

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN**  
**LİDERLİĞİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ**

**Aydın GÜRLER**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KIRŞEHİR-2019**



©2019-Aydın GÜRLER

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN**  
**LİDERLİĞİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ**

**ANALYSING TURKISH TEACHERS' PERCEPTIONS**  
**ABOUT TEACHER LEADERSHIP**

**Hazırlayan**  
**Aydın GÜRLER**

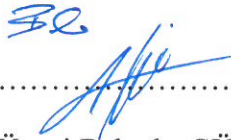
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

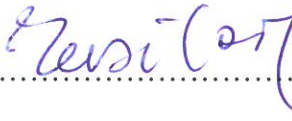
**Danışman**  
**Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR**

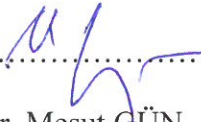
**KIRŞEHİR-2019**

## KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı/Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Aydın GÜRLER tarafından hazırlanan “*Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi*” adlı tez çalışması 17/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman ..........(İmza)  
Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

Üye..........(İmza)  
Doç. Dr. Remzi CAN

Üye..........(İmza)  
Doç. Dr. Mesut GÜN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2019

(İmza)

Doç.Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../20..

Aydın GÜRLER

İmza

**ÖZET**  
**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE İLİŞKİN**  
**ALGILARININ İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan: Aydın GÜRLER**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR**

**2019 – (XII+100)**

**Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü**

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**

**Jüri**

**Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR**

**Doç. Dr. Remzi CAN**

**Doç. Dr. Mesut GÜN**

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarını “cinsiyet, medeni durum, yönetimle ilgili eğitim durumu, yöneticilik tecrübesi, mesleki kıdem” değişkenleri açısından incelemektir. Liderlik, günümüzde öğretmenlerden beklenen en önemli rollerdendir. Öğretmen liderliğinin öğretimin kalitesini yükseltebilecek önemli bir etken olduğu, dolayısıyla öğretmen liderliği ile ilgili yapılacak ampirik araştırmalarda öğretmen liderlerin üstlenecekleri formal ve informal rollerin sınıf ve okul gelişimine etkisine odaklanılması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin liderliği; okulların gelişimi, topluma yön verebilmeleri, niteliklerini yükseltebilmeleri, etkili bir şekilde yönetilebilmeleri açısından oldukça önemli bir faktördür. Bu bakımdan öğretmenlerin bu önemli role ilişkin algılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarının incelenmesi istenmesinin nedeni ise bir beceri, bir eyleme ilişkin yeterlik algısıyla o becerinin, eylemin başarı düzeyi arasında ilişki olmasıdır. Nicel olan bu çalışma, tarama modelidir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı’nda, Kırşehir’in bütün ilçelerinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem alma yoluna başvurulmamış, evrenin tamamına ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan, Türkçe öğretmenlerinin “Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği”nin geneline ilişkin algılarının düzeyinin “sık sık” olduğu sonucu elde edilmiştir. “Medeni durum, yöneticilik tecrübesi, mesleki kıdem” değişkenlerinin Türkçe öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yaratan değişkenler oldukları saptanmıştır. “Cinsiyet” ve “yönetimle ilgili eğitim durumu” değişkenlerinin Türkçe öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yaratmayan değişkenler olduğu araştırmada ulaşılan diğer önemli sonuç olmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen liderliği, öğretmen algıları, Türkçe öğretmenleri.

**ABSTRACT**  
**ANALYSING TURKISH TEACHERS' PERCEPTIONS**  
**ABOUT TEACHER LEADERSHIP**

**M.Sc. Thesis**

**Prepared by: Aydın GÜRLER**

**Advisor: PhD Bahadır GÜLBAHAR**

**2019 – (XII+100)**

**Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences**

**Department of Turkish and Social Sciences Education**

**Division of Turkish Education**

**Jury**

**Asst. Prof. Dr. Bahadır GÜLBAHAR**

**Assoc. Prof. Dr. Remzi CAN**

**Assoc. Prof. Dr. Mesut GÜN**

The aim of this study is to examine the Turkish teachers' perceptions of teacher leadership in terms of gender, marital status, management education, management experience, professional seniority. Leadership is one of the most important roles expected from teachers today. It is thought that teacher leadership is an important factor that can improve the quality of teaching and therefore, it should be focused on the effect of formal and informal roles of teacher leaders on classroom and school development in empirical researches related to teacher leadership. The leadership of the teachers is an important factor for the development of the schools, the direction of the society, the ability to raise its qualities and to manage it effectively. In this respect, teachers' perceptions about this important role should be measured and evaluated. The reason why Turkish teachers are asked to examine teacher leadership perceptions is that there is a relationship between a skill, a competence perception of an action and that skill's level of achievement. This study, which is quantitative, is the screening model. The universe of the research consists of Turkish teachers working in all districts of Kırşehir in the 2015-2016 Academic Year. The sampling method was not applied and the entire universe was reached. Teacher Leadership Perception Scale was used as data collection tool. From the research, it was concluded that the level of perceptions of the Turkish teachers about the general level of the Teacher Leadership Perception Scale was frequent. It was found that the marital status, management experience, and professional seniority variables were the variables that create a statistically significant difference between Turkish teachers' perceptions of teacher leadership. Another important result of the study was that the variables of gender and management education were not statistically significant differences between Turkish teachers' perceptions of teacher leadership.

**Keywords:** Teacher leadership, teacher perceptions, Turkish teachers.

## ÖN SÖZ

Eğitim-öğretim ortamında öğretmenler birçok role bürünmektedir. Günümüzde öne çıkan en önemli rollerinden biri de liderliktir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliklerinin ne düzeyde ve ne sıklıkla olduğunun belirlenmesi, öğretmen liderliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda, Kırşehir'in bütün ilçelerinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem alma yoluna başvurulmamış, evrenin tamamına ulaşılmıştır. Değerlendirmeye uygun bulunan veri toplama aracı sayısı 188 olmuştur. Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları algı düzeylerini belirlemek için Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB*” kullanılmıştır. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgileri elde edebilmek amacıyla ise kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmamda bana yardımcı olan Kırşehir ili ve ilçelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine, tez çalışmamın ilk gününden son gününe kadar desteğini benden esirgemeyen, üretkenliği ve alan hâkimiyeti ile bana her zaman rehber olan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR'a çok teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans süreci boyunca beni sabır ve hoşgörüyle destekleyen eşim Meryem GÜRLER'e, çocuklarım Osman ve Beyza'ya şükranlarımı sunuyorum.

**Kırşehir-2019**

**Aydın GÜRLER**



## İÇİNDEKİLER

|   |      |
|---|------|
| KABUL VE ONAY .....                                     | i    |
| BİLDİRİM .....  | ii   |
| <b>ÖZET</b> .....                                       | iii  |
| ABSTRACT .....  | iv   |
| ÖN SÖZ .....  | v    |
| İÇİNDEKİLER.....  | vi   |
| TABLolar VE ÇİZELGELER .....                            | viii |
| SİMGELER VE KISALTMALAR .....                           | ix   |
| BÖLÜM I .....   | 1    |
| GİRİŞ .....   | 1    |
| <b>1.1. PROBLEM DURUMU</b> .....                        | 1    |
| <b>1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI</b> .....                    | 4    |
| <b>1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri</b> .....        | 4    |
| <b>1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ</b> .....                    | 5    |
| <b>1.4. VARSAYIMLAR</b> .....                           | 6    |
| <b>1.5. SINIRLILIKLAR</b> .....                         | 6    |
| <b>1.6. TANIMLAR</b> .....                              | 7    |
| BÖLÜM II .....  | 8    |
| KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR..... | 8    |
| <b>2.1. EĞİTİM VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ</b> .....         | 8    |
| <b>2.2. ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ</b> .....                 | 9    |
| <b>2.3. LİDER VE LİDERLİK KAVRAMLARI</b> .....          | 11   |
| <b>2.4. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ</b> .....                    | 12   |
| <b>2.5. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ NEDİR?</b> .....             | 15   |
| <b>2.6. LİDER ÖĞRETMEN KİMLERDİR?</b> .....             | 16   |
| <b>2.7. LİDER ÖĞRETMENLERİN GÖREVLERİ</b> .....         | 18   |
| <b>2.8. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİN BOYUTLARI</b> .....       | 21   |
| <b>2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....                   | 21   |
| <b>2.9.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar</b> .....     | 21   |
| <b>2.9.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar</b> .....    | 35   |
| BÖLÜM III .....   | 38   |
| YÖNTEM .....  | 38   |

|  |    |
|--|----|
| <b>3.1. ARAŞTIRMA MODELİ</b> .....             | 38 |
| <b>3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ</b> ..... | 38 |
| <b>3.3. VERİ TOPLAMA ARACI</b> .....           | 39 |
| <b>3.4. VERİLERİN ANALİZİ</b> .....            | 40 |
| BÖLÜM IV .....                                 | 41 |
| BULGULAR .....                                 | 41 |
| BÖLÜM V .....                                  | 45 |
| SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....              | 45 |
| <b>5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA</b> .....            | 45 |
| <b>5.2. ÖNERİLER</b> .....                     | 47 |
| Uygulayıcılar İçin Öneriler .....              | 47 |
| Araştırmacılar İçin Öneriler .....             | 47 |
| KAYNAKÇA.....                                  | 48 |
| EKLER.....                                     | 62 |
| ÖZ GEÇMİŞ .....                                | 64 |

|   |    |
|---|----|
| <b>Tablo 2.1.</b> Etkili Lider Öğretmenlerinin Nitelikleri.....   | 20 |
| <b>Tablo 2.2.</b> Geleneksel ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması Beycioğlu (2009).....   | 20 |
| <b>Tablo 2.3.</b> Lider Öğretmen Alanlarının Özeti ve Uygulama Boyutları.....   | 23 |
| <b>Tablo 3.2.1.</b> Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....  | 38 |
| <b>Tablo 3.3.1.</b> Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı Ölçeğinin Geneli ve Alt Faktörlerine İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları..... | 40 |
| <b>Tablo 4.1.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği Puan Ortalamaları...41  |    |
| <b>Tablo 4.2.</b> Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algıları.....   | 42 |
| <b>Tablo 4.3.</b> Medeni Durum Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algıları.....                                     | 42 |
| <b>Tablo 4.4.</b> Yöneticilik Tecrübesi Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Lider Öğretmenlik Algıları.....                             | 43 |
| <b>Tablo 4.5.</b> Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algıları.....                                    | 43 |
| <b>Tablo 4.6.</b> Yönetimle İlgili Eğitim Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Lider Öğretmenlik Algıları.....                           | 46 |
| <b>Çizelge 4.1.</b> Likert Tipi Beşli Dereceleme Ölçeği Değerlendirme Aralıkları.....   | 41 |

## SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

| <b>Kısaltmalar</b> | <b>Açıklamalar</b>  |
|--------------------|---|
| <b>TDK</b>         | : Türk Dil Kurumu   |
| <b>MEB</b>         | : Milli Eğitim Bakanlığı  |
| <b>YÖK</b>         | : Yüksek Öğretim Kurumu   |
| <b>akt.</b>        | : aktaran   |
| <b>diğ.</b>        | : diğerleri   |
| <b>vd.</b>         | : ve diğerleri  |
| <b>vb.</b>         | : ve benzeri  |
| <b>yy.</b>         | : yüzyıl  |
| <b>SPSS</b>        | : Stastical Packages fort the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi Yazılımı) |
| <b>SASS</b>        | : Schools and Staffing Survey   |
| <b>NCES</b>        | : National Center For Education Statistics  |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

#### 1.1.PROBLEM DURUMU

Eğitim çıktılarının iyileştirilmesi, arzu edilen şekliyle var olması, öğretmen unsurunun yeterliklerine ve niteliğine bağlıdır. Öğretmenlerin öğrenciler, öğretmenler ve eğitim programlarıyla mevcut olan doğal bağları, onları, okulda harekete geçirici, sinerji oluşturan ve okul reformu çalışmalarını etkileyen bir konuma getirebilir. Bu nedenle öğretmenlerin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve öğretmenlerin liderliğinden yararlanılması önem kazanmaktadır (Can, 2014). Hızla değişen, biriken ve “cep”te bulabileceğimiz kadar kolay ulaşılabilen bilgi dünyasının varlığıyla daha çok düşünen, sorgulayan, cevap arayan ve yaratan kuşakların var olmasını amaçlayan bugünün eğitim anlayışında öğretmen, önemli bir öge olarak görülmekle birlikte, öğretmenin rolü, konumu ve eğitimde öğretmene bakış açısı değişmiş bulunmaktadır. Öğrenme ve öğretmeye dair oluşan yeni değerler, bilginin sadece edinilmesi ve aktarılmasını değil, bilgiyi kullanma ve ondan yeni bilgi üretmeyi sağlamak adına öğretmenlerin bilgi aktaran konumunu terk edip öğretirken öğrenen konumuna geçmesini gerektirmektedir (Özden, 2005).

Öğretmenliğe klasik bakış, öğretmenin liderliğinin daha çok sınıfın içinde olması gerektiğini vurgularken; yerini, değişen bilgi edinme ve bilgiyi kullanma sürecinde öğretmenin, yalnızca sınıfın içinde lider olmasının, hedeflere ulaşmada yeterli olamayacağını bu nedenle öğretmenin sınıfta ve okulla ilgili her uygulamada lider olmasını, karar alma süreçlerinde etkin rol oynamasını, etkileyici bir yol gösteren, kılavuz olmasını, mesleki açıdan sürekli bir gelişim halinde olmasını, eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında söz sahibi olmasını, sahip olduğu bilgi-becerileri ve uzmanlığını sürekli işe koymasını gerektiren bakış açısına bırakmıştır. Çelik (2008)’e göre öğretimin niteliğini ortaya koyan en büyük unsur öğretmen davranışlarıdır ve öğretmenin etkililiği sınıf ortamıyla sınırlı değildir. Öğretimin ve yönetimin bütünleştirilmesi öğretmen etkililiğinin temel göstergesidir. Öğretmen, etkili bir liderlik davranışını sınıfta da okulla ilgili diğer uygulamalarında da gösterebilmelidir.

Okul liderliği olgusu tartışıldığında, liderlik m¼d¼rlerle birlikte d¼ř¼n¼lmekte ve m¼d¼rler okul liderliği kavramının merkezine alınmaktadır. Bir yanda okul m¼d¼rleri başarılı okulların ve okul gelişim girişimlerinin anahtar unsurları olarak g¼r¼lmekteyken (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Dimmock, 1999; Fullan, 2000; Hallinger, 2003; Hallinger ve Leithwood, 1996; Leithwood, Steinbach ve Ryan, 1997; Vandenberghe, 1998), ¼te yandan son yıllarda bu algıya y¼nelik farklı bakış a¼ıları oluşmakta; m¼d¼rlerin ¼ađın getirdiği değişimlerle g¼nden g¼ne karmaşık hale gelen okul ve toplumsal ¼evre i¼inde, tek başlarına t¼m y¼netim/liderlik sorumluluklarını ¼stlenmelerinin g¼ç olduğu ¼ne s¼r¼lmekte ve okulda liderliğin yeniden g¼zden ge¼irilmesi tartışmaya a¼ılmaktadır (Harris, 2002, 2004; Timperley ve Robinson, 2001). Okulun t¼m paydaşların işbirliği i¼inde ¼alıřtıđı bir ortak yaşam alanı olması, liderliğin ise t¼m bu ¼yelere yayılabilecek bir davranışlar b¼t¼n¼ne d¼n¼řmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Fullan, 2002; Hargreaves, 2004). Okulda liderlik kavramı, sadece okul y¼neticilerini değil, aynı zamanda sınıflardaki eğitim ¼đretimin kalitesini artıran ve okulun k¼lt¼r¼n¼ değiştiren bireyleri de kapsayarak, geleneksel ¼rg¼t y¼netiminin ¼tesine ge¼en uygulamalar ve araştırmalarla ilerlemektedir (Begley, 2001; Dantley, 2005; Dimmock ve Walker, 2000; Hallinger, 2005; Robertson ve Weber, 2000; Sternberg, 2005). Bu tartışmaların ve araştırmaların merkezinde ise ¼đretmen liderliği bulunmaktadır. Eğitim araştırmalarında da ¼đretmenlerin liderliği kavramı eğitim liderliği araştırmacılarının g¼ndemindedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Can, 2006; Harris ve Muijs, 2005, 2006; Lieberman ve Miller, 2004; Reeves, 2008; Sawyer, 2005; Ward ve Parr, 2006).

¼đretmen liderliği, liderlik kuramlarında g¼zlenen değişim s¼re¼lerinin, eğitim alanında g¼zlenen yeniden yapılanma ve okul gelişimi uygulamalarıyla ortaya ¼ıkan bir olgudur. Liderlikte geleneksel rollerde yaşanan değişimlerle d¼n¼ř¼mc¼ bir yapıya doğru y¼nelmesi beraberinde liderlik rollerinde de bir d¼n¼ř¼m¼ getirmiştir. Yukarıdan aşağıya otoriter y¼netim anlayışına dayalı yerleşik geleneksel roller, yaşanan değişim s¼re¼leriyle, insanların arasına karışmış, ¼nder-izleyenler ekseninden etkileyen-işbirliği i¼inde ¼alıřanlar paylaşımına doğru değişmiştir. Liderlik alan yazınında ¼ok yeni olmayan bu durum, zaman i¼inde doğurgularının pop¼lerleřmesi ve liderlik uygulamalarında etki yaratmasıyla birlikte eğitim alanında da ¼đretmen liderliği ekseninde g¼ndem bulmuştur (Arrowsmith, 2005; Camburn, Rowan ve Taylor, 2003; Crawford, 2005; Danielson, 2007; Firestone ve Martinez, 2009; Goldstein, 2003; Harris, 2005, 2008, 2009; Muijs ve Harris, 2006, 2007;

MacBeath, 2009; Mascal, Leithwood, Straus ve Sacks, 2008; Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja ve Lewis, 2008).

Can (2006: 349) öğretmen liderliğini, öğretimsel vizyon geliştirerek sınıf etkinliklerini etkin olarak düzenleyebilmek ve okul etkinliklerinde çeşitli roller üstlenebilmek yeterliliği olarak tanımlarken, bu tanımın getirdiği öğretmenlerin liderlik rollerinin temelinde ortaklaşa eylemlerde yönetsel gücü paylaşmaları ya da yetkilendirilmeleri yatmaktadır, denilebilir. Ward ve Parr'a (2006) göre tüm öğretmenlerin liderlik potansiyelleri olduğu düşüncesine dayanan ve artık uygulanma zamanı gelmiş olan öğretmen liderliği, zümre başkanlığı, takım liderliği, formatörlük, uzman öğretmen vb. resmi görevlerden ibaret olmayıp, bu resmi unvanları da kapsayabilecek çok daha öte bir olgudur. Alanyazın incelendiğinde öğretmen liderliği tezinin temelinde okulları mesleki açıdan öğrenen toplumlara dönüştürmek, öğretmenlerin bu süreçlere daha yakın katılımını sağlamak için onları donanımlı hale getirmek ve böylelikle okulların demokratik ortamlara dönüşmesine katkı sağlamak düşüncelerinin yattığı görülebilir. Wyne (2002) lider öğretmenlerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır (126):

- Öğretim uzmanı olup, bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşırlar.
- Profesyonel bir öğrenmenin sürekli olarak gerçekleşmesi için çaba gösterirler.
- Öğrencilerin çalışmalarını sürekli takip ederler.
- Kendi etkinliklerini içeren eylem araştırma projeleri ile sürekli meşgul olurlar.
- Meslektaşlarıyla, velilerle ve topluluk üyeleri ile işbirliği halinde çalışırlar ve onlara araştırma, eylem ve değerlendirme çalışmalarında model olurlar.
- Sosyal olarak bilinçli olup, politik konularda katılımcı olurlar.
- Göreve yeni başlayan öğretmenlere rehber olurlar.
- Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına katılırlar.
- Risk alarak, okulda karar alma sürecine katılırlar.

Eğitimde yeni yaklaşımların sağladığı öğrenmeyi öğrenme, etkin öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi kavramların kabul görmesi okulun işlevini değiştirmiştir. Daha önce öğrenme için en önemli kaynak olarak kabul edilen okullar, öğrenmeyi öğrenme ve etkin öğrenme kavramlarının getirilerinin etkisiyle tek kaynak olarak görülmemekte, yaşam boyu öğrenmeye verilen önemle okulların toplumla bütünleşmesi gereken kurumlar olması beklenmektedir. Okulun işlevinin değişmesinin temelinde öğrenciye kazandırılmak istenen niteliklerin değişmesi de yatmaktadır. Öğrenciye kazandırılmak istenen nitelikler ile

birlikte öğretme-öğrenme süreci, öğretmenlerin görevleri ve sorumlulukları da değişmiştir. Geleneksel anlayışta öğretmen, bilgiye sahip olan ve bilgiyi aktaran kişi olarak görülmekteyken; bilginin elde edilmesinde ve kullanılmasında ortaya çıkan teknolojik gelişmeler, öğretmenin sınıf içerisindeki rolünü de değiştirmiştir (Karacaoğlu, 2008). Bilgiye ulaşmadaki bütün teknolojik olanaklara karşın, insan bir yol göstericiye çok daha fazla gereksinim duymaktadır. Değişen toplumda öğretmene düşen görev ise; öğrencilere liderlik yapmak, onların ve okul bireylerinin liderlik davranışları geliştirmelerini sağlamaktır. Eğitim, toplumsal değişme ve dönüşüm sürecinde önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen liderliği yeni olmasa bile gitgide önem kazanan bir kavram haline gelmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki eğitim ve öğretimle ilgili birçok değişkeni etkilemektedir. Öğretmen davranışları bu anlamda önem taşımaktadır. Değişen eğitim anlayışının öğretmene yüklediği bir özellik olan liderlik de öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi etkileyen bir öğretmen davranışıdır. Öğretmen liderliğinin nihai değeri, iyileştirilmiş uygulamalar ve artan öğrenci performanslarıdır (Katzenmayer ve Moller, 2013). Sonuçta öğretmenlerin sergileyeceği liderlik, hem eğitim-öğretimin arzu edilen çıktılara ulaşmak üzere gerçekleştirilmesi hem de okulun bir örgüt olarak amaçlarını yerine getirecek şekilde varlığını devam ettirmesi, geleceğe yürümesi açısından önemli görülmektedir.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

### **1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri**

Türkçe öğretmenlerinin;

1. Öğretmen liderliği davranışlarını gösterme sıklığı hangi düzeydedir?
2. Öğretmen liderliğine ilişkin algılarının düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen liderliğine ilişkin algılarının düzeyi medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen liderliğine ilişkin algılarının düzeyi mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen liderliğine ilişkin algılarının düzeyi yönetimle ilgili hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?



6. Öğretmen liderliğine ilişkin algılarının düzeyi yöneticilik yapıp yapmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Dünya hızla değişmekte ve bu değişimle birlikte, yeni bakış açıları, yeni kavramlar, yeni yöntemler, yeni kültürel birikimler ve etkileşimler sürece dahil olmaktadır. Okullar tüm bunların öğrenciye doğal yollarla aktarılacağı, öğrencinin de süreç içinde bunlara sahip olacağı yerlerdir (Gürgün, 2015). Karmaşıklaşan eğitim uygulamalarında iletişimin çok boyutlu ve kolay ulaşılır hale gelmesi, örgütsel yönetim algısının hızla şekil değiştirmesi vb. uygulamalar okul yöneticilerinin geleneksel uygulamalardan vazgeçmelerini gerektirdiği gibi beraberinde, yöneticilik kavramından liderliğe; tek adam liderliğinden de paylaşımcı liderliğe geçişi gerektirmiştir. Başka bir deyişle liderlik olgusu, “amaçlar doğrultusunda yaptırabilmekten” “etkileme gücünü kullanarak değişimi yaratmak ve yaratıcı olmak” konumuna dönüşmüştür (Beycioğlu, 2009).

Eğitim örgütlerinde formal liderler olan okul müdür ve müdür yardımcılarının, geleneksel yönetim süreçlerinin günümüzdeki temsilcileri olmalarından ziyade değişime ilk uyum sağlayan ve bu değişimi örgütsel boyuta taşıyan kişiler olmaları okulların varlığını gelecekle birleştirecektir. Zira liderlik, kişiden statüden bağımsız hale getirilerek, okulun paydaşları arasında dağıtıldığında ve onların ilişkisini de kapsadığında anlam kazanacaktır (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).

Öğretmenlik mesleği doğası gereği yönetmek, yönlendirmek, yol göstermek ve liderlik ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen liderliğini sınıf dışına taşıyan, öğrenci ve meslektaşlarına rol model olabilen öğretmenler sadece mesleki gelişimlerini sürdürmekle kalmayacak, aynı zamanda kuruma katkıda bulunacak ve eğitim kurumlarının nihai amacına ulaşmasında başrol oynayacaktır. Eğitim ve öğretimin kaliteli olması lider öğretmenler sayesinde gerçekleşir. Lider öğretmenlik aslında önemli bir farkındalıktır. Bu

farkındalığın önemi ise, öğrencileri akademik olarak başarılı kılmanın yanında, onları toplumsal değerlere önem veren bireyler olarak yetiştirmektir. Bu durumun gerçekleşmesi için ise, okullarda lider öğretmen davranışlarının sergilenmesi gerekmektedir (Kölükçü, 2011). Buradan hareketle öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve liderlik algılarının eğitim kalitesinin artırılması yolunda yapılan araştırmalar içinde önem taşıdığı düşünülmektedir. Mesleki profesyonellik ile liderlik arasındaki ilişki ise öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreçlerinde önemli bir boyut olarak araştırmaya değer görülmektedir. Öğretmenin gösterdiği liderlik davranışları, sınıfın ve okulun amaçlarını gerçekleştirme, eğitim ve öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve olumlu öğrenme ikliminin oluşturulmasını sağlar. Bu araştırma, ortaokul öğretmenlerinin liderlik rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Türkçe öğretmenlerinin gösterdikleri liderlik becerileri; geleceğimiz olan yeni nesillerin gerek eğitim, gerekse sosyal yaşantılarında daha iyi düzeyde olabilmelerinde önem arz etmektedir. Bu araştırma ile Türkçe öğretmenlerinin, sergiledikleri öğretmen liderliği rollerine yönelik görüşlerini ortaya koyarak literatüre katkı sağlamak hedeflenmektedir. Literatüre bakıldığında, öğretmen liderliğine yönelik son yıllarda çok sayıda araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Bakioğlu, 1998; Deniz ve Hasançebioğlu, 2003; Can, 2007; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Can, 2014; Kılınç ve Receptoğlu, 2013; Özçetin, 2013; Yiğit, Doğan, ve Uğurlu, 2013). İlk olma özelliğine sahip bu çalışma; Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarını ne sıklıkla, hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya koyacağından önemlidir.

#### **1.4. VARSAYIMLAR**

Bu araştırma, bazı varsayımlar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu araştırmada göz önünde bulundurulması gereken varsayımlar aşağıda maddeler halinde yer almaktadır.

1. Katılımcıların araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına gönüllü ve objektif cevap verdikleri, samimi ve gerçek düşüncelerinin yansıtıldığı varsayılmıştır.
2. Çalışma örnekleme çalışma evrenini yeterli ölçüde temsil etmektedir.
3. Uygun araştırma yöntem ve tekniği belirlenmiştir.
4. Araştırmada uygulanan ölçeğin uygunluğu ile ilgili alınan uzman görüşleri yeterlidir.

#### **1.5. SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma;

1. Kırşehir ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleri,

2. 2015-2016 eğitim öğretim yılında araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

## 1.6. TANIMLAR

**Öğretmen:** Bir bilim dalını, bir sanatı, bir tekniği veya belli bir bilgiyi öğretmeyi kendisine meslek edinmiş kimsedir (TDK, 2018). Ayrıca öğretmenler, içerik, eğitim ve öğretim programı bilgisinin yanısıra, genel pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi ve öğrenci özellikleri bilgisine de sahip olmalıdır (Shulman, 1987).

**Eğitim:** İnsanın tutum ve tavırlarında kendi yaşantısal yolla iradi olarak değişimler meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972).

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

**Liderlik:** Belirli amaçlar doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve ilgili davranışa yönlendirebilme gücüdür (Şişman, 2014).

**Öğretmen Liderliği:** Öğretmenin eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, bağımsız projeler oluşturma, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma yeterliliğidir (Can, 2009).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

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

#### 2.1.EĞİTİM VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmeler ve gelişmelerin etkisinde sosyal yapının sürekli değişmesi ve karmaşıklaşması toplumların kendini yenileme ve geliştirme yönünde önemli adımlar atmasını gerekli kılmaktadır. Toplumların bu gelişim sürecine uyum sağlayabilmeleri, eğitim sistemlerinin sürekli olarak gözden geçirilmesi gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Eğitim sisteminin gözden geçirilmesi, yeniden düzenlenmesi ve daha nitelikli hale getirilmesi toplumun tüm sistemlerini olumlu yönde etkilemekte ve uzun dönemde de toplumun gelişimi ve değişimi için önemli getiriler sağlayabilmektedir. Eğitim toplumsal bir sistemdir. Bu özelliğiyle eğitim; toplumun kültürel mirasının sürekliliğini, toplumsal değerleri kazandırarak bireylerin toplumsallaşmasını sağlama ve toplumun gelişmesini sağlayacak bireyler yetiştirme gibi önemli işlevlere sahiptir (Özkalp, 1994; Tezcan, 1996). Bu nedenle toplumların gelişmişlik düzeyleri, toplumun üyelerine sunduğu eğitim hizmetinin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Nitelikli bir eğitim ise, eğitim etkinliklerini uygulayacak öğretmenlerin yeterli sayı ve nitelikte yetiştirilmesiyle mümkündür. Eğitim sistemini oluşturan öğrenci, öğretmen, okul, eğitim programı gibi tüm öğeler birbiriyle ilişkili bütünsel bir özelliğe sahiptir. Aynı şekilde eğitim sistemi içinde yer alan tüm eğitim basamakları da birbiri ile doğrudan ilişkilidir. Örneğin, eğitim sistemini oluşturan basamaklar arasındaki ilişki incelendiğinde, ilköğretimden mezun olan öğrencilerin niteliğinin düşük olması, ortaöğretimdeki öğrenci niteliğinin düşmesine neden olabilmektedir. Benzer biçimde ortaöğretimden mezun olan niteliksiz mezunlar ise yükseköğretim kurumlarında aynı sorunun yaşanmasına yol açabilmektedir. Buna göre bir eğitim sisteminin başarısı, sistemin bir bütün olarak görülebilmesi ve sistemi oluşturan tüm öğelerin birbirleri üzerindeki etkisi dikkate alınarak yapılandırılmasına bağlıdır. Eğitim sistemi ve bu basamaklardaki okul türleri için belirlenmiş olan genel ve özel amaçlara ulaşılabilmesi, böylece istenen özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde en önemli

görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlik, 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'nda (MEB, 1973) “Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.” şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretmenliği bir uzmanlık mesleği olarak tanımlayan bu yasadaki tanımına uygun bir meslek olarak toplumsal yaşam içinde yerini alabilmesi, eğitim sisteminin etkili olarak işleyebilmesi ve nitelikli hale gelmesinde öğretmenlerin yetiştirilmesi son derece önemlidir. Buna göre öğretmen eğitiminin, eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm öğretim basamaklarında yapılacak düzenleme ve iyileştirmelerde anahtar bir rol oynadığı söylenebilir. Eğitim sistemi döngüsünün olumlu ya da istenilen yönde işlemesi ise tüm eğitim sistemini etkileme gücü olan öğretmenlerin eğitiminin nitelikli hale getirilmesi, çağdaş dünyaya ve toplumun gereksinimlerine uygun biçimde yetiştirilmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Eğitim sisteminde yer alan öğretmenlerin istenilen niteliklere sahip olmalarının sağlanması ile nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesi de kolaylaşacaktır. Nitekim Yükseköğretim Kurulu-YÖK- (2007) tarafından Türkiye'deki eğitim fakülteleri ve bu fakültelerde uygulanmakta olan öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan rapor da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. YÖK'ün konuyla ilgili bu raporunda, Türkiye'deki eğitim fakültelerinin çağın gereksinim duyduğu öğretmenleri yetiştirmede tam anlamıyla yeterli olmadığı vurgulanmaktadır. Öte yandan eğitim fakülteleri mezunlarının niteliğinin ilköğretimden yükseköğretime kadar her düzeydeki mezunlarının niteliğini etkilediği ve bu nedenle öğretmen eğitiminde niteliğin artırılması gerektiği belirtilmektedir.

## **2.2.ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ**

Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kurulmasının ardından halkı eğitmek ve cumhuriyeti yaşatacak yeni nesli yetiştirmek amacıyla gerçekleştirilen eğitim çalışmaları kapsamında, 1924 ve 1926 yıllarında çıkarılan kanunlarla öğretmenlik bir meslek olarak görülmüş ve bu meslek mensuplarının önde gelmesi gerektiği vurgulanmıştır (Akyüz, 1989). 1739 sayılı yasayla öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak belirtilmiştir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak gerçekleştirmekle yükümlüdürler. 1973 tarihinde belirlenen yasa süre içinde bazı ilavelerle düzenlenmiş olmakla beraber geçerliğini sürdürmektedir. Bu görüşe destek olacak şekilde Özdemir ve Yalın (1998) da, günümüzde öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edildiğini belirtmiştir.

Kişi tarafından gerçekleştirilen bir işin herhangi bir meslek sınıflandırmasına girip girmediğinin değerlendirilmesinin belirli ölçütleri olduğunu belirten Özdemir ve Yalın, örgün bir eğitimden geçme, devletin denetimindeki yasalara göre görev yapma, mesleğin etik yönüyle ilgili ilkelere uyma vb şartlar, yapılan işin bir meslek olduğunu ortaya koyduğunu belirtmektedir. Ayrıca sayısal açıdan bakıldığında öğretmenlik mesleğinin meslek grupları içinde ağırlıklı olarak görüldüğü dikkat çekmektedir. Eğitim hakkının demokratik düşünce yapısıyla beraber kitlelere tanınması, okulları ve öğretmenleri ön plana çıkarmıştır. Toplumlarda eğitimin devlet tarafından üstlenilmesiyle birlikte öğretmenliğin meslek olarak kabul görmesi yaygınlaşmıştır. Ne var ki Tezcan (1997), Türkiye’de öğretmenliğin meslek olarak kabul edilmesine yönelik bazı çekincelerini dile getirmektedir: Tezcan’a göre meslekleşme koşulları şu şekilde sıralanmaktadır: Tanımlanmış bir alanda hizmet verme, uzmanlık bilgisi, örgün eğitim alma, mesleki kültüre sahip olma, giriş denetimi, meslek ahlakı, meslek kuruluşları ve toplumca meslek olarak tanınma. Bu koşullara bakıldığında ülkemiz eğitim sistemi içinde “öğretmenliğin” meslek olarak yorumlanması hususunda zaman zaman çelişkiler yaşandığı görülmektedir. Bir dönem öğretmenlik mesleğine herhangi bir fakülteden mezun olmak koşuluyla herkesin alındığı, öğretmenlerin yeterince hizmet içi eğitim alamadıkları düşünülürse, öğretmenliğin ne derecede meslek olarak tanımlanabileceği tartışılabilir. Öğretmenlik mesleği, özel bilgi, beceri, ilgi isteyen önemli bir meslektir (Sönmez, 1999). Öğrenme kuramları, gelişim ilkeleri, öğrenmeyi değerlendirme gibi pek çok konuda bilimsel temellere dayalı uygulamaların gerçekleştirildiği ve bunun zorunlu olduğu söylenebilir. Zaman zaman farklı uygulamalar olsa da öğretmenlik mesleğini gerçekleştirmenin ön koşullarından biri mesleki eğitim almak; bu eğitim sonunda bir diploma veya sertifika ile göreve başlamaktır. Pek çok ülkede mesleki standartların ve yeterliklerin belirlenmesi yönündeki çalışmaların hızla arttığı da gözlenmektedir. Öğretmenlik mesleği yeterlikleri de küreselleşen dünyada öğretmenliğin statüsünün olması gerekçesi ile hazırlanan bir çalışma olarak düşünülebilir. Günümüzde davranış değiştirme, bireylere istedik davranışlar kazandırma süreci olarak kabul edilen eğitimin (Ertürk, 1972; Erden, 1993; Küçükahmet, 2000; Demirel, 2006; Gözütok, 2006; Taşpınar, 2009), iş görüşünü yerine getirmesinde rol oynayan etmenlerin en önemlisinin öğretmen olduğu söylenebilir. Öğretmen, öğrenme sürecinin etkili biçimde işe koşulması ve sonuçta öğrencilerin erişilerinin yükseltilmesindeki etkililiği ile toplumdaki insan gücünün en önemli elemanı ve okuldaki temsilcidir. İyi yetişmiş bir öğretmenin eğitim verdiği öğrencileriyle ilgili çıktıları da beklenen düzeyde olacaktır. Gelişmiş ülkelerin gelişmişlik düzeyleriyle öğretmen

yetiştirmeye verdikleri önem arasında son derece sıkı bir ilişki vardır (Kaptan, 2004: Akbaşı, 2009; Arslan, 2010). Öğretmenlerde bulunması gereken temel özelliklerle ilgili birçok eğitim bilimci ortak paydada birleşmektedir. Örneğin Shulman'a göre (1987) etkili öğretmenin konu alanı, genel öğretim, planlama ve değerlendirme, özel öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenci özellikleri, eğitim çevresi (okul, sınıf, toplum gibi), eğitimin tarihi, eğitimin amaçları ve felsefesi gibi temel konularda yeterli bilgi sahibi olması gerekir (Akt. Harrison ve Blakemore, 1992). Lee ve Zeldin'e göre (Akt. Varış, 1988) çağdaş öğretmen, öğrenci merkezli eğitimi benimseyen, bütünleştirilmiş konularda yetişmiş, eğitim yaşantılarına rehberlik eden kişidir. Bu nedenle çağdaş öğretmenin eğitim ortamında ders işlerken öğrencinin etkin olması, program geliştirme sürecine katılması beklenmektedir. Bu düşüncede düzenlenmiş eğitim ortamlarında öğretmen, buluş yöntemi ile öğrenme stratejilerini daha sıklıkla kullanır. Bu stratejinin gereği olarak öğrenciler de içten gelen uyarıların ve pekiştireçlerin önemli olduğunu, kendisi için ve her yerde öğrendiğini bilir; grup çalışmasına ve yaratıcılığa önem verir (Acar, 2005; Gürkan ve Gökçe, 1999).

### **2.3.LİDER VE LİDERLİK KAVRAMLARI**

Lider kavramı, insanların bir arada yaşaması sonucunda toplumdaki grupların yönlendirilmesi ihtiyacından ortaya çıkan bir kavramdır (İbicioğlu vd. 2009: 2; Ercan ve Sığırı, 2015: 96). Lider, bir örgütteki ya da kişiler arasındaki farklı sorunları çözebilme gücüne sahip olan (Mumford vd. 2000: 14; Zaccaro vd., 2000: 38), örgüt kültürünü oluşturan, yöneten ve bazen de değiştirebilen (Schein, 2004: 223), insanları bir amaç doğrultusunda toplayan, sahip olduğu iç motivasyon ve kişisel özellikleri nedeniyle insanlar üzerinde etki sahibi olan (Dinçer ve Bitirim, 2007: 61) kişidir. Başka bir tanıma göre lider; yol gösteren, aydınlatan, öğreten, bireylerin ihtiyaç ve isteklerini göz önünde bulunduran (Yılmaz ve Karahan, 2010: 146) sahip olduğu imaj oluşturma yeteneğiyle kişilerin düşüncelerini önemli ölçüde değiştirebilen ve etkileyebilen bir kişidir (Akman vd., 2015: 131). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi liderler, örgütlerin amaç ve hedeflerini gerçekleştirirmede çok önemli bir role sahiptir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen değişimler, rekabetin artması ve işletmelerde insan unsurunun ön plana çıkması ile liderlik kavramı daha da önemli olmuştur. Liderlik, yönetim ve davranış bilimleri arasında oldukça önemli bir kavram olan ve özellikle 21. yy'da dünyada başlayan değişim ve gelişimlere paralel olarak üzerinde çok fazla çalışılan konuların başında gelmektedir (Telli vd., 2012: 135). Liderlik, liderin yaptığı şeylerle ilgili bir süreçtir. Alan yazın incelendiğinde liderlikle ilgili birçok araştırma yapıldığı (Shin vd., 2011: 169) ve

araştırmacıların liderliği farklı Őekillerde tanımladığı görülmektedir (Yukl, 2010: 20). Liderlik ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, liderliğe yönelik olarak, bir örgütün amaç ve hedeflerini belirleme ve bunları yerine getirme, örgütteki bireyleri etkileme, motive etme, yol gösterme gibi temel unsurların ön planda olduğu söylenebilir. Liderler, grupları ya da kişileri amaçlar doğrultusunda yönlendirebilmek için farklı güç kaynaklarına sahiptir. Bunlar iki temel kategoride değerlendirilebilir (Daft, 2010: 426-427). Birincisi, liderin gücünü iletmeden aldığı statü gücüdür. Statü gücü; yasal güç, ödüllendirme gücü ve zorlayıcı gten oluşur. Yasal G, liderin, iletme içindeki yönetici pozisyonundan aldığı resmi güçtür. Ödüllendirme gücü, liderin çalışanlarına verdiği ödüllerden kaynaklanır. Bu dller terfi, takdir etme, ücret artışı gibi dller Şeklinde de olabilir. Zorlayıcı Güç, ödüllendirici gücün tam tersidir. Lider istediği takdirde çalışanı cezalandırabilir. Eğer alışan beklenen performansı yerine getirmemezse, lider tarafından cezalandırılabilir ya da işten çıkarılabilir. Liderin gücü bu özelliklerinden kaynaklanır. İkincisi ise liderin gücünü sahip olduğu kişisel özelliklerden aldığı kişisel güçtür. Kişisel g ise uzmanlık ve karizmatik gten oluşur. Uzmanlık gücü, liderin sahip olduğu bilgi, uzmanlık ve yeteneklerinden kaynaklanan güçtür. Karizmatik g, liderin sahip olduğu g kişisel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu g yasal bir statüye bağlı olmayabilir (Daft, 2010: 426-427). Değişim ve gelişimlerin hızlı bir Şekilde kendini gösterdiği örgütlerde; liderlerin yönetim felsefesi, liderlik tarzı, otorite biçimi, liderlerin işe ve bireylere karşı tutumları önem taşımaktadır (Tremen ve ankaya, 2008: 40). Bu tarz örgütlerin başarılı olabilmesi, örgüt liderlerinin sergileyeyeği davranışlardan etkilenebilmektedir. Liderlik, rgtsel amaçları gerçekleştirmek için çalışanları harekete geçirmeyi amaçlamakta, ortak hedef ve değerlerde buluşmayı sağlamaktadır (Demircioğlu, 2015: 52). Aksi durumda ortak paydada buluşmayan örgüt yeleri ile örgütün amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek zor olabilecektir. Liderlik, iletmelerin başarisına katkı sağlayan ve iletmedeki örgüt kültürünü etkileyen önemli bir faktördür (Porter, Lyman ve McLaughlin, 2006). Bir iletmenin örgütsel performansı iletmenin birçok kademesindeki liderlerin etkili olmalarıyla ilgilidir (O'Reilly vd., 2010: 105).

## **2.4.ÖğRETMEN LİDERLİğİ**

Başarılı okullarda, öğretmenler ve idareciler, okul genelindeki gelişim süreçlerini geliştirmek ve bilgilendirmek, ayrıca öğretmek ve öğrenmek için birlikte çalışır (Danielson, 2007) ve g, organizasyonun birçok yesi arasında paylaşılır ve dağıtılır (Muijs ve Harris, 2006). Öğretmen liderliği kavramı zerine York-Barr ve Duke (2004)



tarafından yapılan bir literatür taraması araştırmasında, “Öğretmen liderliği hakkında ne bilinir?” sorusuna cevap verilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda toplam 140 çalışma incelenmiştir. İnceleme sonrasında ise araştırmacılar şu şekilde ifadelerini belirtmişlerdir: Öğretmen uzmanlığı, öğretmen kalitesini ve öğretme ve öğrenmedeki gelişmeleri arttırmanın temelidir. Bu uzmanlık, başarılı öğretmenlerin etkili öğretim uygulamalarını modellemesi, en iyi uygulamaların paylaşılmasını teşvik etmesi, yeni öğretmenlere rehberlik etmesi ve meslektaşları ile işbirliği yapmasıyla daha yaygın bir şekilde kullanılabilir hale gelir. (York-Barr ve Duke, 2004). Bu açıklama, Barth (2001) 'in çalışmaları ve öğretmenler arasındaki liderlik etkileşimlerinin eğitimsel gelişmelere yol açabileceğini iddia eden başka araştırmalar tarafından da desteklenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin derinlemesine öğretme ve öğrenme uygulamaları bilgisine bağlı olarak değişimi teşvik etmek için benzersiz bir konumda olduklarını iddia eden Mangin ve Stoelinga (2008) tarafından desteklenmiştir. Dünyanın dört bir yanındaki öğrenci başarısındaki endişe verici durum göz önüne alındığında, okulların gelişmesi için okul müdürlerine talepler göz önüne alındığında, liderlik rollerine daha fazla öğretmen dahil etme yaklaşımlarının artması şaşırtıcı değildir (Goodwin et al., 2013; Ryan, 1999). Öğretmenleri resmi liderlik rollerine sokmak ve onlara hem resmi hem de gayri resmi olarak katkıda bulunma fırsatlarını sağlamak; liderler okul ve sistem düzeyinde değişim, öğretmen kalitesi ve öğrenci öğrenmesini geliştirmeye odaklanan hedefler için temel unsurlar haline gelmiştir (Lieberman ve Miller, 2005). Öğretmen liderliğinin ilk başlangıç zamanı 1980'lerin başında karar verme sürecini paylaşmanın ve öğretmen uygulamasının profesyonelleşmesini arttırmanın bir yolu olarak ortaya çıkmıştır (Goodwin ve diğerleri, 2013; J. W. Little, 2003; Mangin, 2007). Başlangıçta, öğretmen liderliği öğretmenleri yönetsel görevlere odaklanan okul yöneticisine benzer şekilde liderlik konumlarına yükselmekteydi (J. W. Little, 2003). İlk öğretmen liderlerinin odağı, öncü kurumsal gelişim süreçlerinden ziyade kendi okulun yönetimini temsil etmek ve öğretmen rolünü profesyonelleştirmek üzerine olmuştur (J. W. Little, 2003; Smylie, Conley ve Marks, 2002). Öğretmen liderliği modelleri zaman içinde yerellikten ziyade daha sistematik bir hale ve okul yönetimi gibi yönetim işlerinden öğretim temelli bir hale gelmiştir (J. W. Little, 2003).

1980'lerin sonlarında ve 1990'ların başlarında öğretmenlerin öğretim liderleri olarak önemi daha belirgin hale geldi (J. W. Little, 2003; Mangin & Stoelinga, 2008; Silva ve diğerleri, 2000). Bu noktada, liderlik ekipleri (örneğin, profesyonel öğrenme toplulukları;

Louis ve Marks, 1998; Louis, Marks ve Kruse, 1996; Smylie ve diğeri, 2002) ve öğretmen liderliğine öğretici temelli yaklaşımlar (ör. öğretim koçluğu; Mangin & Stoelinga, 2008; Neumerski, 2013; Timperley, 2005) öğretmenin öğrenmesini ve öğretmenlik uygulamalarında gelişmeleri kolaylaştırmak için ortaya çıkmıştır (Lieberman ve Miller, 2004). Öğretmen işbirliği ve ekipleri genellikle öğrencilerin öğrenmesi hakkındaki anlayışı derinleştirmek, pedagojiyi geliştirmek ve mesleki çalışmalarıyla ilgili konuları aktif olarak tartışmak için değerlendirme verilerini ve diğer bilgi türlerini yansıtan öğretmenleri içerir (Supovitz et al., 2010). Müfredat ve öğretim uygulamaları hakkında işbirliği yapan öğretmenler okul kültürünü, güvenini ve ilişkilerini geliştirir (Louis ve diğ., 1996). Ek olarak, odaklanmış işbirliği sayesinde öğretmenler hem resmi hem de gayri resmi liderlik rollerini üstlenmeye yetkilidir, öğrencilerin öğrenmesi için sorumluluk alma olasılığı daha yüksektir ve araştırma ve inovasyona daha açıktır (Louis ve Marks, 1998; Louis ve diğ., 1996).

Bazı araştırmacılar, etkili mesleki gelişim (Mangin & Stoelinga, 2009) ve okul liderliği için öğrencinin başarısını artırma konusundaki baskısına (Mangin ve Stoelinga, 2008) yönelik yeni bilgilere cevaben, talimatlara dayalı öğretmen liderliği rollerinin ortaya çıktığını iddia etmiştir. Silva ve diğ. (2000) bunu, artık sınıf dışında bir rol olarak görülmediği, ancak sınıf içinde kritik olarak gördüğü üçüncü bir öğretmen liderliği dalgası çağrısı olarak nitelendirmiştir. Öğretmen liderliği ile ilgili literatür incelemede iki adet geniş kapsamlı çalışma yapılmıştır; bunlardan ilki York-Barr ve Duke (2004) tarafından yapılan çalışmada, bu konuyla ilgili 20 yıllık bir araştırma literatürü taranmıştır. İkinci büyük ölçekli incelemede ise, 2004'ten günümüze öğretmen liderliği araştırmasını inceleyen Wenner ve Campbell (2017) tarafından yapılmıştır. Bu literatür taramasının gerekçesi olarak Wenner ve Campbell, York-Barr ve Duke'un çalışmasından bu yana geçen 13 yıllık boşlukta, öğretmen liderliği modellerinin popülaritesinin artması, öğretmen liderliği standartlarının ortaya çıkması ve üniversitelerde öğretmen liderliği geliştirme programlarının ortaya çıkışının üzerinde durulmuştur. Öğretmen liderliğinin hala tutarlı bir şekilde tanımlanmadığına dikkat çekerek York-Barr ve Duke'e benzer bulgular ortaya koymuşlardır. Öğretmen liderliği üzerine daha sağlam deneysel araştırmalara, eşitlik ve sosyal adalet konularına daha fazla dikkat edilmesine ve öğretmen liderliği için daha güçlü bir teorik temele hala ihtiyaç vardır (Wenner ve Campbell, 2017).

## 2.5.ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ NEDİR?

Öğretmen liderliğinin incelenmesindeki sorunlardan biri, yapının tutarlı bir şekilde tanımlanmamış, kavramsallaştırılmamış, algılanmamış veya uygulanmamış olmasıdır (Angelle ve DeHart, 2010; Goodwin ve diğerleri, 2013; Muijs & Harris, 2003; Neumerski, 2013; Wenner). Ve Campbell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004) ve öğretmen liderliği çok çeşitli çalışmalarla ilgili genel/kapsayıcı bir terim olma eğilimindedir (Neumerski, 2013). Öğretmen liderliği başlıkları arasında okuryazarlık koçu, danışman, baş öğretmen, öğretim koçu, usta öğretmen, koordinatör ve uzman da bulunmaktadır (Danielson, 2007; Katzenmeyer ve Moller, 2009; Mangin & Stoelinga, 2008). Öğretmen liderliği hakkındaki ilk kavramlar belirli bir role odaklanma eğilimindeyken, öğretmen liderliği kavramı 2000'lerin başında daha resmi olmayan yöntemlerle uygulanan liderliği kapsayacak şekilde genişlemiştir (Danielson, 2007; Katzenmeyer ve Moller, 2009; York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderliğinin en güncel kavramsallaştırması hem resmi hem de gayri resmi olarak uygulandığını ve resmi rollerle sınırlı olmadığı vurgulanmaktadır (Harris, 2003; Muijs ve Harris, 2006; Supovitz, 2008; Supovitz ve diğerleri, 2010).

Resmi liderlik rolü üstlenmeyen öğretmenler, akranları etkileyen, yeni müfredat uygulayan, eğitimi geliştiren, öğrenci öğrenmesini geliştiren, ebeveynleri dahil eden veya okul hedeflerine yardımcı olacak şekilde hareket edebilir (Supovitz ve diğerleri, 2010; York-Barr ve Duke, 2004) ve bu gayri resmi liderlik, resmi öğretmen liderliği kadar güçlü olabilir (Katzenmeyer ve Moller, 2009). Katzenmeyer ve Moller (2009) öğretmen liderliğinin uygulama topluluklarında birlikte öğrenen, paylaşan ve problem çözen profesyoneller arasında doğal olarak geliştiğini belirtmiştir. Öğretmen liderleri arasında sadece unvanlar ve formalite seviyeleri değişmekle kalmaz, aynı zamanda iş sorumlulukları, destek, rol için harcanan zaman ve amaçlanan etkinin odağı da artar (York-Barr ve Duke, 2004).

Childs-Bowen, Moller ve Scrivner (2000), öğretmenlerin, profesyonel öğrenen topluluklarda öğrenci öğrenmesini etkilemek, okul gelişimine katkıda bulunmak, uygulamada mükemmellik için ilham vermek ve paydaşları eğitim gelişimine katılmaya teşvik etmek için lider olduklarına inanmaktadır. York-Barr ve Duke (2004), öğretmen liderliğini, öğretmenlerin bireysel ya da toplu olarak meslektaşlarını, müdürlerini ve diğer okul topluluklarını, öğrenci öğrenmesini ve başarısını artırmak amacıyla öğretme ve öğrenme uygulamalarını geliştirmek için etkileme süreci olarak tanımlamıştır. Mangin ve Stoelinga (2008) ise, öğretmen liderliğini denetleyici olmayan, okul temelli, eğitsel liderlik

rolü olarak kavramlaştırmıştır. Katzenmeyer ve Moller (2009) öğretmen liderliğini, öğretmenlerin sınıf içinde ve ötesinde yönlendirdikleri uygulama ve katkıda buldukları, gelişmiş eğitim uygulamalarına yönelttikleri ve sonuçlarının elde edilmesinde sorumluluk almaları olarak tanımlamıştır. Son olarak, Wenner ve Campbell (2017) öğretmen liderlerini sınıf temelli öğretim sorumluluklarını sürdüren ve sınıf dışında liderlik sorumluluklarını üstlenen öğretmenler olarak tanımlamışlardır.

2000'den 2017'ye kadar olan bu beş tanım arasında bile, bazı araştırmacılar bu kavramı nasıl kavramsallaştırdıkları üzerinde dururken, bazıları ise öğretmen liderlerinin resmi rollere sahip olduklarını vurgulamışlardır (Mangin ve Stoelinga, 2008; Wenner ve Campbell, 2017). Önemli olarak, yukarıda bahsedilen öğretmen liderliği tanımlarının çoğu, öğretmenlik pratiğini, öğrenci başarısını veya her ikisini de geliştirme niyetini açıkça ortaya koymaktadır ve hepsi öğretmen liderliğini diğerlerini etkileme olarak ifade etmektedir. Bu, tanımlardaki çeşitliliğe rağmen, öğretmen liderliği kavramlarının çoğunun, öğretim başarısının öğrenci başarısını artırma mekanizması olarak önemini vurguladığını ve daha önce tartışılan tanımla uyumlu olduğunu söyleyen A. Wilson (2016) tarafından desteklenmiştir.

Öğretme ve öğrenmeye odaklanan öğretmen liderliğinin örgütsel değişim, öğretimsel gelişim ve öğrenci başarısı arasında daha doğrudan bir bağlantı sağladığı varsayılmaktadır (Mangin ve Stoelinga, 2008; York-Barr ve Duke, 2004). Hem resmi hem de gayri resmi rollerdeki öğretmenler, eğitim ve öğretimde iyileştirmeler yaparak ve sürekli iyileştirme uygulamalarında kurulan ortak bir uzmanlık mesleğini teşvik ederek eğitim sistemlerini dönüştürebilirler (Katzenmeyer ve Moller, 2009; Lieberman ve Miller, 2005). Bununla birlikte, az sayıda çalışma, öğretmen liderlerinin rollerini nasıl yerine getirdiklerini, öğretimi nasıl geliştirdiklerini (Lord ve diğerleri, 2008), öğretmen liderliğinin nasıl uygulandığını (Neumerski, 2013; Wenner ve Campbell, 2017) veya diğer öğretmenlerin nasıl yanıt verdiğini incelemiştir (York-Barr ve Duke, 2004).

## **2.6. LİDER ÖĞRETMEN KİMLERDİR?**

Öğretmen liderliği seçkin bir ana öğretmen grubu ile sınırlı değildir (Katzenmeyer ve Moller, 2009) ve tüm öğretmenler tarafından benimsenebilir (Gronn, 2000; Muijs ve Harris, 2003). Bununla birlikte, literatür öğretmen liderlerinin bazı ortak özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Lider öğretmenler tipik olarak önemli bir öğretim deneyimine sahiptir (Fairman ve Mackenzie, 2012; York-Barr ve Duke, 2004) ve şaşırtıcı bir şekilde,

etkili öğretmen liderlerinin birçok özelliği ve becerisi, etkili öğretmenlerin özellikleri ve becerileri ile aynıdır (Danielson, 2007). Alanında uzmanlığa sahip olarak algılanma eğilimindedirler (Danielson, 2007; Firestone ve Martinez, 2007; York-Barr ve Duke, 2004), esnek, kendine güvenen, açık fikirli (Danielson, 2007) ve kendinden motive olmuşlardır. Sürekli olarak profesyonel olarak kendilerini geliştirme eğilimindedirler, çünkü öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeye adanmışlardır (Fairman ve Mackenzie, 2012). 2 yıl boyunca 10 öğretmen lideri ile çalışan Snell ve Swanson (2000), öğretmenlerin güvenleri, esneklikleri, eğitim uzmanlıkları ve işbirliği ve yansıtma yetenekleri nedeniyle lider olduklarını belirtmiştir. Ancak, araştırmacılar, öğretmen adaylarının başarılı olmaları için öğretmen liderliğinin verilmesi ve alınması gerektiğini ima ederek, bu öğretmenlerin liderlerinin yönlendirmelerine izin vermelerinin nedenleri olduğunu belirterek ilginç bir ayırım yaptılar. Bu kavram daha sonra, öğretmen yetenekli bir öğretmen olarak algılandığında, öğretmen liderliğine diğer öğretmenler tarafından izin verildiğini belirten Katzenmeyer ve Moller (2009) tarafından desteklenmiştir.

**Tablo 2.1.** Etkili Lider Öğretmenlerinin Nitelikleri

| Nitelikler                                  | Destekleyen çalışmalar   |
|---|--|
| Öğretim deneyimi                            | York-Barr ve Duke (2004), Fairman ve Mackenzie (2012)  |
| Öğretim ve öğretim uzmanlığı                | Snell ve Swanson (2000), York-Barr ve Duke (2004), Danielson (2007), Firestone ve Martinez (2007), |
| Esneklik, güven, açık fikirlilik            | Snell ve Swanson (2000), Danielson (2007)  |
| Sürekli büyümek ve gelişmek için motivasyon | Fairman ve Mackenzie (2012)  |
| Öğrenci öğrenmesini geliştirmeye adanmışlık | Fairman ve Mackenzie (2012)  |
| Akranlar tarafından saygı duyulan           | Snell ve Swanson (2000), Danielson (2007), Katzenmeyer ve Moller (2009)                            |

Beycioğlu (2009), öğretmen rollerini geleneksel ve lider olmak üzere karşılaştırmasını tablolaştırmış ve sonuç olarak lider öğretmenin işbirlikçi, yenilikçi, vizyon sahibi ve öncü rollerinin önemini ortaya koymuştur. Bu durum Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.2.** Geleneksel ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması Beycioğlu (2009)

| <b>Geleneksel Öğretmen Roller</b>   | <b>Lider Öğretmen Roller</b>   |
|---|--|
| 1- Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır.              | 1- Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur.  |
| 2- Standart iş davranışları çerçevesinde iş birliğine kapalı davranışlar sergiler | 2- Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler.<br><br>Meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar. |
| 3- Örgüt içindeki rolleri sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır.                     | 3- Tüm örgütsel etkinliklere ve kararlara katılma eğilimindedir.   |
| 4- Örgütün oluşturulmuş kültüründe hareket eder.                                  | 4- Örgüt için yeni anlamlar ve yeni yaklaşımlar yaratır.   |
| 5- Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eğilimindedir.                            | 5- Değerlerde, tutumlarda değişiklik için ilham kaynağı olur ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır.         |
| 6- Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser.                           | 6- Sınıf içi ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını artırmada eşgüdümleme çabasıdadır.                   |
| 7- Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler.                      | 7- Meslektaşlarla iş birliği, paylaşım ve dönüt verme/alma önemlidir.  |
| 8- Sınıf içi liderlikleri gücünü hiyerarşiden alır.                               | 8- Sınıf içi liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.  |

## **2.7.LİDER ÖĞRETMENLERİN GÖREVLERİ**

Lider öğretmenler okullarda değişikliklere öncülük ederler (Danielson, 2007; Katzenmeyer ve Moller, 2009; York-Barr ve Duke, 2004). Sorumlulukları, öğretmenlere mesleki gelişim sağlayan müfredat projelerinin denetimini içerebilir (Danielson, 2007;

Firestone ve Martinez, 2007; Gigante ve Firestone, 2008; York-Barr ve Duke, 2004), Bununla beraber, meslektaşlar arasında işbirliğini kolaylaştırmak, öğrencilerin başarı verilerini incelemek (Danielson, 2007), ebeveynlere ve topluma erişimi kolaylaştırmak ve okul geliştirme süreçlerine katılmak da lider öğretmenlerin görevleri arasında yer almaktadır (York-Barr ve Duke, 2004). Bazı araştırmacılar öğretmen liderliği ve öğretimsel liderlik arasında ayırım yapmışlardır (Mangin ve Stoelinga, 2009). Öğretimsel lider öğretmenlerinin temel görevi, ortak uygulama yoluyla öğretme ve öğrenmeyi geliştirmektir. Eğitimsel geliştirmelere odaklanan lider öğretmenler ise genellikle atölye çalışmaları, modelleme, kopyalama, gözlem ve geri bildirim ve diyalog yoluyla diğer öğretmenlere mesleki gelişim desteği sağlarlar (Mangin & Stoelinga, 2009). Lider öğretmenler, sürekli olarak öğretmeye, öğrenmeye ve meslektaşlarla ilişkilere odaklandıkları ve yarı-idari rollere ve sorumluluklara çekilmedikleri sürece, okulun gelişmesine katkıda bulunmada oldukça etkili olabilirler (Firestone ve Martinez, 2007; Katzenmeyer ve Moller, 2009). Lider öğretmenlerin çalışmalarının önemli bir sonucu, öğrenci odaklı öğrenme ve okul geliştirme hedeflerini birbirine bağlamaktır (York-Barr ve Duke, 2004).

2008 yılında, ülkedeki araştırmacılardan, idarecilerden ve öğretmenlerden oluşan Öğretmen Liderlik Keşif Konsorsiyumu, öğretmen liderlerinin, öğrencinin öğrenmesini ve kaliteli öğretimi teşvik etmek için çabalamaları gereken yeterlilikleri tanımlamak amacıyla yedi alanda öğretmen liderliği için model standartları geliştirmiştir (Öğretmen Lideri Model Standartları, 2012). Tablo 2.3, bu standartların yanı sıra York-Barr ve Duke'un (2004) öğretmen liderliği literatürünü kapsamlı bir şekilde gözden geçirmelerinin ardından yedi öğretim boyutunu gözden geçirmiştir ve altı geniş kategoride düzenleyerek aralarındaki bağlantıları belirlemiştir: (a) okul gelişimi, (b) müfredat çalışması, (c) mesleki gelişim ve öğrenme, (d) işbirlikçi kültür, (e) öğrenci öğrenmesini ve mesleğini savunma ve (f) topluluk katılımı. Bu standartlar ve boyutlar, lider öğretmenlerinin okullardaki çalışmalarını desteklemeye ve odaklamaya yardımcı olabilir.

**Tablo 2.3.** Lider Öğretmen Alanlarının Özeti ve Uygulama Boyutları

| Geniş Kategori                           | Öğretmen Lideri Modeli Standartları (2012)  | Uygulamanın lider öğretmen boyutları (York-Barr ve Duke, 2004)     |
|--|---|--|
| Okul Gelişimi                            | Okul ve bölge iyileştirme için değerlendirme ve verilerin kullanılmasının teşvik edilmesi   | Okulun değişimine ve gelişimine katılım<br>Koordinasyon ve yönetim |
| Müfredat Çalışması                       |   | Okul veya bölge müfredatı çalışması                                |
| Mesleki Gelişim ve Öğrenme               | Uygulama ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek için araştırmaya erişmek ve kullanmak<br>Sürekli gelişim için mesleki öğrenmeyi teşvik etmek<br>Öğretim ve öğrenci öğrenimindeki gelişmeleri kolaylaştırmak | Meslektaşların mesleki gelişimi<br>Öğretmen Adaylarının Eğitimi    |
| İşbirlikçi Kültür                        | Eğitimci gelişimini ve öğrenci öğrenmesini desteklemek için işbirlikçi bir kültürün geliştirilmesi  |  |
| Öğrenci Öğrenmesini ve Mesleğini Savunma | Öğrenci öğrenmesini ve mesleğini savunmak   | Mesleğe Katkılar   |
| Topluluk Katılımı                        | Ailelere ve topluma erişimin ve işbirliğinin iyileştirilmesi  | Ebeveyn ve toplumsal katılımı                                      |



## 2.8.ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİN BOYUTLARI

Beycioğlu ve Aslan (2010, 768) öğretmen liderliğini üç alt boyutta incelemiştir. Bu boyutlar; kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarıdır. Beycioğlu ve Aslan bu boyutları şu şekilde açıklamışlardır:

**Kurumsal Gelişme:** Bu boyut, öğretmen liderliğinin geleneksel liderlik tanımlarından farklı olduğunun göze çarptığı boyuttur. Lider denilince akla gelen okul yöneticisinin yanında, öğretmenlerin sorumluluklar olarak çeşitli yönetsel faaliyetlerde aktif görev almalarıdır. Kararların alınmasında söz sahibi olmaları da öğretmenlerin liderlik kapsamında davranış sergilediklerinin göstergesidir. Ayrıca, öğretmenlerin okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara gönüllü katılmaları ve okula yeni atanan meslektaşlarına yardımcı olmaları, eğitim sürecine velilerin daha fazla katılım sağlayacak etkinliklerde görev almaları, okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmaları da kurumsal gelişme boyutunda sergiledikleri liderlik davranışları kapsamındadır.

**Mesleki Gelişim:** Bu boyutta lider öğretmen mesleki olarak kendisini geliştirirken, öğrenci ve meslektaşlarına örnek olacak davranışlar sergileyerek onların üzerinde etki yaratmaktadır. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmaları ve eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmaları, mesleki gelişim boyutunda sergiledikleri liderlik davranışları kapsamındadır.

**Meslektaşlarla İşbirliği:** Öğretmen lider, mesleğe yeni başlayan meslektaşlarına rehberlik ederek, işbirliğine dayalı ortak grup çalışmalarına önderlik ederek eğitimsel etkililiği arttırmayı çabalar. Okula ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak katılımcı tutumlar sergilemeleri ve okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmeleri meslektaşlarla işbirliği boyutunda sergiledikleri liderlik davranışları kapsamındadır.

## 2.9.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretmen liderliği ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çalışmalar sunulmuştur.

### 2.9.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Deniz ve Hasançebioglu (2003) “Öğretmen Liderlik Stillerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması” adlı çalışmalarında McGregor’un X ve Y kuramını temel alarak

öğretmen liderliği stillerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. 5'li Likert türü olarak tasarlanan ölçekte 17 madde yer almaktadır. Ölçekten en fazla 85 en az ise 17 puan alınabilmektedir. Yüksek puan Y teorisine uygun olarak demokratik/katılımcı liderlik stiline, düşük puan ise X teorisine uygun olarak otokratik/baskıcı liderlik stiline sahip olduğunu göstermektedir.

Beycioğlu ve Aslan (2012) “Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması” isimli çalışmalarında ilköğretim okullarında öğretmen liderliği rollerinin gerçekleştiğine ilişkin sonuçlar, öğretmen liderliğine yönelik beklentinin daha yüksek düzeyde olması nedeniyle, öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduğu belirlenmiş ve bu sayede öğretmen liderliğinin ilköğretim okullarının gelişimi ve okul ile öğrencinin niteliğinin artmasına, okulların ve öğrenci başarısının daha ileri düzeylere taşınabilmesine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin liderliği kurumsal ve mesleki bakımdan oldukça önemli olduğunu belirtilirken, uygulamacıların öğretmenler arası işbirliğini artırıcı mesleki gelişim etkinliklerini ve ortaklaşa projeleri programlara dahil etmeleri, öğretmen liderliğini destekleyici ve geliştirici programlar doğrultusunda merkez örgüt, il ve ilçeler düzeyinde çalışmalar yapmaları, öğretmen rollerinin ve yeniden yapılanma süreçlerine etkin biçimde katılımının, ilgililer tarafından çeşitli boyutlardan sürekli bir geliştirme süreci olarak ele alınmaları ve öğretmen görev ve sorumluluklarının liderlik rollerini ön plana çıkaracak biçimde yeniden düzenlemeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Özçetin (2013) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine bakış açısını belirleyerek, okullarda liderlik kapasitesinin gelişimine katkı sağlayacak bulgular elde etmektir. Bu araştırma, öğretmen liderliği gizilgücüne ilgililerin dikkatini çekmesi ve öğretmenler arasında farkındalık oluşturarak, okulların liderlik kapasitelerini geliştirmelerine öncülük etmesi bakımından alanyazında önemli bir boşluğu doldurabilir. Bu araştırma, durum (örnek olay) çalışması yöntemiyle yürütülen iç içe geçmiş çoklu durum desenli, nitel bir çalışmadır. Veri toplama teknikleri olarak bireysel görüşme, doküman analizi, metafor analizi ve okul gözlemlerinden yararlanılmıştır. Veri çözümleme işlemleri, NVivo10.0 yazılım programı kullanılarak yapılmıştır. Çalışma grubu, gönüllülük esasına dayalı kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üç ilkokul ve ortaokulda görev yapan üç müdür ve araştırmaya katkıda bulunmak isteyen gönüllü öğretmenlerin form doldurarak belirlediği 12 öğretmen

lider oluşturmaktadır. Bulgular, çalışma grubunu oluşturan müdür ve öğretmen liderlerin, öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine katkı sağladığı görüşünü yansıtmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen liderlerin ve okul müdürlerinin öğretmen liderliğine bakış açıları ortaya konmuş ve öğretmen liderlerin daha iyi bir lider olabilmeleri için yapılması gerekenlerin neler olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın en önemli bulgusu, okul müdürlerinin, öğretmen liderliğini destekleme ve okullarının liderlik kapasitesini geliştirme sürecinde karşılaşmış oldukları; ‘maddi zorluk’, ‘liderliğin ne olduğunun bilinmemesi’, ‘öğretmenlerin aktif olmamaları’, ‘veli desteğinin azlığı’, ‘duygusal zorluk’, ‘öngörememe’ ve ‘zaman sıkıntısı’ güçlüklerdir.

Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) “Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri” isimli çalışmalarında, öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilgili görüşlerini belirleyerek elde edilen sonuçlar yardımıyla eğitim ve öğretim süreçlerine katkı sağlamak ve okulları daha etkin hale getirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin öğretmen liderliği beklentilerinin, öğretmen liderliği algılarından yüksek düzeyde olduğu, öğretmen liderliği algı ve beklentilerinin cinsiyet ve okul türü değişkenine göre: algılama düzeyinde mesleki gelişme davranışlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği; beklenti düzeyinde ise okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmüştür.

Kılınç ve Receptoğlu (2013) “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri” adlı çalışmalarında, nicel yöntem kullanarak 291 katılımcı ile öğretmenlerin liderliklerine yönelik algı ve beklentilerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre: Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin beklenti düzeylerinin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu, özellikle meslekî gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarına ilişkin beklentilerinin oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuca yönelik olarak öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sürdürme ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışma noktasında istekli oldukları yorumu dikkat çekicidir. Beklenti düzeyinin algı düzeyinden yüksek oluşu ise öğretmenlerin liderlik rolleri sergilemeleri için yeterli fırsata sahip olamadıkları şeklinde açıklanmıştır. Araştırmada kadın öğretmenlerin öğretmen liderliğini daha fazla benimsedikleri ve liderlik rollerini daha fazla içselleştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algılarında yaşlarıyla doğru orantılı bir artış gerçekleşmemesine dair sonuç araştırmanın ilginç yönlerinden bir diğeridir. Bu yaklaşımın sebebi olarak ise öğretmenlerin mesleğe yeni başladıklarında daha idealist olmaları şeklinde yorumlanmıştır. Son olarak

araştırmada öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentileri ve algılarının aynı yönde hareket etmekte olduğu; beklenti arttıkça algı, algı arttıkça da beklenti düzeyinin artmakta olduğu ortaya çıkmıştır.

Colak, Altinkurt ve Yılmaz (2014) “Öğretmenlerin Liderlik Rollerini ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” (The Relationship between Teachers’ Teacher Leadership Roles and Organizational Commitment Levels) isimli çalışmalarında, öğretmenlerin liderlik rollerinin sergilenmesine olan inançlarının gerekliliğine olandan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenler gerekli gördükleri lider öğretmen rollerini sergilemekte çekimser kalmaktadırlar. Öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutu öğretmenler tarafından en fazla gerekli görülen ve sergilenen davranışlar arasında çıkmıştır. Bunu takip eden boyutlar meslektaşlar ile işbirliği ve kurumsal gelişme olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları orta düzeyde belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin liderlik rolleri ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki çıkmıştır.

Ülger (2015) tarafından yürütülen bir araştırmada Malatya ili, Yeşilyurt ilçesinde bulunan ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarının, örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleriyle ilişkisi üzerine bir araştırma konusu incelenmiştir. Araştırmanın yürütülmesinde Nicel Araştırma Modeli, İlişkisel Tarama Modeli, Regresyon Analizi kullanılmış olup öğretmenlerin öğretmen liderliği görüşleri, örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleri, anket tekniği ile belirlenmiş ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin liderlik, örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Malatya ili, Yeşilyurt ilçesinde görev yapmakta olan ve farklı branşlardan 2000 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, "tabakalı örnekleme" yöntemi kullanılarak oluşturulmuş ve toplam 381 ortaokul öğretmeni basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada veriler; Öğretmen Liderlik görüşleri ölçek anketi, Örgütsel Vatandaşlık ölçek anketi ve İşe Sarılma ölçek anketi olmak üzere üç anket üzerinden elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler, veri çözümleme programı SPSS 16.0'da analiz edilmiş ve öğretmen liderliği alt boyutları ile işe sarılma ve örgütsel vatandaşlık alt boyutları arasındaki ilişki regresyon modeli analizi ile ve öğretmenlerin demografik özellikleriyle liderlik, örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma ölçekleri arasındaki ilişki ayrı ayrı parametrik olmayan testler üzerinden incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda örgütsel vatandaşlık alt boyutları ve işe sarılma alt boyutlarının her bir öğretmen liderliği alt boyutu ile olumlu

ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen liderliği alt boyutlarından "meslektaşlara örnek olma", "etkinlik katılım ve iletişim", "meslektaşlara destek", "okul yönetimine katılım", "güven ve çözüm odaklılık" alt boyutlarının her biri için regresyon analiz modelleri istatistiki olarak anlamlı ölçülmüş olup her bir alt boyut ile örgütsel vatandaşlık ve işe sarılmanın ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öztürk (2015) tarafından yürütülen bir araştırmanın amacı; öğretmen algıları doğrultusunda; ilkokul ve ortaokullardaki örgüt kültürü ile lider-üye etkileşim düzeylerinin öğretmen liderliğine olan etkisinin belirlenmesi ve bu ilişkide lider-üye etkileşim düzeyinin aracılık rolünün bulunup bulunmadığını incelemektir. Ayrıca okul müdürlerinin ve öğretmenlerin örgüt kültürü, öğretmen liderliği ve lider-üye etkileşimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi de amaçlanmıştır. Araştırma nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma yöntem modellerinden ardışık karma modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünün örnekleme, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan 502 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada nicel veriler, Glaser, Zamanou ve Hacker (1987) tarafından geliştirilen "Örgüt Kültürü Ölçeği", Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeği" Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilen "Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği" ile toplanmıştır. Nitel veriler ise nicel verilerin toplandığı okullarda görev yapan üç okul müdürü ve 15 öğretmenden toplanmıştır. Verilerin analizinde, araştırmanın nicel kısmında yapısal eşitlik modeli analizi ile birlikte, regresyon ve korelasyon analizleri; nitel kısmında ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır: 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 kültürü hem öğretmen liderliğinin hem de lider-üye etkileşiminin anlamlı bir yordayıcısıdır. Öğretmen algılarına göre okulların örgüt kültürü ve lider-üye etkileşimi düzeyleri orta düzeydedir. Öğretmenler, öğretmen liderliğini ise sık sık göstermektedirler. 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 oluşturmaları, ilişkiye yönelik bir liderlik tarzını benimsemeleri; öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasına ve gelişimine katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Kılınç, Cemaloğlu ve Savaş (2015) “Öğretmen Liderliği, Öğretmen Profesyonelliği ve Algılanan Stres Arasındaki İlişki” (The Relationship Between Teacher Leadership, Teacher Professionalism, and Perceived Stress) adlı çalışmalarında, belirtilen değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlerken bağımsız değişken olarak öğretmen profesyonelliği ve algılanan stresi almış, öğretmen liderliği ise bağımlı değişken olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin profesyonel davranışlara yönelik algılarının orta düzeyin üstündeyken, stres algılarının orta düzeye yakın olduğunu göstermiş, değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarına göre öğretmen profesyoneliği ile öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, algılanan stresle öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği boyutları ve öğretmen profesyoneliği arasında negatif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar ışığında öğretmen profesyoneliğinin ve algılanan stresin öğretmen liderliğini yordayan önemli değişkenler olduğu belirtilmiş ve okulda öğretmen liderliğinin daha etkili olabilmesi için öğretmenlerin profesyonel davranışlarını destekleyecek ve stres yaşamalarına neden olan etmenleri en aza indirgeyecek bir örgüt yapısının oluşturulması ve bunun sağlıklı bir örgüt iklimiyle desteklenmesi tavsiye edilmiştir.

Bozkuş, Taştan ve Turhan (2015) “Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algıları ve Beklentileri” adlı çalışmalarında, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algıları, beklentileri ile algılar ve beklentiler arasındaki ilişkilerin varlığı ve düzeyi ile bu öğretmenlerin ne derece liderlik sergilediklerini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre: Okullarda öğretmen liderliğinin belirli düzeylerde sergilendiği ve öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin algılardan daha yüksek olduğu, beklentilerde bransa dayalı bir farklılık saptanmazken, algılarda bransa dayalı farklılıklar olduğu görülmüştür. Diğer araştırmalar ile uyumlu olarak, sınıf öğretmenlerinin, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında diğer branşlara kıyasla daha yüksek düzeyde algıya sahip oldukları saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretmen liderliğine ilişkin algılarının ve beklentilerinin daha fazla olduğu saptanmıştır.

Savaş (2016) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürünün destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ili merkez ilçe sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 485 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Müdür Desteği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, Tek Yönlü ANOVA, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve basit doğrusal regresyon analizi hesaplanmıştır. 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.

Demirtaş (2016) tarafından yürütülen araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği becerilerine yönelik algıları ele alınmıştır. Konu kapsamında, ilköğretim ikinci kademedeki, Antalya ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 280 Türkçe öğretmenin öğretmen liderliği becerilerini ne düzeyde gösterdiklerine yönelik algıları, araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Becerileri Ölçeği" ile tespit edilmiş ve bu algıların eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem, cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterme durumu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde

edilen veriler çok yüksek, yüksek, orta, düşük ve çok düşük olmak üzere 5 değerlendirme aralığında incelenmiştir. Öğretmenlerin genel olarak becerilere yönelik algıları yüksek düzeyde bulunmuştur; ancak ölçeğin alt boyutları olan problem çözme becerisinin düşük düzeyde olduğu, öğrencilerle etkili iletişim ve karizma boyutunun ise orta düzeye yakın olduğu tespit edilmiştir. Değişkenlere göre sonuçlar incelendiğinde ise; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre öğretmenlerin, öğretmen liderliği becerileri algılarında çeşitli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, kadın Türkçe öğretmenleri erkeklere kıyasla kendilerinin daha fazla liderlik becerileri gösterdiklerini düşünmektedirler. Benzer şekilde lisansüstü eğitim almış Türkçe öğretmenleri de kendilerini lisans düzeyinde eğitim almış Türkçe öğretmenlerine kıyasla daha fazla liderlik becerileri sergilediklerini belirtmişlerdir. Diğer değişkenlere göre; liderlik becerilerinin gösterilmesinde genel manada anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar dışında, ölçeğin alt boyutlarına yönelik algılarda da değişkenlere bağlı olarak katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Kaya (2016) tarafından yürütülen araştırmanın amacı öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarını ne düzeyde sergilediklerini kendi görüşlerine göre belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını sergilemeleri üzerinde etkili olan değişkenler araştırılmıştır. Araştırmada genel tarama modellerinden betimsel tarama ve ilişkisel tarama desenleri kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Van ili iki merkez ilçesinde (Tuşba ve İpekyolu) yer alan kamu ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu iki merkez ilçedeki kamu ilkokullarında ve ortaokullarında görev yapan 300 öğretmendir. Örneklem seçiminde, oranlı tabakalı-seçkisiz yöntem kullanılmıştır. Araştırma verileri; Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeği", araştırmacı tarafından hazırlanan "Lider Öğretmen Görüşme Formu" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmen Liderliği Ölçeği; Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim ve Meslektaşlarla İşbirliği olmak üzere 3 alt boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde, betimsel istatistiksel ölçüleri (aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, varyans, frekans ve yüzde); ilişkisiz örneklemler t-testi analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analizler sonucunda 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 öğretmen liderlik



davranışlarını bazen (orta düzeyde) sergilemektedir. Öğretmenlerin liderlik davranışları cinsiyet ve branş değişkenlerine göre değişmezken, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2016) “Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında, öğretmenlerin öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre hem öğretmen liderliği hem de öğrenen özerkliği destekleme davranışları gerekli görülmekte, ancak aynı oranda sergilenmediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin özerkliği desteklemekte yetersiz kalmalarının sebebi olarak kendi özerkliklerinde eksiklikler olduğu, öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının artması için demokratik bir okul ortamının oluşturulması, kişisel gelişim çabalarının desteklenmesi, meslektaşlar arası işbirliğinin özendirilmesi, karar süreçlerine katılımlarının sağlanması gibi öneriler sunulmuştur.

Diğer (2017) tarafından yürütülen araştırmada, ilkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılı ilk döneminde, Kütahya il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 700 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme 190 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Balay'ın (2010) geliştirdiği Karacabey'in (2011) okullara uyarladığı "Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği" ve Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve öğretmen liderliği hakkındaki görüşlerini belirlemek için betimsel istatistikler, karşılaştırmalar için t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler örgütsel yaratıcılık alt boyutlarından en çok katılımı bireysel boyutta göstermişlerdir. Öğretmenler 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 vardır. 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 vardır.

Yılmaz (2017) tarafından yürütülen araştırmanın amacı; öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile öğretmen liderlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyi ile öğretmen liderliğine yönelik algıları belirlenmiş, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyi algıları ile öğretmen liderliğine yönelik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin çeşitli değişkenlerinin söz konusu algıları üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı belirlenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüş olup, Düzce ili Akçakoca ilçesindeki resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde çalışmakta olan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma evrenini bu okullarda 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan 462 öğretmen oluşturmuş, öğretmenlerin tamamına ulaşılmış, 440 öğretmenden geri bildirim alınmıştır. Veriler kişisel bilgi formu, Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ve Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS-22 paket programında çözümlenmiş, verilerin analizinde frekans, yüzde, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Sperman Rho korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik algıları, 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), sergileme derecelerine göre ölçeğin toplamında ve tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Kurumsal gelişme alt boyutunda öğretmenlerin beklenti ve sergileme algıları "sık sık" düzeyinde; mesleki gelişim alt boyutunda hem beklenti hem de sergilenme algısı sık sık düzeyine işaret etmektedir. Meslektaşlarla iş birliği boyutunda ise beklenti düzeyi "her zaman" düzeyindeyken sergilenme derecesi "sık sık" düzeyindedir. Ölçeğin toplamında ise beklenti düzeyi "her zaman", sergilenme durumu ise "sık sık" seviyesinde gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları kişisel değişkenlerden, cinsiyet, görev yapılan kurum türü, branş, mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklar ortaya çıkarırken, kıdem değişkeninde anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algıları ise kişisel değişkenlere göre, liderlik davranışlarının hem

gerekliliği hem de sergilenme boyutunda cinsiyet, kurum türü, kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklar ortaya çıkarırken, branş değişkeni açısından anlamlı fark ortaya çıkarmamıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algı düzeyleri ile öğretmen liderliğine yönelik davranışların gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin algıları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek hizmetiçi eğitim ağının oluşturulması, öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerini destekleyen okul kültürünün yaratılması ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları konusunda teşvik edilmelerine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Ovacıklı (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri saptamaktır. Araştırma ilişki tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesi sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan 282 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Müdür Desteği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada 282 öğretmenden elde edilen verileri incelemek için aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-Testi, Tek Yönlü ANOVA, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranış düzeyleri ile öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu, katılımcıların öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin davranışları sergileme düzeylerinin en yüksek meslektaşlarla işbirliği boyutunda gerçekleştiği, katılımcıların okul müdürlerinin öğretmen liderliği desteğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu; okul müdürlerinin destekleyici davranışları arttıkça öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarına ilişkin davranışları sergileme düzeylerinin de arttığı, müdür desteğinin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet, branş, hizmet süresi ve okul büyüklüğü değişkenlerinin öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarında farklılığa yol açmadığı görülmektedir.

Yüksel (2018) tarafından yürütülen bir araştırmada, okul müdürlerinin öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve olgubilim deseni benimsenmiştir. Bu bağlamda 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Ankara ili, Etimesgut ilçesinde seçilen okullarda çalışan 18 ilkokul müdürüne, araştırmacı tarafından hazırlanan 7 soruluk görüşme formu uygulanmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Elde edilen verilere göre; öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarının toplumu etkileme ve geliştirmeye yönelik olduğunu ön plana çıkmıştır. Görüşmeye katılan müdürler öğretmenlere liderlik yapma fırsatının verilmesini savunmuşlar aynı zamanda lider öğretmenlerin kararlara katılmasının gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Liderlik davranışı gösteren öğretmenlerin okul gelişimine olan katkıları incelendiğinde ortak payda sosyal etkinliklerde oluşmuştur. Okul müdürlerinin liderlik davranışı sergileyen öğretmenleri en çok proje alt kategorisinde desteklemektedirler. Okul müdürlerinin öğretmenlerin liderlik davranışlarını engelleyebilecek tavırlarda, "Öğretmenlerini Dinlemeyen, Önerilere Kapalı Olma" ve "Sorumluluk veya Yetki Vermeme" kodları konusunda birleşen görüşler yoğunluktadır. Okul müdürlerinin öğrenmeye uygun okul ortamı yaratma rolleri öğretmenlerin fikirlerine saygı duyma ve takım çalışmalarını desteklemekten geçtiği ortak düşünce olarak ön plana çıkmıştır. Öğrenen okul yaratma girişiminde bulunan öğretmenleri müdürlerin büyük çoğunluğunun desteklediği saptanmıştır.

Elmas (2018) tarafından yürütülen araştırmanın amacı öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışları ile ilgili görüşlerini belirlemek ve bazı değişkenlere göre incelemektir. Betimsel tarama modelinde tasarlanan araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Gaziantep ili merkez şhitkamil ve şahinbey ilçelerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ortaokullarda görev yapan, basit seçkisiz örnekleme yolu ile belirlenen 585 öğretmenle gerçekteştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen, 5'li Likert tipi; Mesleki Gelişim, Kurumsal Gelişme ve Meslektaşlarla İşbirliği alt boyutlarına sahip Öğretmen Liderliği Ölçeği ile araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örnekleme t-testi, tek yönlü Anova ve Tukey uygulanmış; tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği sergileme davranışlarını; en yüksek Mesleki Gelişim ( $\bar{X}$ =4.06-Sık sık), en düşük Kurumsal Gelişme ( $\bar{X}$ =3.43-Sık sık) alt boyutunda

sergiledikleri ve öğretmen liderliği davranışlarını "Sık sık" ( $\bar{X}=3.78$ ) sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen liderliği sergileme davranışları ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre "Meslektaşlarla İşbirliği" alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak "Mesleki Gelişim", "Kurumsal Gelişme" ve "Toplam Öğretmen Liderliği" boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin sergiledikleri öğretmen liderliği davranışları ile ilgili görüşlerinin medeni durum, kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermediği; branş değişkenine göre "Kurumsal Gelişme" alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği; öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği davranışları ile ilgili görüşlerinin eğitim durumu ve okul türüne göre tüm boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2018) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, okullardaki bürokratik yapı ile sergilenen öğretmen liderliği rollerinin düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada 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, güvenilirlik 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 sonunda 23 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.

Öğretmen özyeterlik algısı ve öğretmen liderliği davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen Yaz'ın (2018) araştırması ilişkiyel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu amaçla, araştırma Kastamonu il merkezi ve ilçelerinde 27 ortaokulda görev yapmakta olan 502 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Verileri elde etmek için Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde doğruluk oranı % 95 olarak kabul edilerek SPSS 22 paket program kullanılmıştır. Parametrik olduğu

belirlenen çalışmada aritmetik ortalama, yüzdelik, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen özyeterlik algısı ve öğretmen liderliği davranışı ile cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okulda görev süresi ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmen özyeterlik algısı ile öğretmen liderliği davranışları arasında orta düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğretmen özyeterlik algısının öğretmen liderliği üzerinde olumlu yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu da tespit edilmiştir.

## **2.9.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar**

Maxfield, Wells, Keane ve Klocko (2008), okul yöneticisinin öğretmen liderliğinin gelişimindeki etkisini değerlendirmek için yaptıkları çalışmada, öğretmen liderliğinin gelişimindeki en büyük engelin, öğretmen liderliğinin yeterli düzeyde anlaşılmadığından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Margolis ve Deuel (2009), “Aktif Öğretmen Liderliği: Motivasyon, Ahlak Ve Para” (Teacher Leaders in Action: Motivation, Morality, and Money) adlı çalışmalarında öğretmenlerin liderliğini etkileyen her türlü yapıyı (ekonomik-duygusal) derinlemesine incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen hem içsel hem de dışsal etkenler olarak ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle öğretmen hem maddi olarak hem de manevi olarak destek gördüğü sürece mesleki ve bireysel olarak motive olmakta ve liderlik davranışları sergilemeye başlamaktadır. Öğretmen liderlerin öğretim süreçlerini değiştirme güçleri olduğunu ortaya koyan araştırma ile geleceğin öğretmenleri için söz konusu değişkenlerin yeniden incelenmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir.

Hatchett (2010) yılında yaptığı çalışmayı, Kentucky’de görev yapmakta olan 260 ortaöğretim kurumu öğretmenin yer aldığı bir örnekleme gerçekleştirmiştir. Araştırmanın amacı ise; okul kültürünü belirlemek, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini ve öğrenci devamlılığı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın veri toplama araçları olarak da “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” ve “Örgüt Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise, okul kültürü ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve akademik başarı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre okul kültürü geliştikçe öğrencilerin okula olan devamları arasında olumlu yönde ilişki bulunmaktadır.

Kim (2011) tarafından, “Okul Liderliği ile Öğretmenlerin Tutumları Arasında İlişki, ismiyle bir çalışma yapılmıştır. Thomas E. Wei danışmanlığında yürütülen bu yüksek lisans tezi, 1999–2000 yılları arasında elde edilen dökümanların analizine dayalıdır. Çalışmada veriler, “Okullar ve Personeller Anketi” (SASS: Schools and Staffing Survey) ile elde edilmiştir. Bu anket, genel liselerde görev yapan idareci ve öğretmenlere yönelik bir ankettir. Yapılan anket verileri eğitim bakanlığına bağlı, National Center for Education Statistics (NCES) den alınmıştır. Çalışmada 8046 okul verisi incelenmiştir. Verilerin analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler seçilirken her müdüre ortalama 4,6 öğretmen düşecek şekilde veriler oranlanmıştır. Çalışmada tutum bileşenleri olarak şunlar alınmıştır: Destek (3.146), moral (3.405), vizyon (3.195), meslektaşlık (3.121) ve genel memnuniyet (3.425).

Taylor, Yates, Meyer ve Kinsella (2011) öğretmenlerin profesyonel gelişiminin desteklenmesinde öğretmenlerin profesyonel liderliğini incelemişlerdir. Çalışmalarında tecrübeli öğretmenler için çeşitlendirilmiş profesyonel gelişim fırsatlarının sunulmasının, öğretmenin sınıf içi ve dışında güçlenmesini sağlayan liderlik kapasitelerinin değişimine destek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yaygınlaştırılmış liderlik rollerinin profesyonel eğitimcilerin alanlarında uzmanlaşmasını ve eğitim reformlarının uygulanışının eş zamanlı olarak gelişimine olanak tanıdığı belirtilmektedir.

Sugg (2013) öğrenci başarısı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi araştırmış ve çalışma sonuçlarına göre öğrenci başarısı ve öğretmen liderliği arasında oldukça küçük bir ilişki çıkmış; anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışmada öğretmen liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki anlamlı ilişkiyi destekleyen bulguların bulunamamasını açıklayan birkaç sebepten bahsedilmiştir. Bunun açık izahlarından birisi, böyle bir ilişkinin gerçekten mevcut olmamasıdır. Diğer sebepler ise bu çalışmanın sınırlılığından kaynaklanan sebepler ile öğretmen liderliğinin yapısının değerlendirilmesiyle ilgili problemlerdir. Öğretmen liderliği açıklaması güç bir konudur. Tanımlar kalıcı değildir ve üstlenilen liderlik insiyatiflerinin veya stratejilerinin odağı değiştiği zaman bu tanımlar değişmekte ve kuşkusuz her bir eğiticinin tecrübesinin gölgesinde kalmaktadır. Çalışmayla ilgili olarak öğrenci başarısı üzerinde öğrencinin beceri ve karakterlerinin etkili olabileceği tahmin edilmektedir.

Hurt (2015), öğretmen liderliği ve okul yapısının birbiriyle ilişkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Bu çalışmaya öğretmenler, eğitim koçları gibi resmi öğretmen liderleri, danışmanlar gibi öğretim dışı personel ve yöneticiler katılmıştır. Bu çalışma iki



ayrı literatür yapısının, yani okul yapısı ile öğretmen liderliğinin kesişmesi üzerinde durmaktadır. Çalışma ayrıca öğretmenlerin öğretmen liderliği ve okul sınıf seviyesi ve resmi personel konumuna göre yetkilendiren okul yapısı ile ilgili algılamaları arasındaki farkları da incelemiştir. Araştırma bulguları öğretmene yetkiler veren okul yapısı ile öğretmen liderliğinin derecesi arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu, ayrıca katılımcıların okul seviyesi ile konumuna veya rolüne dayalı cevapları arasında farklılıklar bulunduğunu göstermektedir.

Patterson (2015), öğretmen liderliğini kolaylaştıran başlıca liderlik davranışına ilişkin öğretmen perspektiflerini incelemiştir. Araştırmasında ilkökul öğretmenlerinin neden liderliği üstlendiklerini ve liderler olarak onları destekleyen konuların neler olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak model olma, eğitimi sınıfın ötesinde etkileme arzusu, profesyonel gelişim, işbirliği, ağ oluşturma ve yönetme fırsatları, ilkökul öğretmenlerinin öğretme sürecinde izlediği yolları etkilediği ortaya çıkmıştır. Bütün bu bulgular öğretmen liderlerin başkalarıyla olan bağlantılarıyla ilişkili bulunmuştur. Onların öğrencilerle, ailelerle ve/veya eğitimcilerle olan ilişkileri bunları yönetmeye sevk etmiş ve liderler olarak, kendilerine ilham kaynağı olmaya devam etmiştir.

Wilson (2016) “Öğretmen Liderliği Tarzları ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (Examining The Relationship Between Teacher Leadership Styles and Student Achievement) adlı çalışmasında öğrenciler de öğretmenlerinin liderlik tarzlarını belirlemek için araştırmaya dahil edilmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen liderliği tarzlarına yönelik öğrenci alguları ile öğrenci başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Cheng (2017), “Öğretmen-Müdür Etkileşimi ve Öğretmen Liderliği Gelişimi: Yeni Başlayan Öğretmenlerin Bakış Açısı” (Principal-teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers’ perspectives) isimli çalışmasında, mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin, müdür-öğretmen etkileşimine ve liderlik davranışlarına yönelik algılarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hem formal hem de informal olarak okullarda liderlik rolleri sergilemeye eğilimli oldukları görülmüştür. Öğretmen liderliğinin gelişimi için müdür-öğretmen etkileşiminin 3 etkisinden bahsedilen çalışmada, bu etkileşimin ilham verici, güçlendirici ve izin verici boyutları ve bu boyutların öğretmen liderliğine uluslararası bağlamda katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin lider öğretmenliğe ilişkin algılarının düzeyini ortaya çıkarmak ve bu algının demografik bazı değişkenlere göre farklılık yaratıp yaratmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Nicel olan araştırma, bu yönüyle tarama modeli bir çalışmadır. Tarama çalışmaları, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2012; Karasar, 2012).

#### 3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda, Kırşehir'in bütün ilçelerinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem alma yoluna başvurulmamış, evrenin tamamına ulaşılmıştır. Değerlendirmeye uygun bulunan veri toplama aracı sayısı 188 olmuştur. Tablo 3.2.1'de, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları görülmektedir.

*Tablo 3.2.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

|   |          | Kategoriler     | f   | %     |
|---|----------|-----------------|-----|-------|
| Cinsiyet                                |          | Kadın           | 93  | 49,5  |
|   |          | Erkek           | 95  | 50,5  |
| Medeni Durum                            |          | Evli            | 169 | 89,9  |
|   |          | Bekâr           | 19  | 10,1  |
| Mesleki Kıdem                           |          | 1-5 Yıl         | 27  | 14,4  |
|   |          | 6-10 Yıl        | 48  | 25,5  |
|   |          | 11-15 Yıl       | 63  | 33,5  |
|   |          | 16-20           | 36  | 19,1  |
|   |          | 21-25           | 8   | 4,3   |
|   |          | 26 Yıl ve Üstü  | 4   | 3,2   |
| Yönetimle İlgili Bir Eğitim Alma Durumu |          | Evet            | 138 | 73,4  |
|   |          | Hayır           | 50  | 26,6  |
| Yöneticilik Durumu                      | Deneyimi | Geçmişte yaptım | 33  | 17,6  |
|   |          | Hâlen yapıyorum | 13  | 6,9   |
|   |          | Yapmadım        | 142 | 75,5  |
| Toplam                                  |          |                 | 188 | 100,0 |

Tablo 3.2.1'de, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları görülmektedir. Cinsiyete göre dağılıma bakıldığında, 93 (%49,5) kadın ve 95 (%50,5) erkek öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılıma bakıldığında, 169 (%89,9) evli öğretmen ve 19 (%10,1) bekâr öğretmen olduğu

görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan 27 (%14,4) öğretmen, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip 48 (%25,5) öğretmen, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan 63 (%33,5) öğretmen, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan 36 (%19,1) öğretmen, 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan 8 (%4,3) öğretmen ve 26 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip 4 (%3,2) öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yönetimle ilgili eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, yönetimle ilgili bir eğitim alan 138 (%73,4) öğretmen, eğitim almayan 50 (%26,6) öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yöneticilik deneyimi durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, geçmişte yöneticilik yapmış olan 33 (%17,6) öğretmen, hâlen yapan 13 (%6,9) öğretmen ve yöneticilik yapmamış olan 142 (%75,5) öğretmen olduğu görülmektedir. Araştırmaya 188 (%100,0) öğretmen katılmıştır.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları algı düzeylerini belirlemek için Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB*” kullanılmıştır. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgileri elde edebilmek amacıyla ise kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

“ÖLAB” ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Hatay ili merkez ilçesinde (Antakya) görev yapan 296’sı öğretmen ve 21’i yönetici olmak üzere toplam 317 kişiden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizine uygun olduğu algıya ilişkin maddelerde (KaiserMeyerOlkin = .95, Bartlett's Test of Sphericity = 5463.25 p = .000) ve beklentiye (KaiserMeyerOlkin = .94, Bartlett's Test of Sphericity = 4297.67, p = .000) ilişkin maddelerde belirlendikten sonra, veriler temel bileşenler analizi yöntemine göre, faktör analizi çözümlemesine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler üzerinde yapılan işlemler sonunda, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İş Birliği” olarak adlandırılmıştır. Kurumsal gelişme alt faktörü 9 maddeden, mesleki gelişim alt faktörü 11 maddeden ve meslektaşlarla iş birliği faktörü 5 maddeden oluşmaktadır.

Güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı beklenti için .93, algı için ise .95 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test analizlerinde, Pearson Korelasyon Katsayısı beklenti boyutu için .80, algı boyutu için ise .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin mevcut haliyle

ilköğretim okullarında öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklenti ölçümlerinde kullanılabileceği görülmüştür (Beycioğlu, 2012).

Tablo 3.3.1.'de ölçeğin bu çalışmada tespit edilen Cronbach Alfa değerleri yer almaktadır.

**Tablo 3.3.1. Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı Ölçeğinin Geneli ve Alt Faktörlerine İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları**

| <b>Cronbach'salpha</b>     | <b>Kurumsal Gelişme</b> | <b>Mesleki Gelişim</b> | <b>Meslektaşlarla İş Birliği</b> | <b>Toplam Puan</b> |
|----------------------------|-------------------------|------------------------|----------------------------------|--------------------|
| <b><math>\alpha</math></b> | 0.852                   | 0.855                  | 0.727                            | 0.908              |

Tablo 3.3.1'de, "Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği"nin geneli ve alt faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları yer almaktadır. "Kurumsal Gelişme" alt faktörünü güvenirlilik katsayısı ,79; "Mesleki Gelişim" alt faktörünü güvenirlilik katsayısı ,85; "Meslektaşlarla İş Birliği" alt faktörü güvenirlilik katsayısı ,73 ve ölçeğin geneline ilişkin güvenirlilik katsayısının ise ,91 olduğu görülmektedir. Güvenirlilik katsayıları incelendiğinde, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu görülmektedir. Özdamar (1999)'a göre, Cronbach Alpha güvenirlilik değerinin ,60-,80 arasında olması, kabul edilebilir düzeyde güvenirliliği, ,80-,90 arasında olması yüksek düzeyde güvenirliliği ve ,90-1,00 arasında olması çok yüksek düzeyde güvenirliliği ifade etmektedir. Buradan hareketle ölçeğin genelinin çok yüksek düzeyde güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir.

### **3.4. VERİLERİN ANALİZİ**

Veriler SPSS 21.0 paket programına işlenmiş ve çalışmada kullanılacak testleri belirlemek için normallik testi gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 50 kişiden büyük olan gruplar için Shapiro-Wilk normallik testi kullanılması gerekmektedir. Yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmış;

Verilerin analizi, betimsel istatistik yöntem ve tekniklerinden yararlanılarak (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) gerçekleştirilmiştir.

Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testler kullanılmış, öğretmenlerin öğretmen liderliği algı düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile hesaplanmıştır.

## BÖLÜM IV BULGULAR

**Birinci alt problem:** Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?

**Tablo 4.1.** Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği Puan Ortalamaları

| Boyut                     | n   | En Küçük | En Büyük | Ortalama | Standart Sapma |
|---------------------------|-----|----------|----------|----------|----------------|
| Kurumsal Gelişme          | 188 | 12.0     | 45.0     | 32.23    | 6.30           |
| Mesleki Gelişim           | 188 | 31.0     | 55.0     | 47.65    | 4.96           |
| Meslektaşlarla İş Birliği | 188 | 9.0      | 25.0     | 20.20    | 2.94           |
| Toplam Puan               | 188 | 58.0     | 125.0    | 100.08   | 12.10          |

**Çizelge 4.1.** Likert Tipi Beşli Dereceleme Ölçeği Değerlendirme Aralıkları

|           |              |
|-----------|--------------|
| 1.00-1.80 | Hiçbir Zaman |
| 1.81-2.60 | Nadiren      |
| 2.61-3.40 | Bazen        |
| 3.41-4.20 | Sık Sık      |
| 4.21-5.0  | Her Zaman    |

Tablo 4.1. incelendiğinde, “Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği”nden alınan puanların ortalamasının 100,08; “kurumsal gelişme” alt boyutundan alınan puanların ortalamasının 32,23; “mesleki gelişim” alt boyutundan alınan puanların ortalamasının 47,65; “meslektaşlarla iş birliği” alt boyutundan alınan puanların ortalamasının 20,20 olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ait aritmetik ortalama “Sık Sık” düzeyine denk gelmektedir.

**İkinci alt problem:** Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 4.2.** Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algıları

| Boyut                     | Cinsiyet     |              | p     |
|---------------------------|--------------|--------------|-------|
|                           | Kadın (n=93) | Erkek (n=95) |       |
| Kurumsal Gelişme          | 31.35±6.55   | 33.09±5.95   | 0.058 |
| Mesleki Gelişim           | 47.60±5.32   | 47.69±4.62   | 0.899 |
| Meslektaşlarla İş Birliği | 19.98±2.60   | 20.41±3.24   | 0.315 |
| Toplam Puan               | 98.94±11.90  | 101.20±12.25 | 0.200 |

\*Veriler, ortalama±standart sapma olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4.2.’de kadınlar ve erkekler arasında kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği faktörleri ve ölçeğin geneline ilişkin değerler karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Sıra ortalamaları

incelendiğinde, erkek öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği sıra ortalamalarının kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

**Üçüncü alt problem:** Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algıları medeni durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 4.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algıları**

| Boyut                     | Medeni durum |              | p     |
|---------------------------|--------------|--------------|-------|
|                           | Evli(n=169)  | Bekâr(n=19)  |       |
| Kurumsal Gelişme          | 31.87±6.20   | 35.42±6.46   | 0.020 |
| Mesleki Gelişim           | 47.53±4.93   | 48.68±5.24   | 0.339 |
| Meslektaşlarla İş Birliği | 20.07±2.95   | 21.37±2.63   | 0.067 |
| Toplam Puan               | 99.47±11.96  | 105.47±12.35 | 0.040 |

\*Veriler, ortalama±standart sapma olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4.3. incelendiğinde, medeni durum değişkenine göre evli ve bekâr öğretmenlerin algıları arasında “kurumsal gelişme” alt faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $p=0.020$ ) olduğu görülürken “mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği” alt faktörleri ile ölçeğin geneline ilişkin algılarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Söz konusu anlamlı fark, bekâr öğretmenlerin lehinedir.

**Dördüncü alt problem:** Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği algıları yöneticilik tecrübesi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 4.4. Yöneticilik Tecrübesi Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Lider Öğretmenlik Algıları**

| Boyut                     | Yöneticilik Tecrübesi     |                           |                          | p     |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|-------|
|                           | Geçmişte Yaptım<br>(n=33) | Hâlen Yapıyorum<br>(n=13) | Yapmadım<br>(n=142)      |       |
| Kurumsal Gelişme          | 34.18±6.74 <sup>a</sup>   | 35.23±5.25 <sup>a</sup>   | 31.50±6.14 <sup>b</sup>  | 0.018 |
| Mesleki Gelişim           | 48.76±5.09                | 49.31±3.09                | 47.24±5.02               | 0.131 |
| Meslektaşlarla İş Birliği | 20.39±3.65 <sup>ab</sup>  | 22.15±2.54 <sup>a</sup>   | 19.97±2.74 <sup>b</sup>  | 0.034 |
| Toplam Puan               | 103.33±13.94 <sup>a</sup> | 106.69±9.86 <sup>ab</sup> | 98.71±11.55 <sup>b</sup> | 0.017 |

Veriler, ortalama±standart sapma olarak ifade edilmiştir. Aynı satırda bulunan aynı harfler gruplar arası benzerliği, farklı harfler gruplar arası farklılığı göstermektedir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, yöneticilik tecrübesi değişkenine göre “mesleki gelişim” alt faktörüne ilişkin algılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülürken ( $p=0.131$ ), “kurumsal gelişme, meslektaşlarla iş birliği” alt faktörleri ile ölçeğin geneline ilişkin algılar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Çoklu karşılaştırma testine göre; “kurumsal gelişme” alt faktöründe, yöneticilik yapmamış olan öğretmenlerin geçmişte yapmış olan ve hâlen yapan öğretmenlerin

puanlarından düşük olması, “meslektaşlarla iş birliği” alt faktöründe, yöneticilik yapmamış olanların halen yöneticilik yapanların puanlarından düşük olması ve ölçeğin genelinde, yöneticilik yapmamış olanların geçmişte yöneticilik yapmış olanların puanlarının düşük olması istatistiksel anlamlılığı oluşturmaktadır ( $p<0.050$ ).

**Beşinci alt problem:** Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği algıları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 4.5.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algıları

| Boyut                     | Mesleki Kıdem Yılı       |                            |                           |                            |                           |                           | P     |
|---------------------------|--------------------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------------|-------|
|                           | 1-5 yıl<br>(n=27)        | 6-10 yıl<br>(n=48)         | 11-15 yıl<br>(n=63)       | 16-20 yıl<br>(n=36)        | 21-25 yıl<br>(n=8)        | 26 ve üstü<br>(n=6)       |       |
| Kurumsal gelişme          | 30.37±7.05               | 33.00±6.04                 | 31.79±5.92                | 32.11±6.25                 | 36.87±8.37                | 33.66±3.32                | 0.152 |
| Mesleki gelişim           | 46.40±5.21 <sup>a</sup>  | 47.97±4.16 <sup>ab</sup>   | 46.73±5.70 <sup>ab</sup>  | 48.47±4.14 <sup>ab</sup>   | 51.87±4.32 <sup>b</sup>   | 49.66±2.94 <sup>ab</sup>  | 0.035 |
| Meslektaşlarla iş birliği | 19.44±3.58               | 20.04±3.18                 | 20.15±2.67                | 20.36±2.35                 | 22.62±3.34                | 21.00±1.67                | 0.159 |
| Toplam puan               | 96.22±13.34 <sup>a</sup> | 101.02±11.45 <sup>ab</sup> | 98.68±12.16 <sup>ab</sup> | 100.94±10.58 <sup>ab</sup> | 111.37±15.45 <sup>b</sup> | 104.33±4.17 <sup>ab</sup> | 0.036 |

\* Veriler ortalama±standart sapma olarak ifade edilmiştir. Aynı satırda bulunan aynı harfler gruplar arası benzerliği, farklı harfler gruplar arası farklılığı göstermektedir.

Tablo 4.5.’te, Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği faktörleri ve ölçeğin genelindeki değerleri karşılaştırılmıştır. Kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği faktörleri karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ( $p>0.05$ ) mesleki gelişim ve ölçeğin geneline ilişkin değerler karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu farklılık 1-5 yıl kıdemi olan Türkçe öğretmenlerin algı düzeylerinin 21-25 yıl kıdemi olan Türkçe öğretmenlerinin algılarından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

**Altıncı alt problem:** Türkçe öğretmenlerinin lider öğretmenlik algıları yönetimle ilgili bir eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 4.6.** *Yönetimle İlgili Eğitim Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Lider Öğretmenlik Algıları*

| Boyut                            | Yönetimle İlgili Hizmet Öncesi yada Hizmet İçi Eğitim Aldınız mı? |             | p     |
|----------------------------------|---|-------------|-------|
|                                  | Evet(n=138)   | Hayır(n=50) |       |
| <b>Kurumsal Gelişme</b>          | 32.59±6.20  | 31.24±5.92  | 0.194 |
| <b>Mesleki Gelişim</b>           | 47.64±5.17  | 48.68±4.41  | 0.959 |
| <b>Meslektaşlarla İş Birliği</b> | 20.29±2.81  | 19.94±3.27  | 0.473 |
| <b>Toplam Puan</b>               | 100.52±12.52  | 98.86±10.86 | 0.407 |

Veriler, ortalama±standart sapma olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4.6. incelendiğinde, yönetimle ilgili eğitim durumunun “kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği” alt faktörlerine ilişkin algılarla ölçeğin geneline ilişkin algılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir( $p>.05$ ). Sıra ortalamaları incelendiğinde, yönetimle ilgili eğitim alan öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği sıra ortalamalarının söz konusu eğitimi almayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin lider öğretmenliğe ilişkin algılarının düzeyini ortaya çıkarmak ve bu algının demografik bazı değişkenlere göre farklılık yaratıp yaratmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Hem yurt içi hem de yurt dışında öğretmen liderliği algılarının incelendiği çalışma sayısının az olması, araştırma bulgularının önceki araştırma bulgularıyla ilişkilendirilmesi konusunda bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği “mesleki gelişme”, “meslektaşlarla iş birliği”, “kurumsal gelişme” alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının “sık sık” düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Bir beceri, bir eyleme ilişkin yeterlik algısıyla o becerinin, eylemin başarı düzeyi arasında ilişki olduğu gerçeğinden hareketle, Türkçe öğretmenlerinin “Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği”nin geneli ve ölçeğin alt faktörlerinin tamamında algılarının “sık sık” düzeyinde olduğu sonucunun oldukça olumlu bir sonuç olduğu ifade edilebilir (Schunk ve Gunn, 1986). Öğretmenlerde liderlik rolünün varlığı, liderlik becerilerinin varlığına bağlıdır. Liderlik becerilerini sergileyen öğretmenlerin eğitimin kalitesini yükseltebilecek, eğitimde yaşanan sorunları çözebilecek en önemli faktör olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin okullarının kurum olarak gelişiminde kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yüksek performansla yerine getirmeleri gerekir. Öğretmen liderliğinin en önemli göstergelerinden biri öğretmenlerin okullarını geliştirmeye önem vermeleridir. Elmas (2018), Yılmaz (2018) ile Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt-(2017) ile Kaya'nın (2016) yaptıkları araştırmalarda, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını “sık sık” sergiledikleri şeklinde bir algılarının olduğu, Kılınç ve Recepoğlu'nun (2013) araştırmalarında ise öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin liderlik davranışlarını etkileyen faktörler olduğu bazı araştırmacılarca dile getirilmiştir (Katzenmeyer ve Moller, 2013; Hook, 2006; Mangin, 2007). Bu nedenle araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre durumları incelenmiştir. Bu değişkenlerden ilki cinsiyettir. Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmenlerinin “Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği”nin geneli ve alt faktörleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elmas (2018) tarafından yapılan araştırmada

öğretmenlerin öğretmen liderliği sergileme davranışları ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre “meslektaşlarla iş birliği” alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak “mesleki gelişim”, “kurumsal gelişme” alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Demirtaş’ın (2016) araştırmasında da cinsiyetin öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık yaratan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaz (2018), Gülbahar (2017), Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017), Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013), Kaya (2016) ile Kılınç ve Recepoğlu’nun (2013) araştırmalarında da cinsiyetin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin algıları farklılaştıran bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, medeni durumun Türkçe öğretmenlerinin “Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği”nin geneli ve alt faktörlerine ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bu sonucuyla Gülbahar’ın (2017) araştırmasından ayrılmakta ancak Elmas’ın (2018) araştırmasıyla benzerlik arz etmektedir. Gülbahar’ın (2017) araştırmasında, “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği”nin geneli ve “olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme” ve “öğrencileri etkileme” alt faktörlerine ilişkin algılarda, evli öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elmas’ın (2018) araştırmasında ortaokul öğretmenlerinin sergiledikleri öğretmen liderliği davranışları ile ilgili görüşlerinin medeni durum değişkenine göre tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmenlerinin “Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği”nin geneli ve alt faktörlerine ilişkin algı ile yöneticilik tecrübesi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle yöneticilik deneyimi, yaşantılarının öğretmenlerin liderlik algılarını desteklediği, geliştirdiği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmenlerinin “Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği”nin geneli ve alt faktörlerine ilişkin öğretmen algılarıyla mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, bu sonucuyla, Gülbahar (2017) ve Kaya’nın (2016) araştırmalarıyla benzerlik arz etmekte; Elmas (2018), Yaz (2018), Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017), Demirtaş (2016), Kılınç ve Recepoğlu (2013) ve Beycioğlu ve Aslan’ın (2012) araştırmalarından ise ayrılmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmenlerinin “Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği”nin geneli ve alt faktörlerine ilişkin öğretmen algılarıyla ile yönetimle ilgili eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, bu sonucuyla, Gülbahar’ın (2017) araştırmasından ayrılmaktadır.

## **5.2. ÖNERİLER**

### **Uygulayıcılar İçin Öneriler**

- Bu araştırmada, (anlamlı bir farklılık yaratmasa da) yönetimle ilgili bir eğitimin Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı düzeyini yükselten bir değişken olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle, öğretmenlerin bu alanda hizmet içi ya da öncesinde eğitim almaları sağlanmalıdır. Eğitim fakültelerindeki Sınıf Yönetimi ve Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi derslerinin saatleri ve bu derslerdeki yönetimle ilgili uygulamaların sayısı artırılmalıdır.
- Öğretmenlere; liderlik, eğitim liderliği, öğretim liderliği, öğretmen liderliği alanlarında örnek olay, problem çözme, tartışma grupları vb. yöntem ve tekniklere dayalı hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Öğretmen adaylarına; liderlik, eğitim liderliği, öğretim liderliği, öğretmen liderliği alanlarında örnek olay, problem çözme, tartışma grupları vb. yöntem ve tekniklere dayalı hizmet öncesi eğitim verilmelidir.
- Öğretmenlerin liderlik davranışları, becerileri özellikle okul yöneticilerince desteklenmelidir.
- Millî Eğitim Bakanlığı ve millî eğitim müdürlükleri öğretmen liderliğinin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar tasarlamalıdır.

### **Araştırmacılar İçin Öneriler**

- Mevcut sonuçların genellenebilmesi için daha fazla Türkçe öğretmeniyle çalışma yapılmalıdır.
- Diğer branş öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarını tespit etmeye yönelik araştırmalar da yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tespit etmeye yönelik nitel araştırmalar ve bu algının hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu tespit etmeye yönelik nicel araştırmalar yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Acar, F. (2005). *Eğitim Fakültelerinin Sınıf ğretmenliği Programından Mezun Olan ğretmenlerin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilgisi Alan ğretimi Yeterliklerinin Belirlenmesi Ve Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve ğretim Bilim Dalı, Ankara
- Akbaşlı, S. (2009). Fransa Eğitim Sistemi ve Fransa’ da ğretmen Yetiştirme. *ağdaş Eğitim Dergisi*. Cilt:34, Sayı:370, 8-14.
- Akman, V, Hanoğlu, M., ve Kızıl, C. (2015). Liderlik İle Personel Performansı Arasındaki İlişki zerine Bir şirket İncelemesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:14 Sayı:52, 130-145.
- Akyüz, Y. (2006) *Türk Eğitim Tarihi M.. 1000 – M.S. 2006*, (10. Baskı) Ankara: Pegama Yayıncılık
- Angelle, P. S., & De Hart, C. A. (2010, May). *A four factor model of teacher leadership: Construction and testing of the Teacher Leadership Inventory*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO.
- Arslan ., Kayanıek M. (2010). *T.C. Anayasası*. İstanbul: Hürriyet Yayınları.
- Aydın, A. (1997). “Liderliğin Temel Nitelikleri Nelerdir?”, *21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu (5 6 Haziran 1997) Bildiriler Kitabı*, Deniz Harp Okulu Basımevi, İstanbul, 82-87.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi (9.Baskı)*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 353-365.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında ğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli rneği)*, Yayımlanmış Doktora Tezi, Malatya.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Beycioğlu, K. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18 (2), 191-223.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal.
- Bilir, M.E. (2007). *Öğretmen Algularına Göre İlköğretim Okul Yöneticilerin Dönüştürücü Liderlik Özellikleriyle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Bozkuş, K., Taştan, M. ve Turhan, E. (2015). Öğretmenlerin öğretmen Liderliğine İlişkin Alguları ve Beklentileri. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 298-326.
- Briggs, A. R. J., & Coleman, M. (2007). *Research methods in educational leadership and management* (Eds.). London: Sage.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 103-119.
- Can, N. (2006a). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 349-363.
- Can, N. (2006b). Öğretmen liderliği ve engelleri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, N. (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 263-288.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385 -399.
- Can, N. (2010). Öğretmen Liderliğinde Müdürlerin Etkisi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 57-66.

- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, E. S. N. (2017). Principal–teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers’ perspectives. *International Journal of Leadership in Education*. doi:10.1080/13603124.2016.1274785
- Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 27-34.
- Colak, I., Altinkurt, Y. ve Yilmaz, K. (2014). The Relationship between Teachers’ Teacher Leadership Roles and Organizational Commitment Levels. *Educational Process: International Journal*, 3(1-2), 35-51.
- Crawford, M. (2005). Editorial: Distributed leadership and headship: A Paradoxical relationship. *School Leadership and Management*, 25, 213-215. Danielson, C. (2006). Teacher leadership that strengthens professional practice. Alexandria: ASCD.
- Çelik, V. (2000a). *Eğitimsel Liderlik*. (2. Baskı) Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelikten M., Türk Eğitim Sisteminde Kullanılan Kültür ve Öğretmen Metaforları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* S. 21, 2006/2, S. 269-28
- Çetiner, A. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Burdur İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta.
- Daft, Richard L. (2010). *Management*, Ninth Edition, South-Western, Cengage Learning, U.S.A.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, September, 14 -19.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14-19.
- Dantley, M. E. (2005). Faith-based leadership: Ancient rhythms or new management. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18, 3–19.
- Demircioğlu, E. C. (2015). Karizmatik Liderliğin Yönetimsel Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 52-69.

- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (Baskı:9) Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Demirtaş, S. K. (2016). Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği becerileri sergilemelerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, L. ve Hasançebioğlu, T. (2003). Öğretmen Liderlik Stilleri Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (17), 55-62.
- Dimmock, C. (1999). The management of dilemmas in school restructuring: A case analysis. *School Leadership and Management*, 19, 97-113.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2000). Developing comparative and international educational leadership and management: A cross-cultural model. *School Leadership & Management*, 20, 143-160.
- Dinçer, K. (2017). İlkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Donaldson, G. A. (2006). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose and practice*. New York: Teachers College Press.
- Elmas, G. U. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ercan, Ü. ve Ünsal, S (2015). Kültürel Değerlerin Liderlik Özelliklerine Etkisi: Türk ve Amerikalı Yöneticiler Üzerine Bir Araştırma. *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt 48, Sayı 3, Eylül, 95-126.
- Erçetin, S. (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*, Ankara: Öder Matbaacılık.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde Program Değerlendirme*. (Baskı:3) Ankara:PEGEM.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Eren, E. (1991). *Yönetim ve Organizasyon*, Küre Ajans, İstanbul.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education*, 38(2), 229-246.
- Firestone, W. A., & Martinez, M. C. (2007). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: Changing instructional practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 3-35.
- Firestone, W. A., & Martinez, M. C. (2009). Districts, teacher leaders, and distributed leadership. In K. Leithwood, B. Mascall and T. Strauss (Eds.). *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 61-86). New York, London: Routledge/Taylor & Francis.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 8, 16-22.
- Goldstein, J. (2003). Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 397- 421.
- Goodson, I., & Walker, R. (2005). Putting life into educational research. In R. R. Sherman & R. B. Webb (Eds.). *Qualitative research in education: Focus and Methods* (pp. 108-121). London: RoutledgeFalmer.
- Goodwin, A. L., Low, E. L., & Ng, P. T. (2013, April). *Developing teacher leadership in Singapore: Multiple pathways for differentiated journeys*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Gözütok, D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Baskı:1) Ankara: Ekinoks Kitabevi.
- Grant, C. (2005). Teacher Leadership: Gendered Responses and Interpretations. *Agenda: Empowering Women for Gender Equity*, 65, 44-57. <http://www.istor.org/stable/4066652>. [Erişim Tarihi: 12.03.2019]
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338.



- Gülbahar, B. (2017). Investigation of perceptions regarding teacher leadership among secondary school teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies [Redfame]*, Vol. 5, No.2, 111-119.
- Gürgün, D. Y. (2015). *Öğretmenlerin Yöneticilerin Cinsiyetine Göre Yönetme Yeterliklerine İlişkin Algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürkan, T. Gökçe, E. (1999). *Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*. Siyasal Kitabevi. Ankara.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management*, 22, 15-26.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23, 313-324.
- Harris, A. (2004). Editorial: School leadership and school improvement: A simple and a complex relationship. *School Leadership and Management*, 24, 3-5.
- Harris, A. (2005). Reflections on distributed leadership. *Management in Education*, 19, 10-12.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Harris, A., & Muijs, D. (2008). Teacher leadership: A review of research. <http://forms.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-teacher-leadershipfull.pdf> 05.05.2008’de alındı.

- Hook, D. P. (2006). *The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools*. Doktora tezi, Texas A&M University. ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3219160).
- Hyland, A. (2003). *Teacher leadership and school reform: A case study in an elementary school in rural India* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, USA. ProQuest Information and Learning (UMI No. 3219160).
- İbicioğlu, H. Özmen, İ. ve Sebahattin, T. (2009). Liderlik Davranışı ve Toplumsal Norm İlişkisi: Ampirik Bir Çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C.14, S.2, 1-23.
- Kaptan, F. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojiyi Kullanmayla İlgili Yeterlikleri Üzerine Bir İnceleme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Cilt:311, 39- 47.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek*. (S. Özdemir, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. ( Orijinal çalışma basım tarihi 2009).
- Kaya, B. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlikleri.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Van.
- Keçecioglu, T. (1998). *Liderlik Ve Liderler*, Kal-Der Yayınları, İstanbul.
- Kılınç, A. Ç. ve Reçepoğlu, E. (2013). Otröğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kılınç, A. Ç. ve Reçepoğlu, E. (2013). Otröğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kılınç, A. Ç., Cemaloğlu, N., & Savaş, G. (2015). The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 1 26.
- Koçak, T. (2006). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- 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).
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Bahar 2007, 5(2), 203-218
- Leithwood, K. (2006). Teacher leadership and instructional improvement. In W. Hoy and C. Miskel (Eds.), *Contemporary issues in educational policy and school outcomes* (pp. 159-192). Greenwich, CT: Information Age.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(5), 415-434.
- Leithwood, K., Steinbach, R., & Ryan, S. (1997). Leadership and team learning in secondary schools. *School Leadership and Management*, 17, 303-325.
- Liderlik Anlayışı İle Değer Yaratmak. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, Dergisi*, Sayı 28, 61-72.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey- Bass Inc.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2005). Teachers as leaders. *The Educational Forum*, 69, 151-159.
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership and Management*, 23(4), 401-419.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experience in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experience in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.

- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319-357.
- Mangin, M. M., & Stoelinga, S. R. (2008). Teacher leadership: What it is and why it matters. In M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. 10-35). New York, NY: Teachers College Press.
- Margolis, J. ve Deuel, A. (2009). TeacherLeaders in Action: Motivation, Morality, and Money. *Leadership and Policy in Schools*(8), 264-286.
- Maxfield, C.,Wells, C., Keane, W. And Klocko, B. (2008). The Role of Superintendents in Supporting Teacher Leadership. Retrieved from<http://cnx.org/content/m18262/latest>
- MEB. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. 20 Mayıs 2010 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden alınmıştır.
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership - Improvement Through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management Administration*,; 31(4):437-448.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972.
- Mumford, Micheal D.; Zaccaro, Stephen J.; Harding, Francis D.; Jacobs, T. Owen; Fleishman, Edwin A. (2000). Leadership Skills For A Changing World: Solving Complex Social Problems. *The Leadership Quarterly*, Vol. 11 No.1, 11-35.
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347.
- O'reilly, Charles A.; Caldwell, David F.; Chatman, Jennifer A.; Lapid, Margaret; Self, William (2010). How Leadership Matters: The Effects of Leaders' Aligment On Strategy Implementation. *The Leadership Quarterly*, C: 21, 104-113.
- Ovacıklı, S. (2018). İlkokul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Özçetin, S. (2013). Öğretmen Liderliğinin Okulun Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması.
- Özçetin, S. (2013). Öğretmen Liderliğinin Okulun Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması.
- Özdamar, K. (1999). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, S., Yalın, H. İ. (1998). *Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden Y. (1999). (*Eğitimde Dönüşüm*) *Eğitimde Yeni Değerler*, 20 Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem AYayınları.
- Özkalp, E. (1994). *Sosyolojiye giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Öztürk, N. (2015). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Patterson, E. L. (2015). Teacher Perspectives of Principal Leadership Behavior that Facilitate Teacher Leadership. Unpublished doctorate's thesis. Roosevelt University, Chicago.
- Porter, Lyman W.; Mc Laughlin, Grace B. (2006). Leadership and The Organizational Context: Like The Weather?. *The Leadership Quarterly*, C: 17, 559-576.
- Ryan, S. (1999, April). *Principals and teachers leading together*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Savaş, G. (2016). Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schein, Edgar H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*, Third Edition, Jossey Bass. Dinçer, Müjde Ker; Bitirim, Selin (2007). Kurum Kültürü Çalışmalarında Hizmetkâr

- Shin, Jae-Hwa; Heath, Robert L.; Lee, Jaesub (2011). A Contingency Explanation of Public Practitioner Leadership Styles: Situation and Culture. *Journal of Public Relations Research*, 23(2), 167–190.
- Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
- Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 162-188.
- Snell, J., & Swanson, J. (2000, April). *The essential knowledge and skills of teacher leaders: A search for a conceptual framework*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Sugg, S. A. (2013). The Relationship Between Teacher Leadership and Student Achievement. Unpublished doctorate's thesis. Eastern Kentucky University, Richmond.
- Hurt, M. H. (2015). Investigating the Intersection of School Structure and Teacher Leadership: A Mixed-Methods Study. Unpublished doctorate's thesis. The Ohio State University, Columbus.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşpınar, M. (2009). *Öğretimde İlke ve Yöntemler*. Elazığ: Üniversite Yayınevi.
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H. ve Kinsella, P. (2011). Teacher Professional leadership in support of teacher Professional development. *Teaching and Teacher Education*(27), 85-94.
- Telli, Eda; Ünsar, A. Sinan; Oğuzhan, Adil (2012). Liderlik Davranış Tarzlarının Çalışanların Örgütsel Tükenmişlik ve İşten Ayrılma Eğilimleri Üzerine Etkisi: Konuyla İlgili Bir Uygulama. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, Aralık, 135-150.

- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Zirve Yayınevi.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Töremen, Fatih; Çankaya, İbrahim (2008). Yönetimde Etkili Bir Yaklaşım: Duygu Yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (1), 33-47.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2018). Öğretmen Tanımı
- Ülger, M (2015). Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarının, örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleriyle ilişkisi üzerine bir araştırma, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.
- Wilson, S. J. (2016). Examining The Relationship Between Teacher Leadership Styles And Student Achievement, Texas: OurLady of the Lake Universityfaculty of the Department of Leadership Studies.
- Yavuz, C. A. (2002). *Liderlikte Güncel Yaklaşımlar*, <http://www.ikademi.com/orgutsosyolojisi/> 1342-liderlikte-guncel-yaklasimler.html, 17.04.2012'de alındı.
- Yaz, A., H (2018). Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı , Kastamonu.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

- Yılmaz A, İ. (2018). Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü , İzmir.
- Yılmaz, D., Ç. (2017). Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, Hüseyin; Karahan, Atilla (2010). Liderlik Davranışı, Örgütsel Yaratıcılık ve İşgören Performansı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Uşak'ta Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, Cilt:17 Sayı:2, 145-158.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 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-CIJE*, 2(2), 93-105.
- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(2), 93-105.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri –öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim kurulu yayını
- Yukl, G. (1999). An Evaluation of Conceptual Weaknesses In Transformational and Charismatic Leadership Theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285–305.
- Yüksel, E. (2018). Okul müdürlerinin öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Zaccaro, Stephen J.; Mumford, Michael D.; Connelly, Mary Shane; Marks, Michelle A.; Gilbert, Janelle A. (2000). Assessment of Leader Problem-Solving Capabilities. *The Leadership Quarterly*, 11, 37-64.



## EKLER

### EK-1 Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği

Değerli Meslektaşlarım,

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarını tespit etmektir. Bu amaçla, aşağıdaki veri toplama aracıyla veri elde edilecektir. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm "Kişisel Bilgiler", ikinci bölüm ise "Öğretmen Liderliği Algı Ölçeği"nden oluşmaktadır. **Çalışma raporunda katılımcı isimlerine kesinlikle yer verilmeyeceğini göz önünde bulundurarak** lütfen aşağıdaki ölçekleri doldurmada samimi olmaya özen gösteriniz. İlginize teşekkür eder, meslek hayatınızda başarılar dilerim.

Aydın GÜRLER

Cumhuriyet Ortaokulu Türkçe Öğretmeni

E-POSTA: [agurler40@gmail.com](mailto:agurler40@gmail.com)

CEP TELEFONU: 0-506-273 84 41

#### KİŞİSEL BİLGİLER

|   |   |
|---|---|
| 1- Cinsiyetiniz   | <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek   |
| 2- Medeni durumunuz   | <input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Bekâr  |
| 3- Yaşınız  | <input type="checkbox"/> 21-25 <input type="checkbox"/> 26-30 <input type="checkbox"/> 31-35 <input type="checkbox"/> 36-40 <input type="checkbox"/> 41-45 <input type="checkbox"/> 46-...                      |
| 4- Meslekteki kıdeminiz   | <input type="checkbox"/> 1-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl <input type="checkbox"/> 16-20 yıl <input type="checkbox"/> 21-25 yıl <input type="checkbox"/> 26 ve üstü |
| 5-Yönetimle ilgili (Eğitim Yönetimi, Sınıf Yönetimi,Okul Yönetimi...) hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim aldınız mı? | <input type="checkbox"/> Evet, aldım. <input type="checkbox"/> Hayır, almadım.  |
| 6-Eğitim düzeyiniz  | <input type="checkbox"/> Ön lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Tezsiz Yüksek lisans<br><input type="checkbox"/> Tezli Yüksek lisans <input type="checkbox"/> Doktora               |
| 7- Yöneticilik yaptınız mı ya da yapıyor musunuz?   | <input type="checkbox"/> Geçmişte yaptım <input type="checkbox"/> Halen yapıyorum   |

| ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ALGI ÖLÇEĞİ  |              |         |          |            |           |
|---|--------------|---------|----------|------------|-----------|
| Aşağıda, öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra bu davranışı ne sıklıkta gerçekleştirdiğiniz ile ilgili görüşünüzün altına "X" işareti koyunuz. |              |         |          |            |           |
|   | Hiçbir zaman | Nadiren | Ara sıra | Çoğu zaman | Her zaman |
| 1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olurum.   |              |         |          |            |           |
| 2. Meslektaşlarımın mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf ederim.  |              |         |          |            |           |
| 3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarıma dönüt sağlarım.   |              |         |          |            |           |
| 4. Arkadaşlarımı alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar ederim.   |              |         |          |            |           |
| 5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dâhil olurum.   |              |         |          |            |           |
| 6. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev alırım.  |              |         |          |            |           |
| 7. Velilerin eğitim sürecine daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev alırım.   |              |         |          |            |           |
| 8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olurum.  |              |         |          |            |           |
| 9. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olurum.  |              |         |          |            |           |
| 10. Meslektaşlarımla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunurum.  |              |         |          |            |           |
| 11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olurum.  |              |         |          |            |           |
| 12. Meslektaşlarımdan yeni şeyler öğrenmeye açık olurum.  |              |         |          |            |           |
| 13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştiririm.  |              |         |          |            |           |
| 14. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılırım.   |              |         |          |            |           |
| 15. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev alırım.  |              |         |          |            |           |
| 16. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlerim.  |              |         |          |            |           |
| 17. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarımı örnek olurum.  |              |         |          |            |           |
| 18. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak "yapıcı" tutum sergilerim.  |              |         |          |            |           |
| 19. Meslektaşlarıma okulun değerli bir üyesi olarak davranırım.   |              |         |          |            |           |
| 20. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarımla etkin katılımı için çaba sarf ederim.   |              |         |          |            |           |
| 21. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olurum.   |              |         |          |            |           |
| 22. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olurum.   |              |         |          |            |           |
| 23. Öğrencilerime güvenirim.  |              |         |          |            |           |
| 24. Öğrencilerime güven veririm.  |              |         |          |            |           |
| 25. Okula ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak "katılımcı" tutum sergilerim.  |              |         |          |            |           |



**EK -2 Araştırma İzni**



**T.C.  
KIRŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

**Sayı :** 24512418/605/8825998

04/09/2015

**Konu:** Aydın GÜRLER'in  
Araştırma İzni

**VALİLİK MAKAMINA**

İlimiz Merkez Cumhuriyet Ortaokulu Müdürlüğünün 02.09.2015 tarihli ve 157 sayılı yazıları ile; Türkçe öğretmeni Aydın GÜRLER'in "Türkçe öğretmenlerinin öğretimin planlaması yeterlilikleri ile ilgili görüşleri" konulu anket çalışması yapma isteği bildirilmektedir.

Cumhuriyet Ortaokulu Türkçe öğretmeni Aydın GÜRLER'in "Türkçe öğretmenlerinin öğretimin planlaması yeterlilikleri ile ilgili görüşleri" konulu anket çalışmasını İlimiz genelindeki Ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2013 tarihli ve 3616 sayılı 2012/13 nolu genelge esaslarına göre, araştırmacının sorumluluğunda gönüllülük esasına göre, anket şeklinde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Osman ELMALI  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
04/09/2015

Gökhan GÜRBÜZEROL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Terme Cad. 40200 Merkez/KIRŞEHİR  
Elektronik Ağ:kirsehir.meb.gov.tr  
e-posta: kirschirmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mustafa ÇELİK Şube Müd.  
Tel: (0 386)2135150-1315  
Faks: (0 386) 213 10 03

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresindenbae7-1244-3c97-b8c6-6443 kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZ GEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı.....: Aydın GÜRLER

Doğum Yeri ve Yılı .....: Mucur-1979

Yabancı Dili.....: İngilizce

E-posta .....: agurler40@gmail.com

### Eğitim Durumu

Lisans :

Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği 1998-2002

### Mesleki Deneyim

|  |            |
|--|------------|
| Fatih Ortaokulu(Mucur/Kırşehir)                    | 2002-2004  |
| Aşağı Söylemez Ortaokulu(Karayazı/Erzurum)         | 2004-2005  |
| Cumhuriyet Ortaokulu(Merkez/Kırşehir)              | 2005-2016  |
| Cumhuriyet Ortaokulu(Merkez/Kırşehir)(Müdür Yard.) | 2016-Halen |

**Yayınlar :**

Gülbahar, B. ve Gürler, A. (2016). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimi Planlama Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Editör Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN (Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi) Ankara, Anı Yayıncılık.