

**T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı**

Yasemin İBİŞ

**ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK ROLLERİNE İLİŞKİN
ALGI VE BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ
(YOZGAT İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman:
Dr. Öğretim Üyesi Ömer ÇALIŞKAN**

YOZGAT-2019

**T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı**

Yasemin İBİŞ

**ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK ROLLERİNE İLİŞKİN
ALGI VE BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ
(YOZGAT İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman:
Dr. Öğretim Üyesi Ömer ÇALIŞKAN**

YOZGAT-2019

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı 80111516007 numaralı öğrencisi **Yasemin İBİŞ**'in hazırladığı "**Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin İncelenmesi (Yozgat İli Örneği)**" başlıklı Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 02/08/2019 Cuma günü saat 15:00'da yapılmış, tezin onayına ~~OY ÇOKLUĞU~~ / OY BİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇALIŞKAN



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Berna YÜNER



ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun ..19../08../2019. tarih ve 28-06 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

19.08.2019
Prof. Dr. Yunus ÖZGER
Enstitü Müdürü
Dr. Öğr. Üyesi: Serai BEK-DEMİR

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../...../2019

Yasemin İBİŞ

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	iv
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	ix
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
ÖNSÖZ.....	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM	9
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Lider ve Liderliğin Tanımı.....	9
2.1.1. Liderliğin Tarihsel Gelişimi.....	11
2.1.2. Yöneticilik ve Liderlik Arasındaki Farklar.....	13
2.2. Liderlik Kuramları	15
2.2.1. Özellik ve Nitelikler Kuramı	15
2.2.2. Davranışsal Kuramlar	17
2.2.3. Durumsal Kuramlar	17
2.3. Çağdaş Liderlik Kuramları ve Liderlik Türleri	18
2.3.1. Etik Liderlik.....	19
2.3.2. Vizyoner Liderlik.....	20
2.3.3. Etkileşimci (Transactional) Liderlik.....	21
2.3.4. Dönüşümcü (Transformational) Liderlik.....	22
2.3.5. Öğretim Liderliği	24
2.4. Öğretmen Liderliği.....	26
2.4.1. Lider Öğretmen.....	31
2.4.2. Öğretmen Liderliğinin Sonuçları	34
2.4.3. Öğretmen Liderliğinin Boyutları	37

2.4.4. Eğitim Yönetimi – Okul yönetimi ve Öğretmen Liderliği	38
2.5. İlgili Araştırmalar	43
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	43
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	46
YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Evren ve Örneklem	46
3.3. Veri Toplama Araçları	48
3.4. Verilerin Analizi	52
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	54
BULGULAR VE TARTIŞMA	54
4.1. Öğretmenlerin, Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentileri ..	54
4.2. Öğretmen Liderlik Rollerini Alt Boyutlarında Öğretmenlerin Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması	57
4.2.1. Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Öğretmenlerin Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	58
4.2.2. Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Algı ve Beklentilere İlişkin Görüşlerin Yaş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	59
4.2.3. Öğretmenlerin, Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Mezun Olunan Eğitim Kurumuna Göre t-Testi Sonuçları	61
4.2.4. Öğretmenlerin, Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları	63
4.2.5. Öğretmenlerin, Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçları	65
4.2.6. Öğretmenlerin, Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Branşlarına Göre Karşılaştırılması.....	66
4.2.7. Öğretmenlerin, Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Öğretmen Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları	70
4.2.8. Öğretmenlerin, Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Öğrenci Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları	72
4.3. Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması.....	75
BEŞİNCİ BÖLÜM	77

SONUÇ ve TARTIŞMA	77
5.1. Sonuçlar	77
5.2. Öneriler	84
KAYNAKÇA	87
EKLER:	97
ÖZGEÇMİŞ.....	104



ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin İncelenmesi (Yozgat İli Örneği)

Yasemin İBİŞ

Yozgat Bozok Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Ömer ÇALIŞKAN

2019-Sayfa: VI + 121

Jüri: Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN
Dr. Öğr. Üyesi: Ömer ÇALIŞKAN
Dr. Öğr. Üyesi: Berna YÜNER

Bu araştırmada, Yozgat il merkezinde görev yapan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği olmak üzere üç boyutunda öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiş ve nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın hedef evrenini 2017-2018 yılında Yozgat il merkezinde görev yapan toplam 52 okulda 763 öğretmen oluşturmuş, örnekleminde ise 14 okuldan 313 öğretmen yer almıştır. Elde edilen nicel veriler; aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon analizi yapılarak çözümlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin genel algı ve alt boyutlarda “Sık sık” düzeyinde; beklentilerinin ise “Her zaman” düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen liderliği davranışlarının boyutları arasında en çok *Mesleki Gelişme* boyutunun gerekli olduğu ve sergilendiği görülmüştür. Bu boyutu sırası ile *Meslektaşlarla İş Birliği* ve *Kurumsal Gelişme* boyutları izlemiştir.

Öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarında, kıdem ve yaş değişkenine göre anlamlı fark vardır. Kurumsal gelişme boyutunda 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri “6-10”, “11-15” ve “16-20” yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha olumludur. Beklentilerinde ise branş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark vardır. Mesleki gelişim boyutunda kadın öğretmenlerin beklentileri erkek öğretmenlerden daha olumludur. Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Öğretim Liderliği, Öğretmen Liderliği



ABSTRACT

MASTER THESIS

An Examination of Teachers' Perception and Expectations About Teacher Leadership Roles (The case of Yozgat)

Yasemin İBİŞ

Yozgat Bozok University

**Graduate School of Social Sciences
Department of Educational Administration**

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ömer ÇALIŞKAN

2019-Page: VI+121

**Jury: Assist. Prof. Dr. Ömür ÇOBAN
Assist. Prof. Dr. Ömer ÇALIŞKAN
Assist. Prof. Dr. Berna YÜNER**

The purpose of this study is to investigate perceptions and expectations of teachers, working at elementary and secondary schools in Yozgat, with respect to teacher leadership roles under three dimensions as institutional development, professional development, cooperation with colleagues.

In this study, the quantitative research approach was employed and survey design was utilized. The target population of the study was comprised of 763 teachers working at 52 schools in the academic year of 2017-2018 in Yozgat. The sample was made up of 313 teachers from 14 schools. The gathered data was analyzed through arithmetic mean, standard deviation, t-test, variance analysis (ANOVA), and correlation analysis respectively.

The results of the analysis indicated that the overall perception and its sub-dimension scores for teacher leadership roles among the participating teachers were observed as “often” level; the expectation score was observed as “always”. The teachers expected that teacher leadership roles were demonstrated as “often”, all the

dimensions were demonstrated as “always”. Of all the dimensions of teacher leadership variable, professional development dimension was the most observed one, and also regarded as the most required behavior. This dimension was followed by cooperation with colleagues and institutional development consecutively.

It has been found out that teacher perceptions regarding teacher leadership roles significantly differed in terms of teachers’ work experience. In the dimension of institutional development, the views of teachers who had experience between the years of 1 and 5 had more positive perceptions than the ones having teaching experience as the years of “6-10”, “11-15”, and “16-20”. For the expectation dimension, there was a significant difference in terms of gender and teaching branch. In professional development dimension, female teachers had more positive expectations than male teachers. Regarding the bivariate correlations between perception and expectation scores of teachers about teacher leadership roles, it was found out that there was a positive, moderate, and significant relationship between the particular variables.

Key words: Leadership, Teaching Leadership, Teacher Leadership.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.	14
<i>Liderlik ve Yöneticilik Karşılaştırması</i>	14
Tablo 2.2.	15
<i>Liderlik Özellikleri</i>	15
Tablo 3.1.	47
<i>Araştırmanın Hedef Evreni ve Örneklemine Gösteren Sayı ve Yüzdeleri</i>	47
Tablo 3.2.	47
<i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Sayı ve Yüzdeleri</i>	47
Tablo 3.3.	51
<i>Algı ve Beklenti Boyutlarının Uyum İyiliği Değerleri</i>	51
Tablo 4.1.	54
<i>Öğretmenlerin, Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Betimsel İstatistikleri</i>	54
Tablo 4.2.	55
<i>Öğretmenlerin Kurumsal Gelişme Alt Boyutunda Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşleri</i>	55
Tablo 4.3.	56
<i>Öğretmenlerin, Mesleki Gelişim Alt Boyutunda Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşleri</i>	56
Tablo 4.4'te Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği'nin "Meslektaşlarla İş Birliği" alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir.	56
Tablo 4.4.	57
<i>Öğretmenlerin, Meslektaşlarla İş birliği Alt Boyutunda Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşleri</i>	57
Tablo 4.5.	58
<i>Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Öğretmen Algılarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları</i>	58

Tablo 4.6.	59
<i>Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Öğretmen Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları</i>	59
Tablo 4.7.	60
<i>Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerin Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri</i>	60
Tablo 4.8.	60
<i>Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Alguların Yaş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları</i>	60
Tablo 4.9.	61
<i>Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Yaş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları</i>	61
Tablo 4.10.	62
<i>Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algularının Mezun Oldukları Kuruma Göre t Testi Sonuçları</i>	62
Tablo 4.11.	62
<i>Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Mezun Oldukları Kuruma Göre t Testi Sonuçları</i>	62
Tablo 4.12.	63
<i>Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri</i>	63
Tablo 4.13.	64
<i>Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algularının Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları</i>	64
Tablo 4.14.	64
<i>Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları</i>	64
Tablo 4.15.	65

<i>Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre t Testi Tablosu</i>	65
Tablo 4.16.	66
<i>Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları</i>	66
Tablo 4.17.	67
<i>Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri</i>	67
Tablo 4.18.	68
<i>Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi Testi Sonuçları</i>	68
Tablo 4.19.	69
<i>Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri</i>	69
Tablo 4.20.	70
<i>Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi Testi Sonuçları</i>	70
Tablo 4.21.	71
<i>Öğretmenlerin Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklenti Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri</i>	71
Tablo 4.22.	71
<i>Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algıların Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Testi Sonuçları</i>	71
Tablo 4.23.	72
<i>Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Testi Sonuçları</i>	72
Tablo 4.24.	73
<i>Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Öğrenci Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri</i>	73

Tablo 4.25.	74
<i>Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Testi Sonuçları</i>	74
Tablo 4.26.	74
<i>Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Testi Sonuçları</i>	74
Tablo 4.27.	75
<i>Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklenti Puanları Arasındaki Korelasyon</i>	75



KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	:	Varyans Analizi (Analysis of Variance)
TDK	:	Türk Dil Kurumu
NAESP	:	İlkokul Müdürlerinin Ulusal Birliği
ÖLAB	:	Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı



ÖNSÖZ

Bilgi üretim hızının her geçen gün artması ve üretilen bilginin yeni bilgilerin kaynağı olarak kullanılması yetişmiş insan gücü kaynağını önemli hale getirmiştir. İnsan gücü kaynağının örgütsel etkililiğın en önemli öğelerinden biri olarak görülmesi ise örgütleri yönetimsel alanda yeni arayışlara yöneltmiştir. Bu arayışların merkezini yönetici-liderlik arasındaki tartışmalar almıştır. Bu bağlamda liderliğin; kişilerin enerjilerini harekete geçirip onları motive etme, değişim, yenilikçi, vizyon sahibi, sevilen, güvenilen, etkili iletişim ve iş birlikçi özellikleriyle kritik bir önem taşıdığı anlaşılmıştır. Tüm örgütlerde önemli bir yere sahip olan liderlik, eğitimde ilerleme ve etkili öğretmenlik mesleğinin de gereklerinden biri olmuştur. Çünkü öğretmen liderliği; projeler üretme, proleleri üstlenme, etkili iletişim, mesleki gelişmeleri takip etme, entelektüel yönüyle çevresine ilham kaynağı olma gibi özellikleriyle toplumun geleceği için büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın tamamlanmasında emeği geçen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇALIŞKAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Berna YÜNER'e, Arş. Gör. Dr. Gözde SIRGANCI ve Arş. Gör. Ahmet Çağlar ÖZDOĞAN'a çok teşekkür ediyorum. Ayrıca bu süreçte yakın dostluğunu gördüğüm arkadaşım Merve ARSLAN'a sevgilerimi sunuyorum.

Son olarak öğrenme yolculuğumda beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan her türlü desteğiyle gücüme güç katan kıymetli eşim Faruk İBİŞ' e sonsuz teşekkür ediyor ve bu çalışmamı hayatımın anlamı çocuklarım KEREM ile REYYAN' a armağan ediyorum.

Yozgat, 2019

Yasemin İBİŞ

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve kullanılan terimlere ilişkin tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşme ve uluslararası rekabet ortamında bilgi teknolojilerindeki hızlı büyüme ve gelişme nedeniyle örgütlerin gerçek sermayesi, entelektüel sermaye olarak da bilinen kendini iyi yetiştirmiş insan gücüne dayanmaktadır (Çetin, 2009). Bu insan gücünün iyi yönetilebilmesi örgütlerin başarı ve yükselişini sağlayan önemli bir etkidir.

Katılımcı demokrasilerde, teknoloji ve iletişim alanındaki yenilikler liderliğe olan gereksinimin azalabileceği düşüncesini ortaya çıkartmış olsa da insanların çabasının birleştirilmesi ve koordine edilmesi gerekliliği liderliğe olan ihtiyacı vazgeçilmez kılmıştır (Zel, 2011). Bu durum çağdaş örgütlerde bütünleştirmenin amacı olarak bir kaynaktan çıkan dağınık ışığın toplanarak bir yöne ya da objeye yoğunlaştırılması için yapılan düzenlemelere benzetilmektedir (Açıkalın, 2016).

İnsanlık tarihi kadar geçmişi olan liderlik “belirli bir insan grubunu önceden planlanmış amaçlar doğrultusunda bir araya getirebilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için izleyenlerini harekete geçirme yetenek ve bilgilerin toplamı” şeklinde tanımlanmaktadır (Eren, 2015). Liderlik, tarihsel gelişimi içinde özellik, davranışsal, durumsal ve çok faktörlü liderlik kuramları kapsamında incelenmiştir (Keçecioğlu, 2003; Tengilimoğlu, 2005). Özellik kuramları liderliğin doğuştan gelen kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu belirtirken davranışsal kuramlar liderliğin sonradan da öğrenilebilir olduğunu öne sürmektedir. Durumsallık kuramına göre kişiyi lider yapan etkenler, yaşadığı zaman ve şartlardan kaynaklanmaktadır. Güncel liderlik kuramları ise dönüşümcü, sürdürümcü ve paylaşımcı liderlik özelliklerinin bileşimidir (Aytekin, 2014; Eren, 2015). Bu kuramlar çerçevesinde liderliğin; vizyon, eşgüdümleme, yönlendirme, ilham verme, etkileme, güven verme ve ortak amaçlar doğrultusunda güdüleyebilme gibi ortak özellikleri vurguladığı görülmektedir. Bu

özelliklere sahip ve değişimi yönetecek liderlerin her zaman ihtiyaç duyulmaktadır (Barutçugil, 2014).

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde kültür, yönetim şekli ve liderlik tarzında önemli değişimler ortaya çıkmış, otoriter liderlik davranışları yerine çözüm üretici, yönlendirici, sürükleyici ve etkileyici bir yönetim anlayışı önemli bir paradigma durumuna gelmiştir (Gül ve Şahin, 2011). Tüm çağdaş örgütlerde yaşanan sosyokültürel değişimlerden en çok etkilenenlerden birisi de eğitim örgütleri olmuştur. Gelişmiş ülkelerin çoğunda görülen ekonomik, sosyal ve siyasal değişimlerin etkisi, eğitim sisteminde yeniden yapılanma sürecini başlatmış, bunun sonucunda; eleştirel düşünebilen, problem çözen, dünya kültürüne vakıf, çok kültürlülükle baş edebilen kişilere ve bu insan gücünü yetiştirebilecek bilgi ve yeteneğe sahip eğitim liderlerinin varlığına ihtiyaç duyulmuştur (Gümüşeli, 2001; Yalçınkaya - Akyüz, 2002). Çünkü eğitim örgütlerinin amacına ulaşabilmesi diğer örgütlerde olduğu gibi lider ve liderlikle yakından ilişkilidir (Can, 2014).

İçinde bulunduğumuz yüzyılın bilgi çağı olması ve bu yüzyılda toplumların başarıya ulaşmasının temel sebebinin insan kaynağı ve bilgiye dayandırılması, bu insan kaynağının ve bilginin ortaya çıkartılmasını sağlayacak öğretim liderlerinin sorumluluklarını artırmıştır (Erişen, 2007). Balcı'ya (2011) göre okul yöneticileri, 21. yy. koşullarına uygun yetiştirilmelidir. Bu durumda glocalleşme (glocalization) kavramı, gerek yerel gerekse global düzlemde önem taşımaktadır. Bu bağlamda çağdaş okul liderleri aşağıda belirtilen alanlarda glocal okuryazar olmalıdır:

- Politik okuryazarlık,
- Ekonomik okuryazarlık,
- Kültürel okuryazarlık,
- Ahlaki okuryazarlık,
- Pedagojik okuryazarlık,
- Bilgi okuryazarlığı,
- Örgütsel okuryazarlık,
- Ruhsal (spiritual ve dinsel) okuryazarlık,

Yukarıda ifade edilen özelliklere sahip liderlerin varlığı eğitim-öğretim sürecinde çok yönlü bir değişime ve dönüşüme katkıda bulunacaktır. Günümüzde yetkilerin sadece yöneticilerde toplandığı tek kişilik eğitim liderliği yerine yetki dağılımı ve görev paylaşımına dayalı olarak gelişen öğretmen liderliği önemli görülmeye başlanmıştır. Aslında öğretmenler; okul, aile, birey ve toplum açısından düşünüldüğünde pek çok yönüyle doğal bir lider durumundadır (Can, 2014). Çünkü öğretmenler etkileşimci ve dönüşümcü özellikleriyle toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik yönden gelişimi ile bireylerin geleceğine yön vermede önemli rol oynamaktadır. Bu özellikleriyle öğretmenler meslekleri itibariyle buldukları ortamlarda her zaman itibar sahibi ve bilirkşi olarak görülmektedir (Nayır, 2011).

Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken görev, rol ve yeterlikleri kapsamında sahip olmaları gereken birçok özellik ve nitelik bulunmaktadır. Eğitim-öğretim sürecini planlamak, uygulamak, öğrenme ortamı hazırlamak, okuldaki kurul ve komisyonlarda verilen görevleri mevzuat çerçevesinde yürütmek gibi birçok işlev, öğretmenin resmi görevleri arasındadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmen yeterlikleri ise “öğretmenlerin genel kültür, alan ve meslek bilgisine sahip olmaları gerekir” şeklinde ifade edilmektedir. Öğretmenlerin sergilemeleri beklenen roller ise öğreticilik-egiticilik, bilgi yayıcılık, temsilcilik, liderlik, sosyal lider, model olma, ana-baba, hakemlik, değişimcilik ve yenilikçilik rolleridir (Helvacı, 2014).

Başarı oranı yüksek olan okullardaki araştırmalar, eğitim öğretimde ilerlemenin büyük oranda öğretmenlerin elinde olduğunu göstermektedir (Yalçinkaya - Akyüz, 2002). Zira öğretmenler iyi bir “öğretim lideri” olmak zorundadır. Öğretim liderliği, “öğrenci başarısını artırma ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik etkinlikler ile üretken bir okul ortamı oluşturmak için yapılan eylemlerdir” (Çelik, 2009, s. 114). Öğretim liderliğinin yalnızca okul yöneticileriyle sınırlı kalmayıp okulda görev yapan tüm öğretmenlerde de bulunması önemli görülmektedir (Bakioğlu, 2018; Beycioğlu, 2009; Can, 2007; Harris ve Muijs, 2008). Zira etkili bir eğitim öğretim ortamının hazırlanması ve gerçekleştirilmesinde lider öğretmenler önemli rol oynamaktadır (Erişen, 2004). Can (2007, s. 263) öğretmen liderliğini, “okulda ve sınıfta eğitimle ilgili faaliyetlerde resmi ve gayri resmi olarak görevler üstlenme, özgün projeler tasarlama, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliği” şeklinde tanımlamaktadır. Aynı zamanda öğretmen liderliği, öğretimin geliştirilme sürecinde; koçluk, mentörlük, grup çalışmaları ile

ilgili durumlarda, öğretmenlerin uzmanlıklarının ve yeteneklerinin daha işlevsel duruma getirilmesi olarak da nitelendirilmektedir (Kılınç ve Recepoğlu, 2013).

Öğretmen liderliği dönüşümcü ve paylaşımcı liderlik yaklaşımına dayalı olarak, iş birliğine dayalı örgüt kültürünü, örgütsel yenileşme ve dönüşümü ön plana çıkarmaktadır. Bu yönüyle öğrenci başarısı ve okul gelişimini üst noktalara taşımak hedeflenmektedir. Harris ve Muijs (2008), öğretmen liderliğini geleneksel liderlikten ayrılan özellikleri vurgulamaktadır. Buna göre öğretmen liderliği, meslektaşlarını değişime yönelik cesaretlendirmeyi, iş birliği içinde çalışmayı, öğretim programlarını yenileyebilecek bilgi birikimine sahip olmayı ve bu birikimi koç veya mentor olarak hizmet içi eğitimlerde paylaşmayı içerir. Aynı zamanda yeni programları okuldaki uygulamalara yansıtılabilmeyi, eylem araştırması yürütebilmeyi, okul geliştirme ekibinin bir üyesi olarak okuldaki karar süreçlerine katılmayı ve okul dışı paydaşlarla ilişkilerin yürütülmesinde aktif rol almayı kapsamaktadır.

Yapılan araştırmalar, öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı, okul ve meslektaşların gelişimi açısından önemine işaret etmektedir. Can (2007), alanyazına dayalı çalışmada, öğretmen liderliğinin sınıf uygulamasındaki değişimle ve eğitimsel faaliyetler arasında olumlu ilişkiler bulunduğunu; geleneksel öğretmenliğe kıyasla öğretmen liderliğinin daha avantajlı olduğu, okulların ve öğrencilerin seviyesini değiştirdiği; okul kültürünü pozitif yönde etkileyerek, örgütsel gelişime katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Muijs ve Harris (2006), öğretmen liderliğinin öğrenci ve okula olan olumlu etkisi bilinse de öğretmen liderliğinin doğasını anlayıp, etkilerini saptayacak araştırmaların sayısının azlığını ifade etmektedir. Muijs ve Reynolds'un (2000) araştırmasında ise öğretmen liderliği ve öğrenci başarısı arasındaki olumlu ilişki ortaya konmuştur. Yüksel (2018), araştırmasında öğretmenlerin kararlara katılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca liderlik davranışı gösteren öğretmenlerin okul gelişimine olan katkılarını belirtmiştir. Arslan (2011), çalışmada öğretmenlerin öğretim liderlik rollerini sergileme düzeyinin öğretim becerileri boyutunda en fazla olduğu ve öğretmen liderliğinin öğretim becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Beycioğlu (2009), alanyazına dayalı olarak geliştirdiği ölçme aracı çalışmada öğretmen liderlik rollerini “*Kurumsal Gelişme*”, “*Mesleki Gelişim*” ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” şeklinde sınıflandırmaktadır. “*Kurumsal Gelişme*” boyutunda, liderlik sorumlulukları, yönetsel etkinliklerde yer alma, alınan kararların

eşgüdümünü sağlama, süreçleri kontrol gibi faaliyetler almaktadır. “*Meslektaşlarla İş Birliği*” boyutu, stajyer öğretmenlere rehberlik etme, mesleki ve kurumsal gereksinimler doğrultusunda, “*İş Birliğine*” dayalı faaliyetlere önderlik etme ve eğitimsel etkililiği artırma çabalarını kapsamaktadır. “*Mesleki Gelişim*” boyutu ise öğretmenin mesleki gelişmeleri takip ederken, hem meslektaşlarına hem de öğrencilerine rol model olmasını vurgulamaktadır.

Alanyazında da ifade edildiği gibi öğretmen liderliği, paylaşımcı ve işbirlikçi yaklaşımıyla okul kültürü, öğrenci ve öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunan önemli bir kavramdır.

Bu çalışma kapsamında, liderlik kavramı; tarihsel gelişiminden başlanarak açıklanmış, liderliğin eğitim açısından önemi ve öğretmen liderliği farklı boyutlarıyla aktarılmaya çalışılmıştır. Alanyazına dayalı açıklamalar ve belirtilen gerekçeler doğrultusunda bu araştırmanın problemini Yozgat il merkezinde görev yapan öğretmenlerin, liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeylerinin ortaya konulması oluşturmuştur.

1.2. Amaç

Bu çalışma, Yozgat il merkezinde görev yapan ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerinin, “*Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklenti Düzeylerinin*” çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Yozgat il merkezinde görev yapan öğretmenlerin;

1- Öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri “*Kurumsal Gelişme*”, “*Mesleki Gelişim*” ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutları açısından ne düzeydedir?

2- Öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeyleri; “cinsiyet, yaş, mezun olunan eğitim kurumu, kıdem, okul türü, branş, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki öğrenci sayısı” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3- Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki (korelasyon) var mıdır?

1.3. Önem

Küreselleşme ve bilgi toplumu olmanın etkisiyle toplumun ve yeni nesillerin kariyer algıları ile eğitim ve eğitim kurumlarından beklentileri her geçen gün değişmektedir (Çetin ve Karalar, 2016; Özden ve Hamedoğlu, 2015). Bilginin içeriği ile öğrenme sürecinin yeni gelişmeler doğrultusunda güncellenmesi ve düzenlenebilmesi eğitim yöneticileriyle birlikte öğretmen liderliğini de gerekli kılmaktadır. Çünkü eğitimde kalitenin artması öğretmenlerin çağa ayak uydurması ve mesleki yenilikleri takip etmesiyle yakından ilişkilidir (Erişen, 2007).

Geleneksel öğrenme yaklaşımı; bir grup öğrenciyi, istenen davranışlar etrafında toplayabilme ve hedefler doğrultusunda harekete geçirebilme iken günümüzde öğretim süreci öğrencileri sadece etkileme ve eyleme geçirme ile sınırlı değildir. Bununla birlikte öğrencilerin değişen; bilgi, anlama, algılama, beceri, yetenek kabiliyetleri ve başarı gereksinimleri, öğretmeni sadece bilgi veren öğrencileri de bilgiyi alan bireyler olmaktan çıkartmıştır. Artık öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitmek, yetiştirmek ve potansiyellerini ortaya çıkartmak için mesleki ve kişisel yetkinlikleri yüksek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı şekilde toplumun her kesiminin öğretmenlerden beklentisi oldukça fazladır. Bu beklenti yalnızca öğrencileri eğitime yönünde bir beklenti değildir. Öğretmenlerden, bir taraftan kültürel mirası koruyarak devam ettirmesi beklenirken, diğer taraftan da sosyal ve ekonomik gelişime katkıda bulunması istenmektedir (Nayır, 2011). Bu nedenle bireyleri yetiştirmekle görevli olan öğretmenlerin; evrensel bir strateji ve teknoloji ustası, iyi bir yönetici ve liderlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Özer ve Gelen, 2008).

Yukarıda ifade edildiği gibi öğretmenlerin mesleği gereği; birey, toplum ve eğitim kurumlarının geleceği açısından önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğretmen liderliği, bu rollerin pek çoğunu birden kapsamaması nedeniyle kritik bir öneme sahiptir. Öğretmen liderliğinin; “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İş Birliği” boyutları ile toplumsal gelişime pek çok katkısı bulunmaktadır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında görev yapan kişilerin liderlik özellikleri taşıması günümüzde büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmada öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin incelenmesi kapsamında öğretmenlerin liderlik rollerinin “Kurumsal Gelişim,” “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İş Birliği” boyutlarında hangi düzeyde

sergilendiği ve hangi düzeyde gerekli görüldüğü öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya konulmuştur.

Öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı (var olan durum) ve beklenti (gereklilik) düzeyinin belirlenmesi sürecinde elde edilen bulguların, öğretmenlerde iş doyumunu, verimlilik; kurumsal olarak okullarda performans ve etkililik, öğrencilerde etkili öğrenme ve iyi olma halini konu edinecek araştırmalar açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma ile eğitim ortamlarında öğretmen liderlik davranışlarının ne düzeyde sergilendiği ve ne düzeyde gerekli görüldüğünün ortaya konulması öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim verilebilmesi için bir altyapı oluşturabilecektir.

Araştırmada öğretmen liderliği, “*Kurumsal Gelişime*”, “*Mesleki Gelişim*” ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” boyutlarında öğretmen liderliği davranışlarının ne düzeyde gerekli görüldüğü, eğitim yönetiminde, okul geliştirme ve kalite süreçlerinde iyileştirmeye dönük ihtiyaçları ortaya koyması açısından yararlı olabilecektir. Bunun yanı sıra araştırma, öğretmen ve öğrenci sayısı, cinsiyet, yaş, okul türü, kıdem değişkenleri ile öğretmen liderlik rolleri ilişkisinin incelenmesini kapsamaktadır. Bu bağlamda, teknoloji ile ilişkisi yoğun, eğitim öğretimden beklentileri farklılaşan Z nesli olarak adlandırılan yeni nesil öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak eğitilebilmesinde ve öğretmenlerin liderlik rolleri bağlamında beceri ve yeterlik ihtiyacı ortaya konularak eğitimde insan kaynakları uygulamalarında yararlanılabileceği söylenebilir.

Alanyazında; liderlik, liderlik türleri ve okul yöneticilerinde liderlik konuları sıklıkla çalışıldığı görülmektedir. Daha önce Yozgat ilinde öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeylerinin belirlenmesine yönelik yüksek lisans düzeyinde bir alan araştırması bulgusuna rastlanmamıştır. Bu anlamda çalışma bir ilk olma özelliği göstermektedir. Yozgat ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın, öğretmen yetiştirme ve eğitim yönetimi alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Yozgat il merkezinde örnekleme giren ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin uygulama yapılan ölçeğe verilen yanıtları ile sınırlıdır

1.5. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan bazı kavramların tanımları aşağıda sunulmuştur.

Algı: Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak (TDK, 2018). Bu çalışma kapsamında algı, Yozgat il merkezinde görev yapan ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin davranışların var olan şartlarda ne düzeyde gerçekleştiği ve sergilendiğine ilişkin görüşlerini ifade etmektedir.

Beklenti: Bireyin belli şart ve durumlarda alacağı biçimler veya kendisinden beklenenler konusundaki öngörüsü (TDK, 2018). Bu çalışma kapsamında beklenti, Yozgat il merkezinde bulunan ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin, öğretmen liderlik rollerinin gerekliliğine ilişkin görüşlerini ifade etmektedir.

Liderlik: “Bir grup insanı önceden belirlenmiş bir amaç etrafında toplayabilme ve bu amaca ulaşabilmek için grup üyelerini harekete geçirebilme yeteneğidir” (Eren, 2015, s. 435).

Öğretmen: Araştırma kapsamına giren kamu ilkököl ve ortaokulda görev yapan öğretmenler (alan ve branş öğretmenleri) dir.

Öğretmen Liderliği: Öğretimin etkililiğine yönelik vizyon geliştirme, bunu meslektaşlarıyla paylaşma, sınıf yönetimi uygulamalarına yansıtabilme, okulun örgütsel etkililiğine katkı sağlayan işlevsel düzeyde rolleri üstlenme ve geliştirme yeterliliğidir (Can, 2006).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde alanyazına dayalı olarak liderlik ve öğretmen liderliğinin kuramsal temelleri açıklanacaktır. Öncelikle lider ve liderlik kavramı, tarihsel gelişimi ve liderlik kuramları ile ilgili bilgiler yer almıştır. Daha sonra ise öğretmen liderliğinin kuramsal temelleri, öğretmen liderlik rolleri ve boyutları ile öğretmen liderliğini destekleyen ve engelleyen faktörlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Lider ve Liderliğin Tanımı

Liderlik; İngilizce “leadership” kelimesinden Türkçeye geçmiştir. Amerikan İngilizcesinde “Lead” fiilinden türeyen kelimenin, İngiltere İngilizcesinde eş anlamlısı “head” ve “headship” kelimesidir (Şişman, 2004). Lider sözcüğü ilk defa Johnson (1755) tarafından “kaptan, komutan, önder” olarak; liderlik sözcüğü ise ilk defa Webster Amerikan Sözlüğünde (1828) “liderin pozisyonu, koşulları” şeklinde belirtilmiştir (aktaran Aykanat, 2010). Liderliğin sözcük anlamı “önderlik” (TDK, 2018); bir gruba rehberlik eden veya yönlendiren kişi (APA Dictionary, 2018) şeklinde tanımlanmaktadır.

Liderlik, yönetim bilimleri, sosyoloji, psikoloji, siyaset bilimi, kamu yönetimi, eğitim yönetimi ve özellikle örgütsel davranış alanyazınında incelenen disiplinlerarası bir konudur (Yukl, 1989). Selznick (1957) sosyoloji, Tucker (1981) siyasal bilimler, Bass (1985) sosyal psikoloji, Bailey (1988) antropoloji, Hersey ve Blanchard (1988) insan ilişkileri, Sergiovanni (1990) eğitim ve Whitehead (1986) teoloji alanında liderliği araştırmıştır (aktaran Özkan, 2016).

Alanyazında liderlik en yaygın hali ile “bireyin veya grubun faaliyetlerini etkileme süreci” şeklinde tanımlanmıştır (Bailey, 1988). Yapılan ilk tanımlar incelendiğinde liderlik “grup performansında en etkili değişikliği yaratan ve grup normlarını hayata geçirmeye en yatkın kişi” ile “amacı başarmaya yönelik; otorite kullanma, karar verme, kritik sorunları çözmek için grup etkileşimini yönlendirebilme gibi işlevleri yürüterek, grup faaliyetlerini etkileme süreci” olarak tanımlanmıştır (Bailey, 1988). Selznick (1957) liderliğin öneminden bahsederken, organizasyonların uzun vadeli amaçlarına ve günlük hedeflere ulaşmasının, liderle sosyal bütünleşmesine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Barker (1997) ise liderliğin, karşılıklı bir amaca dayanan dinamik, sosyal ve politik bir ilişki olduğunu öne

sürmüştür. Adair (2004) liderliği, insanların belli bir yolu izlemeleri sürecinde etkili olma olarak tanımlamıştır. Yukl'a (1989) göre ise liderlik hedeflerin ve stratejilerin üstesinden gelmek, bu hedeflere ulaşmak için gerekli davranışlarda kararlılık ve uyum sağlamak, grup kimliğini benimsemek ve bir örgütün kültürünü etkilemektir. Bu açıdan bakıldığında liderliğin vizyon, güçlü bir iletişim kurma yeteneği, cesaret, girişimcilik ve dayanıklılık gibi kavramlarla ilişkili olduğu görülmektedir.

Burns (1978) liderliği, "liderlerin ve takipçilerin birbirlerinin daha üst bir seviyeye geçmesine yardım ettiği bir etkileşim" olarak tanımlamaktadır. Bass'a (1990) göre ise liderlik iyi performans gösteren çalışanlar için, ücret artışı ve ilerleme vaadi, iyi iş yapmayan çalışanların cezalandırılmasıyla sonuçlanan işlemsel bir süreçtir. Goleman, Boyatzis ve Mckee (2017) farklı bir bakış açısıyla liderliği; sosyal farkındalık, duygusal öz farkındalık, öz yönetim, ilişki yönetimi ve duygusal zekanın boyutlarıyla açıklamıştır. Liderlerin grubu hedeflerine ulaştırabilmesi bu boyutları dinamik bir şekilde kullanmasına bağlıdır. Duygusal zekasını kullanan liderlerin rehberliğindeki bireyler, karşılıklı düşüncelerini paylaşır, hatalarından ders alır ve işlerin sistemli yürütülmesine katkıda bulunurlar. Genel bir tanım olarak ise liderlik "bir kişi veya grubu belirli amaçlar doğrultusunda bir araya getirebilme ile onları harekete geçirebilme bilgi ve becerilerin tamamıdır" şeklinde ifade edilmiştir (Eren, 2015).

Görüldüğü gibi liderlik kavramı farklı zamanlarda farklı anlamlarda kullanılmış ve farklı tanımlar yapılmıştır. Ancak her disiplin liderliği kendi açısından tanımladığı için üzerinde anlaşmaya varılmış tek bir liderlik tanımı oluşmamıştır (Göka, 2014). Liderlik kavramı bu niteliğinin bir sonucu olarak lider ve liderlik kavramlarıyla benzer durumlarda kullanılmasına rağmen iki kavram arasında farklar bulunmaktadır. Liderlik, paylaşılan hedefe doğru örgütün hareketini yönlendirebilme becerisi, lider ise takipçileri bir araya toplayan ve onları grup hedefleri doğrultusunda etkileyebilme, motive etme, sürükleyebilme özelliklerini kendisinde barındıran kişi ya da kişilerdir (Canbolat, 2016; Erdoğan, 2007; Güçlü, 2016). Aynı şekilde liderlik, güç ilişkilerini, mantık ve duygusal olarak etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2015, aktaran Çelik - Yılmaz, 2017). Lider ise, grup üyelerinin ortak duygu, düşünce ve isteklerini amaçlarla bütünleştirip potansiyel güçlerini bu amaç doğrultusunda yönlendiren, motivasyon ve performans oluşturan kişidir (Gülşen ve Demir, 2017). Bu tanımlardan anlaşılacağı gibi lider ve liderlik kavramları birbiri ile

ilişkili ancak farklı olgulardır. Erdoğan'a (2007) göre liderlik bir süreçtir, lider ise bir olgu ve süreci gerçekleştiren kişi durumundadır.

Alanyazında farklı disiplinlerce yapılan tanımlarda liderliğin ortak noktalarının; belirli bir amaca yönelme, güç kullanma, başkalarını etkileme, yönlendirme ile bireysel ve örgütsel ayırt edici katkılar sağlama gibi davranış ve tutumları kapsadığı görülmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak liderlik; "ortak amaç, kişilik, vizyon, güvenilirlik, karizma gibi bireysel özellikler ile eş güdüleme, güdüleme, hedefe yönlendirme, üye etkileşimi ve sosyal etki kavramlarının bütünleşmesinden doğan bir süreçtir" diyebiliriz.

2.1.1. Liderliğin Tarihsel Gelişimi

Liderlikle ilgili ilk bulgulara 5000 yıllık Mısır hiyeroglif yazıtlarında rastlamak mümkündür (Aslan, 2013a). Ancak Platon'un *Çevreyi Dolaşarak Yönetmek* adlı eserinde ilk kez adlandırılmaktadır. Ksenophon'un yazdığı *Cyropaedia* adlı eseri ise liderlikle ilgili ilk sistemli kitap olarak kabul edilmektedir (aktaran Şahne ve Şar, 2015).

Bazı düşünce akımları liderliğin olmadığı insanlar arası ilişkilerden bahsediyor olsa da insanlık tarihi henüz lidersiz gruplara, toplumlara tanık olmamıştır. Ancak liderliğin farklı biçimlerinden (demokratik, otokratik vs. gibi), başarılı ya da başarısız liderlikten söz edilebilmektedir (Göka, 2014). İlk ve ortaçağlarda otorite ve yetki gücü olarak kabul edilen liderlik yaklaşımı daha çok pozitif bilim ve Newtoncu mekanik yaklaşımı içermektedir (Güçlü, 2016). Sonraki zamanlarda otokratik ve hiyerarşik yönetim şekillerinin yerini demokratik sistemlerin alması daha eşitlikçi bir toplum ve daha bilinçli takipçileri beraberinde getirmiş ve liderlerin takipçilerini ellerinde tutmak için çaba göstermeleri gereken dönem başlamıştır (Kippenger, 2002). Görüldüğü gibi liderlik anlayışındaki gelişmeler daha çok takipçilerinin sosyoduygusal yönlerine dikkat etmelerini gerektirmektedir.

Liderlikle ilgili bilimsel araştırmalar 20. yy.'da artmaya başlamıştır. Bu araştırmaların çoğu liderliği etkileyen faktörler üzerine yoğunlaşmıştır (Güçlü, 2016). Klasik yönetim anlayışındaki katı kurallara bağlı, sadece işe odaklı, işbirliğinden uzak makine örgütler yerine sosyal ağların etkisindeki bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin rehberlik ile örgütsel amaçlar doğrultusunda kullanıldığı demokratik ve paylaşımcı liderlik önem kazanmıştır (Ertan ve Kantos, 2011; Özkan

ve Çakır, 2017). Yeni liderlik anlayışlarıyla birlikte lider ve izleyenleri arasında karşılıklı bağlılık, güven ve motivasyon duygusu artmış, hedeflere daha hızlı ulaşılması sağlanmıştır.

Küreselleşmeyle birlikte oluşan bilgi patlaması, ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmeler, geleneksel iş yaşam standartlarını değiştirmiştir. Daha demokratik iş koşulları ile birlikte, sürekli yenileşmeyi ve gelişmeyi gerektiren örgüt yapısı ve hiç denenmemiş iş modelleri ortaya çıkartmıştır (Aslan, 2013a; Barutçugil, 2014; Karip, 1998). Dünyada planlanamayan ve öngörülemeyen bu değişmelere ve fırsatlara uyum sağlama gerekliliği, liderlik rollerinde de değişimi getirmiştir (Güçlü, 2016). Bu bağlamda küreselleşen dünya çizgisindeki değişim ve çağdaşlık unsurlarının bilincinde olan lider, “liderlik özellikleriyle düşünce gücünü kullanarak neler yapılması gerektiği konularında hem kendini hem de diğer insanları yetiştiren kişi” olarak tanımlanmıştır (Değirmenci, 2012, s. 29).

Barutçugil (2014), gelecekte örgütlerin ihtiyaç duyacağı liderlik özelliklerini; evrensel düşünme, farklılıkları yönetebilme, teknolojik farkındalık geliştirme, ortaklık kurma ve liderliği paylaşma olarak belirtmiştir. Değirmenci (2012), ise 21. yy. yaratıcı liderlik paradigmasını; beyin gücü kullanımı, fenomen yaratıcılık ruhu, iletişim becerisi, sistem uygulama becerisi, koçluk becerisi, şeffaflık, beyin fırtınası, analiz, hayal gücü, vizyon gücü, gelişen teknolojiye uyum, her türlü pozitif algılamaları kullanım, insana değer veren anlayış, inisiyatif kullanma becerisi, katılımcılık ruhu, güvene dayalı takım ruhu ve toplam kalite yönetimi şeklinde sıralamıştır.

21. yy. liderlerinin yüksek teknolojik farkındalık, etkili iletişim, yenilikçilik, girişimcilik, empati ve risk almak gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bununla birlikte 21. yy. değişim ajanı rolünde olan liderlerin, bu becerileri güçlendirmesi ve yeni beceriler geliştirmesi ile farklı bakış açılarından yararlanması beklenmektedir (Turan, Özçimenli ve Güleş, 2013). İnsanlık tarihi kadar geçmiş olan, asırlardır üzerinde tartışılan, güncelliğini her dönem korumaya devam eden liderlik konusu günümüzde de ilgi uyandırmaya ve evrensel bir kavram olmaya devam etmektedir (Barutçugil, 2014; Bass, 1999; Eren, 2014; Karip, 1998; Keçecioglu, 2003; Kılınç, 2016).

2.1.2. Yöneticilik ve Liderlik Arasındaki Farklar

Bu iki farklı kavram farklı anlamlar taşımasına rağmen zaman zaman karıştırılabilmektedir. Tanımlarına bakıldığında yönetimin; “örgütlerdeki faaliyetleri amaçlar doğrultusunda planlama, örgütleme, koordine ve kontrol etme, liderliğin ise grup üyelerini ortak amaçlar doğrultusunda güdüleme ve harekete geçirme süreci” olduğu görülmektedir (Erdoğan, 2007, s. 488).

Yöneticilik ve liderlik üzerine ilk tartışmayı başlatan bilim adamı olarak Zaleznik (1977), liderlik ve yöneticilik arasındaki farkları şu şekilde sıralamıştır:

- Yöneticiler amaçlara ulaşabilmek için kendinden yeni bir şey katmadan örgüt kültüründe zaten var olan statükonun devamı için çalışır.
- Liderler ise değişime ve yeniliğe kendini adarlar.
- Liderler reaktif değil aktiftirler. Fikirlerle şekil verir ve amaçlarına ulaşmak için özgün davranışlar sergilerler.
- Yöneticiler stratejiyi sadece birlikte alınan kararlardan ibaret görürler. İnisiyatif kullanmazlar.
- Liderler tehlikeli pozisyonlarda çalışır ve fırsat olarak gördükleri riskleri göze alırlar.

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi yöneticiler, örgütün mevcut durumunu devam ettirmeye ve sadece belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışırken liderler daha aktif bir şekilde yenilikçi ve özgün davranışlar sergilerler. Liderlik için resmi yetkiye gerek olmazken yöneticiler genellikle resmi yetkilerle hareket ederler. Buna karşılık büyük kitleleri yönlendirebilen liderler olabileceği geniş yetkileri olmasına rağmen çalışanları üzerinde hiçbir etkisi olmayan yöneticiler de görülebilmektedir (Aslan, 2013a).

Geniş bir alanyazın taraması sonucunda liderlik ve yönetici arasındaki farklar aşağıda Tablo 2.1.’deki gibi sıralanmıştır.

Tablo 2.1.

Liderlik ve Yöneticilik Karşılaştırması

Kategori	Liderlik	Yönetim
Düşünme Süreci	İnsanlara odaklanır Dışa dönüktür	İşlere odaklanır İçe dönüktür
Amaç Belirleme	Vizyon çizer Geleceğe odaklanır Bütünü görür	Mevzuatı uygular Mevcudu iyileştirir Parçayı görür
Çalışan İlişkileri	Çalışanları motive eder Güvenlerini kazanır	Astları yönetir Talimatlar verir, koordine eder
Operasyon	Doğru işleri yapar Değişimin öncüsüdür Astlarına hizmet eder	İşleri doğru yapar Değişimi yönetir Astları hizmet eder
Hükmetme	Nüfuzunu kullanır Çatışmayı kullanır Kararlı bir şekilde hareket eder	Yetki kullanır Çatışmadan kaçınır Sorumluluk bilinciyle hareket eder

Kaynak: Lunenburg ve Ornstein, 2013, aktaran Güçlü, 2016.

Görüldüğü gibi yöneticiler mevcut durumu korumaya çalışan sistem ve yapı merkezli iken liderler yenilikçi, sorgulayıcı, risk alabilen ve birey merkezlidir. Bununla birlikte yöneticilikte tek kişinin otoritesi, ast üst ve emir komutaya dayalı bir ilişki mevcutken liderlikte biz duygusu, örgüt bağlılığı ve motivasyona dayalı çalışma ile ekip başarısı ön plana çıkmaktadır.

Demokratik sistemlerde liderlik, yöneticilik gibi sadece resmi boyutuyla değil, sosyal yaşamın tüm alanlarında (siyaset, askerlik, ekonomi, aile, eğitim, medya vb.) ele alınmaktadır (Şişman, 2004). Ancak günümüzde sistem ve örgüt yapısına odaklanan yönetim anlayışının, liderliğin önemini gölgelediği, bilhassa üst kademedeki yöneticilerin entelektüel olmaktan çok pragmatik oldukları saptanmıştır (Zel, 2011). Halbuki izleyenleri büyük amaçlara ve değerlere yöneltecek olan yenilik temsilcisi liderlerin yetenekleridir (Bursalıoğlu, 2000). Yöneticilikten ziyade liderliğin gerekli görülmesi liderlerin etkileme ve yönlendirme gibi becerileriyle sınırlı olmayıp örgütün vizyonu ile çalışanların inanç ve değerlerini bütünleştirebilmesindedir (Batmaz ve Gürer, 2016).

2.2. Liderlik Kuramları

Geçmişten günümüze değin liderlikle ilgili çok farkı görüşler öne sürülmüştür. Bunlardan liderlik özelliklerinin doğuştan geldiğini ortaya atanlar olduğu gibi sonradan deneyimlerle öğrenildiğini savunanlar da olmuştur. Değişen koşullarla beraber liderlik algısında da değişimler meydana gelmiş ve çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Bu yaklaşımlar ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

2.2.1. Özellik ve Nitelikler Kuramı

Yönetim literatüründe önemli bir yeri olan ve bugün de liderlik çalışmalarında atıfta bulunulan özellikler teorisi liderlik çalışmalarının temel çıkış noktalarından biri olarak görülmektedir (Buluç, 2016). Aynı zamanda liderlik kavramının açıklanmasında ilk sistemli yaklaşım, özellikler yaklaşımıdır. Büyük adamlar yaklaşımı olarak da bilinen yaklaşım insanların lider olarak dünyaya geldiğini, liderlik özelliklerinin büyük oranda doğuştan var olduğunu öne sürmüştür (Erdoğan, 2007). Bu araştırmalar yaş, boy, zeka düzeyi, akademik başarı, sorgulama becerisi gibi liderlik özelliklerini denemiş, bu özelliklerin başarılı bir lideri önceden ortaya çıkarabileceğini savunmuşlardır (Keçecioglu, 2003).

Liderlerin sahip olması gereken kişilik ve fiziki özellikleri, Stogdill (1948) ve Mann (1959) tarafından incelenmiş ve açıklanmıştır (aktaran Zel, 2011). Mann'ın (1959), 1900 ile 1957 dönemlerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre liderlerin yedi kişilik özelliği ön plana çıkmıştır. Bunlar: İçe veya dışa dönüklük, baskınlık, kişiler arası duyarlılık, erkeklik-feminizm, muhafazakarlık, zeka ve uyumdur. Stodgill'in (1948), Liderlik özellikleri Tablo 2.2'de üç boyutlu olarak sıralanmıştır.

Tablo 2.2.

Liderlik Özellikleri

Yetenek/ Beceri	Kişilik	Sosyal Özellikler
Zeka	Stresle mücadele	Ortak hareket etme becerisi
Muhakeme	İddialı olma	İdare etme becerisi
Bilgi Düzeyi	Duygusal denge	İşbirliği yapma
Hitabet yeteneği	Dışa dönük olma	Sosyal katılım
Kararlılık	Dürüst olma	Politik olma
Ataklık	Kendine güven	Popüler Olma

Kaynak: Zel, 2011, s. 119.

Bu özelliklere bakarak liderlerin hem yetenek, hem kişilik, hem de sosyal yönden pek çok farklı özelliğe sahip olması gerektiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte liderlerin yeni koşullara adapte olmaları için öğrenmeye ve yeni fikirlere açık olmaları da önemli görülmektedir. Çünkü bu özellikler problemlerle başa çıkarak yeni ve daha özgün stratejiler bulmayı sağlayacaktır (Yukl ve Mahsud, 2010).

Alanyazında liderlik özellikleri ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen bazı liderlik özellikleri aşağıda Tablo 2.3 de verilmiştir.

Tablo 2.3.

Liderlik Özellikleri

Kuramcı	Özellik
Stogdill (1948)	Görev ve sorumluluk alma isteği, azimli olma, cesaret, özgünlük, inisiyatif, zorluklarla baş edebilme, engeller ve gecikmeler karşısında yılmamak, esnek olmak.
Man (1959)	Erkeklik, düzenlilik, hakimiyet, koruyuculuk, dışa dönüklük, duyarlılık, zeka.
Bennis ve Nanus (1986)	Güven üretme ve sürdürme kapasitesi.
Gardner (1986)	Hedefleri öngörmek, motive etmek, yönetmek, işbirliği sağlamak, sembol olarak hizmet etmek, grubu temsil etmek, grubu yenilemek, değerleri onaylamak
Kirkpatrick ve Locke (1991)	Enerji ve motivasyon, bütünlük, güven, bilişsel yetenek, uzmanlık bilgisi
Goleman, Boyatzis ve Mckee (2002)	Öz bilinç, öz yönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi
Meyerson (2003)	Duygusal zeka
Zaccaro, Kemp ve Bader (2004)	Bilişsel yetenekler, dışa dönüklük, sorumluluk, duygusal kararlılık, açıklık, uyumluluk, motivasyon, sosyal zeka, duygusal zeka, problem çözme.
Barutçugil (2014)	Vizyon belirleme, dürüstlük, ilham verme, değişimi yönetme, rol model olma, ekip oluşturma

Yukardaki tabloya bakıldığında her araştırmacının liderliğin farklı yönüne odaklandığı görölmektedir. Bu nedenle liderlik kavramı için araştırmanın amacına ve duruma göre değişebilecek özellikler bileşenidir diyebilmemiz mümkündür.

Günümüzde özellikler teorisi Bennis, Katz ve Yukl (2012) gibi bilim adamları tarafından güncelliğini devam ettirmektedir. Ancak bireysel özelliklerin yerini daha çok işle ilgili yeterlikler almaya başlamıştır. Bunlar arasında; teknik yeterlilik, insan ilişkileri yeteneği ve güzel konuşma becerileri yer almaktadır (Aslan, 2013a).

2.2.2. Davranışsal Kuramlar

Liderlik, 1940 yılından itibaren gözlemlenebilir bir süreç ve davranışlara odaklı olarak araştırılmış ve liderin davranışının, grup performansına ve iş doyumuna etkisini araştıran yeni bir yaklaşım olarak davranışsal kuram ortaya konmuştur (Aslan, 2013b). Bu yaklaşım lider ile taraftarları arasındaki etkileşim üzerine kurulmuştur. Özellik kuramından farklı olarak insanların sonradan da kendini yetiştirebileceğini savunmuştur.

Davranış kuramının gelişmesinde farklı pratik ve teorik araştırmaların katkıları olmuştur. Bu araştırmaların neticesinde farklı liderlik tarzları ve davranışları tespit edilmiş (Zel, 2011). Bunlar, Ohio State Üniversitesi ile Michigan Üniversitesi nde yapılmış çalışmalardır. Bu iki çalışmanın ayrıldığı nokta, ilkinde kişiyi dikkate alma önemliyen diğerinde işe yönelik olarak girişimcilik ruhu ön plana çıkmaktadır.

2.2.3. Durumsal Kuramlar

Özellik ve davranışçı yaklaşımlarının liderlik tarzlarını açıklamada yetersiz kalması üzerine yeni teoriler geliştirilmiştir. 1960' lı yılların başına gelindiğinde liderlik kavramının açıklanmasında Fred Fiedler tarafından öne sürülen durumsallık yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Buluç, 2016). Durumsal liderlik yaklaşımının temelinde tek ve en iyi liderlik yerine liderliğin içinde bulunan koşullara göre değiştiği görüşüne yer verilmektedir (Eren; 2014; Naktiyok, 2006; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Bu kurama göre liderler, içinde bulunan duruma göre farklı davranış yöntemleri geliştirerek izleyenlerini motive edip amaçlar doğrultusunda yöneltebilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Örneğin bu liderler, herhangi bir kriz durumunu, örgüt üyelerinin tedirginliğini ve gelecek kaygılarını azaltarak akılcı

ve yenilikçi fırsatlara dönüştürebilmektedir (Uğur ve Uğur, 2014). Görüldüğü gibi durumsallık yaklaşımına göre liderlik farklı zaman ve şartlarda ortaya çıkan ihtiyaçlar ile özellik ve davranışçı teorileri de içerisine alan kapsamlı bir yaklaşımdır.

2.3. Çağdaş Liderlik Kuramları ve Liderlik Türleri

Toplumsal bir olgu niteliğinde olan liderlik diğer sosyal unsurlar gibi küresel rekabete uyum göstermiş bunun sonucunda bilişim ve demokratikleşen yönetim sistemiyle birlikte daha esnek, daha insancıl ve etkili becerileri kapsayan modern ötesi liderlik yaklaşımları alanyazına girmeye başlamıştır (Aslan, 2013b).

Son yıllarda liderliğe yönelik farklı bakış açılarıyla ortaya konulan liderlik türleri aşağıda sıralanmıştır:

- Otantik Liderlik
- Entelektüel Liderlik
- E- Liderlik
- Ruhsal Liderlik
- Etik Liderlik
- Vizyoner Liderlik
- Etkileşimci (Transactional) Liderlik
- Dönüşümcü Liderlik
- Öğretim Liderliği

Liderlik türleri bazı yönlerden ortak noktalara sahip olsa da liderliğe dönük farklılaşan özelliklere göre farklı perspektiflere sahiptir. Bunlardan *otantik liderlik* davranış modeli ilişkisel şeffaflığı, dengeli, içselleştirilmiş ahlaki bakış açısını ve öz-farkındalığı kapsamaktadır (Allgood, 2015). Otantik liderler; “kim olduklarını, neye inandıklarını bilen, etik muhakeme ve değer yargıları olan tutarlı, şeffaf tutumlar sergileyen, iyimserlik ve esneklik gibi olumlu özelliklere sahip bireylerdir” (Coşar, 2011, s. 1).

Bilgi çağına geçiş süreciyle birlikte liderlerde aranan özellikler değişmiştir. Sadece otorite veya karizma sahibi olmak yerine; entelektüel özellikler önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle fikri yönü gelişmiş, bilgi, beceri ve genel kültür özelliklerini kapsayan, *entelektüel liderlik* kavramı ortaya çıkmıştır (Uslu, 2011). “Küreselleşme ve bilgi iletişim teknolojisindeki ilerlemeler, internet ticaretinin yaygınlaşması, sanal örgütlerin çalışmaları, yer ve zaman kavramından bağımsız

çalışmanın önem kazanması *elektronik liderlik* kavramını ortaya çıkartmıştır” (Naktiyok, 2006). Bunun sonucunda geleneksel iletişimin yerini alan sanal iletişimde, ekip üyelerinin lider tarafından nasıl yönlendirileceği tartışılmaya başlanmış ve *e-liderlik* kavramı ön plana çıkmıştır. E- liderlik “bilgi teknolojisi kullanarak bireylerin veya grupların düşünce ve performanslarında değişim amacı güden sosyal bir etkileme süreci” olarak tanımlanmıştır (Aslan, 2013b, s. 233). İnternetin yaygınlaşması sonucundaki mekanikleşme, iş ortamlarındaki aşırı stres, anlık haz, hızlı tüketim, yalnızlık duygusu ve toplumdan uzaklaşma gibi sebepler *ruhsal liderlik* kavramını ortaya çıkartmıştır (Baloğlu ve Karadağ, 2009). Ruhsallık; deneyimleri ve amaçları maddeci olmaktan ziyade daha anlamlı bir bakış açısıyla değerlendirmektir (Özgan, Bulut, Bulut ve Bozbayındır, 2013). Ruhsal liderlik ise, insan mutluluğunu ve örgütsel performansı en üst düzeye çıkarılabilecek yapıların geliştirilmesine ve örgütsel dönüşümün sağlanmasına rehberlik edebilecek daha etik, iyimser ve bütüncül bir paradigmadır (Çimen, 2015).

Güncel liderlik yaklaşımlarının eğitim öğretime yansımaları; eğitim yönetimi, sınıf yönetimi, okul etkililiği, yenilikçi eğitim, eğitim öğretimin kalitesi gibi farklı şekillerde görülmektedir. Öğretmen liderliği alanyazınında ise vizyoner, etik, etkileşimci (paylaşımıcı), dönüşümcü ve öğretimsel liderlikle birlikte ele alınıp incelenmektedir (Beycioğlu, 2009; Can, 2007; Harris, 2008). Bunlardan bazıları aşağıda kısaca incelenmiştir.

2.3.1. Etik Liderlik

Etik (ethos), Yunanca karakter anlamına gelen ethos kavramından gelmektedir. Çeşitli meslek dalları içinde kişilerin uyması gereken eylemler bütünü, ahlak, ahlakla ilgili anlamlarına gelmektedir (TDK, 2018). Etik liderler ise dürüst, güvenilir, adil ve takipçilerine bu yönde örnek olan kişilerdir. Özellikle toplumsal ve ahlaki yönden insan kaynakları yönetiminde önemli rol üstlenmektedir (Karadal ve Özsungur, 2017). Günümüzde, bireyleri yönlendirmek için resmi otoriteden ziyade, duygu, düşünce, değer ve güvene dayalı liderlik olgusuna ihtiyaç duyulmaktadır. (Nartgün ve Mor, 2015). Etik standartları temsil eden bu liderler örgüt ve üyeleriyle daha fazla özdeşleşerek izleyenlerinin performansını yükseltirler (Walumbwa, Mayer, Wang, Wang, Workman, Christensen, 2011).

Etik liderlik davranışları eğitimciler açısından da büyük önem taşımaktadır. Çünkü okulların aktif yönetimi, gelişimi ve eğitim standartlarının yükseltilmesini

sağlayarak üst düzeyde yetkin bir liderlik ve yönetim gerektirmektedir (Bakioğlu, 2018). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin etik davranışları aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Çeliköz, 2003, aktaran Erişen, 2011):

- Öğrenciyi, her türlü zarar verecek bir ortamdan korumak,
- Öğrenciyi, aşağılamamak, rencide etmemek,
- Dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi görüş, inanç, aile, sosyal ve kültürel gibi farklılıklarına göre ayırım yapmamak,
- Öğrencilerle olan mesleki ilişkilerini şahsi menfaatler için kullanmamak,
- Kendi inanç ve düşüncelerini öğrencilere zorla empoze etmemek, öğrencilere fiziksel ceza uygulamamak,
- Öğrencileri bilgi edinmede kısıtlamamak, farklılıkları kabul etmek, gelişim ve gelişim ve ilerlemelerle ilgili bilgileri çarpıtmamak,
- Öğrencilere her yönüyle iyi bir model olmak,
- Mesleki nitelikleri yanlış temsil etmemek (derslerini düzenli yapmak, zamanı etkili kullanmak, çıkar amaçlı olarak kaynak belirlememek...),
- Meslektaşlarına iftira atmamak,
- Temiz ve düzenli giyinmeye özen göstermek,
- Mesleki bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmek.

Yukarıdaki özelliklere sahip öğretmenlerin; doğruluk, dürüstlük, alçak gönüllülük, güvenilirlik, farklılıklara saygılı ve iş ahlakı gibi etik davranışları benimseyip uygulamalarıyla meslektaşlarına ve öğrencilerine rol model olması beklenmektedir.

2.3.2. Vizyoner Liderlik

Liderlikle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında 1990' lı yıllardan sonra vizyoner liderlik konusunun önem kazandığı görülmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden birisi, geleceğe yönelik belirsizliklere çözüm üretebilme ihtiyacıdır (Gümüşeli, 2001). Bennis'e (1986) göre bir liderin hedef belirlemek için, öncelikle örgütün gelecekte arzu edilen durumuna dair zihinsel bir imaj geliştirmesi gerekir. Bu açıdan bakıldığında vizyoner liderler, örgütü amacına ulaştırmak için izleyenleriyle beraber geleceğin resmini çizen, güçlü örgüt kültürü oluşturan yenilikçi kimselerdir (Tekin ve Ehtiyar, 2011). Vizyoner liderler grubun nereye gideceklerini belirtirken, yenilik, deney ve risk alma durumlarında onları özgür

bırakırlar (Goleman, Boyatzıs ve Mckee, 2002). Vizyon sahibi liderler: analiz yapma, stratejik düşünme; olasılıklardan haberdar olarak yaşanan zamanı yapılandırabilme ile içgüdü, sezgili, iyi bir zaman yönetimine sahip olma gibi özelliklere sahiptir (Doğan, 2016).

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de vizyon ve vizyon geliştirme kavramı toplam kalite anlayışı kapsamındaki araştırma alanlarından birisini oluşturmaktadır (Erişen, 2011). Eğitim örgütlerinde nitelikli bireyler yetiştirmekten sorumlu olan öğretmenlerin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olması öğrencileri geleceğe hazırlama ve kaynakları etkili kullanmada önem taşımaktadır (Erişen, 2004). Vizyoner lider olarak öğretmenler güçlü iletişim yeteneklerini kullanarak öğrencilere ilham kaynağı ve beklentilerinin ötesinde bir vizyon oluşturmaları beklenir.

2.3.3. Etkileşimci (Transactional) Liderlik

Etkileşimci liderlik, daha çok örgütün yasal yetkisi ve gücüne dayanmaktadır. Bu liderlik türüne göre liderler, resmi görevlere ve iş odaklı hedeflere öncelikle yönelmektedir (Bay ve Akpınar, 2017). Etkileşimci liderler, örgüt kültürüne bağlılık gösterirler ve mevcut durumu devam ettirmek için gayret gösterirler. Risk almaya ve yeniliğe açık olmayan bu liderler çalışanlarını ödül-ceza yöntemiyle etkilemeye çalışırlar (Doğan, 2016).

Bass'e (1985) göre, işlemsel liderlik üç bileşenden oluşmaktadır.

- **Beklentilere göre aktif yönetim:** Hedef ve kural dışı davranışları araştırma.
- **Pasif yönetim:** Yeni ölçüt geliştirmeme, kural belirlememe.
- **Müdahale etmeme:** Her türlü sorumluluktan (Laissezfaire) kaçınma, inisiyatif almama (aktaran Çelik, 1999)

Etkileşimci liderliğin eğitim kurumlarına yansımada okul müdürü ile öğretmenler arasındaki koşullu ilişkilerin olumsuz etkileri görülmektedir. Ertan'a (2011) göre, etkileşimci liderler eğitim örgütlerinde bürokrasiye öncelik verirler. Tek kişilik yetki kullanımı ile iletişime kapalı daha çok talimatlarla şekillenen bir okul yönetimi söz konusudur. Bu yönüyle etkileşimci liderler daha çok bir fabrika yöneticisi gibi davranırlar. Formal ilişki en üst düzeydedir. Öğretmenlerin kurallara harfiyen uymalarını isterler.

2.3.4. Dönüşümcü (Transformational) Liderlik

İngilizcede “transformational leadership” olarak ifade edilen dönüşümcü liderlik, alanyazında; dönüşümsel, değişimci, dönüşümcü gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir (Keçecioğlu, 2003; Zel, 2011). Dönüşümcü liderlik ilk kez Dawston’ın (1973) *İsyan Liderliği* kitabında, insanları değiştirmek ve iyileştirmek için, üst düzeyde müdahale etmek, beklenenden daha fazla çaba göstermeye yönelik bir süreç olarak tanımlamıştır (Kinley, 2015).

Dönüşümcü liderlik teorisinin kökeni, Max Weber’in (1923) ve Burns’un (1978) karizmatik liderlik çalışmalarına dayanmaktadır. Bu liderler etkileme gücü yüksek, izleyenleriyle özdeşleşen güvenilir ve karizmatik kişilerdir. Dönüşümcü liderler izleyenlerin düşüncelerini harekete geçirir, onlara ilham kaynağı olur ve başarılı olmaları için gayret gösterirler (Çelik, 1998). Burns (1978) karizmatik liderlik teorisini genişletmiş; öz güven, vizyon ve ahlak özelliklerini eklemiştir (Janis, 2003). Bununla birlikte Burns dönüşümcü liderlik kavramı ile liderliğe; sosyolojik, politik ve psikanalitik bir bakış açısı kazandırmıştır (Bass, 1995).

Dönüşümcü liderler, çalışanlarına ilham ve enerji verir, entelektüel olarak uyarım sağlar (Bass, 1990). Bu bağlamda dönüşümcü liderlik, kavramsal olarak dört bileşenden oluşur (Bass, 1985; Bass ve Stogdill, 1990).

Karizma (idealize edilmiş etki): İzleyenlerde saygı ve hayranlık duyguları oluşturarak etkileme gücü oluşturmaktır. Lider de görülen yansımaları ise astların birlikte olmaktan gurur duymalarının sağlanması, grubun menfaatlerinin kendi yararının önüne geçirilmesi, kendinden emin ve güçlü birisi olduğu izleniminin verilmesidir (Karip, 1998).

İlham verici Motivasyon: Liderlerin, işleri anlamlı hale getirerek, izleyenlerine motive ve enerji vermesi, vizyon kazandırarak cesaretlendirmesi anlamına gelir. Dönüşümcü liderler, takipçilerini amaçlarının üzerine çıkmaya ve daha yüksek performans elde edebilmeye motive ederler.

Entelektüel Uyarım: Dönüşümcü liderler, takipçilerindeki yaratıcılığı teşvik eder, bağımsız ve yenilikçi düşünmeye özendirir. Böyle bir lider bilgi ve öğrenmenin farkında olarak her durumu öğrenmek için fırsata dönüştürür. Takipçilerinin sorularına açıktır, derinlemesine düşünür ve en iyi çözümü bulmak için çaba gösterir.

Bireysel Destek: Dönüşümcü liderler her bir takipçisine koçluk ve mentorluk ederek onların endişelerin dinler, ihtiyaçlarını giderir. Lider açık iletişim ve empati kurarak takipçilerine bireysel destek verir. Desteklenmiş bir iklim ile birlikte her bir takipçinin takıma yapabileceği bireysel katkıyı, kendi gelişimleri için isteklerini ve içsel motivasyonlarını ortaya çıkartır.

Dönüşümcü liderler insanların kendilerini aşma isteklerini ortaya çıkaran, eyleme geçmelerini destekleyen yetenekli bir ustadır (Barutçugil, 2014). Bu liderler bir vizyon ve misyon bilinciyle gruptaki bireylerin kendi ihtiyaçlarının ötesinde organizasyonun ihtiyaçlarına yönelik ilgilerinin artmasını ve harekete geçmelerini sağlar (Aslan, 2013b; Çekmecelioğlu, 2014; Karip, 1998).

Bass (1985), liderlerin takipçilerini dönüştürebileceği en önemli üç yolu şöyle belirlemiştir:

- Görev bilinci ve önemi konusunda farkındalık oluşturmak.
- Kendi çıkarları yerine takım ya da örgütsel hedeflere odaklanmalarını sağlamak.
- Beklentilere en yüksek düzeyde cevap vermek.

Dönüşümcü liderler bir anlamda toplum mimarlarıdır. Amaçları insanları ve örgütleri çevreye duyarsız, özgün fikri olmayan, mekanik düzenin bir parçası olmaktan çıkarıp farkındalığı yüksek, sorgulayan ve bir amaca yönelmiş etkin bireylere dönüştürmektir (Barutçugil, 2014).

Dönüşümcü liderliği, diğer liderliklerden ayıran temel özelliklerin, “değişimi yönetmedeki etki”, “takipçilerin ihtiyaç, güdülenme ve öz benliğine odaklanma”, “yenilikçi bakış açısıyla izleyenlerde ve örgütte köklü değişimlere yol açmak” olduğu söylenebilir.

Dönüşümcü lider öğretmenler, öğretmenleri ve öğrencilerini entelektüel açıdan özendirir, onlara yenilikçiliğin, değişimin ve dönüşümün coşkusunu aşıl原因 kişilerdir (Doğan, 2016). Eğitimde dönüşümcü liderliğin uygulanmasında diğer örgütlerde geliştirilen dönüşümcü liderlik modelinden uyarlanarak şu özellikler belirlenmiştir (Jantzive Leithwood, aktaran Çelik, 1998):

Bir vizyon belirleme ve geliştirme: Lider öğretmen; okula yeni ufuklar açacak bir kimlik geliştirmek için, geleceğin vizyonunu belirleme, gerçekleştirme ve okul personeline aşılamaya çalışır.

Grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme: Lider öğretmen, ortak hedefler doğrultusunda işbirliği yapmayı özendirici davranışlar sergiler.

Bireysel destek sağlama: Lider öğretmen beraberindeki kişilere karşı saygılı olmaya ve onların duygu ve ihtiyaçlarıyla ilgilenmeye çalışır.

Entelektüel uyarım: Lider öğretmen varsayımları yeniden denemeye olanak sağlar ve performansı artırabilecek düşüncelerin oluşumunu özendirir.

Bir davranış modeli oluşturma: Lider öğretmen, temel değerleri öğrencilere benimseterek örnek davranış seti oluşturur.

Yüksek performans beklentisi: Lider öğretmen, öğrencilerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterir.

Bu özelliklere sahip lider öğretmenlerin geleceğe dönük, değişime ve yeniliğe açık reformist özellikler taşıması, sürekli öğrenme konusundaki heyecanları ve en iyisini yapma istekleriyle öğrencilerine ve meslektaşlarına ilham kaynağı olması beklenmektedir. Çelik (1998) araştırmasında “okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle dönüşümcü liderlik özellikleri arasında olumlu yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu” sonucuna ulaşmıştır. Cemaloğlu (2007) ise araştırmasında “okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını, etkileşimci liderlik davranışlarından daha fazla gerçekleştirdikleri” sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz (2005), “dönüşümsel liderliğin engellenme ve iyimserlik duyguları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu” sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre eğitim örgütleri üzerinde dönüşümcü liderliğin etkileşimci liderliğe göre daha olumlu yansımalarının olduğu görülmektedir.

2.3.5. Öğretim Liderliği

Öğretim liderliği kavramı, 1970’li yıllarda gelişmiş ülkelerdeki kaliteli okullar üzerine yapılan araştırmalarla gündeme gelmiş, 1980’li yıllardan itibaren de daha fazla önem kazanmıştır (Şişman, 2004; Erişen, 2004). Öğretim liderliğiyle birlikte, liderliğin yalnızca okul müdürüyle ilgili bir kavram olmadığı, öğretimle ilgili herkesin; okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin buldukları konumlar itibarıyla birer öğretim lideri olabileceği anlayışı başlamıştır (Beycioğlu ve Aslan, 2012; Can, 2014; Recepoğlu ve Özdemir, 2011; Şişman, 2004).

Öğretim liderliği, başarılı öğrenci yetiştirmek ve diğer öğretmenlerle etkili öğrenme koşulları oluşturmak için okulun çalışma ortamını üretken hale getirme, öğretimi planlama, koordine etme, rehberlik etme ve değerlendirmedir (Aksoyalp, 2010; Çelik, 2000; Şişman, 2004). Bununla birlikte öğretmenlerin genel kültür ve mesleki bilgisine ilişkin yeterlikleri ile liderliğe ilişkin becerilerinin eğitim öğretim faaliyetlerinde bütünleştirilmesiyle ilgilidir (Erişen, 2004). Alan yazında öğretim liderliği bağlamında çalışmalar yürüten Can’a (1998) göre öğretim liderleri bilimsel

verileri takip eden, uygulayan ve daha özgünlerini ortaya koyabilen problem çözme yeteneğine sahip kişilerdir. Bununla birlikte öğretim liderliği analitik becerilere sahip olmayı, rekabet ortamında okulun öncülüğünü ve sistemli bir toplum ortaklığını gerektirmektedir (Balcı, 2011).

Öğretim lideri olarak lider öğretmen davranışları şu şekilde görülür (Can, 2014):

- Sınıf yönetiminde etkili bir öğretim ortamının gerekliliğinin bilincindedir.
- Etkili okul temelinin, güçlü öğretim liderliğine bağlı olduğunu bilir.
- Sınıfın, öğrencilerin ile okuldaki gelişme ve değişmelerin farkındadır.
- Plan-program etkinlikleri ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahiptir.
- Amaç, beklenti ve ihtiyaçları yönetici ve öğretmenlerle paylaşır.
- Öğrencilerin seviyesi ve bireysel farklılıklarına göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirir.
- Aktif öğrenmeye dayalı, proje temelli ve teknolojiyi kullanarak derslerini planlamaya özen gösterir.
- Öğrencinin performansını, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla ortaya koymaya çalışır.
- Öğretimde kalite kontrole önem verir.

Yukarıda ifade edilen ilkelerden de anlaşılacağı gibi öğretimsel liderlik öğrenme-öğretme süreci ile ilgili unsurlara ve öğrenci kazanımına odaklanmaktadır. Alanyazında öğretim liderliğinin okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olduğu, eğitim-öğretimin kalitesini artırdığı, etkili öğretim ve okul olabilmek için öğretim liderliği rollerininin gerekliliği, öğretim liderinin okuldaki tüm etkinliklerin kolaylaştırıcı olduğu vurgulanmıştır (Küp ve Can, 2011; Özdemir ve Sezgin, 2002; Receptoğlu, 2011; Şişman, 2004). Buradaki liderliğin sadece okul yöneticisinde değil okulda görev yapan öğretmenlerde de bulunması gerekmektedir (Bakioğlu, 2018). Zira etkili bir eğitim öğretim ortamının hazırlanması ve gerçekleştirilmesinde lider öğretmenler önemli rol oynarlar (Erişen, 2004).

2.4. Öğretmen Liderliği

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler; eğitim, siyaset, ekonomi ve insan ilişkileri gibi alanların değişimine neden olmaktadır. Bu değişimlere karşılık eğitim sisteminin bireylerin, mesleki, sosyal ve kişisel becerilerini üst seviyeye çıkarmaya imkan verecek düzenlenmeler yapması gerekmektedir (MEB, 2017). OECD'nin raporunda 21. yy. becerileri olarak da sayılan bu beceriler; iş birliğine açık olma, problem çözme becerileri, teknolojik araçları kullanma, bilgiye ulaşma ve uygulama, dil, simge ve metinleri kullanma becerisi şeklindedir (Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Bu yönde, öğretmen yeterlikleri tespit edilmiş: “mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler” şeklinde üç temel başlık altında açıklanmıştır (MEB, 2017). Belirlenen bu öğretmen yeterliklerinin süreç olarak doğru yönetilmesi gerekmektedir.

Çağdaş eğitim yaklaşımları ile birlikte öğretmenin yeni rolü, geleneksel sistemlerde olduğu gibi öğrenciye bilgiyi sunma değil, bilgiye ulaşmasında rehberlik etme olmuştur (Gündüzalp, 2017). Bu yeni bakış açısı doğrultusunda bireysel ve toplumsal ve gelişime rehberlik edecek olan öğretmen liderliği modeli ön plana çıkmıştır. Yapılan araştırmalar, okul gelişimini, değişimini oluşturmada ve sürdürmede öğretmen liderliği ile okul yönetiminin önemini vurgulamakta ve desteklemektedir (Beycioğlu, 2009; Can, 2007; Çelik, 2000; Danielson, 2006; Gümüseli, 2001; Harris ve Muijs, 2006; Harris, 2008; York-Barr ve Duke, 2004). Ancak bütüncül bir öğretmen liderliği tanımına rastlanılmamaktadır (York-Barr ve Duke, 2004). Bazı tanımlar öğretmen liderliğini öğretmenlik işlevlerine ve öğretmenlerin bireysel yeterliliklerine odaklanmış “Formal öğretimsel süreçleri informal süreçlerle destekleme, öğrencileriyle öğrenme vizyonunu paylaşma, meslektaş gelişimine destek olma, okul etkinliklerinde aktif roller üstlenme, bağımsız projeler oluşturma, çevresinde olumlu etki yaratma, güven oluşturma yeterliliği” şeklinde, tanımlanmaktadır (Can, 2014, s. 90). Bazı tanımlar ise “okulda öğretimi geliştirilme sürecinde; koçluk, mentörlük, grup çalışmaları ve eylem araştırmaları gibi konularda öğretmenlerin bilgi, beceri ve uzmanlıklarının daha işlevsel hale getirilmesidir” (Kılınç ve Reçepoğlu, 2013, s. 185) şeklinde tüm okul örgütü genelinde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda öğretmen liderliği formal ve informal yapısı nedeniyle hem okul gelişiminde, hem de öğrenci ve meslektaşlarının gelişiminde profesyonel düzeyde bir çabayı temsil etmektedir.

Alanyazında öğretmen liderliğine ilişkin birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda Tablo 2.4’te verilmiştir.

Tablo 2.4.

Öğretmen Liderliği Tanımları

Kaynak	Tanım
Childs-Bowen (2000)	Öğretmen liderliği, profesyonel öğrenim koşullarında etkili öğrenim gerçekleştirmek, okul gelişimine katkıda bulunmak, mükemmel uygulamalara ilham kaynağı olmak ve meslektaşlarının gelişimi için çaba göstermektir.
Crowther, Kaagen, Ferguson ve Hann (2002)	Öğretmen liderliği, öğretme ve öğrenmeyi dönüştürme, okul ve toplumu birbirine bağlama ile toplumun sosyal misyonunu ve yaşam kalitesini geliştirmedir.
Danielson, (2006)	Öğretmen liderliği, öğrencileri sınıfın dışında ve ötesinde etkileyebilen bir dizi becerilerdir.
Eğitim Liderliği Enstitüsü (2001)	Öğretmen liderliği, öğrenci performansını güçlendirmek için öğretmenlerin mevcut özelliklerinin harekete geçirilmesidir.
Fullan (1994)	Öğretmen liderliği, “bağlılık ve bilginin birbiriyle ilişkili alanlarını” kapsar. Bu nedenle, sürekli öğrenme ve değişim süreçleriyle ilgilidir.
Katzenmeyer ve Moller (2001).	Öğretmen liderliği sınıfın içinde ve dışında liderlik yaparak eğitimin sürekli gelişmesine katkıda bulunmaktır.
Wasley (1991).	Öğretmen liderliği meslektaşlarını değişime ve aktivitelere katılmaya teşvik etme ve cesaretlendirme becerileridir.
York-Barr ve Duke (2004).	Öğretmen liderliği, öğretmenlerin okullarda önemli ve merkezi bir konuma sahip olduklarını vurgulayan bir fikirdir

Kaynak: Jackson, Burrus, Bassett ve Roberts, 2010, s. 5.

Tablo 2.4’de görüldüğü gibi alanyazında öğretmen liderliği eğitimin sürekli gelişimine katkıda bulunma, öğrenme ve öğretmeyi dönüştürme, iş birliği ve paylaşımcı misyon, yaşam kalitesini artırma, sosyal sorumluluk rollerini üstlenme, meslektaşlarını aktivitelere katılmaya teşvik etme ve cesaretlendirme gibi konuları kapsamaktadır. Öğretmen liderliği farklı zamanlarda farklı anlamlara gelmesi ve geniş bir kapsama sahip olması nedeniyle alanyazında *şemsiye tabir* (umbrella phrase) olarak da nitelendirilmiştir (Harris, 2005).

Öğretmen liderliği, hem toplum hedeflerini hem de etkili okul-sınıf uygulamalarını oluşturmaya çalışan temel bileşen olarak belirlenmiştir (Çetin ve

Kinik, 2016). Mevcut liderliği yeniden tanımlama çabalarının temeli kişilerden çok örgütlerde iş birliğini öneren dağıtımçı ve paylaşımcı liderliğe dayanmaktadır (Can, 2007). Dağıtımçı liderlikle ilgili ilk olarak Gibb tarafından 1954'teyapılan çalışmada Gibb, liderliğin grupta bulunan kişiler arasında dağıtıldığı fikrini savunmuştur (aktaran Özdemir, 2012). Harris'e (2008) göre ise öğretmen liderliği, liderler ve takipçiler arasındaki etkileşimci ilişkiye dayandığı için dağıtımçı liderlik alanıyla ilişkilidir.

Harris (2008), dağıtımçı/paylaşımcı liderlik özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Paylaşımcı liderlik, örgütlerde çok sayıda lider olduğunu ve liderlik faaliyetlerinin kurumlar arasında yaygın olarak paylaşıldığını kabul etmektedir
- Paylaşımcı liderlik modeli, resmi olan eylemlerden ziyade, gayri resmi ve etkileşimlere dayalı liderlik rollerini içermektedir.
- Tek bir kahraman lider modeli yerine takımlara odaklanan liderlik modeli gelişmiştir. Bu yaklaşıma göre öğretmenlere, öğrencilere, aileye ve diğer personele lider olarak daha fazla önem verilmektedir.
- Paylaşımcı liderlik, yeniden yapılandırma sistemi ile örgütün yeniden tasarımını merkeze koymuştur.
- Paylaşımcı liderlik, liderlik pratiğini farklı görmenin ve örgütsel dönüşüm olanaklarını değerlendirmenin bir yoludur.
- Dönüşüm ve kendini yenilemeyi arayanlar için kabul edilmeye değer bir risktir.

Yukarıda ifade edilen ilkelere göre dağıtımçı liderlik örgütte iş bölümünü gerektirmektedir. Böylelikle liderlik amaçlar doğrultusunda dağıtıldığında bir orkestra işlevi görecektir ve liderliğin örgütsel değişim üzerindeki etkisini arttıracaktır. Bu şekilde öğretime odaklanan lider öğretmenler meslektaşları ve diğer personelle birlikte, öğretimi iyileştirmek için mevcut kaynakları en iyi şekilde düzenleyerek örgütsel ya da daha geniş düzeyde çalışma gerçekleştireceklerdir (York-Bar ve Duke, 2004). Bu noktada paylaşımcı ve güçlü bir okul kültürüyle birlikte kişisel vizyonların paylaşılan vizyona dönüşme olasılığı daha yüksek olacaktır (Çelik,

1997). Görüldüğü gibi öğretmen liderliği gelişmiş öğretimin sağlanması, personel ve öğrenciler ile olumlu ilişkiler kurulması ve başkalarının gelişmesine önderlik etmesi yönüyle dağıtımcı liderlik üzerine kurulmuştur (Harris, 2005).

Öğretmen liderliği, okul, öğrenci ve diğer öğretmenlerin başarısında etkisi olan pek çok role sahiptir. Bu rollerin alanyazında farklı noktalara odaklanarak sınıflandırıldığı görülmektedir. York-Barr ve Duke (2004) ve English (2006), öğretmen liderlik rollerini resmi görevler ve gayri resmi görevler olarak; Mujis ve Harris, (2003) dönüştürücü, katılımcı, aracı, etkileşimci olarak; Jackson, Burrus, Bassett, ve Roberts (2010), koçluk ve öğrenme ekibine kolaylık olarak; Harrison ve Killion (2007) ise lider öğretmenlerin on rolü olduğunu, bunların ise; kaynak sağlayıcı, öğretim uzmanı, müfredat uzmanı, sınıf ve okul destekçisi, öğrenim kolaylaştırıcı, mentor, okul lideri, veri koçu, değişim için katalizör ve öğrenen öğretmen olarak belirtmiştir.

York-Barr ve Duke (2004) ve English (2006), öğretmen liderliğinin anahtar rollerini; resmi ve gayri resmi roller olarak açıklamıştır:

- **Resmi görevler:** Örgün öğretmen liderliği, zümre başkanlığı, sendika temsilciliği, okul yönetim kurulu üyeliği, idareci, formatör ve proje yürütücüsü görevleridir.
- **Gayri resmi görevler:** Sınıf ve okul dışı zamanlarda personel gelişim programları planlama, kurslar oluşturma ve aile katılımı sağlama gibi görevlerdir.

Buna göre öğretmen liderlik rolleri, gönüllü sorumluluk projelerinden, eğitimle ilgili yeniliklere öncü olmaya ve profesyonel rehberlik hizmetlerine kadar uzanmaktadır.

Harris ve Mujis (2003), öğretmen liderlik rollerini dört boyutta incelemiştir:

- 1. Dönüştürücü Rol:** Okul hedeflerinin sınıfta bireysel uygulamalara dönüştürülmesidir ve öğretmen liderliğinin en temel sorumluluğudur.
- 2. Katılımcı Liderlik Rolü:** Öğretmen liderliği, tüm öğretmenlerin kendilerini değişim ve gelişimin bir parçası olarak algılamalarını sağlar.
- 3. Aracılık Rolü:** Öğretmen liderliği, öğretmenlerin uzman ve bilgi kaynağı olarak görülmesini sağlarlar.

4. Etkileşimcilik Rolü: Öğretmen liderliği, öğretmenler arasında yakın ilişkiler kurulmasına önderlik ederek karşılıklı öğrenmeyi sağlarlar.

Jackson, Burrus, Bassett ve Roberts (2010), öğretmen liderliğinin anahtar rollerini: koçluk ve öğrenme ekiplerini kolaylaştırıcı faktör olarak açıklamışlardır. Buna göre: Koçlar, sınıf içinde ve dışında öğretmenlere destek ve eğitim sağlayan kişilerdir. Öğretmen liderlik rolleri gayri resmi ve resmi olarak ortaya çıksa da, okullarda genellikle koçluk resmi ve rehberlik şeklinde yapılmaktadır.

Harrison ve Killion (2007) öğretmen liderliğinin on rolü olduğunu belirtmiş ve aşağıdaki gibi sıralamıştır;

1. Kaynak Sağlayıcı: Öğretmenler meslektaşlarına öğretim kaynaklarını paylaşarak yardım eder. Bunlar arasında internet siteleri, öğretim materyalleri, okudukları veya öğrencileriyle kullanılacağı diğer kaynaklar olabilir. Ayrıca makaleler, kitaplar, dersler veya ünite planları ve değerlendirme araçları gibi profesyonel kaynakları da paylaşabilirler.

2. Öğretim Uzmanı: Bir öğretim uzmanı olarak lider öğretmen meslektaşlarına etkili öğretim stratejileri planlamada fikirler verir uygulamalarında yardımcı olur.

3. Müfredat Uzmanı: Lider öğretmenler müfredatın içeriğini, öğretim, uygulama ve değerlendirmede nasıl planlanacağı iyi bilir. Bu konuda öğretmenlerin ortak noktalar üzerinde anlaşmasına, kabul edilen müfredata uymaya, ortak ilerleme çizelgeleri kullanmalarına ve paylaşılan değerlendirmelerin geliştirilmesine öncülük eder.

4. Sınıf Destekçisi: Öğretmen liderliği, sınıfta yeni fikirlerin kazanılması için destekleyici rolünü üstlenir.

5. Öğrenim Kolaylaştırıcı: Okul personeli arasında mesleki öğrenme fırsatları oluşturmak öğretmen liderliğinin başka bir rolüdür. Öğretmenler birlikte çalıştıklarında, öğrencinin en iyi nasıl geliştirilebileceğine odaklanırlar. Bu tür öğrenme toplulukları birçok okulda mevcut olan mobingleri ortadan kaldıracaktır.

6. Mentor: Öğretmen liderliğinin ortak yönlerinden birisi de göreve yeni başlayan öğretmenler için mentor olarak çalışmaktır. Mentorlar rol model

görevi görür; okula yeni başlayan öğretmenleri yönlendirerek öğretim, müfredat, prosedür, okul politikası ve uygulamaları hakkında tavsiyede bulunurlar.

7. Okul Lideri: Okul lideri olarak öğretmen okulu geliştirme ile ilgili ekip ve komitelerde aktif görev alır. Bazen sınıf düzeyinde bazen bölüm başkanı olarak bazen de bölge düzeyinde okulunu temsil eder.

8. Veri Koçu: Öğretmenler her türlü veriye rahat erişebildiği halde bu bilgileri eğitim öğretimde fazla kullanmazlar. Öğretmen liderliği rollerinden birisi de meslektaşlarını güçlendirmek için bu verileri analiz etmek ve kullanılmasına öncülük etmektir.

9. Değişim için Katalizör: Öğretmen liderliği, öğretmenlerin mevcut durumla yetinmeyip daha iyi bir yol aramalarını sağladığı için değişim için katalizör rolü görür.

10.Öğrenen Kişi: Öğretmen liderliğinin en önemli rollerinden birisi de öğrenciliktir. Çünkü öğretmen liderliği yaşam boyu öğrenmeyi ve sürekli gelişmeyi amaç edinmiştir.

Öğretmen liderliğinin sınıf içinde olduğu gibi sınıf dışında da önem kazanmasından dolayı bu rollerden bir kaçının bir arada kullanılmasını gerekmektedir.

2.4.1. Lider Öğretmen

21. yüzyıl bireylerinin üretici, eleştirel düşünebilen, iletişim kabiliyeti yüksek, teknolojiyi iyi kullanabilen, yenilikçi, girişimci, sosyokültürel açıdan gelişmiş ve liderlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Lider öğretmenler bu değişim ve gelişmenin lokomotifliğini yapan kişiler olma durumundadır (Erişen, 2007). Lider öğretmen kimdir? sorusuyla ilgili yapılan çalışmalarda alınan cevaplar, lider öğretmenlerin deneyimli, öğretimi en verimli yapacak şekilde düzenlenmiş sınıflara sahip, kaliteli öğretime odaklanmış mükemmel öğretmenler oldukları ve akranları tarafından saygı duyulduğu şeklinde olmuştur (York-Barr ve Duke, 2004). Bununla birlikte lider öğretmenler, öğrencileriyle birlikte öğrenme öğretme vizyonu oluşturan, bunu öğretimsel olarak planlayan ve öğrencilerine benimseterek uygulayabilme gayreti içerisinde olan kişilerdir diyebiliriz. Lider öğretmenlerin bazı özellikleri şu şekilde belirlenmiştir (Can, 2014):

- Öğrencileri öğrenim süreçlerine motive ederler.
- Her zaman öğrenmeye ve kendini geliştirmeye isteklidirler.
- Eğitim öğretimle ilgili önemli kararları yalnız vermek istemezler.
- Okul yönetimin onayladığı proje ve etkinliklerde sorumluluk alırlar.
- Ekip çalışmalarına gönüllü olarak katılırlar.
- Hizmet içi eğitim ve geliştirme programlarına katılırlar.
- Öğrenciyi etkileyerek sınıf liderliği rollerini yerine getirirler.
- Zaman yönetimi becerilerini ortaya koyarlar.
- Sınıf ve okulla ilgili gelecek perspektifli değişim ve yenilik önerileri vardır.
- Çevrelerindeki engellemelere direnç göstererek değişim becerilerini ortaya koyarlar.
- Yenilikçi ve dönüşümcü öğrenmeye dayalı projeler oluştururlar.
- Akademik eğitim programları oluştururlar, eğitim araştırmaları yaparlar.
- Güçlü okul değerleri oluşturmanın istek ve eylemlerini ortaya koyarlar.
- Bağımsız okul etkinlik projeleri geliştirirler.

Görüldüğü gibi öğretmen liderliğinin doğasında bulunan; değişim, dönüşüm, yaşam boyu öğrenme ve etkileme özelliklerinin kullanılması ile lider öğretmenler öğrenciler ve meslektaşları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır (Çelik, 2012). Lider öğretmenlerin taşıdıkları bazı karakteristik özellikler ise şu şekilde sıralanmıştır (Güvendi ve Mısırlı, 2006):

- Lider öğretmen, tüm insanlığa ve tüm canlılara karşı yüreği sevgi dolu bir kişiliğe sahip olmalıdır.
- Öğretmen bir taraftan toplumun kültürünü yeni yetişen kuşaklara aktarırken, diğer taraftan da farklı ve yeni fikirlere açık olmalıdır.
- Lider öğretmen tavır, hareket ve giyim tarzıyla öğrencilerine örnek olmalıdır.
- Özgür düşünceli bireyler yetiştirmelidir.
- Lider öğretmen tutarlı olmalıdır. Söylemleri, inançları ve yaptıkları arasında bir paralellik olmalıdır.
- Dürüst bir kişiliğe ve meslek ahlakına sahip olmalıdır.
- Demokrasiye ve demokrasinin gücüne inanmalıdır.

- Kararlı olmalı; doğruluğuna inandığı inançları ve idealleri doğrultusunda harekete geçebilmeli, bu yoldaki güçlükleri ve başarısızlıkları göze alabilmelidir.
- Güçlü bir iradeye (içsel denetim) sahip olmalıdır.
- Öngörülü olmalıdır.
- Belli bir ideale sahip olmalıdır.
- Özgüven sahibi olmalıdır.
- İyimser olmalı; en zor şartlarda bile bardağın dolu yanını görebilmeli, etrafına pozitif enerji verebilmelidir.
- Sınıfında olumlu sosyal iklim oluşturmalıdır.
- Bireysel farklılıkları bir zenginlik olarak görmeli, bireysel gelişimlere katkı sağlamalıdır.
- İletişim kanallarını açık tutmalıdır.
- Önyargılı olmamalıdır.
- Öğrenen lider olmalıdır.
- Empatik bir kişiliğe sahip olmalıdır.
- Evrensel değerlerin yanında, Türk milletinin milli, ahlaki ve kültürel değerlerine sahip olması, milletini ve diğer insanları sevmesi, kendisi ve toplumuyla barışık olması, belli amaç ve ideallerinin olması gerekir.

Yukarıda belirtildiği gibi lider öğretmenler; özgür düşünmeye özendiren, demokrat, önyargısız, idealist, farklılıklara ve yeni fikirlere açık olma gibi kişisel özellikleri ile çevresine örnek olurlar. Belirtilen özelliklere sahip lider öğretmenler öğrenci merkezli ve özgün sınıf ortamlarıyla da fark edilirler.

Öğretmen liderliği ile ilgili yapılan açıklamalar ışığında geleneksel öğretmenlikle lider öğretmen arasında farklılıklar Beycioğlu (2009) tarafından sınıflandırılmıştır. Bu karşılaştırma aşağıda Tablo 2.5'te verilmiştir.

Tablo 2.5.

Geleneksel ve Lider Öğretmen Rollerini Arasındaki Farklar

Geleneksel Öğretmen Rollerini	Lider Öğretmen Rollerini
1- Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır.	1- Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur.
2- Standart iş davranışları çerçevesinde işbirliğine kapalı davranışlar sergiler.	2- Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler. 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 kullanılır.
6- Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser.	6- Sınıfı ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını artırmada eş güdümlene çabasıdır.
7- Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler.	7- Meslektaşlarda işbirliği, paylaşım ve dönüt verme\ alma önemlidir.
8- Sınıf içi liderlikleri gücünü hiyerarşiden alır.	8- Sınıf içi liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.

Kaynak: Beycioğlu, 2009, s. 40.

Alanyazına göre, öğrenci öğrenimini güçlendirilmek, okul kültürünü ve öğretimi geliştirmek için lider öğretmenlerin öğretim uzmanlığından faydalanmak gerekmektedir (York-Bar ve Duke, 2004). Bu düşünceye göre lider öğretmenler zamanlarının çoğunu sınıfta geçirmekle beraber farklı durumlarda farklı roller de üstlenebilmektedir (Muijs ve Harris, 2003).

2.4.2. Öğretmen Liderliğinin Sonuçları

Öğretmen liderliği okullarda eğitim öğretimi iyileştirip okul ve öğrenci başarısını artırmakta (York-Bar ve Duke, 2004), diğer öğretmenleri mesleki olarak güçlendirmekte (Harris ve Mujis, 2003) okullarda güven ortamı ve pozitif okul kültürü oluşturarak örgütsel gelişmeye katkıda bulunmaktadır (Can, 2014).

Öğretmen liderliği ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalar, öğretmenlerin liderliğinin, öğretmenlerin benlik saygısını ve iş memnuniyetini artırdığı, motivasyon ve performans seviyelerini artırdığı ve örgütlerine daha fazla tutunduklarını göstermektedir (Harris, 2005).

Lider öğretmenler, iş birliği içinde çalışan, yetişkin öğreniminin otantik doğasını anlayan, risk alabilen, etkileşimci ve paylaşımcı kişilerdir. Bu açıklamalara bakıldığında öğretmen liderliğinin, iş yaşam kalitesi, mükemmellik, yenilikçilik, yüksek performans gibi okul, öğrenci ve öğretmenler üzerinde olumlu sonuçlar vermesi beklenmektedir.

Alanyazında öğretmen liderliğinin okul gelişimi üzerindeki faydaları aşağıdaki gibidir (Harris ve Muijs, 2002):

- Lider öğretmenler tarafından sürekli öğrenmenin teşvik edilmesi
- İyi uygulamaların diğer öğretmenler arasında yaygınlaştırılması
- Öğretmenlere olan güvenin artması
- Öğretmenlerin daha yüksek beklentiler içine girmesi
- Öğretmenlerin yüksek motivasyon sahibi olması
- Sınıflarda yenilik yapma becerisinin artması

Yukarıda belirtildiği gibi kurumların gelişimine öğretmen liderliğinin büyük katkıları vardır. Lider öğretmenlerin, iyi uygulamaları okuldaki olumlu etkileşimini artırmaktadır. Öğretmenlerin oluşturdukları olumlu iklim domino taşları gibi tüm kurumu etkilemekte ve okulun örgütsel gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Öğretmen liderliğinin okul müdürü ve öğretmen açısından sonuçları aşağıdaki biçimde sıralanmıştır (Korkmaz, Çelebi, Yücel, Şahbudak, Karta ve Şen, 2015, s. 170):

Okul müdürü açısından sonuçları:

- Çok başarılı, verimli ve üretken bir okula sahip olur.
- Personelinden emindir. Çünkü verilen emri yerine getirirler.
- Okul müdürleri bu sayede kendi yönetim becerilerini geliştirebilir.
- Eksikleri gidermeye çalışmayacağı için kendini geliştirmeye bolca vakit bulurlar.

Öğretmen açısından sonuçları:

- Kendini okul için yararlı hissederler.
- Becerilerini geliştirir ve artırır.
- İşlerine ilgileri artar.
- İşlerinde daha özgür ve sorumluluk sahibi olurlar
- Daha zor işleri üstlenmeye hazır olurlar

Yukarıda ifade edildiği gibi lider öğretmenlerin varlığı okul ruh sağlığı açısından da önemli görülmektedir. Her gün birlikte çalışan öğretmenler arasındaki iletişimin niteliği, örgütsel sağlığın iyi bir göstergesidir. Örgütün sağlıklı olması, örgüt üyelerinin gereksinim ve beklentilerine cevap verilmesi, kendilerini iyi hissetmeleri, her yönden sağlıklı olmaları anlamına gelir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Çağdaş eğitim sistemi, zihinsel, duyuşsal, bedensel ve toplumsal yönden bir bütün olarak insan gelişiminin sağlanması ve kendini gerçekleştirme yolunun açılmasını hedeflemektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için, ruh sağlığını koruyup geliştiren bir öğrenim ve yaşam ortamının varlığı önemli bir koşuldur (Bakırcıoğlu, 2010). Bunun tam tersi olarak öz gerçekleştirmeyi engelleyici bazı uygulamalar, öğrencilerin okulda ruh sağlığını bozucu etkenler olarak ele alınmış ve aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Patterson, 197, aktaran Kılıçcı, 2000).

- Günlük ders planlarının, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yer ve zaman bırakmayacak şekilde hazırlanması,
- Okullardaki sessiz ve edilgen sınıfların, aktif ve gürültülü sınıflardan üstün tutulması,
- Okullarda bağımlı öğrenci davranışlarının bağımsız davranışlara tercih edilmesi,
- Okullarda alışılmış ve geleneksel başarılı öğrenci beklentisinin, yaratıcı ve özgün öğrencilerin durumunun başarısızlık olarak görülmesine neden olması,
- Öğrencilerin iş birliğinden çok yarışmaya özendirilmesi,
- Akademik gizil güçlerin geliştirilmesinin ön plana alınması, akademik olmayan güçlerin gelişimi ile ilgili yaşantıların ihmal edilmesi,
- Öğretimde kazandırılmaya çalışılan bilgilerin hayatta ne anlama geldiği üzerinde fazla durulmaması,
- Okul programları ve sınıf etkinliklerinin, çocukların psikolojik yapısına göre değil, yetişkin mantığına göre düzenlenmesi,
- Öğretmenlerin, öğrencilerin olumsuz benlik algısı oluşturmalarına neden olacak tutum içerisinde olabilmesi,

- Okullarda duyuşsal nitelikli öğrenmelere gereken önemin verilmemesi.

Güçlü örgütlerde lider öğretmenler, öğrencilerini zihinsel, duygusal ve bedensel bir bütün halinde görüp gelişimlerine çok yönlü katkıda bulunarak ve tüm personelle koşulsuz saygı, empati, dürüstlük ve güven ilkelerine dayalı ilişkiler kurarak okul ruh sağlığı için önemli bir fonksiyonu yerine getirirler.

2.4.3. Öğretmen Liderliğinin Boyutları

Öğretmen liderliği, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2010b).

Kurumsal gelişme boyutu öğretmen liderliğinin, geleneksel liderlikten farkını en açık şekilde ortaya koyan boyuttur. Bu boyuttaki lider öğretmen davranışları, yönetsel etkinliklerde sorumluluk alma (Beycioğlu ve Aslan, 2010b). Formal ve informal rolleri ile okul kültürü ve okul yaşam kalitesini iyileştirme, müfredat gelişimine katkıda bulunma, okullardaki belirli reformların uygulamasına yardımcı olma (English, 2006). Harris ve Mujis'e (2006) göre, öğretmen liderliği tüm öğretmenleri güçlendirmektedir. Lider öğretmenlerin yaptığı güzel uygulamaların yayılması ile okulun iyileştirilmesine de katkıda bulunmaktadır.

Mesleki gelişim boyutunda lider öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar, mesleki olarak kendisini geliştirmek, öğrenme, gelişme, geliştirme ve araştırma süreçlerinde öğrencilerine ve meslektaşlarına örnek davranışlar sergilemek, eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin ilgi, beceri, beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda geliştirmektir (Beycioğlu ve Arslan, 2010b; Kaya ve Memduhoğlu, 2016; Kılınç, 2016).

Meslektaşlarla iş birliği boyutunda lider öğretmenlerin sergilediği davranışlar; sınıf ve okul düzeyinde meslektaşlarının eğitimsel gelişiminde rehberlik etmek, yeni ders metaryalleri ve ortak öğretim planları hazırlamak, yaptığı projelerle meslektaşlarına ilham vermek, katıldığı eğitimlerden sonra yaptığı sunumlarla öğrenci, veli ve diğer okul personelini geliştirmek, etkili insan kaynağı oluşumuna katkıda bulunma doğrultusunda meslektaşlarıyla işbirliği yapmak ve onlara rol model olmaktır (Danielson, 2006; Harris ve Mujis, 2006; Harris, 2005).

Lider öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilmeleri için görevlerini yaparken bazı liderlik becerilerini de öğrenmeleri gerekir. Söz konusu beceriler şu etkinlikleri içermektedir (Dimock ve McGree, 1995):

- Güven oluşturmak ve uyum geliştirmek,
- Örgütsel durumları doğru teşhis etmek,
- Süreçle ilgilenmek,
- İçi yönetmek,

Yukarıda belirtilen becerilerle birlikte lider öğretmenler meslektaşlarıyla birlikte çalışma ve öğretmenlerin birbirlerinden öğrenme fırsatına sahip oldukları profesyonel bir ortam oluşturmak için çaba gösterirler (Harris ve Muijs, 2006). Bununla birlikte öğretmen liderliğinin en yaygın ve güçlü etkisinin özellikle de göreve yeni başlayan öğretmenlere yapılan gönüllü rehberlik davranışlarıdır. Bu rehberlikle özellikle y nesli öğretmenlerinin yetersizlik yaşamalarının ve yıpranmalarının önüne geçilmeye çalışılmaktadır (Burrus, Bassett ve Roberts, 2010). Burada lider öğretmenler “mentorluk rollerini kullanarak meslektaşlarının potansiyelini geliştirmek, örgüt kültürünü aktarmak, akademik ya da kariyer yönünden kişilere destek olmak ve bunun sonucunda etkili bir insan kaynağı oluşturmak” gibi önemli görevler üstlenirler (Balyer, 2012, 80). Bu sorumlulukların yüceliğini kabul eden eğitimciler; meslektaşlarından, öğrencilerinden, velilerden ve tüm toplumdan görmek istediği saygıyı ve güveni kazanarak en önemli motivasyon kaynağına sahip olur (Akyüz, 2012).

2.4.4. Eğitim Yönetimi – Okul yönetimi ve Öğretmen Liderliği

Kamu yönetimi anlayışında başlayan değişimle birlikte, “hesap verme, öğrenici merkezli liderlik, bilgi toplumu, küreselleşme, çok kültürlülük, alanın algılanışı vb. temel eğilim ve yaklaşımlar” eğitim yönetiminin bağlamını değiştirmiştir (Balcı, 2011, s. 206). 1980’li yıllarından itibaren araştırmacılar yalnızca okul müdürlerinin liderlik özelliklerine değil, öğretmenlerin liderlik rolleri üzerine de yoğunlaşmaya başlamıştır (Özdemir, 2012). Böylelikle öğretmen liderliği kavramı yönetim bilimleri ve eğitim bilimleri alanyazınında incelenmeye başlamıştır (Harris ve Mujis, 2002; Harris ve Mujis, 2006; York-Barr ve Duke, 2004; Can, 2006; Beycioğlu ve Aslan, 2009). Temel olarak örgütsel ve eğitsel gelişmeyi etkileme yönü ile okulun iyileştirilmesi ve yenilenmesi için önemli bir araç (Harris ve Muijs, 2006), okul gelişimine giden yol, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak ve okulun politikalarını etkilemek için açık veya örtülü etkinlikler (Murphy, 2005) şeklinde açıklanmaktadır.

Geleneksel bakış açısına göre, eğitim lideri, örgütün en üst kademesinde ve tek bir kişinin bulunmasını gerektirmektedir. Oysa metaforik bakış açısıyla bir süper kahraman gibi gösterilen tek kişilik liderlik paradigması yerini, örgütün tamamına yayılmış *dağıtımçı liderlik* paradigmasına bırakmaktadır (Özdemir, 2012). Öğretmen liderliği, okullarda var olan müdür – yönetici – öğretmen ilişkilerini değiştirmektedir.

Katzenmeyer ve Moller (2009), okul yöneticileri ve lider öğretmen rollerini beş farklı boyutta incelemiş ve açıklamıştır:

- 1. Paylaşımçı Liderlik:** Okul yöneticileri ve lider öğretmenler güç, yetki ve karar verme durumlarını diğer öğretmenlerle demokratik bir şekilde paylaşırlar.
- 2. Destekleyici Liderlik:** Okul yöneticisi ve lider öğretmenler, öğrencilerin gelişimine odaklanan tüm personele destek olurlar.
- 3. Kolektif Öğrenme:** Okul yöneticisi ve lider öğretmenler, öğrencilerin her türlü sorununa çözüm üretmek için yüksek düzeyde entelektüel öğrenme fırsatları oluştururlar.
- 4. Destekleyici Koşullar:** Okul yöneticisi ve lider öğretmenler, okul koşullarını mesleki eğitim programlarını destekleyecek biçimde organize ederler.
- 5. Paylaşılan Kişisel Uygulamalar:** Okul yöneticisi ve lider öğretmenler, bireysel ve kurumsal kapasiteyi arttırmak ve meslektaşlarının enerjilerini ortaya çıkartmak için rehberlik ederler.

Eğitim alanında yapılmak istenen reformların başarısı, büyük oranda eğitim liderliğine bağlıdır. Bu nedenle merkezi otoritelerin eğitimle ilgili aldıkları kararlar, öğretim liderlerine daha çok destek ve özerklik sağlayacak nitelikte olmalı ve okulun yeniden yapılandırılmasında liderlik becerilerinden gereğince faydalanılmalıdır (Şişman, 2004).

Başarılı bir öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin aşağıdaki prensipleri yerine getirerek sistemleri, yapıları ve zamanı hassas ve eşzamanlı yönetebilir İlkokul Müdürlerinin Ulusal Birliği (2016):

- 1. Profesyonel öğrenmenin hızlandırıcısıdır.** Pozitif değişimleri resmi yollarla, düzenli olarak izleyerek, öğretmenlerin fikir ve bilgi sunmalarını

isteyerek ve anında olumlu dönütler vererek mesleki gelişim fırsatları oluştururlar.

2. Hem öğrenciler hem de personel için yüksek bir beklenti oluştururlar:

Farklı stratejiler kullanarak (merak, ilgi, yansıtma, yönlendirme) tüm personelde karşılıklı akademik ve sosyal beklentiler oluştururlar.

3. Öğrenciler ve öğretmenler profesyonel liderler olarak görülür: Çoğu

zaman en yararlı öğretme ve öğrenme stratejileri okul içinde bulunur. Bunun için müdürler, öğretmenleri birbirine bağlamak için otantik ve güvenilir yollar oluşturarak köprü rolü üstlenirler.

4. Olumlu okul kültürü oluşturulur: Bir okul lideri, personelin birbirlerine

destek sunmasını istiyorsa, öncelikle model oluşturur, öğrenme ve öğretimin sevinçleri ve zorlukları karşısında takdir ve samimi bir anlayış sergiler.

5. Güçlü bir bakış açısına sahiptir: Etkili ve saygın bir öğretim lideri,

zorlukları fırsata dönüştürür, öğrencileri, çalışanları ve velileri güçlü yönleri ile birleştirir, toplumun etkin bir üyesi olarak sorumluluk üstlenirler.

Öğretmen liderliğinin başarılı olabilmesi için açık ve şeffaf iletişimleriyle öğretmenlerin motivasyonunu artıran yöneticiler ve güvenli ve mesleki gelişmelere olanak sağlayan örgüt kültürü oluşturulmalıdır (Harris ve Muijs, 2006). Bu kültür, “öğretimi vurgulamalı, yüksek beklentiler içermeli, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirmeli, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine önem vermeli, öğrencilerin etkili öğrenmesine yol açan bir düzen ve disiplini işaret etmelidir” (Can, 2004, s. 113).

York-Barr ve Duke’a (2004) göre öğretmen liderliğini destekleyen okul kültürünün özellikleri şöyledir:

- Risk almak için cesaret veren bir ortam vardır.
- Takım çalışması ve paylaşımı gerektiren sorumluluklar içerir.
- Öğretmen liderlerini, öğretmenlik mesleği için olumlu örnek ve rol model olarak görür.
- Profesyonel çalışmaları ve performansı yüksek öğretmenleri destekler.
- Meslektaşları, öğretmen liderlerini konu alanı ve öğretim uzmanı olarak tanır ve onlara saygı gösterir.

- Akranlar ve yöneticiler arasında yüksek güven ve olumlu çalışma ilişkileri vardır.
- Öğretim ve öğrenim sürecini yöneticiler yerine öğretmen liderliği belirlemektedir.
- Öğretmen liderliği resmi, informal yollar kullanılarak koçluk veya geri bildirimlerle desteklenmektedir.
- Öğretmen liderliği ve yönetici liderliği arasında netlik vardır.
- Öğretmen liderleri ve yöneticiler arasındaki kişilerarası ilişkiler dikkatli bir şekilde yürütülmektedir.
- Katılımcı yapıları ve süreçleri, öğretmenlerin gizli liderlik yönlerini ortaya çıkartır.
- Okullarda hiyerarşik bir yapının olmayışı erişim ve zaman gibi konularda avantaj sağlamaktadır.

Özellikle düşük performans gösteren okullarda merkezi yönetimden kaynaklanan yukarıdan aşağıya yetkilerin dağılımı, öğretmenlerin liderlik özelliklerinin ortaya çıkmasını engellemiştir. Ayrıca deneyimlerin paylaşılması ve yeni sorumluluklar alma konusundaki ilgisizlik ve isteksizlik öğretmen liderliğinde bariyer olarak görülmektedir (Harris ve Muijs, 2006).

York-Bar ve Duke'a (2004) göre engelleyici okul kültürünün özellikleri şu şekildedir:

- Örgütsel hedefler konusunda açık değildir.
- Takım çalışmalarına kapalıdır.
- İlerlemeler teşvik edilmemektedir.
- Öğretmen liderliği kariyer liderliği olarak görmektedir.
- Öğretmenlerin birbirlerini destekleyip ilham vermek yerine birbirlerine engel oldukları bir kültür hakimdir.
- Yatay ilişkiler yerine yukarıdan aşağıya yetkilerin dağılımı, meslektaşların birlikte öğrenme çabalarını ve öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasını engellemektedir.
- Öğretmen liderlerin rolleri ve beklentileri belirsizdir.

- Öğretmen liderliği ve yönetici liderlik alanları net değildir.
- Öğretmen liderleri, müdür ve öğretmen kadrosu arasında yetersiz iletişim ve geri bildirim hakimdir.
- Geleneksel yukarıdan aşağıya liderlik yapılarında süreç, karar verme ve yetki kanallarının durumu net değildir.
- Geleneksel sistem ve yapılar öğretmenlerde sosyal izolasyona neden olmaktadır.
- Geleneksel yapılarda iş birlikçi öğrenme ve liderlik için zaman ve mekan yetersizdir.
- Liderlik faaliyetlerini teşvik edecek ödül ve motivasyon mevcut değildir.

Yukarıda belirtilen engellerin farkında olunması ve en aza indirgenmesi öğretmen liderliğinin önünü açacak, lider öğretmenlerin potansiyellerini artıracaktır. “Liderlik rollerinin desteklendiği ve desteklenmediği okul kültürü arasında farklılıklar görülmektedir. Yeterince desteğin olduğu okullarda öğretmenler; istekli, sürekli etkinlik ve proje odaklı çabırken desteğin olmadığı okullarda öğretmenler çoğunlukla isteksiz, edilgen ve geri planda olabilmektedir (Can, 2014).

Yapılan araştırmalar eğitim liderliğinin yorumlanması ve etkili bir şekilde uygulanmasının sonuçlarını ortaya koyarak alan yazına katkıda bulunmuştur. Bunlardan bazıları aşağıda özetlenmiştir:

Recepoglu ve Özdemir (2013) araştırmasında “okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının örgütsel sağlığın anlamlı bir yordayıcısı” olduğunu belirtmiştir. Serin ve Buluç (2012), “öğretim liderliği davranışlarının sergilendiği kurumlarda öğretmenlerin okullarına üst düzeyde bağlılık duyduklarını” tespit etmiştir. Başka bir araştırmada Özgün (2018), “öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki” olduğuna ulaşmıştır. Yağmur (2018) “okul müdürlerinin öğretim liderliğini yerine getirme durumlarını; okulun amaçlarını açıklama ve paylaşma, öğretimi denetleme ve geliştirme, eğitim programını koordine etme ve olumlu öğrenme iklimi oluşturma olmak üzere dört tema altında” belirtmiştir. Alanyazından da anlaşılacağı gibi öğretim liderliğinin; örgüt sağlığı, bağlılığı ve motivasyonu artırarak eğitim kurumlarında olumlu iklim oluşturmada önemli bir rol üstlendiği görülmektedir.

Savaş (2016), okul müdürlerinin “destekleyici davranış 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 sonucuna ulaşmıştır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öğretmen liderliği ile ilgili alanyazın taranmasından elde edilen yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017) ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demirtaş (2016) tarafından Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği becerilerini sergilemelerine yönelik yapılan araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerine yönelik algıları yüksek düzeyde bulunmuştur.

Arslan ve Özdemir (2015), öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğretmenlerin, öğretmen liderliğine karşı olumlu tutum sahibi olduklarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin liderlik yönlerini geliştirmek için okullardaki mevcut uygulamaların yetersiz olduğu, bunun ise bireysel, okul ve merkezi yönetim gibi farklı engellerden kaynaklandığına ulaşılmıştır.

Avcı (2015) tarafından yapılan okul müdürlerinin liderlik stillerini araştıran çalışmada, okul müdürlerinin liderlik stillerinin, okulda hissedilen örgütsel güveni, bağlılığı, vatandaşlığı, kültürü ve iklimi ile eğitim ve öğretimin kalitesini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ağırman (2016) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin, öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirildiği araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik düzeylerinin orta; öğretmen liderlik düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Kılınç (2014), öğretmen liderliği, öğretmen profesyonelliği ve algılanan stres arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmasında, öğretmen profesyonelliği ve algılanan

stresin öğretmen liderliğini etkileyen önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Can (2006), öğretmen liderliğini açıklamak ve öğretmen liderliğinin önündeki engelleri ortaya çıkartmak amacıyla yaptığı araştırmasında, ilk sıralarda paylaşılan engellerin: okul kültürüyle ilgili engeller, mesleki yetiştirme sürecindeki yetersizlik, yönetim desteğinin yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğretmenin formal yükü, diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, yetiştirme ve gelişme ortamının yetersizliği, etkinlik ve kazanımların tam değerlendirilmemesi, meslek sevgisi ve heyecanında azalma, sınav odaklı eğitim sistemi, demokratik güven ve katılım ortamının yetersizliği şeklinde sıralamıştır.

Korkmaz (2005) tarafından duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansına etkisini inceleyen çalışmada, dönüşümsel liderliğin engellenme ve iyimserlik duyguları üzerinde manidar bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Guenzler (2016), öğretmen liderliği ve öğretmen etkinliği araştırmasında, öğretmenlerin deneyim yılları ve akademik başarı düzeyi ile liderlik algısı ve öğretmen etkililiği puanları arasında güçlü ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Awadzi (2015), öğretmenlerin öğretmen liderlerine dönüştürülmesi araştırmasında, öğretmen liderliğinin gerçekleşebilmesinin birinci koşul olarak okul yönetimi ve öğretmenler arasında yüksek düzeyde güvene dayalı bir ilişki, sürdürülebilmesi için de işbirlikçi ekip çalışması ve paylaşılan vizyon gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Goddard, Goddard, Kim ve Miller (2015), öğrenimi desteklemede öğretim liderliği, öğretmen iş birliği ve toplu etkinlik inançlarının teorik ve ampirik analizi araştırmasında müdürlerin öğretim liderliğinde öğretmenlerle birlikte liderlik yapmasının, öğretmenlerin öğretimi geliştirmek için birlikte çalışma isteklerini güçlendireceğine ve okula olan katkılarını artırdığını vurgulamışlardır.

Yukl ve Mahsud (2010) esnek ve uygulanabilir liderlik esaslarını incelemiştir. İlgili çalışmada esnek ve uyarlanabilir liderlik kavramlarını ve bugünün organizasyonlarında bu liderliğin neden önemli olduğunu açıklamışlardır.

Liderlerin daha esnek hale nasıl geleceğine dair bazı pratik kurallar ortaya koymuşlardır.

Cosenza (2015) öğretmen liderliğini tanımlamak amacıyla yaptığı araştırmada; alanyazınla uyumlu olarak, öğretmen liderliği ile ilgili ortak bir tanım ortaya çıkmamıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (% 80) geleneksel, idari veya resmi rolleri içermeyen tanımlar ortaya koymuştur.

Muijs ve Reynolds (2000) yaptığı araştırmada öğretmenlerin karar sürecine dahil edilmesinin, öğretmenlerin sergilemiş olduğu tüm davranışlarla güçlü bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dwyer (2004), okullardaki paylaşılan liderliği belirlemek için yaptığı araştırmasında, liderlik davranışları olarak meslektaşlarına güven ve cesaret verme, meslektaşlarına yön göstererek onlara örnek olma, grup içinde paydaşlarıyla çeşitli rolleri gerçekleştirme gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Lunenburg (2010), okul liderlerinin rolünün yenilenmesini amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Sonuç olarak okul liderinin rolünün zaman içinde hiyerarşik olarak değiştiğine, idareciler, öğretmenler, yardımcı personel ve ebeveynlerin birlikte çalışarak öğrencilerin başarısına nasıl yardımcı olunacağına dair bir vizyon çizmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde sırasıyla araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bölümler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Yozgat ilinde görev yapan öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeyi hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada var olan durumun betimlenmesi amaçlandığından “tarama modeli” kullanılmıştır. “Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması” denir (Büyüköztürk, 2017, s. 14).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini 2017-2018 yılında Yozgat il merkezinde görev yapan ilkököl ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın hedef evreni toplam 52 okulda 763 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde

tabakalandırma yapılmıştır. Okul sayısı belirlenirken, 52 ilkököl ve ortaokuldan öğretmen sayıları en yüksek olan 14 okul belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü Balcı, (2017) tarafından sunulan örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılarak belirlenmiştir. Buna göre 763 öğretmen hedef evreninde % 95 güven düzeyi için gerekli büyüklük en az 278 kişi olarak belirtilmiştir. Hedef evrende yer alan 763 öğretmenin toplam sayısı ve oranları belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü için saptanan 278 öğretmenin, 14 okulda aynı oranlara bağlı kalınarak örnekleme temsil edilmesi sağlanmıştır. Ölçme araçlarının hangi öğretmenlere uygulanacağına, amaçlı yöntem ile karar verilmiştir.

Araştırmanın hedef evrenini ve örneklemini gösteren, Yozgat ili merkezinde yer alan ilkököl ve ortaokullar ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı ve yüzdeleri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1.

Araştırmanın Hedef Evreni ve Örneklemi Gösteren Sayı ve Yüzdeleri

	Okul			Öğretmen		
	Evren N	Örneklem N	%	Evren N	Örneklem N	%
İlkokul	25	7	28.0	340	138	40.6
Ortaokul	27	7	25.9	423	173	40.9
Toplam	52	14	26.9	763	313	41.14

Araştırma kapsamında hedef evreni % 95 güven düzeyinde temsil etmesi açısından gerekli olan örneklem büyüklüğü ile eksik ve hatalı gözlemlerin olma olasılığı dikkate alınarak örnekleme temsil etmesi açısından 313 öğretmenden veri toplanmıştır.

Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Tablo 3.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun olunan eğitim kurumu, kıdem, okul türü, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı ve branş değişkenlerine ilişkin sayı ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 3.2.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Sayı ve Yüzdeleri

Değişken	Grup	Algı		Beklenti	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	160	52.1	161	53.3
	Erkek	147	47.9	141	46.7
	Toplam	307	100	302	100
Yaş	20-30	66	21.5	66	21.9
	31-40	144	46.9	138	45.7
	41-50	66	21.5	68	22.5
	50 üstü	31	10.1	30	9.9
	Toplam	307	100	302	100
Mezun Olunan Eğitim Kurumu	Eğitim Fakültesi	235	76.5	230	76.2
	Diğer	72	23.5	72	23.8
	Toplam	307	100	302	100
Kıdem	1-5	48	15.6	48	15.9
	6-10	77	25.1	73	24.2
	11-15	71	23.1	70	23.2
	16-20	53	17.3	53	17.5
	21 ve üstü	58	18.9	58	19.2
	Toplam	307	100.0	302	100
Okul Türü	İlkokul	133	43.3	132	43.7
	Ortaokul	174	56.7	170	56.3
	Toplam	307	100	302	100

Tablo 3.2. (Devamı) *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Sayı ve Yüzdeleri*

		N	%	n	%
Öğretmen Sayısı	20'den az	23	7,5	23	7,6
	20-30	41	13,4	41	13,6
	30-50	158	51,5	154	51,0
	50den fazla	85	27,6	84	27,8
	Toplam	307	100	302	100
Öğrenci Sayısı	500'den az	64	20.8	63	20.9
	500-1000	221	72.0	218	72.1
	1000'den fazla	22	7.2	21	7.0
	Toplam	307	100	302	100
Branş	Türkçe	27	8.9	26	8.7
	Sınıf	102	33.7	102	34.2
	Sosyal Bilgiler	15	5.0	15	5.0
	Fen –Matematik	53	17.5	51	17.1
	Bilgisayar-Teknoloji	9	3.0	9	3.0
	Sanat Etkinlikleri	21	6.9	21	7.0
	Rehberlik	17	5.6	17	5.7
	İngilizce	27	8.9	26	8.7
	Din Kültürü ve A.B.	17	5.6	17	5.7
	Okul Öncesi	15	5.0	14	4.7
	Toplam	303	100	298	100

Tablo 3.2 incelendiğinde katılımcıların yaklaşık %52'sinin kadın, %47'sinin erkek; %46'sının 31-40 yaş aralığında; %76'sının eğitim fakültesinden mezun; %25'inin 6 ile 10, %23'ünün 11 ile 15 yıl arası kıdeme sahip; %56'sının ilkokul, %43'ünün ortaokullarda görev yaptığı; %51'inin görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısının 30 ile 50 arasında olduğu; %72'sinin çalıştığı kurumdaki öğrenci sayısının 500 ile 1000 arasında olduğu ve %33'ünün branşının sınıf öğretmenliği olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB

Araştırmada veri toplama aracı olarak Beycioğlu ve Aslan (2010a) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB” gerekli izin alınarak kullanılmıştır (EK-2). Veri toplama aracı, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler; ikinci bölümde ise öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerini ayrı ayrı değerlendiren 25 madde yer almaktadır. Ölçek, üç alt boyutta olup *Kurumsal Gelişme* alt boyutunda 9 madde, *Mesleki Gelişim* alt boyutunda 11 madde, *Meslektaşlarla İş Birliği* alt boyutunda 5 madde olmak üzere toplamda 25 maddeden

oluşmaktadır. Algı bölümünde yer alan ifadeler “hangi düzeyde gerçekleştiğine” dair görüşleri, beklenti bölümünde ise “ne düzeyde gerekli bulduklarına” ilişkin görüşlerin değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Veri toplama aracı Likert tipi beşli dereceleme ölçeği olarak hazırlanmıştır. Ölçekte, dereceleme maddeleri, “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık sık”, “Her zaman” seçeneklerinden oluşturulmuştur. Olumlu ifadelerle ilişkin yanıtlara “Her zaman” la “Hiçbir zaman” arası olmak üzere 1’den 5’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Değerlendirme ölçeğinin puan aralığının hesaplanmasında $(5-1=4)$ $(4/5=.80)$ katsayısı esas alındığında; ağırlıklı aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı aşağıdaki şekilde oluşmuştur.

Likert Tipi Beşli Dereceleme Ölçeği Değerlendirme Aralıkları

Hiçbir zaman	1.00–1.80 arası
Nadiren	1.81–2.60 arası
Bazen	2.61–3.40 arası
Sık sık	3.41–4.20 arası
Her zaman	4.21–5.00 arası

Ölçeği geliştiren araştırmacılar yukarıda belirtilen değerlendirme aralıklarını kullandığı için bu çalışmada da benzer değerlendirme aralığı kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25 iken en yüksek puan 125’tir. Alt boyutlardan alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar ise “*Kurumsal Gelişme*” alt boyutunda 9 ile 45; “*Mesleki Gelişim*” alt boyutunda 11 ile 55 ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutunda ise 5 ile 25’dir.

Algı düzeyinde ölçeğin madde toplam korelasyonları .47 ile .92 arasında değişmektedir ve toplam varyans % 57.23 tür. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ve test-tekrar test yöntemleriyle test edilmiştir (Beycioğlu ve Aslan, 2010a). Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı Algı düzeyinde .95 tir. Algıya ait alt boyutlarda Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları “*Kurumsal Gelişme*” için .87, “*Mesleki Gelişim*” için .87 ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” için .92’dir.

Beklenti düzeyinde ölçeğin madde toplam korelasyonları .51 ile .77 arasında değişmektedir ve açıkladığı toplam varyans %57.23’tür. Beklenti düzeyinde Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Beklentiye ait alt boyutlarda Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları “*Kurumsal Gelişme*” için .79,

“*Mesleki Gelişim*” için .86 ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” için .89 olarak hesaplanmıştır.

Ayrıca, ölçme aracı öğretmen ve yöneticilerden oluşan bir gruba farklı zamanlarda iki kez uygulanmış ve her iki uygulamada elde edilen puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre beklenti ($r=.80$) ve algı boyutu ($r=.87$) için yapılan hesaplamalar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere uygulanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin analizler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bu çalışmada 2017-2018 yılında Yozgat ili merkezinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine uygulanan Öğretmen Liderliği Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeğinin “*Kurumsal Gelişim*”, “*Mesleki Gelişim*” ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt ölçekli yapısının Yozgat ili Merkezinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden oluşan örnekleme doğrulanıp doğrulanmadığı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA var olan teorinin değerlendirilmesinde kullanılan çok değişkenli bir istatistiktir (Keith, 2005).

Doğrulayıcı faktör analizi bulgularına göre, Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği'nin hem algı hem de beklenti boyutlarına ilişkin t değerlerinin 2.56'nın üzerinde olduğu dolayısıyla parametre tahminlerinin 0.01 düzeyinde manidar olduğu belirlenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Tablo 3.3'de sunulan faktör yük değerleri incelendiğinde algı boyutunda standardize edilmiş madde faktör yük değerlerinin, kurumsal gelişme alt boyutundaki maddelerde 0.79 ile 0.94, “*Mesleki Gelişim*” alt boyutundaki maddelerde 0.77 ile 0.93 ve *Meslektaşlarla İş Birliği* alt boyutundaki maddelerde 0.74 ile 0.95 arasında değiştiği görülmektedir. Beklenti boyutunda ise faktör yüklerinin “*Kurumsal Gelişme*” alt boyutundaki maddelerde 0.81 ile 0.92, “*Mesleki Gelişim*” alt boyutundaki maddelerde 0.71 ile 0.94 ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutundaki maddelerde 0.67 ile 0.92 aralığında değişmektedir.

Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeğinin üç faktörlü modelinin veri setine uyumu, uyum iyiliği indeksleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Tablo 3.3'te algı ve beklenti boyutlarının uyum iyiliği değerleri verilmiştir.

Tablo 3.3.

Algı ve Beklenti Boyutlarının Uyum İyiliği Değerleri

Ölçek	χ^2	Sd	RMSEA	NFI	TLI	CFI	GFI	PGFI
Algı	365.96*	272	0.037	0.93	0.98	0.98	0.97	0.84
Beklenti	418.33*	272	0.045	0.92	0.97	0.96	0.96	0.81

*p<0,01

Not. sd = serbestlik derecesi, RMSEA= root mean square error of approximation, NFI=Normed Fit Index, TLI= (Tucker-Lewis Index, CFI= comparative fit index, GFI=Goodness of Fit Index, PGFI = Parsimony Goodness of Fit Index.

Tablo 3.3'te Algı ve Beklenti ölçekleri için ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranının üçten küçük (Kline, 2005); RMSEA' nın .05'in altında, TLI, CFI ve GFI' nin .95 ve üzerinde ve NFI ve PGFI değerlerinin 1'e yakın (Tabachnick ve Fidell, 2013) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği'nin üç faktörlü yapısının hem algı hem de beklenti boyutu için mükemmel bir uyuma sahip olduğu ortaya konmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği'nin üç faktörlü yapısının Yozgat il merkezinde görev yapan ilk ve ortaokul öğretmenleri için doğrulanmış olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifade ile ölçeğin yapı geçerliğini sağladığı kanıtlanmıştır.

“Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeğinin” güvenilirliğini test etmek amacıyla algı ve beklenti boyutlarının madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Madde toplam korelasyonlarının 0.25 ve üzerinde, aynı zamanda negatif olmaması gerekmektedir (Kalaycı, 2010). Tablo 3.3 incelendiğinde madde toplam puan korelasyonlarının algı boyutu için 0.49 ile 0.74; algı boyutunun alt boyutları olan “*Kurumsal Gelişme*” alt boyutunda 0.52 ile 0.70; “*Mesleki Gelişim*” alt boyutunda 0.52-0.74 ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutunda 0.49-0.72 aralığında değiştiği görülmektedir. Beklenti boyutu için ise madde toplam korelasyonlarının 0.42 ile 0.69; beklenti boyutunun alt boyutları olan “*Kurumsal Gelişme*” alt boyutunda 0.59

ile 0.69; “*Mesleki Gelişim*” alt boyutunda 0.51-0.68 ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutunda 0.42-0.63 aralığında değişmektedir. İstatistiksel olarak manidar olan korelasyon katsayıları, maddelerin ayırıcılığı için yeterli bulunmuştur.

Bir diğer güvenilirlik kanıtı olarak ölçeğin tamamının ve boyutları oluşturan maddelerin iç tutarlılığını veren Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeğinin” Cronbach alpha katsayısı algı boyutunun tamamı için 0.95; “*Kurumsal Gelişim*” alt boyutu için 0.89; “*Mesleki Gelişim*” alt boyutu için 0.92 ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutu için 0.85; beklenti boyutunun tamamı için 0.94; “*Kurumsal Gelişim*” alt boyutu için 0.89; “*Mesleki Gelişim*” alt boyutu için 0.89 ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutu için 0.81 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında iç tutarlık katsayısı 0.80 ve üstü olan değerler için ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu belirtilmiştir (Kalaycı, 2010). Buna göre “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeğinin” tamamı ve alt boyutlarının yüksek derecede güvenilir olduğu kanıtlanmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği araştırmada “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği” aracı kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu olan “öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin hangi düzeyde olduğu” ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerle hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci sorusu olan “öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri; cinsiyete, mezun olunan eğitim kurumu, okul türüne” göre değişip değişmediği t-testi, “yaş, hizmet yılı, branş, okuldaki öğretmen- öğrenci sayısına” göre değişip değişmediğini analiz etmek için varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizlerinde ikili karşılaştırmalar Tukey testi ile yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusu olan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algıları ile beklentileri arasında bir ilişkinin için ise korelasyon analizi uygulanmıştır.

Araştırma sorularına yanıt aramada kullanılacak testin belirlenmesinden önce parametrik test varsayımı olan her bir bağımlı değişkenin gruplardaki dağılımının normalliği incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları

içinde 0'a yakın olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Öğretmen liderliğine ilişkin algı ölçeğinin normallik test sonuçları birlikte değerlendirildiğinde “Genel algı” ve “Genel beklenti” puanlarının ve *Kurumsal Gelişim*, *Mesleki Gelişim* ve *Meslektaşlarla İş Birliği* alt boyutlarına dair puanların tüm değişkenlere göre normal dağılım varsayımını sağladığı ortaya konmuştur. Her bir grup için dağılımın homojen olup olmadığı Levene'nin Varyansların Homojenliği Testi ile incelenmiştir. Varyansların homojenliği varsayımı da tüm değişkenler için sağlanmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir. “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği” aracılığı ile Yozgat İli’nde 278 öğretmenin katılımı ile toplanan verilerin analizi, araştırma soruları doğrultusunda yapılmıştır. Araştırma soruları yanıtlanırken öncelikle değişkenlerin betimsel istatistikleri sonrasında ilgili analizlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sorularına ilişkin bulgular raporlanırken araştırma sorularındaki düzenleme göz önünde bulundurulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin, Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentileri

Araştırmanın birinci sorusu olan Yozgat il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri hangi düzeyde olduğuna ilişkin bulgular, “*Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim ve Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutlarında verilmiştir.

Tablo 4.1.

Öğretmenlerin, Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Algı		Beklenti	
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Kurumsal Gelişme	32.01 (3.55)	6.67	38.19(4.24)	5.47
Mesleki Gelişim	46.23 (4.20)	6.80	50.96(4.63)	4.28
Meslektaşlarla İş Birliği	19.98 (3.99)	3.63	22.82(4.56)	2.45
Toplam	98.21 (3.92)	15.16	111.96 (4.47)	10.84

Tablo 4.1. Öğretmen liderliği rollerine ilişkin algılarının öğretmen liderliği alt boyutlarda en düşüğe en yükseğe ortalamaları sırasıyla; “*Kurumsal Gelişme* (\bar{X} =3.55), “*Meslektaşlarla İş Birliği*” (\bar{X} = 3.99), “*Mesleki Gelişim*”(\bar{X} =4.20) şeklindedir.

Beklentiye ilişkin sıralamanın da “*Kurumsal Gelişim*” “(\bar{X} =4.24), “*Meslektaşlarla İş Birliği*” (\bar{X} =4.56), “*Mesleki Gelişim*” (\bar{X} =4.63) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler, en fazla “*Mesleki Gelişim*” boyutunda, en az

düzeyde “Kurumsal Gelişme” boyutunda öğretmen liderlik rollerinin sergilendiği görüşündedir.

Öğretmenlerin Öğretmen Liderlik rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Kurumsal Gelişme alt boyutundaki görüşleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Öğretmenlerin Kurumsal Gelişme Alt Boyutunda Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Maddeler	Algı		Beklenti	
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
6 İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	3.08	1.10	3.92	1.01
7 Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	3.56	1.01	4.24	0.81
8 Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	3.38	1.12	4.16	0.95
9 Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	3.85	0.95	4.47	0.77
11 Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	3.59	1.04	4.23	0.84
13 Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	3.83	0.97	4.35	0.80
14 Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	3.58	1.05	4.24	0.87
15 Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	3.52	1.01	4.26	0.85
16 Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	3.62	0.99	4.31	0.85
Toplam	32.01 (3.55)	6.67	38.19 (4.24)	5.47

“Kurumsal Gelişme” alt boyutunda, öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti puanlarının ortalamasının (\bar{X} =4. 24-Her zaman) algı puanlarının ortalamasından (\bar{X} = 3.55- Sık sık) yüksek olduğu görülmektedir.

“Kurumsal Gelişme”alt boyutunda algı ve beklenti kısmına ait ortalamalar incelendiğinde en düşük ortalama ile katılım gösterdikleri maddenin M6 “İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak” ($\bar{X}_{\text{beklenti}}=3.92$, $\bar{X}_{\text{algı}}=3.08$) şeklinde ifade edilen maddedir. Bu boyutta hem algı hem de beklenti kısmında en yüksek ortalama ile katılım gösterdikleri maddenin ise M9 “Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak” ($\bar{X}_{\text{beklenti}}=4.47$, $\bar{X}_{\text{algı}}=3.85$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3'te Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği'nin "Mesleki Gelişim" alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir.

Tablo 4.3.

Öğretmenlerin, Mesleki Gelişim Alt Boyutunda Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Maddeler	Algı		Beklenti	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
10 Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alış verişinde bulunmak.	4.28	.83	4.68	.57
12 Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	4.11	.92	4.54	.71
17 Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	4.13	.85	4.53	.67
18 Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak "yapıcı" tutumlar sergilemek.	4.24	.84	4.67	.57
19 Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	4.42	.84	4.73	.56
20 Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek	3.99	.95	4.55	.68
21 Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak	4.23	.79	4.65	.55
22 Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak	4.05	.88	4.55	.66
23 Öğrencilerine güvenmek.	4.17	.84	4.62	.62
24 Öğrencilerine güven vermek.	4.48	.71	4.80	.46
25 Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak "katılımcı" tutumlar sergilemek	4.14	.88	4.64	.55
Toplam	46.23(4.20)	6.80	50.96(4.63)	4.28

"Mesleki Gelişim" alt boyutunda öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti puanlarının ortalamasının (\bar{X} =50.96-Her zaman) algı puanlarının ortalamasından (\bar{X} = 46.23-Sık sık) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4'te Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği'nin "Meslektaşlarla İş Birliği" alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir.

Tablo 4.4.

Öğretmenlerin, Meslektaşlarla İş birliği Alt Boyutunda Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Maddeler	Algı		Beklenti	
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
1 Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak	4.43	.83	4.83	.49
2 Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	4.00	.95	4.56	.70
3 Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	4.04	.88	4.57	.66
4 Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	3.92	.96	4.50	.74
5 Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama,yürütme veya katılım) dahil olmak.	3.59	1.06	4.35	.76
Toplam	19.98 (3.99)	3.63	22.82 (4.56)	2.45

“Meslektaşlarla İş Birliği” alt boyutunda öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti puanlarının ortalamasının ($\bar{X} = 22.82$ -Her zaman) algı puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 19.98$ -Sık sık) yüksek olduğu görülmektedir.

“Meslektaşlarla İş Birliği” alt boyutunda öğretmenlerin hem algı hem de beklenti kısmında en düşük ortalama ile katılım gösterdikleri maddenin M5 “Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak” ($\bar{X}_{\text{beklenti}} = 4.35$, $\bar{X}_{\text{algı}} = 3.56$); en yüksek katılım gösterdikleri maddenin ise M1 “Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak” ($\bar{X}_{\text{beklenti}} = 4.83$, $\bar{X}_{\text{algı}} = 4.43$) olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması

Bu bölümde, ikinci araştırma sorusu olan Yozgat il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeylerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan eğitim kurumu, hizmet yılı, okul türü, branş, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Öğretmenlerin Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Yozgat il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.5’de öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı düzeylerinin, Tablo 4.6’te beklenti düzeylerinin cinsiyete göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.5.

Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Öğretmen Algılarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Kurumsal Gelişme	Kadın	161	31.82	6.77	306	-0.52	0.60
	Erkek	147	32.21	6.57			
Mesleki Gelişim	Kadın	161	46.77	6.54	306	1.48	0.14
	Erkek	147	45.63	7.05			
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	161	20.10	3.60	306	0.63	0.53
	Erkek	147	19.84	3.67			
Genel Algı	Kadın	161	98.70	14.84	306	0.58	0.56
	Erkek	147	97.69	15.53			

*p>.05

Tablo 4.5 incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı puan ortalamaları ile “*Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim* ve *Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutlarına ilişkin algı puanı ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. t-testi sonuçlarına göre de ortalamalar arasında anlamlı bir fark yoktur. $t_{(306)kurumsal_gelişme} = -0.52$; $t_{(306)mesleki_gelişim}=1.48$; $t_{(306)meslektaşlarla_işbirliği}=-0.63$; $t_{(306)algı}=-0.58$; $p>0.05$). Bu bulgu öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine yönelik algılarının cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir.

Tablo 4.6.

Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Öğretmen Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	p
Kurumsal Gelişme	Kadın	156	38.76	5.00	283.26	1.90	0.06
	Erkek	145	37.56	5.89			
Mesleki Gelişim	Kadın	156	51.44	3.87	299	2.04	0.04*
	Erkek	145	50.44	4.64			
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	156	22.99	2.41	299	1.27	0.21
	Erkek	145	22.63	2.49			
Genel Beklenti	Kadın	156	113.20	9.91	283.26	2.04	0.04*
	Erkek	145	110.63	11.65			

*p<.05

Tablo 4.6 incelendiğinde kadın öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin genel beklenti puan ortalaması ve “*Kurumsal Gelişim, Mesleki Gelişim ve Meslektaşlarla İş birliği*” alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarının erkek öğretmenlerden kısmen yüksek olduğu görülmektedir. T testi sonuçlarına göre ortalamalar arasındaki bu farklılıkların sadece “*Mesleki Gelişim*” alt boyutunda ve “genel beklenti” düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir, $t_{(299)}_{\text{mesleki_gelişim}}=2.04$; $t_{(283.261)}_{\text{beklenti}}=-2.04$; $p<0.05$). Bu bulgu kadın öğretmenlerin öğretmen liderliklerine yönelik “*Mesleki Gelişim*” beklenti ve genel beklenti düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2.2. Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Algı ve Beklentilere İlişkin Görüşlerin Yaş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Yozgat il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerine yönelik görüşleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarına ve beklentilerine yönelik görüşlerinin yaş düzeyine göre değişip değişmediği varyans analizi ile incelenmiştir. Tablo 4.7’de öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeylerinin betimsel istatistikleri; sırasıyla tablo 4.8 ve 4.9’da algı ve beklenti ölçeklerinin yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.7.

Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerin Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Grup	n	Algı		n	Beklenti	
			Ort	Ss.		Ort	Ss.
Kurumsal Gelişim	20-30	67	32.19	6.71	65	38.72	5.37
	30-40	141	31.89	6.76	141	38.02	5.39
	40-50	68	31.22	6.72	64	38.38	5.61
	50 üzeri	32	33.84	5.93	31	37.44	5.89
Mesleki Gelişme	20-30	67	46.92	6.70	65	51.31	4.16
	30-40	141	46.09	6.87	141	50.79	4.31
	40-50	68	44.85	6.69	64	51.00	4.34
	50 üzeri	32	48.28	6.56	31	50.92	4.47
Meslektaşlarla İşbirliği	20-30	67	20.42	3.42	65	23.15	2.27
	30-40	141	19.53	3.81	141	22.58	2.53
	40-50	68	19.85	3.52	64	23.11	2.25
	50 üzeri	32	21.31	3.17	31	22.58	2.81
Genel	20-30	67	99.53	15.26	65	113.18	10.66
	30-40	141	97.51	15.50	141	111.39	10.85
	40-50	68	95.93	14.65	64	112.48	10.61
	50 üzeri	32	103.44	13.64	31	110.94	11.89

Tablo 4.7. incelendiğinde “50 ve üstü” yaş grubu öğretmenlerin algı puan ortalamalarının ölçeğinin tüm alt boyutlarında diğer yaş gruplarının algı puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8.

Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Alguların Yaş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kurumsal Gelişim	Gruplar arası	154.32	3	51.44	1.16	0.33
	Grup içi	13487.03	304	44.37		
	Toplam	13641.34	307			
Mesleki Gelişim	Gruplar arası	298.73	3	99.58	2.12	0.02*
	Grup içi	13905.09	304	45.74		
	Toplam	14203.82	307			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	99.19	3	33.07	2.55	0.10
	Grup içi	3948.32	304	12.99		
	Toplam	4047.52	307			
Genel Algı	Gruplar arası	1415.93	3	471.98	2.08	0.10
	Grup içi	69138.74	304	227.43		
	Toplam	70554.67	307			

*p<.05

Tablo 4.8’de sunulan varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algularının “*Mesleki Gelişim*” alt boyutunda yaş değişkenine göre

anlamli derecede farklılaştığı $F_{\text{mesleki_gelisim}}(3,30)= 2.12$; $p<0.05$ diğ er alt boyutlarda ve genel algı düzeyinde anlamli farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 4.9.

Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Yaş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	41.92	3	13.97	0.46	0.71
	Grup içi	8937.53	297	30.09		
	Toplam	8979.45	300			
Mesleki Gelişim	Gruplar arası	12.17	3	4.06	0.22	0.88
	Grup içi	5487.85	297	18.48		
	Toplam	5500.02	300			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	22.22	3	7.40	1.23	0.29
	Grup içi	1782.96	297	6.00		
	Toplam	1805.18	300			
Genel Beklenti	Gruplar arası	191.85	3	63.95	0.54	0.65
	Grup içi	35091.99	297	118.16		
	Toplam	35283.84	300			

* $p>.05$

Tablo 4.9’da sunulan varyans analizi sonucuna göre öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin genel beklenti ve alt boyut puan ortalamalarının yaş düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamli fark yoktur. ($F_{\text{kurumsal_gelisim}}(3,297)=0.464$; $F_{\text{mesleki_gelisim}}(3,297)=0.22$; $F_{\text{meslektaşlarla_işbirliği}}(3,297)=1.23$; $F_{\text{algı}}(3,297)=0.541$; $p>0.05$). Buna göre öğretmenlerin öğretmenlik rollerine ilişkin beklenti düzeyleri yaşlarına göre anlamli fark yoktur.

4.2.3. Öğretmenlerin, Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Mezun Olunan Eğitim Kurumuna Göre t-Testi Sonuçları

Yozgat il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerine yönelik görüşleri mezun olunan eğitim kurumuna göre anlamli farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.10 ve 4.11’de öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10.

Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Mezun Oldukları Kuruma Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim Kurumu	n	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Kurumsal Gelişme	Eğitim F	236	31.82	6.87	306	-0.92	0.36
	Diğer	72	32.64	5.97			
Mesleki Gelişim	Eğitim F	236	46.06	6.76	306	-0.80	0.44
	Diğer	72	46.77	6.95			
Meslektaşlarla İşbirliği	Eğitim F	236	19.82	3.66	306	-1.41	0.16
	Diğer	72	20.51	3.52			
Genel Algı	Eğitim F	236	97.69	15.33	306	-1.09	0.28
	Diğer	72	99.92	14.57			

*p>.05

Tablo 4.10'e göre öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı puan ortalamaları ile “*Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim ve Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutlarına ilişkin puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. t testi sonuçlarına göre de ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(306)}_{\text{kurumsal_gelişme}}=-0.92$; $t_{(306)}_{\text{mesleki_gelişim}}=-0.78$; $t_{(306)}_{\text{meslektaşlarla_işbirliği}}=-1.41$; $t_{(306)}_{\text{algı}}=-1.09$; $p>0.05$). Bu bulgu öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine yönelik algılarının mezun oldukları bölüme göre değişmediğini göstermektedir.

Tablo 4.11.

Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Mezun Oldukları Kuruma Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim Kurumu	n	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Kurumsal Gelişme	Eğitim F	230	38.33	5.43	299	0.81	0.42
	Diğer	71	37.73	5.60			
Mesleki Gelişim	Eğitim F	230	50.97	4.21	299	0.11	0.91
	Diğer	71	50.91	4.53			
Meslektaşlarla İşbirliği	Eğitim F	230	22.89	2.38	299	0.87	0.39
	Diğer	71	22.60	2.69			
Genel Beklenti	Eğitim F	230	112.19	10.77	299	0.65	0.52
	Diğer	71	111.23	11.14			

*p>.05

Tablo 4.11'e göre öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti puan ortalamaları ile “*Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim ve Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutlarına ilişkin beklenti puanı ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. t testi sonuçlarına göre de ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(299)}_{\text{kurumsal_gelişme}}=0.81$;

$t_{(299)}_{\text{mesleki_gelişim}}=-0.11$; $t_{(299)}_{\text{meslektaşlarla_işbirliği}}=0.87$; $t_{(299)}_{\text{beklenti}}=0.65$; $p>0.05$). Bu bulgu öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine yönelik beklentilerinin mezun oldukları bölüme göre değişmediğini göstermektedir.

4.2.4.Öğretmenlerin, Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Kıdeme Göre Varyans Analizi Sonuçları

Yozgat il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerine yönelik görüşleri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.12’de öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti puanlarının kıdem değişkenine göre betimsel istatistikleri, 4.13 ve 4.14’de sırasıyla algı ve beklenti puanlarının kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.12.

Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Grup	n	Algı			Beklenti	
			Ort	Ss	N	Ort	Ss
Kurumsal Gelişme	1-5	48	34.19	6.30	47	39.19	4.73
	6-10	75	30.83	6.46	76	38.55	5.22
	11-15	72	31.50	7.12	69	37.67	5.61
	16-20	53	31.05	6.56	52	38.15	5.53
	21 ve üstü	60	33.18	6.33	57	37.54	6.14
Mesleki Gelişim	1-5	48	47.30	6.26	47	50.61	4.53
	6-10	75	45.93	7.13	76	51.79	3.49
	11-15	72	45.82	7.15	69	50.50	4.59
	16-20	53	45.56	6.37	52	50.73	4.80
	21 ve üstü	60	46.80	6.83	57	50.90	4.14
Meslektaşlarla İşbirliği	1-5	48	20.49	3.36	47	22.68	2.62
	6-10	75	19.69	3.69	76	23.22	2.00
	11-15	72	19.08	3.82	69	22.53	2.61
	16-20	53	20.43	3.58	52	22.96	2.34
	21 ve üstü	60	20.62	3.43	57	22.61	2.75
Genel	1-5	48	101.98	14.64	47	112.48	10.80
	6-10	75	96.45	15.56	76	113.56	9.55
	11-15	72	96.41	15.97	69	110.70	11.55
	16-20	53	97.05	14.14	52	111.84	11.16
	21 ve üstü	60	100.60	14.57	57	111.05	11.41

* $p<0.5$

Tablo 4.12’ye göre algı boyutunda “*Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim*” ve genel algı düzeylerinde en yüksek puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{kurumsal}}= 34.19$, $\bar{X}_{\text{mesleki gelişim}}= 47.30$, $\bar{X}_{\text{genel algı}}= 101.98$) 1-5 arası kıdeme sahip olan öğretmenlere ait

olduğu görülmektedir. Beklenti boyutunda ise öğretmenlerin kıdemlerine göre her bir alt boyutta öğretmen liderliğine ilişkin beklenti puan ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13.

Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	482.968	4	120.74	2.78	0.02*
	Grup içi	13158.374	303	43.43		
	Toplam	13641.342	307			
Mesleki Gelişim	Gruplar arası	117.110	4	29.28	0.63	0.64
	Grup içi	14086.708	303	46.49		
	Toplam	14203.818	307			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	112.134	4	28.03	2.16	0.07
	Grup içi	3935.384	303	12.99		
	Toplam	4047.518	307			
Genel Algı	Gruplar arası	1565.529	4	391.38	1.72	0.15
	Grup içi	68989.137	303	227.69		
	Toplam	70554.665	307			

*p<.05

Tablo 4.13’de sunulan ortalamalar arasındaki farkların anlamlılığının incelendiği varyans analizi sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının “*Kurumsal Gelişme*” alt boyutunda kıdemlerine göre anlamlı derecede farklılaştığı, $F_{\text{kurumsal_gelişme}}(4,30)=2.78$, $p<0.05$; “*Mesleki Gelişim*”, “*Meslektaşlarla İş birliği*” alt boyutu ve genel algı düzeyinde anlamlı farklılaşmadığı bulunmuştur ($F_{\text{mesleki_gelişme}}(4,30)=0.63$; $F_{\text{meslektaşlarla_işbirliği}}(4,30)=2.16$; $F_{\text{algı}}(4,30)=1.72$, $p>0.05$).

Tablo 4.14.

Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	100.11	4	25.03	0.83	0.50
	Grup içi	8879.34	296	29.99		
	Toplam	8979.45	300			
Mesleki Gelişim	Gruplar arası	75.64	4	18.91	1.03	0.39
	Grup içi	5424.38	296	18.33		
	Toplam	5500.02	300			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	22.63	4	5.66	0.94	0.44
	Grup içi	1782.56	296	6.02		
	Toplam	1805.18	300			
Genel Beklenti	Gruplar arası	365.38	4	91.34	0.77	0.54
	Grup içi	34918.46	296	117.97		
	Toplam	35283.84	300			

*p>.05

Tablo 4.14’de sunulan ortalamalar arasındaki farkların anlamlılığının incelendiği varyans analizi sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin kıdemlerine anlamlı derecede farklılaşmadığı bulunmuştur ($F_{\text{kurumsal_gelişme}}(4,296) = 0.83$; $F_{\text{mesleki_gelişme}}(4,296) = 1.03$; $F_{\text{meslektaşlarla_işbirliği}}(4,296) = 0.94$; $F_{\text{beklenti}}(4,297) = 0.77$, $p>0.05$).

4.2.5. Öğretmenlerin, Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçları

Yozgat il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve algularına yönelik görüşleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarının ve beklentilerinin okul türüne göre değişip değişmediği sırasıyla Tablo 4.15 ve 4.16’de incelenmiştir.

Tablo 4.15.

Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre t Testi Tablosu

Boyut	Okul türü	n	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	P
Kurumsal Gelişme	İlkokul	135	32.68	6.75	306	1.57	0.12
	Ortaokul	173	31.48	6.57			
Mesleki Gelişim	İlkokul	135	46.60	7.09	306	0.85	0.39
	Ortaokul	173	45.93	6.57			
Meslektaşlarla İşbirliği	İlkokul	135	20.26	3.64	306	1.21	0.23
	Ortaokul	173	19.76	3.62			
Genel Algı	İlkokul	135	99.54	15.65	306	-1.36	0.18
	Ortaokul	173	97.17	10.66			

*p<.05

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı puan ortalamaları ile “*Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim ve Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutlarına ilişkin algı puanı ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. t testi sonuçlarına göre de ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(306)\text{kurumsalgelişme}}=1.57$; $t_{(306)\text{meslekigelişim}}=-0.85$; $t_{(306)\text{meslektaşlarlaişbirliği}}=1.21$; $t_{(306)\text{algı}}=-1.36$; $p>0.05$). Bu bulgu öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine yönelik algılarının görev yaptıkları okul türüne göre değişmediğini göstermektedir. Bu bulguya göre ilkokul öğretmenleri ile

ortaokul öğretmenlerinin liderlik rollerine yönelik algılarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 4.16.

Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	p
Kurumsal Gelişme	İlkokul	132	37.72	5.54	299	-1.30	0.19
	Ortaokul	169	38.55	5.41			
Mesleki Gelişim	İlkokul	132	50.78	4.32	299	-.62	0.54
	Ortaokul	169	51.09	4.26			
Meslektaşlarla İşbirliği	İlkokul	132	22.78	2.44	299	-.27	0.79
	Ortaokul	169	22.85	2.47			
Genel Beklenti	İlkokul	132	111.28	11.08	299	-.96	0.34
	Ortaokul	169	112.49	10.66			

*p>.05

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti puan ortalamaları ile “*Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim ve Meslektaşlarla İş birliği*” alt boyutlarına ilişkin beklenti puanı ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. t testi sonuçlarına göre de ortalamalar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(299)}_{\text{kurumsal gelişme}}=-1.30$; $t_{(299)}_{\text{mesleki gelişim}}=-0.62$; $t_{(299)}_{\text{meslektaşlarla işbirliği}}=-0.27$; $t_{(299)}_{\text{beklenti}}=-0.96$; $p>0.05$). Bu bulgu öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine yönelik beklentilerinin görev yaptıkları okul türüne göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulguya göre ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenlerinin liderlik rollerine yönelik beklentilerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.2.6.Öğretmenlerin, Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Branşlarına Göre Karşılaştırması

Yozgat il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerine yönelik görüşleri branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.17’de öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 4.17.

Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Grup	n	Ort	Ss		Grup	n	Ort	Ss
Kurumsal Gelişme	Türkçe	28	32.65	6.12	Mesleki Gelişim	Türkçe	28	47.64	5.93
	Sınıf	105	32.05	6.66		Sınıf	105	46.20	6.99
	Sosyal B.	15	31.79	7.21		Sosyal B.	15	47.31	6.04
	Fen - Mat.	51	31.44	6.19		Fen - Mat.	51	45.93	6.56
	Bilg - Tek	9	33.78	6.16		Bilg-Tek	9	47.11	4.91
	Sanat	21	33.67	6.67		Sanat	21	46.24	8.06
	Rehberlik	17	32.00	6.47		Rehberlik	17	44.04	7.28
	İngilizce	27	30.15	6.90		İngilizce	27	45.81	5.51
	Din K.	17	30.07	6.20		Din K.	17	44.18	7.43
Okul Ö.	14	35.41	8.52	Okul Ö.	14	48.79	8.68		
Meslektaşlarla İş birliği	Türkçe	28	20.82	3.32	Genel Algı	Türkçe	28	101.12	13.51
	Sınıf	105	19.99	3.85		Sınıf	105	98.24	15.64
	Sosyal B.	15	20.47	3.25		Sosyal B.	15	99.56	14.67
	Fen - Mat.	51	20.33	3.51		Fen - Mat.	51	97.70	14.28
	Bil ve Tek	9	19.49	4.19		Bil ve Tek	9	100.38	13.02
	Sanat	21	20.19	3.88		Sanat	21	100.10	17.42
	Rehberlik	17	19.88	3.20		Rehberlik	17	95.92	15.42
	İngilizce	27	18.41	3.10		İngilizce	27	94.37	12.93
	Din K.	17	18.73	3.40		Din K.	17	92.98	15.05
Okul Ö.	14	21.78	3.54	Okul Ö.	14	105.98	18.81		

Tablo 4.17’de sunulan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarının branşlarına göre betimsel istatistikler incelendiğinde din kültürü ve ahlak bilgisi ($\bar{X} = 30.07$) ve İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X} = 30.15$) “Kurumsal Gelişme” puan ortalamalarının en düşük; okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 35.41$) ise en yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin kurumsal gelişim puan ortalamaları branşlarına göre birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. “Mesleki Gelişim” alt boyutunda RPD öğretmenlerinin en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 44.04$); okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 48.79$); Meslektaşlarla İş birliği alt boyutunda İngilizce öğretmenlerinin en düşük ($\bar{X} = 18.41$), okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek ($\bar{X} = 21.78$) ve genel algı puanlarında ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin en düşük ($\bar{X} = 92.98$), okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek ($\bar{X} = 105.98$) ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen liderlik rolleri ölçeğinin algı boyutunda ve her alt boyutta okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarının diğer branşlara göre yüksek olduğu ortaya konmuştur. Beycioğlu (2009), yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerine ilişkin algılarının “Meslektaşlarla İş Birliği” alt boyutunda sınıf

öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tablo 4.18’de sunulan varyans analizi sonuçları ile incelenmiştir.

Tablo 4.18.

Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	434.17	9	48.24	1.10	.37
	Grup içi	12934.01	294	43.99		
	Toplam	13368.18	303			
Mesleki Gelişim	Gruplar arası	333.99	9	37.11	.80	.62
	Grup içi	13686.40	294	46.55		
	Toplam	14020.39	303			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	171.46	9	19.05	1.47	.16
	Grup içi	3806.13	294	12.95		
	Toplam	3977.59	303			
Genel Algı	Gruplar arası	2189.94	9	243.33	1.06	.39
	Grup içi	67387.21	294	229.21		
	Toplam	69577.15	303			

*p>0.05

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları “*Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim, Meslektaşlarla İş Birliği*” ve genel algı boyutlarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamıştır; ($F_{\text{kurumsal gelişme}}(9,29) = 1.10$; $F_{\text{mesleki gelişim}}(9,29) = 0.80$, $F_{\text{meslektaşlarla işbirliği}}(9,29) = 1.47$; $F_{\text{genel beklenti}}(9,29) = 1.06$, $p > 0.05$). Buna göre öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının branşlarına göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 4.19’da öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin branş değişkenine göre betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 4.19.

Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Branş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Grup	n	Ort	Ss		Grup	N	Ort	Ss
Kurumsal Gelişme	Türkçe	26	36.69	5.89	Mesleki Gelişim	Türkçe	26	50.65	3.99
	Sınıf	100	37.30	5.54		Sınıf	100	50.49	4.37
	Sosyal B.	15	36.01	5.66		Sosyal B.	15	49.55	5.23
	Fen - Mat.	52	39.50	4.80		Fen - Mat.	52	51.26	4.51
	Bilg -Tek	9	39.11	6.39		Bilg-Tek	9	51.00	5.17
	Sanat	19	38.68	5.44		Sanat	19	51.79	2.90
	RPD	17	41.59	3.55		RPD	17	52.94	3.05
	İngilizce	27	38.52	5.14		İngilizce	27	51.07	4.01
	Din K.	17	36.92	6.50		Din K.	17	50.18	5.34
	Okul Ö.	15	40.88	3.90		Okul Ö.	15	52.87	3.09
Meslektaşlarla İşbirliği	Türkçe	26	22.58	2.06	Genel Beklenti	Türkçe	26	109.92	10.22
	Sınıf	100	22.77	2.31		Sınıf	100	110.56	10.85
	Sosyal B.	15	21.73	2.71		Sosyal B.	15	107.29	11.69
	Fen - Mat.	52	23.25	2.27		Fen - Mat.	52	114.01	10.53
	Bil ve Tek	9	21.89	3.92		Bil ve Tek	9	112.00	14.16
	Sanat	19	22.58	2.52		Sanat	19	113.05	9.41
	RPD	17	23.82	1.59		RPD	17	118.35	7.60
	İngilizce	27	23.26	2.14		İngilizce	27	112.85	10.02
	Din K.	17	22.32	3.11		Din K.	17	109.41	13.05
	Okul Ö.	15	23.73	1.93		Okul Ö.	15	117.47	8.25

Buna göre “*Kurumsal Gelişme*” alt boyutunda en yüksek puan ortalamalarına RPD (\bar{X} =41.59) ve Okul Öncesi (\bar{X} =40.88) öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. Bu branşları Fen-Matematik (\bar{X} =39.50) ve Bilgisayar-Teknoloji \bar{X} =(39.11) ders öğretmenleri takip etmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi (\bar{X} =36.92), türkçe (\bar{X} =36.69) ve sosyal bilgiler (\bar{X} =36.01) bölümü öğretmenlerinin en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. “*Mesleki Gelişim*” alt boyutunda ise yine sosyal bilgiler öğretmenlerinin en düşük (\bar{X} =49.55); RPD (\bar{X} =52.94) ve okul öncesi öğretmenlerinin (\bar{X} =52.87) ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmekle birlikte branşlara göre puan ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. “*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutunda da sosyal bilgiler öğretmenlerinin en düşük (\bar{X} =21.73); RPD öğretmenlerinin (\bar{X} =23.82) ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmekle birlikte branşlara göre puan ortalamaları birbirine yakındır. Genel beklenti puan boyutunda yine sosyal bilgiler öğretmenlerinin en düşük (\bar{X} =107.29); RPD (\bar{X} =118.35) ve okul öncesi öğretmenlerinin (\bar{X} =117.47) ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Ortalamalar arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Tablo 4.20’de sunulan varyans analizi sonuçları ile incelenmiştir.

Tablo 4.20.

Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	645.13	9	71.68	2.52	0.01*
	Grup içi	8172.64	287	28.48		
	Toplam	8817.77	296			
Mesleki Gelişim	Gruplar arası	203.73	9	22.64	1.24	0.27
	Grup içi	5227.78	287	18.22		
	Toplam	5431.51	296			
Meslektaşlarla İş Birliği	Gruplar arası	76.06	9	8.45	1.51	0.14
	Grup içi	1605.27	287	5.59		
	Toplam	1681.34	296			
Genel Beklenti	Gruplar arası	2148.74	9	238.75	2.13	0.03*
	Grup içi	32242.29	287	112.34		
	Toplam	34391.03	296			

*p<0.05

Tablo 4.20 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentileri *Kurumsal Gelişme* ve genel beklenti boyutlarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmıştır ($F_{\text{kurumsal gelişme}(9,29)}=2.52$; $F_{\text{genel beklenti}(9,29)}=2.13$, $p<0.05$).

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde RPD, okul öncesi, fen ve matematik öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin genel beklentilerinin türkçe, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu söylenebilir. Öte yandan “*Mesleki Gelişim*” ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır; $F_{\text{mesleki gelişim}(9,29)}=1.24$, $p>0.05$; $F_{\text{meslektaşlarla işbirliği}(9,29)}=1.55$, $p>0.05$).

4.2.7.Öğretmenlerin, Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Öğretmen Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Yozgat il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerine yönelik görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.21.’de öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti okuldaki öğretmen sayısına göre betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.21.

Öğretmenlerin Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklenti Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri

	Grup	n	Algı		n	Beklenti	
			Ort	Ss.		Ort	Ss.
Kurumsal Gelişim	20'den az	23	33.49	4.74	23	38.52	4.93
	20-30	40	32.77	6.72	40	38.19	5.08
	30-50	161	32.02	7.19	156	38.05	5.72
	50'den fazla	84	31.22	6.01	82	38.35	5.39
Mesleki Gelişme	20'den az	23	47.96	6.92	23	51.30	4.70
	20-30	40	47.32	6.22	40	50.27	4.80
	30-50	161	46.00	6.93	156	50.77	4.29
	50'den fazla	84	45.67	6.76	82	51.55	3.86
Meslektaşlarla İşbirliği	20'den az	23	21.17	3.37	23	22.95	2.32
	20-30	40	19.61	3.47	40	22.59	2.54
	30-50	161	20.25	3.72	156	22.98	2.30
	50'den fazla	84	19.30	3.51	82	22.59	2.74
Genel	20'den az	23	102.62	13.66	23	112.78	11.14
	20-30	40	99.70	14.14	40	111.05	11.35
	30-50	161	98.27	15.92	156	111.80	10.99
	50'den fazla	84	96.19	14.40	82	112.49	10.39

Tablo 4.21 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin hem algı hem de beklenti boyutlarında ve bunların alt boyutlarında öğretmen sayılarına göre puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasındaki bu küçük farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 4.22'de öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının okuldaki öğretmen sayısına göre varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.22.

Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algıların Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	125.98	3	41.99	0.95	0.42
	Grup içi	13515.36	304	44.46		
	Toplam	13641.342	307			
Mesleki Gelişim	Gruplar arası	150.82	3	50.27	1.09	0.36
	Grup içi	14052.99	304	46.23		
	Toplam	14203.82	307			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	88.78	3	29.59	2.27	0.08
	Grup içi	3958.74	304	13.02		
	Toplam	4047.52	307			
Genel Algı	Gruplar arası	879.502	3	293.17	1.28	0.28
	Grup içi	69675.16	304	229.20		
	Toplam	70554.67	307			

Tablo 4.22 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının “Kurumsal Gelişme, Mesleki Melişim, Meslektaşlarla İş Birliği” alt boyutları ve genel algı boyutu puan ortalamalarının okuldaki öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir; $F_{kurumsalgelişme(3,30)}=0.95$; $F_{meslekigelişim(3,30)}=1.09$; $F_{meslektaşlarlaişbirliği(3,30)}=2.27$; $F_{meslekigelişim(3,30)}=1.28$, $p>0.05$). Buna göre öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının okuldaki öğretmen sayısına göre değişmediği ortaya konmuştur.

Tablo 4.23’de öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.23.

Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	7.70	3	2.57	0.08	0.97
	Grup içi	8971.75	297	30.21		
	Toplam	8979.45	300			
Mesleki Gelişim	Gruplar arası	56.10	3	18.70	1.02	0.38
	Grup içi	5443.92	297	18.33		
	Toplam	5500.02	300			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	10.87	3	3.62	0.60	0.62
	Grup içi	1794.32	297	6.04		
	Toplam	1805.18	300			
Genel Beklenti	Gruplar arası	74.77	3	24.92	0.21	0.89
	Grup içi	35209.07	297	118.55		
	Toplam	35283.84	300			

* $p>0.05$

Tablo 4.23 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında puan ortalamalarının okuldaki öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı değişmediği ortaya konmuştur ($F_{kurumsalgelişme(3,30)}=0.09$; $F_{meslekigelişim(3,30)}=1.020$; $F_{meslektaşlarlaişbirliği(3,30)}=0.60$; $F_{genelalgı(3,30)}=0.21$, $p>0.05$). Buna göre öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin okuldaki öğretmen sayısına göre değişmediği ortaya konmuştur.

4.2.8. Öğretmenlerin, Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarında Algı ve Beklentilerine İlişkin Görüşlerin Öğrenci Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Yozgat il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerine yönelik görüşleri okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.24’de öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti puanlarının okuldaki öğrenci sayısına göre betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.24.

Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Öğrenci Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri

	Grup	n	Algı		Beklenti		
			Ort	Ss.	n	Ort	Ss.
Kurumsal Gelişme	500’den az	64	33.00	6.25	63	38.54	4.87
	500-1000	222	31.97	6.77	217	38.09	5.62
	1000’den fazla	22	29.50	6.40	21	38.14	5.80
Mesleki Gelişim	500’den az	64	47.11	6.72	63	51.29	4.44
	500-1000	222	46.40	6.54	217	50.87	4.27
	1000’den fazla	22	41.91	8.25	21	50.86	4.05
Meslektaşlarla İş birliği	500’den az	64	20.48	3.40	63	23.01	2.31
	500-1000	222	19.92	3.67	217	22.69	2.54
	1000’den fazla	22	19.09	3.83	21	23.57	1.78
Genel	500’den az	64	100.60	14.33	63	112.84	10.79
	500-1000	222	98.29	15.02	217	111.65	10.94
	1000’den fazla	22	90.50	17.00	21	112.57	10.29

Tablo 4.24 öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı puan ortalamaları incelendiğinde okuldaki öğrenci sayısı arttıkça hem ölçeğin tamamı hem de tüm alt boyutlarda öğretmen liderliğine ilişkin algı puanlarında düşüş görülmektedir. Diğer bir ifade ile büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları orta ve küçük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerden daha düşüktür. Beklenti puan ortalamaları ise hem ölçeğin tamamı hem de alt boyutlarda birbirine oldukça yakındır.

Ortalamalar arasındaki bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı algı ve beklenti ölçekleri için sırasıyla Tablo 4.25 ve Tablo 4.26’de belirtilmiştir.

Tablo 4.25.

Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	202.25	2	101.13	2.30	0.10
	Grup içi	13439.09	305	44.06		
	Toplam	13641.34	307			
Mesleki Gelişim	Gruplar arası	466.59	2	233.30	5.180	0.01*
	Grup içi	13737.23	305	45.04		
	Toplam	14203.82	307			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	34.37	2	17.19	1.306	0.27
	Grup içi	4013.15	305	13.16		
	Toplam	4047.52	307			
Genel Algı	Gruplar arası	1674.14	2	837.07	3.707	0.03*
	Grup içi	68880.52	305	225.84		
	Toplam	70554.67	307			

*p<.05

Tablo 4.25 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı puan ortalamalarının okuldaki öğrenci sayısına göre ölçeğin tamamı ve “*Mesleki Gelişim*” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı bulunmuştur, $F_{\text{meslekigelişim}}(2,305)=5.180$, $F_{\text{genelalgı}}(2,305)=3.707$, $p<0.05$). İkili karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde hem “*Mesleki Gelişim*” alt boyutu hem de genel algı puanları için büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı puan ortalamalarının orta ve küçük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede düşük olduğu ortaya konmuştur.

Tablo 4.26.

Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Beklentilerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	10.05	2	5.02	0.17	0.85
	Grup içi	8969.41	298	30.10		
	Toplam	8979.45	300			
Mesleki Gelişim	Gruplar arası	8.58	2	4.29	0.23	0.79
	Grup içi	5491.44	298	18.43		
	Toplam	5500.02	300			
Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	17.98	2	8.99	1.50	0.23
	Grup içi	1787.21	298	5.99		
	Toplam	1805.18	300			
Genel Beklenti	Gruplar arası	77.74	2	38.87	0.33	0.72
	Grup içi	35206.09	298	118.14		
	Toplam	35283.84	300			

*p>.05

Tablo 4.26 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti puan ortalamalarının okuldaki öğrenci sayısına göre ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı bulunmuştur ($F_{\text{kurumsal gelişme}}(2,298)=0.167$; $F_{\text{meslek gelişim}}(2,298)=0.233$, $F_{\text{meslektaşlarla işbirliği}}(2,298)=1.499$, $F_{\text{genel beklenti}}(2,298)=0.329$, $p>0.05$).

4.3. Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü sorusu “*Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir ilişki (korelasyon) var mıdır?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasındaki ilişkinin ortaya konduğu korelasyon değerleri tablo 4.27’de sunulmuştur.

Tablo 4.27.

Öğretmen Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklenti Puanları Arasındaki Korelasyon

	Kurumsal Gelişme (B)	Mesleki Gelişim (B)	Meslektaşlarla İşbirliği (B)	Genel Beklenti	Kurumsal Gelişme (A)	Mesleki Gelişim (A)	Meslektaşlarla İşbirliği (A)	Genel Algı
Kurumsal Gelişme (B)	1.00	0.74**	0.70**	0.93**	0.44**	0.33**	0.32**	0.42**
Mesleki Gelişim (B)		1.00	0.67**	0.92**	0.30**	0.51**	0.32**	0.44**
Meslektaşlarla İşbirliği (B)			1.00	0.84**	0.28**	0.35**	0.38**	0.37**
Genel Beklenti				1.00	0.40**	0.44**	0.37**	0.46**
Kurumsal Gelişme (A)					1.00	0.68**	0.71**	0.91**
Mesleki Gelişim (A)						1.00	0.69**	0.91*
Meslektaşlarla İşbirliği (A)							1.00	0.86**
Genel Algı								1.00

** $p<0.01$; (A): Algı, (B): Beklenti

Tablo 4.27 incelendiğinde öğretmenlerin “*Kurumsal Gelişme*” alt boyutuna ilişkin algı ve beklentileri arasındaki korelasyon katsayısı $r = 0.44$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin “*Kurumsal Gelişme*” alt boyutuna ilişkin

algıları ve beklentileri arasında orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki vardır (Alpar, 2011). “*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutuna ilişkin algı ve beklenti puanları arasındaki orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı $r = 0.38$ bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin “*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutuna ilişkin algıları arttıkça beklentileri; ya da beklentileri arttıkça algıları artmaktadır. Determinasyon katsayısına (r^2) göre bu artış oranının %14 civarında olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti puanları arasında da orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı $r = 0.46$ bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine algıları arttıkça beklentileri; ya da beklentileri arttıkça algıları artmaktadır. Determinasyon katsayısına (r^2) göre algı ve beklenti puanları birbirlerindeki değişiminin %21’lik bir dilimini açıklamaktadırlar.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve TARTIŞMA

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

5.1. Sonuçlar

Yozgat il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeylerinin; “*Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim ve Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutlarında ne düzeyde sergilendiği ve gerekli görüldüğü araştırılmıştır. Öğretmenlerin algı ve beklenti düzeylerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan eğitim kurumu, hizmet yılı, okul türü, branş, kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki öğrenci sayısı değişkenleri ile ilişkisine ilişkin bulgulara dayalı sonuçlar verilmiştir.

Araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının “Sık sık” düzeyinde, beklentilerinin ise “Her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin gereklilik düzeyi sergilenme düzeyinden daha yüksektir. Bu bulgular alanyazındaki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Arslan ve Özdemir, 2015; Beycioğlu ve Aslan, 2009; Canlı, 2011; Çelik-Yılmaz, 2017; Kaya ve Memduhoğlu, 2016; Kölükçü, 2011; Öztürk, 2015).

Öğretmen liderlik rollerinin boyutları arasında en çok “*Mesleki Gelişim*” boyutunun gerekli olduğu ve sergilendiği bulunmuştur. Bu boyutu sırası ile “*Kurumsal Gelişme*” ve “*Meslektaşlarla İş Birliği*” boyutları izlemiştir. Öğretmenlerin, üç boyutta da öğretmen liderlik rollerinin gerekliliğini “Her zaman”, sergilenmesini ise “Sık sık” düzeyinde belirtmeleri, öğretmen liderliğinin temel prensibinin, “öğretmenleri okul içerisinde karar verme mekanizmasının içerisine sokarak okulların demokratikleşmesine katkıda bulunmak ve okulları profesyonel öğrenme topluluklarına ulaştırmaktır” görüşünü desteklemektedir (Harris ve Muijs, 2003, s. 437).

Kurumsal Gelişme Boyutuna İlişkin Sonuçlar

“*Kurumsal Gelişme*” alt boyutunda öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine yönelik algılarının “Sık sık” düzeyinde; beklentilerinin ise “Her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. “*Kurumsal Gelişim*” boyutunda öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerinin gerekliliğini sergilenmesinden daha yüksek düzeyde düşündüklerine ulaşılmaktadır.

“*Kurumsal Gelişme*” alt boyutuna göre en yüksek katılım gösterilen ilk üç maddeye göre: okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak, zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek, öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek “Her zaman” düzeyinde uygulanmaktadır. Bu sonuca göre öğretmenler; veli, öğrenci ve okul içi etkinliklerinin gerekliliğini düşünmekte ve bu yönde öğretmen liderliği rollerinin sergilendiğini belirtmektedirler. Lider öğretmenler “entelektüel özellikleriyle, öğrenmeye ve kişisel gelişimlerine verdikleri önemle öğrencilerinin ve kurumlarının gelişimine sürekli olarak katkıda bulunurlar” (Erişen, 2004, s. 55). Bu yönüyle öğretmen liderliği, okula sınıf görevlerinin ötesinde bir katkıda bulunma yeteneği ve enerjisi olarak kabul edilir (English, 2006). En düşük katılım gösterilen maddelere göre: il, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak, okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak, okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak “Bazen” düzeyinde uygulanmaktadır. Bu durum öğretmenlerin okul dışı görevleri ve bu yöndeki çalışmalarını öğretimsel iş yükü fazlalığı ya da motivasyon düşüklüğü nedeniyle daha az gerekli görüldüğü ve bu yöndeki davranışların daha az sergilendiğini düşündükleri şeklinde değerlendirilebilir.

“*Kurumsal Gelişme*” boyutunda cinsiyet değişkenine yönelik öğretmenlerin algı ve beklentilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak erkek öğretmenlerin algı puan ortalamaları kadın öğretmenlerden görece daha yüksektir. Beklenti puan ortalamaları ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden görece daha yüksek olduğu görülmektedir.

“*Kurumsal Gelişme*” boyutunda yaş değişkenine yönelik öğretmenlerin algı ve beklentilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak 50 yaş üzeri öğretmenlerin algılarının görece daha yüksek olduğu görülmektedir. Beklenti

puanları incelendiğinde ise “20-30” yaş aralığında olan öğretmenlerin, “50 ve üzeri” yaş grubunda olan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

“*Kurumsal Gelişme*” boyutunda; mezun olunan bölüm, okul türü, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısına göre öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinde anlamlı bir fark yoktur.

“*Kurumsal Gelişme*” boyutunda öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının kıdemlerine anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur. Bu sonuca göre “1-5” yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin algıları “6-10”, “11-15” ve “16-20” yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının daha yüksek olduğunun saptanması, bu öğretmenlerin meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alış verişinde bulunma ve meslektaşlarından yeni şeyler öğrenme davranışlarının sergilendiği görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar ettikleri ve okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım göstermede daha istekli oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Alanyazında bazı araştırma bulgularında tam tersi sonuçlara ulaşılmış, bütün alt boyutlar açısından 21 yıl ve üzeri kıdemi olan katılımcıların öğretmen liderlik algılarının diğer katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip olduğu görülmüştür (Beycioğlu ve Arslan, 2009; Canlı, 2011; Kölükçü, 2011). Beklenti puan ortalamalarının ise birbirlerine oldukça yakın olduğu ve anlamlı derecede farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar; alanyazınla paralellik göstermektedir (Çelik - Yılmaz, 2017; Kılınç ve Recepoğlu, 2013; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013).

“*Kurumsal Gelişme*” boyutunda branş değişkenine göre algı puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu ve anlamlı derecede farklılaşmadığına ulaşılmıştır. “*Kurumsal Gelişme*” algı puan ortalamalarının en düşük olduğu branşlar: din kültürü ve ahlak bilgisi ile İngilizce, en yüksek olduğu branş ise okul öncesi olduğu görülmektedir. Beklenti kısmında ise branşlarına göre anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. RPD ve okul öncesi öğretmenlerinin “*Kurumsal Gelişim*” puan ortalamalarının Türkçe, sınıf, sosyal bilgiler ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde fen ve matematik öğretmenlerinin puanları türkçe, sınıf ve sosyal bilgiler

öğretmenlerinin puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Beklenti puan ortalamalarına göre ise en düşük branşlar sırasıyla sosyal bilgiler, Türkçe ve din kültürü ahlak bilgisi, en yüksek branşlar RPD ve Okul Öncesi olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre RPD öğretmenlerinin il, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almaları, öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmaları, okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda yürütücü konumunda olmaları RPD öğretmenlerinin öğretmen liderlik beklentilerini güçlendirmiş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik beklentilerinin yüksek olması ise eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmaları, Mesleki iş birliklerinin yüksek olması, eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almaları ve zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmeleriyle açıklanabilir. Kölükçü (2011), sınıf öğretmenlerinin kurumsal gelişimin ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında öğretmen liderliği beklentilerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“*Kurumsal Gelişme*” alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin algı ve beklenti puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, “*Kurumsal Gelişme*” alt boyutuna ilişkin algıları arttıkça beklentileri; beklentileri arttıkça da algıları artmaktadır.

Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Sonuçlar

“*Mesleki Gelişim*” alt boyutunda öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik “*Mesleki Gelişim*” açısından algılarının “Sık sık” düzeyinde, beklentilerinin ise “Her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmen liderliğinin, öğretmenleri güçlendirmesi ve güzel uygulamaların yayılması sonucunda okulların iyileştirilmesi ile yenilenmesi için önemli bir araç olduğu görülmektedir (Mujis ve Harris, 2006). Öğretmenlerin mesleki açıdan sürekli araştırma içerisinde olmaları öğretmen liderliğinin, öğrenen liderlikle bağlantısını da ortaya çıkarmaktadır. Güvendi ve Mısırlı’ya (2006, s. 23) göre “öğrenen liderler yaşam boyu öğrenmeye, kendini sürekli yenilemeye geliştirmeye çalışan kişilerdir”.

“*Mesleki Gelişim*” alt boyutunda, algı kısmına ilişkin puanlar incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek ortalama ile katılım gösterdikleri maddenin M24 “*Öğrencilerine güven vermek*” ($\bar{X}_{\text{algı}}=4.48$ -Her zaman) olduğu, en düşük katılım gösterilen maddenin ise M20 “*Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek*” ($\bar{X}_{\text{algı}} = 3.99$ - Sık sık) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenler, özverili çalışmaların öğrenci başarısı üzerinde fazla etkili olmadığı ve okulla ilgili kararlara meslektaşlarının katılımını sağlama konusunda daha az çaba sarf edildiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin, deneyimlerini paylaşma ve yeni sorumluluklar alma konusundaki isteksizliği, gün içerisinde pek çok görev ve rolleri yerine getirmek zorunda olmaları ve bu çoklu rolleri birbirine karıştırmadan oynamak zorunda kalmaları öğretmen liderliğinde bariyer olarak görülmektedir (Beycioğlu, 2009; Harris ve Muijs, 2006). Bu sonuçlar Kölükçü’nün (2011), 356 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

“*Mesleki Gelişim*” boyutunda cinsiyet değişkenine yönelik öğretmenlerin algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak kadın öğretmenlerin beklenti düzeylerinde erkek öğretmenlere göre anlamlı fark bulunmaktadır. Bu sonuçlar kadın öğretmenlerin; katılımcılık, mesleki gelişimlerine önem verme, meslektaşlarını güncel bilgilerden haberdar etme davranışlarını erkek öğretmenlere göre daha gerekli gördüğü şeklinde değerlendirilebilir. Cinsiyete göre alanyazında farklı bulgulara rastlanmaktadır. Bazı çalışmalarda cinsiyete göre beklenti kısmında kadınlar lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ve bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. (Beycioğlu ve Aslan, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Çelik - Yılmaz, 2017; Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt’un, 2017). Bazı araştırmalarda ise cinsiyet açısından beklenti kısmında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Kaya ve Memduhoğlu, 2016; Kılınç ve Receptoğlu, 2013; Kölükçü, 2011).

“*Mesleki Gelişim*” boyutunda yaş değişkenine yönelik öğretmenlerin algılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 50 yaş üzeri öğretmenlerin algılarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre 50 yaş üstü öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerini daha fazla sergilediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular 50 yaş üstü öğretmenlerin, edindikleri tecrübeler doğrultusunda öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere rehberlik etmeleri ile gözlem ve deneyimlerini paylaşarak

meslektaşlarının Mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf ettiklerini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Beklentilerinin ise “*Kurumsal Gelişim, Mesleki Gelişme ve Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutlarında yaş düzeylerine göre birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Genel beklenti puanı ortalamalarının 20-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin beklenti puan ortalamalarının, 50 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerden yüksektir.

“*Mesleki Gelişim*” boyutunda kıdem değişkenine göre öğretmenlerin algı ve beklentilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte 1-5 yıl arası kıdeme sahip katılımcıların liderlik algıları görece daha yüksek düzeydedir. Beklenti puan ortalamalarının ise birbirlerine oldukça yakın olduğu ve anlamlı derecede farklılaşmadığına ulaşılmıştır.

“*Mesleki Gelişim*” boyutunda; mezun oldukları bölüm, okul türü, öğretmen sayısı değişkenlerine göre öğretmenlerin liderlik algı ve beklentilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

“*Mesleki Gelişim*” boyutunda branş değişkenine göre öğretmenlerin algı ve beklentilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “*Mesleki Gelişim*” algı puan ortalamalarının RPD öğretmenlerinin en düşük, okul öncesi öğretmenlerinin ise en yüksek olduğu görülmektedir. Beklenti puan ortalamalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin en düşük; RPD ve okul öncesi öğretmenlerinin ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

“*Mesleki Gelişim*” boyutunda öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmenlerin liderlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları orta ve küçük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Bu sonuç öğretmen liderliğinin “okullar açısından geliştirme, destekleyici ve olumlu bir örgüt ikliminde gerçekleştirilebilir bir etkinliktir. Bireyler, önemli gereksinimlerini karşılayan yeterli olanaklara sahip örgütsel ortamlarda başarıya ve gelişmeye daha yatkın olmaktadır” görüşünü desteklemektedir (Can, 2004). Bunun yanında öğrenci sayısı fazla olan okullarda öğretmenlerin formel iş yükü ve yeterli zamanının olmaması liderlik davranışlarının ortaya çıkmasına engel teşkil edebileceği düşünülebilir. Beklentilerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

“*Mesleki Gelişim*” alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin algı ve beklenti puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin algıları arttıkça beklentileri; beklentileri arttıkça da algıları artmaktadır.

Meslektaşlarla İş Birliği Boyutuna İlişkin sonuçlar

“*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutunda öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik meslektaşlarla işbirliği açısından algılarının “sık sık” aralığında; beklentilerinin ise “her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Okul etkinliği üzerine yapılan araştırmalar öğretmen liderliğinin diğer öğretmenlere “arabuluculuk”, “katılımcılık” ve “ilişkiler” gibi konularda katkıda bulunduğunu göstermektedir (Harris ve Muijs, 2002). Can’a (2007) göre, öğretmen liderliğinin meslektaşlarıyla iş birliği boyutu, olumlu okul kültürü ile eğitimsel ve örgütsel gelişime katkı sağlayacaktır. Görüldüğü gibi öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutu; “bağlılık”, “katılım”, “paylaşım”, “rehberlik etme” ile ilgili rollerini ortaya çıkartmaktadır.

“*Meslektaşlarla İş Birliği*” boyutunda cinsiyet değişkenine yönelik öğretmenlerin algı ve beklentilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak kadın öğretmenlerin algı ve beklenti puan ortalamaları erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından görece daha yüksektir.

“*Meslektaşlarla İş Birliği*” boyutunda yaş değişkenine yönelik öğretmenlerin algı ve beklentilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak 50 yaş üzeri öğretmenlerin algılarının görece daha yüksek olduğu görülmektedir. Beklenti puanları incelendiğinde ise “20-30” yaş aralığında olan öğretmenlerin, “50 ve üzeri” yaş grubunda olan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

“*Meslektaşlarla İş Birliği*” boyutunda; mezun oldukları bölüm, okul türü, öğretmen sayısı ile öğrenci sayısına göre *Meslektaşlarla İşbirliği* boyutunda öğretmenlerin liderlik algı ve beklentilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

“*Meslektaşlarla İş Birliği*” boyutunda kıdem değişkenine göre öğretmenlerin algı ve beklentilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte 1-5 yıl arası kıdeme sahip katılımcıların liderlik algıları görece daha yüksek düzeydedir. Beklenti puan ortalamalarının ise birbirlerine oldukça yakın olduğu ve anlamlı derecede farklılaşmadığına ulaşılmıştır.

“*Meslektaşlarla İş Birliği*” boyutunda branş değişkenine göre öğretmenlerin algı ve beklentilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “*Meslektaşlarla İş birliği*” alt boyutunda genel algı puanlarında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin en düşük, okul öncesi öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Beklenti puan ortalamalarının ise RPD öğretmenlerinin en yüksek düzeyde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

“*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutuna ilişkin algı ve beklenti puanları arasındaki orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin “*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutuna ilişkin algıları arttıkça beklentileri; beklentileri arttıkça da algıları artmaktadır.

Son olarak öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti puanları arasında da orta düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin algı düzeyleri arttıkça beklenti düzeyleri; beklenti düzeyleri arttıkça da algı düzeyleri artmaktadır. Bu bulgu alanyazında yapılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yiğit, Doğan ve Uğurlu'nun (2013) ve Kölükçü'nün (2011), yaptığı araştırmalarda ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Beycioğlu'nun (2009), araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerine ilişkin algıları ve beklentileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının “Sık sık” düzeyinde, beklentilerinin ise “Her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmelerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Ancak öğretmenlerin liderlik rollerinin gerekliliğine ilişkin tüm puan ortalamaları sergilenme düzeyinden daha yüksek seviyede görülmüştür. Bu durumda okul yöneticilerine ve öğretmenlere “eğitimde liderlik” ve “öğretmen

liderliği” konularında farkındalık eğitimi verilmelidir. Öğretmen liderliği ile ilgili programlar okulların vizyon ve misyonunda yer almalıdır.

- Başta “*Kurumsal Gelişme* olmak üzere *Meslektaşlarla İş birliği ve Mesleki Gelişim*” alanlarında öğretmenlere destekleyici hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- “*Kurumsal Gelişim*” alt boyutunda öğretmenlerin il, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almaları “Bazen” düzeyinde bulunmuştur. Bu nedenle kurum, toplum ve ülke yararına projeler geliştirmenin teşvik edilip güçlendirilmesi sağlanmalıdır.
- “*Mesleki Gelişim*” alt boyutunda okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek konusunda “Bazen” düzeyinde uygulamaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun için öğrenme ve öğretmeyi özendirici bir örgüt iklimi ortaya çıkartılmalı, öğretmenlerin aralarında olumlu ilişkiler geliştirmesine olanak sağlayacak etkinliklere zemin hazırlanmalı, yenilikçi uygulamalar öğretmenler arasında yaygınlaştırılmalıdır.
- “*Meslektaşlarla İş Birliği*” alt boyutunda öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olma konusunda “Bazen” düzeyinde uygulamaların olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin okul stratejik planı veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılımının sağlanması gerekmektedir. Bunun için okulda ve sınıfta dinamik öğrenme atmosferinin oluşturması, sürekli yeni yöntem ve tekniklerin araştırılması, takım çalışmalarıyla yeni proje ve etkinliklerin gündemde tutulması önerilebilir.
- Öğrenci sayısına göre büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı puan ortalamalarının orta ve küçük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede düşük olduğu ortaya konmuştur. Bu durumda öğretmen liderliğinin gerçekleştirilebilmesi için okullar arasında dengeli öğrenci dağılımı, donanımlı fiziksel şartlar ile destekleyici ve olumlu örgüt iklimi oluşturularak okul yaşam kalitesi yükseltilmelidir.
- Öğretmen liderlik rollerinin yaygınlaştırılması amacıyla okullarda liderlik özellikleriyle bilinen öğretmenlerle çalışmalar yapılmalı kısa ve uzun

vadede öğretmen liderliğinin sonuçları ortaya konmalıdır. Böylece öğretmen liderliği idareciler ve öğretmenler açısından somut olarak biçimlenmiş olacaktır.



KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (2016). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının (personel) yönetimi*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Adair, J. (2004). *Etkili stratejik liderlik*. Çeviren: Güneş, S. F. İstanbul: Babıali Kültür Yayınları.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: öğretmen liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 140-150.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Allgood, Erica Lori Nagel. (2015). Examining links between authentic leadership and strategy execution: A single case study. *Graduate Faculty of the School of Education*. Submitted to Northcentral University. Prescott Valley, Arizona
- Amerikan Psikoloji Birliği. (2018). Erişim adresi: <https://dictionary.apa.org/leader> (07.06.2018).
- Arslan, M. C. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 190-207.
- Aslan, Ş. (2013a). *Geçmişten günümüze liderlik kuramları*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aslan, Ş. (2013b). *Duygusal zekâ ve dönüşümcü, etkileşimci liderlik*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 161-189.
- Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Aytekin, H. (2014). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bailey, S. S. (1988). *The relationship between leadership styles of high school principals and school climate as perceived by teachers*. Doctoral dissertation, West Virginia University.
- Bakırcıoğlu, R. (2010). *Çocuk ve ergen ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakıoğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 11-19.
- Bakıoğlu, A. (Ed.). (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.

- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 196-208.
- Balcı, A. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 165-190.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Barker, R. A. (1997). How can we train leaders if we do not know what leadership is? *Human Relations*, 50(4), 343-362.
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Collier Macmillan.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *The Leadership Quarterly*, 6(4), 463-478.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M. and Stogdill, R. M. (1990). Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications. Simon and Schuster.
- Batmaz, N. Y., ve Gürer, A. (2016). Dönüştürücü liderliğin çalışanların içsel motivasyonu üzerindeki etkisi: Yerel yönetimlerde karşılaştırmalı bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 477-492.
- Bay, M. ve Akpınar, S. (2017). Liderlik tarzları ve girişimcilik özellikleri üzerine bir uygulama. *Journal of International Social Research*, 10(52), 964-973.
- Burke, W. W. (1985). Leaders: The Strategies for taking charge, by Warren Bennis and Burt Nanus (Book Review). *Human Resource Management*, 24(4), 503-508.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin Sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010a). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010b). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173

- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 5-34.
- Buluç, B. (2016). Geleneksel liderlik yaklaşımları. N. Güçlü. ve S. Koşar (Ed). *Eğitim yönetiminde liderlik* (s. 41-67). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Burns, J. M. (1978). Leadership. New York: Harper ve Row.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak, sistemi çözümlmek*. İstanbul: Pegem A Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. İstanbul: Pegem A Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 103-119.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 137-161
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2015). Öğretmen liderliğinde müdürlerin etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (27), 57-66.
- Can, N. (2016). *Sınıfta bir lider olarak öğretmen*. Ed. M. Şişman ve S. Turan, *Sınıf yönetimi* (s. 225-240). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbolat, S, G. (2016). *Yöneticilerin liderlik tarzlarına ilişkin çalışan alguları, çeddaş grup şirketleri örneği (Çorumgaz, Sürmeligaz, Kargaz)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Canlı, S. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin alguları (Adıyaman ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(1), 73-114.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-156.
- Cemaloğlu, N., ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşar, S. (2011) Otantik liderlik kavramı ve ardılları üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çekmecelioğlu, H. G. (2014). Göreve ve insana yönelik liderlik tarzlarının örgütsel bağlılık, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 21-34.
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 47-53.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), 465-474.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 423-442.
- Çelik, V. (2009). *Eğitimsel liderlik*. İstanbul: Pegem A yayıncılık.
- Çelik - Yılmaz, D. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen alguları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çetin, C.ve Karalar, S. (2016). X, Y ve Z kuşağı öğrencilerin çok yönlü ve sınırsız kariyer alguları üzerine bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 157-197.
- Çetin, M. ve Kinik, F. S. F. (2016). Effects of leadership on student success through the balanced leadership framework. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 675-682.
- Çetin, C. (2009). *Yöneticilerin liderlik stilleri, değişim yönetimi ve ekip çalışması arasındaki ilişkilerin çok yönlü olarak değerlendirilmesi*. İstanbul: İTO Yayınları.
- Çetin, S. (2009). Vizyon yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 95-103.
- Çimen, İ. (2016). Öğretmenlerin ruhsal liderliğe ilişkin alguları ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasındaki ilişki: *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 9-19.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (27), 171-184.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Virginia: ASCD.
- Değirmenci, C. H. (2012). *21. Yüzyılda liderlik ve iş dünyası*. İstanbul: Bilge Karınca.

- Demirtaş, K. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği becerileri sergilemelerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dimock, V. B., ve McGree, K. M. (1995). Leading change from the classroom: teachers as leaders, *SDL Issues about Change*. 4, 4.
- Doğan, S. (2016). *Çağdaş liderlik yaklaşımları. Eğitim yönetiminde liderlik*. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. s.97-142.
- Ehtiyar, Y. ve Tekin, R. (2011). Başarının temel aktörleri: Vizyoner liderler. *Journal of Yaşar University*, 6(24), 4007-4023.
- Eliçok, B. (2014). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yönetsel yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi Nevşehir ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- English, F. W. (Ed.). (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. Sage publications.
- Eraslan, L. (2004). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-32
- Erçetin, Ş. (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinin 21. yüzyıl için kişisel vizyonları. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 37- 43.
- Erdoğan, İ. (2007). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Ankara: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Erişen, Y. (2004). Sınıfta öğretim liderliği. Ş. Erçetin ve M. Ç. Özdemir (Ed). *Sınıf yönetimi* (s. 34-73). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Erişen, Y. (2007). Sınıfta öğretim liderliği. Ed. M. Ç. Özdemir, *Sınıf yönetimi* (s.17-48). Ankara: Ekinoks.
- Erişen, Y. (2011). Sınıfta öğretim liderliği. Ed. M. Ç. Özdemir, *Sınıf yönetimi* (s. 97-121). Ankara: Pegem Akademi.
- Eroğluer, K. ve Yılmaz, Ö. (2015). Etik liderlik davranışlarının algılanan örgüt iklimi üzerine etkisine yönelik bir uygulama: İş yaşamında yalnızlık duygusunun aracılık etkisi. *Journal of Business Research-Türk*, 7(1), 280-308.
- Ertan, Z. ve Kantos. (2011). Örgüt metaforlarında liderlik: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 1(1), 135-158.
- Ertürk, A. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed). *Eğitim yönetiminde liderlik* (s.143-180). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Feng, F. I. (2016). School principals' authentic leadership and teachers' psychological capital: teachers' perspectives. *International Education Studies*, 9(10), 245-255.
- Gardner, J. W. (1988). The Tasks of Leadership. *NASSP Bulletin*, 72(510), 77.

- Goldenson, R. M. (1984). *Longman dictionary of psychology and psychiatry*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. ve McKee, A. (2013). *Primal Leadership: Unleashing the power of Emotional Intelligence*. MA: Harvard Business Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., McKee, A. (2017). *Yeni liderler*. Çeviren: Nayır, F. ve Deniztekin, O. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göka, E. (2014). *Türklerde liderlik ve fanatizm*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Güçlü, N. (2016). Liderliğe genel bir bakış. Ed. Güçlü, N. ve Koşar, S. *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama* (s. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Gül, H. ve Şahin, K. (2004). Bilgi toplumunda yeni bir liderlik yaklaşımı olarak transformasyonel liderlik ve kamu çalışanlarının transformasyonel liderlik algısı. (Transformational leadership as a new approach to leadership in the information society and public employees' perception of transformational leadership). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 237-249.
- Gülbahar, B. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-28.
- Gülşen, C. ve Demir, M. (2017). İlk ve ortaokul yöneticilerinin çoklu zeka alanları ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Trakya University Journal of Social Science*, 19(2), 275-295.
- Gümüseli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Gündüzalp, S. (2017). *Sınıf yönetiminde öğretmen ve liderlik*. Mukadder Boydak Özcan (Ed). *Sınıf yönetimi* (s. 211-233). Ankara: Asos Yayıncılık.
- Güven, Y. ve Çetin, M. (2015). *Lider öğretmenlerin okul kültürüne etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güvendi, M. ve Mısırlı, A. M. (2006). Grup lideri olarak öğretmen. M.Yılman (Ed). *Sınıf yönetimi* (s. 11-37). Nobel Yayıncılık.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972
- Harris, A. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 31-34
- Harrison, C. ve Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74- 77.
- Hater, J. J. ve Bass, B. M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73(4), 695-702.

- Helvacı, M. A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 391-410.
- Helvacı, A. (2014). *Eğitim sisteminde öğretmenin rolü*. N.Saylan (Ed). *Eğitim bilimlerine giriş* (s. 271-285). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Howitt, D., ve Cramer, D. (2011). *Introduction to SPSS statistics in psychology: For version 19 and earlier* (Fifth edition). London: Pearson Education Limited.
- Jackson, T., Burrus, J., Bassett, K. ve Roberts, R. D. (2010). Teacher leadership: An assessment framework for an emerging area of professional practice. *ETS Research Report Series*, 2010(2), 1-49.
- Janis, R. S. (2003). An examination of Bass's (1985) leadership theory in the project management environment (Doctoral dissertation), Nova Southeastern University.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Üskül, A. (2006). *Yeni insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınevi.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Beşinci Baskı.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karadal, H. ve Özsungur, F. (2017). Hizmet inovasyon davranışı ile psikolojik sermaye ve etik liderlik ilişkisinin incelenmesi: Adana Örneği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(5), 663-672.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 443-465.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Kaya, B. ve H, B, Memduhoğlu, (2016), *Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Keçecioğlu, T. (2003). *Lider ve liderlik*. İstanbul: Okumuş Adam Yayını.
- Kılıççı, Y. (2000). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılınç, A. Ç. ve Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentiler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kılınç, A. Ç. (2016). *Çağdaş liderlik yaklaşımları*. Güçlü ve Koşar (Ed). *Eğitim yönetiminde liderlik* (s. 69-96). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kippenberger, T. (2002). *Leadership styles*. United Kingdom: Capstone Publishing.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: do traits matter?. *Academy of Management Perspectives*, 5(2), 48-60.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(3), 401-422.

- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A. S., Şahbudak, E., Karta, N. ve Şen, E. (2015). *Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kozikoğlu, İ., ve Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Journal of Higher Education ve Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3).
- Kölküçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mann, R. D. (1959). A review of the relationships between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56(4), 241-270.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2003). Teacher leadership Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Murphy, J. (Ed.). (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Corwin Press.
- NAESP, (2018), Build school culture through teacher leadership. This article is part of a series focusing on the learning continuum, brought to you with support from. The Wallace Foundation. Erişim adresi: <https://www.naesp.org/search/apachesolrsearch/teaching%20leadership> (24.05.2018).
- Naktiyok, A. (2006). E-liderlik: E-liderlik özelliklerinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(1), 19-40.
- Nayır, F. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğe ilişkin görüşleri, öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-598.
- Özdemir, S. ve Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özer, B., ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi/Having general adequacy of teaching profession evaluation of the views of teacher candidates and teachers about their. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Özgan, H., Bulut, L., Bulut, A., ve Bozbayındır, F. (2013). Öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 70-81
- Özkan, M., ve Çakır, Ç. (2017). Development of Distributed Leadership Scale. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(8), 1629-1660.

- Özkan, M. (2016). Liderlik hangi sıfatları, nasıl alıyor? Liderlik konulu makalelerin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 615-639.
- Recepoğlu, E. ve Özdemir, S. (2011). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mizah tarzları ile öğretim liderliği davranışları ve okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. V. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Selznick, P. (1957). Leadership in administration: A sociological interpretation. Quid Pro Books.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of Psychology*, 25(1), 35-71.
- Şahne, B. S. ve Şar, S. (2015). Liderlik kavramının tarihçesi ve Türkiye’de ilaç endüstrisinde liderliğin önemi. *Marmara Pharmaceutical Journal*, 19(2), 109-115.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (2018). Türk Dil Kurumu sözlükleri. Erişim adresi: www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama (06.06. 2018).
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6. Baskı)*. United States: Pearson Education.
- Tekin, A. G. Y., ve Ehtiyar, R. (2011). Başarının temel aktörleri: vizyoner liderler visionary leaders: the major actors of success. *Journal of Yasar University*, 24(6), 4007-4023.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(14), 1-16.
- Turan, S, Özçimenli, E. ve Güleş, H. (2013). Çoğulcu liderlik: kavramsal bir analiz. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 4(7), 53-68.
- Uğur, S. S., ve Uğur, U. (2014). Yöneticilik ve liderlik ayrımında kişisel farklılıkların rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 122-136.
- Uğurluoğlu, Ö., ve Çelik, Y. (2009). Örgütlerde stratejik liderlik ve özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12(2), 121-156.
- Uğurluoğlu, Ö. (2010). Kendi kendine liderlik stratejileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1), 175-191.
- Uluyol, Ç., ve Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Walumbwa, F. O., Mayer, D. M., Wang, P., Wang, H., Workman, K., & Christensen, A. L. (2011). Linking ethical leadership to employee performance: The roles of leader-member exchange, self-efficacy, and organizational

- identification. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115(2), 204-213.
- Yağmur, Ş. N., ve A, İlğan. (2018). *Ortaokullarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarının değerlendirilmesi üzerine nitel bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Yalçınkaya-Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Yaz, A. H. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kastomu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastomonu.
- Yazdani, R. (2014). The effect of formal leadership education on leadership behavior of selected college leaders (Doctoral dissertation, Colorado State University. Libraries).
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altunkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. ve Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 81-93.
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *The Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85.
- Zaccaro, S. J., Kemp, C., ve Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. The nature of leadership. London: Sage Publications.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different. *Houston Police Department Leadership Journal Dated*, 17(4). 47-63.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik*. İstanbul: Nobel Yayınları

EKLER:

Ek 1: Etik Kurul

BOZOK ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-7



T.C. BOZOK ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU BAŞVURU DEĞERLENDİRME RAPORU

Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Filiz AKAR	
Değerlendirilecek Araştırmanın Adı: ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK ROLLERİNE İLİŞKİN ALGI VE BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ YOZGAT İLİ ÖRNEĞİ	
Raportör	
Unvanı/ Adı-Soyadı	İmza
Çalıştığı Birim	
Telefon/ e-posta	Tarih:
Varsa Dış Uzman	
Unvanı/ Adı-Soyadı	İmza
Çalıştığı Birim	
Telefon/ e-posta	Tarih:

- Evet** **Hayır**
- Başvuru Formu eksiksiz ve uygun olarak doldurulmuş mu?
- Araştırma ve veri toplama araçları (Anket, ölçek, testvb) ilgili etik kurallara uygun mu?
- Kontrol listesinde işaretlenen evraklar eksiksiz olarak sunulmuş mu?

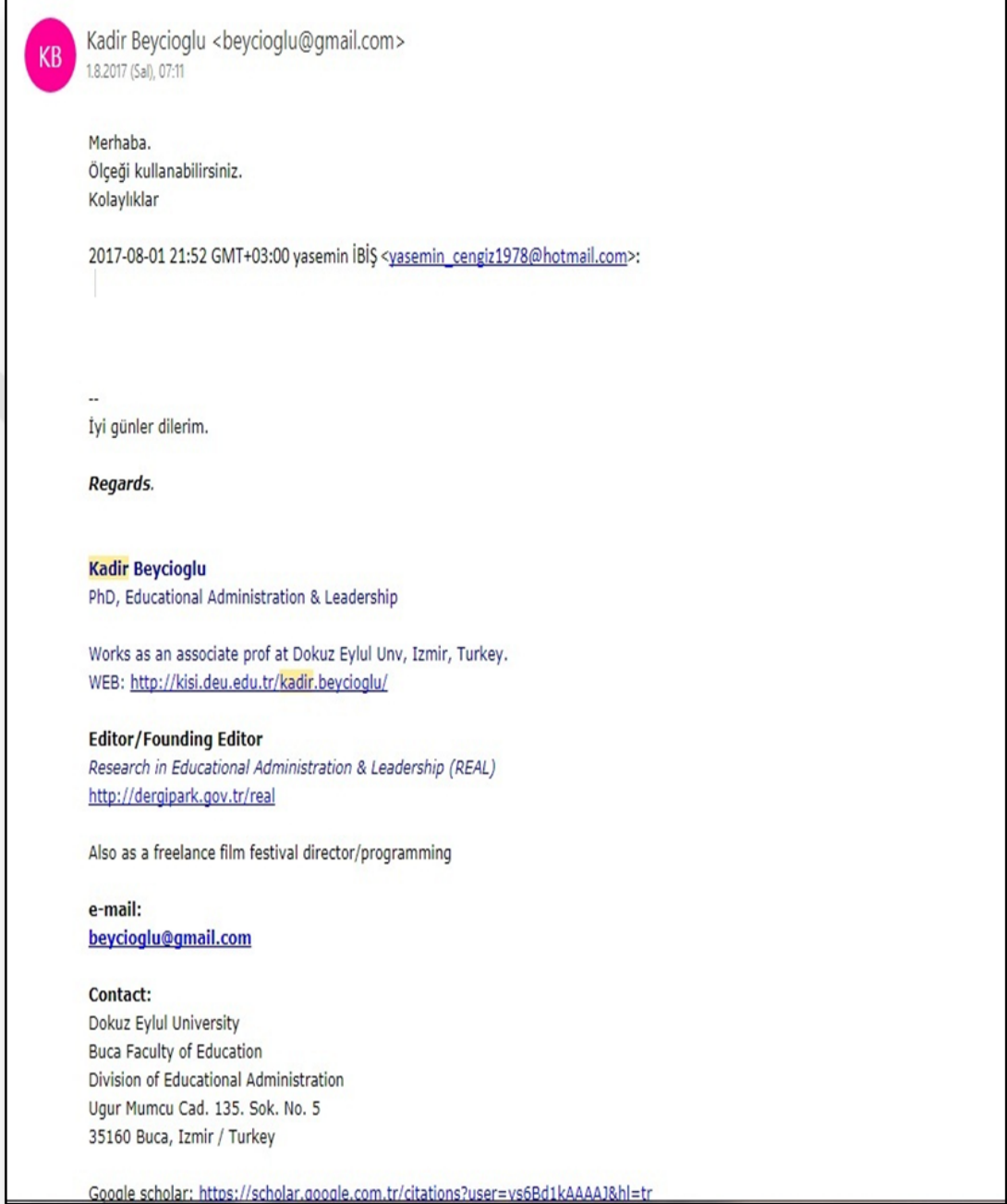
Değerlendirme Sonucu	
<input type="checkbox"/>	Uygundur
<input type="checkbox"/>	Düzeltilme gereklidir (Açıklayınız)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Düzeltmeleri görmek istiyorum <input type="checkbox"/> Düzeltmeleri görmeme gerek yok
<input type="checkbox"/>	Uygun değildir (Açıklayınız)
Açıklama	

Değerlendirmeyi yapan Etik Komisyon Üyesi bu formu doldurduktan sonra, kendisine gönderilen başvuru dosyasının tamamıyla birlikte üzerinde "GİZLİ" ibaresiyle kapalı zarf içerisinde Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu'na gönderecektir.

ETİK KOMİSYONU ÜYELERİ

Prof. Dr. Yunus ÖZGER Etik Komisyonu Başkanı Fen Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi	
Doç. Dr. Suat ERDEM İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi	Doç. Dr. Mehmet SAĞLAM Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
Doç. Dr. Nurgün TOPALLI İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğretim Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ŞENER TAPLAK Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi
Dr. Öğr. Üyesi Alper MUMYAKMAZ Fen Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi	Avukat Sema HACIOĞLU Hukuk Müşavirliği Üyesi

Ek 2: Ölçek Uygulama İzni



Ek 3: Liderlik Davranış Ölçeği

Sayın Katılımcı,

Bu anket çalışması “Öğretmenlerin Liderlik Rollerine İlişkin Algı ve Beklentilerinin İncelenmesi (Yozgat ili Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezi için veri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sadece bilimsel amaçlara yönelik olarak kullanılacak, kesinlikle araştırmacı dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Anket sorularına en doğru cevapları vermeniz çalışmanın başarısını önemli ölçüde etkileyecektir. Çalışmamıza ilgi gösterdiğiniz ve anketi cevaplamak için zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Yasemin İBİŞ

Bozok Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki sorularla ilgili size uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

1.Çalıştığınız okul: () Resmi İlk Okul () Özel İlk Okul () Resmi Orta Okul () Özel Orta Okul

2.Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

3.Yaşınız: 20-30 30-40 40-50 50 ve üzeri

4.Mezun olduğunuz okul: () Eğitim Fakültesi () Diğer (belirtiniz)

5. Öğretmenlik bransınız:.....

6. Meslekteki kıdeminiz:

() 1–5 yıl arası () 6–10 yıl arası () 11–15 yıl arası () 16–20 yıl arası () 21 yıl ve üstü

7. Çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz:

() 1–5 yıl arası () 6–10 yıl arası () 11–15 yıl arası () 16–20 yıl arası () 21 yıl ve üstü

8. Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı: () 10’dan az () 10-20 arası () 20-30 kişi arası () 30–50 kişi arası () 50 kisten fazla

9. Çalıştığınız okuldaki öğrenci sayısı: () 500’den az () 500–1000 arası () 1000’den fazla

YÖNERGE

Aşağıdaki sorularda, okulunuzdaki öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin, bu davranışın sergilenmesini ne derece beklediğinize yönelik beklentilerinizi ve bu davranışın ne derece sergilendiğine yönelik görüşlerinizi, A (Beklenti) ve B (Algı) bölümlerinde (X) işaretiyle belirtiniz. A Bölümünde yer alan ifadeler öğretmenlerin rollerine yönelik *beklentilerinizi*, B Bölümünde yer alan ifadeler öğretmenlerin rollerine yönelik *algılarınızı* içermektedir.

A. Davranışların gereklilik derecesi					İFADELER	B. Davranışların Sergilenme Derecesi				
Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
					BİR ÖĞRETMENEN LİDERLİK ROLÜ İLE İLGİLİ DAVRANISLAR					
					1.Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.					
					2.Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.					
					3.Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.					
					4.Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.					
					5.Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.					
					6.İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.					
					7.Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.					
					8.Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.					
					9.Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.					
					10.Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alış verisinde bulunmak.					
					11.Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.					
					12.Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.					
					13.Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.					
					14.Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.					
					15.Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.					
					16.Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.					
					17.Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.					
					18.Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak yapıcı tutumlar sergilemek.					
					19.Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.					
					20.Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının					

				etkin katılımı için çaba sarf etmek.					
				21.Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.					
				22.Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.					
				23.Öğrencilerine güvenmek.					
				24.Öğrencilerine güven vermek.					
				25.Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak katılımcı tutumlar sergilemek.					



Ek 4: Örneklemede Bulunan İlkokul ve Ortaokul Öğretmen Sayıları

Okul İsmi	Toplam Öğretmen Sayısı
1. Mehmet Akif İlkokulu	39
2. Sakarya İlkokulu	34
3. Milli Eğitim Vakfı İlkokulu	28
4. Toki Mevlana İlkokulu	26
5. Erdoğan Akdağ İlkokulu	21
6. Toki Adem Cankurtaran İlkokulu	22
7. Alacalıoğlu İlkokulu	18
TOPLAM	188
1. Merkez Ortaokulu	55
2. Cumhuriyet Ortaokulu	54
3. Fatma T. Turhan Ortaokulu	38
4. Ayşe İlicak İ. H. Ortaokulu	37
5. Toki Adem Cankurtaran Ortaokulu	21
6. Toki Mevlana Ortaokulu	25
7. Erdoğan Akdağ Ortaokulu	19
TOPLAM	249
Genel Toplam	437

Ek 5: Araştırma İzni



T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 55005497-605.01-E.16616378
Konu : Araştırma İzni.

13/10/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı 2012/13 nolu genelgesi.
b)Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 27/03/2017 tarihli ve 99219772-600-E.983 sayılı yazısı.

Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bölümü, Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Yasemin İBİŞ' in "Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Bireysel Yenilikçilikleri Arasındaki İlişki " konulu Tez çalışması için istegine ait ilgi (b) sayılı yazı ve işlemler belgeleri ekte sunulmuştur.

Adı geçen araştırma izninin, ilgi (a) genelgede belirtilen esaslar doğrultusunda, İlimiz Merkez İlkokul ve Ortaokul Müdürlüklerinde görev yapan öğretmenlere yönelik anket çalışması 2017-2018 eğitim/öğretim yılı içerisinde uygulanmasında sakınca bulunmamaktadır. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet TEKİN
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:İlgi sayılı yazılar (11 sayfa)

OLUR
13/10/2017

Adem YILMAZ
Vali Vekili

ÖZGEÇMİŞ

1. Adı Soyadı

Yasemin İBİŞ

Adres

Köseoğlu Mah. Şehit Nezih Özak Cad.
5/15 YOZGAT

Mail

yaseminibis78@gmail.com

2. Doğum Tarihi

17/12/1978

3. Öğrenim Durumu

Lisans: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Giyim Endüstrisi ve Öğretmenliği Bölümü (1999)

Lisans: Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Bölümü (2017)

Yüksek Lisans: Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Fakültesi Anabilim Dalı. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

4.Çalıştığı Kurumlar ve Görev Unvanı

5. Yayınlar

Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenler Tarafından Uygulanabilirlik Durumu: Nitel Bir Analiz, Uluslararası Eğitim Yönetimi Formu, Ankara TOBB Üniversitesi, 19-21 Ekim 2017,

Bildiri Kitabı, Özet metin