “yüksek” düzeydedir. Öğretmen algılarına göre okullarının bürokratikleşme düzeyinin, profesyonelliğinin tüm alt boyutlarını anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Nitel araştırma sonuçlarına göre yüksek bürokratikleşme düzeyinde görev yapan katılımcılar, öğretmen profesyonelliğinin mesleki gelişim, meslektaş ilişkileri ve özerklik süreçlerinde meslektaşları ile paylaşımı ve onların desteğini önemserken, düşük bürokratikleşme düzeyinde görev yapan öğretmenler daha bireysel davranmaktadırlar ve mesleki bağlılıkları daha düşük düzeydedir.

Özdemir ve Kılınç (2014), “Bürokratik Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmalarını, Kastamonu ili merkez ilçe sınırlarında bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 211 öğretmen ile yürütmüşlerdir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği” ile “Bireysel Akademik İyimserlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısının etkililiğine ilişkin algılarının

orta düzeyin altında olduğu; yani ilköğretim okullarında hâkim olan bürokratik yapının engelleyici özellikler gösterebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının ise orta düzeyin üstünde olduğu görülmüştür. Araştırmada, etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu ve etkili bürokratik okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2012), “İlköğretim Okullarının Bürokratik Yapıları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 398 öğretmenin örneklemini oluşturduğu nicel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın verileri, “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” ve “Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin, örgütsel sosyalleşme düzeylerini “Çok” düzeyinde, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısını “Çoğunlukla” düzeyinde kolaylaştırıcı, “Nadiren” düzeyinde ise engelleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; bürokratik yapıya ilişkin algılarının ise sadece kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Örgütsel sosyalleşme ile bürokratik yapı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, örgütsel sosyalleşme ile kolaylaştırıcı bürokrasi arasında pozitif yönde orta düzeyde, engelleyici bürokrasi ile arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Özer (2010), “İlköğretim Okullarının Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik ve Örgüt Normları Açısından Analizi” başlıklı doktora tezinde, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 1018 öğretmenin örneklemini oluşturduğu nicel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okullar İçin Örgütsel Diriklik Ölçeği” ve “Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel diriklik ölçeğinin destekleyici liderlik, okul

geliştirme çabaları ve okul olanakları boyutlarında yer alan ifadelerle “Çoğunlukla” düzeyinde katıldıkları, ancak aile katılımı ve değişime açıklık boyutlarında yeralan ifadelerle “Bazen” düzeyinde katıldıkları belirlenmiştir. Benzer biçimde, öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi ve örgüt normları ölçeklerinde yer alan ifadelerle “Çoğunlukla” düzeyinde katıldıkları, engelleyici bürokrasi boyutunda yer alan ifadelerle ise “Nadiren” düzeyinde katıldıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel dirikliğe ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre sadece aile katılımı boyutunda farklılaştığı, benzer şekilde örgüt normları açısından da anlamlı farklılığın olduğu, fakat kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokrasi açısından anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Okul türü değişkeni açısından ise, öğretmenlerin örgütsel dirikliğe ilişkin algılarının sadece değişime açıklık boyutunda farklılaştığı görülmüştür. Bürokratiklik açısından; özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ise engelleyici bürokrasi boyutunda daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Örgüt normları açısından ise, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre örgüt normlarını daha işlevsel algıladıkları belirlenmiştir. Örgütsel diriklik ile bürokratiklik ve örgüt normları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda, kolaylaştırıcı bürokrasi, engelleyici bürokrasi ve örgüt normları değişkenlerinin örgütsel dirikliğin anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arıcan (2009), “Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik ve Okul Yönetiminde Bürokrasi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasındaki ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 292 öğretmen ile yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak; “Mesleki Tükenmişlik Ölçeği” ve “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu, yaş grubu yükseldikçe tükenmişlik düzeyinin arttığı, branşlarına, okul türüne, okulların öğretim şekline göre ise tükenmişlik düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin okulların bürokratik özelliklerine ilişkin algılarının orta seviyede olduğu ve değişkenlere göre anlamlılık bir biçimde

farklılaşmadığı görülmüştür. Okulların bürokratik özellikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Çiftçi (2009), “İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğrenci Yabancılaşması Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 467 öğretmen ve bu okullarda eğitim alan 367 öğrencinin örneklemini oluşturduğu nicel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada “İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” ile “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler çalıştıkları okulların bürokratikleşmesini “orta üstü” düzeyde algıladıkları ve bu algılarının sadece okulların türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerin okula yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarının “orta” düzeyde olduğu ve ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin, öğrenci yabancılaşmasını “sosyal soyutlama” boyutu hariç tüm alt boyutlarını anlamlı şekilde yordayabildiği bulunmuştur.

Gönüllü (2009), “Bürokrasi ile Öğretmen Yeterliliği Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde, 2007-2008 öğretim yılında Uşak il merkezinde bulunan ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan 181 okul yöneticisinin örneklemini oluşturduğu nicel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada, Yücel’in (1999) geliştirdiği “Bürokratikleşme Anketi”nden uyarlanarak geliştirilen; “bürokrasiyi tasvip” ile “bürokratikleşmeyi tasvir” anketleri ve Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün 2006 yılında hazırladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” raporu ile literatürdeki ilgili verilerden yararlanılarak hazırlanan “Öğretmen Yeterlikleri Anketi” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; bürokratikleşmenin öğretmen yeterliği üzerinde etkisinin olduğu, yöneticilerin en çok kuralcılığı önemseydiği ve yaşları ilerledikçe öğretmenleri yeterli görme eğilimlerinin arttığı belirlenmiştir. Hiyerarşik otorite kullanımının önemsenmesinin, öğretmenlerin iletişim ve etkileşim becerilerini düşürdüğü; okulda bürokratikleşmenin artmasının ise öğretmen yeterliğini arttırdığı görülmüştür.

Karaman, Yücel ve Dönder (2008) “Öğretmen Görüşlerine Göre Okullardaki Bürokrasi ile Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmalarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim okullarında örgütsel vatandaşlık davranışları ile okulun örgüt yapısındaki bürokratikleşme derecesi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarını, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Uşak ili merkezi ve merkeze bağlı köylerde ve ilçe merkezlerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 538 öğretmenle yürütmüşlerdir. Araştırmada, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde bürokrasinin etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bürokrasinin, örgütsel vatandaşlık davranışının bütün boyutlarını etkilediği, okulun kuralcı bir tarz ile yönetilmesinin okulun atmosferini olumsuz etkilediği, otoritenin hiyerarşik kullanımının artmasının ilişkilerin biçimselleşmesine neden olduğu bulunmuştur.

Zeytin (2008), “İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme ve Okul Kültürü” başlıklı yüksek lisans tezinde, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İzmir ili dâhilindeki ilçelerde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 298 öğretmenin örnekleme oluşturduğu nicel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ile “Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Okullardaki okul kültürü düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında ise sadece cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, bu okullardaki bürokratikleşme düzeyi ve bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları ile okul kültürüne ilişkin algıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Dönder (2006), “İlköğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü ile Bürokrasi Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde 2010-211 eğitim-öğretim yılında

Ankara il merkez ilçelerinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 396 öğretmenin örneklemini oluşturduğu nicel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada veri toplam aracı olarak; “Örgüt Kültürü Anketi” ve “Okul Yapısının Etkililiği Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin, örgüt kültürüne ve bürokratik okul yapısına ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu; bürokratik okul yapısının etkililiği ile örgüt kültürü arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, örgüt kültürünün tüm boyutları ile bürokrasi arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ve regresyon analizi sonuçlarına göre de amaçta birlik ve yarışma boyutlarının, bürokratik okul yapısının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Ömeroğlu (2006), “Okul Yönetiminde Bürokrasi ile Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde 2005-2006 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 374 öğretmenin örneklemini oluşturduğu nicel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Okula İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Bürokratik Özellikler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okula ilişkin tutumlarının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu yani düşük olduğu ve bu tutumlarının sadece mesleki kıdem ve branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin okullarındaki bürokrasiye ilişkin algılarının da “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu yani düşük olduğu ve okul yönetimindeki bürokrasiye ilişkin görüşlerinin sadece çalıştıkları okullardaki hizmet süresine göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Öğretmenlerin okula ilişkin tutumları ile bürokrasiye ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Öztürk (2001), “Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri” başlıklı doktora tezinde, 1997-1998 öğretim yılı içerisinde İzmir ili sınırları içerisinde yer alan genel, kız meslek, endüstri meslek, ticaret meslek ve imam hatip liseleri ile özel liselerde görev yapan 725 öğretmenin örneklemini oluşturduğu nicel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği Türkçe Form” ile “Okulların Bürokratik

Özellikleri Ölçeği’’ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında yaş, mesleki kıdem, okul türü, okul büyüklüğü ve yerleşim birimi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin stres düzeylerine ilişkin algıları ile bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar, düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarına ilişkin algıları arasında negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.6.2. Bürokrasi Konusunda Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Okpogba (2011), “Örgütsel Yapı, Meslektaşlar Arası Güven ve Üniversitenin Öğretim Etkililiği: Bir Durum Çalışması (Organizational Structure, Collegial Trust, and College Faculty Teaching Efficacy: A Case Study) başlıklı doktora çalışmasında, örgütsel yapının ve meslektaşlar arası güvenin fakültenin kendi etkililiği ile ilgili olup olmadığını ve örgütsel bürokratik yapının; misyon ve örgüt, fakülte rolleri ve atanma türlerinin güven ve etkililik üzerinde nasıl etkileri olduğunu ortaya koymak amaçlamıştır. Çalışma, Midwestern Eyaleti St. Elsewhere Üniversitesinde görev yapmakta olan 29 akademisyen ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın nicel kısmında, “Fakülte Etkililik Ölçeği” , “Meslektaşlar Arası Güven Anketi” ve “Örgütsel Yapı Anketi” kullanılmıştır. Nitel kısımda ise 3 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre, üniversitenin bürokratik yapısı ve fakültedeki meslektaşlar arasındaki güven, öğretme etkililiğinin anlamlı yordayıcıları değildir. Fakat nitel bulguların; akademisyenlerin öğretim etkililikleri, meslektaşlar arası güven ve üniversitenin bürokratik yapısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösterir nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Volk (2011), “ Öğretmenlerin Gevşek ve Sıkı Yapılı Bürokratik Sistemlerdeki Deneyimleri: Mesleki Uygulamalara Etkileri (Teachers’ Experiences with Bureaucracy in Loosely and Tightly Coupled Systems: Impacts on Professional Practice)” başlıklı çalışmasında, bürokratik yapının öğretmenlerin mesleki uygulamalarındaki etkisini, öğretmenlerin bakış açısı ile ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, lisede sınıf

öğretmeni olarak görev yapmakta olan 2 öğretmen ve rehber öğretmeni olarak görev yapmakta olan bir öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okulların bürokratik olarak nasıl yapılandığı, öğretmenlerin mesleki uygulamaları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Araştırmada, okulların, bürokratik ilkelere çok sıkı bir şekilde bağlı olmasının ve kısıtlayıcı politikalar izlemesinin mesleki uygulamaların üzerinde negatif etkilere sahip olduğu ve öğretimin kalitesini düşürdüğü görülmüştür. Diğer taraftan, çok esnek ve gevşek bürokratik yapıların ise istikrarsız ve rastgele bir işleyiş izlenimi yaratarak profesyonel çabaların azalmasına yol açabileceği bulunmuştur. Araştırma sonucunda, eğitim örgütlerinin, içlerine var olan dinamikleri ve değişkenleri iyi bir şekilde yönetmesinin ve dengeli bir sistem kurmasının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Tylus (2009), “Kolaylaştırıcı Okul Yapısının Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Uygulaması ile Ölçülen Okul Değişimi Derecesi Üzerinde Etkisi (The Impact of Enabling School Structures on The Degree of Internal School Change As Measured by the Implementation of Professional Learning Communities)” başlıklı doktora tezinde, ortaokul ve liselerdeki bürokratik yapı ile öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarındaki yenilikler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri, ABD’nin Virjinya eyaletinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapan 686 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği Kısa Formu”, “İşbirlikçi Etkililik Ölçeği Kısa Formu” ve “Profesyonel Öğrenme Topluluğu Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okullarda kolaylaştırıcı bürokratik yapının varlığı ile öğretmenlerin sınıf içi öğretimsel uygulamalarındaki yenilikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okuldaki kolaylaştırıcı bürokratik yapı ile öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarına olan ilgisi ve katılımı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, okullarındaki bürokratik yapıyı daha kolaylaştırıcı olarak algılayan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine daha fazla ilgili oldukları belirlenmiştir.

Watts (2009), “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı, Öğretmenlerin Güçlendirilmesi ve Örgütsel Duyarlılık Arasındaki İlişki: Bir Teorinin Test Edilmesi (Enabling School

Structure, Mindfulness, and Teacher Empowerment: Test of a Theory) başlıklı doktora tezinde, araştırma verileri ABD'nin Georgia eyaletindeki bir okul bölgesinde görev yapan 1100 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kolaylaştırıcı okul yapısı ile örgütsel duyarlılık arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, kolaylaştırıcı okul yapısı ile öğretmenlerin güçlendirilmesi ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Sinden (2002), tarafından yapılan “Kolaylaştırıcı Bürokratik Davranışlar ve Okullarda Yapı (Enabling Bureaucratic Behaviors and Structures in Schools)” başlıklı doktora çalışmasında, eğitim örgütlerindeki engelleyici ve kolaylaştırıcı davranışları ve yapıları belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, öğretmenler ve yöneticilerle görüşmeler yapılmış, öğretmenlerden görevlerini yapmalarını kolaylaştıran veya engelleyen davranışları, kuralları ve yapıları belirtmeleri istenmiştir. Bunun doğrultusunda, hangi davranışların öğretmenlerin işlerini kolaylaştırıcı hangilerinin engelleyici olduğuna ilişkin bir şema oluşturulmaya çalışılmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda bazı temalar ortaya çıkmıştır: Bunlar; öğretmenlerin yöneticiler tarafından desteklenmesi, yöneticilerin okulda güçlü bir figür olarak durmaları ancak aynı zamanda esnek davranışlar da benimsemeleri, bilgi akışını ve iletişimi kolaylaştırmaları, çalışanları cesaretlendirmeleri, okuldaki öğrenme ve öğretme şartlarını kolaylaştırmaları, bir takım olumlu yapısal faktörlerin okulda yer alması ve okul müdürünün bilgi ve uzmanlığının olması şeklinde özetlenebilir.

Anderson (1970), “Bürokratikleşme ve Yabancılaşma: Ortaokullarda Deneysel Bir Çalışma (Bureaucratization And Alienation: An Empirical Study In Secondary Schools)” başlıklı doktora tezinde, öğrencilerin okuldan yabancılaşması ve okuldaki bürokrasi arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 1968-1969 eğitim-öğretim yılında Kanada'nın, Ontario eyaletinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan 860 öğretmen ve öğrenim gören 3790 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ve öğretmenlerin okuldaki bürokratikleşmeye ilişkin benzer algılara sahip oldukları ancak öğrencilerin

öğretmenlere göre okulu daha bürokratik algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrenci yabancılaşması ile bürokrasi ölçeğinin davranış kontrolü boyutu arasında negatif yönde, sistemi sürdürme boyutu ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kidd (1967), ‘‘Müdürlerin Değer Sistemlerinin ve Kural Yöneliminin Okul Bürokrasisiyle İlgili Olarak İncelenmesi (A Study of Principals’ Belief Systems and Rule Orientation as Related to School Organization Bureaucracy)’’ isimli doktora tezinde, 557 ilkokul öğretmeni, 34 ilkokul yöneticisi, 565 ortaokul öğretmeni ve 12 ortaokul yöneticisi örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, ‘‘Örgütsel Envanter’’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okullarının bürokratikleşmesine ilişkin algılarının cinsiyet, yaş ve kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaştığı, müdürlerin değer sistemleri ile kural yönelimlerinin yüksek derecede ilişkili olduğu, fakat öğretmenlerin okulun bürokratikleşmesine ilişkin algılarının ile yöneticilerin değer sistemleri ve kural yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Jones (1963), ‘‘Bürokrasi ile Ortaokulların ve Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojisi Arasındaki İlişki (The Relationship Between Bureaucracy and The Pupil Control Ideology of Secondary Schools and Teachers)’’ başlıklı doktora tezinde, Oklohama bölgesinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan toplam 822 öğretmen, yönetici ve diğer personelin örneklemini oluşturduğu bir nicel araştırma yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, ‘‘Okul Örgütü Envanteri’’ kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okulların bürokrasinin uzmanlık ve otorite boyutlarında farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Yüksek düzeyde otoriter yapılı okullar ile düşük düzeyde otoriter yapılı okullarda öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yüksek düzeyde bürokratiklik gösteren okullarda, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinde düşük düzeyde bürokratik okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha hassas ve korumacı oldukları bulunmuştur.

2.6.3. Öğretmen Liderliği Konusunda Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Çelik Yılmaz (2017), “Mesleki Profesyonellik ile Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile öğretmen liderlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Düzce ili Akçakoca ilçesindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışmakta olan 440 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik algılarının, ölçeğin genelinde ve alt boyutlar olan duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel gelişim alt boyutunda “Yüksek” düzeyde, mesleki duyarlılık alt boyutunda ise “Oldukça yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların öğretmen liderliği davranışlarına yönelik beklentilerinin (gereklilik), sergilenme derecelerine göre ölçeğin toplamında ve tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutunda öğretmenlerin beklenti ve sergileme algılarının “Sık sık” düzeyine işaret ettiği görülmüştür. Meslektaşlarla işbirliği boyutunda ise beklenti düzeyi “Her zaman” düzeyindeyken sergilenme derecesinin “Sık sık” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplamında ise beklenti düzeyinin “Her zaman”, sergilenme durumunun ise “Sık sık” seviyesinde gerçekleştiği görülmüştür. Öğretmenlerinin mesleki profesyonellik algılarının cinsiyet, görev yapılan kurum türü, branş, mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklar ortaya koyduğu, öğretmen liderliğine yönelik algıların ise liderlik davranışlarının hem gerekliliği hem de sergilenme boyutunda cinsiyet, kurum türü, kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklar ortaya koyduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeyleri ile öğretmen liderliğine yönelik davranışların gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Dinçer (2017), “İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde, ilkokullarda örgütsel

yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim öğretim yılı ilk döneminde, Kütahya il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 190 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ve “Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler örgütsel yaratıcılık alt boyutlarından en çok katılımı bireysel boyutta gösterirken, yönetsel boyuta ve toplumsal boyuta eşit katılım göstermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğretmen liderliği alt boyutlarında ise en çok katılımı sırası ile mesleki gelişim boyutu, meslektaşlarla işbirliği boyutu ve kurumsal gelişme boyutunda göstermiştir. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık bireysel ve toplumsal boyut davranışları ile öğretmen liderliği meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyut davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık yönetsel boyut davranışları ile öğretmen liderliği meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyut davranışları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Balyer (2016), “Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma” başlıklı çalışmada, öğretmenlerin, öğretmen liderliği, öğretmen liderin rolleri, öğretmen liderlik rollerinin öğretmen mesleğine uygunluğu ve meslektaşlarının öğretmen liderliğiyle ilgili algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya, 2014-2015 öğretim yılında İstanbul’da çalışan 25 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğretmen liderlerin rollerini bildiklerini ortaya koymuştur. Ancak, bazı öğretmenler, rolleri yasal bir şekilde tanımlanmadığı için uygulamada tamamen özgür hissetmediklerini belirtirken, bazılarının ise öğretmen liderliği rollerinin yasal olarak tanımlanmasının sistemde bir takım sorunlara yol açabileceğini belirttikleri görülmüştür. Son olarak, meslektaşları tarafından da, öğretmen liderlerin yürüttükleri rollerin öğretmen liderliğine uygun olduğuna dair olumlu yönde bir algı olduğu belirlenmiştir.

Kaya (2016), “Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Yeterlikleri” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını ne düzeyde

sergilediklerini kendi görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Van ili iki merkez ilçesinde (Tuşba ve İpekyolu) yer alan kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 300 öğretmen oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Öğretmen Liderliği Ölçeği”, “Lider Öğretmen Görüşme Formu” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını “Sık sık” (yüksek düzeyde) sergiledikleri tespit edilmiştir. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenler, öğretmen liderlik davranışlarını “Sık sık” (yüksek düzeyde) sergilerken, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ise “Bazen” (orta düzeyde) sergilemektedir. Öğretmenlerin liderlik davranışları cinsiyet ve branş değişkenlerine göre değişmezken, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, kurumsal gelişme boyutunda öğretmenler kendilerini pasif ve yetersiz değerlendirmiştir. Meslektaşlarla işbirliği boyutunda ise, yeni atanan meslektaşlarına rehberlik ettikleri ve yol gösterdiklerini, bu anlamda aktif olduklarını belirtmişlerdir. Mesleki gelişim boyutuna ilişkin ise, öğretmenlerin genel olarak okula yeni atanan meslektaşlarına zümre başkanlığı ettikleri, tecrübelerinden bahsettikleri ve yapıcı tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Savaş (2016), “Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürünün destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri saptamayı ve bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ili merkez ilçe sınırlarında yer alan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 300 öğretmen oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ve “Müdür Desteği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu; katılımcıların öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin davranışları sergileme düzeylerinin en yüksek mesleki gelişim boyutunda gerçekleştiği; katılımcıların okul müdürlerinin desteğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu; okul müdürlerinin destekleyici

davranışları gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutlarına ilişkin davranışları sergileme düzeylerinin de arttığı; müdür desteğinin öğretmen liderliğinin tüm boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu; mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin kendilerinden daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerden kurumsal gelişme boyutundaki öğretmen liderliği davranışlarını daha yüksek düzeyde sergiledikleri ve müdür desteğini daha fazla hissettikleri; öğretmen mevcudu az olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürü desteğini daha fazla hissettikleri; öğrenci sayısı daha az olan okullarda görev yapan öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde gösterdikleri ve müdür desteğini daha fazla hissettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öztürk (2015), “Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü” başlıklı doktora tezinde, öğretmen algıları doğrultusunda; ilkokul ve ortaokullardaki örgüt kültürü ile lider-üye etkileşim düzeylerinin öğretmen liderliğine olan etkisini belirlemeyi ve bu ilişkide lider-üye etkileşim düzeyinin aracılık rolünün bulunup bulunmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyut örneklemine, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde yer alan ilk ve ortaokullarda çalışan 502 öğretmen; nitel boyut çalışma grubunu ise 3 okul müdürü ve 15 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada nicel veriler “Öğretmen Liderliği Ölçeği”, “Örgüt Kültürü Ölçeği” ve “Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği” kullanılarak, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; örgüt kültürü ile öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimi arasında yüksek düzeyde; lider-üye etkileşimi ile öğretmen liderliği arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örgüt kültürünün hem öğretmen liderliğinin hem de lider-üye etkileşiminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Öğretmen algılarına göre okulların örgüt kültürü ve lider-üye etkileşimi düzeylerinin orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin, öğretmen liderliğini ise “Sık sık” düzeyinde sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi algılarının örgüt kültürü ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkide kısmi ara yordayıcı olduğu saptanmıştır. Öğretmen liderliği, örgüt kültürü ve lider-üye etkileşimi

çerçevesinde okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda; öğretmenlerin okullarında kararlara katılımcı olmadıkları, okullarda yapılan toplantıların etkili ve verimli olmadığı, öğretmenlerin mesleki gelişim için istekli oldukları fakat bu konuda fırsat verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna karşın okullarda öğretmenler arası ilişkilerin iyi düzeyde olduğu, kurumsal gelişme için öğretmenlerin istekli oldukları bulgularına da ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin, okullarında öğretmen liderliğini teşvik eden ve destekleyen bir okul kültürü oluşturmalarının, ilişkiye yönelik bir liderlik tarzını benimsemelerinin öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasına ve gelişimine katkı sağlaması açısından önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Dalgıç Dinlendi (2012), “Okul Yönetimi Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları” başlıklı yüksek lisans tezinde, resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin ve İngilizce öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakası sınırları içindeki Beşiktaş ve Sarıyer ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların beklenti puan ortalamalarının, algı puan ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ve yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kölükçü (2011), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliklik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2010- 2011 öğretim yılında Ankara ili'nin sekiz merkez ilçesinden seçilmiş olan resmi ilköğretim okullarında görev

yapan 356 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, tüm boyutlarda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin sergilenme derecesindeki görüşlerine göre daha olumlu olduğu bulunmuştur. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında branş değişkenine göre; meslektaşlarla işbirliği boyutunda ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Tüm boyutlarda, cinsiyet değişkeni ile öğretmen liderliği gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Beycioğlu (2009), “İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme” başlıklı doktora tezinde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2008-2009 öğretim yılı Hatay ili merkez ilçesi sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan 721 öğretmenler ve yönetici oluşturmuştur. Araştırmanın nitel kısmında ise toplam 30 kişi ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmada, “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Nitel boyutta ise görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların aritmetik ortalama puanlarının, tüm boyutlar ve ölçeğin toplamından alınan puanlar açısından, beklenti boyutunda algı boyutundan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tüm boyutlarında, hem öğretmenlerin hem yöneticilerin çoğunluğunun okullarında belirli düzeyde öğretmen liderliğinin var olduğu gösteren davranışlar sergilendiği görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nicel veriler ile nitel verilerin birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Can (2007), “Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi” başlıklı çalışmada, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliği becerilerini ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyini saptamak amacıyla, 2006 yılında Kahramanmaraş, Kayseri ve Nevşehir illerinde orta öğretim okullarında çalışan 8 yönetici ve 15 öğretmenle görüşmeler yapmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada bulgular, katılımcıların görüşleri ne düzeyde paylaştıklarına göre sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların yarısından fazlasının paylaştığı öğretmen liderlik becerilerinden en çok öne çıkanlardan bazıları şunlardır: Mesleksel dayanışmaya değer verme, öğrencileri öğrenmeye motive etme, sürekli öğrenmeye ve gelişmeye istekli olma, okulda temel kararları beraber verme. Katılımcıların yarısından azının katıldığı davranışlardan öne çıkanların bazıları ise; okulda takım bilinci oluşturma, değişime önyak olma, diğer öğretmen projelerine destek vermedir. Araştırmada çok az katılım gösterilen davranışların bazıları ise; değişim, dönüşüm, sürekli öğrenme projeleri oluşturma, meslektaşlarının özgüvenlerini arttırma, bağımsız okul etkinlik projeleri geliştirme olarak öne çıkmaktadır.

2.6.4. Öğretmen Liderliği Konusunda Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Carter (2016), “Öğretmen Liderliği: Bölge Politikalarının ve Uygulamalarının Etkisinin İçerik Analizi ile Değerlendirilmesi (Teacher Leadership: A Content Analysis Assessing the Impact on District Policies and Practices)” başlıklı doktora tezinde, Tenesse Öğretmen Liderlik Ağı tarafından uygulanan öğretmen liderliği modelinin bölge politikaları ve uygulamaları üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Veriler içerik analizi yoluyla elde edilmiştir; 14 bölge öğretmen liderlik modeli ve stratejik planları incelenmiştir. On bir araştırma sorusunun yer aldığı bu çalışmada, nitel veriler, temaların ve farklılıkların tekrar düzenlenmesi doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen liderlik modellerinin, öğretim ve öğrenci başarısına odaklanması nedeniyle paylaşılan liderliğin vizyon ve uygulamalarını kısıtladığı görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda araştırmada, öğretmen liderliği modellerinin standardize edilmiş ölçme yöntemlerinden elde edilen öğrenci başarısından ziyade, öğretmenlerin aktif iletişimi içeren paylaşılmış bir çerçeveye odaklanması önerilmiştir.

Wills (2015), “İlkokulda Öğretmen Liderliğine İlişkin Bir Durum Çalışması (A Case Study of Teacher Leadership at an Elementary School) başlıklı çalışmasında, Center Trail ilkokulundaki bir grup ilkokul öğretmenin liderlik anlayışlarını ve davranışlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bu araştırmada veri toplama aracı olarak; “Eğitim Felsefesi Envanteri”, “Öğretmen Liderliği Öz Değerlendirme Ölçeği” ve “Öğretmen Liderliği Okul Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Center Trail okulunda görev yapmakta olan öğretmenlerin, kapsamlı bir eğitim felsefesine sahip olmaya en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri; öz farkındalık, kendini örgütleme ve öğretimsel yetkinliği destekleyen davranışları sıklıkla sergiledikleri bulunmuştur. En az katılım gösterdikleri davranışların ise, değişimi yönetme, iletişim ve çeşitlilik ile ilgili davranışlar olduğu görülmüştür. Araştırmada, katılım ve açık iletişimin, gelişim için gerekli olan nitelikler olarak tanımlandığı sonucu elde edilmiştir.

Sturm (2009), “Öğretmen Liderliğini Bağlamında Anlama: Nitel, Keşifsel Bir Çalışma (Understanding Teacher Leadership in Context: A Qualitative, Heuristic Study)” başlıklı doktora tezinde, temel olarak iki amaca odaklanmıştır. Birincisi; araştırmacının müdür olarak görev yaptığı bir lisede çalışan 4 lider öğretmenin deneyimlerini ortaya çıkarmak; ikincisi, mevcut öğretmen liderliği çalışmalarını destekleyen kaynak ve yapıları geliştiren bölge düzeylerinin yürüttüğü etkinliklere katkıda bulunan lider öğretmenlerin deneyimlerinden bilgiler edinmek. Araştırma verileri, hem bireysel görüşmeler hem de odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Araştırma keşifsel bir araştırma olduğu için, araştırmacı aynı zamanda bu süreçte yürütülen çalıştay ve toplantılardaki gözlemleri ve yönetici görevinin getirdiği bakış açılarını içeren bir günlük tutmuştur. Araştırma sonucunda, 4 ana kategoride yer alan 19 temaya ulaşılmıştır; bu ana kategoriler; öğretmen liderliğinin eğilimleri, öğretmen liderliğinin amaçları, öğretmen liderliğinin araçları ve öğretmen liderliğinin kapsamı olarak adlandırılmıştır. Araştırmada sonuç olarak, öğretmen liderliğinin bileşenlerinin interaktif ve bağımsız doğasını vurgulayan kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

Johnson (2006), “Öğretmen Liderliği: Bir İlkokul Müdürüne İlişkin Durum Çalışması (Teacher Leadership: A Case Study of An Elementary Principal)” başlıklı doktora tezinde, bir ilkokul müdürünün nasıl terfi ettiğini ve öğrencinin okul başarısı, öğretmenin iş tatmini ve öğretmenin profesyonelliğini geliştiren öğretmen liderliğine nasıl rehberlik ettiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın verileri; mevcut basılı literatür, bir müdür ve beş öğretmenle yapılan görüşmeler, bir anket ve araştırmacının gözlemleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen liderliğinin öğretmen profesyonelliğini ve öğrencinin eğitimsel başarısını iyileştirmesi için müdürler, öğretmenler, aileler ve politika belirleyiciler gibi bütün paydaşların, liderler olarak öğretmenlerin gelişimine katkı sağlaması gerektiğini göstermiştir. Araştırmacı, müdürün etkisi ve desteği ile gelişen öğretmen liderliğinin öğretmen profesyonelliğini, öğretmenin iş doyumunu ve öğrencilerin performansını arttıracığı sonucuna ulaşmıştır.

Anderson (2004), “Öğretmen Liderler ve Müdürler Arasındaki Karşılıklı Etki Olarak Öğretmen Liderliğinin Doğası (The Nature of Teacher Leadership in Schools as Reciprocal Influences Between Teacher Leaders and Principals)” başlıklı çalışmada, aktif okul gelişimi sürecinde olduğu kabul edilen 6 okulda görev yapmakta olan 28 katılımcı ile öğretmen liderliğinin doğasına ilişkin bilgi elde etmek amacıyla görüşmeler yürütmüştür. Araştırma sonucuna göre, formal liderlik rollerinin, karar verme aşamasında katılımcı bir yaklaşım izlenilmesini ve güç dağılımını engellediği, ayrıca resmi öğretmen liderlerin, yöneticilik rolü üstlenmeye yatkın olabilecekleri ve gruplardan çıkabilecek başka bir liderin, liderlik davranışı sergilemesini engelleyebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, “Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları arasında ilişki olup olmadığını” ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma, amaçları doğrultusunda, var olan durumu olduğu şekliyle tanımlamayı hedeflediği için tarama modelinde bir araştırma olmasının yanı sıra, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin değişim derecesini incelemeyi amaçladığı için aynı zamanda ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır (Karasar, 2009).

Araştırmanın amacı kapsamında, araştırma problemine genellenebilir sonuçlar sunan nicel veriler ile probleme yönelik daha detaylı bir anlayış sağlayarak tüm hikâyenin anlatılmasına fırsat tanıyan nitel verilerin bir arada yer aldığı (Balcı, 2010; Creswell ve Plano Clark, 2015) karma yöntem kullanılması tercih edilmiştir. Nitel ve nicel yöntemleri içeren karma yöntemi kullanan araştırmacının, elde ettiği veri seti ile konunun daha derinlere inme ve elde ettiği bulguları doğrulama fırsatına sahip olduğu söylenebilir (Onwuegbuzie ve Leech, 2005).

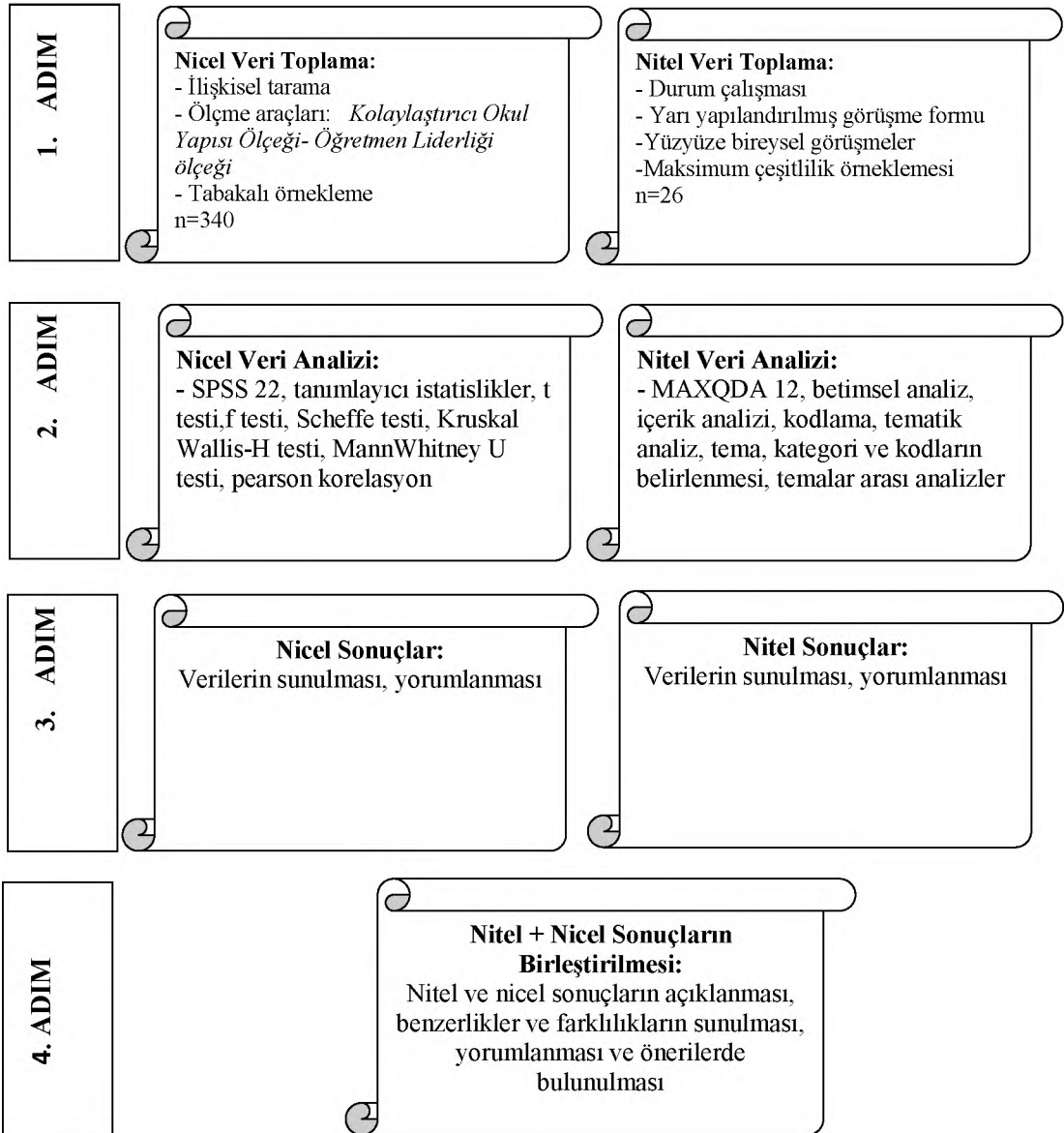
Bu çalışmada, nicel ve nitel veri toplama süreçleri eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Araştırma problemine cevap verebilecek ve problemin derinliklerine

inebilecek her yöntem araştırmacı için süreci eşit derecede destekleyen önemli unsurlardır. Tek bir konu üzerine üçgenlenmiş sonuçlar elde etmeyi amaçlayan bu yaklaşımda, nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır, ayrı ayrı analiz edilir ve ardından ortak bir platformda iki veri kümesinin yakınsayan ve ayrışan taraflarına değerlendirilerek birleştirilir (Creswell, 2014; Creswell ve Plano Clark, 2015; Terrell, 2012).

Aşağıda araştırmacının izlediği adımların görsel modeli sunulmaktadır:

Şekil 1

Karma Yöntemde İzlenen İşlemlerin Görsel Modeli
(Creswell ve Plano Clark, 2015'den uyarlanmıştır)



Her yaklaşımda olduğu gibi, bu yaklaşımında kendine özgü güçlü tarafları ve aynı zamanda bir takım zorlukları da bulunmaktadır. Bu yaklaşım, tek bir aşamada toplanan iki farklı veri seti ile araştırma probleminin anlaşılmasına yönelik sezgisel bir anlayış ve sistematik bir çerçeve sunmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Diğer taraftan, iki veri setini bütüncül bir anlam sunacak şekilde birleştirmek yoğun ve zorlu bir zihinsel süreci beraberinde getirmektedir. Bu noktada, araştırmacı bağımsız olarak yürütülen iki paralel sürecin sonuçlarından anlamlı ve tamamlayıcı bir senteze ulaşmak için nitel ve nicel verilerini aynı kavrama işaret edecek şekilde tasarlanmaya özen göstermelidir (Creswell, 2014). Bu nedenle araştırmacı, izlediği yaklaşımın güçlü yanlarının yanı sıra birtakım zorluklarının da farkında olarak süreci en etkili şekilde sürdürmeye odaklanmalıdır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algılarını belirleyen nicel sonuçlar ve aynı amaç doğrultusunda bu algıların nasıl geliştiğine, bireyler tarafından nasıl ifade edildiğine, bireylerin kişisel deneyimlerine ve eğilimlerine ışık tutan nitel veriler analiz edilmiş ve daha sonra ortak bir platformda birleştirilmiştir.

Bu araştırmanın nicel ve nitel boyutları aşağıda kısaca açıklanmıştır:

3.1.1. Nicel Boyut

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında, geçmişte var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli ve birden fazla değişken arasındaki değişim derecesini belirlemeye amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2009). Bu çalışmada, tarama modelinde yaygın kullanılan tekniklerden biri olan anket (survey) tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanıldığı çalışmalarda aynı sorulara cevap veren birçok cevaplayıcıdan oluşan bir örneklem söz konusudur.

Araştırmada, öncelikle bürokratik yapıya ve öğretmen liderliğine ilişkin Türkçe ve yabancı dilde yayınlanmış eserlerin kaynak taraması yapılarak, konuyla ilgili Türkiye’de ve yurtdışındaki gelişmeler incelenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin

görüşlerine göre “Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ve sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları saptanarak, bürokratik yapıya ilişkin algıları ile sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları arasında ilişki olup olmadığı” belirlenmiştir.

Sonraki aşamalarda, elde edilen bulgular yorumlanmış ve bu bulgulara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

3.1.2. Nitel Boyut

Bu çalışmanın nitel boyutu kapsamında, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bir durumun bireyler, süreç, ortam gibi etkenlerden nasıl etkilendiğini veya onları nasıl etkilediğini genellikle birden fazla veri toplama yöntemi ile detaylı bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Yalçinoğlu, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu tür çalışmalar, durumları bütüncül bir anlayışla ele almakta ve her bir durumun eşsiz ve kendine özgü özelliklerini anlamaya odaklanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle sonuçların genellenmesi söz konusu değildir, elde edilenler sadece o duruma özgü sonuçlardır (Creswell, 2009; Sever, 2015).

Bu boyutta, veri toplama tekniği olarak nitel araştırma görüşme türleri arasında yer alan “yüz yüze bireysel görüşme (mülakat)” tekniği kullanılmıştır. “Görüşme, nitel araştırmalarda veri toplarken en sık kullanılan yöntemlerden biridir” (King ve Horrocks, 2010:6) ve belirli bir amaca yönelik etkileşimsel bir diyalog değişimi ekseninde hem araştırmacı hem de katılımcıların pasif rolden aktif bir role geçtiği bir süreçtir (Edwards ve Holland, 2013). Nitel araştırmalarda yürütülen görüşmeler, katılımcıların görüşleri ve deneyimleri gibi sadece bir takım sözlü ifadeleri değil aynı zamanda konuya ilişkin bazı sözel olmayan görsel ipuçlarını da içerdiği için zengin veri sağlama konusunda etkili yöntemlerdir (Meho, 2006).

Bu araştırmada, araştırmacının daha önceden hazırlamış olduğu, gerektiğinde ayrıntılı bilgi almak için ek sorular sorabildiği daha sistematik ve karşılaştırılabilir

bilgi edinmeyi sağlayan ‘‘görüşme formu’’ kullanılmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2011). Bu kapsamda yapılan görüşmeler, belirli sayıdaki kişilerin çeşitli ve çoklu bakış açılarına ulaşmakla beraber daha fazla iç görü ve derinlik elde etmeyi de sağlamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Yalçınoglu, 2013; Yıldırım ve şimşek, 2011).

Bu araştırma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış yüz yüze bireysel görüşme sürecinde, çalışmanın amaçları doğrultusunda daha önceden sorulması planlanan soruları ve bu sorulara yönelik daha derin bilgi almayı amaçlayan sonda soruları içeren bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu teknikte, araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak cevabını aldığı bazı soruları atlayabilir ya da kişinin yanıtlarını detaylandırması ve daha açık hale getirmesi için ek sorular sorabilir (Türnüklü, 2000; Yıldırım ve şimşek, 2011). Bu özelliklerinden dolayı, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği araştırmacıya esneklik sunmasının yanı sıra önceden hazırlanmış sorularla araştırmacının daha sistematik bir süreç yönetmesini de sağlamaktadır.

Görüşme yönteminin güçlü yanları olduğu gibi bir takım zorlukları ve zayıf yönleri de vardır. Bunlar şu şekilde özetlenebilir (Yıldırım ve şimşek, 2010: 125-127):

- Görüşme yönteminin kullanıldığı çalışmalarda, görüşülecek bireylerin saptanması, iletişim kurulması, randevu için yer ve zaman ayarlanması ayrıca özel ve etkili zaman ayrılması gereken süreçlerdir.
- Görüşme yapılacak kişilerin bulunduğu yere yapılacak ziyaretler, görüşmenin kayıt edilmesi ve bunların yazıya dökülmesi maliyetli bir süreci beraberinde getirebilir.
- Görüşme sürecinde, birebir yapılan görüşmelerin doğasına uygun olarak iki ya da daha fazla kişinin belirli bir süre etkileşim içinde olmasından kaynaklanabilecek öznel yargılar yanlılık kaynağı olabilir.

- Görüşme sürecinde, soruların sürecin niteliğine, dinamikliğine ve görüşme yapılan bireye göre esneklik gösterebilir. Bu yolla toplanan farklı nitelikteki verilerin karşılaştırılması ise güç bir süreç olabilir.

Görüşmenin verimli ve amaçları karşılayacak nitelikte işleyen bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilmesi için, yöntemin güçlü ve zayıf yanlarının araştırmacı tarafından bilinmesive güçlü yanlardan en etkili şekilde faydalanmaya odaklanması önemlidir.

3.2. Evren

Karasar'a (2009) göre evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istediği elemanların tümünü kapsayan yapıdır. Araştırma evrenini, 2016-2017 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesi sınırları içerisindeki resmi ilköğretim okul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler olmaktadır. Araştırma evreninde 37 ilköğretim okul, 28 ortaokul ve 20 lise olmak üzere toplam 85 okul bulunmaktadır. Bu okullarda görev yapan öğretmenlere ilişkin sayısal bilgiler Tablo5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Bolu İli Merkez İlçesinde Bulunan Okullardaki Toplam Öğretmen Sayısı

Okul düzeyi	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
İlkokul	37	350
Ortaokul	28	669
Lise	20	822
Toplam	85	1.841

Tablo 5'te görüldüğü gibi evrende toplam 85 okul, 1.841 öğretmen bulunmaktadır.

Bürokrasiye ilişkin çalışmalar incelendiğinde, tüm okul düzeylerini kapsayan çalışmaların yanında ilginin daha çok ilköğretim okulları üzerinde yoğunlaştığı (Buluç, 2009; Cerit, 2012; Eğri, 2015; Erdoğan, 2012; Özdemir ve Kılınç, 2014)görülmüştür. Yapılan çalışmaların öneriler kısmında ise benzer konudaki

çalışmaların ortaöğretim kademesi gibi farklı eğitim kademlerinde de yapılmasını önerildiği dikkat çekmiştir. Öğretmen liderliğine ilişkin çalışmalar incelendiğinde ise öğretmen liderliği davranışlarının sergilenme düzeyinin genel olarak ilköğretim kademesindeki öğretmenler lehine sonuçlanması (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013) ortaöğretim kademesinde durumun nasıl olduğunun da ortaya koyulması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Belirtilen gerekçeler doğrultusunda bu araştırmada, öğretmenlerin bürokratik yapı ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarının okul düzeyibağımsız değişkeni ile ilişkili olabileceği düşünüldüğü için, evren okul düzeyi bağımsız değişkenine göre alt gruplara ayrılmıştır.

Bu aşamada evrene giren katılımcılar okul düzeylerine göre belirlenmiştir. *Okul düzeylerine göre*; ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre belirlenmiştir.

Evrendeki öğretmenlerin görev yaptıkları okulun düzeyine (ilkokul- ortaokul- lise)ilişkin sayısal bilgiler sunulurken, Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik bürosu tarafından hazırlanan veriler kullanılmıştır (BİMEM, 2016).

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemi nicel ve nitel boyutlar temel alınarak aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Nicel Boyut Açısından Örneklem Belirlenmesi ve Örneklem Özellikleri

Öğretmenlerin oluşturdukları evren büyük olduğundan ve araştırma sonuçları bu evrene genellenemeyeceği için bu çalışmada daha ulaşılabilir nitelikte olan ve her bakımdan evreni temsil eden, örneklem alma yoluna gidilmiştir (Balcı, 2010). Örneklem alınırken, örnekleme giren her parçanın örneklem girme olasılığının belli ve bağımsız olduğu, “yansızlık” ilkesine uyulmuştur (Balcı,2010; Karasar, 2009).

Öğretmen liderliği davranışlarının gösterilmesinde kavramın özüyle ilişkili olarak kolektif davranışı ve takım ruhunu (Beycioğlu, 2009; Can, 2007)

etkileyebilecek olan öğretmen sayısının önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, evrenden örneklem alınırken, öğretmen sayısı 15 ve üzerinde bulunan okullardan, oranlı tabakalı örnekleme yapılmıştır. Örneklem alınırken, belirli bir sayının üzerinde öğretmene sahip okulların alınmasının nedeni, bu okulların öğretmen liderliğinin dinamizmini yansıtabilecek, ortaklaşa çalışma imkânı yaratabilecek işbirlikçi ve paylaşımcı bir ortam oluşturma kapasitesinin daha yüksek olmasıdır (Beycioğlu ve Aslan, 2012; Can, 2006; Muijs ve Harris, 2004).

Bu çalışmada, evrenin bir ya da birden fazla ölçüte göre tabakalara ayrılmasını içeren ve evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilme oranlarının daha yüksek olduğu tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Balcı, 2010). Bu teknik, araştırma için önemli olduğu düşünülen değişken/ler göre evrendeki alt grupların belirlenip bunların evrende var oldukları oranla örneklemde temsil edilmelerini içermektedir (Barrerio ve Albandoz, 2001). Tabakalı örnekleme yönteminde, öncelikle gerekli olan örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ve daha sonra belirlenen örneklem büyüklüğünün tabakalara eşit oranda paylaştırılması gerekmektedir.

Bu çalışmada evrenden örneklem seçilirken aşağıda belirtilen aşamalar izlenmiştir (Özen ve Gül, 2007:406) :

- Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik bürosu tarafından sağlanan veriler doğrultusunda evrende toplam 85 okulda 1.841 öğretmenin görev yaptığı belirlenmiştir.
- Tabakalı örnekleme formülü kullanılarak, gerekli örneklem büyüklüğünün 316 olduğu bulunmuştur:

N = Evren Büyüklüğü

n = Örneklem büyüklüğü

d = Tolerans Düzeyi (.05)

$t = \text{Güven Düzeyi } (\%95 \text{ için } 1.96)$

$PQ = (.50) \times (.50) = .25$ maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

$$n = \frac{t^2(PQ)/d^2}{1 + (1/N) t^2 (PQ)/ d^2}$$

$$n = \frac{1.96^2 (0.25)/ 0.05^2}{1 + (1/3286) 1.96^2 (0.25)/ 0.05^2}$$

$$n = \frac{384.16}{1 + (1/1841) 384.16} = 316$$

Yapılan hesaplama sonucunda, bu araştırma için gerekli örneklem büyüklüğünün 316 olduğu belirlenmiştir.

- İlgili değişkenler, okul düzeyleri olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır: İlkokul, ortaokul ve lise.
- Alt gruptaki öğretmenler tabakalara ayrılmıştır: Bu alt gruptaki tabakaların bütün evren içindeki yüzdesi *Örneklem büyüklüğü / Evren büyüklüğü* formülü ile belirlenmiştir (Karasar, 2009; Uğurlu ve Üstüner, 2011).
- Belirtilen formül doğrultusunda, 1.841 öğretmenin %19'u (350 öğretmen) ilkokulda görev yapmakta, % 36'sı (669 öğretmen) ortaokulda görev yapmakta ve % 44'ü (822 öğretmen) lisede görev yapmaktadır.
- Arzu edilen örneklem büyüklüğü 316 olduğundan, temsili oranlara göre örneklemin %19'u (59 öğretmen) ilkokul öğretmeni, %36'sı (114) öğretmen ortaokul da görev yapan öğretmenler ve % 44'ü (143 öğretmen) ise lise öğretmenidir.
- Böylece, araştırmada her bir okul düzeyini temsil etme gücüne sahip, 316 öğretmenden oluşan bir örneklem elde edilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 6
Tabakaların Belirlenmesi

Okul Düzeyi	Okul Sayısı	Evrende Bulunan Öğretmen Sayısı	Örnekleme Girmesi Gereken Öğretmen Sayısı
İlkokul	37	350	59
Ortaokul	28	669	114
Lise	20	822	143
Toplam	85	1841	316

$$N_{\text{ilkokul}} = (350/1841) * 316 = 59$$

$$N_{\text{ortaokul}} = (669/1841) * 316 = 114$$

$$N_{\text{lise}} = (822/1841) * 316 = 143$$

Yansızlık ilkesine uygun olarak, merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan 85 okul arasından öğretmen sayısı 15 ve üzeri olan 26 okul ve bu okulların her birinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin tamamı örnekleme alınmıştır.

Örnekleme yer alan ve yansızlık ilkesine bağlı kalarak seçilen 26 okuldaki gelen ölçme araçlarının toplam sayısı 388 olarak tespit edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda çeşitli nedenlerle hatalı oldukları belirlenen 48 anket formu değerlendirmeye alınmamıştır. Böylelikle analiz işlemleri 340 katılımcıdan toplanan anket formu üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 7
Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	57.6
	Erkek	42.4
	Toplam	340
Mesleki Kıdem	1- 5	12.1
	6- 10	16.5
	11-20	44.7
	21 ve üzeri	26.8
	Toplam	340
Branş	Sınıf Öğrt.	16.2
	Sözel Branş	37.0
	Sayısal Branş	23.4
	Diğer	23.2
	Toplam	340
Öğrenim Durumu	Lisans	84.4
	Lisansüstü	15.6
	Toplam	340
Okul Düzeyi	İlkokul	17.4
	Ortaokul	40.0
	Lise	42.6
	Toplam	340
Hizmet Süresi (Çalıştıkları okuldaki)	1 yıldan az	9.7
	1-5	42.1
	6-10	30.0
	11-20	13.2
	21 yıl ve üzeri	5.0
	Toplam	340
Öğrenci Sayısı	300'den az	2.6
	300-500	16.5
	501 ve üzeri	80.9
	Toplam	340
Öğretmen Sayısı	15-25	6.8
	26-35	26.8
	36-45	5.0
	46 ve üzeri	61.5
	Toplam	340

Tablo 7’de katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları göz önüne alındığında; 196’sının (%57.6) kadın, 144’nün (%42.4) erkek olduğu; mesleki kademelerine göre dağılımları incelendiğinde; 41’nin (%12.1) 1-5 yıl arası, 56’sının (%16.5) 6-10 yıl arası, 152’sinin (%44.7) 11-20 yıl arası ve 91’inin (%26.8) ise 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların branşlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde ise; 53’ünün (%16.2) sınıf öğretmeni, 126’sının (%37.0) sözel branş öğretmeni, 81’inin (%23.4) sayısal branş öğretmeni olarak görev yapmakta ve 80 öğretmenin (%23.2) ise diğer branşlar diliminde yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; 287 (%84.4) katılımcının lisans, 53 (%15.6) katılımcının ise lisansüstü öğrenim düzeyinde yer aldıkları görülmektedir; okul düzeyine ilişkin dağılımları incelendiğinde ise; 59’unun (%17.4) ilkökul, 136’sının (%40) ortaokul ve 145’inin (%42.6) ise lise düzeyinde görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine ilişkin dağılımları incelendiğinde; 33 (%9.7) katılımcının 1 yıldan az, 143 (%42.1) katılımcının 1-5 yıl, 102 (%30) katılımcının 6-10 yıl, 45 (%13.2) katılımcının 11-20 yıl ve 17 (%5) katılımcının ise 21 yıl ve üzeri süredir, şuanda görev yaptıkları okulda hizmet verdikleri görülmektedir. Katılımcıların çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısına göre dağılımları incelendiğinde; 9 (%2.6) katılımcının, öğrenci sayısı 300’den az olan okullarda, 56 (%16.5) katılımcının, öğrenci sayısı 300-500 arası olan okullarda ve 275 (%80.9) katılımcının ise öğrenci sayısı 501 ve üzeri olan okullarda görev yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısına göre dağılımları incelendiğinde ise; 23 (%6.8) katılımcının öğretmen sayısı 15-25 arası olan okullarda, 91 (%26.8) katılımcının öğretmen sayısı 26-35 arası olan okullarda, 17 (%5) katılımcının öğretmen sayısı 36-45 arası olan okullarda ve 209 (%61.5) katılımcının ise öğretmen sayısı 46 ve üzeri olan okullarda görev yaptıkları görülmektedir.

3.3.2. Nitel Boyut Çalışma Grubunun Belirlenmesi ve Özellikleri

Nitel araştırmalarla karşılaştırıldığında nitel araştırma, göreceli olarak daha küçük örneklemlemlere odaklanmaktadır (Patton, 1990). Bu durumda, araştırmacı nitel araştırma evreninden örneklem seçmede araştırma problemine en etkili şekilde

cevaplar üretmeyi sağlayabilecek örneklem seçimine gitmelidir (Edwards ve Holland, 2013). Nitel araştırmada örneklem seçimi tek boyutlu bir süreç değildir çünkü seçilen her yöntem araştırmacıyı belirli alanlara ve kişilere yönlendirir (Yalçınoglu, 2013). Bu durumda örneklem seçimi, sadece görüşme yapılacak ya da gözlemlenecek kişi veya kişileri değil, aynı zamanda araştırmacının amacına uygunluğu ve çalışmanın yapılacağı ortamın şartlar gibi bazı sosyal süreçleri de içermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Örnekleme yöntemleri içinde nicel araştırma geleneği içerisinde gelişmiş olan olasılık temelli ve nitel araştırma geleneği içinde gelişmiş olan amaçlı örnekleme yöntemleri yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Amaçlı örnekleme, araştırmacının amacına en uygun olanların örnekleme alınarak, zengin bilgiye ulaşılmasına ve durumların derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır (Balcı, 2010; Creswell, 2009; Miles ve Huberman, 1994).

Bu çalışmanın nitel veri toplama boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu örneklem seçme yönteminde, araştırılan konuya ilişkin derin bir anlayış sunabilecek bireylerin çeşitliliklerinin maksimum derecede olması amaçlanmaktadır. Çeşitliliği sağlamadaki amaç, genellenebilir sonuçlara ulaşmak değil, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür benzerlikler ve farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma kapsamında öne çıkan, değerli bulunan veya kendiliğinden ortaya çıkan farklılıklar, örnekleme oluşturma konusunda çeşitliliği sağlayacak olan belirli kriterler olabilir. Bu kapsamda örneklem seçimi evrenin temsil edilebilirliğine göre değil araştırmacının amacına dayalı gerçekleşmektedir. Maksimum çeşitlilik içeren küçük bir örneklem, farklılıklardan beslenen özgün bakış açılarının yanı sıra, kişilerin farklı yaşantı ve deneyimlerinin şekillendirdiği ortak anlayışları da barındırmaktadır (Patton, 1990).

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler olmaktadır.

Çalışma Grubuna Giren Katılımcıların Belirlenmesi

Bu aşamada, araştırmanın nitel boyutunda yer alacak katılımcıların, muhtemel çeşitliliği ve zenginliği yansıtacak şekilde olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca, araştırmanın nicel boyutunda yer alan araştırmanın bağımsız değişkenleri de dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyleri temel çeşitlilik alanı olarak belirlenerek, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde farklı branşlarda görev yapan, farklı öğrenim durumlarına sahip, farklı mesleki kıdeme sahip, görev yaptıkları okullarda farklı hizmet sürelerine sahip olan ve çeşitli sayıda öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan 26 öğretmenin görüşleri alınmıştır.

Tablo 8
Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Okul Düzeyi	Cinsiyet	Branş	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem	Hizmet Süresi	Öğretmen Sayısı
K1	Ortaokul	Erkek	Türkçe	Doktora	10 yıl	3 ay	87
K2	Lise	Erkek	Beden Eğt	Lisans	18 yıl	9 yıl	53
K3	Lise	Erkek	Biyoloji	Doktora	14 yıl	6 yıl	49
K4	Lise	Kadın	İngilizce	Y.Lisans	8 yıl	5 ay	70
K5	İlkokul	Kadın	İngilizce	Lisans	6 yıl	3 yıl	23
K6	Lise	Erkek	Kimya	Lisans	11 yıl	1 yıl	40
K7	Lise	Kadın	Matematik	Lisans	16 yıl	3 yıl	40
K8	İlkokul	Kadın	İngilizce	Lisans	5 yıl	3 yıl	18
K9	Ortaokul	Kadın	İngilizce	Lisans	13 yıl	7 yıl	87
K10	Lise	Kadın	Edebiyat	Lisans	23 yıl	4 yıl	45
K11	Lise	Erkek	Matematik	Y.Lisans	19 yıl	4 yıl	45
K12	Lise	Erkek	Bilişim Tekn	Y.Lisans	15 yıl	10 yıl	70
K13	İlkokul	Erkek	Sınıf Öğt	Doktora	24 yıl	3 yıl	29
K14	Ortaokul	Erkek	Tekn&Tasrm	Lisans	23 yıl	22 yıl	87
K15	Ortaokul	Erkek	Türkçe	Lisans	15 yıl	8 yıl	87
K16	Ortaokul	Kadın	Matematik	Lisans	12 yıl	3 ay	87
K17	İlkokul	Kadın	Rehber	Lisans	16 yıl	10 yıl	33
K18	İlkokul	Kadın	Sınıf Öğt	Lisans	12 yıl	2 yıl	18
K19	Ortaokul	Kadın	Fen Bilg	Y.Lisans	9 yıl	6 yıl	44
K20	İlkokul	Erkek	Rehber	Lisans	31 yıl	8 yıl	29
K21	İlkokul	Kadın	Sınıf Öğt	Y.Lisans	9 yıl	4 yıl	29
K22	Ortaokul	Kadın	Fen Bilg	Lisans	21 yıl	8yıl	44
K23	Ortaokul	Kadın	Rehber	Lisans	9 yıl	7 yıl	20
K24	Ortaokul	Erkek	Beden Eğt	Lisans	12 yıl	6 yıl	25
K25	Ortaokul	Erkek	Türkçe	Y.Lisans	15 yıl	4 ay	25
K26	Ortaokul	Kadın	Türkçe	Lisans	20 yıl	4 yıl	17

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde, araştırmanın nitel boyutuna katılan 26 öğretmenin 7'sinin ilkokulda, 11'inin ortaokulda ve 8'inin lisede görev yaptıkları; 14'ünün kadın 12'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerden 5 lisans, 1 yüksek lisans ve 1 doktora mezunu, ortaokulda görev yapan öğretmenlerden 8 lisans, 2 yüksek lisans ve 1 doktora mezunu ve lisede görev yapan öğretmenlerden 5 lisans, 2 yüksek lisans ve 1 doktora mezunu olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden; ilkokulda görev yapan 7 öğretmenin 4'ü sınıf öğretmeni, 1'i İngilizce öğretmeni ve 1'i rehber öğretmen; ortaokulda görev yapan 11 öğretmenin 4'ü Türkçe, 1'i İngilizce, 1'i beden eğitimi, 1'i teknoloji ve tasarım, 1'i matematik, 2'si fen bilgisi öğretmeni ve 1'i rehber öğretmen ve lisede görev yapmakta olan 8 öğretmenin 1'i beden eğitimi, 1'i biyoloji, 1'i İngilizce, 1'i kimya, 2'si matematik, 1'i edebiyat ve 1'i bilişim teknolojileri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Ayrıca 1 öğretmenin 1-5 yıl mesleki kıdeme, 6 öğretmenin 6-10 yıl arası kıdeme, 9 öğretmenin 11-15 yıl arası, 5 öğretmenin 16-20 yıl ve yine 5 öğretmenin ise 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu; 4 öğretmenin 1 yıldan az hizmet süresine, 10 öğretmenin 1-5 yıl arası hizmet süresine, 11 öğretmenin 6-10 yıl arası ve 1 öğretmenin ise 11 ve üzeri yıl hizmet süresine sahip olduğu; 7 öğretmenin 15-25 arası öğretmen sayısına sahip okullarda, 4 öğretmenin 26-35 arası öğretmen sayısına sahip, 8 öğretmenin 36-45 arası öğretmen sayısına sahip ve 7 öğretmenin ise 46 ve üzeri öğretmen sayısına sahip okullarda görev yaptıkları görülmektedir.

Araştırmanın nicel evresinde, katılımcılara araştırmanın nitel evresi kapsamında bireysel görüşmeler yapılacağı bilgisi verilmiş ve bu doğrultuda katılımcıların araştırmanın bu evresine de yer almaya ve destek vermeye gönüllü bireyler arasından seçilmesine özen gösterilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Nicel ve nitel boyutlar açısından verilen nasıl toplandığı aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1. Nicel Boyut

Araştırma verileri, araştırmanın belirlenen amacına ulaşması için gerekli olan istatistiksel, betimsel ve görsel kanıtlardır (Balcı, 2010). Nicel araştırmalarda, toplanan verilerin sayısı ve bunların rakamsal olarak ifade edilişi ön plana çıkmaktadır (Anyan, 2013). Araştırmalarda veri toplama yönteminin araştırmanın amacına uygunluğu önemlidir. Bu araştırmada, verilerin toplanmasında tarama tekniği kullanılmıştır. Tarama tekniğinde, bir evrenden alınan örnekleme yer alan katılımcıların düşünce ve davranışlarını hakkında anket ya da ölçek gibi veri toplama araçları ile var olan durumun betimlenmesi amaçlanmaktadır (Bhattacharjee, 2012, Lehtonen ve Pahkinen, 2003).

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilmiş Türkçe'ye uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Buluç (2009) tarafından yapılmış, faktör yapısı ve psikometrik özellikleri Özer ve Dönmez (2013) tarafından yeniden incelenmiş “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği (Enabling School Structure)” ile Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen, alanyazın taraması ve ilgili araştırmalardan faydalanılarak oluşturulan; geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır.

Veri toplama araçları, Bolu ili merkez ilçesi evreninde uygulanmıştır. Örneklem belirleme yöntemi olarak olasılığa dayalı örneklem çeşitlerinden biri olan tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Öncelikle “Bürokratik Yapı” ve “Öğretmen Liderliği”nin kuramsal temelleri ve eğitim alanında bu yaklaşımlara ilişkin yurtiçi ve yurtdışı alanyazın taranarak, bunlara ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır. İnternet ve çeşitli kütüphaneler aracılığıyla veri tabanlarında bulunan araştırma ve makaleler ve ilgili araştırma kuruluşlarının yayınları araştırmanın kuramsal temelini oluşturmak amacıyla derlenmiş ve değerlendirilmiştir. Son olarak, konuya ilişkin YÖK, çeşitli üniversiteler ve araştırma merkezlerince hazırlanmış tezler taranmış ve ilgili olanlar değerlendirilmiştir.

3.4.2. Nitel Boyut

Nitel boyut açısından verilerin toplanmasında yüz yüze bireysel görüşmeler tercih edilmiştir. Yüz yüze bireysel görüşmeler, araştırmacı, katılımcıların davranışlarını ve bunları şekillendiren görüşleri keşfetmek ve bunlar hakkında detaylı bilgiye ulaşmak istediğinde kullanılan oldukça etkili bir veri toplam tekniğidir (Boyce ve Neale, 2006; Creswell, 2007).

Yarı yapılandırılmış yüz yüze bireysel görüşme tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada, araştırma ile ilgili yasal izin alındıktan sonra araştırmanın yürütüldüğü okullarda çalışan 26 öğretmen ile ön görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar bu çalışmada yer alarak araştırmaya görüşleri ile zenginlik katmaya olumlu bakmışlardır. Gönüllülük çerçevesi içinde görüşmelere katılmayı ve vakit ayırmayı da kabul etmişlerdir.

Araştırmanın planlanmasında gözden kaçan herhangi bir sorunun olup olmadığının kontrol edilmesi ve araştırmanın daha sağlıklı yürütülmesi için gerekli önlemlerin alınması amacıyla 4 öğretmen ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde, katılımcılar tarafından görüşme formunda anlaşılmayan ya da değiştirilmesi önerilen her hangi bir soru ya da ifade olmamıştır.

Yüz yüze bireysel görüşmeler, 2016-Aralık ve 2017-Ocak ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde veri toplama süreci oldukça hassas ve karışık bir süreçtir ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar vardır:

- Katılımcıların ifadelerinin yanı sıra sözlü olmayan ifadelere de dikkat edilmelidir.
- Veri toplama süreci kişinin görüş ve düşüncelerini açıklamasındaki doğal akıcılığı ve sohbet havasını bozacak ya da duraksatacak nitelikte olmamalıdır.
- Veri kaydetme yönteminin kendisinin görüşme yapılan katılımcılar üzerinde tepkisel bir etkisi olmamalıdır (Sim, 1998:347).

Görüşme sürecinde Sim'in (1998) belirttiği noktalara ve katılımcıların yönlendirilmemesine özen gösterilmiştir. Yüz yüze bireysel görüşmelerde veriler toplanırken, çalışmanın bütünü göze alındığında, bireylerin görüş birliği olan ifadelerin yanı sıra zıt ve karşıt görüşlere de dikkat edilmiştir (Onwuegbuzie, Leech ve Collins, 2010). Bireyler tarafından paylaşılan ortak fikirlerin yanı sıra her bireyin özgün fikirlerinin ortaya çıkarılmasının, araştırmanın nitel boyutunda yer alan önemli hedeflerden biri olduğu göz ardı edilmemiştir.

Görüşmelerde kayıtlar dijital ses kayıt cihazlarıyla tutulmuş ve herhangi bir aksama olasılığını ortadan kaldırmak için not alabilmek amacıyla gerekli hazırlıklar yapılmıştır. Ayrıca, her görüşmede, görüşmenin sözel olmayan yönlerine ilişkin notlar alınmış ve bunlar özellikle analiz ve yorumlama kısımlarında göz önünde bulundurulmuştur. Ses kayıt cihazı, kayıt yapma yeteneği oldukça yüksek olan, küçük ve taşınabilir kayıt aracı olma yönüyle tercih edilmiştir. Görüşmelerde tercih edilen kaliteli kayıt cihazlarının, titizlikle düzenlenen ortamın ritmini bozulmaması ve sağlanan etkileşimin devamlılığının sağlanması konusunda etkili olduğu söylenebilir.

Her bir görüşmenin başında katılımcıların demografik özellikleri ve mesleki bilgileri not edilmiştir. Her bir görüşmenin 45-60 dakika sürdürülmesi planlanmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

3.5.1. Nicel Boyut

Bu araştırmanın nicel boyutunda iki ölçek kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgüt yapısının kolaylaştırıcı mı engelleyici mi olduğuna ilişkin algıları belirlemek üzere, Hoy ve Sweetland (2010) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Buluç (2009) tarafından yapılan, faktör yapısı ve psikometrik özellikleri Özer ve Dönmez (2013) tarafından tekrar incelenen “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracının bu çalışmada kullanılmasıyla ilgili gerekli izin ilgili araştırmacıdan alınmıştır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik özellikleri içeren 8 soruya, ikinci bölümde ise okuldaki bürokratik yapının öğretmenlerin işlerini yaparken kolaylaştırıcı mı engelleyici mi olduğunu belirlemeye amaçlayan 12 maddeden oluşan Likert türü bir ölçeğe yer verilmiştir.

Ölçeğin orijinal formu “Hiçbir Zaman” ve “Her Zaman” arasında beşli olarak derecelendirilen, on iki maddeden oluşmaktadır. Buluç (2009) tarafından yapılan uyarlama çalışması kapsamında, öncelikle dil uzmanı ve alan uzmanlarının yardımıyla ölçeğin dilinde yer alan maddeler Türkçeye, daha sonra İngilizceye çevrilmiştir. Söz konusu çalışmada yapılan faktör analizi sonucunda Buluç (2009), ölçeğin yer alan maddelerin Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen orijinal formda olduğu gibi, tek boyut ve 12 maddeden oluşan bir faktör yapısına sahip olduğunu belirlemiştir.

“Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği” nin psikometrik özelliklerinin yeniden incelenmesi, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içerisinde yer alan 75 farklı ilköğretim okulunda görev yapan toplam 1018 öğretmenden katılımıyla yapılmıştır (Özer ve Dönmez, 2013). Buluç (2009) tarafından uyarlanan ölçeğin faktör yapısını ve psikometrik özelliklerini yeniden incelemek amacıyla, Özer ve Dönmez (2013) tarafından öncelikle 1018 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden açımlayıcı faktör analizi (AFA), daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise, madde-toplam korelasyon katsayıları, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan AFA sonucunda, ölçeğin yer alan maddelerin, Hoy ve Sweetland (2000) ve Buluç (2009) tarafından yapılan çalışmaların aksine iki faktörde yüksek yük değerlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin bu farklılık ölçeğin orijinal formunu geliştiren araştırmacı ile iletişime geçilerek değerlendirilmesi istenmiş ve değerlendirme sonucunda iki faktörlü yapının beklentilere uygun bir sonuç olduğu ifade edilmiştir. Engelleyici bürokrasi boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri “.557” ile “.832” arasında değişirken, kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin “.485” ile “.785” arasında değişmektedir. On iki maddeden oluşan ölçeğin yer alan maddeler, toplam varyansın yaklaşık olarak %

51'ini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için “.806”, ikinci faktör için ise “.774” olarak hesaplanmıştır. Bu aşamadan sonra, elde edilen iki faktörlü yapıya ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek amacıyla yapılan DFA analizinden elde edilenler, ölçeğin yapı geçerliliğini sağladığını göstermiştir. AFA ve DFA sonucunda elde edilen bulgular ışığında, ölçeğin iki faktörlü olarak kullanılması daha uygun görülmüştür.

Ölçeğin Türkçe formu, orjinal formu gibi “1=Hiçbir Zaman” ile “5 =Her Zaman” arasında beşli olarak derecelendirilen, 12 maddeden oluşmaktadır. Ancak orijinal formunun aksine ölçek iki farklı alt boyuttan oluşmaktadır. Engelleyici bürokrasi boyutunda yer alan maddeler, okuldaki bürokratik yapının öğretmenlerin işlerini yapmalarını ne düzeyde engellediğini ölçen altı maddeden, kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda yer alan maddeler ise okuldaki bürokratik yapının öğretmenlerin işlerini yapmalarını ne düzeyde kolaylaştırdığını ölçen altı madden oluşmaktadır. Engelleyici bürokrasi boyutundan alınan puanların yükselmesi, okuldaki bürokratik yapının engelleyici olduğunu, kolaylaştırıcı bürokrasi boyutundan alınan puanların yükselmesi ise okuldaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı olduğunu göstermektedir (Özer ve Dönmez, 2013).

Ölçeğin ilk bölümünde katılımcıların bazı demografik özelliklerini öğrenmeye yönelik sorular yer almaktadır. “Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları onların görev yaptıkları okul düzeyine, cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine, görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına ve okullarındaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?” ilk sorudan sekizinci soruya kadar anlaşılmaya çalışılmıştır.

Ölçekte yer alan maddelerden altısı okuldaki kolaylaştırıcı bürokratik yapıyı ölçmeye dönük ifadelerden oluşmak iken, diğer altısı okuldaki engelleyici ya da zorlayıcı bürokratik yapıyı ölçmeye dönük ifadelerden oluşmaktadır. Birinci boyuttan alınan puanların yükselmesi, okuldaki bürokratik yapının engelleyici

olduğunu, ikinci boyuttan alınan puanların yükselmesi ise okuldaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı olduğunu göstermektedir.

Veri toplama aracının engelleyici bürokrasi boyutunda yer alan maddeler şunlardır:

Engelleyici Bürokratik Yapıya İlişkin Maddeler

- Bu okuldaki yönetsel hiyerarşi yenilikleri engeller.
- Yönetsel kurallar öğretmenleri cezalandırmak için kullanılır.
- Okul müdürü otoritesini öğretmenlere zarar verici şekilde kullanır.
- Bu okulda yönetsel kurallar mesleki kararların yerine geçer.
- Yönetsel hiyerarşi öğrenci başarısını engeller.
- Bu okulda bürokratik formaliteler bir problemdir.

Veri toplama aracının kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda yer alan maddeler ise şunlardır:

Kolaylaştırıcı Bürokratik Yapıya İlişkin Maddeler:

- Yönetsel kurallar engelleyici değil yardım edicidir.
- Bu okuldaki yönetsel kurallar katı ve engelleyici değil çözüm üretmeye rehberlik edicidir.
- Bu okuldaki yönetsel kurallar öğretmenler ve yöneticiler arasında güvenilir bir iletişim kurulmasını sağlar.
- Bu okulun yönetsel hiyerarşisi öğretmenlerin işlerini yapmasına imkân verir.
- Yönetsel hiyerarşi okulun misyonunun gerçekleştirilmesini kolaylaştırır.
- Okuldaki yöneticiler otoritelerini öğretmenlerin işlerini iyi yapmaları için kullanırlar.

“Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği”, gerekli izinler alındıktan sonra Aralık 2016- Ocak 2017 tarihleri arasında (EK-3) Bolu ili merkez ilçesinde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan diğer bir ölçek ise; öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki sergiledikleri öğretmen liderliği rollerine ilişkin algı düzeyini belirlemek üzere Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği”dir.

Araştırmacılar ilköğretim okullarında öğretmen liderliği rollerinin ne düzeyde sergilendiğine yönelik algıların ve öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin ne düzeyde olduğunu ortaya koymak amacıyla 29 maddeden oluşan Likert türü bir ölçek geliştirmişlerdir. Madde sayısının 29 olduğu bu araştırmanın çalışma grubunu Hatay ili merkez ilçesinde (Antakya) görev yapan 296’sı öğretmen ve 21’i yönetici olmak üzere toplam 317 kişi oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından alan yazın taraması, ilgili araştırmaların incelenmesi ve konuyla ilgili yurtiçi ve yurtdışı farklı yazar ve uzmanların görüşlerini başvurularak denemelik ölçek formu geliştirilmiştir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Denemelik ölçek formunda, bu maddeler katılımcıların her madde için hem algı hem de beklenti boyutlarına ilişkin görüşlerini işaretleyebilecekleri biçimde kullanılmıştır.

“Öğretmen Liderliği Ölçeği” geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Hatay ili merkez ilçesinde (Antakya) görev yapan 296’sı öğretmen ve 21’i yönetici olmak üzere toplam 317 kişiden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek üzere öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilenlere göre, hem algı hem de beklenti için verilerin analiz yapmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca faktör analizi sonucunda algı ve beklenti için yapılan analizlerde, algı ve beklenti boyutu için aynı boyutlarda yer almayan maddeler elenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin hem algı hem beklenti için üç boyutta toplandığı belirlenmiştir. İlk boyutta 9, ikinci boyutta 11, üçüncü boyutta ise 5 madde yer almaktadır. Bu boyutlar “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” olarak adlandırılmıştır.

Boyut 1: Kurumsal Gelişme

Bu boyut öğretmen liderliğinin, geleneksel liderlikten farklılık göstermesinin ön plana çıktığı boyuttur. Öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rolleri, müdürlere ait

olan liderlik ile ilişkili bazı sorumlulukların yapısını değiştirmektedir. Öğretmenler okuldaki bazı kararların eş güdümünün sağlanması ve süreçlerin kontrolü gibi çeşitli yönetsel aktivitelerde yer almaktadırlar.

Bu boyutta yer alan maddeler;

- İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.
- Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.
- Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.
- Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.
- Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.
- Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.
- Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.
- Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.
- Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.

Boyut 2. Mesleki Gelişim

Bu boyutta lider rolü sergileyen öğretmen, mesleki anlamda kendisini geliştirerek, öğrencilerine ve meslektaşlarına örnek olarak onlar üzerinde etki yaratabilir.

Bu boyutta yer alan maddeler;

- Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.

- Meslektaşlarıyla öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.
- Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.
- Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik “yapıcı” tutumlar sergilemek.
- Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.
- Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.
- Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirme konusunda istekli olmak.
- Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.
- Öğrencilerine güvenmek.
- Öğrencilerine güven vermek.
- Okula ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek.

Boyut 3. Meslektaşlarla İşbirliği

Bu boyutta ise, lider öğretmen, okulunda göreve yeni başlayan öğretmenlere rehberlik ederek, mesleki ve kurumsal ihtiyaçlar doğrultusunda, işbirliğine dayalı ortak çalışma gruplarının oluşumunda çaba gösterir.

Bu boyutta yer alan maddeler;

- Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.
- Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dâhil olmak.
- Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.

- Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.
- Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.

Güvenirlilik düzeyini belirlemek amacıyla elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach-alpha iç tutarlık katsayısı beklenti için “.93” algı için ise “.95”olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test analizlerinde, Pearson korelasyon katsayısı beklenti boyutu için “ $r=.80$ ”, algı boyutu için ise “ $r=.87$ ” olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen ölçme aracında, öğretmenlerin liderlik davranışlarını algı ve beklenti açısından toplam 25 madde yer almaktadır. Likert tipi beşli dereceleme ölçeği olan veri toplama aracının dereceleme maddeleri, “Hiçbir Zaman=1”, “Nadiren=2”, “Bazen=3”, “Sık sık=4”, “Her Zaman=5” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125 olacaktır. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentinin yüksek oluşunu, düşük puan ise öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentinin düşük olduğu biçiminde değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın verileri, “Öğretmen Liderliği Ölçeği”nin algı bölümü kullanılarak elde edilmiştir. Bu bölüm, öğretmen liderliği rollerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemeye amaçlayan Likert türünde 25 maddeden oluşmaktadır. Veri toplama aracının bu çalışmada kullanılmasıyla ilgili gerekli izin ilgili araştırmacıdan alınmıştır.

Araştırma için gerekli veriler, Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla Bolu Valiliği’nden alınan ve araştırma uygulamalarının yapılabileceğine ilişkin “Valilik Oluru” aracılığıyla toplanmıştır (Bkz. EK-1). Veri toplama araçları, Aralık 2016-Ocak 2017 tarihlerinde örnekleme yer alan okullara araştırmacının kendisi tarafından zaman zaman ise rehberlik servisi ve bazı yöneticilerin yardımı ile dağıtılmış ve toplanmıştır. Eksik ya da hatalı doldurulan 48 ölçeğin çıkarılmasından sonra geriye kalan 340 veri toplama aracılığıyla analiz işlemleri yapılmıştır.

3.5.2. Nitel Boyut

“Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin anlamları standardize edilmişken, nitel araştırmada geçerlik ve güvenirliğin kapsamı oldukça çeşitli ve tartişmalıdır” (Yu, Jannasch-Pennell ve DiGangi, 2011: 736). Çoğu zaman nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik sadece lme aracıyla ilgili kavramlar iken, nitel araştırmalarda araştırmacı da lme aracı kadar etkili olduğu ve lme aracı görevini de yürüttüğü için geçerlik ve güvenirlik kavramları araştırmacıya ilişkin de kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000).

Nicel araştırmalarda geçerlik, lme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru bir şekilde ölçerek verilerin gerçeği yansıtmasıyla ilgiliyken, nitel araştırmada araştırmanın odaklandığı konuya ilişkin kendi içinde anlamlı, tutarlı ve bütüncül bir resim oluşturabilmek için elde edilenlerin mümkün olduğunca yansız ve olduğu haliyle yansıtılması ile ilgilidir (Creswell, 2007; Yıldırım ve şimşek, 2010). Nitel araştırmalarda geçerliği tam olarak elde etmek güç olsa da, çalışmanın genel kalitesini arttırmak ve sonuçları daha açık ve nesnel olarak yansıtılmasını sağlamak için bazı yöntemler vardır (Clausen, 2012). Çalışmanın geçerliğini sağlamak için veri çeşitlemesi, üçleme, meslektaş teyidi, katılımcı teyidi ve sürekli katılım ve devamlı gözlem gibi farklı yöntemler vardır (Bhattacharjee, 2012; Creswell, 2007). Bunların yanında, nitel araştırmada, toplanan verilerin doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı olarak raporlanması ve bunların doğrultusunda sonuçlara ulaşılması, yorumların araştırmacının anladığını düşündüğünden öteye geçerek gerçek durumun yansıtılmasına olanak tanıdığı için geçerliği arttırıcı bir rol oynamaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2010; Whittemore, Chase ve Mandle, 2001).

Araştırmanın dış geçerliği kapsamında araştırmacı katılımcılarla aynı ortamda yüz yüze görüşerek kurduğu yakınlık ile daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi toplama ve sözel olmayan verileri de gözlemle imkânına sahip olmuştur. Bu sayede toplanan verilerin gerçeği yansıtması ve tutarlı olması ile i geçerliliğe katkı sağlanması hedeflenmiştir (Yıldırım ve şimşek, 2010; Bhattacharjee, 2012). Nitel araştırmalarda, araştırma sonuçlarının benzer ortamlara aktarılabilmesi tam olarak

mümkün olmasa da, araştırmadaki süreçlerin, katılımcıların ve ortamın karşılaştırmaya imkân tanıyacak ölçüde ayrıntılı olması şeffaflık sağlayarak geçerliğe katkıda bulunacaktır (Darawsheh, 2014). Bu noktada araştırmanın dış geçerliği kapsamında, araştırmanın örnekleme, süreç de dâhil tüm aşamalar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Ayrıca örneklem mümkün olduğunca çeşitlendirilmiştir.

Güvenirlik, benzer şartlar altında tekrarlanan ölçümlerin benzer sonuçları vermesiyle ilgilidir. Fakat nitel araştırmanın karmaşık bir yapıya sahip insan davranışlarını dinamik bir ortamda ele aldığı gerçeği, araştırmanın aynen tekrarını olasılık dışı bırakmaktadır (Clausen, 2012; Pandey, 2014). Nitel araştırma araştırmacının yorumlarını ve olayları algılama biçimini içerdiği için, güvenilirliği artırma konusunda araştırmacı, betimsel bir yaklaşımla önce elde edilenleri olduğu gibi sunup daha sonra bunları temel alarak yorumlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2010). Pandey (2014: 5070-5071) ve Brock-Utne'ye (1996: 612-614) göre nitel araştırmalarda güvenilirliği arttırmada dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle özetlemişlerdir;

- Başka araştırmacıların da benzer roller üstlenerek araştırmaya dair karşılaştırma yapabilmesi için, araştırmacının süreçteki konumunun ve yaklaşımının açık ve yansız bir şekilde izah edilmesi,
- Araştırmada elde edilenler o sosyal ortama ve o katılımcılara özgü olduğu için, katılımcılara ve ortama ilişkin anlamlı ve detaylı bilgi sağlanması
- Araştırma gerçekleşmeden önce pilot görüşme ve gözlemlerin yapılması.

Bu araştırmanın dış geçerliliği kapsamında araştırmacı, araştırmaya veri kaynağı olan kişileri bir tablo aracılığı ile açık bir şekilde tanımlamıştır (Bknz: Tablo 8). Ayrıca analizde kullanılan kavramsal çerçeve, veri toplama ve analiz yöntemleri de ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2010).

Araştırmanın iç geçerliliği kapsamında ise Pandey (2014) ve Brock-Utne'nin (1996) de değindiği üzere, başka araştırmacıların da aynı veriyi kullanmasına imkân tanımak için veriler betimsel bir yaklaşımla doğrudan alıntılara yer verilerek

sunulmuştur. Asıl görüşmelerden önce oluşabilecek herhangi bir aksaklığın önüne geçmek amacı ile pilot görüşmeler yürütülmüştür. Verilerin analizi önceden belirlenmiş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış bir kavramsal çerçeve üzerinden yapılarak, elde edilen verilerin analizi sürecinde bir başka araştırmacının da yardımı ile ulaşılan sonuçlar teyit edilmiştir.

Bu araştırmada, nicel veri toplamada kullanılan ölçek maddelerinden ve ilgili literatürden yararlanılarak elde edilen 8 soru ve sonda sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır (EK-4). Görüşme formu Başkent Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak görev yapan ve doktorasını Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında tamamlamış6 araştırmacının uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda, görüşme formuna herhangi bir soru eklenmemiş ya da çıkartılmamıştır. Uzmanlar, görüşme formunda yer alan sorulardaki ifadelerin daha açık ve anlaşılır olması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin; görüşme formunun taslak halinde yer alan ‘‘Öğretmenler okulun etkililiği ve başarılı uygulamaların geliştirilmesi için öncü rol üstleniyorlar mı?’’ sorusu uzmanların görüşleri doğrultusunda ‘‘Öğretmenler okula yönelik başarılı uygulamaların geliştirilmesi için öncü rol üstleniyorlar mı? Neler yapıyorlar?’’ şeklinde değiştirilmiştir. 4 öğretmen ile pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonrasında, katılımcılar görüşme formunda yer alan soruların açık ve anlaşılır olduğu yönünde görüş bildirmiş, bu nedenle herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

Nicel araştırma geleneği içinde doğan ve gelişen geçerlik ve güvenirlik kavramının, nitel araştırmaya aktarılmasında ve araştırmanın güvenirliğinin ve geçerliğinin sağlanmasında araştırmacının çabası, özeni ve yeteneğinin önemli rol oynadığı düşünülmektedir (Pandey, 2014). Bu doğrultuda araştırmacı, daha önce gerçekleştirdiği nitel çalışmalarda edindiği deneyimler ve eğitimi doğrultusunda araştırma sürecinde yansız olmaya ve katılımcıları yönlendirmemeye özen göstermiştir.

Yüz yüze bireysel görüşmelerde, katılımcılara aşağıdaki sorular ve bu ana soruların anlaşılmasını kolaylaştıracak ve daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgi sağlayabilecek *sonda sorular* yöneltilmiştir:

Okulun Bürokratik Yapısına ilişkin sorular:

- Okulunuzun bürokratik yapısını ve yönetim yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Okulunuzdaki mevcut bürokratik yapının, okuldaki süreçlerin işleyişini ve okulun paydaşları arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Sondalar

- ✓ Okulunuzda işlerin nasıl yapılacağına kim ve ya kimler karar veriyor? Neden?
- ✓ Okul yönetimi hiyerarşik otorite kullanımına önem veriyor mu? Veriyorsa nasıl davranıyor?
- ✓ Okulunuzda herhangi bir yenilik yapılacaksa bürokratik işleyiş nedeniyle vazgeçiliyor mu? Eğer öyleyse bunu aşmak için neler yapılıyor?
- ✓ Okulunuzdaki bürokratik yapı öğretmen performansını geliştirmeye yönelik bir işleyişe sahip midir? Eğer öyleyse hangi uygulamaların bu kapsamda yer aldığını düşünüyorsunuz?
- ✓ Okulunuzdaki yöneticiler kuralların uygulanmasında ve yönetsel süreçlerin işleyişinde nasıl bir yaklaşım izliyorlar?
- ✓ Okulunuzda öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımı teşvik ediliyor mu? Nasıl?

Öğretmen Liderliğine İlişkin Sorular:

Kurumsal Gelişme Boyutuna ilişkin sorular:

- Okulunuzdaki öğretmenlerin okul ile ilgili yönetsel faaliyetlerde yer aldıklarını düşünüyor musunuz? Öyle ise bu kapsamda öğretmenler neler yapıyorlar?
- Öğretmenler okulun geliştirilmesi için ne tür faaliyetlerde bulunuyorlar?

Sondalar:

- ✓ Öğretmenler okulun geliştirilmesi konusunda ders saatleri dışında da vakit ayırarak aktif rol alıyorlar mı? Neler yapıyorlar?

- ✓ Öğretmenler okulun imkânlarının iyileştirilmesi için grup halinde ya da bireysel düzeyde faaliyetlerde bulunuyorlar mı? Bu kapsamda neler yapıyorlar?
- ✓ Öğretmenler ders saatleri dışında öğrencilerin bireysel ve akademik gelişmeleriyle yakından ilgileniyorlar mı? Neler yapıyorlar?
- ✓ Öğretmenler okula yönelik başarılı uygulamaların geliştirilmesi için öncü rol üstleniyorlar mı? Neler yapıyorlar?

Mesleki Gelişim Boyutuna ilişkin sorular:

- Okulunuzda öğretmenler meslekleriyle ilgili gelişmeleri izleme ve kendilerini sürekli yenileme çabası içindeler midir? Bunun için neler yapıyorlar?
- Okulunuzdaki öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde yer almaları gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?

Sondalar:

- ✓ Öğretmenler branşlarına ilişkin alan bilgilerini iyileştirmek ve arttırmak için ne tür faaliyetlerde bulunuyorlar mı?
- ✓ Kendi performanslarını geliştirmek için neler yapıyorlar?
- ✓ Mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla neler yapıyorlar?
- ✓ Okul ile ilgili sorunların çözümünde aktif rol alıyorlar mı? Nasıl?
- ✓ Meslektaşlarıyla alanları ile ilgili bilgi paylaşımında bulunuyorlar mı? Nasıl bir yol izliyorlar? Neler yapıyorlar?
- ✓ Teknoloji ve teknoloji uygulamalarından faydalıyorlar mı? Nasıl?

Meslektaşlarla İşbirliği Boyutuna ilişkin sorular:

- Okulunuzda öğretmenlerin mesleki açıdan etkileşim içinde bulunabilecekleri ortamlar oluşmakta mıdır? Bu konuda neler yapılıyor?
- Öğretmenler mesleki anlamda birbirlerini destekliyorlar mı? Hangi konularda nasıl destek sağlıyorlar?

Sondalar

- ✓ Öğretmenler okul gelişimini destekleyen komisyonlarda yer almaya istekli oluyorlar mı? Bu kapsamda neler yapıyorlar?
- ✓ Meslektaşlarıyla öğrettikleri içerik ve öğrencilerin akademik durumları hakkında bilgi paylaşımında bulunuyorlar mı? Nasıl?

- ✓ Yeni öğretim uygulamalarına uyum sağlamada meslektaş desteği alma konusunda ne düşünüyorlar?
- ✓ Bilgiyi meslektaşlarıyla paylaşmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden (online dergi, e-posta gibi) yararlanma konusunda ne düşünüyorlar?
- ✓ Öğretmenler aralarına yeni katılan meslektaşlarına okuldaki işleyiş konusunda yardımcı oluyorlar mı? Nasıl?
- ✓ Öğretmenler kendilerini mesleki anlamda daha iyi geliştirebilmek için lisansüstü eğitim alma konusunda ne düşünüyorlar?
- ✓ Sınıf içi ya da okul ile ilgili sorunların çözümünde birbirlerine destek oluyorlar mı? Nasıl?

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Nicel Boyut

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 22 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen veriler analiz edilmeden önce veriler istatistiksel analizler için uygun hale getirilmiştir. Bu kapsamda veri girişinde yanlışlık yapıp yapılmadığı ve maddelerin skewness ve kurtosis (çarpıklık ve basıklık) değerlerinin ' ± 1 ' (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) arasında değişip değişmediği incelenmiştir. Bunları belirlemek üzere öncelikle betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Analizlerde z puanları hesaplanarak veri seti içerisinde uç değer olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda %10'dan fazlası doldurulmayan ve rastgele doldurulduğu belirlenen 48 anket formu elenmiştir. Elenen anket formlarından sonra elde kalan 340 anket formu üzerinden analizler yeniden tekrarlanmış ve sonuçta elde edilen veri seti için skewness ve kurtosis değerlerinin $+0.87/-0.77$ (normal dağılım: -1 ve +1 arası) değerleri arasında değiştiği ve uç değerler olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur.

Analizlere başlanmadan önce ölçme araçların iç tutarlık cronbach α katsayıları hesaplanmıştır:

Ölçeklere İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçme araçlarının iç tutarlık katsayılarını belirlemek için Cronbach alpha ve Spearman Brown iki yarı güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo9
Öğretmen Liderliği ve Bürokrasi Ölçeklerine İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Faktör Adı	Cronbach α	Spearman Brown
Engelleyici Bürokrasi	.81	.78
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	.90	.88
Kurumsal Gelişme	.91	.88
Mesleki Gelişim	.90	.89
Meslektaşlarla İşbirliği	.87	.83
Öğretmen Liderliği	.95	.88

Tablo 9’da görüldüğü üzere, ölçme araçlarının iç tutarlık katsayılarını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda hesaplanan Cronbach α değerleri .81 ile .95 arasında ve Spearman Brown iki yarı güvenirlik katsayıları .78 ile .89 arasında değişmektedir. Güvenirlik katsayısı 1’e yaklaştıkça güvenirlik artmaktadır. 0.70 ile 1 arasındaki değerler ölçeğin iyi derecede güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Kalaycı, 2006). Bu bulgulardan hareketle ölçme araçlarının güvenirlik katsayılarının iyi düzeyde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırmanın 1. ve 2. alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla öncelikle elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin ölçeklerden ve ölçeklerin alt boyutlarından almış oldukları en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır.

Diğer problemlere (1-a,b,c,d,e,f,g,h/ 2-a,b,c,d,e,f,g,h) yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. T-testi yapılmadan önce verilerin testin uygulanabilmesi için gerekli

varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bu bağlamda; verilerin normal dağılım göstermesi, grup sayılarının 30'dan büyük olması ve grup varyanslarının homojen olup olmadığı değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2010). ANOVA testi yapılmadan önce verilerin testin uygulanabilmesi için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir.

ANOVA testinin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ait ölçümlerin en az aralık ölçeğinde olması, bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım göstermesi, ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması ve bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir örneklem için eşit olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). ANOVA testi sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda, ortalama puanlarının çoklu karşılaştırmasında Scheffe testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Scheffe testi, Anova testinden sonra en sık kullanılan, karşılaştırılacak çok sayıda grup olduğunda hata payını kontrol altında tutabilen çoklu karşılaştırma test istatistiğidir (Kayri, 2009).

Parametrik testlerin varsayımlarının karşılanmadığı (bazı grup içi sayıların 30'dan az olduğu) durumlarda; öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı gibi değişkenler açısından yapılan karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis-H Testi uygulanmış, gruplar arası farklılığı belirlemek için ikili grup karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Araştırmanın 3. alt problemine yanıt bulmak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı analizi yoluyla korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. “Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır” (Büyüköztürk, 2010: 31). Pearson korelasyon katsayısı;

1)İki değişkenin de sürekli olmasını

2)Değişkenlerin birlikte (ikili olarak) normal dağılım göstermesini gerektirmektedir.

Gereken şartlar sağlandıktan sonra korelasyon katsayı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında tam olarak ortaklaşa aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla kullanılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. “Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70- 0.30 arasında olması orta; 0.30 ve 0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir” (Büyüköztürk, 2010: 32).

3.6.2.Nitel Boyut

Araştırmanın nitel evresinde yürütülen görüşmelere katılan öğretmenler görüşmelerde ses kayıt cihazının kullanılmasında herhangi bir sakınca görmedikleri belirtmişlerdir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra kayıtlara ilişkin çözümleme yapılmak amacıyla ses kayıtları yazılı doküman haline getirilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz, içerik analizi ve tematik analiz yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nitel analiz yapan araştırmacı, elde ettiği veriler içerisinde saklı duran örüntüyü ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Özdemir, 2010). Nitel analiz programlarının ise araştırmacının verilerini daha sistematik bir şekilde organize etmesine yardımcı olduğu söylenebilir. Veri kaybını önlemek ve verilerin içindeki tema ve kategorileri arasındaki ilişkiyi daha etkili bir şekilde sunabilmek için MAXQDA 12 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Bu doğrultuda, görüşmelerden elde edilen ve aslına sadık kalınarak Microsoft Office Word programında transkript edilen ses kayıtları daha sonra MAXQDA 12 programına aktarılmıştır. Transkript edilen her görüşmeye öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeylerine göre kodlar verilmiştir.

Analiz aşamasında izlenen adımlar aşağıda sunulmaktadır:

1. *Betimsel Analiz İçin Çerçeve Oluşturulması:* Bu aşamada, birbirine benzeyen ve birbiri ile ilişkisi tespit edilen veriler araştırmanın kavramsal çerçevesi ve görüşmede yer alan boyutlar doğrultusunda düzenlenir ve verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir (Karataş, 2015). Bu doğrultuda veriler öncelikle okulların bürokratik yapısına ilişkin görüşler ve sergilenen öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin görüşler bağlamında ayrıştırılarak betimsel analiz için çerçeve oluşturulmuştur.
2. *Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi:* Betimsel analiz ile birbirine benzer olduğu belirlenen veriler içerik analizi için daha önceden oluşturulan çerçeveye göre düzenlenir. (Karataş, 2015). Bu doğrultuda, bürokratik yapıya ilişkin veriler engelleyici ve destekleyici bürokratik yapı temaları ve öğretmen liderliğine ilişkin veriler kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği temaları kapsamında düzenlenmiştir.
3. *İçerik Analizi:* Bu aşamada, verilerin analizinden önce belirlenmiş genel çerçeve kapsamında betimsel analiz ile düzenlenen veriler içerik analizi ile derinlemesine bir işleme tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda birbirine benzeyen veriler ayrıntılı bir şekilde incelenerek birbiri ile ilişkili olabilecek verilere karar verilerek bunlar okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenmiştir.
4. *Verilerin Kodlanması:* Bu araştırmada, Yıldırım ve Şimşek'in (2011) de belirttiği üzere, mevcut kavramsal yapı ve bu yapı doğrultusunda düzenlenmiş görüşme soruları içerik analizini yönlendirirken, aynı zamanda tümevarımcı bir anlayışla verilerin derinlemesine incelenmesi sonucu ortaya çıkan verilere isimler verilmiştir. Diğer bir deyişle anlamlı bir bütün oluşturularak bir kavrama ışık tutan bölümlere, onları en iyi şekilde açıklayabilecek isimler verilmiş yani kodlanmıştır. Bu araştırmada uygulanan kodlama sürecinde, “temalar önceden belirlenmiş ve bu temalar altında yer alabilecek olan daha ayrıntılı kodlar, verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkmıştır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 232).

5. *Kodların ve Kategorilerin Temalar Altında Düzenlenmesi:* Ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları kapsayabilecek kategoriler belirlenmiştir. Bunun için önce kodlar bir araya getirilmiş ve incelenip ortak yönler bulunmaya çalışılmıştır. Diğer bir deyişle tematik kodlama işlemi yapılmıştır (Karataş, 2015). Böylece birbiri ile ilişkili olan kodları açıklayabilen kategorilere ilgili temalar altında yer verilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin görüşleri 2 tema, 4 alt tema, 13 kategori ve 37 kod; öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin görüşleri ise 3 tema, 11 kategori ve 29 kod çevresinde toplanmıştır.

6. *Verilerin Kodlara, Kategorilere ve Temalara Göre Düzenlenmesi ve Tanımlanması:* Yukarıda belirtilen sisteme göre elde edilen veriler düzenlenmiş ve veriler okuyucunun anlayacağı bir şekilde tanımlanmış ve sunulmuştur.

Bu aşamada araştırmacı güvenilirliğinin sağlanması amacıyla, programın geri özelliği kullanılarak veriler programa farklı zamanlarda iki defa aktarılmıştır. Araştırmacı tarafından tekrar incelenip düzenlenen kodlamalarda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacının farklı zamanlarda yaptığı iki ayrı kodlamada, araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} * 100$) kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda, bürokratik yapıya ilişkin görüşlerin analizinde %86,48 uyum yüzdesine, öğretmen liderliği rollerine ilişkin görüşlerin analizinde ise % 82,75 uyum yüzdesine ulaşılmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Ayrıca Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında dokorasını tamamlamış iki öğretim üyesinin de görüşüne başvurularak, bazı kategori ve kodların adlandırılmasında bir takım değişiklikler yapılarak analizde görüş birliği sağlanmıştır. Örneğin; “örgüte bağlılık” kodu “örgütsel bağlılık” şeklinde değiştirilmiştir. Elde edilen tema, kategori ve kodların kaç kez tekrar edildiğini göstermeyi amaçlayan

frekans tekniği kullanılmış, temalar ve kategorileri en iyi biçimde açıklayan ve birebir alıntı olarak kullanılabileceği düşünölen cümleler belirlenmiş ve ilgili bölümlerde bunlara yer verilerek elde edilen nitel bulguların sistematik bir şekilde sunulması amaçlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler sunulurken görüş birliği olan ifadelerin yanı sıra karşıt görüşlere de yer verilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan tema, kategori ve kodlar arasındaki bağların görselliğini sağlamak amacıyla şekiller kullanılmış ve bulgular modellenmiştir.

7. *Bulguların Yorumlanması:* Bu aşamada araştırmacı analiz edilen ve sunulan verilerin anlamlandırılması için bulgulardan elde edilen sonuçları araştırma problemine açıklık getirecek şekilde yorumlamıştır.

Analizler sonucunda elde edilen tema, kategori ve kodlar daha açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmak amacı araştırmacı tarafından tablolaştırılmıştır.

Tablo 10
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin
Görüşleri

Kodlar	Kategoriler	Alt Temalar	Temalar	Kavram
Katılımcı yönetim anlayışı Güç paylaşımı Birey olarak değer görme Aşağıdan yukarı doğru işleyen bir sistem Uzmanlık	Katılımcılık	Destekleyici Bürokratik Yapının Özellikleri	DESTEKLEYİCİ BÜROKRATİK YAPI	BÜROKRATİK YAPI
İlgi ve beceri temelli iş dağılımı	İşbölümü			
Görev alanı bilinci	Mesleki sorumluluk			
Yaratıcı çözümler üretme	Esneklik			
Adil yönetim Demokratik tutumlar Liderlik Etkili informal ilişkiler Etkili iletişim Makul ve yerinde otorite kullanımı	Yönetici stratejileri	Destekleyici Bürokratik Yapının Etkileri	DESTEKLEYİCİ BÜROKRATİK YAPI	BÜROKRATİK YAPI
Paydaşlar çemberi	İşbirliği			
Öğretmenler arası ilişkiler Yönetici-öğretmen ilişkileri	Olumlu ilişkiler	Destekleyici Bürokratik Yapının Etkileri	DESTEKLEYİCİ BÜROKRATİK YAPI	BÜROKRATİK YAPI
Üretkenlik Kurumda kalma isteği Motivasyon	Örgütsel bağlılık			
Problemleri tehdit olarak görme Katı kural ve prosedürler Otoritenin olumsuz kullanımı Otokratik kurullarla yönetim Öğretmeni cezalandırma Formal iletişim	Katı hiyerarşi	Engelleyici Bürokratik Yapının Özellikleri	ENGELLEYİCİ BÜROKRATİK YAPI	BÜROKRATİK YAPI
Bürokratik engelleri aşamama Tek taraflı karar mekanizması	Engelleyici merkezi yapı			
Adil olmayan yönetim Öğretmenlerin uzmanlığını kullanma Yönetimde tutarsızlık Yönetimde etkisizlik	Yönetici Stratejileri	Engelleyici Bürokratik Yapının Etkileri	ENGELLEYİCİ BÜROKRATİK YAPI	BÜROKRATİK YAPI
Eşitlik Güven	Düzen			
Çatışma Güvensizlik Düşük motivasyon	Örgütsel Yabancılaşma	Engelleyici Bürokratik Yapının Etkileri	ENGELLEYİCİ BÜROKRATİK YAPI	BÜROKRATİK YAPI

Tablo 11
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği
Rollerine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Kategoriler	Temalar	Kavram
Eğitimsel faaliyetler Nöbet hizmeti PDR hizmetleri Ders programlarının hazırlanması İhtiyaca yönelik yardım	Yönetsel işlerde yer alma	Kurumsal Gelişme	ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ
Bireysel gelişim alanı Akademik gelişim alanı Sosyal gelişim alanı	Öğrenci gelişimini destekleme		
Törenler Yarışmalar Geziler Projeler	Sosyal ve akademik etkinliklerde yer alma		
Fiziki şartları iyileştirme Kermesler	Okul imkânlarının iyileştirilmesi		
Teknoloji kullanımı Sınıf içi yaratıcı uygulamalar Güncel kaynak ve materyallerin kullanımı Kurum dışı gönüllü seminer katılımı	Bireysel düzeyde çabalar	Mesleki Gelişim	
Hizmet içi eğitimler Meslektaş dayanışması	Kurum düzeyinde çabalar		
Tüm branşlar arası paylaşım Zümre içi paylaşım	Bilgi ve materyal paylaşımı		
İnformal toplanma	Etkili sosyal ilişkiler	Meslektaşlarla İşbirliği	
Öğretmenler odası ŞÖK- Şube öğretmenler kurulu	Öğrenci durumu üzerine paylaşım		
Teknik konularda yardım Sınıf içi konularda yardım	Uzmanlıktan faydalanma		
Kucaklayıcı olma Rehberlik etme	Ekip ruhu		

Analiz edilen veriler, yukarıda verilen Tablo 10 ve Tablo 11 aracılığı ile daha sistematik bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların söylemlerinden yapılan alıntılarda, isimleri belirtilmemiş ve kodlama yapılmıştır. Bunun için kod numaraları ve harfleri kullanılmıştır. Buna göre öncelikle her bir katılımcılara 1’den 26’ya kadar numara verilmiştir. Katılımcılar; çalıştıkları okul düzeyinin ilk harfi -İ harfi ilkokul düzeyini, O harfi ortaokul düzeyini ve L harfi lise düzeyini sembolize etmektedir-, katılımcı numaraları ile cinsiyetlerini gösteren kadın için K, erkek için E harfi ile birlikte ifade edilmiştir. Örneğin;

İ5KK: Nitel veri toplamak amacıyla görüşme yapılan ilkokulda görev yapan 5 numara olarak kodlanan kadın katılımcı.

L12EK: Nitel veri toplamak amacıyla görüşme yapılan lisede görev yapan 12 numara olarak kodlanan erkek katılımcı.

Ayrıca tema, kategori ve kodlara açıklık getirmek ve bulguları desteklemek amacıyla kullanılan katılımcılara ait ifadeler alıntı şeklinde italik olarak sunulmuştur. Bazı alıntılarda araştırmacı tarafından kapsama açıklık getirmek amacıyla ayraç- [...] içinde ek ifadelere yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmektedir. Sırasıyla öncelikle nicel verilere ilişkin bulgular ve ilgili yorumlara, ardından ise nitel verilere ilişkin bulgular ve ilgili yorumlara verilmiştir. Nicel bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırma problemine ilişkin “yüz yüze bireysel görüşme” yöntemiyle elde edilen ve nitel analiz programı (MAXQDA12) kullanılarak analiz edilen nitel bulgular araştırmacı tarafından modelleştirilerek sunulmuştur.

4.1. Araştırma Problemine İlişkin Nicel Bulgular

Bu bölümde, araştırma problemine cevap bulmak amacıyla elde edilen nicel veriler bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “*Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları nedir?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine cevap bulmak amacıyla ölçeğin alt boyutları için elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Katılımcıların ölçeğin alt boyutlarından almış oldukları en düşük puanlar ve en

yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12
Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin
Betimsel İstatistikler

Boyut	Madde Sayısı	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S.S
Engelleyici Bürokrasi	6	1.00	3.17	1.55	.55
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	6	2.17	5.00	4.02	.63

Tablo 12’deki bulgular engelleyici bürokrasi açısından incelendiğinde, bu boyuttan alınan en düşük ortalama puanın 1, en yüksek ortalama puanın 3.17 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=1.55$ ve standart sapması ise .55 olarak bulunmuştur. Bulgular kolaylaştırıcı bürokrasi açısından incelendiğinde ise, bu boyuttan alınan en düşük ortalama puanın 2.17, en yüksek ortalama puanın 5.0 olduğu, öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{X}=4.02$ olduğu ve standart sapmasının ise .63 olduğu görülmektedir.

Boyutlardan alınan en düşük ve en yüksek puanlar ve katılımcıların aritmetik ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokratik yapı alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının engelleyici bürokratik yapı alt boyutunda yer alan puanların aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısını daha çok kolaylaştırıcı olarak algıladıkları söylenebilir. Diğer bir deyişle; öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin ortak bir amaç için bir arada bulundukları okullarda, paydaşların işlerini kolaylaştıran, uyum içerisinde ve etkili bir şekilde çalışmasına fırsat tanıyan bir işleyişin varlığından söz edilebilir.

İlköğretim kurumlarında çalışmasını yürütmüş olan Buluç (2009), Eğri (2015) ve Özer (2010) de öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısını kolaylaştırıcı olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalara ek olarak, yurtdışında yürütülmüş çalışmalar kapsamında; ilkokul, ortaokul ve liselerde yürütülen, kolaylaştırıcı okul yapısı, öğretmen farkındalığı ve öğretmen yetkilendirilmesi arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmasında Watts (2009); ilköğretim okullarında yürütülen kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı hedefleyen Messick (2012); tüm okul düzeylerinin örnekleme yer aldığı ve amaçlarından birisi mesleki öğrenme topluluklarının gelişmesinde okulun bürokratik yapısının rolünü ortaya çıkarmak olan çalışmasında Gray (2013) ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile okulun bürokratik yapısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında Willis (2015) de, öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısını kolaylaştırıcı olarak değerlendikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Bazı çalışmalarda ise araştırma bulgularından farklı olarak okulların bürokratik yapısı katılımcılar tarafından engelleyici olarak algılanmıştır. Özdemir ve Kılınç (2014) tarafından ilköğretim okullarında yürütülen çalışmada, öğretmenler okulun bürokratik yapısını engelleyici olarak değerlendirmiştir. Benzer şekilde Cerit (2012) tarafından yürütülen, sınıf öğretmenlerinin katılımcı grubunu oluşturduğu çalışmada okulların bürokratik yapısının engelleyici olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulardaki bu farklılık, araştırmaların farklı örneklem gruplarına uygulanmış olmasıyla açıklanabilir.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi *“Öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarda sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları nedir?”* biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine cevap bulmak amacıyla ölçek ve alt boyutları için elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Katılımcıların ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından almış oldukları en düşük puanlar

ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13
Öğretmen Liderliği Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Madde Sayısı	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S.S
Kurumsal Gelişme	9	2.33	5.00	3.92	.64
Mesleki Gelişim	11	2.91	5.00	4.34	.50
Meslektaşlarla İşbirliği	5	2.40	5.00	4.29	.58
Toplam	25	2.80	5.00	4.19	.50

Tablo 13' te görüldüğü üzere, kurumsal gelişme boyutundan alınan en düşük ortalama puan 2.33, en yüksek ortalama puan ise 5.00 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{X}=3.92$ ve standart sapmasının ise .64 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin okula ilişkin kurumsal ihtiyaçların giderilmesine katkı sağladıkları görüşünde oldukları söylenebilir. Bu kapsamda öğretmenler, okulun ve öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarının karşılanmasında, kaynak sağlanmasında ve okulun çevreyle ve velilerle olumlu ilişkiler geliştirmesinde yapıcı ve destekleyici tutumlar sergiliyor olabilirler.

Mesleki gelişim boyutundan alınan en düşük ortalama puan 2.91, en yüksek ortalama puan 5.00 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{X}=4.34$ ve standart sapmasının ise .50 olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre katılımcıların, mesleki gelişim faaliyetleri içinde yer aldıkları görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin çağın getirdikleri yeni uygulamalara uyum sağlama, öğrencilerle tutarlı bir şekilde gelişim gösterme istekleri ve öğretmenliğin zaten yaşam boyu süren öğrenme arzusundan beslenen bir meslek olması, öğretmenlerin

mesleki gelişim boyutundan yüksek puanlar almalarını sağlamış olabilir. Seferoğlu'nun (2004) da belirttiği gibi öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı gösterdikleri çabalar, öğrencileri için daha etkili öğrenme koşulları sağlamaları bağlamında önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, elde edilen bulgulara da dayanarak öğretmenlerin öğretme etkinliklerini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirmede hassas davrandıkları ve olumlu bir öğrenme ortamı yaratmaya odaklandıkları söylenebilir. Beycioğlu (2009) tarafından ilköğretim okullarında yürütülen çalışmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerine ilişkin algılarında mesleki gelişim boyutuna ilişkin algının en yüksek ortalama sahip olduğu görülmüştür. Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt'un (2016) çalışmasında da, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim davranışlarının sergilenmesinin gerekli olduğu ve bu kapsamda yer alan davranışların öğretmenler tarafından sergilendiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Meslektaşlarla işbirliği boyutundan alınan en düşük ortalama puan 2.40, en yüksek ortalama puan 5.00 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 4.29$ ve standart sapmasının ise .58 olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak katılımcıların meslektaşlarıyla beraber çalışmaya, birbirlerine destek olmaya ve pozitif ilişkiler geliştirmeye önem verdikleri söylenebilir. Çalışmasını ilköğretim okullarında yürüten Aslan (2011) da, öğretmenlerin, sergiledikleri liderlik davranışlarında *işbirliği* boyutunda yüksek bir ortalama sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin meslektaşlarının uygulamalarına değer verdiklerini, ilham aldıkları ve öğretmen liderliğinin en önemli destekçisinin yine öğretmenlerin kendileri olduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur (Beycioğlu, 2009; Can, 2009).

Öğretmenlerin ölçeğin tümünden ve her bir alt boyutundan aldıkları aritmetik ortalamalar incelendiğinde, *mesleki gelişim* boyutunun en yüksek ortalama ($\bar{X} = 4.34$), *kurumsal gelişme* boyutunun ($\bar{X} = 3.92$) ise en düşük ortalama sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim boyutunda yüksek puan almaları,

öğretmenlerin başarılı uygulamalar geliştirmek ve meslektaşlarına da ilham vermek için kendilerini hem bireysel hem de akademik anlamda geliştirmeye istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, kurumsal gelişme boyutuna ilişkin ortalamanın düşük olması, öğretmenlerin okulun geliştirilmesi konusunda bazen kurum içinde bazen de kurum dışındaki görevlere katılma veya etkinlikler geliştirme konusunda daha az katkı sağlayıcı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum ise, okul yönetiminin destek verip vermemesi, kurum içi/kurum üstü bürokrasinin işleyişi ve paydaşların kişisel özelliklerinden etkilenen bireyler arası ilişkilerin dinamiği ile ilgili görülebilir.

Can (2009) ve Kaya (2016) da çalışmasında öğretmenlerin, okul çaplı hedefler saptama ve özgün projeler oluşturma gibi kurumsal gelişme boyutunda değerlendirilebilecek davranışları sergilemede girişken olmadıklarını ve isteksiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Can (2009), bu durumun yöneticilerin stratejileri veya öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili olabileceğini öne sürmüştür. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yöneticiler tarafından desteklendikleri, cesaretlendirildikleri ve uzmanlıklarına değer verildiği okul yapılarında sınıflarının ötesinde kurum düzeyinde destekçi ve girişken tavırlar sergilemeye daha eğilimli olabilecekleri söylenebilir.

Öğretmen liderliği ölçeğinin toplamından alınan en düşük aritmetik ortalama puan 2.80 en yüksek 5.00 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 4.19$ ve standart sapmasının ise .50 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümünden ve her bir alt boyuttan alınan puanlar incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, tüm okul düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin mevcut sistemde formal olarak yerine getirmeleri beklenen rol ve davranışların yanında örgüt dinamizmini etkileyebilecek güce sahip informal bir takım roller yaratma ve bunları etkin bir şekilde üstlenme konusunda istekli oldukları söylenebilir.

Bu durumda öğretmenlerin, en etkin ve aktif oldukları sınıfların etrafında çizilmiş olan hayali çemberi aşarak tüm okul boyunca yayılan roller üstlenmeye istekli oldukları öne sürülebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim alanında meydana gelen yeniden yapılanma ve okul gelişimi uygulamaları ile tutarlı olarak sadece eğitim-öğretim etkinliğini yürüten öğretmenler olmaktan öteye geçerek işbirliğine inanan, gelişen, üretken, cesur lider-öğretmene doğru ilerledikleri söylenebilir (Beycioğlu, 2015). Öğretmenlerin kendilerini böyle bir eksen de görmeleri ve bu algılarının davranışları ile desteklenmesi oldukça önemli görülmektedir çünkü Doğan'ın (2005: 32) da değindiği üzere “öğrenmeye etki eden bütün değişkenler öğretmenin rehberliği ile öğrenmeye olumlu etki yaparlar”. Bu noktada öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rolleri, öğrenme-öğretme sürecini ve okuldaki tüm işleyişi derinden etkileyebilecek güce sahip bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Araştırma bulguları ile uyumlu olarak, çalışmalarını ilköğretim okullarında yürütmüş olan Beycioğlu (2009), Dalgıç Dinlendi (2012), Kaya (2016) ve Kelley (2011) ile ilkököl, ortaoköl, liselerde çalışmasını yürütmüş olan Çelik Yılmaz (2017) ve Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) da öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rollerine ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “*Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları; okul düzeyine, cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine, öğretmen sayısına ve öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine çözüm bulmak için elde edilen veriler üzerinden, okul düzeyi değişkeni için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA); cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri için *t*-testi; branş ve mesleki kıdem değişkenleri için tek yönlü varyans analizi; çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenleri için ise Kruskal Wallis-h testi yapılmıştır. Analiz sonuçları sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 14
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin
Algılarının Okul Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Kademe	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	1.İlkokul	59	4.00	Gruplar arası	.25	2	.126	.31	.73	-
	2. Ortaokul	136	4.06	Gruplar içi	134.62	337	.40			
	3. Lise	145	4.01	Toplam	134.87	339				
	Toplam	340	4.02							
Engelleyici Bürokrasi	1.İlkokul	59	1.56	Gruplar arası	2.64	3	1.32	4.42	.013*	3>2
	2.Ortaokul	136	1.45	Gruplar içi	100.77	337	.30			
	3. Lise	145	1.64	Toplam	103.42	339				
	Toplam	340	1.55							

a) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının okul düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin sadece engelleyici bürokrasi boyutuna ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterdiği $F(3, 337) = 4.42$ $p < .05$ ve lisede görev yapan öğretmenlerin, ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre okullarındaki bürokratik yapıyı daha fazla engelleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak, Cerit'in (2008) de belirttiği gibi öğrencilerin eğitim hayatının ilk basamağını oluşturan ve daha küçük bir yaş grubunun öğrenci grubunu oluşturduğu ilköğretim kurumlardan biri olan ortaokullarda öğretmenler, liselerde görev yapan öğretmenlere kıyasla zamanlarının daha uzun bir kısmını okulda geçirmektedirler. Aile ilişkilerine benzer şekilde duygusal bağların kurulabileceği (Savi, 2011) ve etkileşimin daha uzun süreli olduğu bu okullarda paydaşlar arası ilişkiler daha samimi ve sürekli olabilirken; ders programının sadece bir kısmından sorumlu olan ve bu programa göre belirli zamanlarda okulda olan lise öğretmenleri için ilişkilerin daha resmi ve mekanik olduğu düşünülebilir. Bu durum öğretmenlerin okullarındaki bürokratik yapıya ilişkin algıları üzerinde etkiye sahip olabilir.

Ayrıca çocukluğa kıyasla sosyal, psikolojik ve fiziksel değişimlerin hızla arttığı ve bu hızlı değişimlere uyum sürecinde sınırları ve özgürlükleri konusunda kafası karışık olan 14/15-18/19 yaş arası öğrencilerin eğitim gördüğü liselerde, düzeni sağlamak ve kargaşadan kaçınmak amacıyla katı kural ve düzenlemelere fazla itibar edilmiş olabilir. Okul ortamına şekil veren unsurlar olarak değerlendirilen bu uygulamalar, öğretmenlerin kapasitelerini ve kapasiteleri üzerinde büyük etkiye sahip olan okula ilişkin algılarını şekillendiren temel etkenlerden biridir (Lee, Dedrick ve Smith, 1991). Bu nedenle okulda düzenin sağlanmasında önemli derece sorumlu olan yöneticiler tarafından yaratılmak istenen ve öğretmenlerinde uyum sağlanmaları beklenen keskin bir sistem öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bürokratik yapısını olumsuz, diğer bir deyişle onların işlerini zorlaştıracı şekilde işlediğine yönelik algı oluşturmalarına sebep olabilir. Öztürk (2001) de liselerde bürokratikleşme düzeyi ile ilgili yaptığı çalışmasında, bürokratikleşme düzeyinin orta düzeyde olduğunu ve bunun yöneticilerin yaklaşımları ile ilişkilendirilebileceğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi boyutuna ilişkin görüşlerinin ise okul düzeyine göre değişmediği $F(3, 337) = 0.31, p > .05$ belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, farklı okul düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasi boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Tylus (2009) ise çalışmasında, katılımcıların okulun bürokratik yapısına ilişkin algılarının okul düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmasına rağmen, ortalamalar dikkate alındığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan katılımcılara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını belirtmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	Kadın	196	4.01	.63	338	.94	.35
	Erkek	144	4.06	.62			
Engelleyici Bürokrasi	Kadın	196	1.50	.54	338	1.84	.06
	Erkek	144	1.61	.55			

b) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *t*- testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin algılarında, anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin hem kolaylaştırıcı [$t_{(338)} = 0.94, p>.05$], hem de engelleyici bürokrasiye [$t_{(338)} = 1.84, p>.05$] ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları ile benzer şekilde, Çiftçi (2009), Erdoğan (2012), Karaman, Yücel ve Dönder (2008), Ömeroğlu (2006), Özer (2010), Öztürk (2001), Tylus (2009) ve Zeytin (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da katılımcıların bürokratik yapıya ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 16
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin
Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kolaylaştırıcı	Lisans	287	4.02	.62	338	.38	.70
Bürokrasi	Lisansüstü	53	4.05	.65			
Engelleyici	Lisans	287	1.56	.56	338	.83	.40
Bürokrasi	Lisansüstü	53	1.49	.49			

c) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *t*- testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin algılarında, anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre lisans [$t_{(338)} = 0.38, p>.05$] ve lisansüstü [$t_{(338)} = 0.83, p>.05$] öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin bürokratik yapıya ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 17
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin
Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	Sınıf Öğrt.	53	4.05	Gruplararası	1.68	4	.38	.99	.54	-
	Sözel Branş	126	4.06	Gruplariçi	133.27	335	.39			
	Sayısal Branş	81	4.00	Toplam	134.95	339				
	Diğer Öğrt.	80	3.97							
	Toplam	340	4.02							
Engelleyici Bürokrasi	Sınıf Öğrt.	53	1.55	Gruplar arası	1.77	4	.42	1.40	.42	-
	Sözel Branş	126	1.50	Gruplariçi	101.61	335	.30			
	Sayısal Branş	81	1.52	Toplam	103.38	339				
	Diğer Öğrt.	80	1.66							
	Toplam	340	1.55							

d) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, branş değişkenine göre öğretmenlerin algılarında, hem kolaylaştırıcı bürokrasi $F(4, 335) = 0.99, p > .05$ hem de engelleyici bürokrasi $F(4, 335) = 1.40, p > .05$ boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu araştırmanın bulguları ile benzer şekilde, Erdoğan (2012), Karaman, Yücel ve Dönder (2008), Ömeroğlu (2006), Öztürk (2001) ve Zeytin (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin bürokratik yapıya ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Tablo 18
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin
Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Kolaylaştırıcı	1- 5	41	3.97	Gruplar arası	.20	3	.06	.17	.92	-
	6- 10	56	4.05	Gruplariçi	134.67	336	.40			
	11-20	152	4.02	Toplam	134.87	339				
	21 ve üzeri	91	4.05							
	Toplam	340	4.02							
Engelleyici	1- 5	41	1.54	Gruplar arası	.92	3	.30	1.00	.39	-
	6- 10	56	1.45	Gruplariçi	102.50	336	.30			
	11-20	152	1.55	Toplam	103.42	339				
	21 ve üzeri	91	1.62							
	Toplam	340	1.55							

e) Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre, hem kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda $F(3, 336) = 0.17, p > .05$, hem de engelleyici bürokrasi $F(3, 336) = 1.00, p > .05$. boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Çiftçi (2009), Karaman, Yücel ve Dönder (2008), Ömeroğlu (2006) ve Tylus (2009) tarafından yapılan çalışmaların bulguları, bu araştırmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir. Ancak Erdoğan (2012) ve Öztürk (2001) tarafından yapılan çalışmalara göre ise bürokratik yapıya ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Erdoğan (2012) kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığa ulaşırken; Öztürk (2001) 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin otorite hiyerarşisi boyutunda bürokratikleşmeyi daha düşük algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bulguların bu şekilde farklılık göstermesi; araştırmanın farklı ölçme araçları ve farklı örneklem gruplarıyla yürütülmüş olmasından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 19
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin
Algılarının Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	1 yıldan az	33	189.53	8.04	4	0.09
	1-5	143	165.93			
	6-10	102	184.68			
	11-20	45	154.60			
	21	17	129.06			
	Toplam	340				
Engelleyici Bürokrasi	1 yıldan az	33	148.23	4.62	4	0.32
	1-5	143	176.86			
	6-10	102	160.59			
	11-20	45	184.26			
	21	17	183.29			
	Toplam	340				

f) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının çalıştıkları okuldaki hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-h testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin, hem kolaylaştırıcı $\chi^2_{(4)} = 8.04$, $p > 0.05$ hem de engelleyici bürokrasiye $\chi^2_{(4)} = 4.62$, $p > 0.05$ ilişkin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Araştırma bulguları ile benzerlik gösterir şekilde, Ömeroğlu (2006) ve Tylus (2009) da çalışmasında öğretmenlerin bürokratik yapıya ilişkin algılarının çalıştıkları okullardaki hizmet süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 20
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin
Algılarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Öğretmen Sayısı	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Fark
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	a. 15-25	23	184.07	17.96	3	.00	a>b, a>c d>b, d>c
	b. 26-35	91	138.40				
	c. 36-45	17	134.47				
	d. 46 ve üzeri	209	185.92				
	Toplam	340					
Engelleyici Bürokrasi	a. 15-25	23	168.07	5.43	3	.142	
	b. 26-35	91	189.92				
	c. 36-45	17	178.00				
	d. 46 ve üzeri	209	161.75				
	Toplam	340					

g) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-h testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin sadece kolaylaştırıcı bürokrasi boyutuna ilişkin $\chi^2_{(3)} = 17.96$, $p < 0.05$ algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, 15-25 arasında öğretmeni olan okullar ile 46 ve üzeri öğretmeni olan okullarda çalışan katılımcıların okullarındaki bürokratik yapıyı daha kolaylaştırıcı olarak algıladıkları görülmüştür.

Öğretmen sayısı örgütün büyüklüğünü işaret eden bir değişkendir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Bu nedenle, göreceli olarak daha az sayıda öğretmenin çalıştığı 15-25 arası öğretmen sayısına sahip okullarda, kişi sayısı ile bağlantılı olarak paydaşlar arası ilişkiler fazla resmileşmemiş ve informal ilişkiler olumlu anlamda daha fazla gelişmiş olabilir. Savaş (2016) da çalışmasında, öğretmen mevcudu az olan okullarda öğretmenlerin, müdürün desteğini daha fazla hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Az sayıda öğretmenin görev yaptığı okullarda, öğretmenler ve yöneticiler ortak bir amaç için bir arada bulundukları kurumlarının ilerlemesini sağlayabilecek yegâne mini bir grup olarak uyum içerisinde olmaya ve ılımlı bir

örgüt iklimi yaratmaya özen gösteriyor olabilirler. Bunun için iş ve işlemlerin harfiyen mevzuat ve prosedürlere uygun olmasından ziyade, bunlara azami ölçüde dikkat edilerek işlerin en etkili şekilde halledilmesine odaklanılması (Gönüllü, 2009), öğretmenler tarafından daha kolaylaştırıcı bir yapının hissedilmesini sağlamış olabilir. Ayrıca, “küçük gruplar görevlerin yerine getirilmesinde birbirlerine yüksek düzeyde bağımlılık gösterme ve düzenli yüz yüze toplantı veya görüşmeleri daha kolay organize etme özellikleri ile ön plana çıkmaktadırlar” (Schmuck ve Runkel, 1994: 39). Bu nedenle, küçük gruplarda iletişim ve etkileşimin daha kolaylıkla işleyebilmesi, bürokratik formalitelere ihtiyaç duyulmaması sağlayarak, daha kolaylaştırıcı bir yapının hissedilmesine zemin hazırlamış olabilir.

Diğer taraftan, örgütler büyüdükçe, görev ilişkili bilgilerin taşınması, bireylerin birbirinden haberdar olması veya ulaşmak istedikleri bilgi için ilgili kişiye ulaşmaları konusunda ortak bir anlayışın ve netliğin olması daha fazla önem arz etmektedir (Schmuck ve Runkel, 1994). Örneğin, 6 kişilik bir grupta, her bir kişi diğer 5’i ile istediği herhangi bir şekilde iletişime geçebilir fakat diğer taraftan daha büyük örgütlerde bu kolaylığın olması pek mümkün değildir (s. 143). Bu nedenle, 46 ve üzeri öğretmene sahip okullar düşünüldüğünde, göreceli olarak daha kalabalık bir öğretmen grubunun koordineli ve etkili bir şekilde beraber görev yapmasını sağlayan olumlu kurallar, düzenlemeler ve prosedürel özelliklerin işleyişi kolaylaştırdığından söz edilebilir. Dursun’un (2012) da belirttiği gibi zaten belirli bir büyüklüğe ulaşmış kurumların örgütlenme ve yönetim biçimi olan bürokrasi, böyle kurumlarda işleyişi kolaylaştırıcı, amaçlara ulaşılması yolunda etkili bir araç olarak görev yapabilir. Çok sayıda öğretmenin, öğrenci yararını gözeterek birbiri ile uyum içerisinde sistematik bir şekilde çalışmasına imkân sağlayan kurumsal bürokratik özellikler, 46 ve üzeri öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratik yapısını daha kolaylaştırıcı olarak algılamalarını sağlamış olabilir.

Öğretmen görüşlerinde, engelleyici bürokrasi boyutuna ilişkin $\chi^2_{(3)} = 5.43, p > 0.05$ anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir.

Tablo 21
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin
Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Fark
Kolaylaştırıcı Bürokrasi	300'den az	9	161.67	.35	2	.84	-
	300-500	56	164.54				
	501 ve üzeri	275	172.00				
	Toplam	340					
Engelleyici Bürokrasi	300'den az	9	171.56	.02	2	.99	-
	300-500	56	168.70				
	501 ve üzeri	275	170.83				
	Toplam	340					

h) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-h testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, farklı sayılarda öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin hem kolaylaştırıcı $\chi^2_{(2)} = 0.35$, $p > 0.05$ hem de engelleyici $\chi^2_{(2)} = 0.02$, $p > 0.05$ bürokrasiye ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin bürokratik yapıya ilişkin algılarında görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “*Öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarda sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları; okul düzeyine, cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine, öğretmen sayısına ve öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine çözüm bulmak için elde edilen veriler üzerinden, okul düzeyi değişkeni için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA); cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri için *t*-testi; branş, mesleki kıdem

değişkenleri için tek yönlü varyans analizi; çalıştıkları okuldaki hizmet süresi, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenleri için ise Kruskal Wallis-h testi yapılmıştır. Analiz sonuçları sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerinin Düzeyine İlişkin Algılarının Okul Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Kademe	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Kurumsal Gelişme	1.İlkokul	59	4.07	Gruplar arası	9.28	2	4.64	11.75	.00	1>3
	2.Ortaokul	136	4.06	Grupları içi	132.82	337	.39			2>3
	3.Lise	145	3.73	Toplam	142.10	339				
	Toplam	340	3.92							
Mesleki Gelişim	1.İlkokul	59	4.41	Gruplar arası	4.22	2	2.11	8.82	.00	1>3
	2. Ortaokul	136	4.47	Grupları içi	80.59	337	.24			2>3
	3. Lise	145	4.23	Toplam	84.83	339				
	Toplam	340	4.35							
Meslektaşlarla İşbirliği	1.İlkokul	59	4.34	Gruplar arası	3.59	2	1.80	5.42	.00	2>3
	2. Ortaokul	136	4.40	Grupları içi	111.56	337	.33			
	3. Lise	145	4.17	Toplam	115.15	339				
	Toplam	340	4.29							
Toplam	1.İlkokul	59	4.27	Gruplar arası	5.60	2	2.80	11.55	.00	1>3
	2. Ortaokul	136	4.31	Grupları içi	81.81	337	.24			2>3
	3. Lise	145	4.04	Toplam	87.42	339				
	Toplam	340	4.19							

a) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarda sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algılarının okul düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında okul düzeylerine göre anlamlı farklılar belirlenmiştir. Farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere Schfee çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Kurumsal gelişim boyutunda $F(2, 337) = 11.75, p < .05$ ve mesleki gelişim boyutunda $F(2, 337) = 8.82, p < .05$, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin

lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları;

Meslektaşlarla işbirliği boyutunda $F(2, 337) = 5.42, p < .05$, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları;

Öğretmen liderliğinin genelinde ise $F(2, 337) = 11.55, p < .05$, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir.

Okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyi incelendiğinde sonucun; kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutu açısından ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, meslektaşlarla işbirliği boyutu açısından ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ve öğretmen liderliğinin geneline bakıldığında ise yine ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Bu durum göz önüne alındığında, ilkokul ve ortaokul düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin Can'ın (2009: 205) da belirttiği üzere “lider öğretmenler olarak aynı zamanda etkililiğin de temel göstergesi olan; kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterdikleri” söylenebilir. Bu öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimini hedefleyen ve kurumsal anlamda okula katkı sağlayacak okul çaplı girişimlerde bulunarak, meslektaşları ile paylaşımda bulunarak bireysel olarak gösterdikleri özgün çabalarını grup düzeyine taşıyarak, sahip oldukları bilgi ve becerilerin okul boyunca yayılmasına ve etkileşimden beslenerek yeni fikirler ortaya çıkmasına ön ayak olarak liderlik davranışları sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmen liderliğinin genelinde ve her iki boyutunda da ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin daha yüksek ortalamalara sahip olmaları, ilkokul ve ortaokulların “kurumsal yapısı ve bürokratik işleyişindeki farklılıklar” (Beycioğlu, 2009: 111) ile ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin çocukluktan ergenlik çağına geçişe kadar zamanlarının çoğunu geçirdikleri ve eğitim aldıkları kurumlar olan ilk ve ortaokullar iç hedefler ve kurumsal işleyiş bakımından liselerle kıyaslandığında birbiriyle daha fazla benzerlik

göstermektedirler. Bu okul düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin, öğrenciler ile geçirdikleri vaktin neredeyse öğrencilerin aileleriyle geçirdiği vakit kadar fazla olması ve öğrencilerin gelişimleri ile sürekli ve yakından ilgilenme fırsatına sahip olmaları çalıştıkları kurum için daha fazla sorumluluk almalarını sağlıyor olabilir.

Ayrıca ilk ve ortaokulların, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine fırsat sağlayan, informal ilişkileri destekleyen, öğrenci, öğretmen, öğrenme ortamı gibi değişkenleri dikkate alan yöntem ve stratejilere odaklanan bir işleyişe sahip oldukları öne sürülebilir. Bu nedenle, böyle yapılarda görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim ve öğretimin etkililiği ile ilgili karar verme, kurumsal gelişmede etkili olan yönetsel toplantılara katılma, Göçer'in (2014) belirttiği gibi öğrencileri harekete geçirme ve onlarla birlikte harekete geçmek için eğitim ve ekip liderliği görevlerini yerine getirmede daha fazla sorumluluk ve motivasyona sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma bulguları ile benzerlik gösteren Hoşgörür ve Yorulmaz'ın (2015) çalışmasında da, katılımcıların öğretmen liderliğine ilişkin algılarında okul düzeyi değişkenine göre mesleki gelişim alt boyutunda anlamlı farklılaşmaya ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre mesleki gelişim alt boyutunda ilköğretim öğretmenleri diğer okul düzeylerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde liderlik rolleri sergiledikleri görüşüne sahiptirler. Ayrıca, Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) da, meslektaşlarla işbirliği boyutunda ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğunu; ölçeğin genelinde de yine ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların sergilenen öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algılarının liselerde çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 23

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerinin Düzeyine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kurumsal Gelişme	Kadın	196	3.94	.62	338	.40	.68
	Erkek	144	3.91	.67			
Mesleki Gelişim	Kadın	196	4.37	.45	338	.81	.41
	Erkek	144	4.33	.55			
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	196	4.27	.58	338	.92	.35
	Erkek	144	4.33	.58			
Toplam	Kadın	196	4.19	.48	338	.32	.75
	Erkek	144	4.18	.53			

b) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *t*-testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre, kadın ve erkek öğretmenlerin kurumsal gelişme [$t_{(338)} = 0.40, p > .05$], mesleki gelişim [$t_{(338)} = 0.81, p > .05$], meslektaşlarla işbirliği [$t_{(338)} = 0.92, p > .05$] boyutlarına ve öğretmen liderliğinin geneline [$t_{(338)} = 0.32, p > .05$] ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

İlköğretim okullarında çalışmasını yürüten Beycioğlu (2009), Dalgıç Dinlendi (2012) ve Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2016) tüm boyutlarda, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışmasını yürüten Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) ise kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında cinsiyet değişkenine göre katılımcıların öğretmen liderliği rollerine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bakımdan yapılan diğer araştırmalar, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 24
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği
Rollerinin Düzeyine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre
Analizi

Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kurumsal Gelişme	Lisans	287	3.91	.63	338	.97	.33
	Lisansüstü	53	4.00	.69			
Mesleki Gelişim	Lisans	287	4.35	.48	338	.36	.71
	Lisansüstü	53	4.38	.56			
Meslektaşlarla İşbirliği	Lisans	287	4.28	.58	338	.63	.52
	Lisansüstü	53	4.34	.57			
Toplam	Lisans	287	4.18	.49	338	.75	.45
	Lisansüstü	53	4.24	.56			

c) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının öğrenim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *t*-testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin algılarında, anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre lisans ve lisansüstü derecesi olan öğretmenlerin kurumsal gelişme [$t_{(338)} = 0.97, p > .05$], mesleki gelişim [$t_{(338)} = 0.36, p > .05$], meslektaşlarla işbirliği [$t_{(338)} = 0.63, p > .05$] boyutlarına ve öğretmen liderliğinin geneline [$t_{(338)} = 0.75, p > .05$] ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Dalgıç Dinlendi (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğrenim durumu değişkenine göre katılımcıların öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algılarında anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Bu durum araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 25
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği
Rollerinin Düzeyine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Kurumsal Gelişme	Sınıf Öğrt.	53	4.07	Gruplar arası	3.50	4	.68	2.19	.13	-
	Sözel Branş	126	3.97	Gruplariçi	138.51	335	.31			
	Sayısal Branş	81	3.85	Toplam	142.02	339				
	Diğer Öğrt.	80	3.80							
	Toplam	340	3.92							
Mesleki Gelişim	Sınıf Öğrt.	53	4.41	Gruplar arası	1.60	4	.51	2.04	.18	-
	Sözel Branş	126	4.38	Gruplariçi	83.10	335	.25			
	Sayısal Branş	81	4.40	Toplam	84.70	339				
	Diğer Öğrt.	80	4.40							
	Toplam	340	4.39							
Meslektaşlarla İşbirliği	Sınıf Öğrt.	53	4.34	Gruplar arası	3.20	4	.72	2.05	.19	-
	Sözel Branş	126	4.38	Gruplariçi	110.22	335	.35			
	Sayısal Branş	81	4.41	Toplam	113.42	339				
	Diğer Öğrt.	80	4.31							
	Toplam	340	4.29							
Toplam	Sınıf Öğrt.	53	4.27	Gruplar arası	2.48	4	.64	2.28	.11	-
	Sözel Branş	126	4.20	Gruplariçi	84.04	335	.28			
	Sayısal Branş	81	4.18	Toplam	86.52	339				
	Diğer Öğrt.	80	4.06							
	Toplam	340	4.19							

d) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının branşa göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; ölçeğin hem genelinde hem de alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı görülmüştür. Buna göre farklı branş gruplarında yer alan öğretmenlerin algılarında, kurumsal gelişme $F(4, 335) = 0.13, p < .05$, mesleki gelişim $F(4, 335) = 0.18, p < .05$, meslektaşlarla işbirliği $F(4, 335) = 2.05, p < .05$ ve öğretmen liderliği ölçeğinin geneli açısından $F(3, 335) = 2.28, p > .05$ anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bu durum, çalışmada yer alan öğretmenlerin grup düzeyinde etkili çalışmalar yaptıkları, bilgi paylaşımı ve meslektaşlar arası etkileşimi destekleyici bir rol üstlendikleri şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca bu bulgular doğrultusunda, farklı uzmanlık alanlarına

sahip olan öğretmenlerin Işık Mercan ve Eğit'in (2014) de belirttiği üzere kendini yenileme, edindiği bilgileri meslektaşlarıyla paylaşma, öğrenci ve ders içeriği hakkında meslektaşını bilgilendirme ve meslektaşlarıyla iyi ilişkiler kurma gibi mesleki gelişim ve mesleki sorumluluk kapsamında yer alan davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

Araştırma bulgularından farklı olarak, Beycioğlu (2009), Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) ve Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt (2016) çalışmalarında öğretmenlerin liderlik sergileme düzeylerinde branş değişkenine göre farklılaşma görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Farklılığın nereden kaynaklandığı göz önüne alındığında, sözü geçen çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Bulgulardaki bu farklılık, çalışmaların farklı zamanlarda ve farklı örneklem gruplarıyla gerçekleştirilmesinden kaynaklanmış olabilir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerinin Düzeyine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Kurumsal	1- 5	41	3.87	Gruplar arası	1.55	3	.51	1.23	.29	--
	6- 10	56	4.07	Gruplariçi	140.55	336	.41			
	11-20	152	3.90	Toplam	142.10	339				
	21 ve üzeri	91	3.90							
	Toplam	340	3.92							
Mesleki	1- 5	41	4.33	Gruplar arası	.02	3	.01	.33	.99	-
	6- 10	56	4.35	Gruplariçi	84.79	336	.25			
	11-20	152	4.36	Toplam	84.81	339				
	21 ve üzeri	91	4.35							
	Toplam	340	4.35							
Meslektaşlarla	1- 5	41	4.21	Gruplar arası	.32	3	.10	.31	.81	-
	6- 10	56	4.33	Gruplariçi	114.83	336	.34			
	11-20	152	4.30	Toplam	115.15	339				
	21 ve üzeri	91	4.29							
	Toplam	340	4.29							
Toplam	1- 5	41	4.14	Gruplar arası	.29	3	.10	.38	.76	-
	6- 10	56	4.25	Gruplariçi	87.12	336	.26			
	11-20	152	4.18	Toplam	87.42	339				
	21 ve üzeri	91	4.18							
	Toplam	340	4.19							

e) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, kurumsal gelişme $F(3, 336) = 1.23, p > .05$, mesleki gelişim $F(3, 336) = 0.33, p > .05$, meslektaşlarla işbirliği $F(3, 336) = 0.31, p > .05$ ve öğretmen liderliği ölçeğinin geneli açısından $F(3, 336) = 0.38, p > .05$ anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Diğer bir deyişle, farklı mesleki kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir. Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2016) da ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin örnekleme oluşturduğu çalışmalarında kıdeme göre katılımcıların öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna varmışlardır. Bu bulgu, araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularından farklı olarak, Beycioğlu (2009) ilköğretim okullarında yürüttüğü çalışmasında katılımcıların öğretmen liderliği rollerine ilişkin algılarının ölçeğin tüm alt boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Beycioğlu'nun (2009) araştırma bulgularına göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların diğer katılımcılara göre aritmetik ortalamaları daha yüksektir. Dalgıç Dinlendi'nin (2012) çalışmasında da mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin algılarında farklılık gözlenmiştir. Araştırma bulgularına göre; 11-15 yıl kıdeme sahip katılımcıların kurumsal gelişme boyutunda pasif oldukları ve sonuçların 1-5 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği; 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcıların mesleki gelişim konusunda diğer kıdem aralıklarında yer alan öğretmenlere göre daha aktif oldukları ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların ise meslektaşlarıyla daha çok işbirliği yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) ise çalışmasında kurumsal gelişme alt boyutunda 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları; meslektaşlarla işbirliği boyutunda ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 11-20 yıl ve 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek ortalamaya sahip

oldukları sonucuna varmıştır. Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan bu farklılık araştırmaların farklı zamanlarda gerçekleştirilmesinden kaynaklanmış olabilir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerinin Düzeyine İlişkin Algılarının Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Fark
Kurumsal Gelişme	1 yıldan az	33	182.67	3.98	4	.40	-
	1-5	143	166.15				
	6-10	102	181.41				
	11-20	45	162.02				
	21 yıl ve üzeri	17	140.47				
	Toplam	340					
Mesleki Gelişim	1 yıldan az	33	180.58	3.70	4	.44	-
	1-5	143	169.67				
	6-10	102	177.74				
	11-20	45	163.70				
	21 yıl ve üzeri	17	132.44				
	Toplam	340					
Meslektaşlarla İşbirliği	1 yıldan az	33	187.85	4.00	4	.40	-
	1-5	143	169.65				
	6-10	102	176.10				
	11-20	45	160.80				
	21 yıl ve üzeri	17	136.00				
	Toplam	340					
Toplam	1 yıldan az	33	182.36	4.74	4	.31	-
	1-5	143	167.93				
	6-10	102	181.10				
	11-20	45	160.08				
	21 yıl ve üzeri	17	133.09				
	Toplam	340					

f) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının çalıştıkları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-h testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin, kurumsal gelişme $\chi^2_{(4)} = 3.98$, $p > 0.05$, mesleki gelişim $\chi^2_{(4)} = 3.70$, $p > 0.05$, meslektaşlarla işbirliği $\chi^2_{(4)} = 4.00$, $p > 0.05$ ve öğretmen

liderliğinin $\chi^2_{(4)} = 4.74$, $p > 0.05$ geneli açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları birbirine benzerdir. Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) da çalışmalarında, öğretmenlerin liderlik sergileme düzeylerine ilişkin algılarının çalıştıkları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

g)

Tablo 28

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerinin Düzeyine İlişkin Algılarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Öğretmen Sayısı	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Fark
Kurumsal Gelişme	a. 15-25	23	212.30	5.04	3	.16	-
	b. 26-35	91	168.38				
	c. 36-45	17	184.21				
	d. 46 ve üzeri	209	165.71				
	Toplam	340					
Mesleki Gelişim	a. 15-25	23	193.15	4.01	3	.26	-
	b. 26-35	91	155.16				
	c. 36-45	17	184.76				
	d. 46 ve üzeri	209	173.52				
	Toplam	340					
Meslektaşlarla İşbirliği	a. 15-25	23	189.15	4.04	3	.27	-
	b. 26-35	91	154.01				
	c. 36-45	17	170.79				
	d. 46 ve üzeri	209	175.60				
	Toplam	340					
Toplam	a. 15-25	23	203.48	4.76	3	.19	-
	b. 26-35	91	156.87				
	c. 36-45	17	185.53				
	d. 46 ve üzeri	209	171.58				
	Toplam	340					

h) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının okulda görev yapan öğretmen sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-h testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin, kurumsal gelişme $\chi^2_{(3)} = 5.04, p > 0.05$, mesleki gelişim $\chi^2_{(3)} = 4.01, p > 0.05$, meslektaşlarla işbirliği $\chi^2_{(3)} = 4.04, p > 0.05$ ve öğretmen liderliğinin $\chi^2_{(3)} = 4.76, p > 0.05$ geneli açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bir diğer ifade ile her dört grupta yer alan katılımcılar öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptir. Beycioğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmen sayısı değişkenine göre katılımcıların öğretmen liderliğine rollerinin düzeyine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bu bulgu araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularından farklı olarak ise Dalgıç Dinlendi (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen sayısı değişkenine göre, ölçeğin kurumsal gelişme boyutunda anlamlı farklılık bulunmazken, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından öğretmen sayısı değişkenine göre katılımcıların öğretmen liderliğine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, 20-30 öğretmene sahip okullardaki öğretmenler 51 ve üzeri öğretmene sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha çok liderlik sergilemektedirler. Bu farklılık, araştırmaların farklı zamanlarda ve farklı örneklem gruplarıyla yapılmış olmasından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 29
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği
Rollerinin Düzeyine İlişkin Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Fark
Kurumsal Gelişme	300'den az	9	208.17	3.50	2	.17	-
	300-500	56	186.98				
	501 ve üzeri	275	165.91				
	Toplam	340					
Mesleki Gelişim	300'den az	9	207.94	1.35	2	.50	-
	300-500	56	169.93				
	501 ve üzeri	275	169.39				
	Toplam	340					
Meslektaşlarla İşbirliği	300'den az	9	180.89	.24	2	.88	-
	300-500	56	174.67				
	501 ve üzeri	275	169.31				
	Toplam	340					
Toplam	300'den az	9	204.67	1.54	2	.46	-
	300-500	56	177.38				
	501 ve üzeri	275	167.98				
	Toplam	340					

i) Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-h testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin kurumsal gelişme $\chi^2_{(2)} = 3.50$, $p > 0.05$, mesleki gelişme $\chi^2_{(2)} = 1.35$, $p > 0.05$, meslektaşlarla işbirliği $\chi^2_{(2)} = 0.24$, $p > 0.05$ ve öğretmen liderliğinin $\chi^2_{(2)} = 1.54$, $p > 0.05$ geneli açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bir diğer ifade ile her üç grupta yer alan katılımcılar sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin benzer algılara sahiptirler. Araştırma bulgularından farklı olarak, öğrenci sayısı değişkenine göre Beycioğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların öğretmen liderliğine ilişkin algılarında kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları; Dalgıç Dinlendi (2012) tarafından yapılan çalışmada ise ölçeğin üç boyutu açısından da

farklılaşma görülmüştür. Her iki çalışmada da, anlamlı farklılık, öğrenci sayısı 500-1000 arasında olan okullardaki katılımcıların lehine olmuştur. Araştırmaların farklı zamanlarda ve farklı örneklem gruplarıyla yapılmış olmaları araştırma bulgularındaki bu farklılığın nedeni olabilir.

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Nicel Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi, “*Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki (korelasyon) var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile sergiledikleri öğretmen liderliği rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsıları hesaplanmıştır.

Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını göstermektedir. “Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70- 0.30 arasında olması orta; 0.30 ve 0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir” (Büyüköztürk, 2010: 32). Analiz sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30
Okulların Bürokratik Yapısı ile Öğretmenlerin Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Testi Sonuçları

Boyutlar	1	2	3	4	5	6
1. Kolaylaştırıcı Bürokrasi	-					
2. Engelleyici Bürokrasi	-0.61**	-				
3. Kurumsal Gelişme	0.42**	-0.32**	-			
4. Mesleki Gelişim	0.42**	-0.36**	0.70**	-		
5. Meslektaşlarla İşbirliği	0.46**	-0.39**	0.65**	0.65**	-	
6. Öğretmen Liderliği	0.48**	-0.39**	0.91**	0.90**	0.81**	-

** $p < 0.05$

Tablo 30'daki bulgular bürokratiklik açısından incelendiğinde; kolaylaştırıcı bürokrasi ile engelleyici bürokrasi arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=-0.61$, $p<.01$). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokrasiye ilişkin algıları yükseldikçe engelleyici bürokrasiye ilişkin algıları düşmektedir.

Kolaylaştırıcı bürokrasi ile öğretmen liderliği ve öğretmen liderliği liderliğinin alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu ve korelasyon katsayılarının 0.42 ile 0.48 arasında değiştiği görülmektedir. Kısaca kolaylaştırıcı bürokratik yapıya ilişkin aritmetik ortalama puanlar arttıkça öğretmen liderliğine ilişkin aritmetik ortalama puanlar da artmaktadır. Diğer bir deyişle, okulların yapısı kolaylaştırıcı özellik gösterdikçe öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algılarının arttığı söylenebilir.

Tschannen-Moran'ın (2009) ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle yürüttüğü ve öğretmenlerin profesyonellikleri, okul yöneticilerinin mesleki yönlendirmeleri (ilgili bulguların “Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeği” kullanılarak elde edildiği) ve güven arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmasının bulguları ile araştırmanın bu bulgusunun birbirini desteklediği söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre; daha az bürokratik ve otoriter liderliğe daha az itibar edildiğinin kanıtı olan mesleki yönlendirme ile yönetilen okullarda, öğretmenler meslektaşlarının davranışlarının daha çok profesyonelleştiğini belirtmişlerdir. Yani araştırma sonuçlarına göre; esnek, engellerden ziyade kolaylıklar sağlayan bir yapıda gerçekleşen mesleki yönlendirme, öğretmenlerin işlerini daha çok ciddiye almalarını, kuruma yönelik daha yüksek bağlılık hissetmelerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için onlardan beklenen minimum çabanın ötesine geçmelerini sağlamaktadır. (Tschannen-Moran, 2009). “Böyle okullarda öğretmenler birbirleri ile işbirliği içinde ve hevesle çalışmaktadırlar” (s.239). Karaman, Yücel ve Dönder (2008) de çalışmalarında öğretmenlerin mesleki bilgi birikimlerini arttırarak ve meslektaşları ile işbirliği yaparak öğretimsel davranışların kalitesini arttırmak gibi profesyonel davranışlar sergilemelerinde öğretmenleri destekleyen bürokratik yapının önemli bir değişken

olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular okullarının yapısı kolaylaştırıcı özellik gösterdikçe öğretmenlerin kurum gelişimine yönelik girişimlerde bulunma, mesleki anlamda gelişime açık olma ve öğrenci gelişimi için işbirlikçi çabalar gösterme gibi liderlik rolleri sergilemeleri ile uyumlu görülmektedir.

Engelleyici bürokrasi ile öğretmen liderliği ve öğretmen liderliğinin alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu ve korelasyon katsayılarının -0.32 ile -0.39 arasında değiştiği görülmektedir. Yani engelleyici bürokratik yapıya ilişkin aritmetik ortalama puanlar arttıkça öğretmen liderliğine ilişkin aritmetik ortalama puanlar düşmektedir. Diğer bir ifade ile okulların yapısı engelleyici özellik gösterdikçe öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algılarının düştüğü söylenebilir. Tschannen-Moran (2009) de yüksek derecede bürokratikleşmiş ve kontrolcü yapıya sahip okullarda öğretmenlerin girişimci davranışlarının engellendiği, kendilerini profesyoneller olarak görmedikleri, yöneticilerine yönelik güvenlerinin düştüğü ve kendilerinden beklenen azami çabanın ilerisine geçmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu ile araştırma bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bulgular öğretmen liderliği açısından incelendiğinde; öğretmen liderliğinin alt boyutları ile öğretmen liderliğinin geneli arasında pozitif yönde yüksek düzeyli ilişkilerin olduğu ve korelasyon katsayılarının 0.81 ile 0.91 arasında değiştiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmen liderliğinin alt boyutlarından alınan ortalama puanlar arttıkça ölçeğin tamamından alınan ortalama puan da artmaktadır.

Öğretmen liderliğinin alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu ve korelasyon katsayılarının 0.65 ile 0.70 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durumda, öğretmen liderliği ölçeğinin boyutlarının birbirine bağlı olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin bir boyutta sergiledikleri öğretmen liderliği rolleri diğer boyutlarda sergiledikleri rolleri etkilemekte ve birlikte değişim göstermektedir. Yani boyutların her birinden alınan aritmetik ortalama puanlar arttıkça ölçeğin diğer alt boyutlarından alınan puanlar da artmaktadır.

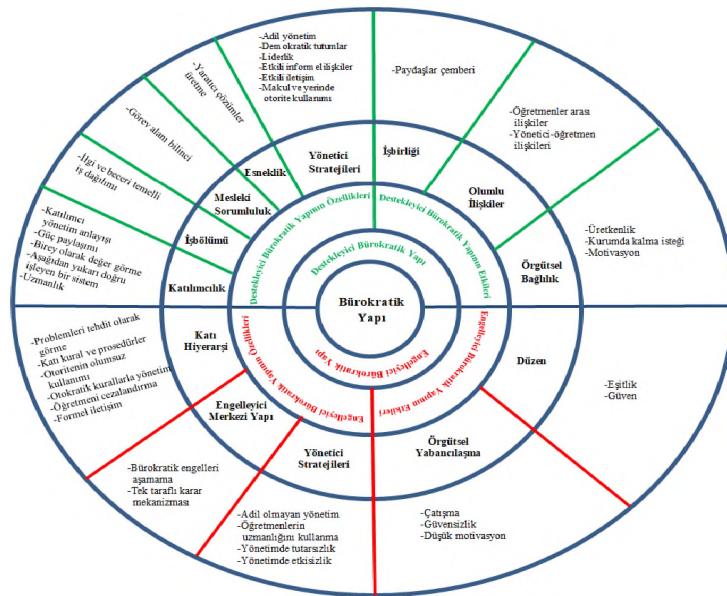
4.2. Araştırma Problemine İlişkin Nitel Bulgular

Bu bölümde, yüz yüze bireysel görüşme yöntemi ile elde edilen nitel bulgular ele alınmıştır. Araştırma bulguları; öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin görüşleri ve görev yaptıkları okullarda sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin görüşleri olmak üzere iki şemsiye kavram altında değerlendirilmiştir. İncelenen ve analiz edilen veriler, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin görüşleri ve sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla beraber yorumlanmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin Görüşleri

Verilerin analiz edilmesi sonucunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin görüşleri, destekleyici bürokratik yapı ve engelleyici bürokratik yapı olmak üzere 2 tema altında değerlendirilmiştir. Belirtilen 2 tema ise engelleyici ve destekleyici bürokratik yapının özellikleri ve bunların etkileri olmak üzere 2 alt temaya, bu 2 alt tema ise 13 kategori ve 37 koda ayrılmıştır.

Şekil 2
Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin Görüşlerin Görsel Modeli



Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin görüşleri incelediğinde ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan öğretmenlerin çoğunun (f=19) görev yaptıkları okulların bürokratik yapısını destekleyici, demokratik, adil ve işlerini kolaylaştırıcı özelliklere sahip olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, ilkokulda görev yapan bir rehber öğretmeni görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben uzun süredir bu okulda çalıştığım için çok farklı yönetimlerle çalıştım, daha önceki yönetimlere göre şuan ki yönetim yaklaşımı biraz daha iyi, yani yöneticilerimiz yukardan ne emrediliyorsa onu en insancıl ve hoşgörülü şekilde uygulamaya çalışıyorlar.” (İ17KK)

Ortaokulda görev yapan bir beden eğitimi öğretmeni ise bu konuya örnek verilebilecek nitelikte, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bizim okuldaki yönetim yapısının bürokratik açıdan kolaylık sağlayıcı [nitelikte] olduğunu düşünüyorum. Aslında mevcut sistem yöneticileri sıkıntıya sokan ve zorluklarla dolu bir sistem ama ben bu okuldaki yöneticilerin hiçbir öğretmen için bürokratik engeller yarattığını düşünmüyorum.” (O24EK).

Bu kapsamda yer alan görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin, okullarının bürokratik yapısını değerlendirirken, mevcut yapıyı yöneticilerinin uygulamaları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Can'ın (2010) da belirttiği gibi okul ortamı ve yönetimin desteği öğretmenlerin davranışlarını ve kurumlarına yönelik görüşlerini etkileyebilecek bir unsurdur. Bu doğrultuda, öğretmenler Türk Milli Eğitim Sistemi'nin bürokratik yapısını, bünyesinde zorluklar barındıran bir yapı olarak değerlendirse de insan ilişkilerine önem veren ve mevcut tıkanmalara çözüm üretmeye çalışan yöneticilerle çalışmanın kendi kurumlarındaki işleyişi kolaylaştırıcı bir yapıya kavuşturduğu görüşündedirler.

Diğer taraftan, görüşme yapılan öğretmenler arasından 7 öğretmenin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları ve mevcut yapıyı etkisiz olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bu kapsamda, ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan sadece 1 öğretmenin görüşü yer alırken ve diğer görüşlerin ilkökul (f=3) ve lise (f=3) düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlere ait oldukları not edilmeye değer görülmüştür. Bu bağlamda, araştırmanın nitel kısmında görüş bildiren katılımcılardan ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, diğer katılımcılara göre okullarının bürokratik yapısına ilişkin daha olumlu algılara sahip oldukları öne sürülebilir. İlkokul ve lise düzeyinde görev yapan bazı öğretmenler ise okullarının bürokratik yapısını etkisiz olarak değerlendirmektedirler. İlkokulda görev yapan bir sınıf öğretmenin görüşleri şu şöyledir:

“....Kararlar alınırken bizim görüşlerimizi alıyorlar fakat şunu da söyleyebilirim ben burada iki farklı yönetim ile çalıştım bu yönetim biraz sanki şu hissi veriyor, zaten yapılacaklar alınacak kararlar önceden belli de, bize sadece soruluyor ve ortaya çıkan öneriler de onların istediği kararlara varacak şekilde yönlendiriliyor.” (İ21KK).

Aynı bağlamda yer alabilecek ve konuya açıklık getirebilecek olan diğer bir katılımcı görüşü ise şu şekildedir:

“Şimdi bürokratik olarak baktığımızda yönetmelikler, yönergeler, yapılması gerekenler açısından yöneticiler hepsini yerine getiriyorlar. Ama belli noktalarda bu tarz şeylere çok takıldığımız zaman eğitim ve öğretimin etkili gerçekleşmesine engel olabiliyorsunuz. Bu bahsettiğim noktalara fazla odaklandığınızda ve bunu öğretmenlerin açığını aramak ya da onları eleştirmek şeklinde devam ettirdiğinizde asıl amacımız olan öğrencilerimizin öğrenmesini gerçekleştirmek konusunda çok etkili olabileceğimizi düşünmüyorum açıkçası. Bu noktada, olumsuz anlamda bir bürokratik yapı var okulumuzda.” (L12EK).

Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, öğretmenlerin okullarındaki yapıyı onları değersiz hissettiren ve bürokratik formalitelere takılan bir yapı olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Diğer bir deyişle, nihai amacı rehberlik edici ve sürdürülebilir uygulamalarla çalışanlarının işlerini kolaylaştırmak ve kurumun etkililiğini arttırmak olan yönetim anlayışı yerine bürokratik formalitelerin önem kazandığı ve asıl amacın arka planda kaldığı bir anlayışın egemen olduğu söylenebilir (Sapre, 2000).

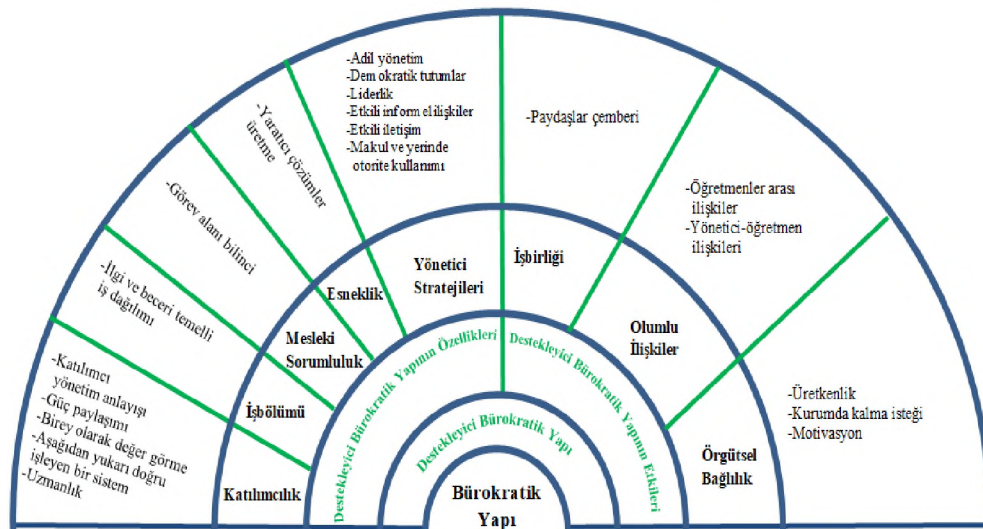
Ayrıca, öğretmenlerin bu kapsamda yer alan görüşleri incelendiğinde, karar mekanizmasının da etkili bir şekilde işlemediği anlaşılmaktadır. Büte ve Balcı'nın (2010) da belirttiği gibi komisyonlar, kurullar ve yıllık toplantılar aracılığı ile çalışanların karar alma süreçlerine katılmaları zorunlu hale getirilmesine rağmen kararların alınma sürecini yöneten ve imkânlar sağlayan, ama aynı zamanda sınırlılıklar yaratanların da yine okul müdürleri olduğu anlaşılmaktadır. Böyle okullarda aslında kararların ortak alınmadığı ve öğretmenlerin sadece bir takım formaliteleri yerine getirmek için gerekli olan yardımcıları olarak görüldükleri söylenebilir. Oysa öğretmenlerin görüşlerine değer verilmediği ve sadece rutin iş akışının yerine getirildiği okullarda öğretmenlerin yaratıcılıklarının kısıtlanması ve etkililik düzeylerinin azalması gibi olumsuz etkiler gözlenebilmektedir (Hoy ve Miskel, 2000; Sapre, 2000).

Yukarıda genel hatları ile sunulan destekleyici ve engelleyici bürokratik yapı temaları altında yer alan görüşlerin, içerik analizi ve tematik analiz aracılığı ile derinlemesine incelenmesi ile elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1.1. Destekleyici Bürokratik Yapıya İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin görüşleri içeren iki temadan biri olan destekleyici bürokratik yapıya ilişkin görüşler daha ayrıntılı incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin destekleyici bürokratik yapının özellikleri ve destekleyici bürokratik yapının etkileri şeklinde 2 alt temada toplandığı görülmüştür:

Şekil 3
Destekleyici Bürokratik Yapıya İlişkin Görüşlerin Görsel Modeli

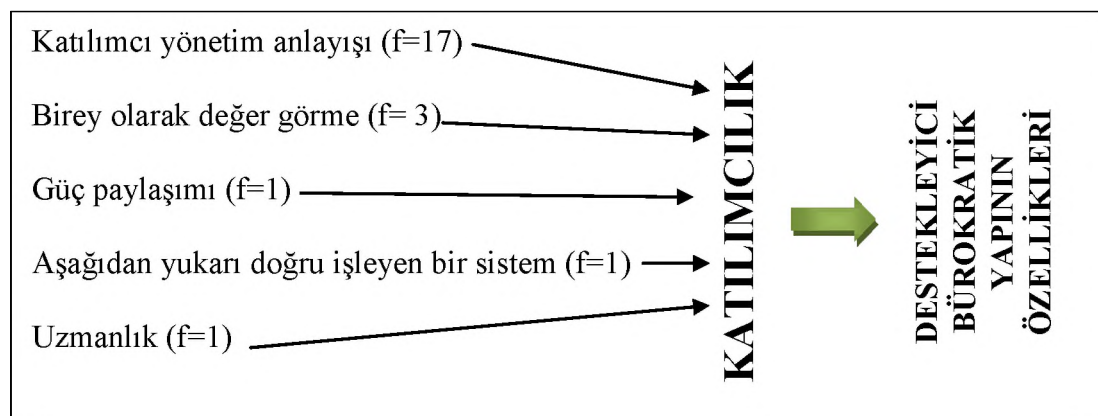


4.2.1.1.1. Destekleyici Bürokratik Yapının Özellikleri

Destekleyici bürokratik yapıya ilişkin görüşler kapsamında; öğretmenlerin, karar alma süreçlerinde katılımcı bir yaklaşım benimsendiğine, işbölümüne önem verildiğine, herkesin görevinin gereklerini yerine getirdiğine, kural ve prosedürlerin zaman zaman esneklik gösterdiğine ve yöneticiler tarafından izlenen bir takım olumlu stratejilere değindikleri görülmektedir.

Katılımcılık

Şekil 4
Katılımcılık Kategorisi ve Kodları



Şekil 4’te de görüldüğü üzere katılımcılık kategorisi kapsamında öğretmenler, katılımcı bir yönetim anlayışının varlığından, çalıştıkları ortamda birey olarak değer görüp fikirlerinin önemsendiğinden, yöneticilerin güçlerini paylaştıklarından, aşağıdan yukarıya doğru işleyen bir sistemden ve uzmanlık alanlarına göre kararlara katılım gösterdiklerinden söz etmişlerdir. Örneğin; katılımcı yönetim anlayışına ilişkin ilkökulda görev yapmakta olan bir İngilizce öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Okulda bir karar alınırken de genelde hepimizin fikri alınıyor bu nedenle demokratik bir hava hâkim diyebilirim....müdürümüz toplantılara katılmamız için teşvik ediyor mesela dönem başı toplantılarında görüşlerimizi bildirmemiz için bizi hep cesaretlendirir, ne yapalım ne düşünüyorsunuz diye sorar.” (İ8KK)

Ortaokulda görev yapmakta olan teknoloji ve tasarım öğretmeni ise bu konuya ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Yöneticilerimiz eğer bizimle ilgili bir şey olursa mutlaka bizim görüşümüzü alırlar. Mesela bu hafta sonu Bursa gezimiz vardı MEB’e de yazısı gitti onaylandı ama yine de müdürümüz bizi topladı ve havalar soğuk yollar ne durumda bilmiyoruz siz ne düşünüyorsunuz ne yapalım diye fikrimizi aldı. İsterseniz ileri bir tarihe atabiliriz ama siz karar verin dedi. Biz de havalar ısındığında daha rahat bir zamanda gidelim dedik bunun doğrultusunda MEB’le iletişime geçti ve iptal ettirdi. Yani burada otorite benim böyle olacak deyip geçmedi.” (O14EK).

Bununla beraber, öğretmenler görüşlerine danışılmasının ve fikirlerinin alınmasının kendilerini değerli hissettirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin değerli bireyler olarak görüşlerine önem verilmesi, okulla ilgili süreçlerde karar verme mekanizmasının etkin bir unsuru olarak görülmelerinin, katılımcı yönetim yaklaşımı besleyen bir durum olduğu söylenebilir. Bu bağlamda görüş bildiren lisede görev yapmakta olan bir edebiyat öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

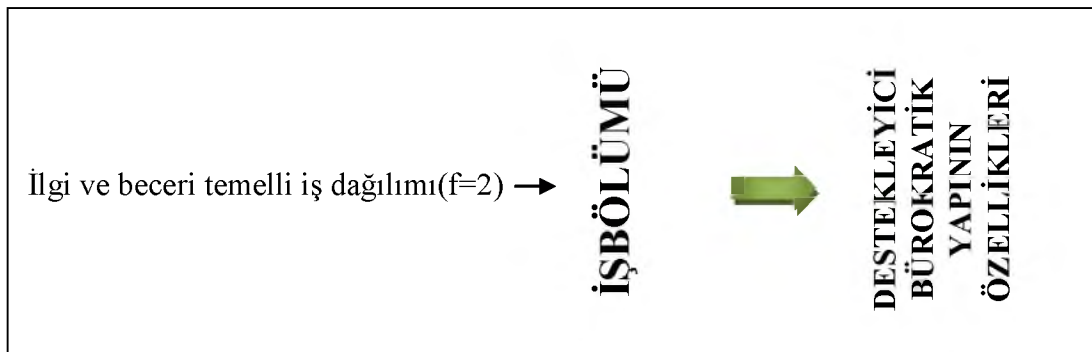
“Kararlara katılmak için oldukça teşvik ediliyoruz, kendimi değerli buluyorum en azından bir şey olduğunda danışılacak, sorumluluklarını bilen bir öğretmen gibi hissettiriliyorum. Aman X hoca [kendi adını veriyor] ne derse ne düşünürse düşünsün dediklerini hiç düşünmüyorum yöneticilerimizin.” (L10KK)

Öğretmenlerin “katılımcılık” kategorisi kapsamında yer alan görüşleri incelendiğinde, okuldaki işleyişi büyük ölçüde etkileyen karar alma süreçlerinde yöneticilerin konumlarından gelen gücü dağıtarak öğretmenlere sahip oldukları bilgi, beceri ve ilgi alanları doğrultusunda yetki verdikleri ve onların düşüncelerini değerli katkılar olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Buthezi (2016) da çalışmasında katılımcıların görüşleri doğrultusunda; yöneticilerin karar alma aşamasına öğretmenlerin katılımına fırsat tanıdıkları ve bunun öğretmenler tarafından güç paylaşımının bir göstergesi olarak algılandığı sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı yönetim anlayışının benimsenmesinde öğretmenlerin kendilerine nasıl davranılması gerektiğine yönelik inançlarının etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Yıldırım, 1989), yöneticilerin teşviki ile öğretmenlerin süreçlerde etkin yer alma isteğinin bütünleşmesinin okul yapısının destekleyici nitelikte olması ile uyum içerisinde olduğu söylenebilir.

İşbölümü

Şekil 5

İşbölümü Kategorisi ve Kodu



Destekleyici bürokratik yapının bir özelliği olarak ortaya çıkan işbölümü kategorisi kapsamında görüş bildiren öğretmenler, okulda yapılacak herhangi bir etkinlikte ya da görüş birliği ile ulaşılan bir kararın yerine getirilmesinde işbölümünün büyük bir etkisi olduğuna değinmişlerdir. Bu kapsamda, ortaokulda görev yapmakta olan sırasıyla biri yabancı dil diğeri matematik öğretmeni olan katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

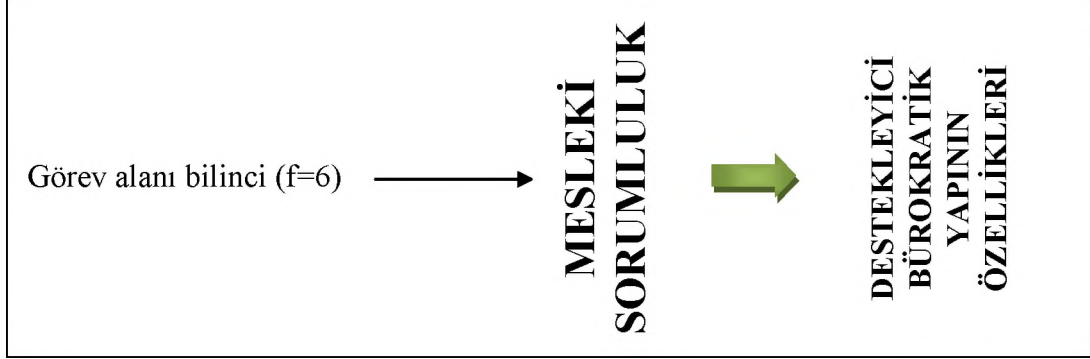
“İdare bir yardım isteyeceği zaman kimden ne isteyeceğini bilir, öğretmenlerde yardımcı olurlar. Mesela bir yemek organize edilecek bunu yapabilecekler bellidir zaten. Hemen 3-5 gün içinde arkadaşlar bilgilendirilir, katılımcılar belli olur, listemizi çıkarırız ve bütün öğretmenleri dolaşır bu liste ve hallederiz” (O9KK)

“Bizde bir karar alındıysa hemen görev paylaşımı yapılır, biri araştırmasını yapar, biri baskıya geçer, ya da okula bir konu hakkında bilgilendirmek amaçlı bir uzman mı gelecek biri hemen onunla iletişime geçer, gerekli ayarlamalar yapılır.” (O19KK)

Öğretmenlerin bu bağlamda yer alan ifadeleri incelendiğinde, bazen yöneticilerin desteği bazen ise öğretmenlerin kendi aralarında yarattıkları koordinasyon sayesinde konuya ilişkin bilgi ve becerisi olan öğretmenlerin alınan kararların gerçekleştirilmesinde etkili ve hızlı adımlar attıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yaptıkları işbölümünün sadece üstten gelen bir talep veya emir kaynaklı değil daha çok paydaşların birbirini tanıması ile ilişkili olarak ilgi ve beceri odaklı olduğu söylenebilir. İşbölümü yapılmasına imkân veren ve destekleyen okul yapısının ise bu süreçte önemli görev üstlendiği öne sürülebilir. Ayrıca bu noktada okul müdürünün öğretmenlerin eğitim ve deneyimleri dikkate alarak yeterlilik alanlarına göre etkinlikler yürütmeleri konusunda destek olması da okuldaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı nitelik gösterdiği doğrular niteliktedir (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008).

Mesleki Sorumluluk

Şekil 6
Mesleki Sorumluluk Kategorisi ve Kodu



Destekleyici bürokratik yapının bir diğer özelliği olarak ortaya çıkan mesleki sorumluluk kategorisi kapsamında öğretmenler, herkesin yapması gereken işi ya da üstlendiği görevi layıkıyla yerine getirdiğinde işlerin kolaylaştığı ve düzenin sağlandığı görüşündedirler. Bu bağlama açıklık getirecek nitelikte 49 öğretmenin çalıştığı bir lisede görev yapmakta olan biyoloji öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Herkes işini görevini bildiğinde de süreçlerde rahat işler ve keyifle gider, aksi takdirde öğretmen olmak da yönetici olmak da işkenceye dönüşür.” (L3EK)

87 öğretmenin görev yapmakta olduğu bir ortaokulda çalışan matematik öğretmeni ise bu konuya örnek verilebilecek nitelikte, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

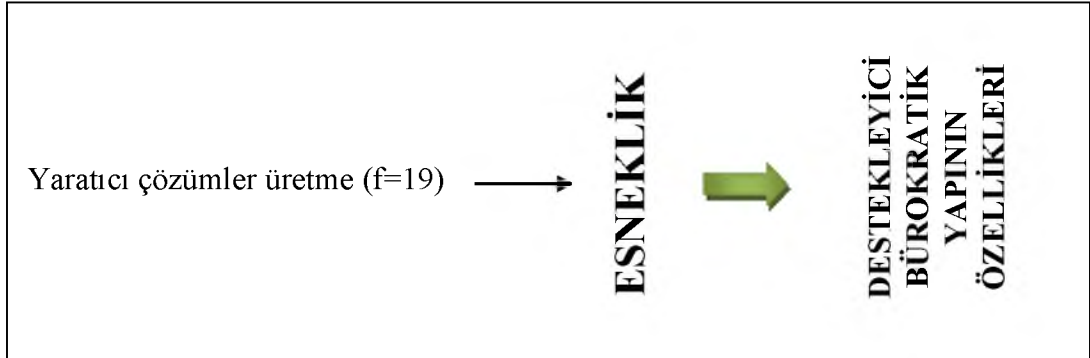
“[Bu okulda]...işler genellikle kolaylıkla ilerler, herkes görevlerini ve sorumluluklarını bilir, en basitinden nöbetçi öğretmen görevini ve yerini bilir, derse giren öğretmen görevini bilir, zamanında girer, tüm öğretmenler öğrencilerin güvenliği ve başarısı sağlansın görüşündedir.” (O16KK)

Katılımcıların bu bağlamda yer alan görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki sorumluluk farkındalığına vurgu yaptıkları görülmektedir. Öztürk'ün (2001) belirttiği gibi okullar belirli amaçları gerçekleştirmeye yönelik bürokratik örgüt yapısına sahip kurumlardır. O halde bu amaçların gerçekleştirilmesinde araç olan öğretmenlerin sorumluluklarına olan yaklaşımları okulun amaçlarına ulaşmasını etkileyen bir unsurdur. Etkili işleyen bir bürokrasi, okullarda görevlerin dağılımına ve işlerin nasıl yapılacağına ilişkin çalışanlara rehberlik edici nitelik taşımaktadır (Köybaşı, Uğurlu ve Bakır, 2017). Öğretmen görüşleri doğrultusunda okuldaki bürokrasinin, kişilerin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmelerine olanak sağlayan nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bu işleyişin olumlu etkilerinin, katılımcılar tarafından fark edildiği ve takdirle karşılandığı söylenebilir.

Esneklik

Şekil 7

Esneklik Kategorisi ve Kodu



Destekleyici bürokratik yapıların özellikleri kapsamında ortaya çıkan “esneklik” niteliği öğretmenler tarafından sıkça dile getirilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenler, okullarındaki kural ve prosedürlerin esnek ve çözüm üretme odaklı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlama açıklık getirecek nitelikte, ilkokulda görev yapmakta olan bir İngilizce öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

‘Eğer bir talep varsa ve bürokratik olarak bir engel varsa, yöneticilerimiz bir şekilde bu işi çözerler. Sorun yaşadığımız bir şeyle

gittiğimizde biz bunu araştırdık şu şekilde çözebiliriz şeklinde bir kapı aralarlar bize. Mesela benim çocuğum var programının ayarlanmasında ellerinden geleni yaptılar. Hayır, hoca hanım bu böyle olacak deyip kestirip atabilirlerdi ama böyle olması yerine beni memnun etmeye ve yardımcı olmaya çalıştılar.”(İ5KK)

Ortaokulda görev yapmakta olan bir İngilizce öğretmeni ise bu konuya ilişkin oldukça somut bir örnek üzerinden görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“...mesela bir öğretmenimizin ses telleriyle ilgili bir problem oldu, yüksek sesle konuşması yasak ama aktif olarak derse girip anlatması da gerekiyor. İdaremiz 250 TL vererek, akıllı tahta uyumlu mikrofonlu bir kulaklık aldı. Çünkü öğrenciler öğretmeni duyamamaktan şikâyetçiydi ve birkaç veli bununla ilgili müdür bey ile bilgi paylaşımında bulunmuştu. Öğretmende durumunu açıklıyor ve idaremiz böyle bir çözüm buluyor.” (O9KK).

Yine aynı öğretmen, yöneticilerinin engelleri ve problemleri aşma adına attıkları başka bir adımı daha detaylı bir şekilde açıklamıştır:

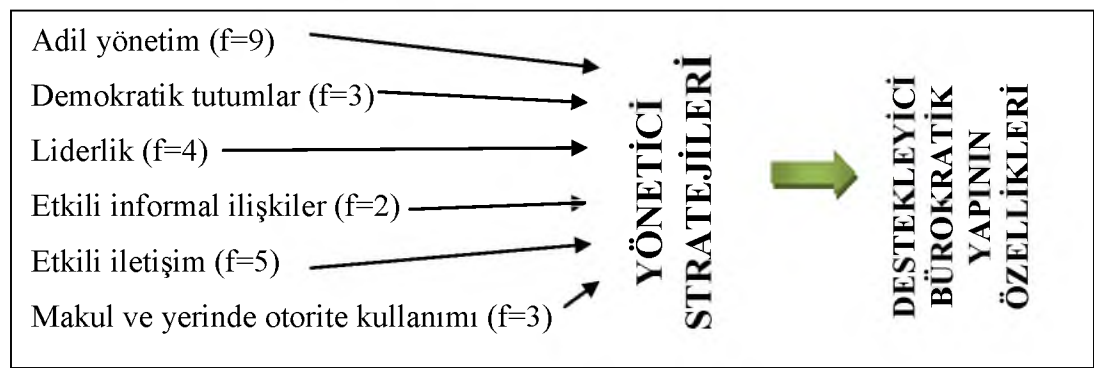
“Yöneticilerimiz yönetmeliği çok olumlu ve uygun bir şekilde uyguluyorlar. Destekleyiciler mi? Evet öyleler. Olmazdan ziyade nasıl oldurabiliriz, öğretmenden, öğrenciden ya da veliden gelen talepleri nasıl karşılayabiliriz politikası izliyorlar ve tüm bu istek ve talepler sözlü ya da yazılı mutlaka dikkate alınıyor. Mesela bir gün beşinci sınıf öğrencileri çantalarını almışlar ve bu çantalar çok ağır diye müdüre gitmişler. Biz bu çantaları taşıyamıyoruz demişler. Hemen ne yapıldı, biz bu sorunu nasıl çözebiliriz diye düşünmüşler ve sonuç olarak, 8. sınıfların dolaplarını çok fazla kullanmadığı [fark ediliyor/gözlemleniyor] ve bunların bir kısmının 5. sınıflara tahsis edilmesi sağlanıyor” (O9KK).

Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, çalışanların yönetici konumundaki kişi ve kişilerden işleyişte ortaya çıkan pürüzleri kaldırmaları yönünde bir beklentiye sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bu beklentilerine karşılık olarak, Atıcı'nın (2011) da değindiği üzere kuralların sadece yöneticilerin işlerini kolaylaştıran davranış kalıplarından öteye geçtiği ve öğretmenlerin kurallardan daha değerli olduğu söylenebilir. İlerleme kaydedilmesi yolunda atılan adımların önünde engel olan durumlar için yöneticilerin harekete geçmesi öğretmenlerin okula ilişkin algılarını etkileyebilecek önemli bir unsurdur. Bu çalışmanın bulguları ile benzer şekilde Parlar ve Cansoy (2017) da okulların bürokratik yapısına ilişkin pozitif algıları olan katılımcıların ifadelerinin analizi sonucunda “yöneticilerin desteği ve esneklik sağlamaları” (s.2191) kodlarına ulaşmışlardır. Bayhan (2011) da öğretmenlerin meslek hayatında karşılaştıkları sorunların çözümünde etkili okul yapılarının ve kurum desteğinin önemine değinmiştir. Bu durumda öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, mevcut sistemde yer alan kural ve düzenlemelerin sorunların çözümünde araç görevi gördüğü ve öğretmenlerin özveri ve huzur ile çalışmasına olanak sağlama amacına hizmet ettikleri söylenebilir.

Yönetici Stratejileri

Şekil 8

Yönetici Stratejileri Kategorisi ve Kodları



Destekleyici bürokratik yapının özellikleri kapsamında öğretmenler görev yaptıkları okullarda müdürlerin izledikleri olumlu stratejilerden bahsetmişlerdir. Adil yönetim yaklaşımının, etkili informal ilişkilerin, makul ve yerinde otorite kullanımının, demokratik tutumların, etkili iletişimin ve liderliğin okuldaki atmosferi

olumlu yönde etkileyerek iş ve işleyişlerin kolaylıkla yapılmasında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticilerin sahip olduğu/olması gereken özellikler kapsamında adil olma koduna ilişkin ortaokulda görev yapmakta olan bir İngilizce öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Okulumuz dinamik bir okul ve müdürümüz bu dinamizmi yönetme işini çok iyi yapıyor bence. Ayrıca herkese eşit mesafe davrandığı için müdürümüzü seviyoruz.” (O9KK)

Şuan görev yaptığı ilkokulda 2 yıldır çalışmakta olan ve 12 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapan bir katılımcı ise bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Ben çok memnunum bu durumdan çünkü daha önce çalıştığım okullarda ya vurdumduymaz yöneticiler ya da birkaç kişi veya grubun kayırıldığı özel yönetimler vardır. Burası öyle değil, daha insancıl ve adil bir yönetim yapısı hâkim.” (İ18KK)

Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda yöneticilerin adaletli bir yönetim yaklaşımı izlemelerinin okul paydaşları tarafından oldukça önemsenen bir kriter olduğu söylenebilir. Parlar ve Cansoy (2017) da çalışmalarında, katılımcılarla yapmış oldukları görüşmelere dayanarak, okul müdürlerinin yapıcı, adaletli ve işbirlikçi yaklaşımlarının öğretmenlerin çalışmalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Katılımcıların, “eşit mesafede ve daha insancıl” olarak nitelendirdikleri bu yaklaşımla bağlantılı olarak, yöneticilerin öğretmenlerle etkili bir iletişim kurdukları, geleneksel rollerin ötesine geçtikleri ve liderlik özelliklerine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Yöneticilerin etkili iletişim stratejisini benimsediklerine örnek olarak gösterilebilecek, lisede görev yapmakta olan bir biyoloji öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Öğretmenler açısından da iyi oluyor çünkü derdimizi, sıkıntımızı ya da bir isteğimizi çekinmeden anlatabiliyoruz, yöneticilere ulaşabiliyoruz, bizim

okulda hiçbir kapı kilitli değil. Öğrencilerde biz de rahatlıkla yöneticilere ve yönetici yardımcılara ulaşabiliyoruz, hatta öğrenciler de rahatlıkla gidebildiği için müdür bey' in odası için sınıf gibi bile deniyor. '' (L3EK)

Yönetici stratejileri kategorisinde yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde, Can'ın (2006) da belirttiği gibi eğitim örgütlerinde destekleyici ve olumlu bir örgüt yapısının oluşmasında yöneticilerin oldukça etkili olduğunu görülmektedir. Okul paydaşları arasında mekanik ilişkilerin ötesinde bir ilişki olması, bu örgütlerde yer alan her değişkenin kolayca kontrol edilemeyeceği durumunu ortaya çıkarmaktadır. Yöneticilerin bu denli önemli olmaları ise sağlıklı ve huzurlu bir çalışma ortamını etkileyebilecek olumsuz faktörlerin etkisini azaltabilme ya da yok edebilme gücüne sahip olmaları ile ilgilidir (Bredeson,2000; Gilbert ve Karimi, 2012).

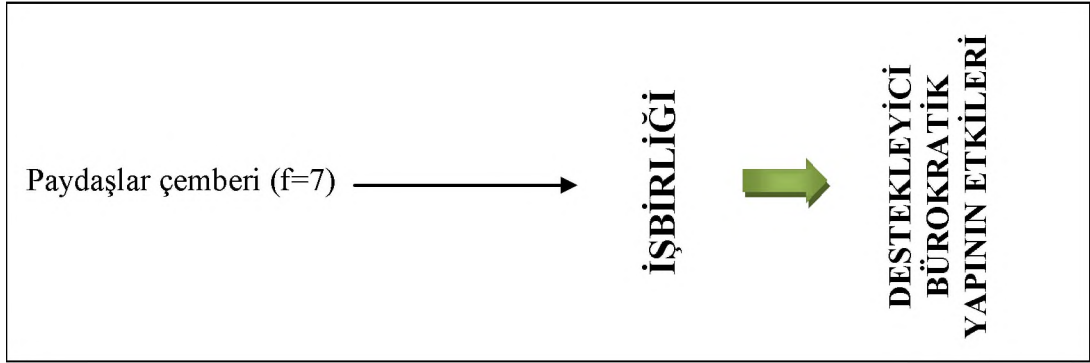
Kolaylaştırıcı bürokratik yapıyı işaret eden ve yönetici stratejileri kategorisinde ele alan ifadelerden, öğretmenlerin beraber çalıştıkları yöneticilerin izledikleri birtakım olumlu mesleki yaklaşımlara önem verdikleri anlaşılmaktadır. Bahsedilen yönetici stratejilerinin etkili olabilmesinin temelinde iletişimin önemi göz ardı edilmemelidir. Çünkü herkes için yapıcı ve sağlıklı bir öğrenme-öğretme ortamının yaratılması ve sürdürülmesinde okul yöneticilerinin rolü ve paydaşlarla kurdukları ilişkiler oldukça önemlidir (Bredeson, 2000; Lin, 2014). Bu durumda, okulların bürokratik yapısının şekillenmesinde anahtar konuma sahip olan müdürlerin, sadece odalarının değil zihinlerinin kapılarının açık olmasının öğretmenlerin arzuladıkları bir durum olduğu söylenebilir.

4.2.1.1.2. Destekleyici Bürokratik Yapının Etkileri

Öğretmenlerin destekleyici bürokratik yapı kapsamında yer alan ifadeleri incelediğinde, bu yapının okul örgütü ve paydaşları üzerinde bir takım etkilerinin olduğunu anlaşılmaktadır. Destekleyici bürokratik yapının etkileri olarak adlandırılan bu alt tema kapsamında öğretmenler; paydaşlar arası işbirliğine, destekleyici okul yapısının güçlendirdiği olumlu ilişkilere ve huzurla çalışmalarının ve değer görmelerinin kurumlarına olan bağlılıklarını arttırdığına değinmişlerdir.

İşbirliği

Şekil 9
İşbirliği Kategorisi ve Kodu



Destekleyici bürokratik yapının etkileri kapsamında öğretmenler, okul paydaşlarının okul ve öğrenciler için imkânlar yaratma konusunda oldukça aktif ve etkili olduklarını gösteren ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin ifadelerinden, öğretmenler, yöneticiler ve velilerin bir paydaşlar çemberi oluşturdukları ve birbirlerine destek oldukları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda 87 öğretmenin çalıştığı bir ortaokulda görev yapmakta olan matematik öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Öğretmenler çok aktif şekilde çalışıyor ve idare de bunu çok güzel bir şekilde destekliyor. Hafta sonu veya hafta içi kursları düzenlenmesi olsun, ya da başka aktivitelerde de idarenin desteğini hissediliyor.” (O16KK)

Aynı okulda görev yapmakta olan bir Türkçe öğretmeni ise meslektaşının ifadelerini destekler nitelikte şu şekilde görüş bildirmiştir:

“Zaten eğitimde bir gelişme varsa bu paydaşların birbirini desteklemesi ile olmuştur. Yani öğretmen Süpermen de olsa, veli ve yöneticiler desteklemezlerse bu iş sağlıklı yürümez ve gayretler kısa soluklu olur....Yani sonuçta her şey birbirine bağlı aslında, öğretmenin çabası velide ve yöneticilerde karşılık buluyor, idarenin çabası da veli, okul ve öğretmenlerde karşılık buluyor.” (O15EK)

Yine aynı bağlama açıklık getirecek nitelikte 23 öğretmenin görev yaptığı bir ilkokulda çalışmakta olan İngilizce öğretmeni ise şu ifadelerde bulunmuştur:

‘‘Devletin bize yardımcı olamadığı ya da destekleyemediği noktalarda yönetimin bizlerle ve velilerle beraber hareket etmesi işlerimizi daha kolaylaştırıyor çünkü bizlerde veliler de okulu sahipleniyoruz ve isteyerek yapıyoruz. ’’(İ5KK)

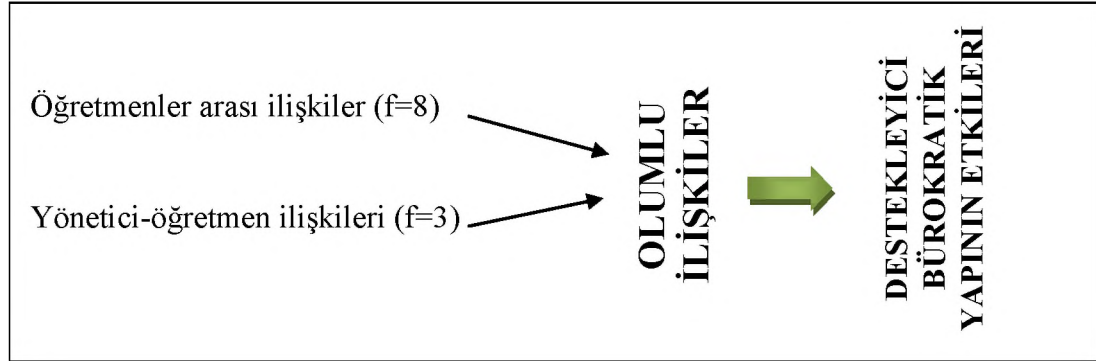
Destekleyici okul yapısının bir etkisi olarak ortaya çıkan işbirliğinin öğretmenler tarafından oldukça benimsenin bir değer olduğu söylenebilir. Volk’un (2011) çalışmasında da, katılımcılar esnek yapılı yönetim yapılarında daha değerli hissettikleri, uzmanlıklarını paylaşabildikleri, takım ruhu ve işbirliğinin daha fazla önem kazandığına değinmişlerdir.

İşbirliği sadece öğretmenler tarafından değil yöneticiler tarafında da arzulanan bir değerdir çünkü işbirlikçi öğrenme ile beslenen bir topluluğun oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Matsuda ve Matsuda, 2001). Böyle bir topluluğun oluşmasına imkân tanımanın, kurumun yine kendisine yaptığı bir katkı olduğu söylenebilir. Katılımcıların ifadelerinden, öğretmenleri beraber çalışmaya ve işbirlikçi davranışlar benimsemeye motive eden unsurların başında yöneticilerin desteğinin geldiği anlaşılmaktadır. Bu desteğin ise zaman zaman kısıtlı imkânlarla sahip olsalar bile öğretmenleri işbirliği yapmanın yollarını aramaya ve ilgili tüm paydaşları sürece katmaya teşvik ettiği söylenebilir.

Olumlu İlişkiler

Şekil 10

Olumlu İlişkiler Kategorisi ve Kodları



Destekleyici bürokratik yapının etkileri kapsamında ortaya çıkan diğer bir kategori ise paydaşlar arası olumlu ilişkilerdir. Öğretmenler okuldaki olumlu atmosferin beslediği hem kendi aralarındaki ilişkilere hem de yöneticilerle olan ilişkilere değinmişlerdir. Öğretmenler arasındaki olumlu ilişkilere değinen lisede görev yapmakta olan bir kimya öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Bu durum öncelikle öğretmenler arasında özellikle olumlu bir iklim yaratıyor. Samimi, dürüst, içten ve herkesin birbirine yardımcı olmaya çalıştığı bir ortam var, bu da okulun kalitesini arttırıyor, öğrencinin okula bakış açısını etkiliyor, istikrarlı düzenli işleyen kaliteli bir sistem de, velileri olumlu etkiliyor.” (L6EK)

Yine aynı kapsamda ilkokulda çalışmakta olan bir İngilizce öğretmeni ise görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Okulumuzdaki mevcut yapının benim ve sanıyorum diğer öğretmen arkadaşlarımın da üzerinde olumlu bir etkisi var, çünkü yöneticilerimiz gerçekten işlerimizi kolaylaştırmaya ve hepimizi mümkün olduğu kadar memnun etmeye çalışıyorlar. Bu durum da öğretmen arasındaki ilişki ve iletişimi de olumlu etkiliyor çünkü herkes memnun oluyor” (İ8KK)

Ortaokulda görev yapmakta olan bir Türkçe öğretmeni ise öğretmen-yönetici arasındaki olumlu ilişkilere örnek verilebilecek nitelikte şu ifadelerde bulunmuştur:

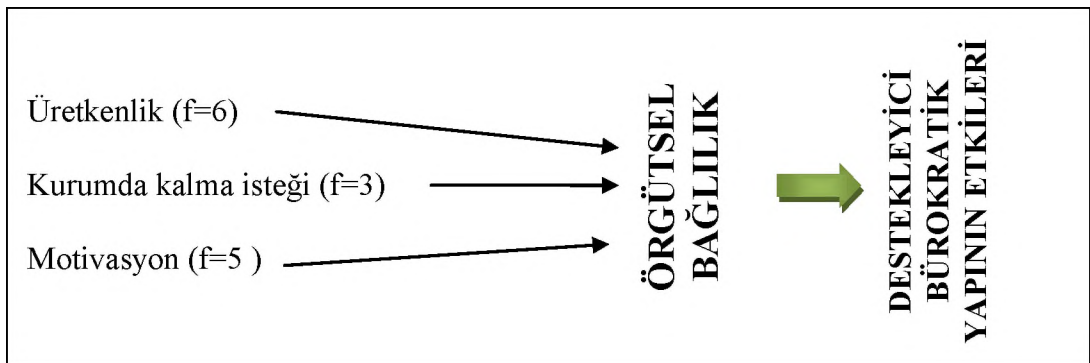
“Yönetim sonuçta işin bizlerle beraber çalıştıklarında yürüyeceğini biliyor ve bize danışıyor bu durum da yönetim ile pozitif bir ilişkimiz olmasına destek oluyor” (O25EK)

Olumlu ilişkiler kategorisi kapsamında yer alan öğretmen görüşleri ele alındığında, mevcut okul yapısının paydaşlar arasındaki ilişkiler üzerinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Merkezileşmenin düşük düzeyde olduğu, kolektif etkinliklerin ön plana çıktığı ve ortaklaşa karar alma mekanizmasının etkin işlediği örgütsel bir desen; öğretmenler arasında yapıcı ve etkili ilişkilerin oluşmasını vaat eden unsurlardan biridir (Westheimer, 2008). Hoy ve Sweetland (2001) da kolaylaştırıcı okul yapılarının öğretmenlerin kendi aralarında ve öğretmen-yönetici arasında güven veren olumlu ilişkilerin kurulmasını teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca kolaylaştırıcı okul yapısının; paydaşlar arasında motive edici ilişkilerin gelişmesine ön ayak olmanın yanı sıra öğretmenlerin kurumu benimseyerek daha verimli ve istekli çalışmalarına da yardımcı olduğu söylenebilir.

Örgütsel Bağlılık

Şekil 11

Örgütsel Bağlılık Kategorisi ve Kodları



Destekleyici bürokratik yapının etkileri kapsamında ortaya çıkan son kategori ise örgütsel bağlılıktır. Öğretmenler, desteklendikleri ve değer gördükleri okul

yapılarında çalıştıklarında daha üretken olduklarına, kurumlarında uzun süre görev yapmak istediklerine diğer bir deyişle olumsuz atmosferden kaynaklı kurum değiştirme ihtiyacı hissetmediklerine ve motivasyonlarının yüksek olduğuna değinmişlerdir. Mevcut yapının, öğretmenleri kurum için özveriyle çalışmaya ve üretken olmaya teşvik ettiğine dair ortaokulda görev yapmakta olan bir teknoloji ve tasarım öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Çoğumuz bu okulda bizi destekleyen bir ortam olduğunu düşünüyoruz ve bu durum bizim çeşitli projeler üretmemize yardımcı oluyor bu gezi olsun, bilim projesi olsun, üniversite gezileri olsun. Mesela geçen sene öğrencileri X Üniversitesine [özel bir üniversitenin adını veriyor] geziye götürmek istedik, müdürümüzde hep arkamızdaydı” (O14EK)

Okullarındaki atmosferin ve yönetim yaklaşımının kurumda kalma isteklerini arttığına dair lisede çalışmakta olan bir Matematik öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Dışarda bazı ortamlarda okulumuz hakkında “parlayan bir yıldız” ifadesinin kullanıldığını bile duydum, bu çok gurur verici bir şey. Yani okuldaki yönetim yapısı aslında tüm paydaşlar üzerinde olumlu bir etki yaratıyor. Herkes yaptığı işten memnun oluyor, mesela tayin isteyen olmaz.” (L11EK)

Son olarak, görüşmelerde öğretmenler destekleyici okul yapılarında çalışmanın motivasyonlarını arttırdığına değinmişlerdir. Bu bağlama açıklık getirebilecek nitelikte ortaokulda görev yapmakta olan bir rehber öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Eğer yönetici ile öğretmenler arasında bir çatışma olursa bu negatif bir elektrik oluşturur, severek isteyerek okula gelemeyiz çünkü olumsuzluk yaşama korkusu olur içimizde ve bu da motivasyonumuzu düşürür. Ben şuan kıyaslama imkânına sahibim mesela daha önceki yönetim ile çalışırken

bizler daha düşük motivasyona sahiptik, yapayım bitsin havası hâkimdi yani dersimi vereyim bitsin gideyim. Ama şuan olduğu gibi, eğer idarecilerle karşılıklı anlayıştan beslenen olumlu bir ilişki olursa buna benzer sorunlar daha az olur diyebilirim.” (O23KK)

Örgütsel bağlılık kategorisi kapsamında ele alınan öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin esnek ve destekleyici olarak nitelendirdikleri yönetimlerle beraber çalışmanın örgüte olan bağlılığı çeşitli şekillerde attırdığı görülmektedir. Örgütsel bağlılık; kişinin kurumun amaçlarını gerçekleştirme konusunda çaba göstermesi ve kurumda kalma isteği göstermesi ile ilgili bir kavramdır (Durna ve Eren, 2005).

Araştırma kapsamında görüş bildiren öğretmenlerin, kurumun amaçlarını gerçekleştirme yolunda benimsediği yaklaşımı kabul ettikleri ve bu yaklaşımın çıktılarından memnun oldukları söylenebilir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin okulun yönetsel süreçlerde izlediği yolda etkili ve değerli birer tamamlayıcı oldukları söylenebilir (Muijs ve Harris, 2004) Bu nedenle, desteklendiklerine ve önemsendiklerine inanan öğretmenler kuruma bağlılık hissetmekte ve kurumsal gelişim için çaba göstermektedir.

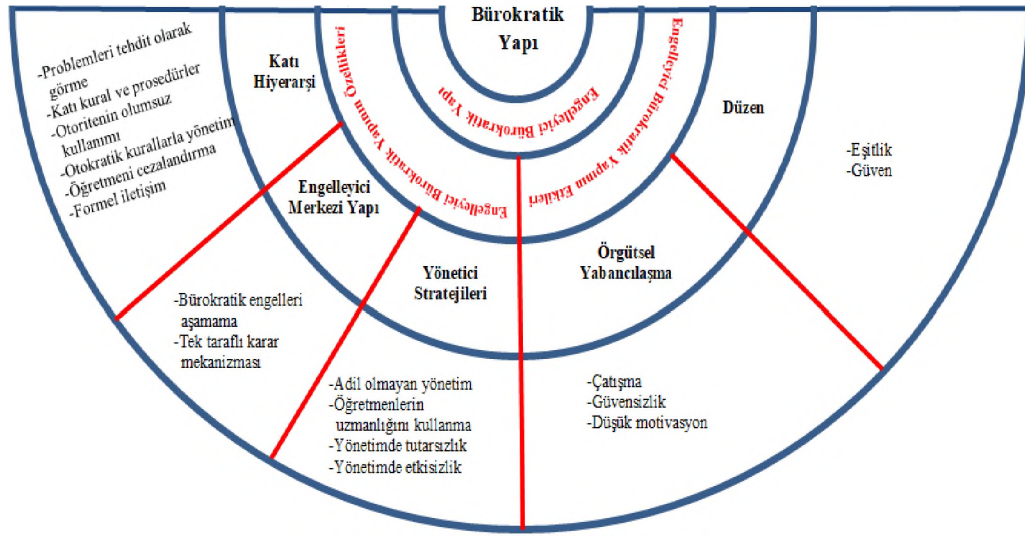
Gilbert ve Karimi'nin (2012) de değindiği üzere yöneticilerin destekleyici tavırları, sadece çalışanların bireysel çabalarını tetikleyen motivasyona değil aynı zamanda kolektif boyutta örgütsel etkililiğe de dokunabildiği için bu bağlamda oldukça önemli görülmektedir.

4.2.1.2. Engelleyici Bürokratik Yapıya İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin görüşleri içeren iki temadan diğeri olan engelleyici bürokratik yapıya ilişkin görüşler; engelleyici bürokratik yapının özellikleri ve engelleyici bürokratik yapının etkileri şeklinde 2 alt temada toplanmaktadır:

Şekil 12

Engelleyici Bürokratik Yapıya İlişkin Görüşlerin Görsel Modeli



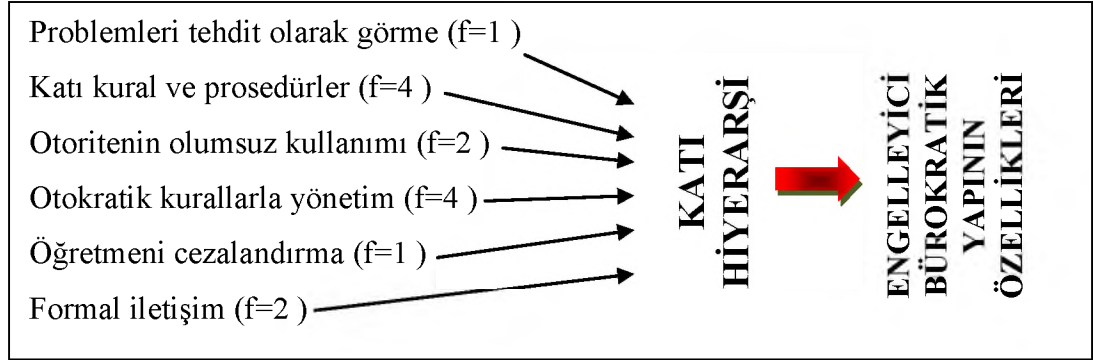
4.2.1.2.1. Engelleyici Bürokratik Yapının Özellikleri

Öğretmenlerin bürokratik yapıya ilişkin görüşleri incelendiğinde, görüşmeye yapılan katılımcılardan 7 öğretmenin okullarının bürokratik yapısını engelleyici olarak değerlendirdiği görülmüştür. Analizler sonucunda ortaya çıkan kategori ve kodların oluşturulmasında ağırlıklı olarak lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri kaynak oluşturmıştır. Katılımcılar; görev yaptıkları okulların katı hiyerarşi ile işleyen bir sisteme sahip olduğuna, karar alma süreçlerinde katılımcı anlayışın göz ardı edildiği engelleyici bir merkezi yapıya ve bir takım etkisiz yönetici stratejilerine değinmişlerdir.

Katı Hiyerarşi

Şekil 13

Katı Hiyerarşi Kategorisi ve Kodları



Bu kategori kapsamında detaylı incelenen öğretmen görüşleri doğrultusunda, okullarda katı hiyerarşik bir sisteme itibar edildiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda öğretmenler; yöneticilerin bir problem ortaya çıktığında bunu tehdit olarak algıladıklarına, katı kural ve prosedürlerin oluşturduğu bir sistemin varlığına, yöneticilerin otoritelerini olumsuz yönde kullandıklarına, otokratik bir anlayış benimsediklerine, otoriteleri aracılığı ile öğretmenleri cezalandırdıklarına ve formal iletişimi tercih ettiklerine değinmişlerdir. Yöneticilerinin kurallara fazlasıyla itibar ettiği ve huzursuz bir ortamda çalıştığını düşünen ilkokulda görev yapmakta olan bir sınıf öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Yani şu yakın dönemde ülkemiz zor bir süreçten geçti. Öğretmenlerin morale ve bir güler yüze ihtiyaç duyduğu bu dönemde bizim yöneticilerimiz oldukça katı, yani zil çalar çalmaz gelip, zil çaldı diye ayrıca uyarıda bulunuyorlar.” (İ13EK)

Yukarıda sunulan katımcı ifadesi doğrultusunda, yöneticilerin kurallara harfiyen uyulmasına yönelik büyük bir beklenti içinde oldukları, sıkı kontrol ilkesine itibar ettikleri ve paydaş anlayışına mesafeli oldukları söylenebilir. Böyle bir anlayış, tüm yetkilerin sadece yöneticinin elinde bulunduğu ve hiyerarşinin yoğun bir şekilde hissedildiği otokratik kurallarla yönetilen bir sisteme işaret etmektedir. Demokratik anlayıştan uzak, aşırı kuralcı bir yönetim anlayışının benimsemesi ise okulun

atmosferini ve paydaşların kuruma yönelik algılarını olumsuz yönde etkileyebilecek bir değişkendir (Karaman, Yücel ve Dönder; 2008). Böyle bir sistemin parçası olduğu düşünülen lisede görev yapmakta olan bir beden eğitimi öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Kısacası ben yöneticiyim siz öğretmensiniz anlayışını hissediyorsunuz, şuan sadece üst ve çalışan şeklindeyiz. Yani yönetim bazen bilinçsizce biz idareyiz her şey bizim söylediğimiz gibi olacak ya da ben yaptım oldu felsefesi izleyebiliyorlar...Herkes işini yapıyor ama mutlu muyuz? Hayır. Öğrenciler mutlu mu? Hayır. Sonuç; bürokratik yapı kitabına göre tıkr tıkr işliyor ama özünde etkili değil aslında.” (L2EK)

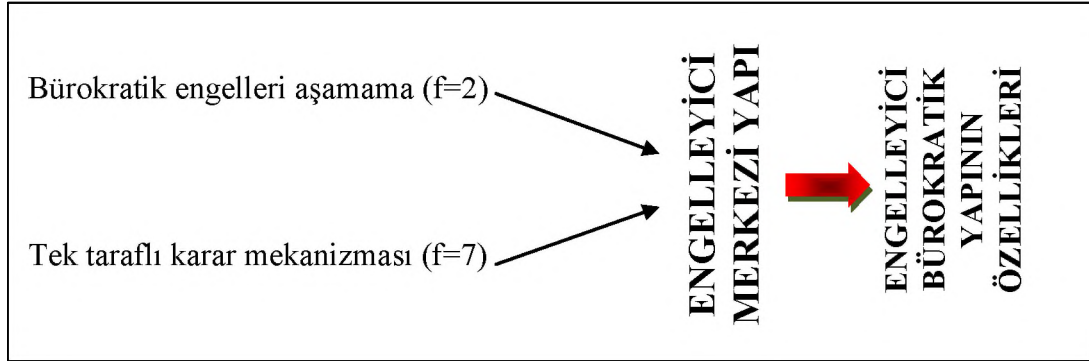
Engelleyici bürokratik yapının bir özelliği olarak değerlendirilen katı hiyerarşi ilkesine itibar eden okullarda, demokratikleşmeye ket vuran öğelerin varlığı dikkat çekmektedir. Buna bağlı olarak okullarda kuralların öğretmenlerin talepleri doğrultusunda esnetilmemesi ve meslektaş -beraber çalışan, beraber sorumluluk alan-anlayışının olmaması, öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin olumsuz bir algıya sahip olmalarına sebep olmaktadır.

Benzer şekilde Parlar ve Cansoy (2017) da, okullarının bürokratik yapısını olumsuz olarak değerlendiren katılımcıların görüşleri doğrultusunda “kuralcılık” koduna oluşturmuşlardır. Köybaşı, Uğurlu ve Bakır (2017) da çalışmalarında bürokrasi ile ilgili “katı kurallar dizini ve detaylarda boğulma” (s.201) şeklinde kodlanan bürokratik formaliteler nedeniyle katılımcıların yorgun ve gergin hissettikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Gökay ve Özdemir’in (2010:238) de belirttiği gibi “eğitim kurumlarının başarısı öğretmenlerin istekli çalışmasıyla doğru orantılıdır”. Bu nedenle, öğretmenlerin mutluluğunu ve istekli çalışmasını engelleyen böyle bir yapının uzun vadede kurum için olumsuz sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

Engelleyici Merkezi Yapı

Şekil 14

Engelleyici Merkezi Yapı Kategorisi ve Kodları



Engelleyici bürokratik yapı kapsamında incelenen öğretmen görüşleri doğrultusunda diğer bir dikkat çeken özellik, bu okulların kural ve usuller sisteminin verimli çalışmayı engelleyen ve öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak yerine zorlaştıran, onları karar karar verme süreçlerinden uzak tutarak belirli bir grubun bu aşamada etkin olduğu engelleyici bir merkezi yapısıdır. Bu bağlamda öğretmenler, bir yenilik yapılması istendiğinde bürokratik engellerin aşılamadığına ve tek taraflı karar mekanizmasının varlığına vurgu yapmışlardır. Talepler karşısında ortaya çıkan bürokratik engellerin aşılamadığına ilişkin ortaokulda görev yapmakta olan bir Türkçe öğretmeni şu şekilde görüş bildirmiştir:

“Biraz pasif kalıyor yönetim diyebilirim bir yenilik yapılmaya çalışıldığında da bürokratik bir engel varsa hemen vazgeçilir. Bazı projelerimiz vardı mesela benim kitap okuma alışkanlığı kazandırma ile ilgili bir proje önerim vardı... Müdür bey MEB’de ilgili kişilerle görüşüp de bu etkinlik talebimizin gerçekleştirilmesi için ne çok çaba sarf etti ne de çok ilgilendi....yani bir yenilik yapma çabamız daha ilk aşamada tıkanıp ve yönetim bu engeli aşmak için çok uğraşmadı öylece bıraktı diyebilirim” (O26KK)

Görüşme yapılan öğretmenler, bürokratik engellerin aşılamamasının yanında, okuldaki karar alma süreçlerinin demokratik ve katılımcı bir çerçevede

gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda, lisede görev yapmakta olan bir kimya öğretmenini görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Toplantılarda fikrimizi sorsa dahi o kendi zihnindeki neyse onun dışına çıkmaz. Yukarıdan aşağıya ben yaptım oldum şeklinde bir yapı hâkim ve bunları toplantılarda dile getirmekten de çekinmiyor.”(L6EK)

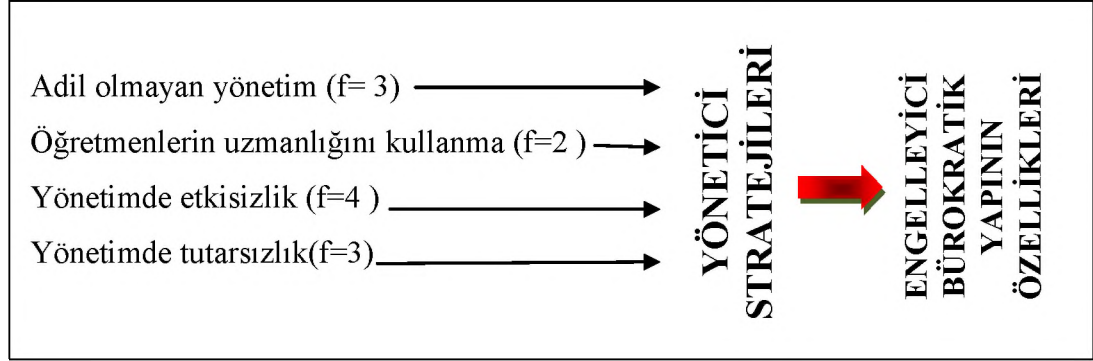
Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda, yapılması planlanan yeniliklerin veya öğretmen isteklerinin bürokratik engellere takıldığı, karar alma sürecinde öğretmenlerin etkili rollerinin olmadığı ve görüşleri alınsa da sonunda yine yöneticilerin istediklerinin gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Lee, Dedrick ve Smith (1991) de bürokrasiye sıkıca bağlı olan sistemlerde, karar alma süreci gibi kurum işleyişinde önemli yere sahip olan süreçlerin fazla mekanik bir şekilde işleyebileceğini belirtmişlerdir. Bu mekaniklik, üst grupların kararlar almasını sıradanlaştırarak, diğer örgüt çalışanlarını kurumdaki rolleri ve önemleri konusunda belirsizliğe sürükleyebilir.

Ayrıca, katılımcı ifadelerinden, öğretmenlerin karar verme sürecine katılımları konusunda oluşturulan sınırlılıklardan memnun olmadıkları da anlaşılmaktadır. Karara katılmanın, öğretmenleri okulla bütünleştirdiği ve onları örgütsel kararlara bağlı kıldığı (Babaoğlu ve Yılmaz, 2012) göz önünde bulundurulduğunda, tek taraflı karar mekanizmasının işlediği okullarda alınan kararların uygulayıcıları olan öğretmenlerin okulun işleyişine karşı olumsuz bir algıya sahip olmaları beklenen bir durumdur. Karaman, Yücel ve Dönder (2008) de çalışmalarında işlerin yapılmasında sadece bir yolun kabul gördüğü ve o yolun da idarenin belirlediği yol olduğu düşüncesine kapılan öğretmenlerin okullarında adaletli bir yönetim olmadığı görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu algının oluşmasında yöneticilerin ve izledikleri yaklaşımın büyük rolü olduğunu söylemek mümkündür.

Yönetici Stratejileri

Şekil 15

Yönetici Stratejileri Kategorisi ve Kodları



Engelleyici bürokratik yapı kapsamında incelenen öğretmen görüşleri doğrultusunda, olumsuz olarak nitelendirilebilecek bazı yönetici stratejileri ön plana çıkmıştır. Öğretmenler, yöneticilerin adil olmayan bir yönetim yaklaşımı izlediklerine, ihtiyaç duyduklarında ya da mecbur kaldıklarında öğretmenlerin uzmanlığını kullandıklarına (özellikle meslek liselerinde meslek dersi öğretmenlerinin uzmanlıklarının kullanılması gibi) yapılması gereken bir takım yönetsel işlerin etkili bir şekilde planlanmadığına ve bir takım tutarsız davranışlara değinmişlerdir. Bu kapsamda, yöneticilerinin öğretmenlerin branşlarına ve sendikal durumlarına göre ayrımcılık yaptığını düşünen sırasıyla biri lisede diğeri ilkokulda görev yapmakta olan iki öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Adaletsizce davranıldığı da oluyor okulda, şimdi burada çeşitli alanlar var, muhasebe, büro vs. gibi, alanlara farklı yaklaşımlar oldu, bazı alanların kayrılması gibi, ya da bazılarının değerli bazılarının değersiz görülmesi gibi. Direkt böyle bir söylem yok tabii ama yapılan eylemlerle bu rahatça anlaşılıyor zaten okulda kime sorsanız aynı şeyi söyleyecektir.”(L12EK)

“Nöbete siz 3 dakika geç kalınca sizin tepenize dikilir, bir bakış atar veya rahatsız edecek bir şey söyler ama kendilerinden biri olunca oldukça

toleranslılardır. Sonuç olarak sendikal anlamda bir ayrımcılık hissediliyor okulda.” (İ13EK)

Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, farklılık gösteren nedenlere bağlı olarak yöneticilerin öğretmenlere karşı eşit davranmadıkları anlaşılmaktadır. Özgan ve Bozbayındır (2011) örgüt içinde gerçekten adaletsizliklerin olup olmasının yanında bunun bireyler tarafından nasıl algılandığının da önemli olduğuna değinmişlerdir. Yöneticiler örgütte bu algının oluşmasını etkileyebilecek kişilerdir. Bu durum göz önüne alındığında, adil olmayan bir yaklaşımın, kurumun tüm paydaşları açısından istenmeyen sonuçları olacağı söylenebilir. Karaman, Yücel ve Dönder (2008) de çalışmalarında adaletli bir ortamda çalışmadığına inanan öğretmenlerin kendilerini mutlu hissetmedikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Yönetici stratejileri kategorisi kapsamında değinilen diğer bir nokta ise, yapılması gereken bir takım işlerin etkili bir şekilde planlanmaması ile ilgilidir. Bu kapsama açıklık getirecek nitelikte lisede görev yapmakta olan bir matematik öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“...Mesela bizim kurslarda, yönetim öğrencilerin listesini çıkarır kaç öğrenci X hocayı istiyor diye, sonra saatler ve o saatlerde uygun olabilecek sınıflar için bir ayarlama yapılması gerekir. Ben yöneticinin yanına gittim, bir baktım kâğıda yazılmış 70 kişi ve benden kurs talep ediyorlar. Sınıf belli değil öğrenciler birikmiş. Yani artık kendim hallettim. Beraber karar verelim, gelin saatleri ayarlayalım dedim, sınıf bulmaya çalıştık ama bu hengâmede ilk hafta ders yapamadım yani. Tamam, biz de iş yapacağız tabii ama biraz organizasyon gerekmez mi yani bu kadar da öğretmene yıkılmaz ki.” (L7KK)

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, örgütün amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıran düzenin sağlanması için öncü rolü üstlenmesi gereken yöneticilerin, planlama ve koordine etme gibi eylemleri göz ardı ettikleri anlaşılmaktadır. Parlar ve Cansoy (2017) da çalışmalarında, okullarının bürokratik yapısını olumsuz olarak

algılayan öğretmen görüşlerini analiz ettiklerinde “yöneticilerin çalışanları desteklemede etkisizliği ve yetersizliği” (s.2191) şeklinde adlandırdıkları bir kod oluşturmuşlardır. Ayrıca araştırmacılar; okullarının bürokratik yapısını olumsuz olarak algılayan katılımcıların nedenleri arasında “olumsuz çalışma ortamı ve özellikle de yöneticilerden kaynaklanan problemlerin” (s.2192) yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Görüşmeler doğrultusunda, okulda iş ve işlemlerin yürütücüleri olan öğretmenlerin etkili çalışabilmesi için elverişli bir ortamın sağlanmaması ve gerekli organizasyonun yapılmaması engelleyici bürokratik yapıların bir özelliği olarak değerlendirilmiştir. Oysaki eğitim sisteminde başarının ve kalitenin sağlanmasında en etkili unsur olan ve öğrencilerin geleceğine ışık tutan öğretmenlerin istekle çalışmalarında kurumlarının etkili bir şekilde işlemesi önemlidir (Gökay ve Özdemir, 2010). Öğretmenlerin meslek yaşamlarına ilişkin beklentilerin karşılanmamasının kurum için istenmeyen sonuçlara sebebiyet vereceği söylenebilir.

Engelleyici bürokratik yapı kapsamında yer alan öğretmen görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin okulun bürokratik yapısına ilişkin algılarında, Gilbert ve Karimi'nin (2010) de belirttiği gibi yönetici stratejilerinin ve onların şekillendirdikleri yapının çok önemli bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Zamanlarının çoğunu okulda geçiren öğretmenler için okul içi uyumun önemli olduğu ve bunun da büyük oranda yönetici tutumları ve yönetici-öğretmen iletişimi ile ilgili olduğu öne sürülebilir. Süreçlerin işleyişinde ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmesinde en önemli araç olan öğretmenleri engelleyen bir yaklaşımın, örgüt ve paydaşlar üzerinde kaçınılmaz bir takım etkilerinin olabileceği söylenebilir (Özgan ve Bozbayındır, 2011).

4.2.1.2.2. Engelleyici Bürokratik Yapının Etkileri

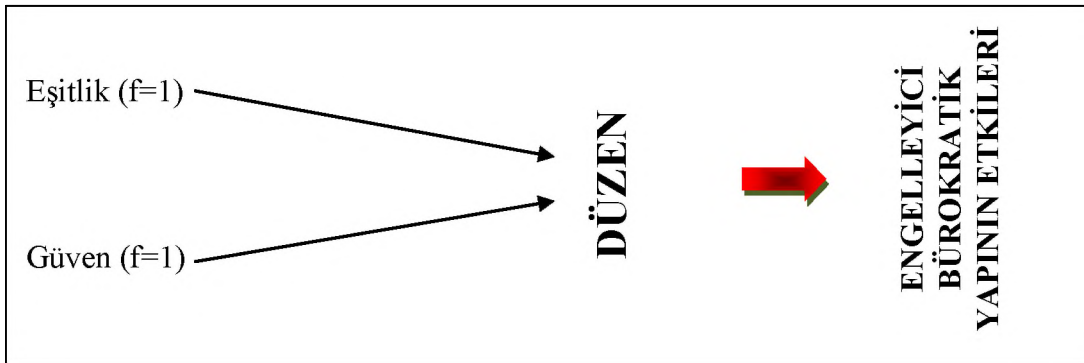
Öğretmenlerin engelleyici bürokratik yapı kapsamında yer alan ifadeleri incelediğinde, bu yapının okul örgütü ve paydaşları üzerinde bir takım etkilerinin olduğunu görülmüştür. Engelleyici bürokratik yapının etkileri olarak adlandırılan bu alt tema kapsamında öğretmen görüşlerine göre, engelleyici olarak değerlendirdikleri

okul yapılarının hem işlevsel hem de işlevsel olmayan bir takım etkileri mevcuttur. İşlevsel olmayan etkiler kapsamında; kurum içinde çatışmaya, güven eksikliğine ve kuruma olan bağlılığın azalmasına değinilmiştir. Araştırmanın ilginç bulgularından birisi, işlevsel olarak değerlendirilen etkilerin sadece ilkokul düzeyinde görev yapmakta olan bir öğretmen tarafından dile getirilmiş olmasıdır. Bu kapsamda, kurum içi ilişkileri düzenlemede etkisi olan nesnelliğin getirdiği eşitlik algısına ve düzenin sağlanmasının getirdiği güvene değinilmiştir.

Kurum İçi İlişkilerin Düzenleyicileri

Şekil 16

Kurum İçi İlişkilerin Düzenleyicileri Kategorisi ve Kodları



Engelleyici bürokratik yapının etkileri kapsamında ilkokulda görev yapmakta olan bir öğretmen, bürokratik örgütlerin öne çıkan özelliklerinden biri olan nesnelliğin ve okulda keskin çizgilerle belirlenmiş düzenin hem kurum için hem de paydaşlar için işlevsel etkilere sahip olduğu görüşündedir. Daha önce farklı yönetimlerle de çalışmış olan katılımcı, önceki deneyimleri ile mevcut durumu karşılaştırarak ussallığın ön planda olduğu bir yapının olumlu etkilerinin de olabileceğine değinmiştir. Bu bağlamda, 4 yıldır şuan çalıştığı kurumda sınıf öğretmeni olarak hizmet vermekte olan katılımcı görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Ben şimdi daha önceki yönetimi de gördüğüm için şunu söyleyebilirim; burada evet bürokrasi var ama bu iyi bir şey çünkü müdür olduğunu çok fazla göstermeyen müdürle çalışırken öğretmenler sorunlar yaşadı. Yani ikili ilişkilerin ön plana çıktığı, sempati duyduklarıyla daha yakın iletişim

kuran yönetimler öğretmenler arasında ayrımcılık yapıldığı hissi uyandırdı....Ama bu idarede bürokrasiye önem veriliyor, her şey belirli bir çerçevede içerisinde gerçekleşiyor bu nedenle ben daha iyi hissediyorum. Okuldaki atmosferin de bu yönetimden daha iyi etkilendiğini düşünüyorum.” (İ21KK)

Aynı bağlama açıklık getirecek nitelikte, katılımcı mevcut yapının güven yarattığı ve düzeni desteklediğine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Bence şuan ki mevcut yapı ilişkiler üzerinde olumlu bir etkiye sahip çünkü ben kendi adıma şunu söyleyebilirim benim daha fazla güven duymama neden oluyor. Diğer yönetimlerle karşılaştığımda, [şuan] daha sert uyarılarla ve daha resmi bir dille karşı karşıya olmamıza rağmen, bana bu yaklaşım güven veriyor ve bir düzen ve eşitlik sağladığını düşünüyorum.” (İ21KK)

Katılımcının ifadeleri incelendiğinde, yöneticilerin belirgin bir kurallar sistemi ve keskin bir işleyişe itibar ettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcının da ifade ettiği gibi resmi ilişkilerin ön planda olduğu, kontrolcü bir yaklaşım izlendiği ve sert bir iklimin hissedildiği söylenebilir. Tüm bunlar zorlayıcı bir bürokratik yapıya işaret etmesine rağmen, katılımcı böyle bir yapının işlevsel etkileri olduğuna değinmiştir.

Bu durum değerlendirildiğinde, kurumda “belirsizlik korkusunun” (Özcan, 2014: 10) olduğu söylenebilir. Yöneticiler tarafından sınırlarını belirlenen ve sıkıca denetlenen bir sistem, kişiler üstü bir anlayışın oluşmasını destekleyeceği için kurum çalışanlarına güven veriyor ve eşitlik hissi uyandırıyor olabilir. Diğer bir deyişle, mevcut yapıda formal ilişkilerin ön planda olmasının bazı teknik üstünlükler sağladığı yani işlerin kişilere göre değişmeyen belirgin bir sisteme işaret ettiği söylenebilir. Böyle esnek olmayan ve informal ilişkileri arka plana yerleştiren bir sistemin tatmin edici sonuçlar sunması ise Cemaloğlu’nun (2007) da değindiği üzere daha önceki yöneticilerin dengeli bir yönetim politikası oluşturma, hedeflerden

sapmayı önleme, sorunlu alanları saptama ve düzenleme konusunda izledikleri yanlış stratejiler ile ilgili olabilir.

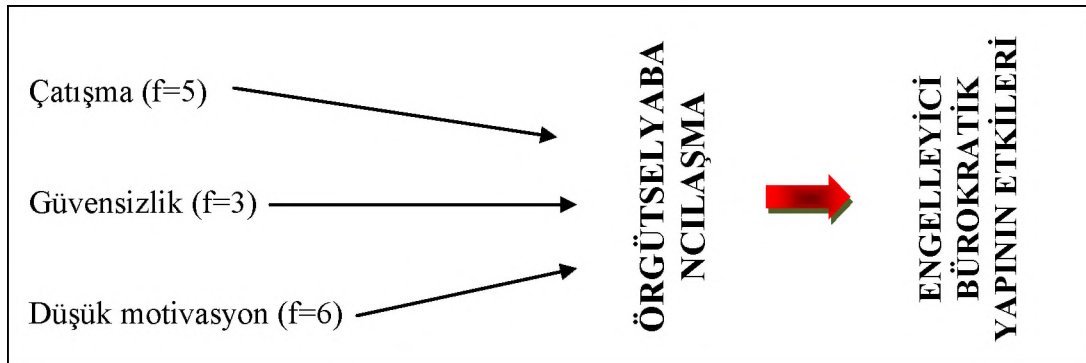
Volk (2011) da çalışmasında bir katılımcının “bürokrasiye ve onun ilkelerine sıkı sıkıya bağlı sistemlerin daha düzenli, intizamlı, örgütlü ve etkili bir işleyiş sağlayabileceği” (s.18) görüşünde olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın bulguları ile benzer şekilde, Volk’un çalışmasında da diğer katılımcılar engelleyici bürokratik yapının negatif etkilerine değinirken sadece bir katılımcı olumlu etkilerinden söz etmiştir. Araştırmacı, bu duruma ilişkin “çok esnek ve rahat yönetim yapısının katılımcı tarafından istikrarsız, dağınık, etkisiz ve hedeflerin fazla belirsiz olduğu bir yapı” (Volk, 2011: 18) olarak algılandığı yorumunda bulunmuştur.

Diğer taraftan, bazı katılımcılar engelleyici bürokratik yapının egemen olduğu okullarda ortaya çıkan olumsuzlarından söz etmişlerdir. Görüş bildiren öğretmenlerin neredeyse hepsinin lise düzeyinde görev yapmakta oldukları dikkat çekmektedir. Bu bağlamda katılımcılar örgütsel yabancılaşmaya neden olan durumlara değinmişlerdir.

Örgütsel Yabancılaşma

Şekil 17

Örgütsel Yabancılaşma Kategorisi ve Kodları



Engelleyici bürokratik yapının etkileri kapsamında ortaya çıkan diğer bir kategori ise örgütsel yabancılaşmadır. Bu kapsamda öğretmenler, örgütte ortaya çıkan çatışma ve kargaşaya, ilişkilerde güvensizliğe ve düşük motivasyona değinmişlerdir. Daha önce engelleyici bürokratik yapının özellikleri bağlamında

ortaya çıkan bir kod olan “adil olmayan yönetim” yaklaşımının kurum içinde paydaşlar arasında çatışmalara ve anlaşmazlıklara neden olduğuna değinen lisede görev yapmakta olan bir Beden Eğitimi öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“....adaletsiz yaklaşımdan dolayı kişiler arası dedikodular, eleştirel, huzursuzluklar ve gruplaşmalar olabiliyor. En büyük sıkıntımız şu, dengeli adaletli bir yaklaşım olmaması ve her branştan hocalara karşı gerek program ayarlama olsun gerek görev paylaşımı olsun gerekli hassasiyetin gösterildiğini düşünmüyorum. Gruplaşmalardan dolayı kişiler arası iletişim bozuluyor okulda.” (L2EK)

Örgütte ortaya çıkan anlaşmazlıklar ve güvensiz ortama ek olarak, demokratikleşmeyi engelleyici ve formaliteler yığınınına fazla itibar eden bir sistemin parçası olduğunu düşünen lisede görev yapmakta olan sırasıyla biri Beden Eğitimi diğeri Kimya öğretmeni olan iki katılımcı böyle bir yapının iş doyumlarını düşürdüğüne dair görüşlerini şöyle ifade etmektedirler:

“Bu huzursuzlukları sınıfa yansıtmamaya çalışıyoruz ama istekliliğiniz kayboluyor, ayaklarınız geri geri gidiyor. Zaten yaptığınız bir şey bir anlam ifade etmiyor, yine aynı şey olacak diyorsunuz, mutsuz sadece derse girip çıkan insan yığınları oluşuyor” (L2EK)

“Kadromuz güçlü ve alanında birbirinden kıymetli ama böyle bir kadro ancak bu kadar kötü kullanılır. İdarecilerin bu katı tutumları öğretmenlerin içten gelerek bir şeyi yapmasına ket vuruyor. Ne kadar aktif olursanız olun yöneticilerin güvenilmez oluşu gerçekten sizi pasivize ediyor.” (L6EK)

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, yönetici diktatörlüğünün, katı kuralların ve adaletsiz bir yönetim yaklaşımının demokratik ve insancıl değerleri tehlikeye attığı anlaşılmaktadır.

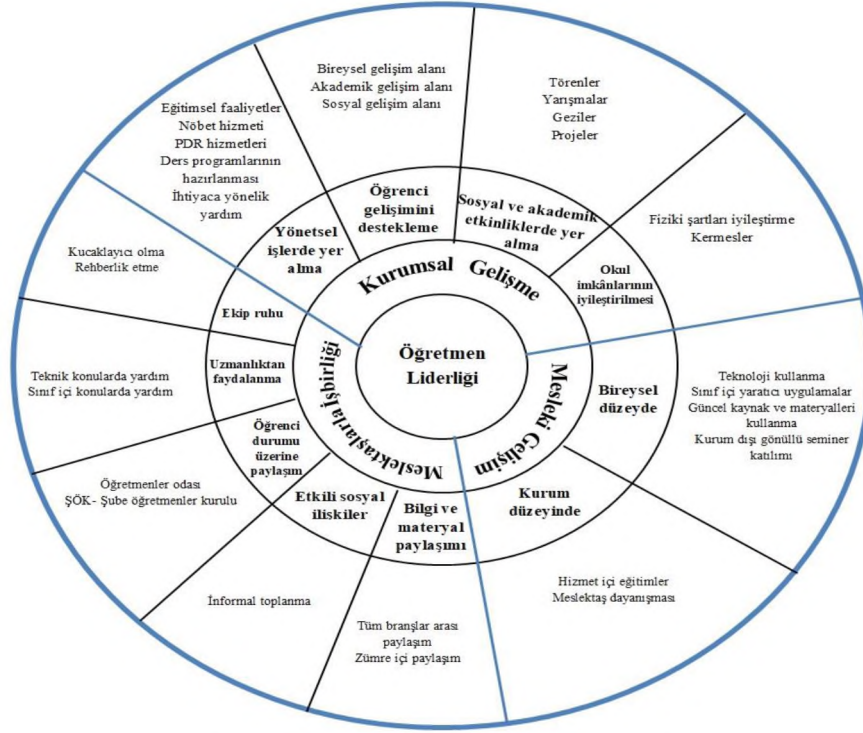
Yönetici-öğretmen ve öğretmen-öğretmen ilişkilerinin niteliğinin okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde oldukça önemli bir etken olduğu düşünüldüğünde (Celep,1992), tıkanmaların yaşandığı ve ihtiyaçların karşılanmadığı bir iletişim kurum için olumsuz çıktılara neden olabilir. Ayrıca sert otoriter tavırların beslediği yönetici stratejileri paydaşlar arası anlamlı ilişkilerin gelişmesini engellemektedir.

Minaslı (2012) yöneticilerin katı ve sert davranışlarıyla karşılaşan çalışanların, kuruma karşı yabancılaşma gibi olumsuz davranışlar geliştirebileceklerini belirtmiştir. Köybaşı, Uğurlu ve Bakır (2017) da çalışmalarında, görüşme yapılan katılımcıların kuralların katı olduğu, ast-üst anlayışının hâkim olduğu yapılarda yorgun ve gergin hissettikleri ve iş yapma konusunda isteksiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda, kuruma karşı yabancılaşan öğretmenin, okula olan bağlılığının azalacağı ve sorumluluk almaktan kaçınacağı da söylenebilir. Böyle bir durum ise, eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasının önünde engel teşkil edebilir. Unutulmamalıdır ki “okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemlidir” (Cemaloğlu, 2007: 77). Bu nedenle, öğretmenler ve yöneticilerin birbirleri ile uyum içerisinde olmaları ve birbirlerinin işlerini kolaylaştırmaları önem arz etmektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullarda Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Görüşleri

Verilerin analiz edilmesi sonucunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sergiledikleri öğretmen liderliği rollerine ilişkin görüşleri; kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği olmak üzere 3 tema altında değerlendirilmiştir. Kurumsal gelişme teması 4 kategori ve 14 koda, mesleki gelişim teması 2 kategori 6 koda ve son olarak meslektaşlarla işbirliği teması ise 5 kategori ve 8 koda ayrılmıştır.

Şekil 18
Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Görüşlerin Görsel Modeli



Şekil 18’de görülen bu üç tema altında yer alan veriler, içerik analizi ve tematik analiz aracılığı ile derinlemesine incelenmiş ve bunlara ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

4.2.2.1. Kurumsal Gelişmeye İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sergiledikleri öğretmen liderliği rollerine ilişkin görüşleri kapsamında yer alan üç temadan biri olan kurumsal gelişme teması altında, öncelikle öğretmenlerin bu tema kapsamında yer alan davranışların sergilenme düzeyine ilişkin görüşler yer almaktadır. Çalışma kapsamında yer alan katılımcılardan 19 öğretmen kurumsal gelişme kapsamında yer alabilecek davranışlar sergilediklerini düşünürken, 7 öğretmen ise bu konuda yeteri kadar çaba olmadığını gerekçeleri ile birlikte belirtmişlerdir.

Örneğin, lisede çalışmakta olan biyoloji öğretmeni kurumsal gelişme anlamında okulunda olumlu gelişmeler olduğuna dair görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Bazı arkadaşlar okul için bir şeyler yapmak konusunda çok hevesliler, bazıları ise ders dışında geçen vakti zarar alarak görüyor. Yani zil ile girip zil ile okul terk edenler de var, ama dediğim gibi hafta sonu bile okula gelip bir iş yapılacaksa yardımcı olan arkadaşlar da var.” (L3EK)

Aynı bağlamda durumu kısaca özetler nitelikte ortaokulda çalışan İngilizce öğretmenin görüşleri şöyledir:

“Bizim okulda kurumun çıkarları bireysel isteklerin önündedir.” (O9KK)

Katılımcı ifadelerinden, öğretmenlerin kurum iyiliğini hedef alan çalışmalar için gönüllü oldukları ve kurumlarını sadece bir takım formaliteleri yerine getirmeleri gereken bir yerden öte gördükleri söylenebilir. Diğer taraftan ise kurumlarının gelişmesi için çaba gösterilmesi konusunda bazı öğretmenlerin olumsuz olarak nitelendirilebilecek görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bu kapsama açıklık getirmek amacıyla kullanılabilecek ortaokulda görev yapmakta olan bir Türkçe öğretmenin görüşlerini şu şekildedir:

“Bizim şuan eğitim verdiğimiz okulun içinde bir ilkokul bir ortaokul ve bir imam hatip sınıfı mevcut, bina zaten 3 katlı, fiziksel olarak çok yetersiz. Geçen yıl bir kermes yaptık artık biraz gelir elde etmek için, bu fikri yine öğretmenler attı onların sayesinde oldu ama ne kadar faydası olur siz düşünün” (O26KK).

Lisede görev yapmakta olan bir kimya öğretmeni ise bu konuya ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Bir insan çalıştığı kurumda ne kadar mutluysa o kurum için o kadar canla başla çalışır ve kendi kurumu olarak benimser. Ama burada öğretmenlerin ayakları geri geri gidiyor, elimiz kolumuz bağlı biraz çünkü öğrenci için çalışabilecek ya da sosyal etkinlikler yapabilecek birçok aydın öğretmenimiz var ama şuan ki durum gereği kimse buna yönelmiyor”
(L6EK)

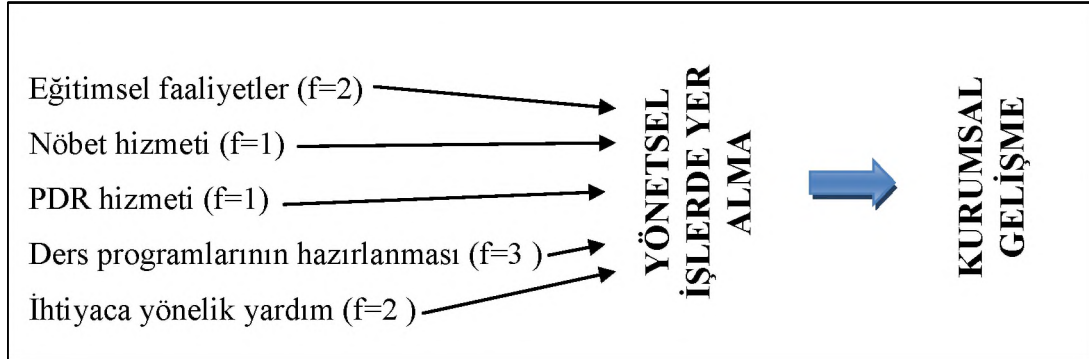
Katılımcıların ifadeleri incelediğinde, öğretmenlerin kurumsal gelişme konusunda istekli olmalarını ve harekete geçmelerini engelleyen farklı sebepler olduğu görülmektedir. Bunların başında, öğretmenlerin çalıştığı kurumda mutlu ve huzurlu olmamalarının geldiği söylenebilir. Çalışma kapsamında incelenen görüşler doğrultusunda, bu durumu tetikleyen unsurlar arasında; okullardaki mevcut bürokratik yapı, bu yapının neden olduğu bir takım sınırlılıklar, okul yöneticilerinin izledikleri yönetim yaklaşımı ve benimsedikleri bir takım uygulamaların yer aldığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kurumsal gelişme kapsamında sergiledikleri davranışların tematik analiz ve içerik analizi ile incelenmesi sonucu, bu kapsamda yer alan görüşler 4 kategori ve 14 koda ayrılmıştır. Detaylı bir şekilde analiz edilen bu görüşler doğrultusunda; öğretmenlerin yönetsel işlerde yer almaya gönüllü oldukları, öğrenci gelişimini destekleme konusunda bir takım sosyal ve akademik etkinlikler gerçekleştirdikleri ve okul imkânlarının iyileştirilmesi için çaba gösterdikleri görülmektedir.

Yönetsel İşlerde Yer Alma

Şekil 19

Yönetsel İşlerde Yer Alma Kategorisi ve Kodları



Şekil 19’da görüldüğü üzere yönetsel işlerde yer alma kategorisi kapsamında öğretmenlerin çeşitlilik gösteren alanlardaki çabaları yer almaktadır. Bildirilen görüşlerin tümü ortaokulda görev yapan öğretmenlere aittir. Bu durum göz önüne alındığında, ilkokul ve liselere kıyasla ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yönetsel işlerde daha fazla yer alarak kurumsal gelişime katkı sağlamayı tercih ettikleri söylenebilir. Fakat yönetsel işlerde yer alma kategorisine ilişkin kodların sıklığının çok tatmin edici düzeyde olmadığı da araştırmanın dikkat çeken bulgularından biridir.

Bu kapsamda; öğretmenler, öğrenciler için açılan kursların evrak işlerinde yöneticilere yardımcı olarak eğitimle ilgili faaliyetlerin düzenlenmesinde görev aldıklarından, nöbet tuttıkları günler okulda düzenin sağlanması ve öğrenci davranışları ile ilgili disiplin problemleri ile ilgilendiklerinden söz etmişlerdir. Ayrıca; psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında bazı öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının ayarlanması ve bununla ilgili evrak işleri ile ilgilendiklerini, ders programlarının ayarlanmasında yöneticilere yardımcı olduklarını ve yöneticiler herhangi bir konu hakkında yardım talep ettiklerinde ellerinden geleni yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin; yönetsel bir faaliyet olarak ders programlarının hazırlanmasında yöneticilere yardımcı olarak yapılması gereken bu işin daha kısa sürede gerçekleşmesine yardımcı olduklarını düşünen ortaokulda görev yapmakta olan bir öğretmen görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Yani kısacası yönetsel işlerde idare bizden talep ederse çoğumuz her şekilde yardımcı olmaya çalışırız. Program hazırlama mesela bunun bir örneği. Üstelik karşılıklı fayda sağlıyor. Hem idareciler bunun için aşırı mesai harcamamış oluyor öğretmenlerin desteği ile, hem de öğretmenler işin içinde yer alarak kendi isteklerini de doğrudan işin içine entegre edebiliyorlar.”(O23KK).

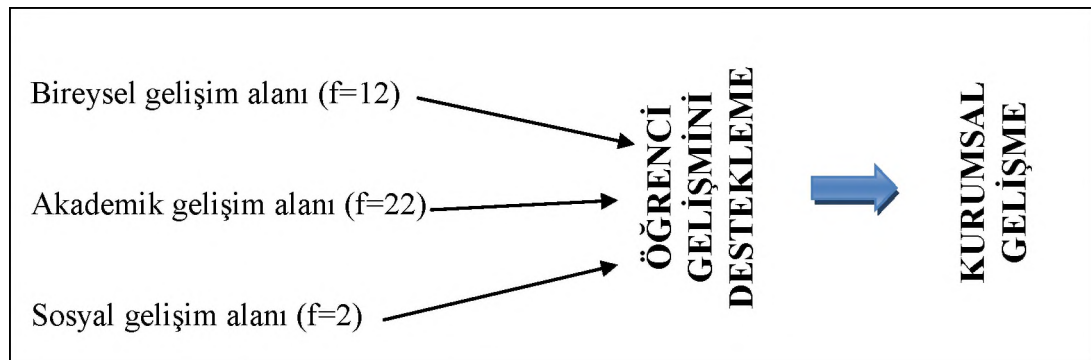
Öğretmenin ifadelerinden, ders programının hazırlanmasına yardımcı olmanın hem yöneticiler için hem de öğretmenler için olumlu çıktıları olan bir eylem olduğu anlaşılmaktadır. Kendi istek ve taleplerini iletme ve kendilerinin verecekleri ders saatlerinin planlanması sürecine dâhil olma fırsatına sahip olmak, öğretmenlerin performansları açısından önemli bir detaydır. Benzer şekilde Richardson’ın (2003) çalışmasında da, öğretmenler ihtiyaç duyulduğunda yönetsel işlere yardım etme konusunda etkili bir rol üstlendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada yer alan katılımcılar, “yönetsel işlerde yer alarak yöneticilerin karşılaştıkları zorlukları daha iyi anladıklarını ve kolaylaştırıcı bir rol üstlenme konusunda daha istekli” (s.203) olduklarını belirtmişlerdir.

Okuldaki karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılımı destekleyen bir yönetim ve bu sürece dâhil olmaya gönüllü olan öğretmenlerin birlikte çalışması ise kurum için arzulanan bir durumdur. Davidson ve Dell’in (2003) de değindiği üzere, okulda anlamlı roller üstlenen öğretmenler karar alma sürecine katkıda bulunarak aynı zamanda tüm kurum gelişimine de katkıda bulunmaktadır.

Öğrenci gelişimini destekleme

Şekil 20

Öğrenci Gelişimini Destekleme Kategorisi ve Kodları



Kurumsal gelişme teması altında değerlendirilen diğer bir kategori ise öğrenci gelişimini destekleme olarak adlandırılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal gelişimleri ile yakından ilgilendiklerini gösteren ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretmen liderlerin deneyimlerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında Sturm (2009) da, “öğrencilere odaklanmak” ve “öğrencinin öğrenmesini iyileştirme- öğrencilerin hem yaşamlarını hem de öğrenmelerini geliştirmeye odaklanma-” (s.73) kodlarına ulaşmıştır.

Analiz edilen bulgulara göre, tüm okul düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin öğrenci gelişimini destekleyecek çeşitli faaliyetler düzenleme ve bunları uygulama konusunda istekli oldukları söylenebilir. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel yaşamları hakkında bilgi sahibi olduklarını ve ailevi veya maddi problemler yaşayan öğrenciler için fırsatlar kovaladıklarını dile getirmişlerdir. Bu kapsamda değerlendirebilecek, ilkokulda görev yapmakta olan bir İngilizce öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Öğretmenlerimiz mesela çocuğun durumunda bir gerileme varsa ya da başka bireysel bir problem velisini arayıp ev ziyareti düzenliyorlar. Rehber öğretmenimiz eşliğinde gidiyorlar çocuğun ev ortamı, çalışma ortamı nasıl, herhangi bir eksiği ya da büyük bir sıkıntısı var mı maddi ya da manevi anlamda bunlarla ilgileniyorlar. Ailede iş problemi varsa İŞKUR’a yönlendiriyorlar. Yani aslında şöyle ifade edeyim; biz öğretmenler olarak elimizden gelen bir şey varsa yapıyoruz aramızda para toplamak ve destek olmak gibi ama resmi olarak yapılması gereken bir şey varsa en azından gerekli yerlere yönlendirilmelerini sağlıyoruz.” (İ5KK)

Katılımcının ifadelerinden öğretmenlerin, öğrencilerin okul başarısının üzerinde büyük etkisi olabilecek okul dışındaki yaşamlarının kalitesi ile oldukça ilgili oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarısını destekleyecek olan huzurlu bir özel hayata sahip olmalarına yardımcı olma konusunda hassas davranmaları ve emek harcamaları eğitim örgütleri açısından arzulan bir durumdur. Bu sayede aslında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin

akademik başarı yolundaki çabalarının daha sağlam bir temel üzerine kurulu olacağı söylenebilir. Bu temelin sağlanması konusundaki çabalarına ek olarak öğretmenler, sıklıkla (f=22) öğrencilerin akademik gelişimini destekleyecek davranışlar sergiledikleri görüşündedirler. Öğretmen görüşleri, genel anlamı ile öğrencilerin ders başarısını arttırmak amacı ile ders dışı ve ders içi etkinliklerin yürütülmesine odaklanmaktadır. Bu kapsama açıklık getirecek nitelikte, lisede görev yapmakta olan bir edebiyat öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

‘‘Birebir öğrenciyle ilgilenen, teneffüste hiç teneffüs yapmayan arkadaşlarımız var sınav için çok soru çözüyor öğrenciler özellikle de sayısal branştaki arkadaşlar sürekli öğrencilerle beraberler. Birebir ders de yapıyorlar, bende gelene asla hayır demiyorum. Zaten sadece müfredatı izleyerek gitmez lisede işler, sistem sürekli değişiyor bu nedenle hepimiz az ya da çok bir şekilde elimizden geleni yapıyoruz. ’’ (L10KK).

Yine aynı kapsama örnek verilebilecek nitelikte ortaokulda görev yapmakta olan bir İngilizce öğretmenin görüşleri şöyledir:

‘‘Bizim okulumuz aktif, göz önünde olan, velilerin bilinçli olduğu ve başarılı bir okul bu nedenle öğretmenler, ekstra vakit ayırmak zorundalar öğrenciler için....Bizim okulda sınav sonuç karşılaştırılmaları yapılır ve şuan biz TEOG yarışı içindeyiz bu nedenle ekstra çalışmak zorundayız. Boş günü olup da okula gelen öğretmenler var, müzik ya da beden eğitimi dersini alıp öğrencilerin eksiklerini tamamlayan, ya da raporlu birisi varsa ben onun dersini kapatayım diyen öğretmenimiz çok. Ben TEOG zamanı raporlu olduğu halde okula gelip ders anlatan öğretmenler olduğunu biliyorum. ’’

Öğretmenlerin ifadelerinden sınav sisteminin tetiklediği yoğun bir akademik çalışma temposunun varlığı hissedilmektedir. Wills (2015) de çalışmasında öğretmenlerin yüksek sıklıkla sergiledikleri liderlik davranışları arasında ‘‘öğretimsel yetkinliği desteklemeye yönelik davranışlar’’ (s.49) olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Can (2009) ve Parlar ve Cansoy (2017) da sınav odaklı eğitim sisteminin

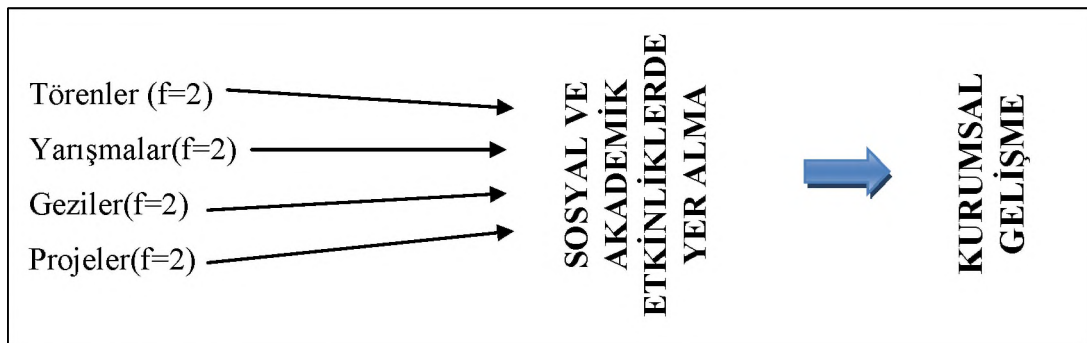
öğretmenleri akademik başarıyı arttırmayı amaçlayan uygulamalara teşvik ettiği belirtmişlerdir. Sınavların mevcut sistemin bir gerçeği olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrencinin en iyi sonuçları alması için öğretmenlerin ellerinden geleni yaptıkları ve ekstra mesai harcadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu çabalarını destekleyen unsurlar arasında; paydaşların beklentileri ve desteklerinin yanı sıra okulun kurum olarak başarılı bir imaj oluşturma arzusunun olduğu söylenebilir.

Can'ın (2007) da belirttiği gibi aslında öğretmenler eğitimsel gayret ve çabaları ile öğretmen liderliğinin gelişmesi yolunda önemli bir ölçütünü yerine getirmektedirler. Ayrıca açıkça görülmektedir ki; öğretmenler büyük bir özen ile kendilerini öğrenci başarısına adanmışlardır ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşmasında öncü rol üstlenmektedirler (Şimşek, 2014). Öğretmen ifadelerinden çabaların yoğunluğunun akademik boyutuna yönelik olduğu gözlemlenirken, öğrencilerin sosyal anlamda desteklenmeleri kanadının biraz eksik kaldığı anlaşılmaktadır. Buna rağmen öğretmenler, öğrencilerin akademik gelişimi yolunda gösterdikleri çabalar ile eğitim sisteminin gereklerini yerine getirirken, onların bireysel ve sosyal ihtiyaçlarını da gözeterek öğrenci gelişimine daha bütüncül bir gözle bakmaya yaklaştıkları söylenebilir.

Sosyal ve Akademik Etkinliklerde Yer Alma

Şekil 21

Sosyal ve Akademik Etkinliklerde Yer Alma Kategorisi ve Kodları



Kurumsal gelişme teması altında değerlendirilen sosyal ve akademik etkinliklerde yer alma kategorisi altında öğretmenlerin aktif rol aldıkları törenler, yarışmalar, geziler ve projeler gibi bir takım etkinlikler yer almaktadır. Bu kategori altında yer alan görüşlerin çoğunun ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlere (f=6) ait olduğu söylenebilir ve gerçekleştirilen tüm etkinliklerde öğrencinin ve okulun iyiliğinin gözetildiği söylenebilir. Bu tarz bir etkinlik için ders dışındaki vaktini kullanarak ekstra zaman yaratan ilkokulda görev yapmakta olan bir sınıf öğretmenini görüşleri şöyledir:

“Bazen bazı etkinlikler düzenliyoruz mesela, 23 Nisan ya da 19 Mayıs için örneğin, çocukların çok güzel müzik geçişleri ile gerçekleşen halk oyunları gösterisi vardı ben koordine ettim ve gösterinin en sonunda bayrak açtılar. Çok beğenildi ve çok takdir gördü programımız, ama bunun için gerçekten sıkı çalıştık, öğle aramdan çaldım hızlı hızlı yemeğimi yiyip öğrencilerimle ilgilendim.” (İ18KK).

Yine bu kapsamın proje boyutuna açıklık getirecek nitelikte ortaokulda görev yapmakta olan bir Rehber öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Öğretmenlerimizin çoğu okulun iyileştirilmesi için projeler yapıyorlar. Mesela TÜBİTAK’ın bilim fuarı düzenlenmişti, okul çapında çocukların yaptığı mevcut projelerle bir katılım oldu. Bu sene de var matematik ile ilgili bir proje hazırlığında olan bir arkadaşımız var mesela.” (O23KK).

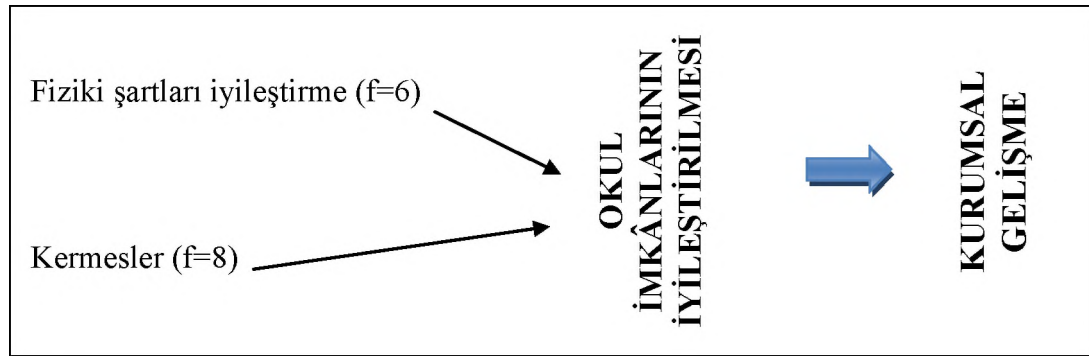
Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda, öğrenmeyi destekleyen ve zenginleştiren sosyal ve akademik etkinlikler boyutunda katılımcıların ortak bir hedefe yöneldikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu noktada hem meslektaşlarına hem de öğrencilerine esin kaynağı oldukları ve kurum gelişimini destekleyecek girişimlerin başlatıcısı oldukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin “sınıfın duvarlarını aşan davranış biçimlerini” (Beycioğlu, 2015: 162) benimsedikleri ve okul yararı için etkili roller üstlendikleri söylenebilir.

Katılımcıların okul çaplı sosyal ve akademik etkinlikler düzenlemeyi içeren davranışlarının sıklığı göz önüne alındığında, bu düzeyin sınırlı seviyede olduğu dikkat çekmektedir. Böyle etkinlikler, üretme heyecanı taşıyan öğretmenlerin kendi çabalarının yanında diğer paydaşların desteğini ve kurumun tatmin edici fiziksel ve maddi şartların sağlamasını da gerektirmektedir. Mevcut sınırlılık, bu gibi unsurların her zaman destekleyici nitelik göstermemesi ile ilgili olabilir. Can (2009) da çalışmasında, öğretmenlerin okul çaplı projeler oluşturmada yetersiz ve isteksiz davranışlar sergiledikleri bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmacı bu durumun “okul etkinliklerinde mevzuatın gerektirdiği etkinliklerin yerine getirilmesine öncelik verilerek, özel ve özverili çabaların arka planda kaldığı okul ortamları ile ilişkili” olabileceğini belirtmiştir (Can, 2009:193). Parlar ve Cansoy (2017) da öğretmenlerin yenilikçi uygulamalar geliştirmede çok etkili olmadıklarını bu yeteneklerin gelişmesinin önünde ise bireysel, örgütsel ve sosyal engellerin rol oynayabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle araştırmacılara göre; yeniliklere fırsat tanıyan bir okul yapısının varlığı oldukça önemlidir (s.8).

Okul İmkânlarının İyileştirilmesi

Şekil 22

Okul İmkânlarının İyileştirilmesi Kategorisi ve Kodları



Kurumsal gelişme teması altında değerlendirilen diğer bir kategori ise okul imkânlarının iyileştirilmesidir. Bu kategoride; fiziki şartların iyileştirilmesi ve okula ek gelir elde etmek ve çeşitli yönlerden okulu desteklemek amacıyla düzenlenen kermesler yer almaktadır. Yine ağırlıklı olarak ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerin (f=10) bu kapsamda daha aktif oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin hem öğrenciler hem de kendileri için okul imkânlarının daha cazip

hale gelmesi ve eğitim-öğretimin daha iyi koşullarda yapılması adına çaba gösterdikleri görülmektedir. Bu kapsama açıklık getirecek nitelikte, ortaokulda görev yapmakta olan bir Fen Bilgisi öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Öğretmenlerimizin çoğu okulun iyileştirilmesi için çaba harcıyorlar. Mesela beden eğitimi hocalarımız mimarlarla bir konferans salonu inşa edilmesi için projeler yaptırdılar ve bunu MEB’e sundular. Sonuçta çocuklar sosyal bir faaliyet hazırlıyorlar, bir koro çalışması oluyor, bir özel gün kutlaması oluyor, soğukta sıcakta dışarıda olacak iş değil bu. Çocuklar ayakta bekliyorlar ve üşüyorlar. Bununla ilgili hocalarımız okulun yanındaki üçgen bahçenin kullanılması için -ki burası şahısa aittir- bir sürü görüşmeler yaptılar. Sonra orta bina vâkıfa ait onun üst katının tahsis edilmesi için gerekli görüşmeleri yaptılar, ricalarda bulundular. Bunları hep hocalarımız kendi zamanlarından ayırıp yaptılar.” (O22KK).

Okulun fiziki imkânlarının iyileştirilmesinin yanı sıra kurumun ihtiyaç duyduğu fakat resmi kaynaklar aracılığı ile giderilemeyen bir takım ihtiyaçların karşılanmasında öğretmenlerin kermesler düzenledikleri ve işbirliği içinde çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, 87 öğretmenin görev yaptığı bir ortaokulda çalışmakta olan teknoloji ve tasarım öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“...Mesela cumartesi yemek var, ya da kermes yapılacak diyelim, çoğumuz satış reyomuna geçer ve ilgilenir. Kermes’ in geliri de okulun giderleri için kullanılıyor. MEB sadece birkaç çalışanın ücretini ödiyor, burası büyük bir okul ekstra çalışana ihtiyaç duyuluyor ve onlar için parayı okul kendisini sağlıyor, bu noktada kermes gelirleri oldukça faydalı oluyor.” (O14EK)

Katılımcıların bu kapsamda yer alan görüşleri incelendiğinde, kurumun veya kurumdaki paydaşların çeşitli ihtiyaçlarının karşılanmasında, öğretmenlerin fikir üreten ve uygulamaya koydukları fikirlerin etkililiğini değerlendiren roller üstlendikleri görülmektedir. Sturm (2009) da çalışmasında; öğretmenlerin okul sorunlarında değişiklik yaratma konusunda öncü rol üstlendikleri ve sorumluluk

aldıkları sonucuna ulaşmıştır ve buna ilişkin ‘‘sorumlu olma’’ (s.98) kodunu oluşturmuştur.

Bu kapsamda sergilenen davranışların sıklık düzeyi çok tatmin edici olmasa da, öğretmenlerin mesai kavramını aşarak, okul saatlerinin dışında kalan zamanlarında öğrencileri ile ilgilendikleri ve öğrencilerin çok yönlü gelişimi için çeşitli etkinlikler düzenledikleri söylenebilir (Ada ve Akan, 2007). Ayrıca öğretmenlerin, grup davranışlarının sergilendiği destekçi ve işbirlikçi bir ortam yaratılmasında etkili bir özne oldukları görülmektedir. Bu durum, Şimşek’in (2014) de belirttiği gibi, öğretmenlerin kendilerini büyük bir girişimin parçası, mesleklerini ise yalnızca dört duvar arasında yerine getirilmesi gereken bir görevden öte gördüklerinin işaretidir.

4.2.2.2. Mesleki Gelişime İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sergiledikleri öğretmen liderliği rollerine ilişkin görüşler kapsamında yer alan üç temadan bir diğeri ise mesleki gelişim temasıdır. Mesleki gelişim teması altında öncelikle bu tema kapsamında yer alan davranışların sergilenme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri ön plana çıkmaktadır. Çalışma kapsamında yer alan katılımcılar arasından 18 öğretmen hem kendilerinin hem de meslektaşlarının mesleki anlamda gelişme göstermek adına bir takım çabaları olduğu belirtirken, 7 öğretmen bu konuda yeteri kadar çaba olmadığını gerekçeleri ile birlikte belirtmişlerdir.

Bu kapsamda yer alan görüşler arasında; öğretmenlerin bir kısmının (f=10) okullarındaki mesleki gelişim çabalarını özellikle yaş ve kıdem faktörü ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Ayrıca, hem kendisinin hem meslektaşlarının etkinliklerini mesleki gelişim boyutunda değerlendiren öğretmenlerin neredeyse tamamı (f=25), tüm öğretmenlerin mesleki gelişime önem vermeleri ve kendilerini geliştirmek adına kaliteli çabalar sergilemeleri gerektiği görüşündedirler. Örneğin, ortaokulda görev yapmakta olan bir fen bilgisi öğretmeni mesleki gelişime önem verdiklerini gösterir nitelikte şu ifadelerde bulunmuştur:

“Okulun yapısı gereği kendini geliştirmeyen öğretmenler eleniyor ya da bir şekilde buradan ayrılıyor denilebilir. Okul talep ediyor, öğrenci talep diyor, veli talep ediyor. Yani hazırlıksız bomboş eski sistem ben masada oturayım öğrenci karşımda otursun dinlesin dersiniz buralarda tutunamazsınız.” (O22KK).

Katılımcının ifadeleri incelediğinde, öğretmenlerin hem kendi farkındalıkları hem de okulun diğer paydaşlarının taleplerinin etkisi ile genel anlamı ile öğretme işine, biraz daha detaya inildiğinde ise kendi alanlarına ilişkin kendilerini güncel tutmaya özen gösterdikleri anlaşılmaktadır. Sturm (2009) da çalışmasında, öğretmen liderlerin amaçları kategorisi altında, her bir öğrencinin kendine özgü ihtiyaçlarını karşılamak ve akademik başarılarını arttırmak amacıyla öğretmenlerin kendi öğretme şekillerini geliştirmelerini içeren “öğretimi geliştirme” (s.73) koduna ulaşmıştır.

Diğer taraftan, meslektaşlarının ve kendilerinin çabalarını değerlendirdiğinde, yeterli seviyede ve etkili bir şekilde ilerleme kaydedilmediğini düşünen ortaokulda görev yapmakta olan ve 20 yıldır öğretmenlik yapan bir Türkçe öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Mesleki açıdan herhangi bir gelişme çabası mevcut değil, özellikle uzun yıllardır çalışan öğretmenlerde hiç kendini geliştirme çabası yok diyebilirim. Her şey bir rutinle ilerliyor. Akıllı tahtalar var sadece onları kullanıyoruz yani daha doğrusu kullanmaya çalışıyoruz ama çok etkin değiliz öyle ileri boyutta bir şey yok. Öğretmenlerin kendi performanslarını geliştirmek içinde bir çabası yok bizde alışılmış bir durum var, çocukların ailesi ilgilenmiyor. Yani üç sacayağı deriz ya; öğretmen öğrenci veli, bizde bir ayak yok hatta iki ayak da yok. Bu durumda da sadece olması gereken oluyor, mevcut durum devam ediyor, öteye geçilmiyor.” (O26KK)

Mesleki gelişim faaliyetleri ve çabaları konusunda, mevcut durumun çok tatmin edici olmadığı görüşünde olan öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda, bu duruma sebebiyet veren farklı faktörlerin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin derslere

yönelik tutumları, velilerin eğitim ve öğretim sürecine yönelik maddi ve manevi desteklerinin niteliği veya öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri göz önünde bulundurulabilecek unsurlar arasında yer almaktadır.

Görüşme yapılan katılımcılar arasından 10 öğretmen yaş ölçeğinde genç olarak nitelendirilmedikleri ve uzun yıllardır meslekte olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik etkili bir girişimlerinin olmadığı görüşündedirler. Bu görüşte olan öğretmenler arasından 7 öğretmen 6-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip iken, 3 öğretmen 20 yıl üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Bu durumda, mesleki gelişim çabalarının meslekte göreceli olarak yeni olan öğretmenler açısından daha cazip algılandığı ve bu yönde daha fazla çaba olduğu görüşünde olan öğretmenlerin çoğunlukla mesleklerinde 20 yılı aşmamış öğretmenler oldukları söylenebilir. Bu bağlama açıklık getirecek nitelikte ilkokulda 6 yıldır İngilizce öğretmeni olarak görev yapmakta olan katılımcı görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

‘‘Mesleki gelişim çabaları yaş grubuna göre değişiklik gösteriyor bence. Meslekte 20 yılını devirmiş öğretmenlerimizde, teknolojiyle de çok araları olmadığı için biz bu yaştan sonra bunları öğrenemeyiz görüşü daha hâkim oluyor. 20 ya da 15 yıl altı öğretmenler ise biraz daha açık bu konuda, en azından bir şeyi merak ettiğinde interneti açıp araştırabiliyor, mesela hani sınıf yönetimi stratejilerine bakıp da faydalanabiliyor. Genç öğretmenler daha gelişmeye açık ama emekliliği yakın olanlar biraz daha bu konuda eksik kalıyor diye düşünüyorum. Bizim okulda, her yaş grubundan öğretmen var bu nedenle benim gözlemim bu şekilde.’’ (İ5KK)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, uzun yıllardır meslekte olan öğretmenlerin mesleki yönden yeni bilgiler edinme ve güncel öğretim teknikleri/materyalleri takip etme konusundaki çabalarının yeterli olmadığına yönelik ortak bir inanç olduğu görülmektedir. Teknolojiyi kullanarak sınıf içinde daha etkili olma ve teknoloji ile iç içe olan öğrenciler için öğrenmeyi ilgi çekici hale getirme konusunda genç öğretmenlerin daha aktif olduğu görüşü katılımcılar tarafından paylaşılmaktadır. Can (2009) da katılımcılarla yaptığı görüşmeler sonucunda;

“öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça mesleki istekliliklerinin azaldığı” ve “öğretmenliğin ilk yıllarındaki hizmet etme ve yeni projeler üretme heyecanının kıdemli öğretmenlerde aynı yoğunlukta yaşanmadığı” (s.187) sonucuna ulaşmıştır.

Oysaki Kaya'nın (2014) da belirttiği gibi mesleki gelişim etkinlikleri ve çabaları etkili bir şekilde planlanıp, yürütüldüğünde hem öğretmen gelişimi, hem de öğrenci açısından öğrenme ve öğretme sürecinin işleyişinde güçlü bir etki yaratabilir. Bu bakımdan, görüşmelere katılan farklı okul düzeylerinde çalışmakta olan ve farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin neredeyse tamamının (f=25) mesleki gelişim çabalarının her öğretmen tarafından ciddiye alınması ve etkili adımlar atılması gerektiği görüşünde olmaları olumlu bir durumdur. Bu bağlama açıklık getirecek nitelikte ortaokulda görev yapmakta olan bir rehber öğretmenin görüşleri şöyledir:

‘Eğer günceli takip etmezsek, geride kalırız. Tamam, biz mevcut bir sistemin içindeyiz ama bu sistem sürekli geliyor ve eğer takip etmezsek köreliriz. Hem kendi mesleki tatminimiz için de önemli bu, çünkü aynı şeyleri aynı şekilde anlatmak hem öğrenci hem de öğretmen için bir süre sonra sıkıcı olan ve ilgi çekici olmayan bir hal alacaktır. Ne kadar değişik ne kadar farklı şeyler öğrenir ve sunarsak hem kendimiz için hem de öğrenciler için iyi bir şey yapmış oluruz, heyecanı kaybetmemek lazım.’
(O23KK)

Yine aynı bağlama açıklık getirecek nitelikte lisede görev yapmakta olan bir İngilizce öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

‘Kendimizi hem mesleki hem kişisel olarak geliştirmek önemli diye düşünüyorum çünkü değişik ve yeni uygulamalar yapmak bence bize somut faydalar sağlıyor. Mesela proje yaptığımızda öğrencilerde katılıyor, hem ilgileri artıyor hem daha etkili öğrenmiş oluyor. Hem öğretmen kendi yaptığı işte memnun oluyor motivasyonu artıyor hem de öğrenci kendini dâhil olmuş hissediyor.’(L4KK)

Hem bireysel düzeyde hem de grup etkileşimli mesleki gelişim çabalarına vurgu yapan ilkökulda görev yapmakta olan bir İngilizce öğretmeninin ise bu konuya ilişkin görüşleri şöyledir:

“[Öğretmenler] Mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmalılar. Çünkü sadece kendi tarzında sürekli aynı şekilde devam edersen aslında izlediğin yolun etkili mi etkisiz mi olduğunu anlayamayabilirsin. Ama yeni şeylere bakar ya da en azından meslektaşlarına danışırsan onların bildiği şeylerden öğrenebilirsin ve faydalanabilirsin.” (İ8KK)

Katılımcıların; okul dışındaki imkânlar aracılığı ile gösterdikleri çabaların yanı sıra okulda meslektaşları ile işbirliği içerisinde öğrenmenin ve yeni şeyler denemenin gerekliliğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu konuda farkındalık sahibi olmak ise ilk adımı atmak ve diğerlerini de harekete geçirmek açısından etkili bir tetikleyici olarak değerlendirilebilir. Sturm (2009) da çalışmasında, katılımcılarla yaptığı görüşmeler doğrultusunda “öğretmen liderliği eğilimleri” (s.73) kategorisi altında öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenme ve öğretmeye ilişkin güncel bilgi ve anlayışlar edinmeyi işaret eden “öğrenmeye motive olma” adlı koda ulaşmıştır. Ayrıca Wills (2015) de çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişim için harekete geçme konusunda yüksek standartlara sahip oldukları ve isteklilik gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durumu ise araştırmacı tarafından öğretmenlerin sıklıkla sergiledikleri liderlik davranışları başlığı altında “sürekli gelişme” (s.41) olarak adlandırmıştır.

Mesleki gelişim çabalarının gerekliliğine ilişkin sadece bir tane olumsuz görüş bulunmaktadır. İlkokul düzeyinde çalışan bir Rehber öğretmeni sistemi eleştirerek, mesleki gelişim faaliyetlerinin mevcut sistemde etkili bir karşılığının olmayacağı ve farklılık yaratmayacağı görüşündedir. Bu bağlama açıklık getirecek nitelikte, katılımcı görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Aslında açıkçası mesleki anlamda gelişmek için çok fazla bir çaba göstermek de istemiyorum. Mevcut konferansların ya da etkinliklerin de çok

etkili olduğunu düşünmüyorum biraz da bu yüzden katılmıyorum sonuçta eğer herkes 3 haftalık kursla Rehber öğretmeni olunuyorsa, demek ki bizden istenen bu kadar, bu durumda da çok da fazla bir çabayı hak etmiyor bu alan. Neden kendimi yıpratayım mı? Eğer hem maddi hem de manevi olarak büyük çabalar göstererek kendimi geliştirirsem, bence daha kötü hissedeceğim çünkü bu ülkede rehber öğretmen olmak 3 haftalık kurs almak kadar kolay işte.” (İ17KK)

Mesleki gelişime yönelik oldukça olumsuz bir yaklaşıma sahip olan katılımcının görüşleri değerlendirildiğinde, asıl tepkinin öğretmenlik mesleğinde daha etkili olmayı amaçlayan etkinliklere değil bazı otoritelerce yürütülen etkisiz faaliyetlere yönelik olduğu söylenebilir. Katılımcının yürütülen faaliyetleri “pek çok okul sisteminde var olan, denetmenler, yöneticiler veya Mili Eğitim Bakanlığınca gerekli görülen okul takviminde belirlenmiş katlanılması gereken bir takım etkinlikler” (Kaya, 2014: 280) olarak algıladığı anlaşılmaktadır. Katılımcının tepkisinin; “etkililikten uzak olduğu birçok araştırma ile ortaya konmuş olan büyük ölçüde seminer veya çalıştay faaliyetlerinden ibaret olan mesleki gelişim faaliyetlerine” (İlğan, 2013: 54) yönelik olduğu söylenebilir. Oysaki mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin performansını ve iş doyumunu arttırabilecek nitelikte olması beklenmektedir.

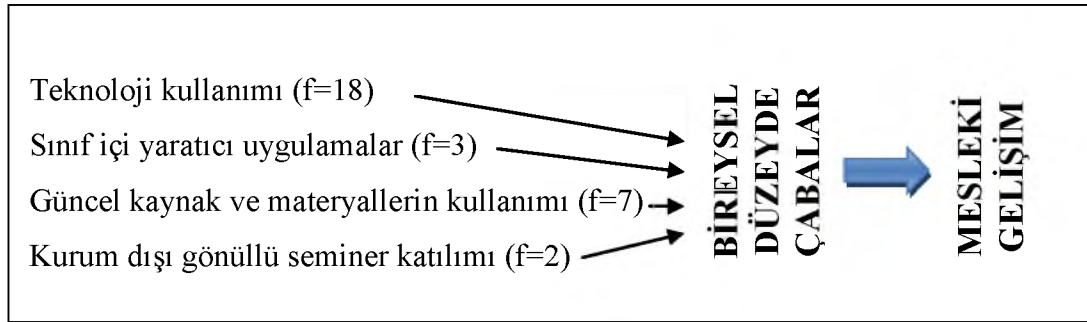
Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine olan inançları ve atfettikleri değer mesleki gelişimin etkili olup olmamasını belirleyen bir unsurdur (İlğan, 2013). Branşı gereği, öğrencileri yönlendiren, sorunlarına çözüm bulmalarına yardımcı olan ve velilerle iletişimde belki de daha profesyonel bir süreç izleyen bir rehber öğretmenin, kendisi mevcut sistemde değersiz hissetmesi ve motivasyonun düşük olması arzulanmayan bir durumdur. Bu algının değiştirilmesi, hem öğretmenin iş doyumunun artması hem de öğrenciler için daha kaliteli ve etkin bir eğitim-öğretim sürecinin sağlanması açısından önemlidir. Bu noktada öğretmeni daha aktif kılacak, bilgiye ulaşma ve üretme konusunda kararlı adımlar atmaları için teşvik edebilecek nitelikte mesleki gelişim çabalarının daha etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrenci başarısını etkileyen en önemli değişkenlerden biri olan öğretmenlerin etkililiği, mesleki gelişim çabaları ile oldukça ilişkili görülmektedir (İlğan, 2013). Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişim kapsamında sergiledikleri davranışların ayrıntılı incelenmesine yer vermek faydalı olacaktır. Görüşlerin tematik analiz ve içerik analizi ile incelenmesi sonucu, bu kapsamda yer alan görüşler 2 kategori ve 6 koda ayrılmıştır. Detaylı bir şekilde analiz edilen bu görüşler doğrultusunda; öğretmenlerin hem bireysel düzeyde hem de kurumsal boyutta bir takım faaliyetler gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu kapsamda öğretmenlerin teknolojiye aktif bir şekilde faydalandıkları, öğrencilerin öğretilen konuları içselleştirmelerini sağlayan sınıf için yaratıcı uygulamalar yürüttükleri, alanlarındaki güncel kaynakları takip ettikleri ve ilgi alanlarına göre bir takım seminerlere katıldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, bu bireysel çabaların yanı sıra, kurumsal boyutta ele alınabilecek hizmet içi eğitimlere katıldıklarını ve meslektaşları ile işbirliği yaparak mesleklerine dair edindikleri yeni bilgileri veya deneyimlerini paylaştıklarını belirtmişlerdir.

Bireysel Düzeyde Çabalar

Şekil 23

Bireysel Düzeyde Çabalar Kategorisi ve Kodları



Şekil 23'te görüldüğü üzere bireysel düzeyde gösterilen çabalar kategorisi kapsamında, öğretmenlerin uyguladıkları etkinlikler yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenler teknoloji aracılığı ile ulaştıkları bilgi ve materyaller ile öğrencilerin dikkatini çekecek, görsel ve işitsel imkânlar ile daha akılda kalıcı niteliğe sahip olan uygulamalardan faydalandıklarından söz etmişlerdir. Ayrıca ders anlatımında öğrenciler için uygulamalı örnekler sunma konusunda örneğin; maddenin hal değişimini açıklamak için dışardan kar getirip erimesini gösterirken konuya ilişkin

bilgileri öğrencilerle paylaşma gibi (İ18KK) yaratıcı etkinlikler denediklerinden, branşlarına ilişkin güncel kaynakları takip ettiklerinden ve ilgi alanlarına göre kendilerini geliştirmek amaçlı bazı seminerlere katıldıklarından söz etmişlerdir. Örneğin, internet üzerinden branşına ilişkin bilgi edinebileceği farklı kaynaklara erişim sağlayan ve Milli Eğitim Bakanlığının oluşturduğu EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformundan aktif bir şekilde faydalanan ortaokulda görev yapmakta olan bir Fen bilgisi öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Ben genelde akşamları internette bir saat falan araştırma yapıyorum, başka öğretmenler ne yapıyor diye. Fen bilgisi ile ilgili bazı sitelerden, Facebook’daki gruplardan, fen öğretmenlerinin olduğu güzel paylaşımlar yapanlardan faydalaniyorum. EBA’ daki videoları aktif kullanıyorum aslında soru hazırlama ve oraya soru verme gibi olanakları var ama henüz o aşamada kullanmadım. Mesela en basitinden hazırladıkları testleri uyguluyoruz, günlük hayattan mesela basit makinelerle ilgili bir etkinlik yapılmış oluyor orada[bu platformda] normalde aklıma gelemeyebiliyor ama orada gördüğümde bu tür fikirleri kullanabiliyorum sınıfta.” (O19KK)

Yine aynı kapsama açıklık getirebilecek nitelikte, akıllı tahtaların kullanımına ve bireysel olarak takip edilen çeşitli çevrimiçi mesleki paylaşım gruplarının etkinliklerine değinen ortaokulda görev yapmakta olan bir rehber öğretmenin görüşleri şöyledir:

“Akıllı tahtalardan sonra teknoloji kullanma alanında oldukça rahatladık. Görsel, işitsel çok fazla imkân sunuyor akıllı tahtalar ve okuldaki tüm öğretmenler videolar, sunumlar açısından bunlardan aktif faydalaniyorlar. Ben de aktif olarak online bir ortamda çeşitli gruplardan diğer rehberlik servislerini takip ediyorum. Özellikle benim daha önce aklıma gelmeyen ama çocukların ilgisini çekebilecek çeşitli çalışmaları bulmaya çalışıyorum.” (O23KK)

Sınıf içinde ve sınıfın ötesinde öğretmenlerin teknolojinin sağladığı imkânlardan faydalanarak mesleki anlamda daha iyi olmak adına farklı kaynaklara ulaşmayı hedefledikleri ve edindikleri ilgi çekici deneyimleri içtenlikle sınıflarındaki öğrencilerle paylaştıkları söylenebilir. Bu bağlamda en çok öne çıkan kaynakların başında öğretmenlerin bireysel olarak tercih ettikleri sosyal medya veya profesyonel sitelerde karşımıza çıkan ders anlatım teknikleri veya uygulamalarını içeren platformlar gelmektedir. Daha sonra, alanında uzman ekipler tarafından üretilen ve aynı zamanda öğretmen-öğrenci kullanıcı kitlesinin yaptığı paylaşımları da içeren bir kaynak havuzu işlevi gören EBA (<http://www.eba.gov.tr/hakkimizda>) ve FATİH Projesi kapsamında eğitime destek olması amacı ile her türlü yazılımın çalıştırılabildiği kullanıcı ile etkileşimi olan akıllı tahta olarak adlandırılan eğitim aracı (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etkilesimli-tahta/>) gelmektedir.

21. Yüzyıl, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve daha geniş bir ağa ulaşarak işbirliği yapmaları için birçok teknolojik fırsat sunmuştur. (Carter, 2016). “Lider öğretmenler, bu teknolojik fırsatlardan ve gelişmelerden haberdar olmalı ve mesleki gelişim sürecini kolaylaştırmak için bunlardan faydalanmalıdırlar” (s.34). Altinkurt ve Yılmaz (2014: 64) da çalışmalarında “öğretmenlerin dersi geliştirmek için en çok bilgi ve iletişim teknolojilerini kullandıkları” sonucuna ulaşmışlardır. Literatürle de uyumlu olarak, katılımcı ifadelerinden, öğretmenlerin ders anlatım teknik ve materyallerini çağın getirdiği yeniliklere paralel olarak değiştirmeye özen gösterdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen liderliğinin esaslarından biri olan eğitim öğretim etkinliklerini öğrencileri derse katarak, deneyerek, paylaşarak öğrencilerin gelişimlerine göre düzenleme arzusu bu durumu tetikleyen unsurlar arasında değerlendirilebilir (Beycioğlu, 2009; Can, 2009).

Ömür boyu öğrencilik olarak adlandırabileceğimiz bir meslek olan öğretmenlikte, kendini sürekli yenilemenin ve eğitimde meydana gelen güncel gelişmeleri ve kaynakları takip etmenin gerekliliği göz ardı edilemez. Bu noktada, sınıf içindeki performanslarını sürekli olarak geliştirmeye odaklanan ve mesleki anlamda daha iyi standartlara ulaşmayı hedefleyen öğretmenlerin çabalarına vurgu

yapan ilkokulda görev yapmakta olan bir sınıf öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

‘‘Derste iyi olmak için çok yüksek bir çaba var diyebilirim, ben bir ilçeden geldim bu okula şok oldum yani. [Öğretmenler] Türkçe, matematik, fen bilgisi gibi temel dersler için MEB’in verdiği kaynakları yeterli görmeyip, ekstra bir sürü kaynak takip ediyorlar. Derste internetten videolar açıyorlar. Öğrencinin anlamadığını düşündüyse ekstra çalışma kâğıtları hazırlıyorlar.’’ (İG21)

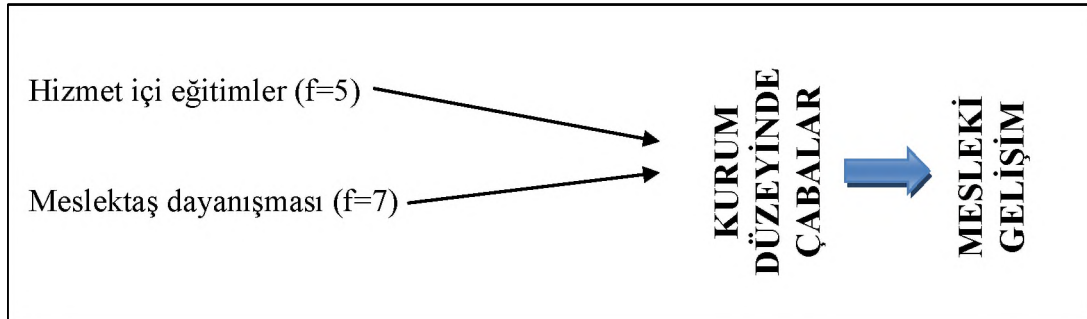
Katılımcıların ifadelerinden anlaşılaçağı üzere öğretmenlerin, mesleki anlamda gelişimi hem düşünce boyutunda benimsedikleri hem de davranışsal boyutta ele alınabilecek etkinlikler yürüttükleri söylenebilir. Wills (2015) de çalışmasında, öğretmen liderliğı davranışları altında öğrencilere en etkili öğrenme fırsatlarını sağlayabilmek için öğretmenlerin mesleki bilgi ve yeteneklerini geliştirip, kullanmasını işaret eden ‘‘öğretimsel yetkinlik ve liderlik’’ (s.41) başlığını oluşturmuştur.

Ayrıca Dimock ve Mc Gree’nin (1995) de değindiğı gibi, sınıflarında farklı öğretim teknikleri deneyen, başka kaynaklardan edindikleri deneyimleri paylaşma cesareti gösteren lider öğretmenler sadece kendi gelişimlerine katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda meslektaşlarıyla paylaşımda bulunarak onların bilgi havuzlarına da katkı sağlamış olurlar. Bu noktada, araştırmaya katılan öğretmenlerin kurumsal ve grup düzeyinde meslektaşlarıyla beraber çalışarak karşılıklı faydayı odak alan mesleki gelişim çabalarına da değinmek faydalı olacaktır.

Kurum Düzeyinde Çabalar

Şekil 24

Kurum Düzeyinde Çabalar Kategorisi ve Kodları



Şekil 24’te görüldüğü üzere kurum düzeyinde sergilenen çabalar kategorisi kapsamında öğretmenlerin MEB’in Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yıllık olarak düzenlenen belirli alanlara yönelik hizmet içi eğitim programlarına katıldıkları ve bunun yanında bilgi paylaşımı temelli işbirlikçi yaklaşımlarla birbirlerinin gelişimlerine katkı sağladıkları görülmektedir. Bu kapsamda lisede görev yapmakta olan bir matematik öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Mesela öğretmenlerimiz kendi alanlarına veya ihtiyaca göre hizmet içi eğitim kurslarına başvuru yapıyorlar. Fatih projesi ile ilgili eğitimlere de müracaat ettiler ve eğitimlerini tamamladılar hocalarımız.” (L11EK)

Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, bazı öğretmenlerin MEB’in yıllık hizmet içi planlarını takip ettikleri, branşlarına ilişkin veya okullarındaki ihtiyaçlar doğrultusunda bu kurslara veya seminerlere katılım yaptıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında, mesleki anlamda gösterdikleri bireysel çabaları grup boyutuna ulaştırarak, etkileşimli bir gelişim süreci başlatan öğretmenlerin girişimlerine değinen ortaokulda görev yapmakta olan bir Rehber öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“[Görev yaptığım okuldaki öğretmenler/meslektaşlarım]alanlarını takip ediyorlar, güncel kaynakları, kendi alanlarında neler yapıyor bizim okulumuzda hangisi daha işlevsel olur diye tartışıp bunları uygulamaya

koymaya çalışan öğretmenlerimiz var. Türkçe öğretmenimiz mesela okuma alışkanlığı kazandırmak ve kütüphanemizi daha çekici hale getirmek için neler yapabiliriz diye sürekli önerilerle geliyor ve tartışıyoruz. ’’(O23KK)

Bunun yanında katılımcıların ifadelerinden, öğretmenlerin öğrendikleri güncel bilgileri veya branşlarına ilişkin edindikleri bir takım deneyimleri internet aracılığı ile diğer meslektaşları ile daha kolaylıkla paylaştıkları anlaşılmaktadır. Bu kapsama açıklık getirecek nitelikte, lisede görev yapmakta olan bir İngilizce öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

‘Meslek alanlarında olanlar aynı şekilde yeni bir şey öğrendiklerinde diğerlerine söylüyorlar....Öğretmenler odasında, sözel bir şekilde birbirimizi bilgilendiriyoruz. Her zümrenin WhatsApp grubu var, ayrıca idarecilerin ve öğretmenlerin bir arada olduğu okulun WhatsApp grubu var. Mesela yakın zamanda ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde birkaç değişiklik olmuş bunu yöneticilerimiz WhatsApp aracılığı ile bizimle paylaştı. Okul çok kalabalık bu nedenle teknolojik ve hızlı bir iletişim sistemi bizim de yöneticilerin de işini kolaylaştırıyor. ’’(L4KK)

Öğretmenlerin kurum düzeyinde mesleki gelişimi odağa alan davranışları ve bu amaca yönelik faaliyetleri değerlendirildiğinde, paylaşımcı davranışların benimsendiği ve aynı grubun üyeleri olarak birbirlerinin gelişiminde sorumluluk aldıkları söylenebilir. Sturm (2009) da çalışmasında öğretmen liderliği eğilimleri kategorisi altında “güçlü eğitimsel hedeflere tutunma” koduna ulaşmıştır. Araştırmacı; katılımcıların, belirli bir alana ilişkin uzmanlık bilgisine sahip olmanın yanı sıra bunu, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde kullanabilmenin, kullanılmasını sağlayabilmenin ve “işbirlikçi mesleki öğrenmenin” önemine (s.87) değinmeleri doğrultusunda bu koda ulaşmıştır.

Ada ve Akan’ın (2007) belirttiği üzere, kendini sürekli olarak geliştirme zorunluluğu olan örgütlerden biri olan eğitim örgütlerinde, gelişim ancak yenilikleri takip eden, birbirinden öğrenen ve yarışmaya değil paylaşımına inanan öğretmenlerin

desteği ile mümkündür. Bu durumda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, desteklerini esirgemedikleri, gelişimin önemine inandıkları, bunun için çabaladıkları ve bu süreçte liderlik davranışları sergiledikleri söylenebilir.

4.2.2.3.Meslektaşlarla İşbirliğine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda sergiledikleri öğretmen liderliği rollerine ilişkin görüşleri kapsamında yer alan üç temadan sonuncusu ise meslektaşlarla işbirliği temasıdır. Meslektaşlarla işbirliği kapsamında sergilenen davranışların tematik analiz ve içerik analizi ile incelenmesi sonucu, bu kapsamda yer alan görüşler 5 kategori ve 9 koda ayrılmıştır. Detaylı bir şekilde analiz edilen bu görüşler doğrultusunda; öğretmenlerin grup içinde bilgi ve materyal paylaşımı sürecinde aktif olarak yer aldıkları, öğretmenler arasında etkili sosyal ilişkilerin kurulduğu, öğrenciler hakkında meslektaşlar arası bilgi paylaşımına önem verildiği, öğretmenlerin birbirlerinin uzmanlıklarından faydalandıkları ve ekip ruhuna önem verdikleri görülmektedir. Örneğin, ilkokulda görev yapmakta olan bir İngilizce öğretmeni derslerinde kullandıkları ve etkili olduklarına kanaat getirdikleri uygulamalardan diğer meslektaşlarının da faydalanması için fırsatlar yaratarak, bilgi alışverişini nasıl sağladıklarını açıklar nitelikte şu ifadelerde bulunmaktadır:

“Birbirimizi herhangi bir konu hakkında bildirmemiz genelde sözlü bir şekilde oluyor ya da materyal paylaşımlarında bulunuyoruz. Okulda kendi aramızda ufak paylaşımlar yapıyoruz. Bazen mesela bir uygulama ya da etkinlik yaptım sınıfta çok iyi gitti çocuklar daha iyi anladılar sende denemek ister misin diye soruyoruz birbirimize hatta öğretmenler odasında masaya bir kopyasını bırakıyoruz” (İ5KK).

Lisede görev yapmakta olan bir biyoloji öğretmeni ise; meslektaşlar arasındaki iletişiminin velilerin de memnuniyetini sağlayan, öğrencinin tüm derslerdeki başarı durumunu takip etmeye odaklanmış bir boyutta olduğuna dikkat çekmiştir. Bu bağlamda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

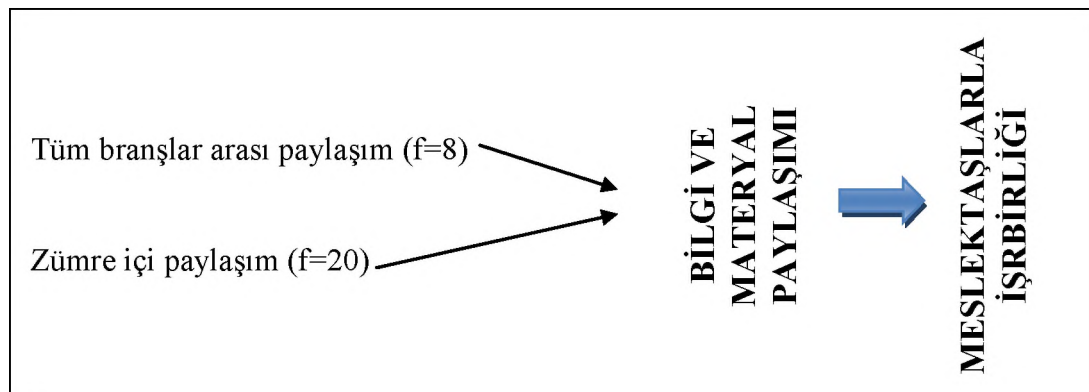
“Öğretmenler arasında öğrencilerin akademik durumu hakkında çok paylaşım oluyor, ayrıca öğrencilerin diğer dersleri ne durumda diye de takip ediyorlar. Zaten veliyi çeken bir durumda bu, öğretmen benim çocuğumu takip ediyor, önemsiyor diyor....Öğretmenler birbiri ile bilgi paylaşımında da bulunuyorlar, deneyimliler mesela tecrübelerini paylaşıyor, göreceli olarak yeni olanlar yeni tekniklerden bahsediyor. Elllerinden geldikçe yardımcı oluyorlar birbirilerine ve genelde yapıcı bir tutum sergiliyorlar. WhatsApp grubu var mesela oradan da bilgilendirme yapıyoruz” (L3EK)

Katılımcıların ifadelerinden, okulda görev yapmakta olan farklı branşlardan tüm öğretmenlerin birbirleri iletişime geçtiğini ve öğrenciyi odağa olan her türlü paylaşım için destekçi tavırlar sergiledikleri söylenebilir. Wynne’nin (2002) de belirttiği gibi, alan bilgilerini ve deneyimlerini paylaşan, öğrencileri için en iyisini isteyen, ders içi uygulamaları veya kullandığı materyaller konusunda meslektaşları ile bilgi paylaşımında bulunan öğretmenler hem sınıflarında hem okullarında etkili bir figür olan; lider öğretmenlerdir. Wills (2015) de çalışmasında, öğretmenlerin birbirlerini etkili dinlemelerini ve birbirleri ile paylaşımında bulunmaya açık olduklarını işaret eden “iletişimde bulunma”nın (s.42) lider öğretmenlerin sıklıkla sergiledikleri bir davranış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Balyer (2016) de, öğretmenlerle yaptığı görüşmeler doğrultusunda, katılımcıların “işbirliği oluşturma ve geliştirme rolleri” (s.399) üstlendikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Bilgi ve Materyal Paylaşımı

Şekil 25

Bilgi ve Materyal Paylaşımı Kategorisi ve Kodları



Şekil 25'te görüldüğü üzere bilgi ve materyal paylaşımı kategorisi kapsamında öğretmenler, hem tüm branşlar arasında hem de zümrelerin kendi içinde ders materyalleri, ders içinde öğrenmeyi öğrenciler için kolaylaştıran, eğlenceli hale getiren etkinliklerin nasıl yapıldığı ve öğrencilerin akademik durumu hakkında bilgi paylaşımında bulunduklarına değinmişlerdir.

Öğretmenlerin meslektaşları ile iletişime geçmesini destekleyen, ,okuldaki tüm branş öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleşen, öğretmenlerin de bu fırsattan oldukça etkin bir şekilde faydalandıkları ve öğrenci başarısını arttırmayı amaç edinen MEB mevzuatında yer alan Zümre Öğretmenler Kurulu toplantısı (Güler, Altun ve Türkdoğan, 2015) aracılığı ile oluşan zümre içi paylaşımlar, araştırma kapsamında öne çıkan bir bulgudur. Öğretmenlerin çoğu (f=20), zümrelerin oldukça aktif çalıştığını, bilgi ve materyal paylaşımı konusunda birbirleri ile sıklıkla iletişime geçtiklerine ve internet kullanımı destekli bir uygulama olan WhatsApp uygulaması ile okulda olmadıkları zaman bile bilgiyi hızla zümre arkadaşlarına ulaştırabildiklerine değinmişlerdir. Bu kapsama açıklık getirecek nitelikte ilkokulda görev yapmakta olan bir sınıf öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Biz zümre olarak dersten sonra bir kahve içeriz, ders içeriği hakkında konuşuruz, bir problem yaşadıysak onun hakkında konuşuruz ya da mesela bir gün önceden yarına bir materyal getireceksek önce WhatsApp grubundan yazarız, bilgilendiririz birbirimizi sonra bir araya gelince paylaşıyoruz materyali.” (İ13EK)

Aynı zümrede yer alan öğretmenlerin aralarındaki işbirliğinin etkililiğine, zaman kazandırmasına ve meslektaşlar arası iletişimi destekleyerek olumlu deneyimler kazanılmasına vurgu yapan ortaokulda görev yapmakta olan sırasıyla biri Türkçe diğeri Fen bilgisi öğretmeni olan katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Zümrelerimiz oldukça aktif okulda. Ben zümremle oldukça iyi anlaşıyorum, bir şeye ihtiyacım olursa çekinmeden sorabilirim. Materyal paylaşımında da bulunuruz. Eğer birimiz sınıfta iyi bir uygulama yaptıysak

mutlaka paylaşıyoruz. Türkçe zümresi dolabımız var, yazılılar ortak oluyor, ya da kullandığımız materyallerin bir kopyasını bu bahsettiğim dolaba koyarız paylaşmak için.” (O25EK)

“Zümreler arasında işbirliği oldukça etkili diyebilirim. Hem iş yükümüz azalıyor, hem oto kontrol sağlıyor. Zümrelerin beraber çalışması bir standart getiriyor sınavlara da. Şu konuyu biz şöyle anlattık sen nasıl yaptın gibi konuşmalarımız sıkça olur. Ya da bu konuyu şu noktada verelim daha sonra anlamsız olur gibi paylaşımlarımız oluyor. Her zümrenin WhatsApp grubu var. Bu da bilgi paylaşma ve haberdar etme konusunda oldukça kolaylık sağlıyor.” (O22KK)

Katılımcıların ifadelerinden, aynı zümrede yer alan öğretmenlerin yılın belirli dönemlerinde yasal olarak yapılması gereken toplantılardaki bilgi paylaşımının ötesine geçerek grup olarak aynı amaç doğrultusunda çalışma ve harekete geçme görüşünü benimsedikleri söylenebilir. Wills (2015) de çalışmasında öğretmenlerin öğretimsel ve öğrenci ile ilgili her konuda işbirliği yaptıkları, materyal paylaştıklarını belirtmiştir. Araştırmacı; “meslektaş dayanışması”nın (s.52) göstergesi niteliğinde görüşme yaptığı katılımcıların hepsinin işbirlikçi zaman için fırsatlar yaratmaya değer verdikleri bulgusunu elde etmiştir. Benzer şekilde, Balyer (2016) de, öğretmenlerin meslektaşlarının gelişimine destek oldukları ve ellerindeki kaynak ve materyalleri birbirleri ile paylaştıkları bulgusuna ulaşmıştır.

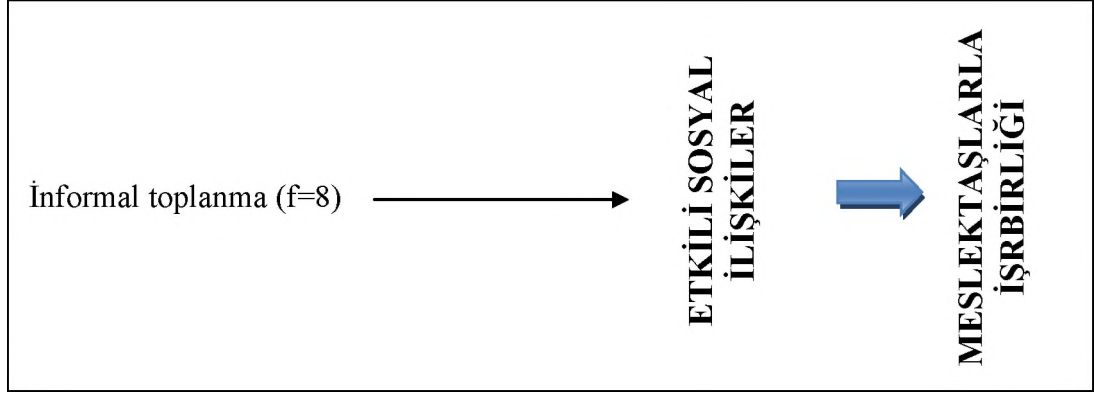
Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, aynı branştan olmalarına rağmen öğretime ilişkin farklı öğretim tekniklerini benimseyebilen bireylerden oluşan bir grubun, eğitimsel faaliyetlerin yürütülmesinde birbirlerinin görüşlerine saygı duymaları, deneyim ve önerileri değerlendirerek birlikte karar vermek istemeleri değerli bir durumdur. Öğretmenlerin bir grup lideri olarak; öğretmen grubuna saygı duydukları, onların gereksinimlerine önem verdikleri ve meslektaşlarına becerilerini yansıttıkları söylenebilir (Can, 2009). Bu noktada, öğretmenlerin kurduğu etkili iletişimin kalitesinin artırılması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması önemlidir. Ayrıca, bu iletişimin zümre boyutunda etkili işlemesi memnuniyet vericidir fakat

aynı zamanda, bu nitelikte bir işbirliği ve paylaşımın tüm okul boyunca yayılmasının gerekliliği de göz ardı edilmemelidir.

Etkili Sosyal İlişkiler

Şekil 26

Etkili Sosyal İlişkiler Kategorisi ve Kodları



Şekil 26’ dan anlaşılabacağı üzere öğretmenler arasında gerçekleşen etkili sosyal ilişkiler kategorisi kapsamında öğretmenlerin okul saatleri dışında, kendi istekleri ile informal olarak bir araya geldikleri görülmektedir. Bu kapsamda görüş bildiren 3 öğretmen ortaokulda ve 5 öğretmen ise lisede görev yapmaktadırlar. Kurum içinde oluşan takım ruhunun bir uzantısı olarak öğretmenlerin mesai saatleri dışında da bir araya gelme ve okul hakkında paylaşımda bulunmaya istekli oldukları görülmektedir. Bu kapsama açıklık getirecek nitelikte, 45 öğretmenin görev yaptığı bir lisede çalışmakta olan matematik öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Kendi branşım ile ilgili olarak şunu söyleyebilirim ki, biz gerek okul dışında gerek okul içinde paylaşımlarımız oluyor. Bazen dışarıda buluşuyoruz bir kafede ya da piknik yapıyoruz ve eğitimcilerin genel özelliği bir araya geldiklerinde illaki öğrencilerin durumundan ya da okulla ilgili konulardan konuşuyoruz.” (L11EK)

Ayrıca öğretmenlerin, meslektaşları ile olan paylaşım alanlarını genişletmek amaçlı farklı sosyal etkinlikler düzenledikleri anlaşılmaktadır. Bu duruma örnek

verilebilecek nitelikte 49 öğretmenin görev yaptığı bir lisede çalışmakta olan biyoloji öğretmenin görüşleri şöyledir:

“Okul veli öğrenciler öğretmenlerin olduğu organizasyonlar yılda iki kez bir kahvaltı ya da yemek düzenleniyor, sonra her öğretmenler kurulu toplantısından sonra yemeğe çıkıyoruz, bir de seminer dönemlerinde okula bir şeyler getirip kahvaltı yapıyoruz. Ramazanda mutlaka bir iftar yemeği düzenliyoruz. Çocuk, ev görme gibi etkinliklere de toplu bir biçimde katılmaya çalışıyoruz. Zaten iki öğretmen bir araya geldiğinde başka sohbetler kısa sürer sonra konu hemen öğrencilere ve okula gelir zaten bu ortamlarda bunu destekliyor açıkçası, paylaşım artıyor.”
(L3EK)

Katılımcıların görüşlerinden anlaşılabacağı üzere; ortaokul ve lisede görev yapmakta olan öğretmenler, okul saatleri dışında informal olarak düzenlenen ve sosyal ilişkileri güçlendirici nitelikte organizasyonlardan keyif almakta ve bunları faydalı bulmaktadırlar. “Öğretmenlerin meslektaşları ile kurdukları tatmin edici ilişkiler ve informal görüşmeler öğretmenlerin mesleki anlamda gelişme göstermelerini tetikleyen olumlu bir yordayıcıdır” (Durksen, Klassen ve Daniels, 2017: 60). Bu bakımdan, informal toplanmaların ve iletişimin öğretmenlerin yeni deneyimler edinmesine de katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca katılımcılarında belirttiği gibi, öğretmenler bu tarz toplanmalarda, hem keyifli vakit geçirmekte hem de öğretmenlik mesleğinin getirdiği bir durum olarak öğrenci ve okul odaklı konuşmalar gerçekleştirmektedirler. Parlar ve Cansoy (2017) da, orijinal fikirler üretmeye ve deneyimlemeye açık bir okul kültürünün oluşması için, öğretmenlerin okul dışında bir araya gelebilecekleri organizasyonların düzenlenmesinin etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin paylaşım konusunda böylesine geniş bir vizyona sahip olmaları, formal toplanmalara ek olarak bir araya gelme konusunda esnek bir alan yaratmaları aynı zamanda okul içindeki güven ve işbirliğinin göstergesi olarak görülebilir (Prasertratana, Sanratana ve Somprach, 2014). Sturm (2009) da

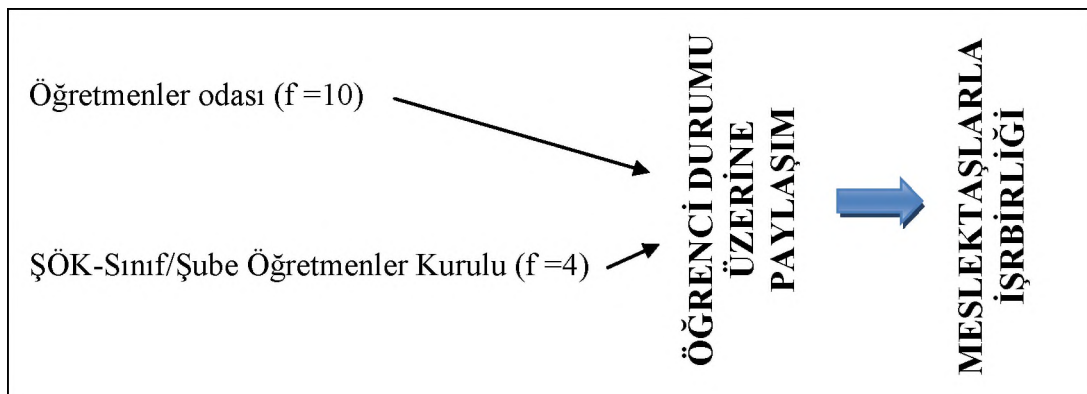
çalışmasında, öğretmen liderliğinin eğilimleri kategorisi altında “kişiler arası ilişkilere değer verme” (s.73) koduna ulaşmıştır. Araştırmacı, öğretmen görüşlerine göre; lider öğretmenlerin oldukça sosyal oldukları ve birbirleri ile iletişime geçme ihtiyacı hissettikleri ve bu nedenle de “kişiler arası ilişkilere oldukça değer verdikleri” (s.78) sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların, informal toplanmalara değinme sıklığının (f=8) özellikle ilkokul ve diğer okul düzeylerinde çok tatmin edici düzeyde olmadığı söylenebilir. Bu durum, bazı okullarda bu tür girişken davranışlara henüz hazır olunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca özellikle ilkokulda görev yapan öğretmenlerin daha küçük bir yaş grubu ile çalışmalarının getirdiği bir durum olarak yüksek tempolu çalışma düzenine sahip olmaları öğretmenlerin informal toplanmalar gerçekleştirme konusundaki olası çabalarını yavaşlatıyor olabilir. Çünkü bu tarz davranışlar zaman alan etkinliklerdir (Ferguson, 2006). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin böyle toplanmalar için istekli olmasının yanı sıra zaten değerli ve kısıtlı olan zamanlarından ekstra bir vakit yaratmaları gerektiği de değerlendirilmeye alınması gereken unsurlar arasındadır. Sturm’un (2009) çalışmasında da öğretmenler işbirliği yapmanın önemini görevlerini başarmanın bir aracı olarak gördüklerine ama bazen bunu yapma konusunda bazı zorluklar yaşadıklarına değinmişlerdir. Benzer şekilde Wills (2015) de çalışmasında, bazı katılımcıların meslektaşları ile yeteri kadar iletişimde bulunamadıkları ve bunu “yeterli vakitlerinin olmayışı” ve “yapmak zorunda oldukları şeylerin ağırlığı ile meşgul olmaları” (s.52) ile ilişkilendikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenci Durumu Üzerine Paylaşım

Şekil 27

Öğrenci Durumu Üzerine Paylaşım Kategorisi ve Kodları



Şekil 27’de görüleceği üzere öğretmenler, öğrenciler ilgili durumlar üzerine paylaşımda bulunma konusunda hem okulun fiziki şartlar kapsamında sağladığı öğretmenler odasını aktif kullanmakta hem de MEB tarafından belirli zamanlarda yapılması planlanan Sınıf/Şube Öğretmeler Kurulu toplantılarında bir araya gelmektedirler. Öğretmenler odasının, öğretmenler arasındaki iletişimi kolaylaştırılan ve öğretmenler tarafından da öğrenciler hakkında paylaşımların rahatlıkla yapılabilmesi bir yer olarak görüldüğüne dair görüş bildiren 10 öğretmen arasından 4 öğretmen ilkokulda, 4 öğretmen ortaokulda ve 2 öğretmen ise lisede görev yapmaktadır. Bu kapsama açıklık getirecek nitelikte ortaokulda görev yapmakta olan bir beden eğitimi öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Öğretmenler odasında sıkça konuşuyoruz, birçok öğrenci hakkında bilgi verip aynı zamanda bilgi sahibi olabiliyoruz. Bir öğrencinin mesela maddi sıkıntıları varsa istenilen kaynak kitaba ulaşma imkânı yoksa öğretmenler odasında bu diğer öğretmenlerle paylaşılıyor ve hepimiz destek olmaya çalışıyoruz. Mesela bu sene iki tane kız öğrenci geldi velileri çok iyi olduklarını söylemişti ama deneme sınavlarında birisi çok iyiiken birisi değildi daha doğrusu biraz düşüş gözlemliyorduk. Hemen bu durumu kendi aramızda konuştuk, çocuğun evine mutlaka veli görüşmesi için gidelim hem oturduğu yeri görürüz bir sıkıntısı mı var anlarız dedik.”(O24EK)

Öğrenci durumu üzerine paylaşımların yapılması için fırsat olarak görülen diğer bir durum ise Sınıf/Şube Öğretmenler Kurulu için öğretmenlerin bir araya geldiği zamanlardır. Bu kapsama örnek verilebilecek nitelikte ortaokulda görev yapmakta olan bir Türkçe öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Bizim ŞÖK’ lerimiz var; Şube Öğretmenler Kurulu toplantısı bu gördüğümüz toplantı salonunda yapılır. Bir takvimimiz var. Bir sınıfın dersine giren bütün öğretmenler toplanır ve öğrencilerin akademik yönünü, sosyal yönünü ve ailesiyle ilgili gerekli durumları birkaç cümle ile paylaşırlar. Öğrencileri tanıma noktasında yapılan bu toplantılar ve

bunların kayıtları faydalı olur. Mesela bir saat önce 7. Sınıfların deneme sonuçları açıklandı sınıf öğretmeni hemen gelip Türkçe sonuçlarını bana gösterdi diğer dersleri de aynı şekilde diğer branş hocalarıyla paylaştı.”
(O15EK)

Öğretmenlerin bu kapsamda yer alan görüşleri incelendiğinde, katılımcıların öğrencilerin akademik başarılarından ve yaşamlarında meydana gelen değişimlerden haberdar olmaya yönelik çabalarının olduğu söylenebilir. Meslektaş dayanışması ve meslektaşlar arası paylaşım için, öğretmenler odasının etkili bir araç olarak kullanılması önemlidir çünkü öğretmenler odası her branştan öğretmenin vakit geçirme ihtimalinin yüksek olduğu, okulun tüm etkileşiminin kalitesini etkileyebilecek önemli bir toplanma alanıdır. Bu noktada şunu belirtmek de fayda görülmektedir; öğretmenler odasında gerçekleşen bu paylaşımlar öğretmenlerin diğer çabaları ile birleştiğinde sadece “öğle arasına sıkıştırılmış öğrenciler hakkında nezaketen yapılan yüzeysel bir bilgi alış verişinin” (Ferguson, 2006: 2) ötesine geçmektedir. Çünkü öğretmenler öğrenci etkililiğini görmek, öğrencinin durumu hakkında sahip oldukları bilgileri paylaşarak, sorunların ortaya çıkması ve çözüme kavuşması konusunda sorumluluk almaktadırlar.

Sınıf/Şube Öğretmenler Kurullarının ise bu davranışların sergilenmesini kolaylaştıran toplanmalar olarak görüldüğü söylenebilir. Can (2009) da çalışmasında, “diğer öğretmenlerle çalışma” ve “mesleki dayanışma” (s. 160) davranışlarının öğretmen liderlerin temel özellikleri kapsamında yer aldığı görüşünün, katılımcıların yarıdan fazlası tarafından paylaşıldığı sonucuna ulaşmıştır.

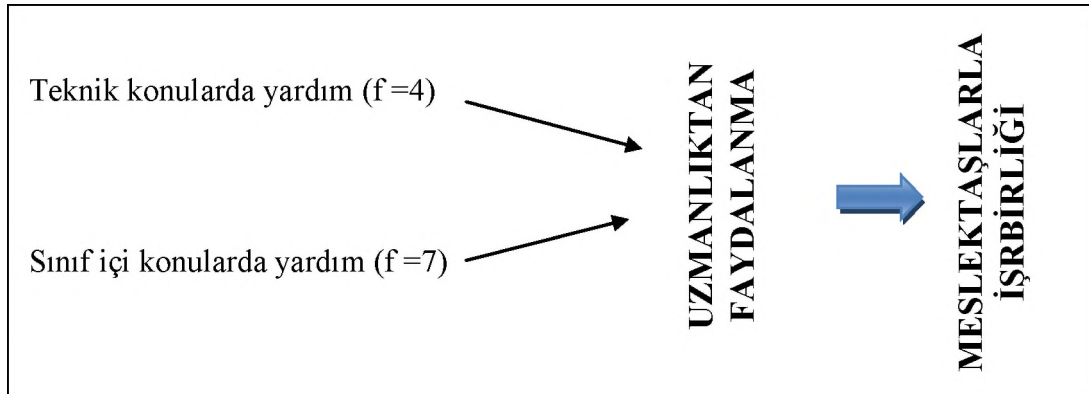
Sınıf/Şube Öğretmenler Kurulları aynı sınıf seviyesinde veya aynı şubede ders okutan öğretmenler ile rehber öğretmenlerin bir araya geldiği genel anlamı ile öğrenci başarı durumları ve bunları etkileyen unsurların değerlendirilmesini içeren ve ders saatleri dışında gerçekleşen bir kuruldur (MEB, 2017). Öğretmenlerin böyle etkinlikleri fırsat olarak değerlendirmeleri, profesyonel bilgilerini öğrencilerin veya okulun problemlerini bulmak, tanımlamak ve çözmek için kullanmaları (Achilles, Keedy ve High, 1994) onların fark yaratmak konusundaki potansiyellerinin

göstergesi olarak ele alınabilir. Diğer bir deyişle; öğretmenler bu davranışları ile liderler olarak sınıflarına ve okullarına önemli katkılar getirmektedirler (Can, 2009).

Uzmanlıktan Faydalanma

Şekil 28

Uzmanlıktan Faydalanma Kategorisi ve Kodları



Şekil 28’de görüleceği üzere, öğretmenler bilgi sahibi oldukları konularda birbirlerinin bilgi birikiminden faydalanmaktadırlar. Katılımcıların teknolojik araç-gereçlerin yer aldığı bir öğrenme-öğretme ortamı olan sınıflarda teknik konularda birbirlerinden yardım istedikleri ve sınıf içinde yaşadıkları sorunlar konusunda birbirlerine danıştıkları anlaşılmaktadır. Örneğin akıllı tahtaların kullanımı ile ilgili bir sorun yaşadıklarında birbirlerine rahatlıkla danışabilecekleri ve yardım taleplerinin mutlaka olumlu karşılık alacağı görüşünde olan ortaokulda çalışan bir rehber öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Kimin herhangi bir konuda daha fazla bilgisi varsa ondan yardım talep ederiz. Akıllı tahtaların kullanımı ile ilgili eğitim aldık ama mesela diyelim bir sorun yaşadık. Bu konuda daha fazla bilgi ve becerisi olan meslektaşımızdan yardım isteriz ve olumlu cevap alırız genelde. Yani aramızda bir şey istemek, bir şey rica etmek ya da herhangi bir konuda birbirimize danışmak asla problem olmaz bu okulda.” (O23KK)

Yine aynı kapsama açıklık getirecek nitelikte, birbirlerinden yardım istemek konusunda çekinmediklerini ve birbirlerinin bilgi birikimi ve deneyiminden

faydalanmanın sorunlarının çözümünü hızlandırdığı görüşünde olan lisede görev yapan bir kimya öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

‘‘Ben bir öğretmen olarak kafam takılan bir şey varsa bunları rahatlıkla gidip sorarım çünkü zaten alanlarda birbirine geçmiş durumda, bilemediğim şeyi öğrenme konusunda bir utanç hissetmem ya da eksiklik görmem. Ben daha önce dershanede çalıştığım için, diğer arkadaşlarım da meslek lisesinde çalışmış hep, biraz köreldiklerini düşünüyorlar, benim alana daha yakın olduğumu düşünerek bana çok danışır. Yani aramızda güzel bir iletişim var ve çekinmeden her konuda danışırız...Mesela ben bir öğrenci ile ilgili bir sıkıntı varsa önce sınıf öğretmeni ile iletişime geçerim. O buna bir çözüm bulmaya çalışır, o buna çözüm bulamazsa ben öğrenciyle konuşurum hala çözilemeyecek daha büyük ölçekte bir sorun ise okul rehberlik servisi ile görüşürüm.’’(L6EK)

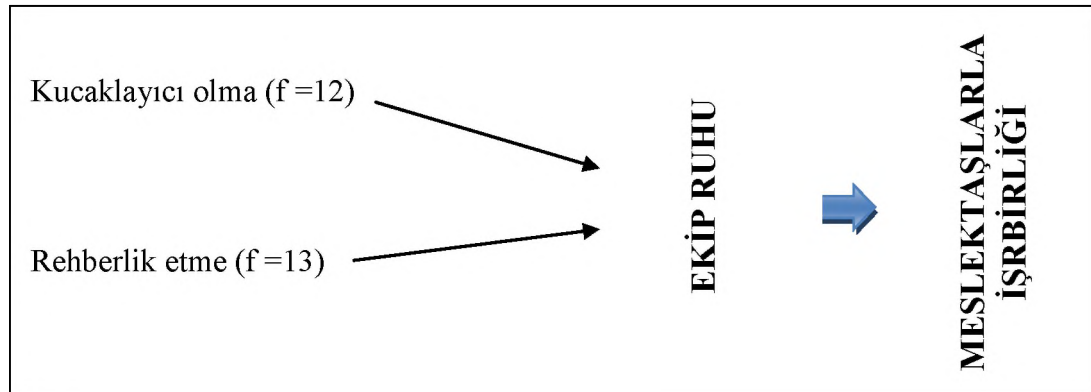
Bu kapsamda ele alınan görüşlerden, öğretmenlerin birbirlerinin uzmanlıklarından faydalanma konusunda pozitif bir tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Can'ın (2009) da belirttiği gibi okul ve sınıf ortamında sürekli olarak farklılık gösteren problemlerin kendini göstermesi normaldir. Bazı öğretmenler sınıflarda baş gösteren problemlerle başa çıkma konusunda daha sınırlı stratejilere sahip olabilirler (Lieberman, 1986). Böyle durumlarda çalışma arkadaşları ile işbirliği yaparak sahip oldukları bilgi birikimini genişletme olanağını elde ederler. Bu olanağın sağlanmasına katkıda bulunan öğretmenler ise Hinds ve Pfeffer'in (2003) de değindiği üzere yardım talep edilen konuda sahip oldukları bilgiyi paylaşarak çözüme ulaşan yolda bir köprü inşa etmektedirler. Fakat bu kapsamda yer alan davranışların sergilenme sıklığının (f=11) sınırlı düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ve okulların böyle işbirlikçi çalışmalar için ayırdıkları ekstra zamanın az olması ve öğretmenlerin ders dışı vakitlerde öğrenci problemleri ile ilgilenme ve diğer öğretmenlerle bu konuda beraber hareket etme konusunda bazen isteksiz olmaları olası bir durumdur (Ferguson, 2006). Buna rağmen, elde edilen bulgular öğretmenlerin bir kısmının bu isteksizliğin üstesinden gelerek birbirleri için fırsatlar yarattıklarını gösterir niteliktedir.

Sturm (2009) da çalışmasında öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarından faydalandıkları, güçlü ve zayıf oldukları yönlerin farkına vararak birbirlerinden öğrenmeye açık oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı bu bağlamı “okul kültürünü iyileştirme” (s.98) kodu altında değerlendirmiştir. Benzer şekilde, Wills (2015) de çalışmasında öğretmenlerin birbirlerinin sahip olduğu bilgiyi takdir ettikleri, mesleki bilgi ve yeteneklerini birbirleriyle ile paylaştıkları ve olumlu bir okul atmosferine katkıda bulundukları sonucuna ulaşmıştır. Balyer (2016) de çalışmasında öğretmen liderliğinin meslektaşları tarafından nasıl değerlendirildiğine dair öğretmen görüşleri kapsamında; “meslektaşlarının gelişimine destek olma, öğretim ve deneyimlerini meslektaşlarına aktarma” (s.400) niteliklerine yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, yardım talep edilen konuya ilişkin bilgisi olan kişiyle hoşgörü çerçevesinde yapılan paylaşımların meslektaşlar arasında pozitif ilişkilerin kurulmasında destekleyici bir rol üstleneceği söylenebilir.

Ekip Ruhu

Şekil 29

Ekip Ruhu Kategorisi ve Kodları



Şekil 29’da da sunulduğu üzere, meslektaşlarla işbirliği kapsamında öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerini iyi tutarak, okulda olumlu bir atmosfer yarattıkları ve ihtiyaç duyulduğu takdirde birbirlerine rehberlik ederek bir ekip ruhu oluşturdukları görülmektedir. Ekip olma düşüncesi, kucaklayıcı olma ve rehberlik etme kodlarını da içine alacak şekilde 23 katılımcı tarafından paylaşılmaktadır. Bu katılımcılar arasından 3 öğretmen ilkokulda, 8 öğretmen lisede ve 12 öğretmen ise ortaokulda görev yapmaktadır. Bu kapsamda olumsuz olarak nitelendirilebilecek 3

katılımcı görüşü yer almaktadır. Özellikle ilkokulda ekip ruhu anlayışına değinilme sıklığının tatmin edici seviyede olmadığı görülmektedir. Can (2009) da çalışmasında, ilköğretim kademesinde kazandırılması gereken işbirliği ve grup etkinliklerine katılma becerilerinin, öğretmenler tarafından yeterince sergilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Can'ın bu çalışması ile paralellik gösterir nitelikte; örneğin, ilkokulda 3 yıldır İngilizce öğretmeni olarak görev yapan bir katılımcının bu duruma ve bu durumun sebebine ilişkin görüşleri şöyledir:

“Şunu da söyleyebilirim ki biraz gruplaşma var okulda. Zamanında yaşanan problemlerden kaynaklı bir takım gerginlikler olabiliyor. Bu da hem sınıf öğretmenlerinin beraber çok fazla beraber zaman geçirmesi ve birazda fazlaca kadın öğretmen olmasından kaynaklı olabilir. Herkes öğretmenler odasında ve bu da durumu tetikliyor. Branş öğretmenleri bu kadar bir arada değiller ve farklı cinsiyet daha fazla olduğu için ilkokullardaki kadar problem yaşanmıyor. Bu neden önemli, çünkü insanlar arasındaki bu kişisel gerginlik ve sıkıntılar bazen mesleki anlamda birbirlerine destek olmalarını da engelliyor.”(İ5KK)

Katılımcının ifadeleri incelendiğinde, kişisel problemlerin veya daha önce bireylerin deneyimlediği olumsuzlukların ön plana çıktığı görülmektedir. Anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre okulda daha fazla beraber vakit geçirmektedirler. Kurdukları iletişim ve etkileşimin miktarı ise ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre göreceli olarak daha fazladır. Bu noktada, öğretmenlerin iletişim sürecini etkili yürütme konusunda bir takım sorunlar yaşadıkları ve bu durumun da okulda birlik ve ekip anlayışı oluşması yolunda engel teşkil ettiği söylenebilir. Can (2009) ve Dimock ve Mc Gree'nin (1995)de belirttiği gibi öğretmen liderler diğer öğretmenlerle olan zorlu ilişkiler, yeniliklere karşı direnç ve ilişki kurma stresi gibi çeşitli değişkenlerden etkilenebilirler. Araştırmacıların da vurguladığı gibi, önemli olan tüm paydaşların bu engellerin tanınması ve aşılması için sorumluluk almalarıdır.

26 katılımcı ile yapılan görüşmeler göz önüne alındığında, katılımcıların yarısının takım olma ve birbirine yardımcı olma görüşünü benimsediği görülmektedir. Örneğin; 87 öğretmenin görev yaptığı bir ortaokulda 7 yıldır çalışmakta olan İngilizce öğretmeni görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

“Kısacası iletişimimiz iyidir. Ev alana ev göremeye, bebeği olana, yeni evlenene mutlaka özel ziyaretler düzenleriz. Yemekler düzenleriz, mezuniyet, ramazan, veda yemeği olabilir. Zümreler özellikle daha iyi anlaşır ve daha çok iletişim kurar. Ben kendi zümremden çok memnunum mesela. Hep birbirimizi destekleriz ve yardımcı oluruz. Şanslıyız yani aslında bu bir kültür yani, ya uyum sağlarsın ya da öyle gidip gelirsın okula yani. Çarkın içine girip sende mutlu bir şekilde çalışırsın.” (O9KK)

Yine bu konuya örnek verilebilecek nitelikte 45 öğretmenin görev yaptığı bir lisede 4 yıldır çalışmakta olan matematik öğretmeni ise görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Zaten burada oldukça sıcak bir ortamımız var bu nedenle aramıza yeni biri katıldığında sıkıntı çıkmıyor. En son gelen hocamız mesela hiç yabancılık çektiğini düşünmüyorum yıllardır burada çalışıyor gibi. Gelir gelmez hemen WhatsApp grubumuza dâhil ettik, yemek programımız vardı hemen davet ettik o da katıldı.” (L11EK)

Öğretmenlerin ifadelerinden; katılımcıların aynı çalışma ortamını paylaşan yabancılar olmadıkları, aralarındaki etkileşime katkıda bulunabilecek sosyal etkinlikler düzenleme ve iletişimi kolaylaştıran gruplara dâhil olmak gibi çeşitli çabalar sergiledikleri anlaşılmaktadır. Birbirlerinin sosyal yaşamlarında meydana gelen değişimlere duyarlı davranan, hem çalışma ortamında hem de okul sınırları dışında birbirlerine destek olacakları mesajını veren etkili gruplar, Sparks’a (2013) göre okullarda liderliğin gelişmesine, öğretme-öğrenme sürecinin iyileşmesine, ilişkilerin beslenmesine ve iş doyumunun artmasına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca bu grupların, okulda göreve yani başlayan öğretmenleri desteklemek ve

onlara rehberlik etme konusunda da köprü görevi üstlendikleri söylenebilir. Örneğin,44 öğretmenin görev yaptığı bir ortaokulda 8 yıldır çalışmakta olan Fen bilgisi öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Okula yeni biri katıldığında yeni katılımlar şunu bilir, bu okulda oturmuş bir kültür var genelde bu iklime bu kültüre uyum sağlarlar. İnsanların kendini ispatlama derdi yok, diğerini ezmek isteme güdüsü yok, kompleksler daha az bu nedenle işbirliği de çok iyi. Yeni gelen de kısa sürede bu iş birliğine uyar ve uyum sağlar. Yeni arkadaşımızı hemen her konuda bilgilendiririz, biz şu etkinliği yapıyoruz, şu videoyu izleteceğiz şu deneyi yapacağız laboratuvarı sen de kullanabilirsin, sen hazırlasan bir şeyler sende bizi bilgilendir, paylaş deriz.” (O22KK)

Yine, ekip ruhunu destekleyen davranışlar kapsamında değerlendirebilecek nitelikte 40 öğretmenin görev yaptığı bir lisede 1 yıldır çalışmakta olan Kimya öğretmeni görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

“Okula yeni gelen arkadaşlara yardımcı oluyoruz çünkü hepimiz aynı süreçten geçtik. Bu komularda genelde genç arkadaşlar daha sıcak davranıyor, bilgilendiriyor, öğretmenliğin özünde var bu yani iyi davranılır. Yeni gelen kişi danışırsa hele de herkes elinden geleni yapar.” (L6EK)

Öğretmenlerin birbirlerine rehberlik etme kapsamında yer alan görüşleri incelendiğinde, ister uzun yıllardır isterse göreceli olarak kısa bir süredir görev yapmakta olsun, öğretmenler aralarına yeni katılanları okulun işleyişi konusunda bilgilendirmeye, ihtiyaç duydukları takdirde onlara materyal ve işleyiş konusunda gerekli rehberliği sağlamaya istekli oldukları anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin okula yeni atanan veya başka bir okuldan gelen yeni öğretmenler için uyum sağlama sürecini kolaylaştırmayı amaçladıkları görülmektedir. Can (2009) da çalışmasında, “mesleğe yeni giren öğretmenlere ve meslektaşlarına rehberlik etme” (s.160) davranışının öğretmenler liderlerin temel özellikleri kapsamında yer aldığı görüşü, öğretmenlerin yarıdan fazlasının paylaştığı bulgusuna ulaşmıştır.

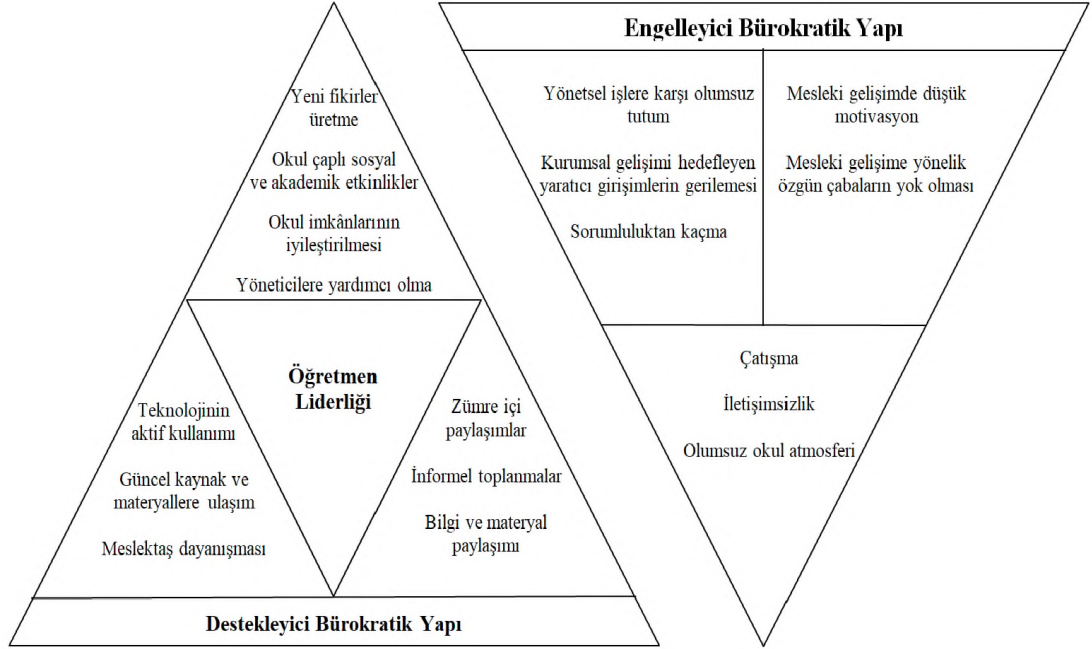
Elde edilen bulgular göz önüne alındığında, aslında öğretmenler yeni bir öğretmenin toplulukta üyelik hissiyatı geliştirmesine yardımcı olması konusunda başlatıcı bir rol üstlenmektedirler (Weise ve Holland, 1994). Öğretmen ifadeleri doğrultusunda, bu durumun oluşmasına zemin hazırlayan unsurların başında; çoğunun daha önce bu süreçten geçmiş olması ve okullarındaki mevcut iklimden keyif aldıkları için bu atmosferin devamlılığını sağlamaya yönelik güdülerinin geldiği söylenebilir. Shapira-Lischshinsky ve Azriel'in (2010) da değindiği üzere gruplar tarafından paylaşılan ortak inanç ve arzular öğretmen davranışları üzerinde güçlü etkilere sahiptir. Bir bakıma gelenek haline gelen ve devamlılığının önemine vurgu yapılan bu tarz destekleyici davranışlar meslektaşlar arası ilişkilerin kalitesine katkı yapacak unsurlar olarak değerlendirilebilir.

4.2.3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bürokratik Yapısına İlişkin Görüşleri ile Sergiledikleri Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin derinlemesine analiz edilmesi sonucunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile sergiledikleri öğretmen liderliği rolleri arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okullarının yapısını zorlayıcı/engelleyici olarak değerlendiren katılımcılar özgün, ilham veren, girişimci, ortaklaşa ve öncü çabalar sergileme konusunda engellendiklerini düşünürken; destekleyici okul yapılarının bu çok yönlü çaba ve girişimlerinin hayat bulması için gerekli zemini sunmada önemli bir unsur olduğu görüşündedirler.

Diğer bir ifadeyle; engelleyici ve destekleyici okul yapıları ile öğretmen liderliğinin farklı davranış boyutlarını oluşturan kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği kapsamında yer alan davranışların sergilenmesinin birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu ilişkilerin görselleştirilmesine ilişkin şekil aşağıda sunulmuştur.

Şekil 30
Okulların Bürokratik Yapısı ile Sergilenen Öğretmen Liderliği Rollerini
Arasındaki İlişkinin Görsel Modeli



4.2.3.1. Okulların Bürokratik Yapısı ile Kurumsal Gelişme Arasındaki İlişki

Katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda, öğretmenlerin kurumlarının bürokratik yapısına ilişkin görüşleri ile öğretmen liderliği rollerinin bir boyutu olan kurumsal gelişme boyutunda sergilenen davranışlar arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tablo 31’de okullarının yapısını destekleyici veya engelleyici olarak nitelendiren öğretmenlerin bu bağlamı açıklamak amacıyla kullandığı ifadeler ile değerlendirdikleri okul yapısında sergiledikleri davranışları örneklendirmek amacıyla kullandıkları ifadeler sunulmuştur.

Tablo 31
Okulların Bürokratik Yapısı ile Kurumsal Gelişme Arasındaki İlişki

Kavramlar	İlişkili temalar	Katılımcıların ifadelerinden örnekler
Bürokratik Yapı ve Öğretmen Liderliği	Destekleyici Bürokratik Yapı ile Kurumsal Gelişme	• Desteklenmek- kurum içinde şevkle çalışmak • Okul idaresinin ılımlı tutumu- boş günlerde kermes etkinliği • Müdürün desteği- kurum için top yekûn çalışma • İnsancıl yönetim yaklaşımı- yöneticilere yardımcı olma • Görüşlerin değer görmesi-verimli çalışıp, yeni fikirler üretme • Yönetimin anlayışlı ve destekleyici tavrı- okul için daha çok çaba sarf etme, yeni fikirler üretme
	Engelleyici Bürokratik Yapı ile Kurumsal Gelişme	• Bürokratik engeller çıkarılması- harekete geçme isteğinin yok olması • Katı ve sert kurallar- yaratıcı etkinliklere ilişkin girişimlerin düşmesi • Yönetimden takdir ve teşekkür görmeme- yönetsel işlere yardım etme istekliliğinin gerilemesi • Desteklemeyen ve cesaretlendirmeyen yönetim yaklaşımı- kuruma maddi kaynak sağlamada girişimci davranışların düşmesi • Güvenmeyen ve desteklemeyen yönetim yaklaşımı- sadece derse girip giden öğretmen profili • Engeller çıkaran yönetim yaklaşımı + bürokratik formalitelere önem verme- kurum boyutunda etkinlik (sosyal-akademik) çabalarının gerilemesi ve durması

Tablo 31’de yer alan bulgulara göre; öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri, desteklendikleri ve girişimci davranışları için kolaylaştırıcı şartların sağlandığı okul yapılarında; okul çapında etkinlikler düzenlemeye, yöneticilere destek olmaya ve kurumsal gelişim için yeni fikirler üretmeye daha yatkın oldukları söylenebilir. Diğer taraftan; zorluklar çıkaran, katı kurallara itibar eden ve motivasyonu arttıran takdir, teşekkür gibi manevi pekiştireçleri göz ardı eden mekanik okul yapılarında ise, öğretmenlerin okul gelişimini amaçlayan herhangi bir çabanın başlatıcısı olmadıkları aksine geri planda ve pasif kalmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Aşağıda, bu kapsamda yer verilen ilişkinin derinlemesine incelenmesine ve katılımcı ifadelerinden direk alıntılarla desteklenerek sunulmasına yer verilmektedir.

4.2.3.1.1. Destekleyici Bürokratik Yapı ile Kurumsal Gelişme Arasındaki İlişki

Bulgular doğrultusunda, yöneticilerin desteğinin hissedildiği ve öğretmenlerin yeteneklerini ortaya koyabilecekleri okul yapılarında, öğretmenlerin (f=17) okulun gelişimini destekleyecek etkinlikler düzenlemeye ve bunlarda yer almaya daha istekli oldukları söylenebilir. Bu kapsama açıklık getirecek nitelikte ilkokulda görev yapmakta olan sırasıyla biri İngilizce öğretmeni, diğeri sınıf öğretmeni olan katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmektedirler:

“Okulun idaresinin öğretmene olan tutumu ve yaklaşımı bizim de performansımızı olumlu etkiliyor. Eğer idare bu kadar ılımlı olmasa, biz de bu kadar uğraşmazdık. Mesela kermeslere boş günümüz olduğu halde gelip sabahdan akşama satış yapıyorsunuz. İdare, bu birlik ve bütünlüğü sağladığı için bizde birlikte olmaktan zevk alıyoruz, mutluysuz, eğer böyle olmasa ekstra olacak herhangi bir şeyi yapmazdım sanırım.” (İ8KK)

“Bir kere öncelikle müdürümüz bizi okulun geliştirilmesi için top yekûn çalışmamız konusunda ikna etti. Birlikten güç doğar yaklaşımı benim her zaman kafama yatmıştır zaten, çünkü işbirlikçi bir yaklaşımla daha az enerji ile aslında daha fazla ürün ortaya koyabiliyoruz.” (İ18KK)

Katılımcıların ifadelerinden, öğretmenlerin kurumsal gelişime yönelik çabalarının, yöneticilerin izlediği stratejilerle ve benimsedikleri yönetim yaklaşımı ile oldukça ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Konumlarının getirdiği gücü doğru ve etkili kullanarak örgüte artı değerler katan liderlik niteliklerine sahip yöneticiler, örgütte ortak bir vizyon yaratma konusunda öğretmenleri etkileme gücüne sahiptirler (Saruhan, 2013). Bu nedenle, öğretmenlere aynı amaç doğrultusunda birleşmiş bir bütünün değerli parçaları olduklarını hissettiren yönetim anlayışı, aynı zamanda kurumun kendisine yaptığı bir kazanç niteliğindedir. Beycioğlu (2015) da, okul

yönetiminin iş ve işleyişlerin gerçekleştirilmesinde benimsediği yaklaşımı, öğretmen liderliğinin oluşması ve gelişmesinde yaşamsal öneme sahip olarak değerlendirmiştir. Benzer şekilde, Bayhan (2011) da öğretmenleri kurumda karşılaşılan sorunlarla baş etmede teşvik eden ve destek sağlayan etkili okul yapılarının, öğretmenlerin işbirlikçi ve özgün çabalarını arttıracaklarını belirtmiştir.

Yukarıda sonuçlarına değinilen çalışmaların ortak özelliği; yöneticilerin okulun işleyişine yönelik benimsediği ilkeler ile öğretmenlerin kurum içindeki davranışları arasındaki bir ilişki olmasıdır. Can'ın (2009: 62) da belirttiği gibi “öğretmenlerin düşüncel, tutum ve davranışları; bürokratik yapının şekillenmesinde anahtar parçalar olarak görev yapan yöneticilerin düşünce ve davranışlarından büyük ölçüde etkilemektedir.” Öğretmenleri okulda yürütülen yönetsel faaliyetlerin paydaşı olarak görmek isteyen, öğretmenlerin ürettiği fikir ve düşüncelere önem veren yöneticilerin bu davranışları, öğretmenleri cesaretlendirmekte ve onlara çalıştıkları kurumun önemli birer üyesi oldukları mesajını vermektedir. Bu durum ise öğretmenlerin üretkenliğini ve girişkenliğini arttırmaktadır. Bu duruma örnek gösterilebilecek nitelikte ortaokulda görev yapmakta olan sırasıyla biri fen bilgisi diğeri Türkçe öğretmeni olan iki katılımcının görüşleri şöyledir:

“Programlar hazırlanırken idareciler yardım istiyorlar, hocalarımız da geliyor ve beraber okulda programı ayarlamaya çalışıyorlar. Yani biz;-biz yardım etmeyelim onlar yapsın- demiyoruz, onlar da bizim için-aman yaklaşmasınlar- deyip bizi dışarda tutmuyorlar.” (O19KK)

“Bu durumda yönetimin bu anlayışlı ve destekleyici tavrı tabî ki öğretmenlerin okul için daha çok çaba sarf etmesine, yeni fikirler üretmesine ve bunu paylaşmasına teşvik ediyor. Sonuçta, eğer müdür veya müdür yardımcıları fikir almadan biz böyle karar verdik bu böyle yapılacak deselerdi, sanırım kimse severek gelmezdi buraya ya da en azından bu kadar çabalamazdı diyebilirim.” (O1EK)

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda Köybaşı, Uğurlu ve Bakır'ın (2017) da belirttiği üzere, destekleyici okul yapıları, öğretmenleri okulda işlerin yürütülmesi ve kararların alınması gibi süreçlerde sorumluluk almaya teşvik etmektedir. Tüm örgüt üyelerinin yetenek ve kabiliyetlerinden yaratıcı bir şekilde faydalanmayı amaç edinen yönetim yapıları, çalışanların liderlik kabiliyetlerini geliştirmesine yardımcı olarak örgütün kurumsal gelişimine de katkıda bulunurlar (Norris, 1994). Kurumsal gelişimi önemseyen öğretmenler ise sınıf içindeki rollerini genişleterek kurumsal boyutta katkı sağlayıcı nitelikte olan etkinlikler üretmede daha girişken tavırlar sergileyebilirler. Bu kapsama örnek verilebilecek nitelikte ortaokulda görev yapmakta olan teknoloji ve tasarım öğretmeninin görüşleri şöyledir:

“Çoğumuz bu okulda bizi destekleyen bir ortam olduğunu düşünüyoruz ve bu durum bizim çeşitli projeler üretmemize yardımcı oluyor bu gezi olsun, bilim projesi olsun, üniversite gezileri olsun. Mesela geçen sene öğrencileri Galatasaray Üniversitesine geziye götürmek istedik, müdürümüzde hep arkamızdaydı....Yönetimin çok keskin ve sert hatları olmaması lazım zaten, daha yumuşak ve ılımlı bir iklim başarıyı da arttır öğretmenlerin de daha içten çalışmasına zemin hazırlar.” (O14EK)

Katılımcının ifadeleri incelendiğinde, öğretmenlerin deneyimlerini arttıracak yeni bilgi ve beceriler geliştirmek için adımlar attıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca çeşitli faaliyetler aracılığı ile kendilerinin ve öğrencilerinin iletişim becerileri ve özgüvenlerini arttırdıkları, aynı zamanda kurumlarının itibarına da olumlu katkıda bulundukları görülmektedir (Can, 2009). Achilles, Keedy ve High'ın (1994) da değindiği üzere yöneticilerin bu faaliyetleri gerçekleştirilmesi ve yeni rollerin şekillenmesi için girişimcilik duygusu ve cesareti arttıracak pozisyonel etkiye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bunu destekler nitelikte; Hoy ve Miskel (2010) de etkili okul yapılarının, öğretmenlerin kurumda özgün ve işlevsel roller üstlenebilmelerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Altinkurt ve Yılmaz (2014) ise iş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin, sahip oldukları bilgi, birikim ve deneyimlerini kurum yararına kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen unsurlar arasında ise; “örgüt, yönetim ve görev yapılan birimin özellikleri” (s.59) yer

almaktadır. Bu nedenle, yöneticiler tarafından cesaretlendirilen, işleri kolaylaştırılan öğretmenlerin aynı şekilde yöneticilerin işlerini kolaylaştırdıkları, yeni fikirler üreterek kurumsal gelişim sürecine destek oldukları söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin harekete geçmesini sağlayan ve işlerini kolaylaştırmaya odaklanan bir okul yapısının, öğretmenlerin liderlik rolleri sergilemesini kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır. “Mekanik örgüt yapısında yer alan yöneticilerin ve öğretmenlerin ise liderlik sergileyebilme imkânları daha sınırlıdır” (Saruhan, 2013). Sonuç olarak, kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenleri liderlik rolleri sergilemeleri için cesaretlendirdiği ve desteklediği, sergilenmesine imkân tanıyan liderlik rollerinin ise okul yapısının etkili ve kolaylaştırıcı niteliğinin devamlılığını sağladığı söylenebilir.

4.2.3.1.2. Engelleyici Bürokratik Yapı ile Kurumsal Gelişme Arasındaki İlişki

Bulgular incelendiğinde, bürokratik formalitelere fazlaca önem veren yöneticilerle çalışan öğretmenlerin, okul gelişimi destekleyecek faaliyetler yapma konusunda isteksizlik gösterdikleri anlaşılmaktadır. İşlerin etkili ve pratik bir şekilde yerine getirilmesinden önce yapılması gereken prosedürlerin önem kazanması, her şeyden önce öğretmenlerin girişken ve öncü davranışlar sergilemelerini engellemektedir. Engelleyici bürokratik yapının öğretmenlerin kurumsal boyutta gösterdikleri liderlik davranışları üzerinde olumsuz etkileri olduğunu gösteren ifadelerin hepsi (f=5) lisede görev yapmakta olan öğretmenlere aittir. Bu durumun, araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin bazılarının görev yaptığı liselerin işleyişinde yer alan zorlayıcı unsurlardan kaynaklandığı söylenebilir. Bu kapsama açıklık getirecek nitelikte lisede görev yapmakta olan sırasıyla biri matematik öğretmeni diğeri bilişim teknolojileri öğretmeni olan katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmektedirler:

“Bu okulda bir şey yapıyoruz, ne takdir görüyor, ne kabul görüyor böyle olunca da biraz geriye çekiliyoruz pek bir şey yapmak istemiyoruz açıkçası. Mesela program hazırlanmasında yardımcı oluyorsunuz, uğraşıyorsunuz ayarlıyorsunuz götürüyorsunuz; direk “olmamış

değiştirelim'' bir elinize sağlık bile yok yani. Böyle olunca da insanlar ne uğraşacağım artık diyorlar. '' (L7KK)

''Önceden- şuan ki müdürümüzle değil- beraber çok koştuk okula maddi kaynak sağlamak amacıyla, kurum ve kuruluşlarla iletişime geçmek için ama şuan bunları yapmak için bizi destekleyen bir yönetim yaklaşımı olmadığı için, ne cesaretlendiren ne takdir eden ne teşvik eden var. Bu nedenle bizde isteksiz oluyoruz sanırım. ''(L12EK)

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, öğretmenlerin yöneticilerle işbirliği yapma ve okulun yönetsel işlerinde onlara yardımcı olma isteklerine, yöneticilerin izlediği etkisiz stratejilerin ket vurduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin ders programların hazırlanması konusundaki yardımlarının ve okul gelişimi için maddi destek sağlanmasına yönelik çabalarının yöneticiler tarafından takdir edilmediği de belirtilmiştir. Kendilerini okul gelişimi konusunda yapılması gereken her türlü etkinliğin önemli bir parçası olarak gören öğretmenler (Bakan ve Doğan, 2013) için yöneticiler tarafından desteklenmeleri ve teşvik edilmeleri önemli bir motivasyon kaynağıdır. Fakat katılımcıların ifadelerinden, okuldaki mevcut işleyişin öğretmenlerin kurumsal gelişmeyi destekleyecek girişimci davranışlarını engelleyici nitelikte olduğu görülmektedir. Bu engellerin başında yöneticilerin iş ve işlemlere yönelik uygulamaları gelirken, bununla bağlantılı olarak bürokratik formalitelere işin yapılmasından daha çok önem verilmesi de öğretmenlerin çabalarını engelleyen diğer bir unsur olarak değerlendirilebilir. Örneğin, lisede görev yapmakta olan bir Beden Eğitimi öğretmeni bu duruma açıklık getirecek nitelikte görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

''Bence bu okulda gereksiz bazı şeylere takılıp kalıyoruz. Örnek olarak, mesela bir faaliyet yapılacak öğrenciyi dersten almamız gerekiyor, ders öğretmeni öğrencinin yok yazılmaması için yöneticilerin onayladığı resmi bir kâğıt talep ediyor. Bu resmi kâğıdı hazırlamak için, oturacaksınız faaliyetin içeriği hakkında ayrıntılı bir rapor yazacaksınız, ne zaman çalışılacağını falan belirteceksiniz sonra bunu yönetime izah edip

imzalatma sürecine gireceksiniz. Yani kısacası iş yükü artıyor, zaman kaybı oluyor sonuçta bunu sözlü bir şekilde de halledebiliriz, yani biz yönetime anlatırız durumu o da sınıf hocasına açıklar. Böyle bir durum var çocuk benimle olacak faaliyet için diye, kısa bir sürede halledebilirsiniz ama güven ortamı olmadığı için okulda bu da mümkün olmuyor. ” (L2EK).

Katılımcının ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, okuldaki yönetsel kurallar ve işleyiş katı ve engelleyici nitelik göstermektedir. Mesleki amaçlar doğrultusunda planlanan etkinliklerin, bürokratik formalitelere takılarak etkili bir şekilde gerçekleştirilemediği anlaşılmaktadır. Bu noktada, yöneticilerin işlerin planlanması ve gerçekleştirilmesi sürecinde öğretmenlerle kurulması gereken sağlıklı ilişkilerin önemini göz ardı ettikleri söylenebilir (Erdoğan, 2002). Oysaki “yöneticiler okulla ilgili her bilgiyi öğretmenlerle paylaşabileceği gibi okulla ilgili bazı karar süreçlerine onları da katarak bilginin paylaşılmasına öncülük edebilirler” (Şişman, 2011: 95).

Yöneticiler tarafından cesaretlendirilen, bir birey olarak katkıları değerli görülen öğretmenlerin kurumsal gelişime katkıda bulunmak için daha çok çaba gösterecekleri söylenebilir. Aksi halde, kural ve prosedürlere fazlaca vurgu yaparak, öğretmenler üzerinde baskı ve kontrol kuran yönetimler, Hoy’un (2003) da belirttiği gibi sorumluluk üstlenmeyen ve isteksiz öğretmenler yaratabilir.

Altinkurt ve Yılmaz (2012) da örgüte yaptığı veya yapmak istediği katkıların değerinin bilinmediği düşüncesinde olan öğretmenlerin, örgüt yararına bir şey yapma istekliliklerinin düşeceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Karaman, Yücel ve Dönder (2008) de, bürokrasinin katı ilkeleri okulda önem kazandıkça, öğretmenlerin kurumun kalitesini arttıracak girişimlerde bulunma düzeylerinin düştüğünü belirtmiştir. Böyle bir durumun ise; öğretmenlerin öğrencileri girişken, öğrenme tutkusuna sahip, sorumluluk sahibi ve yaratıcı bireyler olarak yetiştirme arzularını tehlikeye atacağı söylenebilir.

4.2.3.2. Okulların Bürokratik Yapısı ile Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin görüşlerinin analiz edilmesi sonucunda, kurumlarının bürokratik yapısına ilişkin görüşleri ile öğretmen liderliği rollerinin bir boyutunu oluşturan mesleki gelişim boyutunda sergilenen davranışlar arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Tablo 32’de okullarının yapısını destekleyici veya engelleyici olarak nitelendiren öğretmenlerin kullandığı ifadeler ile değerlendirdikleri okul yapısında sergiledikleri davranışları açıklamak amacıyla kullandıkları ifadeler sunulmuştur.

Tablo 32

Okulların Bürokratik Yapısı ile Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki

Kavramlar	İlişkili temalar	Katılımcıların ifadelerinden örnekler
Bürokratik Yapı ve Öğretmen Liderliği	Destekleyici Bürokratik Yapı ile Mesleki Gelişim	• Yönetimin desteği- öğretmenlerin çağa ayak uydurma çabaları için zemin hazırlaması • Yönetimin, mesleki gelişim faaliyetleri hakkında öğretmenleri bilgilendirmesi ve katılımı desteklemesi- öğretmenlerin seminerlere katılması • Yöneticilerin kurumu ve kurum çalışanlarını değerli hissettirmesi- öğretmenlerin performanslarını geliştirme istekleri
	Engelleyici Bürokratik Yapı ile Mesleki Gelişim	• Bürokratik engeller, teknik arızalar- bireysel çabaların engellenmesi, teknoloji kullanımı, materyal çoğaltma gibi girişimlerin yarıda kalması • Bürokratik formalitelere fazla vurgu- öğrenci gelişimini odak olan destekleyici etkinliklerin yapılamaması • Zorluklar çıkaran ve problem çözmeyen yönetim yaklaşımı- mutsuz ve isteksiz öğretmenler, mesleki anlamda durgunluk

Tablo 32’de sunulan bulgulara göre; öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik sergiledikleri çabalarda, çalıştıkları okul yapısının bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Destekleyici, esnek ve teşvik edici yönetim yapılarında öğretmenlerin, alanlarında iyi olmak adına çeşitli öğrenme ve gelişme fırsatları koalamada daha rahat hissettikleri söylenebilir. Diğer taraftan; mesleki gelişim çabalarının okulun sunduğu imkânlar ve

sağladığı fırsatlarla da ilişkili olduğu görüşünde olan katılımcılar, bürokratik engellerin aşılamadığı ve problem çözmede etkili olmayan yapılarda ise mesleki anlamdaki girişimlerinin engellendiği görüşündedirler. Aşağıda, bu kapsamda yer verilen ilişkinin derinlemesine incelenmesine ve katılımcı ifadelerinden direk alıntılarla desteklenerek sunulmasına yer verilmektedir.

4.2.3.2.1. Destekleyici Bürokratik Yapı ile Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki

Bulgular incelediğinde, öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirme amacıyla sergiledikleri faaliyetlerin, yöneticiler tarafından desteklenmesinin öğretmenlerin değer verdiği bir durum olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu kapsamdaki davranışların tetikleyicileri farklılık göstermektedir. Örneğin, öğretmenler; Can'ın (2009: 83) da belirttiği gibi “tekdüze bir şekilde ders anlatmak yerine, yetenek ve tecrübelerini zekice kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirmek”, teknolojinin değiştirdiği şartlarla çağa ayak uydurmak veya sadece bireysel meraklarının tetiklediği bir takım öğrenmeler gerçekleştirmek amacıyla mesleki gelişim girişimlerinde bulunmaktadır. Bu duruma açıklık getirecek nitelikte ortaokulda görev yapmakta olan sırasıyla biri teknoloji tasarımı öğretmeni diğeri matematik öğretmeni olan katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmektedirler:

“Öğretmenler kendilerini geliştirebilirse, idare de buna destek olursa zemin hazırlarsa her şey daha kolay olur. Zaten sistem değişiyor, bilgiye ulaşmak çok kolay, öğrenciler çoğu şeyi biliyor buna uyum sağlayıp gelişmek için mesleki gelişim ve bireysel gelişim şart.” (O14EK)

“Öğretmenlerimiz (mesleki gelişim anlamında) gerçekten çok aktifler. İnterneti aktif kullanıyorlar, çok fazla seminer oluyor ayrıca birbirlerini bilgilendirirler, idarecilerde bilgilendirir ve desteklerler. Yakın zamanda bir seminer vardı çoğu arkadaş katıldı mesela.” (O16KK)

Katılımcıların ifadelerinden; öğretmenlerin mesleki gelişim anlamında sergiledikleri çabaların yöneticilerin desteğini aldıklarında veya okuldaki yönetsel yapı, gelişimlerini destekleyici nitelik gösterdiğinde, öğretmenlerin bu anlamdaki

ilerleyişlerinin kolaylaştığı anlaşılmaktadır. Sturm'un (2009) çalışmasında da katılımcılar; mesleki anlamda yeni bilgiler edinmeleri ve bu yeni bilgileri okulda deneme ve uygulama şansına sahip olmalarında yöneticilerin desteğinin ve sağladıkları kolaylıkların önemli bir yeri olduğuna değinmişlerdir.

Bakan ve Doğan'ın (2013) da belirttiği gibi; öğretmen liderler hayat boyu öğrenme ilkesini benimseyen ve kendilerini sürekli geliştirmeye adanmış kişilerdir. Öğretmenlerin bu gelişim ve dönüşüm süreçlerini destekleyecek ve onları sürekli öğrenmeye teşvik edecek bir okul yapısı ise öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerini kolaylaştıracak bir faktördür (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Hedeflediği amaçlara başarıyla ulaşmayı amaç edinmiş okul yapılarında; öğretmenlerin davranışları ve etkinlikleri üzerinde en büyük etkiye sahip olan paydaşlardan birisi ise yöneticilerdir (Price and Moolenaar, 2015). Yani, okulun formal lideri olarak yöneticiler; okuldaki işleyişten önemli derecede sorumlu olan kişilerdir. Parlar ve Cansoy'un (2017) çalışmasında da katılımcıların belirttiği gibi; okullardaki bürokratik yapının ilkelerinin uygulanmasında belirleyici özneler olan yöneticiler ve onların eylemleri oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle, bireysel tatminlerin ötesinde kurumsal bir amaca hizmet eden yöneticilerin, öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda donanımlı hale getirme konusundaki çabalarını takdir etmeleri ve onların işlerini kolaylaştıracak kural ve prosedürler sistemine itibar etmeleri, öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri açısından önemli görülmektedir.

4.2.3.2.2. Engelleyici Bürokratik Yapı ile Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki

Bulgular incelediğinde, öğretmenler teknolojiye dayanarak geleneksel ders anlatımının ötesine geçmek ve mesleki anlamda kendilerine yeni bilgiler katmak isteseler bile okulun fiziksel yapısının veya donanımlarının bazen onlar için engel teşkil ettiği görüşündedirler. Ayrıca katılımcılar, yüksek lisans yapmak gibi bireysel anlamda gösterdikleri mesleki gelişim çabalarının yöneticiler tarafından desteklenmediğini gösteren ifadelerde bulunmuşlardır. Bu noktada, okulun iş ve işleyişlerini belirleyen yönetsel kuralların da zaman zaman engelleyici nitelik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu kapsama açıklık getirecek nitelikte sırasıyla biri

İngilizce öğretmeni diğeri beden eğitimi öğretmeni lisede görev yapmakta olan iki katılımcı görüşlerini şöyle ifade etmektedirler:

“Yani bence bu yapı biz öğretmenlerin performansını geliştirmeye yönelik değil daha çok işler eksiksiz olarak yürütülsün politikası. Örneğin ben sadece kendimi geliştirmek amacıyla yüksek lisans yapmak istiyorum onda bile bana sorun çıkarıyorlar. Yapma yapacaksın da ne olacak diyor müdürümüz. Hatta çok istiyorsan istifa edebilirsin ifadesini bile kullandı yani.” (L4KK)

“Teknolojik aletleri de çok sık kullanmıyoruz yani akıllı tahtalar var ama bazen internet olmuyor yani teknik bir arıza çıkabiliyor. Yani burada tam bir işe odaklanırsın bir aksilik çıkar, bir şey imzalatacaksınız bakarsınız müdür yok, müdür olur öğrenci olmaz.” (L2EK)

Katılımcıların görüşlerine göre, okuldaki işlerin katı kural ve prosedürlere göre yapılmasına olan eğilim, öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabalarına ket vurmaktadır. Volk (2011) da, kurallara sıkıca bağlı olmak adına etkisiz uygulamaların yürütüldüğü okul yapılarında, çalışanların düşük moralli, isteksiz ve yorgun oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Anlaşılacağı üzere, böyle okul yapıları, sadece yapılması gerekenlerin yerine getirilmesi ile ilgilenen, çalışanlarının özgün çabalarına fırsat tanımayan ve var olan rutinin sürdürülmesine odaklanan yapılardır. Her şeyin sadece daha önceden belirlenen kurallara göre işlediği bu okullarda, yaratıcı ve yeni fikirlerin üretilmesi fikri arka planda kalabilir. “Kendi fikirlerine değer verilmediğini düşünen öğretmenler ise kendilerini yenileme ihtiyacı hissetmeyebilirler” (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008: 65).

Ayrıca katılımcıların ifadelerinden, problemlerin çözümünde etkili politikaların izlenmediği okullarda, öğretmenlerin mesleki gelişim için sorumluluk alma isteklerinin düşebileceği söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişim için harekete geçme istekleri, okulun yönetsel yapısı ve bu yönetsel yapının uygun

şartları sağlaması ile de ilgili olabilir. Yani, mesleki gelişim çabaları; bireysel ve mesleki tercihlerle bağlı olduğu kadar mevcut şartlar ve imkânlarla da bağlıdır.

Öğretmen liderler, mesleki gelişim yolundaki engelleri yöneticileri ile etkili iletişim kurarak ve problemlerin kaynağı hakkında bilgilendirerek aşmaya çalışmaları önemlidir. Aynı zamanda yöneticiler de problemlere çözüm sağlamak amacı ile kural ve uygulamaların esneklik gösteren nitelikte olmasına özen gösterebilirler. Erdoğan'ın (2002) da belirttiği gibi, okul yöneticilerinin görevi sadece resmi işleri yapmak değildir; aynı zamanda daha iyi eğitim ve öğretim fırsatları sunmak amacıyla kapasitelerini geliştirmeye çalışan öğretmenlere yardımcı olmaktır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin öğretmenlere yararlı olabilecek konferanslara, seminerlere ve eğitimlere katılma gibi öğretimsel kaynakların farkında olmaları ve lisansüstü eğitime devam eden öğretmenler için de kolaylaştırıcı önlemler almaları önemlidir (Şişman, 2011).

Unutulmamalıdır ki, karşılıklı anlayış ve iyi niyetin yeni fırsatlar yaratabileceği okullarda, “yöneticiler öğretmenlerin işlerini ne kadar kolaylaştırırlarsa, öğretmenlerden de o kadar karşılık alabilirler” (Achilles, Keedy ve High, 1994: 39). Çünkü yöneticiler öğretmenlerin mesleki gelişim için üretken ve girişimci fikirlerini dinleyip, fırsatlar yarattıklarında bu çabaların sürdürülebilirliğinin daha olası olacağı söylenebilir.

4.2.3.3.Okulların Bürokratik Yapısı ile Meslektaşlarla İşbirliği Arasındaki İlişki

Analiz edilen öğretmen görüşleri sonucunda, kurumlarının yapısını değerlendiren öğretmenlerin bu görüşleri ile öğretmen liderliği rollerinin bir diğer boyutunu oluşturan meslektaşlarla işbirliği boyutunda sergiledikleri davranışlar arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Tablo 33'te öğretmenlerin, okullarının yapısının destekleyici veya engelleyici niteliklerini açıklamak için kullandığı ifadeler ile bu okul yapılarında sergiledikleri davranışları örneklendirmek amacıyla kullandıkları ifadeler sunulmuştur.

Tablo 33

Okulların Bürokratik Yapısı ile Meslektaşlarla İşbirliği Arasındaki İlişki

Kavramlar	İlişkili temalar	Katılımcıların ifadelerinden örnekler
Bürokratik Yapı ve Öğretmen Liderliği	Destekleyici Bürokratik Yapı ile Meslektaşlarla İşbirliği	• Yönetimin işleri kolaylaştırması- öğretmenlerin istekle ve huzurla beraber çalışması • Yönetimin esnek yaklaşımı- öğretmenler arası ve öğretmen-yönetici arası fikir alışverişinin kolaylıkla yapılması • Yöneticilerin adil ve eşit davranması- meslektaşlar arası etkili iletişim • Yönetimin yıllık toplantılara özen göstermesi, ılımlı bir ortam yaratması- zümreler arası iletişim ve paylaşımın artması • Güven veren esnek yönetim yaklaşımı- olumlu iklim ve meslektaşlar arası iyi ilişkiler
	Engelleyici Bürokratik Yapı ile Meslektaşlarla İşbirliği	• Bürokratik formalitelere fazlaca vurgu- iletişimsizlik • Sert çizgilerle ayrılmış yönetici- öğretmen anlayışı- mutsuz öğretmenler, iletişimsizlik • Adaletsiz yaklaşım, bazı kesime esnek bazı kesime çok sert kurallar uygulama- olumsuz okul atmosferi, dargın öğretmenler • Adaletsiz yaklaşım- meslektaşlar arası dedikodu, gruplaşma ve çatışma

Tablo 33'teyen alan bulgulara göre; öğretmenlerin, çalıştıkları okulların yapısının kolaylaştırıcı veya engelleyici nitelik göstermesi ile birbirleri ile olan işbirliği ve etkili bir şekilde beraber çalışmaları arasında ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin beraber çalışması için fırsatlar yaratan, buna yönelik girişimleri destekleyen ve adil bir yaklaşıma sahip olan okullarda, öğretmenlerin rahat ve güvende hissettikleri söylenebilir. Böylece, öğretmenler hem birbirleri hem de okulun diğer paydaşları ile ortaklaşa çalışmaya daha yatkın olmaktadır. Diğer taraftan, bürokratik formalitelerin önem kazandığı, klasik yönetici rolünün ve adaletsiz uygulamaların ağır bastığı okul yapılarında ise; paylaşılan amaç ve değerler yaratamayan, birbiri ile sınırlı ve yüzeysel iletişimi olan öğretmenlerin sayısının artacağı söylenebilir. Diğer bir deyişle, böyle okul yapılarında, öğretmenlerin

birbirleriyle bilgiyi paylaşma ve etkileşme olasılıkları ve imkânları düşmektedir. Aşağıda, bu kapsamda yer verilen ilişkinin derinlemesine incelenmesine ve katılımcı ifadelerinden direk alıntılarla desteklenerek sunulmasına yer verilmektedir.

4.2.3.3.1. Destekleyici Bürokratik Yapı ile Meslektaşlarla İşbirliği Arasındaki İlişki

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, destekleyici okul yapılarının öğretmenler arasındaki iletişim üzerinde olumlu etkileri olduğu anlaşılmaktadır. Yönetimsel yapının öğretmenlerin işlerini kolaylaştırması, bürokratik formalitelerin arka plana alınarak işlerin etkili bir şekilde yürütülmesi, öğretmenlerin huzurla çalıştıkları bir okul ortamının oluşmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, yöneticilerin öğretmenlerle güvene dayalı bir iletişim kurmasının ve adil davranmasının öğretmenlerin hem kendi aralarındaki iletişimin kalitesine hem de tüm okul boyunca yayılan iletişimin kalitesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu kapsama örnek verilebilecek nitelikte ilkokulda görev yapmakta olan bir İngilizce öğretmenin görüşleri şöyledir:

“Okulumuzdaki mevcut yapının benim ve sanıyorum diğer öğretmen arkadaşlarımda üzerinde olumlu bir etkisi var, çünkü yöneticilerimiz gerçekten işlerimizi kolaylaştırmaya ve hepimizi mümkün olduğu kadar memnun etmeye çalışıyorlar. Bu durum da öğretmen arasındaki ilişki ve iletişimi de olumlu etkiliyor çünkü herkes memnun oluyor, severek geliyor.”
(İ8KK)

Yine aynı kapsamda ele alınabilecek nitelikte, ortaokulda görev yapmakta olan bir fen Bilgisi öğretmeni görüşlerini şöyle açıklamaktadır:

“[Okuldaki mevcut yönetim yaklaşımı] genel olarak olumlu bir iklim yaratıyor. Öğretmenler arasındaki ilişkiyi ise oldukça olumlu etkiliyor bence çünkü idare eğer bazı kesime daha yakın olsaydı insanın aklına yanlış davranabilecekleri gelirdi. Böyle bir durum olmaması ise bizim iletişimimizi olumlu etkiliyor.” (O19KK)

Katılımcıların ifadelerinden, öğretmenlerin arasındaki bütünlük duygusunu destekleyen, kişilere göre değişmeyen adil bir yaklaşımın benimsendiği anlaşılmaktadır. Altınkurt ve Yılmaz (2010) ve Taş (2010) da, çalışmalarında kurumda adalet algısının, öğretmenlerin birbirlerine bağlanarak bütünleşmelerini ve birbirleri ve yöneticileriyle uyumlu ve güvene dayalı ilişkiler geliştirmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bu noktada, yöneticilerin uygulamaları önem ön plana çıkmaktadır. Wills (2015) çalışmasında, okulda yürütülen işlemlerin planlı, sistematik ve aynı zamanda öğretmenlerin beraber çalışmasına izin verecek esneklikte olmasının işbirliğini arttıran bir unsur olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, tıpkı öğretmenler gibi okul takımının bir lideri olan yöneticilerin okuldaki işleyişe ilişkin bireysel ve mesleki yaklaşımları ile meslektaşlarına iyi bir model olmaları öğretmenlerin okulla bütünleşmelerinde önemli bir belirleyicidir (Şişman, 2011). Okulun değerli bir üyesi ve bir ekibin parçası olduğunu hisseden öğretmenlerin, işbirliğine, beraber öğrenmeye ve öğrendiklerini paylaşmaya daha yatkın olabileceği söylenebilir.

Cummins'in (2009) de değindiği gibi, işbirlikçi ilişkilerin öne çıkmasına fırsat veren okul yapılarında yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen arasında oluşan etkili iletişim, kurumların amaçlarına ulaşması için gerekli olan güç kaynağını sağlayabilir. Çünkü “güç kavramı sabit değil daha çok etkileşim yoluyla azabilen veya artabilen niteliğe sahip bir kavrama” işaret etmektedir (s. 263). Öğretmenlerin çalıştıkları ortamda mutlu ve huzurlu olmalarını sağlayan uygulamalarla çevrelenmiş bir yönetsel işleyiş, öğretmenlerin meslektaşları ile olan işbirlikçi çalışmalarına hız kazandırabilir.

4.2.3.3.2. Engelleyici Bürokratik Yapı ile Meslektaşlarla İşbirliği Arasındaki İlişki

Bulgular incelendiğinde, bürokratik engellerin, zorlayıcı kuralların ve kırtasiyeciliğin öğretmenler arasındaki iletişime katkıda bulunabilecek sosyal etkinliklerin gerçekleşmesini engellediği anlaşılmaktadır. Hızla değişen dünyada bilginin üretilmesi ve paylaşılmasında etkili bir pozisyonda olan öğretmenler için birbirinden haberdar olmak ve beraber harekete geçmenin gücünden faydalanmak

oldukça önemli iken görev yaptıkları okul yapısının engeller yaratması hem kurum hem de bireyler için istenmeyen bir durumdur. Hem sınıf içindeki performanslarına hem de meslektaşları ile olan ilişkilerine ket vuran olumsuz uygulamalara değinen lisede görev yapmakta olan sırasıyla biri bilişim teknolojileri diğeri beden eğitimi öğretmeni olan katılımcılar görüşlerini şöyle ifade etmektedirler:

“Sınıfa yansıtılmamaya çalışıyoruz ama istekliliğiniz kayboluyor, ayaklarınız geri geri gidiyor. Zaten yaptığımız bir şey bir anlam ifade etmiyor, yine aynı şey olacak diyorsunuz, mutsuz sadece derse girip çıkan insan yığınları oluşuyor. Bu durumu düzeltici ya da bizi birleştirici bir yapı da hâkim değil. Okul yönetmek sadece yönetsel işleri yapmak, ödenek bulmak değil sosyal açıdan da desteklemek, sosyal ilişkileri de güçlendirmek gerekir. Bunlar bağlayıcı şeyler sonuçta.” (L12EK)

“Yani öğretmen dediğin sosyal ve girişken olmalı ama burada öyle değil. Organizasyonlarda daha kolay kaynaşılır insanlar arasında daha çok paylaşım olur. Hani okulla ilgili şeyler ya da problemler bu tarz sosyal ortamlarda daha rahat ifade edildiği için çözüme de rahat ulaşıyor ama iletişimde sorun var burada. İletişim de bürokratik nedenlerden dolayı bozuluyor, çok fazla dayatma var, bir de kâğıt üzerinde işlerin yürütmesine bu kadar odaklanırsanız, bir şey yapacak insanı da yapmaktan vazgeçirirsiniz.” (L2EK)

Katılımcıların ifadelerinden yöneticilerin, öğretmenlerin düşünce, duygu ve değer yargılarını olumlu anlamda etkileme ve onları ortak bir paydada birleştirme anlayışına uzak oldukları anlaşılmaktadır. Erdoğan’ın (2002) da belirttiği gibi, yöneticiler örgütsel yol göstericilere mekanik olarak uymanın ötesinde bir etkileme gücüne sahip olmalıdırlar. Bu sayede birleştirici bir rol üstlenerek, öğretmenlerin meslektaşları ile olan etkileşimine katkıda bulunabilirler. Bu kapsamda yer alan görüşlere göre, öğretmenlerin özveriyle çalışmasını olumsuz etkileyen zorlayıcı uygulamaların, onları yalnızlaştırdığı ve ekip ruhunun oluşmasını engellediği söyleyebilir. Hoy ve Sweetland (2000, 2001) kural ve prosedürlerin harfiyen uyulması gereken talimatlar olarak görüldüğü okul yapılarında, mesleki ilişkilerin

açık, işbirlikçi ve destekleyici olmasının engellendiği görüşündedirler. Volk (2011) da çalışmasında, sıkı sıkıya kurallara bağlı olan sistemlerin, bilginin meslektaşlar arasında paylaşılması ve öğretimsel davranışların kalitesinin artırılması üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Can'ın (2009) da belirttiği gibi öğretmenlerin liderlik rolleri sergileyebilecekleri kültürel ortamın hazırlanmasında ve bu olumlu ortamın sürdürülmesinde, okul yapısının ve yöneticilerin yaklaşımının etkisi eğitim çalışanlarınca sıklıkla dile getirilen bir konudur. Bu nedenle, öğretmenlerin her birinin sahip olduğu mesleki bilgi değerli ve eşsiz birer kaynak olduğu için, bu kaynakların birbirini tamamlayarak bir havuz oluşturmaya imkân tanınması bu bağlamda önem arz etmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuç ve tartışmalara yer verilmiş ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Araştırmada nicel ve nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılmış ve yapılan analizler sonucunda elde edilen sonuçlar, alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

5.1. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, araştırma problemine cevap bulmak amacıyla elde edilen nitel ve nicel verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan sonuçlara yer verilmektedir.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları nedir?” biçimde ifade edilen alt probleme ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Okulların bürokratik yapısına ilişkin araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokratik yapı boyutunda yer alan ifadelerle “Sık sık” düzeyinde katıldıkları ve engelleyici bürokratik yapı boyutunda yer alan ifadelerle ise “Hiçbir zaman” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Bu bulguya paralel biçimde, araştırmanın nitel

verilerinden elde edilen sonuca göre de, kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda katılımcıların çoğu (n=19) olumlu yönde görüş bildirmiştir. Okulların bürokratik yapısına ilişkin algıların kolaylaştırıcı bürokrasi boyutunda yüksek olmasında, çalışmanın nitel evresinde ortaya çıkan ve katılımcıların çoğunun paylaştığı, aşağıdaki bulgular etkili olabilir:

- Okuldaki karar alma süreçlerinde, katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışının benimsenmesi.
- Yöneticilerin adil olması ve öğretmenlerle olan iletişimlerinin kalitesine önem vermeleri.
- Okulda uygulanan kural ve prosedürlerin esnek ve çözüm üretme odaklı olması.

Örgütlerin sürekli değişen ve gelişen bir çevrede karşılaştıkları problemlerin ve deneyimledikleri süreçlerin çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda, karar alma aşamasında, öğretmenlerin kararlara katılımının daha fazla teşvik edildiği (Beycioğlu, 2009; Buthezi, 2016; Can, 2009; Mokoena, 2017; Parlar ve Cansoy, 2017; Ratsoy, 1973) ve okulda üretkenlik, huzur ve istikrarın sağlanarak destekleyici bir kültür oluşturulmasında ve örgütsel anlaşmazlıkların önlenmesinde yöneticilerin izlediği esnek uygulamaların etkili bir araç olduğu (Atıcı, 2011; Bayhan, 2011; Buthelezi, 2016; Bredeson, 2000; Hallinger, 2003; Lin, 2014; Parlar ve Cansoy, 2017) çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur.

Görüldüğü üzere, nicel bulgularla uyumlu olarak, öğretmenlerin görüşleri; okullarının bürokratik yapısının onların işlerini kolaylaştırıcı ve girişimlerini destekleyici olduğu yönündedir. Benzer bir biçimde, okulların bürokratik yapısının, esnek bir rehber görevi gören kural ve prosedürlerin yer aldığı, öğretmenlerin etkili bir şekilde çalışmasına fırsat tanıyan ve onların çalışmalarını kolaylaştıran nitelikte olduğu çeşitli araştırmalarca ortaya konulmuştur (Buluç, 2009; Eğri, 2015; Erdoğan, 2012; Gray, 2013; Messick, 2012; Özer, 2010; Watts, 2009; Wills, 2015).

Bununla beraber, araştırmanın nitel evresinde, öğretmenlerin bir kısmının (n=7) görev yaptıkları okulların bürokratik yapısını engelleyici olarak değerlendirdiği görülmüştür. Diğer örgütlerle karşılaştırıldığında, okulların daha gevşek yapılı ve daha az bürokratik özellikte yönetildiği alanyazında yer almaktadır (Bursalıoğlu, 2002). Buna rağmen, bu çalışmada bazı katılımcılar tarafından okulların bürokratik yapısının zorlayıcı nitelikte algılanmasında, çalışmanın nitel evresinde ortaya çıkan bu bulgular etkili olabilir:

- Katı kural ve prosedürlerin işin yapılmasının önüne geçmesi,
- Okuldaki kararların alınmasında gerçek anlamı ile demokratik olunmamasına bağlı olarak kararların tek taraflı alınması,
- Öğretmenlerin girişimleri ve talepleri karşısında bürokratik formalitelerin aşılmasında yöneticilerin etkisizliği ve yetersizliği,
- Yöneticilerin öğretmenlere karşı adil davranmaması (branşa veya sendikal duruma ilişkin ayrımcılıklar).

Okulların bürokratik yapısı, genellikle öğretmenlerin çalışmaları sağlıklı bir şekilde yürütebilmeleri için yüklerini hafifletip işlerini kolaylaştırmayı amaç edinirken, aynı zamanda bazen aşırı kuralcı bir yönetim anlayışının benimsenmesi (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008; Köybaşı, Uğurlu ve Bakır, 2017; Parlar ve Cansoy, 2017; Sapre, 2000), karar alma süreçlerinde mekanik ve antidemokratik bir yaklaşımın izlenilmesi (Buthelezi, 2016; Lee, Dedrick ve Smith, 1991; Karaman, Yücel ve Dönder, 2008) ve öğretmenlerin çabalarının desteklenmesinde yöneticilerin yetersiz ve etkisiz kalması (Buthelezi, 2016; Gilbert ve Karimi, 2010; Parlar ve Cansoy, 2017) gibi sebeplerle öğretmenler tarafından olumsuz ve zorlayıcı nitelikte algılandığı alanyazında birçok çalışmada ortaya konmuştur (Cerit, 2012; Gilmore, 2007; Hoy ve Miskel, 2000; Köybaşı, Uğurlu ve Bakır, 2017; Özdemir ve Kılınç, 2014; Sapre, 2000; Tschannen-Moran, 2009).

Araştırmanın nitel kısmında öne çıkan bulgular ışığında, Türkiye bağlamında, eğitim hizmetinin sunumundaki her süreçte merkezîyetçi yönetimin ağırlığının mikro boyutta okullarda da hissedildiği söylenebilir. Ülkemizde eğitimle ilgili program

geliştirilmesi, öğretim zamanının planlanması, materyallerin seçimi gibi çok temel kararların alınmasında okullar Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği çerçeveyi izlemektedirler (Aslan, 2013). Bu noktada, okul yönetimlerinin üstlendiği rolün ise genel yasalarca alınmış kararların okullarda uygulanabilirliği sağlamak olduğu söylenebilir. Her ne kadar keskin çizgilerle belirlenmiş bir hareketlik alanına sahip olsalar da, okul yöneticileri öğretmenleri değerli bir bilgi kaynağı olarak kabul edip, bu sınırlı alanda onların görüş ve önerilerinden faydalanarak kurum olarak özgün adımlar atabilirler.

Günümüz dünyasında yaşanan hızlı değişimler, örgütlerin yenilenme ve değişme döngüsüne girmelerini neredeyse zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda, çıktısı insan olan eğitim sistemine olan bakış açısı da değişmiş ve özellikle yeni eğitim politikalarının oluşturulması, belirlenen politikaların ulusal ölçekten çıkıp küresel boyutta değerlendirilmesi önemli görülmüştür (Sincar, 2015). Buna rağmen, “Türkiye’de toplumun eğitim ihtiyacının hem nicel hem nitel anlamda hala merkezden, dik ve hiyerarşik yapı ile giderilmeye” (Aslan, 2013: 42) odaklanması okullarda bir takım tıkanmalara ve paydaşlar üzerinde olumsuz etkilere yol açmaktadır. Bürokrasinin getirmiş olduğu sınırlılıklar ve yavaşlık, bazı okul yöneticilerinin yanlış politikaları ve dar vizyonları ile birleşince, okullarda karar alma süreçlerinin demokratikleştirmesi konusunda engeller ortaya çıkabilir. Bu nedenle, yöneticilere günümüzün yönetsel sorunlarının eski yapı, anlayış ve bakış açılarıyla çözümlenemeyecek kadar karmaşık olduğunun farkında olarak hareket etmeleri önerilebilir (Konan ve Kış, 2015). Bu da ancak, sürekli öğrenme, eleştirel düşünme, paylaşılan bir vizyona sahip olma ve “insanları bir araya getirecek, örgüte bağlayacak ve ait olma duygusunu geliştirecek bir örgüt kültürü” (s.111) oluşturmaya odaklanmakla mümkün görünmektedir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“Öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarda sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları nedir?” biçimde ifade edilen alt probleme ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğretmen liderliği rollerine ilişkin nicel veriler incelendiğinde katılımcıların, öğretmen liderliği rollerinin sergilenmesini “Sık sık” düzeyinde ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulguya paralel biçimde, araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre de; davranışların sergilenme sıklığı kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından farklılık gösterse de katılımcıların neredeyse tamamı (n=25) olumlu görüş bildirmişlerdir. Benzer biçimde, öğretmenlerin sınıflarında eğitim-öğretimi geliştirecek etkinlikler yürüttükleri, yönetsel işlerde aktif bir rol üstlendikleri ve meslektaşları ile etkileşerek okul kültürünü etkileyebilen ve değiştirilebilen roller üstlendikleri çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur (Balyer, 2016; Beycioğlu, 2009; Can, 2007, 2009; Dalgıç Dinlendi, 2012; Hallinger, 2003; Hoşgörür ve Yorulmaz, 2015; Kaya, 2016; Kelley, 2011; Sturm, 2009; Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt, 2016; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013).

Araştırmanın nicel bulguları öğretmen liderliğinin alt boyutlarından biri olan kurumsal gelişme boyutu açısından incelendiğinde; öğretmenlerin bu boyutta sergilenen davranışların düzeyine ilişkin algılarının “Sık sık” düzeyinde, diğer boyutlara oranla daha düşük olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, nitel bulgularda da öğretmenlerin çoğunluğu (n=18) bu kapsamda öğretmenlerin başarılı girişimleri olduğu görüşünde iken, bir kısmının (n=8) öğretmenlerin kurumsal gelişmeye ilişkin etkili çabalarının olmadığı görüşünde oldukları dikkat çekmiştir. Kurumsal gelişme boyutunda yer alan ve özellikle okul çaplı özgün girişimlere işaret eden davranışların sınırlı düzeyde algılandığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf düzeyinde oldukça etkili çabaları olurken, okul çaplı girişimlerde isteksiz veya aktif olmadıkları alanyazında da çeşitli çalışmalar tarafından ortaya konulmuştur (Balyer, 2016; Can, 2009; Dinçer, 2017; Kaya, 2016; Parlar ve Cansoy, 2017). Bu noktada kurumsal boyutta sergilenen davranışların sınırlı düzeyde algılanmasında, araştırmanın nitel evresinde ortaya çıkan aşağıdaki bulgular açıklayıcı nitelikte olabilir:

- Katı kural ve prosedürlere itibar edilen okullarda öğretmenlerin okul çaplı girişimlerde karşılaşacakları bürokratik formalitelerden dolayı geri çekilmeleri,

- Yöneticilerin gerek duyulan planlama ve koordinasyonda yetersiz kalmalarına bağlı olarak öğretmenlerin risk almak istememesi.

Bu araştırmada olduğu gibi, bürokrasinin ilkelerinin katı bir şekilde uygulandığı okullarda öğretmenlerin kurumsal gelişimi destekleyecek etkinlikler düzenlemede isteksiz olabilecekleri (Can, 2009; Karaman, Yücel ve Dönder, 2008, Parlar ve Cansoy, 2017) ve planlamada etkisiz stratejiler izleyen ve yetersiz davranışlar sergileyen yöneticilerin öğretmenlerin girişimci ruhlarını söndürebileceği (Buthezi, 2016) diğer çalışmalar tarafından da ortaya konmuştur.

Mesleki gelişim boyutunda yer alan davranışların sergilenmesi katılımcılar tarafından “Her Zaman” düzeyinde ifade edilmiştir. Bu bulguya paralel biçimde, öğretmenlerin, özellikle teknoloji kullanımına odaklanan (n=18), güncel kaynak ve materyallerin kullanımını içeren (n=7) eğitim ve öğretimin kalitesini arttıracak yeni teknikler deneme ve meslektaşlarından öğrenme (n=7) gibi mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak davranışlar sergiledikleri; fakat öte yandan öğretmenlerin bir kısmının (n=7) bu konuda yeteri kadar çaba olmadığı görüşünde oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı (n=10) mesleki gelişim çabalarının düzeyini yaş ve kıdem faktörü ile ilişkilendirmiştir. Bu bağlamda olumsuz algıya sahip olan öğretmenlerin, bu algılarında araştırmanın nitel boyutunda ortaya çıkan aşağıdaki bulgular etkili olabilir:

- Kıdemi yüksek öğretmenlerle karşılaştırıldığında, mesleki gelişim çabalarının meslekte yeni olan öğretmenlere daha cazip gelmesi,
- Teknolojinin mesleki gelişim çabalarında etkili bir unsur olması ve yüksek yaş grubunda yer alan öğretmenlerin teknolojik gelişmelerle beraber gelişim gösterme konusunda geride kalmaları.

Araştırmanın nitel bulguları ile tutarlı bir biçimde, öğretmenlerin yaş ve kıdemleri arttıkça mesleki gelişime ilişkin olumsuz düşüncelerinin de arttığı (Genç, 2010), hizmet süreleri arttıkça mesleki istekliliklerinin azaldığı (Can, 2009) ve

öğretmenin yaşının (Uştu, Taş ve Sever, 2016) mesleki gelişimi engelleyen unsurlar arasında olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur.

Meslektaşlarla işbirliği boyutunda yer alan davranışların sergilenmesi ise katılımcılar tarafından ‘‘Her Zaman’’ düzeyinde ifade edilmiştir. Araştırmanın nitel evresinde ortaya çıkan ve öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği içinde olduklarını gösteren; bilgi ve materyal paylaşma konusunda özellikle zümre içinde oldukça aktif (n=20) olmaları, birbirlerinin uzmanlıklarından faydalanmaları (n=11) ve ekip ruhu oluşturmaya (n=25) özen göstermeleri nicel bulguları destekler niteliktedir. Alan yazında da, öğretmenlerin birbirlerine destek olmaya, birbirleri ile etkileşime geçerek bilgi ve uzmanlıklarını paylaşmaya ve işbirliği yapmaya yatkın oldukları ve birbirlerinin en büyük destekçileri oldukları çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur (Beycioğlu, 2009; Can, 2009; Ferguson, 2006; Parlar ve Cansoy, 2017; Sturm, 2009; Wayne, 2002; Weise ve Holland, 1994; Wills, 2015).

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

‘‘Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları; okul düzeyine, cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine, öğretmen sayısına ve öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’’ biçimde ifade edilen alt probleme ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Okulların bürokratik yapısına ilişkin nicel veriler değişkenler açısından incelendiğinde, okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarının, sadece engelleyici bürokrasi boyutunda lisede görev yapan öğretmenlerin algıları bakımından anlamlı farklılık gösterdiği ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlere göre okullarının bürokratik yapısını daha fazla engelleyici olarak algıladıkları belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda da, katılımcıların çoğu (n=19) okulların bürokratik yapısına ilişkin olumlu görüşe sahip iken; 7 öğretmenin bu bağlamda olumsuz görüşe sahip oldukları ve bunlardan 3 öğretmenin lisede, sadece 1 öğretmenin ise ortaokulda görev yaptığı görülmüştür. Lisede görev yapmakta olan

öğretmenlerin bir kısmının; otokratik kurallarla yönetimin (n=3), tek taraflı karar alma mekanizmasının (n=3) ve yöneticilerin tutarsız ve etkisiz politikalar benimsemelerinin (n=3, n=3); okulda çatışmaya (n=5), meslektaşlarla ilişkilerde güvensizliğe (n=3) ve öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine (n=6) yol açtığını ileri sürdükleri görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda, ilk ve ortaokullardaki öğrencilerin yaş grubuna göre daha büyük bir yaş grubunun öğrenci profilini oluşturduğu liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin, okullarının bürokratik yapısına ilişkin olumsuz bir algıya sahip olmalarında; düzeni sağlamak ve korumak adına katı kurallar dizinine itibar edilmesinin, klasik yönetim anlayışını benimseyen sert mizaçlı, yeni ve yaratıcı önerilere kapalı, planlama ve koordinasyon konusunda yetersiz olan yöneticilerin etkisinin olduğu ileri sürülebilir.

Gilbert ve Karimi (2010), Gökay ve Özdemir (2010), Karaman, Yücel ve Dönder (2008), Lee, Dedrick ve Smith (1991), Öztürk (2001) ve Parlar ve Cansoy (2017) da bürokrasiye sıkıca bağlı olan ve mekanik bir yaklaşımın benimsendiği sistemlerde, öğretmenlerin okullarının işleyişine ilişkin olumsuz bir algıya sahip olmalarının beklenen bir sonuç olduğunu belirtmişlerdir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan nicel analizler sonucunda, öğretmenlerin görüşlerinin kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokrasi boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiş; bu bulgu araştırmanın nitel verileriyle de desteklenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda; kadın ve erkek katılımcıların okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir. Benzer biçimde, Çiftçi (2009), Erdoğan (2012); Karaman, Yücel ve Dönder (2008), Ömeroğlu (2006), Öztürk (2001), Zeytin (2008) ve Tylus'ın (2009) çalışmalarında da, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okullarının bürokratik yapısına ilişkin görüşleri arasında farklılık bulunmamıştır.

Öğrenim durumu değişkeni açısından, nicel veriler öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarının, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuş; bu bulgu araştırmanın nitel verileriyle de desteklenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğrenim durumuna

bakılmaksızın, öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları ileri sürülebilir.

Branş değişkenine göre yapılan nicel analizler sonucunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algılarının, hem destekleyici hem de engelleyici bürokratik yapı boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulguya paralel bir biçimde alanyazında birçok çalışmada, öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarının branş değişkeni açısından herhangi bir farklılık göstermediği görülmüştür (Erdoğan, 2012; Karaman, Yücel ve Dönder, 2008; Ömeroğlu, 2006; Zeytin, 2008).

Araştırmanın nitel boyutunda ise, farklı branşlarda uzmanlaşmış öğretmenlerin çoğu (n=24) bürokratik yapıya ilişkin benzer görüşlere sahip iken, lisede görev yapmakta olan birisi beden eğitimi diğeri meslek dersi öğretmeni olmak üzere, katılımcılardan ikisi okullarının bürokratik yapısına ilişkin olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden, bu olumsuz algılarında branşlarının etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Beden eğitimi öğretmeni olarak görev yapmakta olan katılımcı (L2EK), branşı gereği düzenlemek ve yürütmek istediği ders saatleri dışındaki etkinliklerin bürokratik formalitelere sıklıkla takıldığını ve yöneticilerinin bu durumu aşmak için çaba sarf etmediğini aksine işleri daha fazla yokuşa sürdüklerini belirtmiştir. Meslek dersi öğretmeni olan katılımcı (L12EK) ise, okullarında çeşitli meslek alanları olduğunu ve bazılarının ayrıcalıklı görüldüğünü aynı zamanda yöneticilerin onların fikrine değer verdiği için değil uzmanlık bilgilerinden faydalanmak amacıyla karar aşamasında yer almalarına olanak sağladığını belirtmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, katılımcıların branşları gereği yürüttükleri etkinlikler, bunların planlanmasına veya malzeme alımına ilişkin süreçler nedeniyle görev ve sorumluluklarının farklılık göstermesinin ve bu konuda yöneticilerin kolaylaştırıcı bir rol üstlenmemelerinin, bu olumsuz algıyı oluşturan unsurlar arasında olduğu ileri sürülebilir. Diğer bir deyişle nitel evrede elde edilen bulgular doğrultusunda, branşları gereği bürokratik süreçlerde daha fazla yer alan

öğretmenlerin bir kısmının okullarının, bürokratik yapısına ilişkin algılarında farklılık görüldüğü öne sürülebilir.

Mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarının engelleyici ve destekleyici bürokrasi boyutları açısından araştırmanın nicel evresinde farklılaşmadığı ve nitel analiz sonucunda da bu bulgunun doğrulandığı görülmüştür. Araştırmanın sonucu, Çiftçi (2009), Karaman, Yücel ve Dönder (2008), Ömeroğlu (2006) ve Tylus'ın (2009) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu durum, mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarında belirleyici olmadığını göstermektedir. Bununla beraber Erdoğan (2012), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, okullarındaki bürokratik yapıyı 10-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha kolaylaştırıcı algıladıklarını bulurken; Öztürk (2001), 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-20 yıl ve 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarının bürokratikleşme düzeyini otorite hiyerarşisi boyutunda daha düşük algıladıklarını sonucuna ulaşmıştır. Bulgulardaki bu farklılık, araştırmaların farklı zamanlarda ve farklı örneklem gruplarında uygulanmasından kaynaklanan bir durum olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre yapılan nicel analizler sonucunda, öğretmenler görüşlerinin kolaylaştırıcı ve engelleyici bürokrasi boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği ve nitel analiz sonucunda da bu bulgunun doğrulandığı görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda; farklı hizmet sürelerine sahip katılımcıların, bürokratik yapıya ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu, Ömeroğlu (2006) ve Tylus'ın (2009) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen sayısı değişkenine göre yapılan nicel analizler sonucunda, öğretmen görüşlerinin kolaylaştırıcı bürokratik yapı boyutunda 15-25 ve 46 ve üzeri öğretmene sahip olan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda da, 15-25 öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışmakta olan katılımcıların tamamı (n=4); sayıca az olmalarının yönetsel süreçlerde yöneticilerin, öğretmenlerin görüşlerine

danışma ve isteklerine kaynak sağlama sürecini kolaylaştırdığını, iletişimin bürokratik formalitelere gerek duyulmadan daha pürüzsüz ve problemsiz gerçekleştiğini ileri sürmüşlerdir.

Bununla beraber, 46 ve üzeri öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışmakta olan katılımcıların çoğunluğunun (n=5), büyük bir okul olmaları nedeniyle, karmaşa oluşmaması adına yöneticilerin iletişim kanallarını açık tuttuğunu, sistemli bir işleyiş sağlamaya odaklandıklarını, taleplerin çeşitliliği karşısında sistemli ve şeffaf toplantılar düzenlediklerini ve okulda görev paylaşımına gidildiğini ileri sürdükleri görülmüştür. Bulguların bu şekilde benzerlik göstermesi, nicel ve nitel bulguların birbirini destekler ve açıklar nitelikte olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bulguları ile benzer şekilde, Savaş (2016) da çalışmasında, öğretmen sayısı az olan okullarda öğretmenlerin müdürlerin desteğini daha çok hissettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Schmuck ve Runkel (1994) de küçük grupların toplantı veya görüşmeleri daha kolay organize ettiklerini belirtirken, aynı zamanda örgütler büyüdükçe karmaşılaşan görevlerin sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesi için örgüt içindeki sistemli işleyişin önem kazandığına değinmişlerdir. Öğretmen sayısının aynı zamanda okulun büyüklüğünü işaret ettiği göz önünde bulundurulduğunda, nitel bulguların ışığında küçük gruplarda kararlar alınırken paydaşlara ulaşmanın ve gerektiğinde informal toplanmalar yoluyla ilerlemenin kolaylığının, büyük gruplarda ise bürokratik yapının olumlu anlamda sağladığı düzen ve sistemli işleyişin öğretmenlerin algılarını açıklayan unsurlar arasında yer aldığı söylenebilir.

Öğrenci sayısı değişkeni açısından, nicel veriler öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarının, öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuş; bu bulgu araştırmanın nitel verileriyle de desteklenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğrenci sayısına bakılmaksızın, öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları ileri sürülebilir.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“Öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarda sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları; okul düzeyine, cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine, öğretmen sayısına ve öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimde ifade edilen alt probleme ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Sergilenen öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin nicel veriler değişkenler açısından incelendiğinde, okul düzeyi değişkenine göre kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarında ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, meslektaşlarla işbirliği boyutunda ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ve öğretmen liderliği ölçeğinin genelinde ise ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının lisede çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Nitel analiz sonucunda da, ilkokul (n=4) ve ortaokulda (n=10) görev yapan öğretmenler; öğrencilerin bireysel, sosyal ve akademik gelişimlerini destekleyecek girişimlerde bulunduklarını, okul imkânlarının iyileştirilmesi için etkinlikler düzenlediklerini ve sınırlı düzeyde olmasına rağmen okul düzeyinde proje, gezi ve yarışmalar gibi sosyal ve akademik etkinlikler düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, liselerde görev yapan öğretmenlerin (n=4) ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin bir kısmının (n=2); çalıştıkları kurumda mutlu olmadıkları ve desteklenmedikleri için öğretme görevlerinin ötesinde farklı roller üstlenmekte isteksiz oldukları yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Mesleki gelişim boyutunda ise, ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin çoğunluğu (n=15) ve lisede çalışan öğretmenlerin ise bir kısmı (n=5) öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmesi sağlamak için kendilerini güncel tutmaya özen gösterdiklerini ifade ederken, lisede görev yapan öğretmenlerin (n=4) ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin bir kısmı (n=2) ise mesleki gelişim açısından özellikle

yaş ve kıdem faktörü ile ilişkili olarak yeterli ve etkili çabaların olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Meslektaşlarla işbirliği boyutunda ise; ilkokul, ortaokul öğretmenlerinin çoğu (n=16) meslektaşlarına saygı duyduklarını, iletişime önem verdiklerini ve bilgi ve deneyimlerin paylaşımı konusunda destekçi davrandıklarını ifade ederken, ilkokulda (n=2) ve lisede (n=4) görev yapmakta olan katılımcıların bir kısmı kurum içinde yaşanan çatışmaların ve yöneticilerin tutumlarının sebep olduğu anlaşmazlıkların öğretmenlerin arasındaki iletişimi olumsuz etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında, tüm okul düzeylerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sergilenen öğretmen liderliği rollerine ilişkin algıları yüksek olmasına rağmen, özellikle ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin kurumsal boyuttaki girişken çabaları, mesleki anlamda yeniliklere açık olmaları ve kurumun diğer paydaşlarıyla olan olumlu ilişkileri bağlamında, öğretmen liderliğine ilişkin özellikle liselerde görev yapan katılımcılardan daha yüksek algılara sahip oldukları görülmüştür. Okul düzeyleri temelinde oluşan bu farklılık, ilkokul ve ortaokul düzeylerinin ilköğretim kademesi altında kurumsal yapı ve işleyiş bakımından benzerlik göstermesi ile ilişkilendirilebilir. Bu bulgu doğrultusunda, ilkokul ve ortaokul düzeylerinde, liselere kıyasla daha esnek, destekleyici ve gelişime açık bir yönetim politikası izlendiği ileri sürülebilir. Öğretmen liderliğinin boyutları açısından farklılık gösterse de, ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin liselerde çalışan öğretmenlere göre öğretmen liderliği davranışlarını algılamada daha yüksek ortalamalara sahip oldukları çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Hoşgörür ve Yılmaz, 2015; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013).

Cinsiyet değişkenine göre kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarını ve öğretmen liderliği ölçeğinin genelinde öğretmen algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüş ve nitel analiz sonucunda da bu bulgu doğrulanmıştır. Benzer biçimde, Beycioğlu (2009), Dalgıç Dinlendi (2012) ve Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt'un (2016) çalışmalarında da cinsiyet

değişkenine göre katılımcıların öğretmen liderliği rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algılarının kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Nitel bulgular da, bu bulguyu önemli derecede desteklerken, lisansüstü eğitimini tamamlamış veya eğitimine devam etmekte olan katılımcıların tamamının (n=9), alanlarında meydana gelen güncel gelişmeleri takip etme, yeni öğretim teknik ve materyallerini derste kullanma ve alanları ile ilgili seminer/kongrelere katılma konusunda oldukça aktif oldukları ileri sürülebilir. Lisansüstü eğitim sistematik ve planlı çalışmayı gerektirmesi nedeniyle, öğretmenlere mesleklerini icra ederken, kendilerini geliştirmeleri konusunda önemli bir kaynak ve motivasyon görevi görerek, liderlik davranışlarının gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir (Gümüş ve Ada, 2017; Turhan ve Yaraş, 2013).

Branş değişkeni açısından, nicel veriler öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algılarının öğretmekle sorumlu oldukları ve uzmanlaştıkları alanlara göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuş; bu bulgu araştırmanın nitel verileriyle büyük ölçüde desteklenmiştir. Yiğit, Doğan ve Uğurlu'nun (2013) çalışmasının sonuçları araştırmanın bu bulgu ile paralellik gösterirken, Beycioğlu (2009), Hoşgörür ve Yılmaz (2015) ve Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2016) sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğretmen liderliği rollerinin sergilenmesine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bulgulardaki bu farklılık, araştırmanın farklı örneklem gruplarına uygulanmış olması ile açıklanabilir.

Araştırmanın nitel evresinde; genellikle lisede görev yapmakta olan rehberlik, beden eğitimi, meslek dersleri gibi alanlarda uzmanlaşmış olan öğretmenlerin bürokratik süreçlerle diğer öğretmenlere göre daha fazla iç içe olmaları nedeniyle deneyimledikleri bazı olumsuzlukların kurumsal gelişmeye yönelik çabalarına ket vurduğu ve isteksizlik yarattığı ileri sürülebilir. Bu bulgu, araştırmanın bürokratik

yapıya ilişkin görüşler kapsamında, okulun bürokratik yapısını engelleyici olarak algılayan öğretmenlerin bir kısmının (n=3) lisede görev yapması ve bu branşlardan olmaları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca özellikle rehber ve beden eğitimi öğretmenlerinin, sayıca az olmaları nedeniyle meslektaşlarla iletişimde olma ve işbirliği yapma, okul içi etkileşim ve takım çalışmasına katkıda bulunma gibi konularda biraz yetersiz kaldıkları söylenebilir. Bir okulda aynı branştan olan öğretmenlerin sayıca fazla olmaları, en azından zümreleri olacak ve grup düzeyinde çalışabilecekleri sayıda olmalarının onları işbirliği yapma, takım halinde çalışma, paylaşılan hedefler için harekete geçme, birbirlerinin bilgi birikiminden etkileşim yoluyla faydalanma gibi konularda daha avantajlı bir konuma getirmesi beklenen bir durumdur.

Öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algılarının araştırmanın nicel boyutunda, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt'un (2016) çalışmasının bulguları bu araştırmanın bulguları ile paralellik gösterirken, araştırma bulgularından farklı olarak Beycioğlu (2009), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların tüm boyutlarda ve ölçeğin tümünde daha yüksek ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Dalgıç Dinlendi (2012) ise kurumsal gelişme boyutunda farklılığın 1-5 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip katılımcıların lehine olduğu, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bu bağlamda pasif kaldıkları, mesleki gelişim boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine ve meslektaşlarla işbirliği boyutunda ise sonuçların 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hoşgörür ve Yorulmaz (2015) ise öğretmen görüşlerinin kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bulgulardaki bu farklılık, araştırmaların farklı örneklem gruplarına uygulanmış olmasıyla açıklanabilir.

Diğer taraftan araştırmanın nitel bulguları, nicel bulguları kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında büyük ölçüde desteklerken, mesleki gelişim boyutunda katılımcı görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği

görülmüştür. Katılımcıların bir kısmı (n=10), mesleki gelişim faaliyetlerinin sergilenme düzeyinin kıdem faktörü ile oldukça ilişkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Katılımcılar, meslekte 20 yılını aşmış öğretmenlerin mesleklerini icra ederken bir durağanlık dönemine girdiklerini, meslekleri boyunca edindikleri tecrübelerini yeterli bulduklarını ve değişen şartlara uyum konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, katılımcıların görüşlerine göre; mesleğe yeni başlamış veya meslekte göreceli olarak yeni olan öğretmenlerin, “mezun oldukları dönemki idealizm ile” (Dalgıç Dinlendi, 2012) daha etkili öğretebilmek ve dersi öğrenciler için ilgi çekici hale getirmek için çeşitli girişimlerde bulunmaya daha istekli oldukları ileri sürülebilir. Yani, mesleğin ilk yıllarındaki yeni fikirler üretme ve aktif olma isteğinin kıdemli öğretmenlerde daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir (Can, 2009). Mesleki kıdem arttıkça mesleki gelişim çabalarının yoğunluğunun azalmasına yönelik görüşlerle beraber, katılımcıların neredeyse tamamının (n=25), öğretmenlerin tümünün görev yaptıkları süre boyunca her zaman kendilerini geliştirmeleri ve yenilemeleri gerektiği görüşünde oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin bu görüşlerini şekillendiren unsurların anlaşılmasında, çalışmanın nitel evresinde ortaya çıkan aşağıdaki bulgular etkili olabilir:

- Kendini geliştiren öğretmenler;
- öğretme stillerinin etkili olup olmadığını test edebilir, mevcut uygulamalarını değiştirebilir,
- çağın getirdiği yenilik ve gelişmelerle değişen öğrencilerin ritmini daha kolaylıkla yakalayabilirler,
- öğrencilerin değişen öğrenme ihtiyaçlarına etkili bir şekilde karşılık verebilir,
- etkili öğrenmeyi sağladığı için bir öğretmen olarak kendini iyi hisseder ve daha motive olabilir,
- sistemin sunduğu yeniliklerden faydalanabilir ve sistem için faydalı uygulamalar geliştirebilir.

Yukarıda özetlenen öğretmen görüşlerinin, mesleki gelişimin gerekliliğine ilişkin katılımcılar arasındaki görüş birliğini açıklar nitelikte olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin değişen şartlara uyum sağlamak ve etkililiklerini sürdürmek için

kendilerini geliştirmeleri gerektiği alanyazında birçok çalışmada ortaya konmuştur (Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Beycioğlu, 2009; Can, 2009; Dalgıç Dinlendi, 2012; Dimock ve McGree, 1995; Hoşgörür ve Yorulmaz, 2015; Kaya, 2014; Sturm, 2009; Wills, 2015).

Çalıştıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında ve öğretmen liderliği ölçeğinin genelinde öğretmen algılarının herhangi bir farklılık göstermediği ve nitel analiz sonucunda da bu bulgunun doğrulandığı görülmüştür. Benzer şekilde, Hoşgörür ve Yılmaz'ın (2015) çalışmasında da hizmet süresi değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Bu bulgular doğrultusunda, farklı hizmet süresine sahip öğretmenlerin, okullarında sergilenen öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları ileri sürülebilir.

Öğretmen sayısı değişkeni açısından, nicel veriler öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarının, okulda görev yapan öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Beycioğlu'nun (2009) çalışmasının sonuçları araştırmanın bu bulgusu ile benzerlik gösterirken, Dalgıç Dinlendi'nin (2012) çalışmasında, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutunda farklılığın 20-30 öğretmene sahip okullardaki katılımcıların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacıya göre, öğretmen sayısı az olan okullarda, katılımcılar daha fazla liderlik sergileyebilmektedirler. Bulguların bu şekilde farklılık göstermesi, araştırmaların farklı örneklem gruplarında uygulanmasından kaynaklanan bir durum olabilir.

Bununla beraber, araştırmanın nitel evresinde, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarında katılımcıların görüşleri benzerlik gösterirken, meslektaşlarla işbirliği boyutunda 15-25 arası öğretmene sahip okullar ile 46 ve üzeri öğretmene sahip okullarda görev yapmakta olan katılımcıların diğer katılımcılara göre liderlik davranışlarının sergilenme düzeyine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Belirtilen iki grupta görev yapmakta olan öğretmenler, ilişkilerine

olumlu katkıda bulunacak informal toplanmalar gerçekleştirdiklerini (n=8), birbirlerine okul ile ilgili konularda yardımcı olduklarını ve rehber ettiklerini (n=12) belirtmişlerdir.

15-25 arası öğretmene sahip okullarda görev yapan öğretmenler, iletişime geçme ve iletişimin sürdürülebilirliğini sağlama konusunda sayıca az olmalarının avantaj sağladığını (n=7) belirtirken, 45 ve üzeri öğretmene sahip okullarda çalışan öğretmenler ise büyük gruplarda etkileşimi sağlamanın zorluğunun farkında olduklarını, bu konuda daha sistemli olmaya özen gösterdiklerini ve meslektaşlarıyla olan paylaşımlarında birbirlerine eşit derece özen göstermeye odaklandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, “15-25” öğretmen ve “45 ve üzeri” öğretmene sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokratik yapıya ilişkin algılarının daha yüksek bulunması sonucu ile paralellik göstermektedir. Katılımcıların bu algıları, öğretmen sayısı değişkeni ile ilgili olduğu kadar, öğretmenlerin hem yöneticilerle hem de meslektaşlarla ile olumlu ilişkiler geliştirmesine olanak tanıyan bir okul yapısında çalışıyor olmaları ile de ilişkilendirilebilir.

Alanyazında da belirtildiği üzere, okulun örgütsel yapısının ve yönetici stratejilerinin okuldaki paydaşlar arasında kurulan ilişkiler üzerinde büyük etkisi vardır (Can, 2009; Hallinger, 2003; Leithwood ve Jantzi, 2000). Bu doğrultuda, destekleyici okul yapısının gerekli zemini hazırladığı okullarda, öğretmenlerin sayıca az veya fazla olmalarını avantaja çevirerek birbirleri arasındaki iletişim, bilgi alışverişi ve işbirliğini etkili bir şekilde gerçekleştirmeye odaklandıkları ileri sürülebilir.

Öğrenci sayısı değişkeni açısından, nicel veriler kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında ve öğretmen liderliği ölçeğinin genelinde öğretmen algılarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuş; bu bulgu araştırmanın nitel verileriyle de desteklenmiştir. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak, Beycioğlu (2009) kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutunda, Dalgıç Dinlendi (2012) ise tüm boyutlarda 500-1000 arasında

öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bulguların bu şekilde farklılık göstermesi araştırmaların farklı örneklem gruplarında uygulanmasından kaynaklanan bir durum olabilir. Araştırmanın bu bulgusu, öğrenci sayısı değişkeninin, katılımcıların sergiledikleri öğretmen liderliği davranışlarının düzeyine ilişkin algılarında belirleyici olmadığını göstermektedir.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçimde ifade edilen alt probleme ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına ilişkin algıları ile sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları arasında ilişki olup olmadığını test etmek için yapılan nicel analiz sonucunda, öğretmenlerin kolaylaştırıcı bürokratik yapıya ilişkin algıları ile öğretmen liderliği ve öğretmen liderliğinin alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; kolaylaştırıcı bürokrasiye ilişkin aritmetik ortalama puanlar arttıkça öğretmen liderliğine ilişkin aritmetik ortalama puanların arttığı ortaya çıkmıştır.

Yapılan nitel analiz sonucunda ise; demokratik, esnek, yetki veren ve katılımcı bir yönetim anlayışının hâkim olduğu destekleyici okul yapılarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, yöneticilere yardımcı olmayı, okulun imajını olumlu etkileyecek hem sınıf içinde hem de okul çapında etkinler yapmayı, kendilerini mesleki anlamda güncellemeyi ve birbirleri ile işbirliği yapmayı daha fazla tercih ettikleri yönünde bulgular elde edilmiştir. Okul müdürlerinin, öğretmen liderliğini teşvik eden ve destekleyen bir okul kültürü oluşturmalarının, öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasına ve gelişimine katkı sağladığı çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Beycioğlu, 2009; Can, 2009; Öztürk, 2015; Savaş, 2016)

Diğer taraftan, öğretmenlerin engelleyici bürokratik yapıya ilişkin algıları ile öğretmen liderliği ve öğretmen liderliğinin alt boyutları arasında ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan nicel analiz sonucunda ise ilgili değişkenler arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; engelleyici bürokratik yapıya ilişkin aritmetik ortalama puanlar arttıkça öğretmen liderliğine ilişkin aritmetik ortalama puanların düştüğü ortaya çıkmıştır. Yapılan nitel analiz sonucunda da; öğretmenleri uyum ve itaate zorlayan kural ve düzenlemelerin olduğu, yöneticilerin yasal gücünü öğretmenleri kontrol etmek amacıyla kullandığı ve karar alma aşamalarında sadece üst bir grubun söz sahibi olduğu okullarda görev yapmakta olan katılımcıların, kurumun gelişimini amaçlayan herhangi bir girişim için isteksiz oldukları, yöneticiler ve meslektaşları için paydaş anlayışını benimseye mesafeli oldukları ve mesleki gelişim yönünde attıkları adımların oldukça sınırlı düzeyde olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir.

Bu doğrultuda, kolaylaştırıcı okul yapılarında öğretmen liderliği davranışlarının gelişme ve sergilenme düzeyi daha yüksek iken, engelleyici okul yapılarında öğretmen liderliği davranışlarının oluşması ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasında problemler yaşandığını ileri sürülebilir.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgu ve sonuçlarına göre geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Liselerde görev yapan katılımcıların okullarının bürokratik yapısına ilişkin ilkökul ve ortaokulda görev yapan katılımcılara göre daha olumsuz bir algıya sahip olmalarının hem nicel hem de nitel verilerle desteklenmesi durumu göz önüne alındığında, ortaöğretim kurumlarının daha esnek, yapıcı ve öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracak uygulamalara yer verilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Nitel evrede öğretmenlerin bu olumsuz algılarını açıkla nitelikte ve en dikkat çeken bulgulardan birisi; yöneticilerin izledikleri stratejiler ve benimsedikleri yönetim yaklaşımları olmuştur. Bu doğrultuda;

- Liselerde görev yapmakta olan yöneticiler; eğitim-öğretim sürecinde alınacak kararlar, yapılacak işler, yürütülecek aktiviteler için genel bir toplantı düzenleyebilirler. Daha sonra ele aldıkları konular hakkında, uygulamada neler yapılabileceği konusunda tartışmaları için öğretmenleri grup küçük gruplara bölebilirler. Bu tartışmalarda, grup üyeleri, önerilenlerin hem uygulanabilme potansiyeline hem de ortaya çıkabilecek zorluklara odaklanırlar ve daha sonra tekrar genel bir toplantı ile sonucuna ulaşabilir. Böylece, okul yapısı yönünü tek taraflı ve otokratik bir çizgiden, grup odaklı ve paylaşılan bir eksene doğru çevirme yolunda önemli bir adım atabilir.
- Okulda benimsenen ve uygulanan kural ve prosedürler öğretmenlerin makul istekleri doğrultusunda şeffaf bir çerçevede esnetilebilir.
- Öğrenci ve okul gelişimi odaklı girişimler için öğretmenlerin okul içi ve okul dışı imkânlardan hem mevzuata uygun hem de verimli bir şekilde faydalanabilmeleri konusunda yöneticiler kolaylaştırıcı ve destekleyici bir rol üstlenebilir.
- Okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarını öğretmenlerin etkili bir şekilde çalışabilmeleri için kullanmaları konusunda daha kapsamlı ve uygulanabilir öneriler sağlamak amacıyla; yönetici yerine lider olarak yetişmeyi ve personel gelişimini içeren hem öğretmenlerim hem de yöneticilerin bir arada katılımının sağlandığı hizmet içi eğitimler verilebilir.

2. Araştırmanın nitel evresinde öne çıkan, rehberlik, beden eğitimi ve meslek dersleri gibi branşlarda uzmanlaşmış öğretmenlerin bürokratik formalitelerle daha çok karşı karşıya kaldıkları ve bu durumun onların okullarının bürokratik yapısına ilişkin algılarını üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu bulgusu doğrultusunda, bu branşlarda uzmanlaşmış öğretmenler için yöneticilerin daha destekleyici bir tutum sergilemesi önerilebilir. Bu doğrultuda, yöneticiler ile bu branştaki öğretmenler düzenli aralıklarda toplantılar ayarlayabilirler ve yapılması planlanan etkinliklerle ilgili yazışmalar veya izlenilmesi gereken prosedürler konusunda daha önceden gerekli planlamaları beraber yapabilirler. Böylece, belirtilen branşlarda öğretim gerçekleştiren öğretmenler, işlerinin kolaylaştırıldığı, önemsendikleri ve desteklendikleri algısını geliştirebilirler.

3. Sergilenen öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıların hem nicel hem nitel analizlerde, kurumsal gelişme boyutunda diğer boyutlara göre daha sınırlı düzeyde olması doğrultusunda, öğretmenlerin bu konudaki yetersizliklerinin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu doğrultuda, okullarda yeterli fiziksel, teknolojik şartların sağlanması ve öğretmenleri okul çaplı liderlik rollerini sergilemeye özendirecek bir okul kültürünün oluşturulması yönünde yöneticiler bilinçlendirilebilir. Ayrıca yöneticilerin destekleyici tutumları ile öğretmenlerin formal yükleri hafifletilerek, liderlik davranış ve etkinliklerini okul boyunca sergilemeleri teşvik edilebilir.

4. Sergilenen öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin öğretmen algılarının hem nicel hem de nitel analizlerde ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin lehine yüksek bulunması doğrultusunda, liselerde görev yapmakta olan öğretmenler tarafından da liderlik davranışlarının yüksek düzeyde sergilenmesi yolunda çalışmalara gidilebilir. Tüm okul düzeylerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin katılımının sağlandığı, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının işleyişlerindeki farklılıkların, eğitim-öğretim gören öğrenci grubunun bilişsel, sosyal ve psikolojik özelliklerinin tartışıldığı birbirleri ile etkileşimlerine ve yürüttükleri özgün, yenilikçi ve yaratıcı etkinliklere ilişkin paylaşımda bulunmalarına fırsat tanıyacak çalıştaylar düzenlenebilir.

5. Araştırmanın nitel evresinde katılımcıların bir kısmının paylaştığı ortak bir görüş olarak dikkat çeken, yaş ve kıdem ilerledikçe mesleki gelişime ilişkin çabaların gerilemesi bulgusu doğrultusunda, uzun yıllardır meslekte olan öğretmenlerin yeni şeyler öğrenme meraklarının tekrar ateşlenmesi ve bu durağanlığın önüne geçilmesi yolunda çalışmalara gidilebilir. Şuan da Türkiye’de birçok üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokullarında kurulan ve çeşitli alanlarda yetkin olan veya özellikle bir alanda uzmanlaşmış öğretim görevlerinin çalışmalarının yer aldığı, bölümün tüm personelinin katılımı ile gerçekleşen, konuya ilişkin sözlü sunum, soru-cevap, mini uygulamalar gibi etkinlikleri içeren “Professional Development Unit-Mesleki Gelişim Birimi”, üniversitelerin işbirliği ile ilk ve ortaöğretim kurumlarında da kurulabilir. Bu birimin öncülüğü doğrultusunda gerçekleştirilen düzenli etkinlikler

sayesinde, her yaş ve kıdemden öğretmenin, eğitim-öğretim alanında meydana gelen güncel gelişmelerden haberdar olmaları, yeni uygulamaları grup içinde birbirileri ile işbirliği içinde öğrenmeleri ve değişimden korkmamaları aksine onunla uyum içinde gelişim göstermeleri sağlanabilir. Öğretmenlerin branşları benzerlik gösterse bile her birinin birbirinden farklı deneyimi, yetkin oldukları alanlar ve uygulamalar olması nedeniyle böyle bir çalışma grubu, katılan tüm öğretmenlere farklı katkılar yapabilir. Diğer bir ifadeyle bu birim ile öğretmenlerin birbirinden farklılık gösteren bireysel birikim ve çabalarını ortak bir platformda birleştirerek, okul çapında mesleki gelişim için sürdürülebilir ve sistemli bir uygulamanın yürütülmesi sağlanabilir.

Araştırmanın nitel kısmında öne çıkan, yaş ve kıdem faktörünün mesleki gelişim çabalarının sergilenmesi düzeyinde önemli bir değişken olduğu görüşü doğrultusunda katılımcılar, yaş ve kıdem ilerledikçe öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip etmekte ve bunlarla uyumlu gelişme göstermekte zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu doğrultusunda, okullarda “Teknoloji Entegrasyonu Birimi” kurulması önerilebilir. Bu birimde görev almaya gönüllü olan ve teknolojiyi etkin kullanabilen öğretmenlerin desteği ile diğer paydaşların “teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin” (Aygün, Uzun ve Atasoy, 2016: 393; Kabakçı Yurdakul, 2011: 397) ve ihtiyaçlarının analizi yapılabilir. Elde edilen verilere göre, bu ihtiyaçların karşılanmasına ilişkin çalışmalar başlatılarak, tüm yaş ve kıdem grubundan öğretmenlerin, teknolojiyi etkili ve verimli bir şekilde öğrenme ve öğretim sürecine entegre etmeleri sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Araştırma tüm okul düzeylerini içermesine rağmen, araştırmanın sadece devlet okullarında- ilkokul, ortaokul ve liseler- gerçekleştirilmiş olması bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, araştırmanın özel okulları da kapsayacak şekilde genişletilerek, özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin bürokratik yapıya ve öğretmen liderliği rollerine ilişkin görüşleri alınarak aradaki farkın ortaya konması sağlanabilir.

2. Araştırma sadece öğretmen görüşleri ile sınırlı olduğundan, araştırmanın bürokratik yapının kolaylaştırıcı ya da engelleyici olarak algılanmasında önemli bir paydaş olan yöneticilerin görüşlerini de içine alacak şekilde genişletilmesi yoluna gidilebilir. Benzer şekilde, öğretmen liderliğine ilişkin öğrenci, yönetici ve veli görüşleri araştırmaya dâhil edilerek, araştırma genişletilebilir.

3. Gözlem tekniği kullanılarak, okulların bürokratik yapısına dair özellikleri ve öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerini ortaya çıkarmayı hedefleyen çalışmalar yapılabilir.

4. Araştırma, eşzamanlı karma yöntem deseniyle tasarlanmış olduğundan, araştırmanın farklı karma yöntem desenleriyle tekrarlanarak, farklı bulgulara ulaşılması sağlanabilir. Bu öneri doğrultusunda, araştırma sıralı açıklayıcı tasarımda düzenlenerek, nicel boyutta anlamlı farklılık bulunan değişkenler doğrultusunda nitel boyut örnekleme oluşturulup, araştırma bulguları veya ilişkiler açıklanabilir.

KAYNAKÇA

- Achilles, C. M., Keedy, J. L. ve High, R.M. (1994). The Political World Of Principal: How Principals Get Things Done. L. W.Hughes (Ed.). **The Principal As Leader** içinde (s.29-47). USA: Macmillan College Publishing Company.
- Ada, Ş ve Akan, D. (2007). Değişim Sürecinde Etkili Okullar. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi-Kkefd/Jokkef**,16, 342-373.
- Adair, J. (2013). **Confucius On Leadership**. UK: Macmillan.
- Adler, P. ve Borys, B. (1996). Two Types of Bureaucracy: Enabling and Coercive, **Administrative Science Quarterly**, 41, 61-89.
- Adler, P. S. (2012). The Sociological Ambivalence of Bureaucracy: From Weber Via Gouldner to Marx. **Perspective Organization Science**, 23(1), 244-266. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1100.0615>.
- Adler, R. W. (1999). **Management Accounting: Making It World Class**. Newyork: Routledge.
- Akgün, A. H. ve Şimşek, N. (2011). **Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması**. 2nd International Conference On New Trends in Education And Their Implications. www.iconte.org. s.20-27. Isbn:978-605-5782-62-7.
- Alipour, F. ve Karimi, R. (2011). Mediation Role of Innovation and Knowledge Transfer In The Relationship Between Learning Organization and Performance. **International Journal of Business and Social Science**, 2 (19), 144-147. http://www.ijbssnet.com/journals/vol_2_no_19_special_issue_october_2011/16.pdf.
- Allen, J. (1977). Bureaucracy In Education: A Symposium. **Peabody Journal Of Education**, 55 (1), 39-40. <http://www.istor.org/stable/1492503>'den 27.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere Göre Yönetim ve Örgütsel Adalet İlişkisinin Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 16 (4),463-484.

- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Ortaöğretim Okullarında Değerlerle Yönetim, Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Arasındaki İlişki. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2 (4), 50-68.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4 (2), 57-71.
- Anderson, B. D. (1970). Bureaucratization and Alienation: An Empirical Study in Secondary Schools. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Toronto, Canada.
- Anderson, B. D. (1973). School Bureaucratization and Alienation From High School. **Sociology of Education**, 46 (3), 315-334. <http://www.jstor.org/stable/2112177> 'den 27.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Anderson, D. K. (2004). The Nature of Teacher Leadership in Schools As Reciprocal Influences Between Teacher Leaders And Principals. **School Effectiveness and School Improvement**, 15 (1), 97-113.
- Anderson, D. K. (2008). Transformational Teacher Leadership in Rural Schools. **The Rural Educator**, North America, 29, <http://epubs.library.msstate.edu/index.php/ruraleducator/article/view/189> adresinden 28.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- Anyan, F. (2013). The Influence of Power Shifts in Data Collection and Analysis Stages: A Focus On Qualitative Research Interview. **The Qualitative Report**, 18 (36), 1-9. (Eric Number: Ed545666). <Http://Www.Nova.Edu/Ssss/Or/Or18/Anvan36.Pdf>.
- Arı, G. S., Armutlu, C., Tosunoğlu, N. G. ve Toy, B. Y. (2009). Nicel Araştırmalarda Metodoloji Sorunları: Yüksek Lisans Tezleri Üzerine Bir Araştırma. **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi**, 64 (4), 16-37.
- Arıcan, T. (2009). Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik ve Okul Yönetiminde Bürokrasi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, M. (2011). Öğretmen Liderliği Davranışları ve Sınıf İklimi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Aslan, G. (2013). Türk Eğitim Sisteminin Örgütsel ve Yönetmel Yapısı. A. Çiçek Sağlam (Ed.), **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi** İçinde, (s. 37-65). Ankara: Maya Akademi.
- Aslan, M. (2015). Paylaşılan Liderlik. N. Konan (Ed.). **Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları** içinde (s.181-199). Ankara: Pegem Akademi.
- Atıcı, R. (2014).Sınıf Kurallarının Oluşturulmasında Öğretmen ve Öğrenci Rollerini. **International Journal of Social Science**, 29, 475-484. DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/jasss2448>
- Aydın, M. (2010). **Eğitim Yönetimi** (9.Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aygün, B., Uzun, N. ve Atasoy, E. (2016). Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliliklerinin İncelenmesi. **Turkish Journal of Computer And Mathematics Education**, 7 (2),393-416.
- Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik Bir Perspektif. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 14 (1), 189-217.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, F. (2012). İlköğretim Okullarında Karara Katılma. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (3), 1-12.
- Bakan, İ. ve Doğan, İ. F. (2013). **Liderlik: Güncel Konular ve Yaklaşımlar**. Ankara: Gazi Kitabevi
- Balcı, A. (2010). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknikler ve İlkeler**. (Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı Bucak, E. (2000). **Eğitimde Yerelleşme**. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma. **İlköğretim Online**, 15 (2), 391-407, <http://dx.doi.org/10.17051/ıo.2016.81764>.
- Barrerio, P. L. ve Albandoz, J. P. (2001). Population And Sample. Sampling Techniques. Management Mathematics For European Schools Mamaeusch(994342-Cp-1-2001-1-DecomeniusC21.http://optimierung.mathematik.unikl.de/mamaeusch/veroeffentlichungen/ver_texte/sampling_en.pdf ‘den 23.05.2017 tarihinde alınmıştır.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20, 16-25.

- Baş, M. (2017). Farklı Ülkelerde Okul Özerkliği Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Türkiye’de Uygulanabilirliği. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 14 (38), 147-169.
- Bayhan, G.(2011). Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P. A. ve Harvey, J. (2003). Distributed Leadership: A Review of Literature. **National College For School Leadership**, 3-56.
- Bennis, W. (1965). Beyond Bureaucracy. **Society**, 2(5), 31-35.
- Bennis, W. ve Nannus (1985). **Leaders: The Strategies For Taking Charge**. New York: Harper And Now.
- Bevir, M. (2009). **Key Concepts in Governance**. Berkeley, USA: Sage Publications
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. **İlköğretim Online**, 9 (2), 764-775.
- Beycioğlu, K.ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 2 (2), 191-223.
- Beycioğlu, K. (2015). Öğretmen Liderliği. N. Konan (Ed.). **Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları** içinde (s.157-174). Ankara: Pegem Akademi.
- Bhattacharjee, A. (2012). **Social Science Research: Principles, Methods, and Practices**. (2nd Ed.). University of South Florida: Textbook Collections.
http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3?utm_source=scholarcommons.usf.edu%2foa_textbooks%2f3&utm_medium=pdf&utm_campaign=pdfcoverpages.
- Billingsley, B. S. (2007). Recognizing and Supporting The Critical Roles of Teachers In Special Education Leadership. **Exceptionality**, 15 (3), 163-176. DOI: 10.1080/09362830701503503.
- Blase, J. ve Blase, J. (1999). Effective Instructional Leadership: Teacher Perspectives on How Principals Promote Teaching and Learning in Schools. **Journal of Educational Administration**, 38 (2), 130-141.

- Blau, P. (1955). Review [Review of The Book Patterns of Industrial Bureaucracy, By A.W. Gouldner] **American Journal of Sociology**, 60 (4), 415-417.
- Blau, P. M. (1968). The Hierarchy of Authority in Organizations. **American Journal of Sociology**, 73 (4), 453-467.
- Blau, P. M. ve Scott, W. R. (2003). **Formal Organizations: A Comparative Approach**. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bolden, R. (2007). **Distributed Leadership. University of Exeter, Discussion Papers in Management**. Paper Number: 07/02 ISSN: 1472 2939. <https://Ore.Exeter.Ac.Uk/Repository/Bitstream/Handle/10036/32292/Manag0702.Pdf?Sequ> adresinden 20.04. 2018 tarihinde alınmıştır.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. **International Journal of Management Reviews**, 13, 251–269. DOI: 10.1111/J.1468-2370.2011.00306.X
- Bolthouse, J. E. (2013). Transformational Leadership: Efforts Of Culture Creation in The K-8 School Setting, **Transformational Leadership and School Culture**, 1-32, https://www.nmu.edu/education/sites/drupaleducation/files/userfiles/bolthouse_ideade.mp.pdf adresinden 28.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- Boyce, C. ve Neale, P. (2006). **Conducting In-Depth Interviews: A Guide For Designing and Conducting In-Depth Interviews For Evaluation Input**. Watertown, Usa: Pathfinder International Tool Series Monitoring And Evaluation – 2.
- Bredeson, P. V. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. **Journal of In-Service Education**, 26 (2), 385-401. DOI: 10.1080/13674580000200114.
- Brock-Utne, B. (1996). Reliability and Validity in Qualitative Research within Education in Africa. **International Review of Education**, 42 (6), 605-621. DOI: 10.1007/Bf00601405.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. **Eğitim ve Bilim**, 34 (152), 71-86.

- Burnes, B. (1996). No Such A Thing As... A Best Way to Manage Organizational Change. **Management Decision**, 34 (10), 11-18.
<http://dx.doi.org/10.1108/00251749610150649>
- Burke, W. W. (1986). Leadership As Empowering Others. **Executive Power: How Executives Influence People and Organizations** içinde (s. 63-77). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). **Eğitim Yönetimde Teori ve Uygulama**. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış** (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2003). **Theories of Educational Leadership and Management**. (3. Baskı). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Buthlezi, A. B. (2016). Participative Management at Secondary Schools in The Uthungulu District. Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Zululand, South Africa.
- Büte, M. ve Balcı, F. A. (2010). Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Bakış Açısından Okul Yönetimi Süreçlerinin İşleyişi ve Sorunlar. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 16 (4), 485-509.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum**. Ankara: Pegem Akademi
- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri. **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 21, 349-363.
- Can, N. (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 22, 263-288.
- Can, N. (2009). **Öğretmen Liderliği**. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2010). Öğretmen Liderliğinde Müdürlerin Etkisi. **Dumlupınar Üniversitesi**, (27), 57.
- Carter, A. P. (2016). Teacher Leadership: A Content Analysis Assessing The Impact On District Policies And Practices. Unpublished Doctoral Electronic Dissertations, Paper 3094 <https://dc.etsu.edu/etd/3094>. East Tennessee State University, Tennessee.

- Celep, C. (1992). İlkokullarda Yönetici-Öğretmen İletişimi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(8).
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklıdeğişkenler Açısından İncelenmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (1), 73-112.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir, (Ed.). **Eğitim Yönetimde Kuram ve Uygulama** içinde (S.131-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6 (4), 693-712.
- Cerit, Y. (2012). Okulun Bürokratik Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Profesyonel Davranışları Arasındaki İlişki. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 4 (4), 497-521.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). **Research Methods in Education**. (6th Ed.). London: Routledge.
- Comstock, N. W. (2014). **Critical Skills**. Salem Press Encyclopedia, 1-4. Erişim Numarası: 98402056
- Copland, M. A. (2003). Leadership of Inquiry: Building and Sustaining Capacity for School Improvement. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 25(4), 375-395.
- Coyle, M. (2012). Teacher Leadership vs School Management: Flatten The Hierarchiesthe Clearing House. **A Journal of Educational Strategies, Issues And Ideas**, 70 (5), 236-239.
- Cummins, J. (2009). Pedagogies of Choice: Challenging Coercive Relations of Power in Classrooms And Communities. **International Journal Of Bilingual Education and Bilingualism**, 12 (3), 261-271, DOI: 10.1080/1367005090300375.
- Çelik Yılmaz, D. (2017). Mesleki Profesyonellik ile Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu. Yüksek Öğretim Kurulu (Yök) Tez Merkezi'nden Alınmıştır. (463335).
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 19 (2), 207-237.

- Çetin, M. (2003). Örgüt Kuramları Perspektifinden Halkla İletişimin Gelişimi. **Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi**, 18, 31-58.
<http://www.irfanerdogan.com/dergiweb2008/18/cetin.pdf>.
- Çiftçi, G. (2009). İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğrencilerin Yabancılaşması Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Yüksek Öğretim Kurulu (Yök) Tez Merkezi'nden alınmıştır. (239599).
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları**. Ankara: Pegem Akademi
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. **Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi**, 4 (1), 95-107.
- Clausen, A. S. (2012). The Individually Focused Interview: Methodological Quality Without Transcription Of Audio Recordings. **The Qualitative Report**, 17 (37), 1- 17. (Eric Number: Ej978736).
<http://www.nova.edu/ssss/qr/qr17/clausen.pdf>.
- Creswell, J. W. (2009). **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. (3rd Ed.). Usa: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. (4th ed.). Usa: Sage Publications.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). Karma Yöntem Araştırmalarının Doğası. Y. Dede ve S.B. Demir (Çev. Ed.), **Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi** içinde (2. Baskı), (s. 1-23). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri. Y. Dede ve S.B. Demir (Çev. Ed.), **Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi** içinde (2. Baskı), (s. 23-58). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). Karma Yöntem Desen Seçimi. Y. Dede ve S. B. Demir (Çev. Ed.), **Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi** içinde (2. Baskı), (s. 61-116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crowther, F. (1997). Teachers As Leaders- An Explanatory Framework. **International Journal of Educational Management**, 11 (1), 6-13.
<https://doi.org/10.1108/09513549710155410>.

- Dalgıç Dinlendi, E. (2012). Okul Yönetimi Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dansereau, F., Seitz, S.R., Chiu, C., Shaughnessy, B. ve Yammarino, F. J. (2013). What Makes Leadership, Leadership? Using Self-Expansion Theory To Integrate Traditional and Contemporary Approaches. **The Leadership Quarterly**, 24 (6), 798-821. [DOI:10.1016/j.leaqua.2013.10.008](https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.10.008).
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher Education Around The World: What Can We Learn From International Practice?. **European Journal of Teacher Education**, 40 (3), 291-309. DOI:10.1080/02619768.2017.1315399.
- Darling-Hammond, L. ve Rothman, R. (2011). Lessons Learned From Finland, , Ontario, And Singapore. L. Darling-Hammond ve R. Rothman, (Ed.). **Teacher And Leader Effectiveness in High Performing Education Systems** içinde (s.1-12). Washington, Dc: Alliance For Excellent Education And The Stanford Center For Opportunity Policy In Education.
- Davidson, B. M. ve Dell, G. L. (2003). **A School Restructing Model: A Tool Kit For Building School Leadership**. Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association (Chicago, Il, April 21-25, 2003), 1-28. Eric Number: Ed477507
- Doherty, A. J. ve Danylchuk, K. E. (1996). Transformational and Transactional Leadership in Interuniversity Athletics Management. **Journal of Sport Management**, 10, 292-309.
- Demir, F. (2011). Bürokratik Kültür. **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 16 (2), 153-178.
- Denzin, N. K. (2009). The Elephant in The Living Room: Or Extending The Conversation About The Politics of Evidence. **Qualitative Research**, 9 (2), 139-160. DOI:10.1177/1468794108098034.
- Deva, S. (1986). Bureaucracy and Development. **Economic And Political Weekly**, 21 (48), 149-155.
- Dimock, V. B. ve McGree, K. M. (1995). Leading Change From The Classroom: Teachers As Leaders. **Sedl - Issues ... About Change**, 4 (4),

<http://www.sedl.org/change/issues/issues44.html> adresinden 03.12. 2017 tarihinde alınmıştır.

- Dinçer, K. (2017). İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Yüksek Öğretim Kurulu (Yök) Tez Merkezi'nden Alınmıştır. (480210).
- Dipaola, M. F. ve Hoy, W. K. (2001). Formalization, Conflict, And Change: Constructive and Destructive Consequences in Schools. **International Journal of Educational Management**, 15 (5), 238-244. [Http://Dx.Doi.Org/10.1108/Eum0000000005512](http://dx.doi.org/10.1108/Eum0000000005512) ' den 10.06.2016 tarihinde alınmıştır.
- Doğan, M. S. (2005). Öğretmen Öğrenci İlişkileri. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9, 22-33.
- Doğan, S. (2016). Çağdaş Liderlik Yaklaşımları. N. Güçlü (Ed.). **Eğitim Yönetiminde Liderlik** içinde (s.97-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Downs, A. (1964). Inside Bureaucracy. 23.12.2015 tarihinde <http://www.rand.org/dam/rand/pubs/papers/2008/p2963.pdf> ' den alındı.
- Drawsheh, W. (2014). Reflexivity in Research: Promoting Rigour, Reliability and Validity in Qualitative Research. **International Journal Of Therapy & Rehabilitation**, 21 (12), 560-568. DOI: 10.12968/Ijtr.2014.21.12.560.
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık. **Doğuş Üniversitesi Dergisi**, 6 (2), 210-219.
- Dursun, D. (1992). Bürokrasi Teorisi ve Yönetim. **Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi**, 37-38, 133-149.
- Eba (2017). Eba Hakkında-Eğitim Bilişim Ağı- <http://www.eba.gov.tr/hakkimizda>
- Ellerani, P. ve Gentile, M. (2013). The Role of Teachers As Facilitators to Develop Empowering Leadership and School Communities Supported By The Method of Cooperative Learning. **Procedia - Social And Behavioral Sciences**, 93, 12 – 17. DOI: 10.1016/J.Sbspro.2013.09.144.
- Eraslan, L. (2012). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. **Uluslararası İnsan Bilim Dergisi**, 1, 1-32.
- Eşki, H. (2010). Bugünü Anlamak İçin Max Weber'i Yeniden Okumak. **Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi**, 6 (11), 187-198.

- Edwards, R. ve Holland, J. (2013). **What is Qualitative Interviewing?** G. Crow (Ed.). Uk: Bloomsbury Publishing.
- Eğri, M. (2015). Okulların Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyi Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2002). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. (3. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, U. (2012). İlköğretim Okullarının Bürokratik Yapıları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Etzioni, A. (1959). Authority Structure and Organizational Effectiveness. **Administrative Science Quarterly**, 4 (1), 43-67. Sage Publications: <http://www.jstor.org/stable/2390648>.
- Etzioni, A. (1960). Two Approaches to Organizational Analysis: A Critique and A Suggestion. **Administrative Science Quarterly**, 5 (2), 257-278. Sage Publications: <http://www.jstor.org/stable/2390780>.
- Etzioni, A. (1964). **Modern Organizations**. Englewoodcliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Ferguson, D. L. (2006). Working Together: Groupwork, Teamwork, and Collaborative Work Among Teachers. National Institute for Urban School Improvement. http://www.mdsc.org/mdsc_content/documents/groupworkteamworkandcollaborativeworkamongeducators.pdf 'den 23.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- Foo Seong, D. N. (2015). Gate Ways to Leading Learning: Instructional Leadership Practices İn Singapore. **Apcl-Hkpı Momograph Series**, 4, 1-26.
- Frost, D. ve Harris, A. (2003). Teacher Leadership: Towards A Research Agenda. **Cambridge Journal of Education**, 33 (3), 479-498. DOI:10.1080/0305764032000122078.
- Fry, B. R. (2008). **Mastering Public Administration: From Max Weber to Dwight Waldo**. (2. Baskı). Washington, Dc: Cq Press.
- Gehrke, N. J. (1988). On Preserving The Essence of Mentoring As One Form of Teacher Leadership. **Journal of Teacher Education**, 39 (1), 43-45. Eric No: Ej374365.

- Genç, G. (2010). İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Sürecinin Önünde Algıladıkları Başlıca Engeller: Malatya İli Örneği. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 9 (31), 103-117. ISSN:1304-0278.
- Gigante, N. A. ve Firestone, W. A. (2008). Administrative Support And Teacher Leadership İn Schools Implementing Reform. **Journal of Educatiobal Administration**, 46 (3), 302-331.
<https://doi.org/10.1108/09578230810869266> adresinden 04.12.2017 tarihinde alınmıştır.
- Gilbert, B. ve Karimi, L. (2012). Supervisor Behavior and Employee Presenteeism. **International Journal of Leadership Studies**, 7 (1), 114-131.
- Gilmore, C. A. (2007). Change, Principal Trust and Enabling School Structures: An Analysis of Relationships in Southern Alberta Schools. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Montana, Missolua, USA.
- Gingrich, P. (2007). **Power, Domination, Legitimation, and Authority**. Resource Document. University of Regina, Department of Sociology and Social Studies.
- Gingsberg, A. ve Venkatraman, N. (1985). Contingency Perspectives of Organizational Strategy: A Critical Review of The Empirical Research. **Academy of Management Review**, 10 (3), 421-434.
- Golembiewski, R. (1959). The Small Group and Public Administration. **Public Administration Review**, 19 (3), 149-156. DOI:10.2307/973204.
- Göçer, A. (2014). Öğretmen Roller, Öğrenci Etkililiği ve Eğitim Kazanımları Bakımından Türkçe Dersi Metin İşleme Süreci. **Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**, 43 (204), 167-197.
- Gökay, M. ve Özdemir, Ş. S. (2010). Görsel Sanatlar (Resim-İş) Öğretmenlerinin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler: Konya Örneği. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 26, 237-251.
- Gönüllü, Y. (2009). Bürokrasi ile Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Grant, C. (2005). Teacher Leadership: Gendered Responses and Interpretations. **Agenda: Empowering Women for Gender Equity**, 65, 44-57.
<http://www.istor.org/stable/4066652>.

- Grant, C. (2006). Emerging Voices on Teacher Leadership. **Educational Management Administration & Leadership**, 34 (4), 511-532. Issn 1741-1432. DOI: 10.1177/1741143206068215.
- Gray, J. (2013). **The Role of Enabling School Structures, Trust, and Collective Efficacy in Developing International Professional Learning Communities**. A Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association, April – San Francisco, Ca.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership As A Unit of Analysis. **The Leadership Quarterly**, 13, 423 – 451. [https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(02)00120-0).
- Güçlü, N. (2003). Örgüt Kültürü. **Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 23 (2), 61-85.
- Güneş, A. M. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim Okullarında Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 10 (3), 411-437.
- Güler, M., Altun, T. ve Türkdoğan, A. (2015). Matematik Öğretmenlerinin Zümre Öğretmenler Kurulunun Etkililiği Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. **İlköğretim Online**, 14 (2), 395-406. <http://ilkogretim-online.org.tr> <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.30323>.
- Gülmez, M. (1975). Weber ve İdeal Tip Bürokrasi Anlayışı. **Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Dergisi-Todaie**, 8 (1), 47-73.
- Gümüş, E. ve Ada, Ş. (2017). Okul Müdürlerinin Katıldıkları Mesleki Gelişim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri: Türkiye ve Abd Örnekleri. **Mehmet AkifErsoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 43, 176-208. DOI: 10.21764/Efd.39220.
- Gürbüztürk, O. ve Koç, S. (2012). **Öğretmen Adaylarının Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim Yeterlik Alanına Sahip Olma Düzeylerinin Değerlendirilmesi**. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Hage, J., ve Aiken, M. (1967). Relationship of Centralization to Other Structural Properties. **Administrative Science Quarterly**, 12 (1), 72-92. DOI: 10.2307/2391213.

- Hall, R. H. (1963). The Concept of Bureaucracy: An Empirical Assessment. **American Journal of Sociology**, 69 (1), 32–40. <http://www.jstor.org/stable/2775309>. ‘den 21.04. 2016 tarihinde alınmıştır.
- Hall, R., Johnson, N., ve Haas, J. (1967). Organizational Size, Complexity, and Formalization. **American Sociological Review**, 32 (6), 903-912. <http://www.jstor.org/stable/2092844> ‘ dan 03.06.2016 tarihinde alınmıştır.
- Hallinger, P., Bickman, L., ve Davis, K. (1996). School Context, Principal Leadership, and Student Reading Achievement. **The Elementary School Journal**, 96 (5), 527-549.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections On The Practice of Instructional and Transformational Leadership. **Cambridge Journal of Education**, 33 (3), 329-352, DOI: 10.1080/0305764032000122005.
- Hannan, M. C. ve Freeman, J. (1984). Structural Inertia and Organizational Change. **American Sociological Review**, 49 (2), 149-164. <http://www.jstor.org/stable/2095567>.
- Hanson, E. M. (1995). **Educaitonal Administration and Organizational Behavior**. (4. Baskı). USA: Allyn And Bacon Incorporated.
- Hammond-Darling, L., Bullmaster, M. L., ve Cobb, V. L. (1995). Rethinking Teacher Leadership Throughprofessional Development Schools. **The Elementary School Journal**, 96 (1), 87-106.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership As Distributed Leadership: Heresy, Fantasy Or Possibility?. **School Leadership & Management**, 23 (3), 313-324.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. **Educational Management Administration & Leadership**, 32 (1), 11-24. DOI: 10.1177/1741143204039297
- Harris, A. (2005). Teacher Leadership: More Than Just A Feel Good Factor? **Leadership and Policy in Schools**, 4, 201-20-19. DOI: 10.1080/15700760500244777.
- Harris, A. (2008). Distributed Leadership: According to The Evidence. **Journal of Educational Administration**, 46 (2),172-188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>

- Harris, A. (2009). Distributed Leadership: What We Know. A. Harris. (Ed). **Distirubuted Leadership Different Perspectives** içinde (s.11-24). London: Springer.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2003). **Teacher Leadership: Principles and Practice**. National College For School Leadership.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=e546340059a4309672b9dbbdce48ac2b?doi=10.1.1.488.967&rep=rep1&type=pdf> adresinden 20.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2004). **Improving Schools Through Teacher Leadership**. Newyork: Open University Press.
- Harris, A. ve Raviv, A. (2002). Organization Design. **Management Science**, 48 (7), 852–865. <http://www.jstor.org/stable/822695>.
- Hart, A. W. (1994). Creating Teacher Leadership Roles. **Educational Administration Quarterly**, 30 (4), 472-497.
- Hekman, S. J. (1983). Weber's İdeal Type: A Contemporary Reassessment. **Polity**, 16 (1), 119–137. <http://doi.org/10.2307/3234525>.
- Hinds, P.J. ve Pfeffer, J. (2003). Why Organisations Don't Know What They Know: Cognitive and Motivational Factors Affecting The Transfer Of Expertise. M. S. Ackerman, V. Pipek ve V. Wulf, (Ed.). **Sharing Expertise Beyond Knowledge Management** içinde (s.3-22). London: The Mit Press
- Hoşgörür, T. ve Yorulmaz, Y. İ. (2015) The Relationship Between Teachers' Leadership Behaviours and Emotional Labour. **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 5 (2), 165-190.
- House, R. J. (1996). Path-Goal Theory of Leadership: Lessons, Legacy, And Reformulated Theory. **Leadership Quarterly**, 7 (3), 323-352.
- Hoy, W. K. (2003). An Analysis Of Enabling and Mindful School Structures. **Journal Of Educational Administration**, 41 (1), 87-109.
<http://dx.doi.org/10.1108/09578230310457457> 'den 31.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). **Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama** (7.Baskıdan Çeviri), S.Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Hoy, W. K. ve Sweetland, S. (2000). School Bureaucracies That Work: Coercive. **Journal Of School Leadership**, 10(6), 525-541.
- Hoy, W. K. ve Sweetland, S. (2001). Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures. **Educational Administration Quarterly**, 37 (3), 296-321.DOI: 10.1177/00131610121969334.
- Irefin, P., Ifah, S.S. ve Bwala, M. H. (2012). Organizational Theories and Analysis: A feminist Perspective. **International Journal of Advancements in Research & Technology**, 1 (1), 1-27.
- Işık Mercan, S. ve Eğit, M. (2014). Öğretmenlerin Branş Tutum İlişkisi. **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2 (2), 224-241.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Özel Sayı, 41-56. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/202279> 21.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- İnan, C. (2014). Orta Öğretim Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarını Ölçen Geçerli ve Güvenirli Ölçek Geliştirme. **International Periodical for The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic Volume**, 9 (12), 381-398.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. **Educational Researcher**, 33 (7), 14-26. <http://www.jstor.org/stable/3700093?origin=jstor-pdf>.
- Johnson, S. M. ve Donaldson, M. L. (2007). Overcoming The Obstacles to Leadership. **Educational Leadership**, 65 (1), 8-13. <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/sept07/vol65/num01/overcoming-the-obstacles-to-leadership.aspx> adresinden 15.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- Johnson, R. J. (2006). Teacher Leadership: A Case Study Of An Elementary Principal. Unpublished Doctorate Dissertation, Capella University, Minneapolis, USA. UMI Number: 3241784
- Jones, T. E. (1969). The Relationship Between Bureaucracy and The Pupil Control Ideology of Secondary Schools and Teachers. Unpublished Doctoral Dissertation, OklahomaState University, ABD.

- Kabakçı Yurkadul, I. (2011). Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterliliklerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımları Açısından İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 40, 397-408
- Karaman, K., Yücel, C. ve Dönder, H. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre, Okullardaki Bürokrasi ile Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 53, 49-74.
- Karasar, N. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. **Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi**, 1 (1), 62-80.
- Kaya, S. (2014). Mesleki Gelişim. M. B. Aksu ve E. Ağaoğlu, (Çev. Ed.). **Denetim ve Öğretimsel Liderlik Gelişimsel Bir Yaklaşım** içinde (s.279-294). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, B. (2016). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Yeterlikleri. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van. Yüksek Öğretim Kurulu (Yök) Tez Merkezi'nden Alınmıştır. (449656)
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma Teknikleri (Post-Hoc). **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 19 (1), 51-64.
- Kelley, J. D. (2011). Teacher's and Teacher Leader's Perceptions of The Formal Role of Teacher Leadership. Unpublished Doctoral Dissertation, Georgia State University, Georgia.
- Kidd, J. L. (1967). A Study of Principals' Belief Systems and Rule Orientation As Related To School Organization Bureaucracy. Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Oklahoma, ABD.
- King, N. ve Horrocks, C. (2010). **Interviews in Qualitative Research**. London: Sage.
- Konan, N. ve Kış, A. (2015). Öğrenen Liderlik. N. Konan (Ed.). **Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları** içinde (s. 133-152). Ankara: Pegem Akademi.
- Kowalski, T. J. (1995). Preparing Teachers to Be Leaders: Barriers in The Workplace. **Educational Leadership Faculty Publications**, 47, 243-256. ISBN/ISSN:9780803962170. http://ecommons.udayton.edu/eda_fac_pub/47.

- Kölükçü, D. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliklik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Yüksek Öğretim Kurulu (Yök) Tez Merkezi'nden Alınmıştır. (344964).
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Bakır, A. (2017). The Factors That Influence Bureaucracy and Professionalism in Schools: A Grounded Theory Study. **Journal Of Education And Practice**, 8 (8), 196-207. ISSN: 2222-1735
- Közleme, O. (2013). Liderlik, Siyasal Otorite Tipleri ve Karizma. **Toplum Bilimleri Dergisi**, 7 (13), 239-250.
- Leblanc, P. R. ve Shelton, M. M. (1997). Teacher Leadership: The Needs of Teachers. **Action in Teacher Education**, 19 (3), 32-48. DOI:10.1080/01626620.1997.104620877.
- Lee-Piggott, R. (2014). When Teachers Lead: An Analysis of Teacher Leadership in One Primary School. **Caribbean Curriculum**, 22, 105–132. file:///c:/users/admin/downloads/534-1200-1-sm.pdf.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F. ve Smith, J. B. (1991). The Effect of The Social Organization of Schools On Teachers' Efficacy and Satisfaction. **Sociology of Education**, 64(3), 190-208. <http://www.istor.org/stable/2112851>.
- Lehtonen, R. ve Pahkinen, E. (2003). **Practical Methods for Design and Analysis For Complex Surveys**. (2nd Ed.). West Sussex: Wiley & Sons.
- Leithwood, K. (1994). Leadership For School Restructuring. **Educational Administration Quarterly**, 30 (4), 498-518.
- Leithwood, K. ve Duke, D. L. (1998). Mapping The Conceptual Terrain of Leadership: A Critical Point of Departure For Cross-Cultural Studies. **Peabody Journal of Education**, 73 (2), 31-50.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (1999). The Relative Effects Of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement With School. **Educational Administration Quarterly**, 35, 679-706.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2000). Principal and Teacher Leadership Effects: A Replication. **School Leadership & Management**, 20 (4), 415-434, DOI: 10.1080/71369696.

- Lieberman, A. (1986). Collaborative Research: Working With, Not Working On. **Educational Leadership**, 28-32. https://www.researchgate.net/profile/ann_lieberman/publication/242108199_collaborative_research_working_with_not_working_on/links/53fcb2120cf2dca8ffff4088.pdf.
- Lin, Y. J. (2014). Teacher Involvement in School Decision Making. **Journal of Studies in Education**, 4 (3), 50-58. DOI:10.5296/Jse.V4i3.6179.
- Lindbekk, T. (1992). The Weberian Ideal-Type: Development and Continuities. **Acta Sociologica**, 35 (4), 285-297. <http://www.jstor.org/stable/4194790>'den 25.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Liontos, L. B. (1992). Transformational Leadership. **Eric Clearing House on Educational Management Eugene**, 72, 1-7. Eric No: Ed347636 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ed347636.pdf> 'den 27.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- Lloyd, B. (1996). A New Approach to Leadership. **Leadership & Organization Development Journal**, 17 (7), 29-32. <http://dx.doi.org/10.1108/01437739610148358>.
- Lowery-Moore, H., Latimer, R. M. ve Villate, V. M. (2016). The Essence of Teacher Leadership: A Phenomenological Inquiry of Professional Growth. **International Journal of Teacher Leadership**, 7 (1), 1-16. ISSN: 1934-9726.
- Lunenburg, F. C. (2010). The Principal As Instructional Leader. **National Forum of Educational and Supervision**, 27 (4), 1-7.
- Lunenburg, F. C. (2011). Leadership Versus Management: A Key Distinction At Least In Theory. **International Journal of Management, Business, And Administration**, 14 (1), 1-3.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (1991). **Educational Administration: Concept and Practices**. United States of America: Wadsworth Publishing Company.
- Lungu, G. F. (1985). In Defence of Bureaucratic Organisation in Education. **Educational Management Administration Leadership**, 13 (3), 172-178. DOI: 10.1177/174114328501300306.

- Lynch, S. M. (2013). **Using Statistics in Social Research: A Concise Approach**. New York: Springer Science and Business Media. DOI:10.1007/978-1-4614-8573-5__2.
- Marion, R. (2002). **Leadership in Education**. USA: Pearson Education.
- Matheson, C. (1987). Weber and The Classification of Forms Oflegitimacy. **The British Journal of Sociology**, 38(2), 199–215. <http://doi.org/10.2307/590532>.
- Matsuda, A. ve Matsuda, P. K. (2001). Autonomy and Collaboration İn Teacher Education: Journal Sharing Among Native and Nonnative English-Speaking Teachers. **The Catesol Journal**, 13 (1), 109-121.
- Mayrowetz, D. (2008). Making Sense of Distributed Leadership: Exploring The Multiple Usages of The Concept in The Field. **Educational Administration Quarterly**, 44 (3), 424-435.
- Mcfarlane, D. A. (2011). A Comparison of Organizational Structure and Pedagogical Approach: Online Versus Face-To-Face. **The Journal of Educators Online**, 8 (1), 1-43. (Eric Number: Ej917871).
- Meb (2017). Eğitimde Fatih Projesi- Etkileşimli Tahta. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etkilesimli-tahta/>
- Meb (2017). Meb Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi. http://ogm.meb.gov.tr/meb_ivs_dosvalar/2017_08/25174941_zvyvnerge.pdf
- Meho, L. I. (2006). E-Mail Interviewing İn Qualitative Research : A Methodological Discussion. **Journal of the American Society For Information Science and Techonolgy**, 57 (10), 1284-1295. DOI: 10. 1002/Asi.
- Memduhoğlu, H. B. (2013). Yönetim Düşüncesini Evrimi ve Yönetişim. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz, (Ed.). **Yönetimde Yeni Yaklaşımlar** içinde (s. 1-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Merriam, S. B. ve Simpson, E. L. (1995). **A Guide to Research For Educators and Trainers of Adults**. (2nd Ed.). Melbourne: Krieger Publishing.
- Merton, R. K. (1940). Bureaucratic Structure and Personality. **Social Forces**, 18(4), 560-568. <http://www.jstor.org/stable/2570634>.’den 21.12.2015 tarihinde alınmıştır.
- Messick, P. P. (2012). Examining Relationships Among Enabling School Structures, Academic Optimism And Organizational Citizenship Behaviors. Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University, Alabama.

- Meyer, M. W. (1968). Automation and Bureaucratic Structure. **American Journal of Sociology**, 74 (3), 256-264. <http://www.istor.org/stable/2775533>'dan 25.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Metin, A. (2012). Türkiye’de E-Devlet Uygulaması ve E-Devletin Bürokrasiye Etkisi. **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 4 (7), 97-108.
- Middlehurst, R. (1993). **Leading Academics**. Uk: Mcgraw-Hill Education.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). **Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook** (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mokoena, S. (2017). Participative Decision-Making: Perception of School Stakeholders in South Africa. **Journal of Social Sciences**, 29 (2), 119-131. <https://doi.org/10.1080/09718923.2011.11892962>.
- Morrill, C. (2008). Culture And Organization Theory. **Annals of The American Academy of Political and Social Science**, 619, 15–40. <http://www.istor.org/stable/40375793>.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2003). Teacher Leadership: Improvement Through Empowerment. **Educational Management & Administration**, 31 (4), 437-448.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2006). Teacher Led School Improvement: Teacher Leadership in The UK. **Teaching And Teacher Education**, 22 (8), 961-972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- Myers, M. D. (1997). Qualitative Research in Information Systems. **Management Information Systems Quarterly**, 21, 241-242.
- Murray, D. ve Chua, S. (2015). What is Leadership. I. O’boyle, D. Murray ve P. Cummins. (Ed.). **Leadership in Sports** içinde (s.9-18). London, Newyork: Routledge / Taylor And Francis.
- Norris, C. J. (1994). Cultivating Creative Culture. L. W. Hughes (Ed.). **The Principal As Leader** içinde (s.61-88). USA: Macmillan Publishing Company.
- Odell, S. J. (1997). Preparing Teachers For Teacher Leadership. **Action in Teacher Education**, 19 (3), 120-124. DOI: 10.1080/01626620.1997.10462884.
- Okpogba, D. (2011). Organizational Structure, Collegial Trust, and College Faculty Teaching Efficacy: A Case Study. Unpublished Doctorate Dissertation, Oklahoma State University, Abd.

- Olsen, J. (2006). Maybe It is Time to Rediscover Bureaucracy. **Journal of Public Administration Research and Theory: J-Part**, 16 (1), 1-24. <http://www.jstor.org/stable/3525746>. 'den 25.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Onwuegbuzie, A. J. ve Leech, N. L. (2005). On Becoming A Pragmatic Researcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies. **International Journal of Social Research Methodology**, 8 (5), 375-387. DOI:10.1080/13645570500402447.
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L. ve Collins, K. M. T. (2010). Innovative Datacollection Strategies in Qualitative Research. **The Qualitative Report Volume**, 15 (3), 696-726. <http://www.nova.edu/ssss/qr/qr15-3/onwuegbuzie.pdf>.
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanında Yapılan Tez Çalışmaları. **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26,121-132.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). Okul Yönetiminde Bürokrasi ile Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. Yüksek Öğretim Kurulu (Yök) Tez Merkezi'nden Alınmıştır. (205958).
- Özcan, K. (2014). Yönetimsel Kontrol ve Örgütsel Düzen: Michel Foucault ve Zygmunt Bauman Ekseninde Bir Tartışma. **Amme İdaresi Dergisi**, 47 (2), 1-42.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 11 (1), 323-343.
- Özdemir, S. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Bürokratik Okul Yapısı ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 10 (1), 1-23.
- Özden, Y. (2005). **Eğitimde Yeni Değerler**. (Geliştirilmiş 6. Baskı).Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15, 394-422.
- Özer, M. A. (2013). Weber'in Bürokrasi Karşısında Yönetimde Yeniden Yapılandırma Arayışları. **Global Journal of Economics and Business Studies**, 2 (4), 43-57.

- Özer, N. ve Dönmez, B. (2013). Kolaylaştırıcı Okul Yapısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin Yeniden Değerlendirilmesi. **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, 3 (4), 57-68.
- Özer, N. (2010). İlköğretim Okullarının Örgütsel Diriklik, Bürokratiklik ve Örgüt Normları Açısından Analizi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2011). Okullarda Adil Olmayan Uygulamalar ve Etkileri. **Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty**, 16, 66-85.
- Öztürk, N. (2001). Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri. Doktora Tezi, Yüksek Öğretim Kurulu (Yök) Tez Merkezi'nden Alınmıştır. (103843).
- Öztürk, N. (2015). Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü. Doktora Tezi, Yüksek Öğretim Kurulu (Yök) Tez Merkezi'nden Alınmıştır. (423502).
- Pandey, S. C. (2014). Establishing Reliability and Validity in Qualitative Inquiry: A Critical Examination. **Jharkhand Journal of Development And Management Studies**, 12 (1), 5743-5753.
- Parlar, H. ve Cansoy, R. (2017). The Effect Of Bureaucratic School Structure On Teacher Leadership Culture: A Mixed Study. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 17 (6), 2175-2201. DOI: 10.12378/Estp.2017.6.0150.
- Patton, M. Q. (1990). **Qualitative Evaluation and Research Methods**. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pfeffer, J. (1974). Review of Bureaucratic Structure and Authority. **Administrative Science Quarterly**, 19 (2), 256–258. <http://doi.org/10.2307/2393898>.
- Pounder, J. S. (2006). Transformational Classroom Leadership. **Educational Management Administration & Leadership**, 34 (4), 533-545. DOI:10.1177/1741143206068216.
- Prasertranata, S., Sanratana, W. ve Somprach, K. (2014). Distributed Leadership: Structural Equation Model. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 116,1610-1614. DOI:10.1016/J.Sbspro.2014.01.443.

- Přibán, J. (2015). *Sovereignty in Post-Sovereign Society: A Systems Theory of European Constitutionalism*. Ashgate Publishing, ltd.books.google.com'dan 19.04.2016 tarihinde alınmıştır.
- Price, H. E. ve Moolenaar, N. M. (2015). Principal-Teacher Relationships: Foregrounding The International Importance of Principals' Social Relationships for School Learning Climates. **Journal of Educational Administration**, 53 (1), <https://doi.org/10.1108/jea-11-2014-0134>.
- Ratsoy, E. W. (1973). Participative and Hierarchical Management of Schools: Some Emerging Generalizations. **Journal of Educational Administration**, 11 (2), 161-170, <https://doi.org/10.1108/eb009696>.
- Richardson, L. M. (2003). Helping Teachers Participate Competently in School Leadership. **The Clearing House**, 76 (4), 202-205. DOI: 10.1080/00098650309602003.
- Roth, W. D. ve Sonnert, G. (2011). The Costs and Benefits of 'Red Tape': Anti-Bureaucratic Structure and Gender Inequity in A Science Research Organization. **Social Studies of Science**, 41 (3), 385-409. <http://www.jstor.org/stable/41301938>.
- Safty, A. (2003). **Leadership and Global Governance**. USA: Univarsal-Publishers.
- Safty, A. (2004). **Value Leadership and Capacity Building**. USA: Universal-Publishers.
- Sağır, M. (2015). Öğretimsel Liderlik. N. Konan (Ed.). **Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları** içinde (s.133-152). Ankara: Pegem Akademi.
- Sandelowski, M. (2000). Focus on Research Methods: Whatever Happened to Qualitative Description? **Research in Nursing & Health**, 23, 334-340.
- Sapre, P. (2002). Realizing The Potential of Education Management in India. **Educational Management & Administration**, 30(1), 101-108. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0263211x020301001> adresinden 23.02.2018 tarihinde alınmıştır.
- Saruhan, Ş. C. (2013). Farklı Bakış Açılarında Liderlik. M. L. Yıldız (Ed.). **Liderlik Çalışmaları** içinde (s.1-22). İstanbul: Beta Basım.
- Savaş, G. (2016). Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi,

- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Yüksek Öğretim Kurulu (Yök) Tez Merkezi'nden Alınmıştır. (450129).
- Savi, F. (2011). Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. **İlköğretim Online**, 10 (1),80-90.
- Schmuck, R. A. ve Runkel, P. J. (1994). **The Handbook of Organization Development in Schools and College**. (4th Edition). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Scott, W. R. (2004). Reflections On A Half-Century Of Organizational Sociology. **Annuel Reviews Social**, 30, 1-21. DOI: 10.1146/annurev.soc.30.012703.110644.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, 58, 40-45.
- Sever, M (2015). Nitel ve Karma Yöntem Araştırmaları. A. Aypay, (Ed.). **Araştırma Yöntemleri Desen ve Analizi** içinde (s. 401-433). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, M. ve Yutseven, Z. A. (2015). Değişkenlerin Ölçülmesi ve Örneklem. A. Aypay (Ed.). **Araştırma Yöntemleri Desen ve Analizi** içinde (s. 149-180). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shapira-Lischshinsky, O. ve Azie, V. (2010). Team Culture Perceptions, Commitment, And Effectiveness: Teamwork Effects. **Educational Practice And Theory**, 32 (2), 33-56.
- Sherrill, J. A. (1999). Preparing Teachers for Leadership Roles in The 21st Century. **Theory Into Practice**, 38 (1), 56–61.
<http://www.jstor.org/stable/1477208>
- Shoghi, B., Asgarani, M. ve Ashnagohar, N. (2013). Mediating Effect of Organizational Structure on The Relationship Between Managers' Leadership Style and Employees' Creativity (Case Study: Metal Industries Of Kaveh Industrial City). **International Journal of Learning and Development**, 3 (3), 63-80. DOI:10.5296/ijld.v3i3.3736.
- Silva, D. Y., Gimbert, B. ve Nolan J. (2000). Sliding The Doors: Locking And Unlocking Possibilities for Teacher Leadership. **Teachers College Record**, 102 (4), 779-804.
- Sim, J. (1998). Collecting and Analysing Qualitative Data: Issues Raised By The Focus Group. **Journal of Advanced Nursing**, 28 (2), 345-352.

- Sincar, M. (2015). Teknoloji Liderliği. N. Konan (Ed.). **Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları** içinde (s. 21-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Sinden, J. E. (2002). Enabling Bureaucratic Behaviors and Structures in Schools. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University, Columbus. UMI Number: 3059322.
- Sinden, J. E., Hoy, W. K. ve Sweetland, S. R. (2004a). An Analysis of Enabling School Structure. **Journal of Educational Administration**, 42 (4), 462 – 478.
- Sinden, J. E., Hoy, W.K. ve Sweetland, S.R. (2004b). Enabling School Structures: Principals Leadership and Organizational Commitment of Teachers. **Journal of School Leadership**, 14 (2), 195-210.
- Smith, K. B. ve Larimer, C. W. (2004). A Mixed Relationship: Bureaucracy and School Performance. **Public Administration Review**, 64 (6), 728-736. [Http://Www.Jstor.Org/Stable/3542570](http://www.jstor.org/stable/3542570) ‘den 27.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Smithgall, K. M. (2015). Road Signs and Guideposts: Advice From Today’s Top Instructional Leaders. **Vanguard**, 44 (1), 3-6.
- Smylie, M. A. ve Brownlee-Conyers, J. (1992). Teacher Leaders and Their Principals: Exploring The Development of New Working Relationship. **Educaational Administration Quarterly**, 28 (2), 150-184.
- Smylie, M. A., Conley, S. ve Marks, H. M. (2002). Exploring New Approaches to Teacher Leadership for School Improvement. **Yearbook of The National Society For The Study of Education**, 101, 162-188. DOI:10.1111/J.1744-7984.2002.Tb00008.X.
- Smylie, M. A. ve Denny, J. W. (1990). Teacher Leadership: Tensions and Ambiguities in Organizational Perspective. **Educational Administration Quarterly**, 26 (3), 235-259.
- Smylie, M. A. (1995). New Perspectives on Teacher Leadership. **The Elementary School Journal**, 96 (1), 3–7. <http://www.jstor.org/stable/1001662>.
- Sousa, R. ve Voss, C. A. (2008). Contingency Research in Operations Management Practices. **Journal of Operations Management**, 26, 697-713. [DOI:10.1016/j.iom.2008.06.001](https://doi.org/10.1016/j.iom.2008.06.001).
- Spillane, J. P. (2005) Distributed Leadership. **The Educational Forum**, 69 (2), 143-150. DOI: 10.1080/00131720508984678.

- Spillane, J. P. (2006). **Distributed Leadership**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. ve Healey, K. (2010). Conceptualizing School Leadership and Management From A Distributive Perspective. **The Elementary School Journal**, 11 (2), 253-281.
- Supovitz, J. A. ve Poglinco, S. M. (2001). Instructional Leadership in A Standards-Based Reform. **Consortium for Policy Research in Education**, 1-20. http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/ac-02.pdf adresinden 02.12. 2017 tarihinde Alınmıştır.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri. **Eğitim ve Bilim**, 30 (135), 39-49.
- Şimşek, Y. (2014). Devingen Okul. M. B. Aksu ve E. Ağaoğlu, (Çev. Ed.). **Denetim ve Öğretimsel Liderlik Gelişimsel Bir Yaklaşım** içinde (s.33-47). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). **Öğretim Liderliği**. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik Bir Okul Kültürü İçin Yeterlilikler Çerçevesi. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 3 (1), 167-182.
- Sturm, P. R. (2009). Understanding Teacher Leadership in Context: A Qualitative, Heuristic Study. Unpublished Doctorate Dissertation, Washington State University, Washington.
- Tarter, C. H. ve Hoy, W. K. (2004). A Systems Approach to Quality in Elementary Schools. **Journal of Educational Administration**, 42 (5), 539-554. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230410554052>'den 10.06.2016 tarihinde alınmıştır.
- Taş, A. (2010). Öğretmenlerin İş Değerlerinin Örgütsel Adalet Algılarına Etkisi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 211-222.
- Terrell, S. R. (2012). Mixed-Methods Research Methodologies. **The Qualitative Report Volume**, 17 (1), 254-280.
- Terzi, M. A. (2012). **Türk Devlet Geleneğinde Bürokrasi ve Memur**. Ankara: Sistem Ofset.
- Toma, E. F. (1981). Bureaucratic Structures and Educational Spending. **Southern Economic Journal**, 47 (3), 640-654. <http://doi.org/10.2307/1057360>.

- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools. **Educational Administration Quarterly**, 45 (2), 217-247. DOI: 10.1177/0013161x08330501.
- Turan, S. ve Bektaş, F. (2014). Liderlik. S. Turan (Ed.). **Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama** içinde (s.293-331). Ankara: Pegem Akademi.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü Programların Öğretmen, Yönetici ve Denetmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 12 (43), 200-218. ISSN:1304-0278.
- Turner, B. S. (2002). **Max Weber: From History to Modernity**. London ve New York: Routledge.
- Türengel, M. (2007). The Philosophical Foundations of Management Thought. **Research Journal of Social Sciences**, 2, 33-37. <http://www.aensiweb.net/aensiweb/rjss/rjss/2007/33-37.pdf>.
- Türnüklü, A. (2000). Araştırmalarda Görüşme Tekniği. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 24, 543-559.
- Tyler, W. B. (1985). The Organizational Structure Of The School. **Annual Review Of Sociology**, 11, 49-73. <http://www.jstor.org/stable/2083285>'den 31.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Tylus, J. D. (2009). The Impact of Enabling School Structures on The Degree of Internal School Change As Measured By The Implementation of Professional Learning Communities. Unpublished Doctorate Dissertation, Virginia Commonwealth University, Virginia. Umi Number: 3388625.
- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 41, 434-448.
- Uştu, H., Taş, A. M. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. **Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi**, 2016 (1), 82-106. DOI: 25.1234/0123456789.
- Volk, A. (2011). **Teachers' Experiences With Bureucracy in Loosely and Tightly Coupled Systems: Impacts on Professional Practice**. 12th Annual, University of Manitoba Education Graduate Student Symposium: Sharing Our Research, 4-5 Mart 2011, University Of Manitoba, Winnipeg, Canada, s.1-23.

<http://proxycheck.lib.umanitoba.ca/faculties/education/media/volk-11.pdf>

adresinden 27.02.2018 tarihinde alındı.

- Watts, D. (2009). Enabling School Structure, Mindfulness and Teacher Empowerment: Test of A Memory. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Univesity of Alabama, ABD. <https://ir.ua.edu/handle/123456789/684> . Uml Number: 3390602
- Weber, M. (1946). **Essays in Sociology**. New York: Oxford University Press.
- Weber, M. (2008). **Bürokrasi ve Otorite**. (3. Baskı). (H. B. Akın, Çev.). Ankara: Adres Yayınları. (Orijinal Kitap Basım Yılı: 1922).
- Weiner, J. M. (2014). Disabling Conditions: Investigating Instructional Leadership Teams In Action. **Journal of Educational Change**, 15, 253-280.
- Weise, K. R. ve Holland, P. E. (1994). The Principal and Novice Teachers. L. W.Hughes (Ed.). **The Principal As Leader** içinde (s. 215-242). USA: Macmillan College Publishing Company.
- West, W. F. (1997). Searching For A Theory of Bureaucratic Structure. **Journal of Public Administration Research and Theory: J-Part**, 7 (4), 591-613. <http://www.istor.org/stable/1181661> 'den 27.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Westheimer, J. (2008). Learning Among Colleagues: Teacher Community And The Shared Enterprise Of Education. Covhran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. ve Mcintyre, J. (Ed.), **Handbook of Research on Teacher Education** İçinde (S.756-783). Resten, Va: Association Of Teacher Educators.
- Williams, D. (2013). Max Weber: Traditional, Legal-Rational, And Charismatic Authority. Library.Saylor.Org' dan 21.04.2016 tarihinde alınmıştır.
- Willis, V. K. (2015). School Structure, Leadership, and Organizational Citizenship Behavior. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oklahoma, Abd.
- Wynne, J. (2002). Teachers As Leaders in Education Reform. Eric Digest. <https://www.ericdigests.org/2002-4/teachers.html> 'den 15.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- Yalçinoğlu, P. (2013). Ön Hazırlıklar: Sizin İçin İyi Olanı Yapmak. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu (Ed.). **Nitel Araştırmaya Giriş** içinde (s.85-13). (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yayla, Y. (2001). Kanuni Sultan Süleyman Devri Osmanlı Devleti'nde Bürokratik Yapı (1520-1566). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yıldırım, İ. (1989). Okul Örgütlerinde Karar Verme ve Karara Katılma. **Eğitim ve Bilim**, 13 (73).
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. **Eğitim ve Bilim**, 23 (112). 7-17.
- Yıldırım, M. (2009). Modernizm, Postmodernizm ve Kamu Yönetimi. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 6 (2), 380-397.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2010). **Nitel Araştırma Yöntemleri**. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Oğuz, A., ve Altınkurt, Y. (2016). Öğretmenlerin Liderlik Davranışları İle Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1-17. DOI:10.16986/Huje.2016016394.
- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri, **Cumhuriyet International Journal of Education**, 2 (2), 93-105. E-ISSN: 2147-1606.
- York-Barr, J. ve Duke, K.. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. **Review of Educational Research**, 74 (3), 255–316. <http://www.jstor.org/stable/3516026>.
- York-Barr, J., Sommerness, J. ve Ghere, G. (2005). Special Educators in Inclusive Education Programmes in Reforming Their Work as Teacher Leadership. **International Journal of Inclusive Education**, 9 (2), 193-215. DOI: 10.1080/1360311042000339374.
- Yu, C. H., Jannasch-Pennell, A. ve Digangi, S. (2011). Compatibility Between Text Mining and Qualitative Research In The Perspectives of Grounded Theory, Content Analysis, and Reliability. **The Qualitative Report**, 16 (3), 730-744. (Eric Number: Ej926322). <http://www.nova.edu/ssss/qr/qr16-3/yu.pdf>.
- Yukl, G. (2010). **Leadership in Organizations**. (7. Baskı). Pearson: New Jersey
- Yücel, C. (1999). Bureaucracy and Teachers' Sense of Power. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute And State University, Blacksburg, ABD.

- Zaleznik, A. (1992). **Managers and Leaders: Are They Different?** Harward Business Review, March- April 1992, 1-12.
- Zeytin, N. (2008). İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme ve Okul Kültürü. Yüksek Lisans Tezi, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi'nden Alınmıştır. (220330).
- Zinn, L. F. (1997). **Supports and Barriers to Teacher Leadership: Reports of Teacher Leaders.** Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997). 1-43. ERIC Number: ED408259.

EKLER

EK 1 ÖLÇEK UYGULANMASINA İLİŞKİN VALİLİK OLURU YAZISI



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81622018-605-E.13579413
Konu : Araştırma İzni

01.12.2016

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci Daire Başkanlığı)

İlgi : 24/11/2016 tarihli ve 81017 sayılı yazınız.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Doktora Programı öğrencisi Ayça İrem YILMAZ'ın "Okullardaki Bürokratik Yapı ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasının listenizde adı geçen okullarımızda uygulama yapmasının uygun görüldüğüne dair 30.11.2016 tarihli ve 81622018-605-E.13533602 sayılı onay ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Yusuf CENGİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Onay (1 sayfa)

Tabaklar Mahallesi Cumhuriyet Caddesi Anadolu Sokak BOLU
Elektronik Ağ: <http://bolu.meb.gov.tr/>
e-posta: ortaogretim14@meb.gov.tr (ORTAÖĞRETİM BÖLÜMÜ)

Ayrıntılı Bilgi: Canan KAPLAN
Tel: 0 (374) 254 50 79
Faks: 0 (374) 254 51 30



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81622018-605-E.13533602
Konu : Araştırma İzni

30.11.2016

MÜDÜRLÜK MAKAMINA
BOLU

İlgi : Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci Daire Başkanlığının 24/11/2016 tarihli ve 81017 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Doktora Programı öğrencisi Ayça İrem YILMAZ'ın "Okullardaki Bürokratik Yapı ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında ekli listedeki okullarda uygulama istediğine ilişkin, ilgilinin dilekçesinin yer aldığı ilgi yazı ve ekleri incelenmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, ilgili öğrencinin tez çalışmasına veri sağlayacak olan söz konusu uygulamanın yapılmasında herhangi bir sakınca görülmeyp, uygun mütala edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa GÜLDEMİR
Şube Müdürü

OLUR
30.11.2016

Yusuf CENGİZ
Millî Eğitim Müdürü

Eki : Yazı ve ekleri (38 sayfa)

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Ayrıntılı bilgi için:
Tel:
Faks:

EK 2 ARAŞTIRMA ÖLÇEĞİ KULLANIMI İZİN BELGELERİ

21.10.2015

Sayın Ayça İrem Yılmaz,

Öncelikle çalışmamıza göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederim. Söz konusu Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ölçeğini çalışmanızda alıntı yaparak kullanabilirsiniz. Araştırmanız tamamlandığında elde ettiğiniz sonuçları benimle paylaşabilirsiniz sevinirim. Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar diliyorum.

Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Atf İçin:

Özer, N., & Dönmez, B. (2013). Kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin yeniden değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 3(4), 57-68. doi:10.14527/pegegog.v3i4.162

Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Posta Adresi: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, B Blok No: 113 Kampus/Malatya

E-Posta: niyazi.ozer@inonu.edu.tr, niyaziozer@gmail.com

Tel: 0422 377 4565


MAIL / ADRES

Kadir Beycioğlu

Dokuz Eylül University
Buca Faculty of Education

Uğur Mumcu Cad.
135. Sk. No:5
35150 Buca, İzmir / TURKEY

PHONE / TEL
+90.232.420 48 82 / 12261

FAX +90.232.420 48 95

E-MAIL
beycioglu@gmail.com

WEB
<http://kisi.deu.edu.tr/kadir.beycioglu>

31 Haziran 2015

Sayın Ayça İrem Yılmaz,

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Öncelikle öğretmen liderliğine ilişkin çalışmamıza göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederim. Söz konusu "*Öğretmen Liderliği Ölçeği*"ni çalışmanızda alıntı yaparak kullanabilirsiniz. Araştırmanız tamamlandığında elde ettiğiniz sonuçları benimle paylaşabilirseniz sevinirim.

Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar diliyorum.

Doç. Dr. Kadir Beycioğlu
D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi
Öğretim Üyesi

Atıf için:

Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). "Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması." *İlköğretim Online Dergisi*. 9(2), 764-775.

Link: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say2/v9s2m26.pdf>

EK 3 ARAŞTIRMA ÖLÇEKLERİ

AÇIKLAMA

Sayın katılımcı,

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir doktora çalışması yürütmekteyim. Bu amaç doğrultusunda, araştırmaya görüşlerinize katkıda bulunmanız, çalışmamız için çok önemli olup, bu araştırmaya değer katacaktır. Birinci bölümde sizin demografik özelliklerinize ve mesleki bilgilerinize yönelik bazı sorular yer almaktadır.

İkinci bölümde okulunuzdaki bürokratik yapı ile ilgili bazı maddeler yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise okulunuzdaki öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır.

Lütfen boş madde bırakmayınız. Değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

1.Çalıştığınız okul düzeyi:

☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise

2. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

3.Öğrenim durumunuz:

☐ Lisans ☐ Lisansüstü

4. Branşınız:

☐ Sınıf Öğretmeni ☐ Sözel Branş Öğretmeni ☐ Sayısal Branş Öğretmeni ☐ Diğer
(Belirtiniz)

5. Mesleki kıdeminiz:

☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri

6. Çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz:

☐ 1 yıldan az ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-20 yıl ☐ 21 yıl ve üzeri

7. Okulunuzda bulunan öğretmen sayısı:

☐ 15-25 ☐ 26- 35 ☐ 36- 45 ☐ 46 ve üzeri

8. Okulunuzdaki öğrenci sayısı:

☐ 300'den az ☐ 300-500 ☐ 501 ve üzeri

Aşağıda, okulunuzdaki bürokratik yapının öğretmenlerin işlerini yaparken kolaylaştırıcı mı, engelleyici mi olduğunu belirlemeyi amaçlayan ifadeler yer almaktadır, bu ifadelerin kurumunuzda ne derece gerçekleştiğine yönelik görüşlerinizi ilgili bölümlerde (X) işaretiyle belirtiniz.

2.KOLAYLAŞTIRICI OKUL YAPISI ÖLÇEĞİ

İFADELER	İFADELERİN GERÇEKLEŞMEDERECESESİ				
	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Bu okuldaki yönetsel hiyerarşi yenilikleri engeller.	()	()	()	()	()
2. Yönetsel kurallar öğretmenleri cezalandırmak için kullanılır.	()	()	()	()	()
3.Okul müdürü otoritesini öğretmenlere zarar verici şekilde kullanır.	()	()	()	()	()
4. Bu okulda yönetsel kurallar mesleki kararların yerine geçer.	()	()	()	()	()
5. Yönetsel hiyerarşi öğrenci başarısını engeller.	()	()	()	()	()
6.Bu okulda bürokratik formaliteler bir problemidir.	()	()	()	()	()
7. Yönetsel kurallar engelleyici değil yardım edicidir.	()	()	()	()	()
8. Bu okuldaki yönetsel kurallar katı ve engelleyici değil çözüm üretmeye yönelik ve rehberlik edicidir.	()	()	()	()	()
9. Bu okuldaki yönetsel kurallar öğretmenler ve yöneticiler arasında güvenilir bir iletişim kurulmasını sağlar.	()	()	()	()	()
10. Bu okulun yönetsel hiyerarşisi öğretmenlerin işlerini yapmasına imkân verir	()	()	()	()	()
11. Yönetsel hiyerarşi okulun misyonunun gerçekleştirilmesini kolaylaştırır.	()	()	()	()	()
12. Okuldaki yöneticiler otoritelerini öğretmenlerin işlerini iyi yapmaları için kullanırlar.	()	()	()	()	()

Aşağıda, okulunuzdaki öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır, bu davranışların ne derece sergilendiğine yönelik görüşlerinizi ilgili bölümlere (X) işaretiyle belirtiniz.

3.ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

İFADELER	A. DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECEŚİ				
	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	()	()	()	()	()
2. Meslektaşlarının mesleki gelişimi artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	()	()	()	()	()
4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek	()	()	()	()	()
5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım)dâhil olmak.	()	()	()	()	()
6. İl, bölge veya ülke düzeyinde mesleki çalışma gruplarında görev almak.	()	()	()	()	()
7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	()	()	()	()	()
8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	()	()	()	()	()
9. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
10. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	()	()	()	()	()
11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
12. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	()	()	()	()	()
13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	()	()	()	()	()
14.Okul stratejik planının planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	()	()	()	()	()
15.Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	()	()	()	()	()

16.Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	()	()	()	()	()
18. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “yapıcı” tutumlar sergilemek.	()	()	()	()	()
19. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	()	()	()	()	()
20. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
21. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeyine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
22. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak. .	()	()	()	()	()
23. Öğrencilerine güvenmek.	()	()	()	()	()
24.Öğrencilerine güven vermek.	()	()	()	()	()
25.Okula ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek.	()	()	()	()	()

EK 4. GÖRÜŞME İSTEK FORMU

GÖRÜŞME İSTEK FORMU

ARAŞTIRMA SORUSU: “Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile sergiledikleri liderlik rollerinin düzeyine ilişkin algıları arasında ilişki (korelasyon) var mıdır?”
Tarih: .../.../2016 Saat (Başlangıç/Bitiş): .../.../.../...

Giriş:

Merhaba, adım Ayça İrem Yılmaz. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Bilim Dalı doktora programı öğrencisiyim. “*Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile sergiledikleri öğretmen liderliği rollerinin düzeyine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi*” belirlemeyi amaçlayan bir doktora çalışması yürütmekteyim. Yapılmakta olan bu araştırmada siz değerli öğretmenlerin görüşlerinin de önemli ve katkı sağlayıcı olduğunu düşünmekteyim. Katkılarınız için şimdiden size teşekkürlerimi sunarım.

Görüşmemize başlamadan önce görüşmemizin gizli olduğunu, görüşmede konuşulanların sadece araştırmacı ve bazı öğretim üyeleri tarafından bilineceğini belirtmek isterim. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isimleriniz hiçbir şekilde yer almayacağını ve isimlerinizin farklı sembollerle kodlanarak kullanılacağını belirtmek isterim.

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

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?

Görüşmemizin yaklaşık 60 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

KATILIMCI GÖRÜŞME FORMU

Okulun Bürokratik Yapısına ilişkin sorular:

- Okulunuzun bürokratik yapısını ve yönetim yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Okulunuzdaki mevcut bürokratik yapının, okuldaki süreçlerin işleyişini ve okulun paydaşları arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Sondalar

- ✓ Okulunuzda işlerin nasıl yapılacağına kim ve ya kimler karar veriyor? Neden?
- ✓ Okulunuzda öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımı teşvik ediliyor mu? Nasıl?
- ✓ Okul yönetimi hiyerarşik otorite kullanımına önem veriyor mu? Veriyorsa nasıl davranıyor?
- ✓ Okulunuzda herhangi bir yenilik yapılacaksa bürokratik işleyiş nedeniyle vazgeçiliyor mu? Eğer öyleyse bunu aşmak için neler yapılıyor?
- ✓ Okulunuzdaki bürokratik yapı öğretmen performansını geliştirmeye yönelik bir işleyişe sahip midir? Eğer öyleyse hangi uygulamaların bu kapsamda yer aldığını düşünüyorsunuz?
- ✓ Okulunuzdaki yöneticiler kuralların uygulanmasında ve yönetsel süreçlerin işleyişinde nasıl bir yaklaşım izliyorlar?

Öğretmen Liderliğine İlişkin Sorular:

Kurumsal Gelişme Boyutuna ilişkin sorular:

- Okulunuzdaki öğretmenlerin okul ile ilgili yönetsel faaliyetlerde yer aldıklarını düşünüyor musunuz? Öyle ise bu kapsamda öğretmenler neler yapıyorlar?
- Öğretmenler okulun geliştirilmesi için ne tür faaliyetlerde bulunuyorlar?

Sondalar:

- ✓ Öğretmenler okulun geliştirilmesi konusunda ders saatleri dışında da vakit ayırarak aktif rol alıyorlar mı? Neler yapıyorlar?
- ✓ Öğretmenler okulun imkânlarının iyileştirilmesi için grup halinde ya da bireysel düzeyde faaliyetlerde bulunuyorlar mı? Bu kapsamda neler yapıyorlar?

- ✓ Öğretmenler ders saatleri dışında öğrencilerin bireysel ve akademik gelişmeleriyle yakından ilgileniyorlar mı? Neler yapıyorlar?
- ✓ Öğretmenler okula yönelik başarılı uygulamaların geliştirilmesi için öncü rol üstleniyorlar mı? Neler yapıyorlar?

Mesleki Gelişim Boyutuna ilişkin sorular:

- Okulunuzda öğretmenler meslekleriyle ilgili gelişmeleri izleme ve kendilerini sürekli yenileme çabası içindeler midir? Bunun için neler yapıyorlar?
- Okulunuzdaki öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde yer almaları gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?

Sondalar:

- ✓ Öğretmenler branşlarına ilişkin alan bilgilerini iyileştirmek ve arttırmak için ne tür faaliyetlerde bulunuyorlar mı?
- ✓ Kendi performanslarını geliştirmek için neler yapıyorlar?
- ✓ Mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla neler yapıyorlar?
- ✓ Okul ile ilgili sorunların çözümünde aktif rol alıyorlar mı? Nasıl?
- ✓ Meslektaşlarıyla alanları ile ilgili bilgi paylaşımında bulunuyorlar mı? Nasıl bir yol izliyorlar? Neler yapıyorlar?
- ✓ Teknoloji ve teknoloji uygulamalarından faydalıyorlar mı? Nasıl?

Meslektaşlarla İşbirliği Boyutuna ilişkin sorular:

- Okulunuzda öğretmenlerin mesleki açıdan etkileşim içinde bulunabilecekleri ortamlar oluşmakta mıdır? Bu konuda neler yapılıyor?
- Öğretmenler mesleki anlamda birbirlerini destekliyorlar mı? Hangi konularda nasıl destek sağlıyorlar?

Sondalar

- ✓ Öğretmenler okul gelişimini destekleyen komisyonlarda yer almaya istekli oluyorlar mı? Bu kapsamda neler yapıyorlar?
- ✓ Meslektaşlarıyla öğrettikleri içerik ve öğrencilerin akademik durumları hakkında bilgi paylaşımında bulunuyorlar mı? Nasıl?
- ✓ Yeni öğretim uygulamalarına uyum sağlamada meslektaş desteği alma konusunda ne düşünüyorlar?

- ✓ Bilgiyi meslektaşlarıyla paylaşmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden (online dergi, e-posta gibi) yararlanma konusunda ne düşünüyorlar?
- ✓ Öğretmenler aralarına yeni katılan meslektaşlarına okuldaki işleyiş konusunda yardımcı oluyorlar mı? Nasıl?
- ✓ Öğretmenler kendilerini mesleki anlamda daha iyi geliştirebilmek için lisansüstü eğitim alma konusunda ne düşünüyorlar?
- ✓ Sınıf içi ya da okul ile ilgili sorunların çözümünde birbirlerine destek oluyorlar mı? Nasıl?

EK 5. ARAŞTIRMANIN EVRENİNDE YER ALAN OKULLARIN LİSTESİ

Evrende Yer Alan Okulların Adı	Öğretmen Sayısı
100. Yıl İlkokulu	19
50.Yıl İzzet Baysal İlkokulu	43
60.Yıl İlkokulu	18
Abant İlkokulu	13
Atatürk İlkokulu	14
Behiye Baysal İlkokulu	11
Canip Baysal İlkokulu	25
Cumhuriyet İlkokulu	17
Çaygökpınar İlkokulu	3
Çimento Çaydurt İlkokulu	18
Çobankaya Şehit Murat Pacal İlkokulu	5
Dağkent Kıroğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı İlkokulu	5
Dodurga Abdi Sın İlkokulu	6
Doğancı Ayşe-Yılmaz Becikoğlu İlkokulu	6
Gazipaşa İlkokulu	29
Gökpınar İlkokulu	1
İnkılap İlkokulu	10
Karacasu İlkokulu	10
Karaköy TOKİ İlkokulu	11
Kındıra İlkokulu	2
Koç İlkokulu	16
Köroğlu İlkokulu	13
Kültür İlkokulu	20
Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	20
Mevlâna İlkokulu	28
Milli Egemenlik İlkokulu	13
Okçular Yenimahalle İlkokulu	2
Paşaköy İlkokulu	13
Sakarya İlkokulu	28
Saraycık İlkokulu	1
Semiha Şakir İlkokulu	4
Sultanbey İlkokulu	1
Yıldırım Bayezit İlkokulu	4
Yukarısoku İlkokulu	11
Yumrukaya İlkokulu	2
Yunus Emre İlkokulu	13
100. Yıl Ortaokulu	26
50. Yıl İzzet Baysal Ortaokulu	83
60. Yıl Ortaokulu	17
Abant Ortaokulu	14
Alçıören İlkokulu	24

Atatürk Ortaokulu	49
Behiye Baysal Ortaokulu	17
Bolu İmam Hatip Ortaokulu	6
Canip Baysal Ortaokulu	30
Cumhuriyet Ortaokulu	28
Çobankaya Şehit Murat Paçal Ortaokulu	7
Dağkent Kıröğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı Ortaokulu	18
Dodurga Abdi Sın Ortaokulu	8
Doğancı Ayşe - Yılmaz Becikoğlu Ortaokulu	13
Gazipaşa Ortaokulu	44
Hacı Bayram Veli İmam-Hatip Ortaokulu	28
İnkılap Ortaokulu	10
Karacasu Ortaokulu	14
Karakoy TOKİ Ortaokulu	14
Koç Ortaokulu	20
Köroğlu Ortaokulu	28
Kültür Ortaokulu	28
Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	32
Mevlâna Ortaokulu	16
Milli Egemenlik Ortaokulu	23
Paşaköy Ortaokulu	8
Sakarya Ortaokulu	40
Yıldırım Beyazıt Ortaokulu	7
Yukarısoku Ortaokulu	12
Yunus Emre Ortaokulu	24
Ankara Altındağ Belediyesi Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	22
Behiye Baysal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	0
Bolu Anadolu İmam Hatip Lisesi	44
Bolu Anadolu Lisesi	63
Bolu Atatürk Anadolu Lisesi	44
Bolu Fen Lisesi	26
Bolu Güzel Sanatlar Lisesi	29
Bolu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	60
Bolu Sosyal Bilimler Lisesi	20
Bolu Spor Lisesi	5
Canip Baysal Anadolu Lisesi	39
Emine Mehmet Baysal Anadolu Lisesi	29
İzzet Baysal Abant Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	30
İzzet Baysal Anadolu Lisesi	32
İzzet Baysal Gölyüzü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	28
İzzet Baysal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	60
Mustafa Çizmecioğlu Anadolu Lisesi	46
Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	60
Mimar İzzet Baysal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	61
Toplam	1.841

EK 6. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİNDE YER ALAN OKULLARIN LİSTESİ

Örnekleme Yer Alan Okulların Adı	Öğretmen Sayısı
100. Yıl İlkokulu	19
50.Yıl İzzet Baysal İlkokulu	43
Canip Baysal İlkokulu	25
Cumhuriyet İlkokulu	17
Gazipaşa İlkokulu	29
Koç İlkokulu	16
Kültür İlkokulu	20
Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	20
Mevlana İlkokulu	28
Sakarya İlkokulu	28
100. Yıl Ortaokulu	26
50 Yıl İzzet Baysal Ortaokulu	83
Atatürk Ortaokulu	49
Cumhuriyet Ortaokulu	44
Dağkent Kiroğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı Ortaokulu	18
Gazipaşa Ortaokulu	44
Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	32
Sakarya Ortaokulu	40
Yunus Emre Ortaokulu	24
Bolu Anadolu Lisesi	63
Bolu Atatürk Anadolu Lisesi	44
Bolu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	60
Canip Baysal Anadolu Lisesi	39
İzzet Baysal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	60
Mustafa Çizmecioglu Anadolu Lisesi	46
Mimar İzzet Baysal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	61
Toplam	978



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 19/07/2018

Tez Başlığı:

Okullardaki Bürokratik Yapı ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 360 sayfalık kısmına ilişkin, 19/07/2018 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 12'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☐	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd içinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Ayça İrem Yılmaz
Öğrenci No : 2013950092
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☐ Doktora ☒

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Ayça İrem YILMAZ
19.07.2018

DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Doç.Dr. Kalir BEYRİOĞLU
19.07.2018

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.