

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ
DAVRANIŞLARI AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİ VE
ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

MUSTAFA KÜRKÇÜ

**AMASYA
Şubat-2019**

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ
DAVRANIŞLARI AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİ VE
ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Hazırlayan
Mustafa KÜRKÇÜ**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU**

AMASYA-2019

ETİK BEYAN

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. .../.../....

Mustafa KÜRKÇÜ

TEZ ONAY SAYFASI

Mustafa KÜRKÇÜ tarafından hazırlanan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları Akademik İyimselik Düzeyleri Ve Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişki başlıklı bu çalışma, 28/01/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak **oy birliği** ile başarılı bulunarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman: Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Üye: Doç. Dr. Uğur AKIN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Davut ELMACI

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. ___ / ___ / ___

Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ DAVRANIŞLARI AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİ VE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Mustafa KÜRKÇÜ

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Şubat/2019

Danışman: Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin; öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği rollerine yönelik algıları arasındaki ilişkilerin düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçlarında ise sınıf öğretmenlerinin; öğretmen özerkliği davranışlarında, akademik iyimserlik düzeylerinde ve öğretmen liderliği rollerine yönelik algılarında “cinsiyet, yaş, kurumdaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı” değişkenlerinin etkisi incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yönteminin ilişkisel tarama deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Tokat ili sınırları içerisindeki ilkokullarda görev yapan 1535 sınıf öğretmeni; örneklemini ise bu evren içerisinde oransız kümelere ayırma yoluyla örneklem seçim yöntemi kullanılarak seçilen 518 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Çolak (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerkliği Ölçeği”, Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından geliştirilen “Okul Akademik İyimserlik Ölçeği” ve Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS programında frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve basit korelasyon (Pearson Correlation) katsayısı değerleri kullanılarak analiz edilmiştir. Kişisel bilgilerin betimlenmesinde frekans ve yüzdeden, gruplar arasındaki farkın incelenmesinde ise aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği, akademik iyimserlik ve öğretmen liderliği düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi; öğretmenlerin yaşına, kurumdaki hizmet süresine, toplam hizmet süresine, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı farklılığın gözlemlendiği durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Scheffe testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği, akademik iyimserlik ve

öğretmen liderliği düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek için de korelasyon (Pearson Correlation) katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışlarının, akademik iyimserlik düzeylerinin ve öğretmen liderliği algılarının genel toplamları ve alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları cinsiyet, yaş ve toplam hizmet süresi değişkenleri açısından özerkliğin boyutlarında veya toplamında anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak kurumdaki hizmet süresi, okuldaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından özerkliğin boyutlarında ve toplamında anlamlı farklılık göstermemiştir. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak yaş, kurumdaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre akademik iyimserliğin toplamında ve boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre kurumsal gelişme alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak yaş, kurumdaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre öğretmen liderliği toplamında ve boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen özerkliği, Akademik iyimserlik, Öğretmen liderliği

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASS TEACHERS 'TEACHING AUTHORITY BEHAVIORS ACADEMIC PERFORMANCE LEVELS AND PERCEPTIONS OF TEACHING LEADERSHIP

Mustafa KÜRKÇÜ

Amasya University, Institute of Social Sciences

Division of Classroom Education, M.A. February/2019

Supervisor: Assoc. Prof. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

The aim of this study is to determine the levels of relationships between teacher autonomy behaviors, academic optimism levels and perceptions of teacher leadership roles. In the sub-objectives of the research; the effects of gender, age, length of service in the institution, total service duration, number of teachers and students in the school were examined in the perceptions of teacher autonomy, academic optimism levels and teacher leadership roles. The research was carried out with relational screening design, which is one of the quantitative research methods. The population of the study consists of 1535 class teachers who work in primary schools within the borders of Tokat province in the 2017-2018 academic years. The sample of the study was composed of 518 classroom teachers, who were selected using the sampling selection method, by disproportionate clustering.

As the data collection tools; Teacher Autonomy Scale developed by Çolak (2016), the School Academic Optimism Scale developed by Çoban and Demirtaş (2011) and the Perception and Expectancy Determination Scale about Teacher Leadership developed by Beycioğlu (2009) were used. Data were analyzed by using frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t-test, one way variance analysis (ANOVA) and simple correlation (Pearson Correlation) coefficient. Frequency / percentage in describing personal information; Arithmetic mean and standard deviation values were used to examine the difference between the groups. autonomy, academic optimism and teacher leadership levels differ according to the gender of teachers; One-way analysis of variance (ANOVA) was applied to determine whether the teachers differ according to their age, length of service in the institution, total service duration, and the number of teachers and students in the school. In cases where significant difference was observed, Scheffe test was performed to see the difference between groups. Pearson Correlation coefficient was used to determine the relationship between teacher autonomy, academic optimism and

teacher leadership levels. Pearson Correlation coefficient was used to determine the relationship between teacher autonomy, academic optimism and teacher leadership levels.

According to the results of the study; It was observed that there was a low, positive and significant relationship between the teachers' autonomy behaviors, academic optimism levels and teacher leadership perceptions. The autonomy of classroom teachers showed significant differences in the dimensions or the totality of autonomy in terms of gender, age, length of service in the institution and total length of service. However, there were no significant differences in sub-scales and the total of autonomy in terms of the number of teachers and the number of students in the school and length of service in the institution and total length of service. The level of academic optimism of the classroom teachers showed a significant difference according to the gender variable.

However, there were no significant differences in the total and dimensions of academic optimism in terms of age, length of service in the institution, total length of service, number of teachers and students in the school. The level of teacher leadership perception of the classroom teachers showed a significant difference in the institutional development sub-dimension according to the gender variable. However, there was no significant difference in the total and dimensions of teacher leadership according to age, length of service in the institution, total duration of service, number of teachers and students in the school.

Key Words: Teacher autonomy, Academic optimism, Teacher leadership

ÖN SÖZ

Geçmişten günümüze toplumlarda bilgi değerli görülmüş ve bilgiye sahip olan kişi ve kurumlar toplumların geleceğini şekillendirmiştir. Ancak günümüzde bilgiye sahip olmak tek başına yeterli görülmemektedir. Çünkü günümüzde bilgiye ulaşmak çok kolay hale gelmiştir. Önemli olan bu bilgilerin doğruluğunu sorgulayabilmek ve sahip olunan bilgiyi uygulamaya dönük kullanabilmektir. Ancak mevcut eğitim-öğretim süreçlerinin bu anlamda bir birey yetiştirmede istenilen düzeyde olduğu söylenemez. Bu nedenle eğitim-öğretim süreçlerini çağın beklentilerine uygun hale getirebilmek adına farklı bakış açılarının geliştirilmesi ve bu yönde çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin uzmanlık gerektiren bir alana dönüşebilmesi için öğretmenler, mesleki faaliyetleri konusunda karar alma imkânına sahip olmalıdır. Eğitim ortamları çağın şartlarına uygun dizayn edilmeli ve öğretmenler başarılı olabileceklerine dair güdülenmelidir. Öğretmenler; öğrencilerinin başarıları, meslektaşlarının gelişimi ve görev yaptıkları okulların dönüşümü konularında sorumluluk alarak liderlik becerisi sergileyebilmelidir. Araştırmamızda eğitim-öğretim süreçlerini çağın şartlarına uygun hale getirmek için öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri; özerklik, iyimserlik ve liderlik boyutları ile inceledik. Bu anlamda araştırmamızın, çağdaş eğitim anlayışının benimsenmesine ve eğitimin bu yönde planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın her aşamasında destek ve katkılarını benden esirgemeyen başta danışman hocam sayın Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU'NA, araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerimize ve araştırma sürecine destek olan okul idarecilerimize teşekkürlerimi sunarım.

Mustafa KÜRKÇÜ

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN.....	iii
TEZ ONAY SAYFASI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Araştırmanın Varsayımları.....	9
1.7. Tanımlar.....	9

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Özerklik.....	10
2.1.1. Özerk Benlik Kuramı.....	11
2.2. Öğretmen Özerkliği.....	11
2.2.1. Planlama Aşamasında Öğretmen Özerkliği.....	13
2.2.2. Uygulama Aşamasında Öğretmen Özerkliği.....	15
2.2.3. Yönetim Aşamasında Öğretmen Özerkliği.....	15
2.2.4. Mesleki Gelişim Açısından Öğretmen Özerkliği.....	16
2.2.5. Öğretimin Değerlendirilmesi Açısından Öğretmen Özerkliği.....	17
2.2.6. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri.....	17
2.2.7. Öğretmen Özerkliğinin Sınırlayan Durumlar.....	19
2.2.8. Öğretmen Özerkliği İle Öğrenen Özerkliği İlişkisi.....	20
2.2.9. Öğretmen Özerkliği Konusunda Yapılan Araştırmalar.....	22
2.2.9.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	22
2.2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	24

2.3. Akademik İyimserlik.....	25
2.3.1. Pozitif Psikoloji.....	25
2.3.2. Sosyal Sermaye Kuramı	26
2.3.3. Sosyal Bilişsel Kuram.....	28
2.3.4. Öğrenilmiş İyimserlik.....	30
2.3.5. Akademik İyimserlik	32
2.3.5.1. Kolektif Yeterlik (Ortak Öz Yeterlik)	34
2.3.5.2. Güven	36
2.3.5.3. Akademik Vurgu (Akademik Önem)	38
2.3.6. Akademik İyimserlik Konusunda Yapılan Araştırmalar	39
2.3.6.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	39
2.3.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	42
2.4. Liderliğin Tanımı ve Tarihsel Gelişimi	43
2.4.1. Liderin Etki Kaynakları	44
2.4.1.1. Yasal Güç	45
2.4.1.2. Ödül Gücü.....	45
2.4.1.3. Zorlayıcı Güç.....	45
2.4.1.4. Uzmanlık Gücü	46
2.4.1.5. Karizmatik Güç.....	46
2.4.2. Lider ve Yönetici Arasındaki İlişki	46
2.4.3. Liderlik Kuramları	47
2.4.3.1. Özellik Kuramları.....	48
2.4.3.2. Davranışsal Kuramlar.....	49
2.4.3.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları	49
2.4.3.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları	49
2.4.3.3. Durumsallık Kuramları.....	50
2.4.3.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları	50
2.4.3.4.1. Dağıtımçı Liderlik	51
2.4.3.4.2. Hizmetkâr Liderlik.....	51
2.4.3.4.3. Dönüşümcü Liderlik.....	52
2.4.3.4.4. Süper Liderlik	52
2.4.3.4.5. Ruhsal Liderlik	53
2.4.3.4.6. Öğretimsel Liderlik	54
2.4.3.4.7. Öğrenen Liderliği.....	55
2.4.3.4.8. Öğretmen Liderliği.....	56

2.4.3.4.8.1. Öğretmen Liderliğinin Desteklenmesi	59
2.4.3.4.8.2. Öğretmen Liderliğinin Oluşmasındaki Engeller	61
2.4.3.4.9. Öğretmen Liderliği Konusunda Yapılan Araştırmalar	62
2.4.3.4.9.1. Türkiye’de Dışında Yapılan Araştırmalar	62
2.4.3.4.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	63

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	10
3.1. Araştırma Modeli	10
3.2. Evren ve Örneklem.....	10
3.3. Veri Toplama Araçları	69
3.3.2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği	69
3.3.3. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği	70
3.3.4. Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı Ve Beklenti Belirleme Ölçeği	71
3.4. Verilerin Toplanması.....	71
3.5. Verilerin Analizi.....	72

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	74
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışlarına Yönelik Bulgular	74
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerine Yönelik Bulgular	74
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular	74
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenlerle Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	74
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlerle Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular	81
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlerle Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	86
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	91
4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları İle Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	95
4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri İle Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	99

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA.....	102
5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışlarına Yönelik Tartışma	102
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerine Yönelik Tartışma	103

5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algılarına Yönelik Tartışma.....	104
5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenlerle Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma.....	104
5.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma.....	105
5.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının “Yaş” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma.....	105
5.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının “Kurumdaki Hizmet Süresi” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	106
5.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının “Toplam Hizmet Süresi” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	106
5.4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının “Okuldaki Öğretmen Sayısı” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	107
5.4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının “Okuldaki Öğrenci Sayısı” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	107
5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlerle Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	108
5.5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma.....	108
5.5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin “Yaş” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma.....	109
5.5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin “Kurumdaki Hizmet Süresi” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	109
5.5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin “Toplam Hizmet Süresi” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	109
5.5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin “Okuldaki Öğretmen Sayısı” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	110
5.5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin “Okuldaki Öğrenci Sayısı” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	110
5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlerle Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma.....	111
5.6.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algı Düzeylerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	111
5.6.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algı Düzeylerinin “Yaş” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma.....	112
5.6.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algı Düzeylerinin “Kurumdaki Hizmet Süresi” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	113
5.6.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algı Düzeylerinin “Toplam Hizmet Süresi” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	113

5.6.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algı Düzeylerinin “Okuldaki Öğretmen Sayısı” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	113
5.6.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algı Düzeylerinin “Okuldaki Öğrenci Sayısı” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma	114
5.7. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	114
5.8. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları İle Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	115
5.9. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri İle Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma	116

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	117
6.1. Sonuçlar	117
6.2. Öneriler	119
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	119
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	120
KAYNAKLAR	121
EKLER	142
Ek 1. Araştırmanın Uygulama İzni	142
Ek 2. Tokat İlindeki Sınıf Öğretmenlerinin Toplam Sayısı	143
Ek 3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Kullanım İzni	144
Ek 4. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Kullanım İzni	145
Ek 5. Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı Ve Beklenti Belirleme Ölçeği Kullanım İzni.....	146
Ek 6. Araştırma Soruları	147

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Örneklemede Yer Alan Okullar ve Sınıf Öğretmeni Sayıları.....	67
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri	68
Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranış Düzeyleri.....	74
Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri.....	74
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı Düzeyleri	74
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	74
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	75
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının Kurumdaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	76
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	77
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	79
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	80
Tablo 12. Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	81
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	81
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Kurumdaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	82
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	83
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	84
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	85
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	86
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	86

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algı Düzeylerinin Kurumdaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	87
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algı Düzeylerinin Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	88
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algı Düzeylerinin Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	89
Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algı Düzeylerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	90
Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları İle Akademik İyimserlikler Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu	91
Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları İle Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu.....	95
Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri İle Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu.....	99

ŞEKİLLER DİZİNİ

- Şekil 1.** Akademik iyimserliğin unsurlarının ilişkisi (Fahy vd., 2010).....33
- Şekil 2.** Öğretmen liderler için liderlik gelişimi modeli (Katzenmeyer ve Moller, 2013).58



I.BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve temel kavramlarına ait tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlık son dönemlerde yapılarda, anlayışlarda ve birçok alandaki uygulamalarda oldukça hızlı bir değişim yaşamaktadır (Can, 2002). Çünkü ekonomide, sosyokültürel hayatta, siyasi alanda, toplumsal düzende ve teknolojiye kesintisiz bir gelişim söz konusudur. Bu gelişmelere kurumların kayıtsız kalması ve mevcut yapılarını korumaya çalışması gerçekçi bir yaklaşım olarak görülmemektedir (Erdoğan, 2015). Dolayısıyla hiç bir yapı değişimi göz ardı ederek veya ona direnç göstererek varlığını devam ettiremez. Bu nedenle bütün yapılarda karşılaşılan değişim taleplerinin en üst seviyede yaşatılması gereklidir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta ise değişimin, yapının üyelerinin desteğiyle kontrollü bir şekilde gerçekleşmesidir (Özdemir, 2000). Çünkü değişim, sorunlara çözüm getirmekle birlikte yeni sorunların ortaya çıkmasına da neden olabilmektedir (Tüz, 2004). Ayrıca değişim ileriye doğru yaşanabileceği gibi geriye doğru da yaşanabilir (Tezcan, 1984).

Değişim ve gelişim yaşayan dünyamızda bireylerin davranışlarını değiştirmek ve bu değişimi kalıcı hale getirebilmek, çağın beklentilerine ayak uydurmalarını, araştırma, sorgulama becerisi kazanmalarını ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak yalnızca eğitimle mümkün olabilmektedir (Anıl, 2009). Ekonomi, siyaset ve sosyokültürel alandaki gelişmeler karşısında en duyarlı sistemlerden birisinin de eğitim sistemi olması nedeniyle eğitim kurumlarının değişim ve dönüşüme ayak uydurması zorunlu hale gelmiştir. Buna karşın ülkemizdeki eğitim sisteminin ve eğitim kurumlarının bahsedilen anlamda bir değişime ayak uydurduğunu söylemek oldukça zordur. Çünkü ülkemizde okullara adeta bir imalathane gözüyle bakılmakta, okullar diğer sistemlerin ihtiyaçlarını karşılayan bir araç olarak görülmektedir (Erdoğan, 2015).

Dünyada her alanda etkisini gösteren değişim ve dönüşüm süreci öğretmenlik mesleğini de etkilemiştir. Öğretmenlik mesleği son dönemlerde oldukça değişmiş ve öğretmenlere verilen sorumluluklar bu doğrultuda artmıştır. Öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almaları onların eğitim-öğretim süreçlerinde daha fazla söz söylemeleri ve

özerk hareket etmeleri ile sağlanabilecektir (Eurydice, 2008). Bu değişimlerin getirdiği korku öğretmen özerkliğinin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Çünkü bilinen rutin şeyleri yapmak her zaman için daha güvenli ve kolay gelmektedir (Ramos, 2006). Özerklik kavramı Oxford sözlüğünde “dış kontrol ve etkiden bağımsız” olarak tanımlanmaktadır (URL-1, 2018). Öğretmen özerliği ise öğretmenin; okul politikaları belirlenirken söz hakkı alması (Friedman, 1999), eğitim-öğretim sürecinin belirli boyutlarında kontrol sahibi olduklarına inanmaları (Short, 1992), program uygulayıcılığıyla birlikte programı oluşturan olmaları (Castle, 2004), öğrenci başarılarını bağımsız olarak değerlendirebilmeleri (Ingersoll, 2007) anlamına gelmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen özerkliğinin birçok tanımı ile karşılaşılabilmektedir (Anderson, 1987; Short, 1992; Little, 1995; Friedman, 1999; Gutmann, 1999; Castle, 2004; Pearson ve Moomaw, 2005; Ingersoll, 2007; Bustingorry, 2008; Öztürk, 2011; Ayrıl vd., 2014; Karabacak, 2014; Çolak, 2016). Bu tanımlardan çıkarılabilecek en genel sonuç; öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinde ve değerlendirme aşamasında sorumlulukları ölçüsünde yetki verilmesinin gerekli olduğudur. Çünkü birçok ülkede, düzeyi farklı olmakla birlikte öğretmenlerin karşılaştığı en büyük sorunlardan bir tanesi kendilerine yetki verilmeden sorumluluk yüklenmesidir. Bu anlamda Webb (2002) öğretmenlerin hiçbir yetkilerinin olmadıkları durumlara karşı dahi sorumlu tutulabildiklerini söylemektedir.

Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini gerçekleştirirken belirli bir yetkiye ve özgürlüğe sahip olmaları anlamına gelen öğretmen özerkliği kavramı, öğretmenin sorumluluğunun artması sonucunu da doğurmaktadır (Ayrıl vd., 2014). Bu anlamda öğretmenin özerk olması onun eğitim-öğretim faaliyetlerinde sorumsuz olması anlamına gelmemektedir (Anderson, 1987). Ülkemizde ise öğretmenlerin sorumlu olmalarına karşın tam anlamda özerk olduklarını söylemek mümkün değildir. Ülkemizdeki öğretmenler zorunlu öğretim programı içeriğinin belirlenmesi, ders kitaplarının seçimi, öğrencileri değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve okul bütçesinin kullanımı konularında hiçbir anlamda özerk değildirler. Öğretim yöntemlerinin seçimi konusunda ise kısmi düzeyde bir özerliğe sahiptirler (Çolak, 2016). Ancak; unutulmamalıdır ki öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için onlara gerekli yetkiler verilmeli ve serbestlik alanları tanınmalıdır (Ayrıl vd., 2014). Öğretimin kaliteli olmasıyla birlikte öğretmenin kalitesi de öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Ingersoll, 2007). Dolayısıyla öğretmenin özerk olabilmesi için bir takım vasıfları da taşıması gerekmektedir (Steh ve Pozarnik, 2005; Bustingorry, 2008). Bireysel anlamda öğretmenin vasıflarından bir tanesi de akademik iyimserlik boyutudur (Beard, 2008; Beard vd., 2010; Hoy, W. Hoy ve Kurz, 2008).

İyimserlik; kişinin geçmiş yaşantılarına bağlı olarak gelecek yaşamı hakkında olumlu beklentiler içinde olması (Carver ve Scheirer, 2002; Seligman, 2007), karşılaşılan zorluklara rağmen her şeyin iyiye gideceği yönündeki beklentisi (Goleman, 2000) olarak tanımlanmaktadır. Olumlu beklentilere sahip olan iyimserler, karşılaştıkları olayların daha olumlu yönlerine odaklanırlar. Dolayısıyla iyimserlerin, olumlu geçmiş yaşantılarından yola çıkarak gelecek yaşantıları konusunda olumlu beklentilere girebilme yeteneklerinin olduğu söylenebilir (Seligman, 1990). İyimserlik, bu olumlu beklentileri içeren bir kişilik özelliği ve düşünme biçimidir (Harju ve Bolen, 1998; Türküm, 1999). Akademik iyimserlik ise bireysel anlamda bir öğretmen özelliği olarak ve genel anlamda okulun özelliği olarak iki boyutta ele alınmış bir kavramdır. Öğretmen açısından ele alındığında akademik iyimserlik; öğretmenin öğrencileri için akademik anlamda bir fark ortaya koyabileceğine olan inancı, bu konuda kendini yeterli hissetmesi, öğrencileri ve velileriyle arasında olan güven bağı olarak tanımlanmaktadır (McGuigan ve Hoy, 2006; Hoy vd., 2008). Okul açısından akademik iyimserlik ise okulların, öğrencilerini başarıya ulaştırabilecek güce sahip olduklarına, akademik başarıya ulaşabilmek adına öğrenci ve velilerle birlikte işbirliğine dayalı ortam oluşturabileceklerine olan inançlarıdır. Bu inanç okulun öğretmenleri tarafından da paylaşılmaktadır (McGuigan ve Hoy, 2006; Hoy vd., 2008; Beard vd., 2010). İyimserliğin önemi, karşıtı olan kötümserlik incelenerek de anlaşılabilir. Çünkü kötümserlikte birey hareketsiz kalmayı tercih eder, kendisini üzgün ve endişeli hisseder. Bu hal ise bireydeki depresyon etkilerini hızlandırır (Seligman, 1990).

Akademik iyimserliği oluşturan üç önemli kavram; kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgudur (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006; Smith ve Hoy, 2007). Güven, taraflardan birinin sergilediği davranışlara karşı tarafın gönüllü olarak savunmasız kalma isteğidir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Akademik vurgu, akademik başarının okulca açıklanması ve kabul görmesi, okul paydaşlarıyla işbirliği yapılması ve öğrencilerin başarı adına desteklenmesi anlamına gelen bir okul baskısıdır (Yılmaz ve Kurşun, 2015a). Kolektif yeterlik ise okuldaki bütün öğrencilerin başarılı olabileceğine ilişkin öğretmenlerin sahip oldukları algıdır (Bandura, 1997). Kolektif yeterlik sayesinde koşullar ne olursa olsun öğretmenler etkili öğretim gerçekleştirebilirler (Beard vd., 2010). Akademik iyimserlikteki asıl amaç bu üç kavramın etkileşiminde tutarlılık sağlamaktan ziyade değişen çağın koşullarına ayak uydurarak öğrenciler üzerinde pozitif etki yapacak güce sahip olmaktır (Beard, 2008).

Bireyin yaptığı işi başaracağına olan inancı onun çabasını da artıracaktır. Yani iyimserlik yaklaşımını benimseyen bireyin akademik başarısı da kaçınılmaz olacaktır (Emeç ve Güler, 2006). Bu doğrultuda akademik iyimserliği benimseyen öğretmenler öğrencilerine eşsiz bireyler gözüyle bakarlar. Fırsat verilmesi durumunda bütün

öğrencilerin başarıya ulaşabileceğine inanırlar. Öğrencilere, velilere güvenir ve onlarla işbirliği yaparlar (Yılmaz ve Kurşun, 2015a). Çünkü bilirler ki öğretmen, iyimserliği benimsemiş bir şekilde sınıfına girdiği zaman öğrenciler de bu durumdan etkilenecek pozitif davranışlar sergilemektedir (Kurz, 2006).

Akademik iyimserlik konusunda daha çok yurt dışı çalışmalar olmakla birlikte son dönemlerde ülkemizdeki çalışmalarda da artış gözlemek mümkündür. Ülkemizdeki araştırmacılar (Emeç ve Güler, 2006; Çoban, 2010; Yalçın, 2013; Çağlar, 2013; Özdemir ve Kılınç, 2014; Uzun, 2014; Yılmaz ve Kurşun, 2015a; Yılmaz ve Kurşun, 2015b; Biroğul, 2015) daha çok akademik iyimserlik kavramını farklı değişkenlerle ilişkilendirerek incelemiştir. Bu çalışmaların ortak paydası ise akademik iyimserliğin, akademik başarıyı yakalamak adına öğretmenler ve eğitim örgütleri tarafından benimsenmesinin gerekli olduğudur.

Akademik başarıyı yakalayabilmek için öğretmenlerin liderlik becerilerini taşımasının da önemli bir etken olduğu söylenebilir (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Sosyal bir sistem olarak örgütlerin sürekli değişimi zorunludur. Bu dönüşümler yüzeysel veya köklü bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Değişimin bu denli hızlı yaşandığı günümüzde sürece uyum sağlayabilmek adına yeni liderlik davranışlarına ihtiyaç vardır (Çelik, 1998). Yaşanan hızlı değişimler topluma öncülük eden okulları da etkilemektedir (Kölükçü, 2011). Bu nedenle diğer örgütlerde de olduğu gibi başarılı olabilmek ve fark oluşturabilmek için okullarında tüm paydaşlarıyla işbirliği içinde olması gerekmektedir. Okullarda işbirlikçi ortamı oluşturma ve paydaşların değişim süreçlerine uyumlarını sağlama konusunda öğretmen liderliği kavramı oldukça önemlidir (Koşar, Er, Kılınç ve Koşar, 2017). Çünkü öğretmen liderler meslektaşlarını değişime uyum sağlama noktasında güdülemektedirler (Wasley, 1991).

Öğretmen liderliğini açıklayabilmek için öncelikle lider kavramı üzerinde durmamız gerekmektedir. Lider; kişisel sorumluluğunun ve hesap verebilirliğinin farkında olan (Koestenbaum, 2002), üyesi olduğu gurubun diğer üyeleri üzerinde olumlu etkide bulunan (Başaran, 1992), gurubunun üyelerince izlenen, duygusal olarak kabul görülen ve izleyenlerinin beklentilerini karşılayan kişidir (Erdoğan, 1991). Günümüzdeki lider kavramı tek başına mucizeler ortaya koyan kişi olmanın ötesinde bir takım çalışması içerisinde ortak liderlik becerileri sergileyen kişiler anlamında kullanılmaktadır (Kölükçü, 2011). Öğretmen liderliği ise öğretmenin okuldaki koçluk ve mentörlük gibi rolleri üstlenmesi, okulda eğitim-öğretimin geliştirilmesi adına gerçekleştirilen süreçlere öncülük etmesi anlamına gelmektedir (Muijs ve Harris, 2003). Lider öğretmen sınıf içinde ve dışında liderlik rolünü üstlenir, gelişmiş eğitim-öğretim uygulamalarının okulda gerçekleştirilmesi

adına meslektaşlarını güdüler ve başarıyı yakalayabilmek için sorumluluk alır (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Öğretmen liderliği konusunda literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında, araştırmacıların öğretmen liderliği kavramını genel hatlarıyla incelemeleriyle birlikte daha çok farklı kavram veya değişkenlerle ilişkisine baktıkları görülmektedir. Bu araştırmacılardan Krisko (2001) öğretmen liderlerin profilini; Hook (2006) öğretmen liderliğinin okul etkililiğini; Xie (2008) ve Kılınç (2014) öğretmen liderliğinin okul iklimi değişkeniyle ilişkisini; Zinn (1997), Ryan (1999), Beachum, Dentith (2004) ve Can (2006) öğretmen liderliğini destekleyen ve engelleyen unsurları araştırmıştır. McDonald ve Keedy (2002), Can (2010) ve Savaş (2016) okul müdürlerinin öğretmen liderlerin gelişimine etkisini; Muijs ve Harris (2007) öğretmen liderliğinin geliştiği ve gelişmediği okulları; Aslan (2011) ise öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimi değişkeniyle ilişkisini incelemiştir. Beycioğlu (2009), Kölükçü (2011), Kılınç ve Receptoğlu (2013), Yiğit Doğan ve Uğurlu (2013) öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğretmen liderliği konusundaki görüşlerini; Öztürk (2017) ise örgüt kültürü ile lider-üye etkileşim düzeylerinin öğretmen liderliğine etkisini araştırmıştır.

Okullarda öğretmen liderliği algısının düşük olmasına karşın bu yönde beklentiler daha yüksek düzeydedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Dolayısıyla her okulda öğrencilerin öğrenmesini geliştirebilecek potansiyel öğretmen liderler bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin enerjisinden faydalanılarak öğrencilerin kaliteli öğretmenlere sahip olmaları sağlanabilir (Ehling, 2007'den aktaran Katzenmeyer ve Moller, 2013). Bu nedenle öğretmen liderliğinin desteklenmesi önemli bir husustur. Okul ortamında yenilikler desteklenmekte, değişim için risk alınmakta ve demokratik normlar önemslenmekteyse öğretmen liderliğinin gelişimi de kaçınılmaz olacaktır (Danielson, 2006). Çünkü öğretmen liderliğinin başarılı olabilmesi gerçekleşeceği ortamlarla yakından ilişkilidir. Bu anlamda okul müdürleri öğretmen liderliğinin desteklendiği okul kültürü oluşturmaya özen göstermelidir. Okul müdürünün öğretmen liderliğini desteklemesi kendi gücünü de artırması anlamına gelecektir. Sonuç olarak öğretmen liderliği desteklendiğinde insan kaynağından verimli bir şekilde yararlanılmış ve öğrenci başarısı arttırılmış olacaktır (Murphy, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında okullarda liderlik davranışlarının sergilenmesine karşın öğretmen liderliği algısının oluşmadığı ve liderlik davranışı sergileyen öğretmenlerin kendilerini öğretmen lider olarak görme noktasında çekimser davrandıkları anlaşılmıştır (Muijs ve Harris, 2006; Katzenmeyer ve Moller, 2013). Bununla birlikte öğretmen liderliğinin oluşmasında ve sürdürülmesinde farklı engellemelerle de karşılaşmaktadır. Bu engellemeler okul tarafından olabileceği gibi liderin kendisinden de

kaynaklanabilmektedir. Okul bazında bakıldığında öğretmenler kendilerine liderlik davranışı gösterme fırsatı verilmediğini düşünebilmektedirler. Öğretmen lider olarak güdülenen öğretmenler okullarından bu desteği görememeleri halinde okul değiştirme eğiliminde dahi olmaktadır. Öğretmen liderliğini, öğretmenlerin yetişkin meslektaşlarına liderlik edebilecek beceride olmadıklarını düşünmeleri ve okul kültüründen kaynaklanan her öğretmen eşittir anlayışının hâkim olması da engellemektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Okullardaki hiyerarşik yapı çerçevesinde liderin görevlerinin yönetmelikle belirlenmiş olması öğretmen liderliği davranışlarının sergilenmesini zorlaştırmaktadır (Harris, 2003). Eğitim sistemlerinin odak noktasının sınav başarısı olması, ikili öğretim uygulamaları, bürokratik engeller, eğitim teknolojilerindeki yetersizlikler ve diğer öğretmenlerin olumsuz tutumları da öğretmen liderliğinin oluşmasındaki engeller olarak düşünülebilmektedir (Can, 2006).

1.2. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin; öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği rollerine yönelik algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Alt Problemler:

1. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen özerkliği davranışları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin, akademik iyimserlik düzeyleri nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen liderliği rollerine ilişkin algıları nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen özerkliği davranışları öğretmenlerin; cinsiyeti, yaşı, kurumdaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin, akademik iyimserlik düzeyleri öğretmenlerin; cinsiyeti, yaşı, kurumdaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerine ilişkin algıları öğretmenlerin; cinsiyeti, yaşı, kurumdaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
7. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen özerkliği davranışları ile akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
8. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen özerkliği davranışları ile öğretmen liderliği rollerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?
9. Sınıf öğretmenlerinin, akademik iyimserlikleri ile öğretmen liderliği rollerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin; öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği rollerine yönelik algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek ve bu kavramları çeşitli değişkenler açısından incelenmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Tokat il sınırları içerisinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine “Öğretmen Özerkliği”, “Okul Akademik İyimserliği” ve “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı Belirleme” ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmada ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin; özerklik davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği rollerine ilişkin algıları birtakım bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin özerklik davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği rollerine yönelik algıları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Akademik başarı konusunda literatür incelendiğinde öğrenci başarısında eğitim-öğretim sürecindeki paydaşların her birinin belirli ölçüde etkisinin bulunduğu görülmektedir. Bu süreçte en önemli rolü üstlenen öğretmenlerin öğrencilerini başarıya ulaştırabilmeleri için kişisel bir takım özellikler taşımalarıyla birlikte mevcut otorite ve çevre tarafından da yetki ve sorumluluk anlamında desteklenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin taşıması gerektiği vasıflar ve diğer paydaşların rolleri; öğretmen özerkliği, akademik iyimserlik ve öğretmen liderliği boyutlarıyla incelenmiştir. Araştırma bu yönüyle eğitim-öğretim alanındaki güncel konulara yönelmiştir.

Özerklik, ülkemizde ve yurt dışında halen aktif olarak araştırılan bir kavramdır. Ancak ülkemizde yapılan araştırmaların birçoğunun öğrenci özerkliği konusunda olduğu öğretmen özerkliği konusunda ise sınırlı sayıda çalışma olduğu anlaşılmaktadır (Karabacak, 2014). Özerklik, PISA tarafından yapılan araştırmalarda eğitimin niteliğini etkileyen unsurlardan bir tanesi olarak kabul edilmektedir (Ayrıl vd., 2014). Öğretmenlerin, okulun politikalarında ve uygulamalarında söz hakkı olması anlamına gelen öğretmen özerkliği (Friedman, 1999) kavramı sayesinde; öğretmenler, kendilerini mesleki faaliyetlerinde özgür hissedebilecek ve böylece öğretim süreci başarıya ulaşabilecektir (Short, 1994). Dolayısıyla öğretmenin başarısında özerklik önemli bir etkidir (Little, 1995).

Akademik iyimserlik ise öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarının farkında olarak akademik öğrenmeye odaklanması, işbirliğine önem vererek aile ve öğrencinin desteğini alması, karşılaştığı zorluklarda kapasitesine inanması ve öğrencilerin başarısına dönük olumlu tutum sergilemesi anlamına gelmektedir (Hoy vd., 2006). Okullarda akademik iyimserlik anlayışı hâkim olduğunda öğretmenlere ve öğrencilere verilen değer

artmaktadır. Ayrıca karşılıklı ilişkilerde büyük önem taşıyan güven duygusu bu okulların paydaşları arasında daha fazla hissedilmektedir (McGuigan ve Hoy, 2006). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının geliştirilmesi öğrenciler ve okul yöneticileri açısından önemli bir husustur (Biroğul, 2015).

Eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı yürütülmesinde ve başarıya ulaşmasında öğretmen özerkliği ve akademik iyimserlik kavramlarıyla birlikte öğretmen liderliği kavramı da önemli bir yere sahiptir. Öğretmen liderliği; öğretmen eğitimini kariyer boyunca devam eden bir süreç olarak görmek, meslektaşlarıyla iletişimde bulunarak mesleki diyaloglar kurmaya ve böylece mesleki gelişimlerini sağlamaya istekli olmaktır (Bakioğlu 1998). Okulda öğretmen liderlerin olması okul yöneticilerinin de işine yarayacaktır. Çünkü öğretmen liderler sayesinde okul gelişime odaklı hale gelebilecektir. Ayrıca öğretmen liderler okul etkinliğinin artırılması konusunda hangi stratejilerin başarılı olacağına dair okul yöneticilerine destek olacaktır (Özçetin, 2013). Öğretmen liderliği sayesinde; öğretmenlik mesleği değer kazanacak, okullardaki değişime dönük direnç azalacak, öğretmenler okulun değişim sürecindeki zorlu görevleri üstlenmek için istekli olacak, paydaşlar arası işbirliği artacak, öğretmenler mesleki anlamda gelişecek ve öğretmenlerin etki alanı genişleyecektir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Öğretmen özerkliği, akademik iyimserlik ve öğretmen liderliği kavramları incelendiğinde eğitim-öğretim sürecinin bütün aşamalarında olumlu yönde önemli etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu nedenle; eğitim politikalarının oluşturulması, uygulanması, değerlendirilmesi ve güncellenmesi aşamalarında bu kavramların önemszenmesi doğru bir yaklaşım olacaktır. Böylece öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecini sahiplenmesi, paydaşlar arası işbirliğinin artması ve öğrencilerin başarılı olması sağlanabilecektir. Bu anlamda araştırmamızda öğretmen özerkliği, akademik iyimserlik ve öğretmen liderliği kavramlarının önemine dikkat çekerek çağın şartlarına uygun eğitim politikalarının, eğitim ortamlarının ve öğretmen özelliklerinin oluşmasına katkı sunmayı amaçladık.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen özerkliği, akademik iyimserlik ve öğretmen liderliği kavramlarının bir arada incelendiği başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın yeni yapılacak araştırmalara farklı bir bakış açısı kazandıracağı, öğretmenler ve eğitim uzmanları başta olmak üzere eğitim-öğretim sürecinin tüm paydaşlarına önemli veriler sunacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Tokat ili sınırları içerisinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Öğretmenler araştırmadaki ölçme araçlarında yer alan soruları özenle yanıtlamışlardır. Bu yanıtlar öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

1.7. Tanımlar

Öğretmen Özerkliği: Öğretmenlerin eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetilmesi süreçlerinde aktif olarak rol almalarıdır (Friedman, 1999).

Akademik İyimserlik: Öğretmenin, öğrencilerinin başarılı olacağına ve kendisinin de bu başarıda yeterliliklerini kullanarak katkı sunabileceğine ilişkin inancıdır (Beard, W.K. Hoy ve A.W. Hoy, 2010).

Öğretmen liderliği: Öğretmenin çalışkan, sorumluluk sahibi ve yeniliklere açık olması, öğrencilerini ve meslektaşlarını güdüleyebilmesi, onları etkilemesi anlamına gelmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Özerklik

Özerklik; kişinin kendi seçimlerini yapabilmesiyle birlikte, bu seçimlerini uygulayabilme yeterliliğine sahip olması anlamına da gelmektedir (Kabaalioğlu ve Yıldırım, 1995). Özerklik psikolojik açıdan; sübjektif özgüven, işlevsel özerklik ve duygusal özerklik olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Sübjektif özgüven boyutu bireyin kendi çabalarına güvenmesi, kendine inanması; işlevsel özerklik boyutu, kişinin karşılaştığı sorunları çözebilme gücü; duygusal özerklik boyutu ise kişinin sergilediği davranışlarda başkalarından onay beklememesi şeklinde tanımlanmıştır (Şahin, Ulusoy ve Şahin, 1993). Özerklik kavramı, bireylerin kendilerini ilgilendiren hususlarda karar alabilmeleri ve bu kararları uygulayabilme gücüne sahip olmaları anlamına gelmektedir (Karabacak, 2014). Özerklik sahibi birey akıllıca karar alma becerisine sahiptir, olumsuz faktörlerden uzak durur, gereksinimlerini karşılamak için süreçleri düzenler, kurallarını kendisi oluşturur ve bu kurallara uyma konusunda iç denetim sağlar (Özdoğan, 1997).

Özerklik duygusu insanda küçük yaşlarda başlamaktadır. Çocuklar belli bir olgunluğa erdikten sonra yaşadıkları toplumda neyin doğru, neyin yanlış olarak kabul edildiğinin farkına varır ve bu doğrultuda davranışlarını yönlendirir. Ayrıca davranışlarından sorumlu olduğunu da kavrar. Çünkü özerk olmak, her istediğini yapabilmek anlamına da gelmemektedir (Piaget, 1932).

Bu tanımlar çerçevesinde özerklik; insanların davranışlarını yönlendirebilmeleri, kendi doğru veya yanlışlarına göre seçim yapabilmeleri ve bu seçimlerinden doğacak her türlü sorumluluğu üstlenebilmeleri olarak tanımlanabilir. Ancak literatürde özerklik tam anlamıyla özgürlük anlamında da kullanılmamaktadır Çünkü insanın sosyal bir varlık olması nedeniyle yapmış olduğu davranışlar sadece kendisini değil yaşadığı çevreyi de etkilemektedir. Özerklik, karar verebilme yeterliliği ve seçebilme özgürlüğüdür. Özgürlüğün olmadığı kurum ve toplumlarda özerklikten bahsetmek elbette mümkün değildir. Bu yönüyle özerklik ve özgürlük birbirinin ön koşulu olan durumlardır.

2.1.1. Özerk Benlik Kuramı

Özerkliği psikolojik anlamda anlayabilmek için Özerk Benlik Yönetimi Kuramı'nı incelemek gerekmektedir. Özerk benlik kuramına göre farklı toplumlarda yaşayan insanların yaşadıkları toplumlara özgü karşılanması gereken bir takım psikolojik gereksinimleri bulunmaktadır. Bireyin sağlıklı gelişebilmesi için bu gereksinimlerinin karşılanması şarttır. Aksi halde bireyin psikolojik sağlığı bozulacaktır (Kocayörük, 2012). Kuramdaki psikolojik gereksinimler üç başlık altında incelenmiştir. Bunlar; özerklik gereksinimi, yetkinlik gereksinimi ve başkalarıyla sosyal ilişki gereksinimidir. Özerklik gereksinimi, kişinin eylemlerinde yönlendirildiği veya eylemlerinin kontrol edildiği yerine, eylemlerinde kendi kararlarının kendisinin verebildiğini hissetmesidir. Yetkinlik gereksinimi, kişinin karşılaştığı sorunlarla ve çevresiyle başa çıkabilmek için kendini yeterli hissetmesidir. Başkalarıyla sosyal ilişki gereksinimi ise bireyin tatmin edici ve destekleyici sosyal ilişkilere duyduğu ihtiyaçla ve bu ilişkilere sahip olduğunu hissetmesi ile alakalıdır (Kowal ve Fortier, 1999).

Birçok özerk benlik kuramcısına göre (Sheldon, Ryan ve Reis, 1996; Thrash ve Elliot, 2002) birey; benlik gelişimi için gereksinimlerini karşılama, hedeflerini belirleme konusunda mevcut gücünün ve sınırlılıklarının farkında olmalıdır. Yani neyi yapıp neyi yapamayacağını kestirebilmelidir. Ayrıca karar verme aşamasında, durumun gereklerini kavramak ve mevcut seçenekler arasından en iyisini tercih etmek için "seçme hakkı" olduğunu da hissetmelidir. Dolayısıyla "kendi isteklerinin farkında olmak" ve davranışlarında "seçme hakkı" olduğunu hissetmek özerk karar vermenin boyutları olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Kurama göre özerklik; insanlar için doğuştan gelen bir ihtiyaçtır. İnsanlar bu ihtiyaçlarını karşılarken kendilerini yeterli hissetmeli ve davranışlarının sonuçlarını üstlenebilmelidir (Deci ve Ryan, 1985). Kişi eylemlerini kendisi isteyerek gerçekleştiriyor ve bu eylemlerini kendisi onaylayabiliyorsa özerk olarak kabul edilebilir. Bu sayede birey davranışlarını benimser ve davranışlarının sonuçlarının sorumluluğunu alabilir (Ryan ve Deci, 2000).

2.2. Öğretmen Özerkliği

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin yönetsel alanda ve mesleki faaliyetlerini gerçekleştirirken sahip oldukları özgürlük alanını açıklamak için öğretmen özerkliği kavramı kullanılmaktadır (Öztürk, 2011). Öğretmen özerkliği; öğretmenlerin meslekleri ile ilgili konularda karar verme özgürlüğüne sahip olması, eğitimin uygulanması dışında planlama ve yönetim süreçlerine de katılması olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca eğitim-öğretim sürecinin izlenmesi ve değerlendirilmesi alanlarında da öğretmenlerin söz sahibi olması anlamına gelmektedir (Ayrıl vd., 2014).

Scheffler (1960, akt., Üzüm, 2014) bir kavramın üç şekilde tanımlanabileceğini belirtmiştir. Bu tanımlama şekillerinden ilki açıklayıcı tanımlama, ikincisi amaçsal tanımlama ve üçüncüsü pragmatik tanımlama. Açıklayıcı tanımlama; kavramların sözlüklerdeki tanımları gibi çok yönlü tanım yapma şeklindedir. Amaçsal tanımlama; araştırmacının diğer tanımlara bakmadan kendi araştırmasının amacına uygun yaptığı tanımlama. Pragmatik tanımlama ise diğer iki tanımlama şeklinin sentezlenmiş halidir. Pragmatik tanımlama yapılırken olan ve olması gereken harmanlanır.

Öğretmen özerkliği konusunda yapılan çalışmalarda özerliğin özünden kopmadan, araştırmacılar kendi araştırmalarına paralel olarak öğretmen özerkliği kavramını tanımlamışlardır. İlk olarak öğretmen özerkliğinin tanımını yapan Little (1995) öğretmen özerkliğini; sorumluluk, kontrol, yeterlilik ve özgürlük kavramlarıyla ilişkilendirmiştir. Ona göre öğretmen özerkliği; öğretmenlerin kendilerinin merkezinde yer aldıkları öğretim faaliyetleri sürecine hâkim olabilmeye yeterliliğidir. Öğretmen özerkliği; öğretmenlerin diğer uzmanlık gerektiren mesleklerde olduğu gibi mesleki faaliyetleri konusunda planlama, karar alma ve uygulama süreçlerinde gerçek anlamda söz sahibi olmalarını ifade etmektedir. Öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kendi tercihlerini öğretime yansıtabilen öğretmenler, özerk öğretmen olarak algılanmaktadır (Castle, 2004; Pearson ve Moomaw, 2005). Özerk öğretmenler programın uygulayıcısı olduğu kadar programı oluşturmaktadır (Castle, 2004). Öğretmenlerin, eğitim faaliyetlerinin her aşamasında özerk olmaları sadece yetki verilmesi ile değil öğretmenlerin verilen bu yetkileri kullanabilecek mesleki bilgi ve becerilere sahip olmaları ile mümkündür (Bustingorry, 2008). Kısaca öğretmen özerkliği; kontrol edebilme, ölçülü olma, karar verme, bağımsız hareket edebilme ve uzman olma kavramlarını kapsamaktadır (Karabacak, 2014).

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde öğretmen özerkliği geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki tür bakış açısıyla tanımlanmaktadır. Geleneksel bakış açısıyla öğretmen özerkliğini tanımlayan araştırmacılar öğretmen özerkliğini, öğretmenin herkesten bağımsız hareket etmesi, kararlarını tek başına alması ve bu süreçten sorumlu tutulmaması olarak tanımlamaktadır. Çağdaş bakış açısına sahip araştırmacılar ise öğretmenin tek başına hareket etmesinin, onun özerk olduğu anlamına gelmediğini söylemektedirler. Onlara göre özerk öğretmen, kararlarını mesleki yeterlilikleri ölçüsünde paydaşlarıyla işbirliği yaparak alır ve muhtemel sonuçların sorumluluğunu üstlenir (Çolak, 2016).

Eğitim öğretim sürecinin en etken unsuru ve en büyük sorumlusu öğretmenlerdir. Ancak tüm bu etkinlik ve sorumluluğa karşın eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde ve uygulamasında öğretmenlerin yetkileri oldukça sınırlıdır. Öğretmenlerin sorumlulukları ölçüsünde yetkileri arttırıldığında ve okullarında serbest çalışma ortamları sağlandığında eğitim öğretim süreci daha kaliteli hale gelecektir

(Ingersoll, 2007). Yetkileri arttırılan ve serbest çalışma ortamı sağlanan öğretmen karar verme özgürlüğüne kavuşacak, mesleğinde önemli biri olduğunu hissedecek ve işinde kendisini profesyonel olarak algılayacaktır (Çolak, 2016). Bununla birlikte öğretmen özerkliğiyle öğretmenlere geniş bir yetki alanının verilmesi gerektiği öngörülse de burada bahsedilen yetki sınırsız yetki ve serbestlik değildir. Öğretmenlerin gerek programın planlanması gerekse uygulanması aşamasında olsun, okul düzeyinde ve ulusal düzeyde uyması gereken ilke ve kurallar vardır. Öğretmenler mesleki faaliyetlerinde bu çerçevede sınırsız tutulmalı ve faaliyetlerini diğer öğretmen arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde sürdürmelidir. Bu anlamda literatürde özellikle iki konuya dikkat çekilmektedir. Bunlardan bir tanesi sorumluluk diğeri ise öğretmenler arası işbirliğidir. Öğretmen özerkliği sorumsuz ve ölçüsüz bir serbestliği ifade etmemeli ve öğretmen kendisine verilen yetkileri öğrencilerine ve topluma karşı sorumluluklarına uygun yerine getirmelidir (Anderson, 1987; Gutmann, 1999). Öğretmen özerkliği öğretmeni mesleki faaliyetlerinde yalnızlaştıracak, öğretmen arkadaşları ve okul yönetimiyle işbirliğinden uzaklaştıracak bir bağımsızlık olarak görülmemelidir (Pearson ve Moomaw, 2005).

2.2.1. Planlama Aşamasında Öğretmen Özerkliği

Öğretimin planlanması; öğretmenin, hazırladığı öğretim sürecinde neleri, hangi sıraya göre, nasıl ve ne zaman yapacağını, hangi yöntem, materyal ve kaynakları kullanacağını ve öğrencileri nasıl değerlendireceğini tasarlayıp kâğıt üzerine dökmesidir. Öğretmenler bu planlamayı yaparken ders programını kılavuz almak zorundadır (İşman ve Eskicumalı, 2003).

Öğretmenler okulda farklı rollere bürünse de en temel görevleri, sorumlu oldukları öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini planlamak ve uygulamaktır. Ülkelere göre öğretmen özerkliği farklı algılansa da öğretmenlerin sınıfta uygulayacakları öğretim yöntemlerini ve materyallerini seçme ve düzenleme konusundaki özerk olmaları gereği herkes tarafından kabul görmüştür. Öğretmenlerin kendi öğrencilerinin ihtiyaç ve isteklerine göre eğitim öğretim sürecini planlamaları, materyal seçimini yapmaları ve kendi kararları doğrultusunda sınıfta uygulamaları eğitim öğretimin gelişmesi açısından önemli bir husus olarak görülmektedir (Friedman, 1999). Bu nedenle eğitim öğretim materyallerinde çeşitliliğin sağlanması, öğretmenlerin planlama anlamının da yetkilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Mustafa ve Cullingford, 2008).

Literatürde öğretmenlerin materyal seçimi konusunda özerk olması gerektiği üzerine fikir birliği olmasına karşın öğretimin içeriğinin belirlenmesi konusunda farklı yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Daha çok kabul gören anlayışa göre öğretmen özerkliği sadece öğretim yöntemi ve materyal seçimi ile sınırlandırılmamalı, öğretim içeriğinin seçilmesi

konusunda da öğretmenlere yeterli özerklik sağlanmalıdır. Ancak buna karşın Anderson (1987), eğitim sisteminin bütünlük ve tutarlılığının sağlanabilmesi için öğretim içeriğinin belirlenmesi konusunda öğretmenlere çok fazla özerklik verilmemesi gerektiğini savunmaktadır.

Friedman (1999), öğretimin planlanması konusunda öğretmenlere tanınan özerkliği kapsamına göre beş kısımda incelemiştir. Bunlar; özerklik yokluğu, zayıf özerklik, vasat özerklik, yüksek özerklik ve tam özerkliktir. Özerklik yokluğunda öğretmenlerin öğretimin amaç, yöntem ve içeriklerini belirleme konusundaki yetkileri tam anlamıyla sınırlandırılmıştır. Zayıf özerklikte öğretmenler iktidar veya okul yönetimi tarafından belirlenen sınırlar içinde dar bir seçim yapabilme imkânı vardır. Vasat özerklikte öğretmenlerin program geliştirmelerine izin verilir. Ancak hazırlanan plan program onay sürecinden geçer. Yüksek özerklikte ise öğretmen otorite tarafından çizilmiş genel sınırlar içinde özerkliğe sahiptir. Tam özerklikte öğretmeni sınırlayan tek şey herkes tarafından kabul edilen ahlaki kurallar ve yasalardır. Friedman'ın (1999) bu açıklamalarından tam özerkliğin en ideal özerklik şekli olduğu anlaşılmamalıdır. Çünkü literatürdeki ağır basan görüş özerkliğin sınırsız ve denetimsiz bir serbestlik olarak değil, öğretmenlere yeterli serbestliği sağlayan ve aynı zamanda öğrencilerine ve topluma karşı sorumluluklarını yerine getireceği kurallı bir serbestlik yetkisinin en ideal özerklik olduğu görüşüdür (Little, 1990). Kısaca öğretmenlere özerklik ne az ne de çok verilmelidir. Bununla birlikte verilecek özerklik öğretmenlerin deneyimleri ve yeterlilikleri ölçüsünde farklılık gösterebilir. Çünkü mesleğe yeni başlayan öğretmenlere uzmanlık ve tecrübe kazanmadan geniş özerklik verilmesi istenmeyen sonuçlara yol açabilir (Karabacak, 2014).

Ülkemizde yapılan araştırmalarda, öğretimin planlanması aşamasında öğretmenlerden beklenen işlevlerin yeterli düzeyde yerine getirilmediği görülmektedir. Öğretmenler, planlamayı mevzuatın zorunlu bir gereği olarak yapmakta ve ders programı değişmedikçe öğretmenler bu planlarında kayda değer bir değişiklik yapmamaktadır. Bu planlar okul idaresi ve müfettişlerin denetiminde sorun yaşamamak için resmi bir evrak niteliğinde hazırlanmakta ve birçok öğretmen tarafından aynı planlar kullanılmaktadır (İşman ve Eskicumalı, 2003). Öğretmenler, planlama sürecini bu şekilde gerçekleştirmelerine haklı sebep olarak; planlama sürecinde öğretmenin inisiyatifinin az olduğunu ve planların yetkililer tarafından sıkı bir denetime tabi olduğunu söylemektedirler (Akpınar ve Özer, 2006). Ayrıca ülkemizdeki öğretmenler, eğitimin planlanması sürecinde kendilerine önemsiz bir görevin verildiğini düşünmektedirler (Boyacı, 2009).

Ülkemizde olduğu gibi öğretmenlerin faaliyetlerinin müfredatla kesin bir şekilde belirlendiği ve ders kitabı dışına çıkılmasının istenmediği sistemlerde öğretmenler,

kendilerini ve eğitim öğretim faaliyetlerini geliştirmek için sorumluluk hissedemezler ve motivasyon sahibi olamazlar (Öztürk,2009).

2.2.2. Uygulama Aşamasında Öğretmen Özerkliği

Öğretmenlerin en önemli görevleri olan öğretimi uygulama aşamasında da özerk oldukları söylenememekle birlikte en geniş özerkliğe sahip oldukları ve en geniş yetkileri kullandıkları yerler öğretimin gerçekleştiği sınıf ortamlarıdır (Anderson, 1987).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) eğitim-öğretimi merkeziyetçi bir anlayışla sıkı bir denetim altında kontrol etmektedir. Bu denetim öğretimin planlanmasından uygulanması aşamasına kadar her basamakta kendini hissettirmektedir (Yıldırım, 2003). Bu açıdan ülkemizdeki öğretmenler eğitim öğretimin uygulanmasında da birçok ülkedeki meslektaşlarına göre daha az özerkliğe sahiptirler (Vorking, 2006'dan aktaran Khezerlou, 2013). Ayrıca ülkemizde uygulanan özerkliğin, yönetim kontrollü özerklik olduğu görüşü hâkimdir. Örneğin; okul aile birliği uygulaması ile velilere birtakım görevler verilmiş olmasına karşın son söz yine okul yönetimine aittir (Karabacak, 2014). Ancak Ingersoll'a (2007) göre öğretmenlerin okuldaki öğretimi uygulayıcı konumundaki sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için yeterli düzeyde yetki ve serbest çalışma ortamının sağlanmış olması gerekmektedir. Öğretmenler öğretimin uygulama aşamasında idari yönden olduğu kadar vicdani yönden de büyük sorumluluk sahibidir. Ancak tüm bu sorumluluklara karşın öğretmenler idarenin belirttiği hususlara bağlı kalmak zorundadır. Bu nedenle uygulama aşamasında da öğrencilerinin istek ve görüşlerine göre öğretimi şekillendirememektedir. Öğretimin başarılı olabilmesi için ise öğretmen özerkliğinin güçlendirilmesi gerekmektedir (Short, 1994).

2.2.3. Yönetim Aşamasında Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği sadece sınıf içindeki eğitim öğretim faaliyetleriyle sınırlı değildir. Okul ortamının düzenlenmesi, çalışma şartlarının belirlenmesi, öğretmenlerin yetkinlik alanının genişletilmesi de öğretmen özerkliğinin bir parçasıdır. Bu durum öğretmenin doğrudan öğretim konuları haricinde karar alma sürecinde etkin olmasını içermektedir (Ingersoll, 2007). Örneğin, PISA araştırmalarında öğretmen özerkliği indeksini belirlemek için kullanılan 12 ölçütten yedi tanesini; okul bütçesinin düzenlenmesi, öğretmenlerin işe alımı, okula kabul edilecek öğrencilerin seçimi gibi doğrudan okul yönetimiyle ilgili konular oluşturmaktadır (Ray ve Margaret, 2003).

Friedman (1999) öğretmen özerkliği ile ilgili konuları iki guruba ayırmaktadır. Bunlardan ilki olan eğitimsel özerklik, doğrudan eğitimle ilgili konuları kapsamaktadır.

İkincisi olan örgütsel özerklik ise okul yönetimine katılma, çalışma ortamının düzenlenmesi ve okul-çevre ilişkileri gibi konuları kapsamaktadır. Ona göre öğretmenlerin okullardaki rolleri ve görevleri giderek çeşitlenmektedir. Öğretimle ilgili konuların dışında okul işleyişinin düzenlenmesi, maddi, manevi ve insan kaynaklarının yönetimi, okul ortamının iyileştirilmesi ve hedeflere ulaşmaya yönelik kararların alınması ve uygulanmasında öğretmenler yönetim süreçlerine daha fazla ilgi duymakta ve katılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yönetsel açıdan özerk olma beklentileri de artmaktadır.

2.2.4. Mesleki Gelişim Açısından Öğretmen Özerkliği

Mesleki gelişim; öğretmenlerin kariyer döngüsünün önemli bir unsuru, öz yönetimli bir süreç ve kendi alanındaki gelişmelere ortak olma aktivitesi olarak görülmektedir. Mesleki gelişim sırasında birey ve örgütün değişimi uygun oranlarda birbirini desteklemelidir, değişim küçük adımlarla ve kademeli olarak artan bir yapıda planlanmalıdır, bireyler kendilerini soyutlamadan takım çalışması yapmalıdır, mesleki gelişim sürecine katılanlara dönüt verilmelidir, değişim için rehberlikle birlikte güçlü bir destek de gereklidir (Guskey, 2007). Guskey'in bahsetmiş olduğu bu ilkeler mesleki gelişim açısından dünyada kabul görmüş genel ilkelerdir. Bu nedenle mesleki gelişim bir oldubitti olarak değil süreç olarak görülmelidir.

Otoritenin öğretmenlere serbest bir şekilde çalışabileceği ortamları düzenlemesi ve öğretmenlere geniş yetkiler vermesi öğretmenlerin özerklik kazanması için yeterli değildir. Öğretmenlerin de özerk bir şekilde çalışabilmeleri için yeterli bilgi, beceri ve yetkinliğe sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenler bu yönüyle özerkliği elde etmiş olacaklardır. Öğrencilerin ilgi ve beklentisine göre öğretim yöntemini belirlemek isteyen, buna göre materyal seçmek veya üretmek isteyen öğretmenler muhakkak ki bu alanda yeterli bilgi ve beceriye de sahip olmalıdırlar. Aksi halde öğretmenler sadece ders kitabından dersi işleyecek ve farklı yöntemler kullanamayacaktır. Bunun sonucunda ise etkili bir eğitim öğretim gelişmeyecektir (Mustafa ve Cullingford, 2008). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin eğitim seviyelerinin arttıkça mesleki gelişimlerine katkı sunacak organizasyonlara katılma eğilimlerinin de arttığını göstermektedir (Büyüköztürk, Akbaba-Altun ve Yıldırım, 2010).

Öğretmenler için yapılan hizmet içi eğitimler öğretmenlerin özerkliklerinin geliştirilmesi açısından önemli bir husustur (Webb, 2002; Castle, 2004). Çünkü özerklik bir seferde kazanılan ve ömür boyu devam eden bir yetenek değildir (Bustingorry, 2008). Ülkemizde yapılan araştırmaya göre öğretmenler uzun aralıklarla mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak etkinliklere katılmakla birlikte öğretmenlerin büyük bölümü bu etkinliklerin gelişimlerine katkı sağlamadığını belirtmektedir (Büyüköztürk vd., 2010).

2.2.5. Öğretimin Değerlendirilmesi Açısından Öğretmen Özerkliği

Değerlendirme; eğitimin niteliğini belirlemek için, eğitim öğretimin devamlılığını ve etkisini sağlamak için başvuru, farklı boyutları olan bir etkinliktir. Bu yönüyle değerlendirme bir araç olarak görülmeli ve bu anlamda kullanılmalıdır. Ancak öğretmenler değerlendirmeyi daha çok amaç olarak görmektedirler (Gronlund, 1985).

Değerlendirme sayesinde kazanımların, öğrenciler tarafından edinilmesinde sınıf içinde yapılan öğretim etkinliklerinin ne kadar katkı sağladığı görülmektedir. Bu sayede öğretim sürecindeki eksiklikler anlaşılmalı ve bu eksikler düzeltilerek öğretimin kalitesi artırılabilir (Senemoğlu, 1997).

Öğrencilerin değerlendirilmesi konusu öğretmen özerkliğini ilgilendiren önemli bir husustur. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi genel olarak öğretmenlerin yetki alanında olsa da ulusal veya uluslararası merkezi sınavların yaygınlaşması öğretmenlerin bu noktadaki özerkliklerini de kısıtlamaktadır (Adelman ve King, 1990'dan aktaran Öztürk 2011). Buna karşın öğrenci başarısını belirlemek için standartlar oluşturmak ve daha kaliteli bir eğitim verebilmek adına öğretmenlere özerklik sağlanmalıdır (Dottin, 1983).

2.2.6. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Alanyazında yapılan çalışmalar öğretmen özerkliğinin farklı işlevlerini ortaya koymuştur. Bunlar; eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, öğretmenlerin yeni öğretim yöntemlerini kullanmaları, öğretmenliğin uzmanlık mesleği olması, öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumlarıdır.

Kaliteli bir eğitim oluşması için öğretmenlerin üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları eksiksiz olarak yerine getirmeleri gerekmektedir. Eğitimin geliştirilmesinde önemli role sahip olan öğretmenlerin üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmeleri için çalışma ortamlarının şartları oldukça önemlidir. Bu hususun gereği olarak öğretmenlerin yetkilerinin ve hareket alanlarının genişletilmesi, farklı yöntem ve uygulamaları teşvik eden serbest bir ortamının sağlanması gerekmektedir (Friedman, 1999; Ingersoll, 2007). Çünkü bütün meslek alanlarında çalışanlara; yönetimde, karar alma sürecinde, uygulamada daha fazla yetki ve özgürlük verilmesi çalışma ortamını ve mesleklerin alanlarına dönük üretimini olumlu olarak etkilemektedir (Friedman, 1999).

Günümüzde öğretmenlerden beklenen; öğrencilerin bağımsız karar alabilecekleri, bilgi ve fikir üretebilecekleri öğrenme ortamları oluşturmalarıdır. Öğretmenler her öğrencisinin öğretimden beklentisini bilmeli ve buna göre öğrenme ortamını zenginleştirmelidir (Castle, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin yetkilerinin azaltılmasından ziyade rahat hareket edebilecekleri alanlara ve yetkilere ihtiyaçları vardır (Lamb, 2000). Bir alanda uzman olabilmek için o alanın gerektirdiği faaliyetlerde karar alma ve uygulama

sürecinde söz sahibi olmak gereklidir (Ingersoll, 2007). Öğretmenlik uzmanlık gerektiren bir meslek olmasına karşın doktorluk, hukuk veya akademisyenlik mesleklerinde olduğu gibi özerklik alanına sahip bir meslek değildir. Diğer mesleklerde çalışanlar, örneğin; doktor hastasının ne yapması gerektiğine karar verebiliyorsa öğretmenler de öğrencilerinin yapması gerekenlerine karar verebilmelidir (Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmenlik mesleğine teknisyen öğretmen ve uzman öğretmen olmak üzere yaklaşan iki bakış açısı vardır. Öğretmenlerin teknisyen olarak görüldüğü yaklaşıma göre; öğretmenler, genel otorite tarafından belirlenen öğretim faaliyetlerini uygulama görevindedirler. Bu nedenle öğretmenlerin özerkliğe ihtiyaçları yoktur. Öğretmenleri uzman olarak gören yaklaşıma göre ise de öğretmenin rolü uygulayıcı olmaktan da ötedir. Öğretmenler meslekleri ile ilgili konuların her aşamasında gerçek anlamda söz sahibidirler. Bunun için öğretmenlerin oldukça geniş bir özerklik alanına ihtiyaçları vardır (Webb, 2002).

Öğretmenlere çalışma alanlarında sağlanan özerklik onların çalışma kalitesi doğrudan ilişkilidir. Öğretmenler kendi kararlarını derslerine yansıtma, mesleğiyle ilgili konularda yetki kullanma ve sorumluluk alma noktasında kendilerini özerk hissettiklerinde yüksek motivasyon ve iş doyumu gibi duygulara sahip olmaktadır. Buna karşın özerk çalışma ortamının olmaması, aşırı denetim ve kontrol gibi baskıcı tutumlar öğretmenlerin mesleklerini terk etme sonuçlarını dahi ortaya çıkarmaktadır (Pearson ve Hall, 1993).

Özerkliğin asıl işlevi öğretmenlerin kendilerini özgür hissetmeleridir. Öğretimin başarıya ulaşabilmesinin ön koşulu özerkliktir (Short, 1994). Öğretmen özerk olduğunda sorumluluğu artar, görev alanı genişler ve mesleki gelişimi açısından devamlılığı sağlanmış olur. Öğretmene sağlanan özerklik imkânı ile öğrencilerin başarısı arasında güçlü bir ilişki mevcuttur. Öğretmenin özerk olması öğrencinin başarısını da desteklemektedir (Ayrıl vd.,2014).

Öğretmenlere özerklik verilerek, yeterliliklerini eğitim öğretim sürecinde daha profesyonelce kullanmaları sağlanabilir. Bu anlamda öğretmen özerkliğinin işlevsel olabilmesi için öğretmenlerin mesleki konularda yeterlilik sahibi olmaları gereklidir. Çünkü mesleki yeterliliğe sahip olmayan öğretmene verilen özerklik kullanılmayacak veya istenmeyen sonuçlar doğuracaktır. Bu noktada yapılması gereken ise öğretmenlere özerklik verilmeden önce gerekli becerilerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle kazandırılması olacaktır. Öğretmene verilen özerkliğin karşılığında ise öğrencilerinin başarılı olması beklenmelidir (Çolak, 2016).

2.2.7. Öğretmen Özerkliğinin Sınırlayan Durumlar

Öğretmenlerin sahip olmaları istenen özerlik sorumsuz ve ölçüsüz bir serbestliği ifade etmemektedir (Anderson, 1987). Öğretmen kendisine verilen yetki ve serbestliği öğrencilerine ve topluma karşı sorumluluk bilinci içinde kullanmalıdır (Steh ve Pozarnik, 2005). Buradaki sorumluluğun öğretmenler tarafından nasıl sağlanması gerektiği konusunda da farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. Birçok ülkede sorumlulukların yerine getirilmesi için hesap verilebilirlik politikaları uygulanmaktadır (Bracci, 2009). Ancak; öğretmenlere yeterli özerklik koşulları sağlanmadan onlardan hesap sormak da yanlış bir uygulamadır. Tam tersi olarak öğretmenlere denetimsiz bir ortamda kontrolsüz bir özerkliğin verilmesi de doğru değildir. Öğretmenler verilen yetki ve sağlanan özerklik alanına göre sorumlu tutulmalıdırlar (Ingersoll, 2007). Tüm bunların yanında öğretmen özerkliğinin gelişmesini sınırlayan belli başlı durumları da şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Derslerde gösterilen kitapların dışında kaynak kullanımını yasaklayan uygulamalar (Hanson 1991).
- Tek bir eğitim stratejisi yürüten ve öğretmenlerinden belirli roller bekleyen okul idarelerinin tutumları (Hanson, 1991).
- Hiyerarşik düzen içinde sıkı bir denetim altında olan öğretmenin sınıfında geniş bir özerklik alanına sahip olmasıyla yaşadığı çelişki (Corwin ve Borman, 1988).
- Öğretmenlerin öğretimle ilgili işbirliği yapılan konularda, alınan kararlara kişisel sağduyusunu yansıtamamasıyla yaşadığı çelişkiler (Corwin ve Borman, 1988).
- Eğitimde süreç yerine sonucun önemsenmesi, sonuca yönelik sorumlulukların üzerinde durulması (Sahlberg, 2007).
- Ülkelerin eğitim-öğretimde hesap verebilirlik politikalarına odaklanması (Webb, 2002).
- Öğretmenlerin kişisel gelişimleri için zaman, para ve emek ayırmamaları nedeniyle otoritenin ürünlerine bağımlı hale gelmeleri (Ramos, 2006).
- Bilindik şeyleri yapmanın, bilinmedik yola çıkmaktan daha güvenli ve kolay gelmesi (Ramos, 2006).
- İlköğretim okullarının engelleyici bürokratik yapıya sahip olması, öğretmen davranışlarının yakından kontrol edilmesi, öğretmenlerin zorla kurallara uymalarının sağlanması, öğretmenlerin belirlenmiş olan işleyişe bağlı olarak öğretim etkinliklerini gerçekleştirmelerinin beklenmesi ve sınıfta neler yapmaları gerektiğini merkezi olarak belirlenmesi (Cerit, 2012).

Özerkliğin olmaması kadar çok fazla özerliğin olması da olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu nedenle bu iki nokta arasında denge kurulmalıdır (Gutman, 1999).

Sonuç olarak toplumun geleceği olan öğrencileri emanet ederken güvendiğimiz öğretmenlere yetki ve karar alma gibi süreçlerde de güvenmemiz gerekmektedir (Ingersoll, 2007).

2.2.8. Öğretmen Özerkliği ile Öğrenen Özerkliği İlişkisi

Günümüzde bilgi oldukça artmıştır ve bilgiye ulaşmak eskisinden oldukça kolaydır. Bu nedenle öğretmenin merkezde yer aldığı geleneksel yaklaşımdan kâğıt üzerinde vazgeçildiği gibi uygulamada da vazgeçilerek yapılandırmacı (oluşturmacılık) kuramın savunduğu “öğrenmeyi öğrenme” stratejisi okullarda uygulanmalıdır (Tok, 2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolünde olmalı ve öğrencilerin sorunlarını kendilerinin çözebilmesine olanak sağlayacak özgün süreçler oluşturmalıdır (Koç, 2006). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenen, öğrenmeyi gerçekleştirirken süreci kontrol edebileceği gibi bu sürecin sorumluluğunu da üstlenebilecektir. Öğrenenin aktif olduğu bu süreçte öğretmen yok sayılmamış, aksine öğretmene, öğrenme sürecinin garantörü rolü verilmiştir. Yani öğretmen, öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri öğrenme ortamları oluşturur ve bu konuda öğrencilere rehberlik eder. Yapılandırmacı yaklaşımın gerçekleşebilmesi için öğrenenin özerk olduğu konusu kabul edilmeli ve öğretmenler tarafından öğrenme ortamları buna göre düzenlenmelidir (Bay, Kaya ve Gündoğdu, 2010). Bununla birlikte öğrenme ortamlarında öğrencilerle birlikte öğretmenlerin de özerk olması sağlanmalıdır (Castle, 2004).

Öğrenme-öğretme sürecinde doğrudan bilgi aktarımı önemini kaybetmiş ve öğrenme süreçleri öğrenenleri merkeze almıştır (Erginer, 2000). Böylece karşımıza “öğrenen özerkliği” kavramı çıkmıştır. Öğrenen özerkliği, diğer bir adıyla özyönetimli öğrenme 60’lı yıllarda Kuzey Amerikalı yetişkin eğitimi uzmanları tarafından konuşulmaya başlanmıştır. Öğrenen özerkliği bu uzmanlar tarafından öğrenenin, öğretim sürecinde planlama, uygulama ve düzenleme ile ilgili temel süreçlerin sorumluluğunu alması olarak tanımlanmıştır (Brockett ve Hiemstra, 1991). Öğrenen özerkliği daha çok yabancı dil öğretiminde gündeme gelmiş ve eğitimciler tarafından birçok tanımlanmış bir kavramdır (Eker, 2010). Bu kavramın mimarı diyebileceğimiz Holec (1981) öğrenen özerkliğini; “kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu alma yeteneği” olarak tanımlamış ve bu yeteneğin doğuştan değil sonradan doğal yollarla sistematik bir şekilde kazanıldığını söylemiştir. Öğrenen özerkliği, öğrenenin; öğrenmenin içeriğini belirleyebilmesi, amaçlarına karar verebilmesi, süreçte kullanılacak kendine uygun yöntemi seçebilmesi, öğrenenin kendi öğrenme sürecini değerlendirebilmesi (Benson, 2001) ve tüm bu süreçlerin sorumluluğunu alabilmesi anlamına gelmektedir (Sert,2007).

İnsanlar kendi hayatlarını şekillendirirken aldıkları kararların sorumluluğunu da üstlenmek zorundadır. Bu nedenle bireyler özellikle hayatlarının en önemli anlarında karar alırken oldukça bilinçli davranma eğilimindedirler. Gerçek hayatta karar alan ve bu kararlarının sorumluluğunu üstlenen bireylerden oluşan günümüz dünyasında eğitim sistemleri de bu davranışları destekler nitelikte olmak zorundadır. Günümüz eğitim sisteminde bireysel farklılıklar dikkate alınmış ve her öğrenenin neleri nasıl öğrenmesi gerektiğine karar verebilecek şekilde yetişmesi gerektiği önemli görülmüştür. Bu noktada öğrenen özerkliğinin önem kazanmasının felsefi, pedagojik ve nesnel olmak üzere üç nedeni vardır (Cotterall, 1995). Felsefi yönden, öğrenenler kendi öğrenmeleri konusunda seçim yapma hakkına sahiptirler ve öğretmenler tarafından bu hakları desteklenmelidir. Pedagojik yönden, öğrenenler kendi öğrenme süreçlerinde aktif olarak rol aldıkları zaman daha başarılı olmaktadır. Nesnel yönden ise öğrenenler kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol aldıklarında, aldıkları kararları uygulayabildiklerinde kendilerini daha çok güvende hissetmektedirler (Cotterall, 1995).

Little'a (1991) göre öğrenen özerkliği basit bir kavram olmanın ötesindedir. Ayrıca sorumsuz bir öğrenme, bir kez kazanılan ve kaybedilmeyen bir güç de değildir. Aksine sürekli dinamik olunması ve öğrenen tarafından alınan kararların sonuçlarının sorumluluğunun da üstlenilmesi gereken bir süreçtir. Özerkliğin sınıf kültürü olarak algılanması öğretmenin özerk kimliğe ve özerklik becerilerine sahip olmasına bağlıdır (Ergür, 2010). Öğretmenin oynadığı role göre öğrenenler daha az veya daha çok özerklik becerileri kazanırlar (Holec, 1981). Bu anlamda özerklik desteği sağlanan öğrenciler, kendi amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli bilgiye sahiptirler ve bu bilgileri kullanabilecekleri özerk öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Buna karşın özerklik desteği sağlanmayan öğrenciler kontrol altında olduklarını hissederler, baskı ve bunun sonucu stres yaşarlar (Williams, Saizow, Ross ve Deci, 1997).

Öğrencilerin öğrenme konusunda güdülenebilmesi için aile, öğretmen ve öğrenci özellikleri gözetilerek program geliştirmesi yapılmalıdır. Okulda olumlu akademik davranışların oluşması ve öğrenme tarzının geliştirilebilmesi ise öğretmenlerin özerklik davranışlarını desteklemesine bağlıdır (Özgüngör, 2003). Öğretmenin, öğrencilerine özerklik desteği sağlayabilmesi için; eğitim öğretim sürecini kontrol edebilmesi, öğretmenlik becerilerini sürecin neresinde ve nasıl kullanacağına kendisinin karar verebilmesi gerekmektedir (Oğuz, 2013). Kendilerini özerk ve yeterli hisseden öğretmenler, öğrencilere yüksek düzeyde özerklik desteği sağlamaktadırlar (Sünbül vd., 2003). Özerklik desteği sağlayan öğretmen; öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanır, bakış açılarını eleştirmez, öğrenenlere her anlamda saygı duyar ve onların üzerlerindeki baskıyı en aza indirmeye çalışır. Bu sayede öğrenenler kendilerini psikolojik

anlamda daha rahat hissederler. Böyle bir yapının süreç takibini yapmak da öğrenen için daha kolay olur (Deci ve Ryan, 1985; Sierens vd., 2009). Üzerlerinde baskı hissetmeyen ve not odaklı başarı stresinden kurtulan öğrencilerin özerklik becerileri gelişir. Bunun sonucunda da okul yaşantılarını günlük hayatlarına ve geleceğe taşıyabilirler. Özerklik desteği sağlamak için öğretmenler, öğrencilerine ihtiyaç duydukları bilgileri vererek karşılaştıkları sorunları kendilerine özgü yöntemle çözebilmeleri adına onları cesaretlendirirler. Bu süreçte öğrenenler hem kendi yaşantılarını oluştururlar hem de öğretmenin süreçteki rolünü kavrarlar (Assor, Kaplan ve Roth, 2002). Özerklik desteği sağlanan öğrenenler yaptıklarını değerli görerek öğrenme sürecini içselleştirir. Süreci içselleştiren öğrenciler sürecin sorumluluğunu alma davranışını da daha kolay sergiler. Özerklik desteği sağlamanın amacı da tam olarak budur. Bu amaç doğrultusunda öğrenenlerini içsel güdülenmelerinin sağlanacağı kaynaklar tespit edilir, desteklenir ve geliştirilmeye çalışılır (Reeve ve Halusic, 2009).

Öğrenme ortamlarında hem öğretmenlerin öğretim sürecinde yapacaklarına ilişkin kendi kararlarını alabilen özerk öğretmenler olmalarını; hem de öğrencilerin kendi kendilerine düşünüp, öğrenmeyle ilgili kendi kararlarını alabilen özerk öğrenciler olmalarını sağlamak önemli bir husustur (Castle, 2004).

2.2.9. Öğretmen Özerkliği Konusunda Yapılan Araştırmalar

2.2.9.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Ayral ve arkadaşları (2014) “ Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği” başlıklı çalışmalarında PISA verilerine dayalı olarak öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelini kullanarak çalışmalarını gerçekleştiren araştırmacılar PISA 2009 verileri ile çalışmışlar, ayrıca evren ve örneklem seçimi yapmamışlardır. Verilerini toplarken PISA 2009 çalışmasına katılan ülkelerin okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı sınavlarına ait sonuçların aritmetik ortalamasını alarak, her ülke için genel bir PISA başarı puanı elde etme yoluna gitmişlerdir. Bunun yanında PISA 2009’da okul yöneticilerine uygulanan anketin öğretmen özerkliği ile ilgili olduğu düşünülen 10 maddesine ait verileri almışlardır. Bu on maddenin ilk altı tanesini okulda görev yapan öğretmenlere son dört maddesini ise okulda görev yapmayan öğretmenlere sormuşlardır. Bu sayede okul içi ve okul dışı değerlendirme yapabilme imkânı bulmuşlardır. Araştırmanın sonucunda okul içi öğretmen gurubuna göre anket maddeleri ve PISA sonuçları arasında orta düzeyde

anlamli bir iliŖki bulmuŖlardır. Bunun aksine okul dıŖı retmen gurubu aısından anlamli bir iliŖkiye rastlamamıŖlardır.

Güven (2011) “Sınıf retmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları” baŖlıklı alıŖmasında sınıf retmenlerinin özerklik desteklerini, özyeterlik algılarını tespit etmeyi ve bunlar arasındaki iliŖkiyi incelemeyi hedeflemiŖtir. alıŖmasını anakkale merkezde görev yapan 126 sınıf retmeni ile “retmen Özerklik Desteği” ve “retmen Mesleki Özyeterlik Algısı” öleklerini kullanarak yürütmüŖtür. AraŖtırmacı alıŖmasının sonucunda; sınıf retmenlerinin özerklik desteklerinin orta düzeyde olduğunu, özerklik desteğinin kıdeme göre deėiŖmediėini, mesleki özyeterlik algılarının olumlu olduğunu ve kıdeme göre deėiŖtiėini, sınıf retmenlerinin özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir iliŖki olduğunu saptamıŖtır.

Öztürk (2009) “Yeni Ortaöğretim Tarih Programları Üzerine EleŖtirel Bir İnceleme” adlı alıŖmasında amacını; yeni programın Ŗimdiye kadar gelen öğretim yapısındaki sorunları ortadan kaldıracak kapsamlı bir deėiŖim getirip getirmediğini incelemek ve varsa bu konudaki olumsuzluk ve eksiklikleri ortaya koymak olarak belirtmiŖtir. AraŖtırmacı, müfredat reformu alıŖmalarının birok yeniliği öngörmesine karŖın uygulamada geleneksel programın devam ettiği sonucuna ulaŖmıŖtır. Ayrıca aėdaŖ yaklaŖımın bir unsuru olan retmen özerkliği durumunun programda göz ardı edildiği ve bunun eliŖkili bir durum olduğu sonucuna ulaŖılmıŖtır.

Karabacak (2014) “Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan retmenlerin Özerklik Algıları İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İliŖki” baŖlıklı alıŖmasında Ankara ili merkez ilçelerine bağlı genel liselerde görev yapan retmenlerin özerklik ve özyeterlik algılarını ve bu algıları arasındaki iliŖkiyi belirlemeyi amalamıŖtır. Bu ama doğrultusunda araŖtırmacı, tarama modelini kullanmıŖ ve 356 retmenle alıŖmıŖtır. AraŖtırmacı retmenlerin özerkliği benimsedikleri ve mesleki geliŖim arttıka özerklik beklentilerinin de arttığı sonucuna ulaŖmıŖtır. Buna karŖın cinsiyet ve özerklik arasında anlamli bir iliŖkiye rastlamamıŖtır. Diğer arpıcı sonuç ise yaŖ arttıka retmenlerin öğretilsel özerkliği, mali özerkliği ve kiŖisel ve mesleki geliŖimi uygulanabilir bulma düzeyleri de artmaktadır. Ancak yaŖ arttıka retmenlerin yönetsel özerkliği uygulanabilir bulma düzeyleri azalmaktadır.

Özgüngör (2003) “Mükemmeliyetilik ve Özerklik Destekleyici DavranıŖların Ama Tarzları İle İliŖkisi” adlı alıŖmasının amacını; mükemmeliyetilik kiŖilik özelliğinin ve retmenin özerklik destekleyici davranıŖlarının öğrencilerin akademik ama tarzlarını yordama gücünü incelemek olarak belirtmiŖtir. AraŖtırma sonucunda baŖarı, retmen özerkliği ve mükemmeliyeti kiŖilik özellikleri arasında yüksek düzeyde bir iliŖkiye

ulaşmıştır. Bu da göstermektedir ki öğretmenlerin öğrenen desteğini sağlayabilmeleri için öncelikle kendilerinin özerk olmaları gerekmektedir. Öğretmen özerk olduğunda öğrencinin özerkliği desteklenmekte ve bunun sonucunda da başarı gelmektedir.

2.2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Little (1995) "Diyalog Olarak Öğrenme: Öğrenci Özerkliğinin Öğretmen Özerkliğine Bağlılığı" adlı çalışmasında öğrenme eğitimi, pedagojik diyalog ve öğretmenin rolü üzerine odaklanarak öğrenme özerkliğinin doğasını yansıtmış ve özerkliğin nasıl teşvik edilebileceğini irdemiştir. Little çalışmasında; öğrenme stratejileri ve öğrenci eğitiminin öğrenci özerkliğinin geliştirilmesinde önemli bir destekleyici rol oynamasıyla birlikte, belirleyici faktörün her zaman pedagojik diyalogun doğası olduğu sonucuna varmıştır. Ona göre öğrenenlerde özerklik gelişimi, öğretmenlerde özerkliğin gelişmesini ön planda tutmaktadır.

Friedman (1999) "Öğretmenin Algılanan Çalışma Özerkliği: Kavram ve Özellikleri" başlıklı çalışmasında öğretmenlerin iş özerkliği duygusunu ölçmek için Öğretmenlerin Çalışma Özerkliği Ölçeğini geliştirmiştir. Araştırmacı çalışmasının sonucunda öğretmenlerin mesleki özerklik algısı ile ilgili olduğunu söylediği dört boyuttan ve 31 maddeden oluşan bir ölçek hazırlamıştır. Bu dört boyutu ise sınıf öğretimi, okulun işleyişi, çalışanların gelişimi ve müfredat geliştirme olarak açıklamıştır. Devam eden yıllarda ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğini inceleyen araştırmalar yapılmıştır.

Anderson (1987) "Öğretmen Özerkliğinin Azalması: Gözyaşları Mı Yoksa Şerefe Mi?" başlıklı çalışmasında; öğretmen özerkliğinin Amerika Birleşik Devletleri'nde son 10 yıldır azalmakta olduğunu söylemiştir. Araştırmacı öğretmen özerkliğinin azalmasının olumsuz sonuçlarının yanında olumlu sonuçlarının da olabileceğini savunmuştur. Ona göre bu olumlu sonuçlar iki şekilde karşımıza çıkmıştır. Birincisi; eğitim paydaşlarının birbirleri ile eğitim-öğretim alanında yaşanan problemler hakkında iletişim kurabilecekleri ortak bir dil geliştirmiştir. İkincisi ise öğretmenlerin mesleki statüye sahip olma olasılıkları artmıştır. Araştırmacıya göre özerklik öğretmenlere otomatik olarak aktarılmamalı, onlar tarafından kazanılmalıdır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme süreçlerine ve öğretmenin rolüne daha çok önem verilmelidir. Sonuç olarak özerklikteki artış öğretmenin statüsüne de yansıtacaktır.

Webb (2002) "Öğretmen Gücü: Sıkı Hesap Verebilirlik Çağında Profesyonel Özerklik Tatbikatı" başlıklı çalışmasında Washington eyaletindeki bir devlet ilköğretim okulunda öğretmenlerin özerkliklerini kullanma konusundaki gerekçelerini incelemiştir. Webb araştırmasını 4 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yaparak gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerde öğretmenlerin öğrenci başarısını arttırmak için zorunlu müfredat ve

değerlendirme politikalarını değiştirdikleri, bunun için de özerklik davranışları sergiledikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Pearson ve Moomaw (2005) “Öğretmen Özerkliği ve Stres Arasındaki İlişki, İş Memnuniyeti, Güçlendirme ve Profesyonellik” başlıklı çalışmalarında öğretmen özerkliği ile iş stresi, iş doyumu ve profesyonellik arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. İlişkisel tarama yöntemini kullandıkları bu araştırmalarında “Öğretmen Özerkliği Ölçeğini” kullanarak 300 öğretmenden veri toplamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre; müfredat özerkliği arttıkça iş stresinde azalma olduğu, müfredat özerkliği ve iş soyumu arasında ise zayıf bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen özerkliği arttıkça profesyonellikte de artış görüldüğü ve özerkliğin ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri arasında farklılık göstermediğini saptamıştır.

2.3. Akademik İyimserlik

Akademik iyimserliği anlayabilmek için öncelikle akademik iyimserliğin temellerini oluşturan Pozitif Psikoloji, Sosyal Sermaye Kuramı, Sosyal Bilişsel Kuram, (Hoy vd., 2006) ve Öğrenilmiş İyimserlik kavramını incelenmesi gerekmektedir. Bu kısımda hem bu kuramlar hem de akademik iyimserliğin ilişkili olduğu bazı kavramlar alt başlıklar halinde incelenmiştir.

2.3.1. Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji ilk olarak beş yaşındaki kızı Nikki'yle birlikte bahçedeki otları temizlerken adeta bir aydınlanma yaşayan Seligman tarafından kavram haline getirilmiştir. Seligman çocuk yetiştirmenin onların yanlışlarını düzeltmekten ötesi olduğunu görmüştür. (Seligman, 2002). Pozitif psikoloji kişinin olumlu yönlerini dikkate alarak onun daha verimli olmasını sağlar. İnsanların yaşamış olduğu stres, depresyon gibi benzer durumlarda kişinin güçlü yönlerini ortaya çıkarıp bu tür olumsuzluklardan uzaklaştırarak kişinin başarılı olmasını hedefler (Biricik, 2012).

Eğitim yönetimine psikolojiden kazandırılmış olan pozitif psikolojinin amacı; hayattaki kötü durumları düzeltmeye çalışmaktan öte hayatı kaliteli hale getirmeye çalışmaktır. Bu anlamda pozitif psikoloji; memnuniyet, neşe, mutluluk, iyimserlik, umut, inanç ve haz gibi kavramları da kapsamaktadır (Seligman, 2002). Karakterin güçlü bir özelliği olarak görülen haz; hayata umut ve heyecanla yaklaşmak (Peterson ve Seligman, 2004) ve kişinin hayattan beklentileri olarak tanımlanırken (Peterson, Park, Hall ve Seligman, 2009) mutluluk ise yaşamdan hissedilen memnuniyet olarak karşımıza çıkmaktadır (Lyubomirsky, 2007). Bu kavramlardan da anlaşılacağı üzere pozitif psikoloji;

insanın hayatını kaliteli hale getirmek adına onların sorunlarını merkeze almaktan ziyade insanların nasıl mutlu olduğuyla ve nelerden haz aldığıyla ilgilenerek, bu alanları ortaya çıkarmaya çalışmaktadır.

İnsanların yaşayabileceği en uygun ortamı oluşturmayı ve açıklamayı kendine hedef edinmiş pozitif psikoloji (Csikszentmihalyi, 2014), insanlar için doğru olanı araştıran bilimsel bir alandır (Sheldon ve King, 2001). Pozitif psikologlar insan gücünün yanında insan davranışları ve bunların inançları nasıl etkilediği konusunu da incelemişlerdir. Bu çalışmaların sonucunda davranışları ve inançları etkileyen etmenlerin başında iyimserlik olduğu kanısına varmışlardır (Çoban, 2010). Başarılı olmanın en temel koşulu olumlu yani pozitif düşüncelere sahip olabilmektir. Olumlu düşünebilme yetisini hayatlarının merkezine koyabilen insanlar; kendilerine güvenirlere, sorumluluk almaktan kaçınmazlar ve bu duyguları çevrelerindeki insanlara da yaşatırlar (İbrahimoğlu, 2003).

İyimser öğretmenler öğrencilerinin olumsuz özelliklerinden ziyade olumlu özellikleriyle ilgilenirler (Pajares, 2001). Çünkü iyimserler, olumlu sonuçları öngörebilirler (Kurz, 2006) ve bir şeyler ters gittiğinde dahi durumdan olumlu sonuç çıkarabilirler (Carver ve Scheier, 1992).

2.3.2.Sosyal Sermaye Kuramı

Sosyal sermaye, insanın sosyalleşmesiyle kazandığı güç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki bu güç olmadan birçok durumun üstesinden gelmek olanaksızdır (Coleman, 1990). Eğitim örgütleri başta olmak üzere birçok örgütte başarının güç, sermaye ve teknoloji aracılığı ile sağlanabildiği üzerinde durulmaktadır. Ancak insan bir makine değildir. Oluşturduğu örgütleri onun doğasından kaynaklanan duygularından soyutlamak doğru bir yaklaşım olmayacaktır (Goleman, 1998). Bununla birlikte sosyal sermaye bütün örgütlerde mevcuttur. Ancak bu mevcudiyetin derecesi örgütlerin yapılarına göre değişiklik göstermektedir. Ayrıca bu derece sabit değil değişkendir (Lee ve Croninger, 2001). Sosyal sermaye kuramında bahsedilen sermaye fiziksel olarak ölçülebilir bir olgu değildir. Bu kavram ile anlatılmak istenen sosyal iletişim ağlarının değerli bir kazanç olduğudur (Field, 2008).

Sosyal sermaye kavramının ortaya çıkmasında ve araştırmaya dönük ilginin artmasında sosyolojide olduğu gibi toplumların bozularak başıboş bireyselleşmenin yükselmesi, değerlerin yok olma süreciyle toplumsal çözümlerin başlaması gibi benzer nedenler gösterilebilir (Field, 2008). Bu yönüyle sosyoloji ve sosyal sermaye kavramları paralellik göstermekte ve birbirlerinin tamamlayıcısı olmaktadır.

Çağdaşlaşmanın çıktılarında biri olarak karşımıza çıkan bireylerin yalnızlaşması, insanların birbirlerine karşı yabancılaşması gibi nedenlerin sonucunda insanlar içinden

çıkılmaz sorunlara gömülmüştür. Bütün bunlara çözüm olarak topluluk olmanın öneminin ortaya çıkması sosyal sermayenin zeminini oluşturmuştur. Böylece çağdaş toplumun dışladığı değerler, çağdaş toplumun getirdiği çözümlenemeyen sorunlara karşı adeta bir anahtar işlevi görmüştür (Şan, 2007). Bu açıdan sosyal sermaye insanlar arasındaki güven, karşılıklı anlayış ile ortak değer ve davranışlardan oluşmaktadır (Cohen ve Prusak, 2001).

Toplumsal kültürlerde sosyal sermayenin olduğu ve devam ettirildiği üç unsur vardır. Bunlar; okul, aile ve toplumdur. Sosyal sermayenin gelişmesi bu üç unsura yapılacak yatırıma bağlıdır. Okullarda sosyal sermayeyi geliştirmeye dönük çalışmalar direkt olarak öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de etkili olacaktır. Ayrıca çocuklarının başarılı olmasını önemseyen aileler çocuklarıyla güçlü bir iletişim kanalı oluştururlar. Bu başarıya ulaşmaları adına sağlıklı bir sosyal sermaye iklimi ve çevresini kurgularlar (Beaulieu vd., 2001).

Ailelerin maddi ve manevi sermayeleri çocuklarının yetenek ve bilgilerine doğrudan yansımaktadır. Öğrencinin yetişmiş olduğu aile kültürü akademik başarısında okul performansından daha çok etkili olmaktadır (Coleman, 1990). Giddens (1998) ise bunu daha da ileri götürerek öğrenci başarısının neredeyse tamamının sosyo-ekonomik statüye bağlı olduğunu söylemektedir. Buna karşın sınıftaki öğrenci sayısı, ders kitabının kalitesi, okulun imkânları ve öğretmen kalitesi gibi diğer unsurların öğrenci başarısı üzerinde kayda değer bir etkisinin olmadığını savunmaktadır. Kısacası öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının oluşmasının ana nedeni okullar değil aileler olduğu görüşündedir (Hurn, 1993). Sosyal Bilişsel Kuramın öncüsü olan Bandura (1993) ise bu kuramın önemli kavramlardan biri olan öz yeterlilik duygusunun öğrenci başarısı üzerinde diğer etmenlerden daha etkili olduğunu savunmaktadır. Bandura'ya göre sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan çevrelerde dahi öz yeterlilik duygusu yükseltilecek akademik başarı sağlanabilir. Kısaca Sosyal Sermaye Kuramı, ailelerin sosyo-ekonomik durumları ne derece iyi olursa öğrencilerin okulda buna paralel düzeyde akademik başarı sağlayabileceğini savunur. Bu durum ise sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu, özellikle kırsal kesimlerde görev yapan öğretmen ve yöneticiler için okullarındaki akademik başarısızlığın önemli bir mazereti olacaktır (Orlich vd., 1998). Sosyo-ekonomik düzeyin başarı üzerindeki etkisi kabul edilmekle birlikte bu etkiyi sadece sosyo-ekonomik düzeye bağlamak da doğru olmayacaktır. Okullarda sosyo-ekonomik düzey kontrol altına alınsa dahi öğrencilerin akademik başarılarını etkileyecek farklı faktörler vardır. Bu faktörler; akademik vurgu, ortak öz yeterlilik, öğretmenlerin veli ve öğrenciye olan güveni olarak karşımıza çıkmaktadır (Wagner, 2008).

Akademik iyimserliğin üç alt başlığından biri olan güven, Sosyal Sermaye Kuramının da özünde yer almaktadır (Coleman, 1988). Kişiler arası ilişkilerin başlamasında, sürdürülmesinde ve devam ettirilmesinde temel dayanak olan güven; birey tarafından oluşturulur ve anlamlı hale getirilir. Güven kavramı kişinin yaşamış olduğu çevrenin değerlerine göre de farklı şekillerde algılanabilir (Demirel, 2008). Bu nedenle güven kavramının evrensel bir tanımını yapmak imkânsız hale gelmektedir (Creed, Miles, Kramer ve Tyler, 1996 ve Coulson, 1998).

Sosyal sistemlerde en etkili iletişim aracı güvendir (Erdem ve Özen, 2003). Bireyler arasındaki ilişkilerin başlamasında ve sürdürülebilmesinde güven duygusu geliştiği zaman bireylerin mutluluğu ve buna bağlı olarak başarıları artar. Çünkü güvenilmeyen ilişkilerde paylaşımlar samimi olmaz ve istenilmeyen sonuçlar ortaya çıkarabilir (Başaran, 1992).

2.3.3. Sosyal Bilişsel Kuram

Öğrenmeyi; bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında kalıcı, istendik ve gözlemlenebilir değişiklik meydana getirme süreci (Ertürk, 1972) olarak tanımlayan davranışçı kuramcılar aksine sosyal bilişsel kuramcılara göre öğrenme, her zaman kendi yaşantılarımız yoluyla olmayabilir. Ayrıca öğrenme hemen davranışa dönüşmeyebileceği gibi gözlenebilir ölçütüyle de sınırlı değildir. Kişi sadece kendi tecrübesiyle değil başkalarının yaşamış olduğu yaşantıları da gözlemleyerek öğrenme gerçekleştirebilir (Senemoğlu, 1997). Bu durumdan hareketle sosyal bilişsel kuram, davranışçı kuramların öğrenmeyi ve insan davranışlarını tam olarak açıklayamadığı savı üzerine kurulmuştur (Bayrakçı, 2007).

Davranışçı kuramda insan ve hayvan davranışlarının belirli uyarıcılarla çoğaldığı veya azaldığı savunulmaktadır. Kuramın öncülerinden olan Pavlov, köpek zil sesi deneyi sonucunda kurama, pekiştirme başta olmak üzere birçok kavram katmıştır. Pekiştirme, kişinin hoşuna gidecek bir uyarıcının ortama sokulmasıyla olabileceği gibi ortamdaki hoşu gidilmeyen bir uyarıcının çıkarılması şeklinde de olabilmektedir. Pekiştireç ise burada kullanılan uyarıcıdır (Bacanlı, 1998). Bu anlayışa göre doğrudan pekiştireç kullanarak davranışların gösterilme derecesi artırılabilir. Ancak kişiler birçok davranışı doğrudan pekiştireç olmadan da sıklıkla sergilemeyi öğrenebilmektedirler. Örneğin; öğrenciler öğretmen sınıfa girdiğinde ayağa kalkmayı, parmak kaldırarak söz almayı doğrudan pekiştireç olmadan öğrenirler (Erden ve Akman, 1998). Sosyal bilişsel kurama göre kişiler uyarıcılara hemen tepki vermez, onu yorumlarlar. Burada bireyin çevresiyle bilişsel etkileşimi söz konusudur. Birey uyarıcıya tepkiyi çevresel faktörlerle ilişkilendirerek algılarıyla hareketle verir (Çelen, 1999).

Sosyal bilişsel kurama göre insanların öğrenmesi sadece çevresel, sadece bireysel veya sadece davranışsal etkenlerle gerçekleşmez. Öğrenme, bu üç etkenin karşılıklı etkileşimi sonucunda ortaya çıkar (Bandura, 2001). Kişiler çevresindeki insanların yaşantılarını gözlemler; ödüllendirilen ve cezalandırılan davranışları izleyerek benzer davranışın sonucunda da kendisinin ödüllendirileceğini veya cezalandırılacağını öğrenir (Korkmaz, 2003). Burada dikkat edilmesi gereken nokta sosyal bilişsel kuramdaki gözlemin sadece basit bir taklit olmadığıdır. Davranışı gözlemleyen birey davranışın sonucuna göre davranışın kendisinde değişiklik meydana getirmektedir. Bu değişiklikte davranışın sonucundaki olası olumsuzlukları değiştirmeye yönelik olmaktadır. Ayrıca birey davranışı ve bu davranışın getirdiği sonucu gözlemledikten sonra belleğine kodlayabilmeli ki gerektiğinde hatırlayıp uygulamaya dönebilsin. Bunları yapabilmek için birey gözlemine bilişsel süreçleri de dâhil etmek zorundadır (Erden ve Akman, 1998).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre davranış getirdiği sonuçlardan etkilenir. Bu anlamda pekiştireç verilen yani ödüllendirilen davranışın tekrarlanma durumu daha olasıyken cezalandırılan davranışın ise terk edilmesi mümkün olacaktır. Bu nedenle çocuklar, öğrenme sürecinde iletişim halinde oldukları modellerin her türlü karakteristik özelliklerini örnek almazlar. Bununla birlikte öğretmen, aile veya çevrenin yönlendirmesiyle de yönlendirilen modelin davranışlarını taklit etmezler. Burada önemli olan modelin niteliği ve saygınlığıyla birlikte davranışın getirdiği olumlu veya olumsuz sonuçlardır (Bandura, 1969). Ancak modelin saygınlığı her zaman temel ahlaki değerlerle dahi uyuşmayabilir. Örneğin; saldırgan, sürekli kavga eden ve insanlara çeşitli zarar veren kişiler toplumda değer görüyor ve bu davranışları ödüllendiriliyorsa onu gözlemleyen bireylerde saldırgan olmayı öğrenecekler ve benzer davranışları sergileyeceklerdir (Bandura ve Walters, 1963). Örnekte de anlaşılacağı üzere önemli olan, çocuklar için aile başta olmak üzere okul ve sosyal çevrelerinde örnek alabilecekleri toplumsal normlara, ahlaki değerlere uygun modeller oluşturabilmektir.

İnsanların olaylar karşısında verdikleri tepkileri ve davranışlarının altındaki nedenleri araştıran birçok teori vardır. Tüm bu teoriler sonucu ortaya çıkan genel görüş ise insan davranışının altında yatan temel gücün iç dürtüler olduğu üzerinedir. Genel anlamda doğruluk payı yüksek olan bu teorilerin eksik tarafı ise insan davranışlarını sadece içsel güce bağlamasıdır. Sosyal bilişsel kuramda ise bu teorilerin eksik yönlerinin, tek taraflı bakmak olduğu kabul edilerek insan davranışlarını açıklarken hem içsel hem de çevresel faktörlerin etkili olduğu üzerinde durulmuştur (Bandura, 1971).

Sosyal Bilişsel Kuram'ın en temel ilkesi üçlü karşılıklı belirleyiciliktir (Bandura, 1986). Bandura, insanın öğrenme sürecinde bireysel faktörler, davranış ve çevrenin birbirini etkilediğini savunmaktadır. Ona göre çevre davranışı, davranış ise çevreyi

değiştirebileceği gibi bireysel faktör her ikisini de değiştirebilecektir. Bandura kişinin çevresini dizayn ettiği görüşündedir. Örneğin; sürekli sorun çıkaran bir birey sorunlu bir çevre oluşturacaktır. Bu anlamda çevrenin ürünü olan birey, aynı zamanda çevrenin üreticisidir (Staddon, 1984).

Akademik iyimserliği oluşturan; akademik vurgu, ortak öz yeterlilik ve güven üçlü karşılıklı modeliyle paralellik göstermektedir. Akademik vurgu davranış, öz yeterlilik birey, güven ise çevre kapsamında değerlendirilebilir (Kurz, 2006).

2.3.4. Öğrenilmiş İyimserlik

Seligman tarafından ortaya konulan öğrenilmiş iyimserlik kavramını anlayabilmek için öncelikle yine Seligman tarafından geliştirilen öğrenilmiş çaresizlik kavramının ele alınması gerekecektir. Seligman öğrenilmiş çaresizliği, köpekler üzerinde yapmış olduğu bir deneyle açıklamaktadır. Bu deneyde köpekler üç guruba ayrılmış ve farklı bölmelere konulmuştur. İlk guruba elektrik şoku verilmiş ve çabaları sonucunda buldukları butona bastıklarında şoktan kurtulabilmelerine fırsat verilmiştir. İkinci guruptaki köpekler de elektrik verilmiş ancak bu köpekler şoktan kurtulabilecekleri bir fırsat sunulmamıştır. Son guruptaki köpekler ise hiçbir şekilde şok verilmemiş, kontrol gurubu olarak kurgulanmışlardır. Daha sonra köpeklerin hepsi aynı ortama alınmış ve yine elektrik verilmiş. Bu ortama da küçük bir engelden atlayarak geçebilecekleri ve şoktan kurtulabilecekleri bir bölme yapılmıştır. İlk gurupta yer alan köpekler şoktan kurtulabilmek adına fırsatları aramışlar ve sonunda engelden diğer tarafa geçerek şoktan kurtulabildiklerini bulmuşlardır. Aynı şekilde kontrol gurubundaki köpekler de arayış içerisine girmişler ve onlar da şoktan kurtulmanın çaresini bulmuşlardır. Ancak ikinci gurupta yer alan ve öncesinde şoktan kurtulmaları için hiçbir fırsat tanınmayan köpekler harekete geçmemişler, hatta yere çökmüşler ve şoka maruz kalmaya devam etmişler, kurtulmak için hiçbir hamle yapmamışlardır (Seligman, 1972). Benzer bir deneyde ise mekanizma kurulu kutuya bir tane fare konularak birer dakikalık aralıklar ile beş saniye süresince elektrik şoku verilmiştir. İlk başlarda fare elektrik şokundan kurtulmak için oldukça çaba göstermesine karşın süreç ilerledikçe tepkileri giderek azalmıştır. Verilen sekseninci şoktan sonraki seferlerde ise fare artık tepki vermeyi ve kurtulmak için çaba göstermeyi bırakmıştır. Deneyin ulaştığı ilginç sonuçlardan bir diğeri ise farenin sekseninci şoktan sonra savunma mekanizmasının dahi tepki vermeyişi olmuştur. Öyle ki artık fare hem psikolojik hem de biyolojik anlamda acıyla yaşamayı öğrenmiştir. Bu sebeptendir ki deneydeki fare acıların faresi olarak anılmaktadır (Sekman, 2006). Örneklerden de anlaşıldığı üzere öğrenilmiş çaresizlik; kişinin çabalarının davranışlarının sonuçlarını değiştirmedigine inanması, bu nedenle de süreci değiştirmek için harekete geçmemesi

anlamına gelmektedir (Seligman, 1972). İşte tam bu noktada öğrenilmiş iyimserlik kavramı ortaya çıkmıştır. Çünkü çaresizlik öğrenilebiliyorsa, iyimserlik de öğrenilebilecektir (Seligman, 2007). Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan insanlar ilk olarak tutkularını ve sonrasında ise kendi arzularına dönük ilgilerini yitirirler. Eylemlerini isteyerek, içtenlikle değil mecbur oldukları için yerine getirirler. Buna örnek olarak devlet kurumlarındaki çalışanların isteksiz davranışları gösterilebilir (Sekman, 2010).

Kişilik kuramcıları ise iyimserliğin; kişiliğin bir sonucu olduğunu, duygu ile alakalı olmadığını öne sürmüşlerdir. Kuramcılardan bazıları iyimserliğin doğuştan geldiğini savunmalarına karşın diğerleri ise doğuştan iyi veya kötü kişilikte olunamayacağı görüşündedirler (Goleman, 2000). Bu iki görüşü birleştiren anlayışa göre de insanların iyimser veya kötümser olmalarında kalıtım, aile, çevre ve cinsiyet gibi faktörlerin birlikte etkili olduğu kabul görmüştür (Chang, Tsai ve Lee, 2010).

Dünyamızda psikolojik anlamda iyimserler ve kötümserler olmak üzere iki insan tipi vardır. Kötümser insanlar başlarına gelen kötü bir olayda hemen umutsuzluğa kapılırlar. Çünkü bu insanlar çaresizliği öğrenmişlerdir. Bu nedenle bu kötü durumdan kurtulamayacaklarını ve durumun giderek kötüleşeceğine ve bu tür olayların her zaman kendilerini bulduğuna inanırlar. İyimser insanlar ise kötümserlerin karşılaştıkları aynı durumlarda umutsuzluğa kapılmak yerine bu kötü durumdan çıkış yolu ararlar. Kötülüklerin sadece kendi başlarına gelmediğini, bunun hayatın bir cilvesi olduğunu bilirler. Bu durumun kalıcı değil, geçici olduğunu bildiklerinden hayatlarından tat almaya devam ederler (Seligman, 2007). Geçmiş ve gelecek kavramları insanlarda farklı duyguları uyandırmaktadır. İnsanların geçmişte yaşadıkları gelecekte yaşayacaklarını etkilemektedir. Yine bu etki ve duygunun hissedilme derecesi yaşanmışlıklara göre farklılık göstermektedir (Beck, 2008). İnsanların algılayış ve beklentilerindeki bu durumlar onların iyimserlik yönelimlerini de belirlemektedir (Gençoğlu, 2006).

Uzun yıllar başarıyı etkileyen etmenler olarak yetenekten ve güdülenme gücünden bahsedilmiştir. Bu iki güç birleştirilebildiğinde başarının kaçınılmaz olduğu savunulmuştur. Günümüzde ise başarının koşulu olarak; kötümserlikten iyimserliğe değişme beklentisi de üçüncü bir güç olarak yerini almıştır (Schulman, 1999). Bu anlamda yetenekli ve güdülenmiş olan birey her şeye rağmen başarısızlık yaşayabilir. İşte bu durumda önemli olan nokta bireyin iyimserlik yönelimidir. Birey yaşadığı problem durumunda nasıl düşünmektedir. Bu düşünme biçimi kişinin yaşadığı depresyonun anlık olmasına veya kalıcı olmasına etki edecektir. Eğer bireyin iyimser bir yönelimi söz konusu ise yaşadığı başarısızlıktan kaynaklanan depresyon anlık, kötümser bir yönelimi söz konusu ise bu depresyon kalıcı ve ağır hasarlı olabilecektir (Seligman, 2007).

Öğrenilmiş iyimserlik yaşayanların aksine öğrenilmiş çaresizlik içinde olan kötümserlerin düşünme yetenekleri de oldukça zayıftır. Çünkü öğrenilmiş çaresizliğe kapılmış insanlar akıllarını kullanmalarının sonucu değiştirmeyeceğine inanırlar. Sonucu değiştirmeye yönelik faaliyetlerin içinde olmamaları onların düşüncelerinin de gelişmemesine yol açar. Dolayısıyla uzun süre öğrenilmiş çaresizlik yaşayan insanların olayların nedenleri ve sonuçları arasındaki ilişkiyi görme yetileri de zayıflar. Böylece bu insanlar, davranışlarının sonuçlarına yönelik özensizlik içine girerler. Çoğu insanın kolayca suç işlemesinin önemli nedenlerinden bir tanesi de bu özensizliktir. Benzer nedenlerle öğrenilmiş çaresizlik içindeki insanların duyguları da zayıftır. Sürekli acı çeken, çabaladığı halde acıdan kurtulamayan insanlar acıyı kabullenir, onunla yaşamayı öğrenerek hayata dair arzularını ve hayatı yaşama sevincini kaybederler (Sekman, 2010).

Okullarda öğrencilerin hem sağlıklı psikolojiye sahip hem de akademik anlamda başarılı bireyler olmaları hedefleniyorsa; öğrencilere iyimser olmayı öğretmek bir zorunluluktur. Çünkü iyimserlik başarmaya yönelik inancın, kişiliğin, yeteneğin ve performansın arasında kurulmuş bir köprü görevindedir (Nonis ve Wright, 2003). Bu anlamda başarılı olacaklarına inançları ve umutları yüksek düzeyde olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin, akademik performans sergileme düzeylerinin ve yaşam doyumlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Chang, 1998).

2.3.5. Akademik İyimserlik

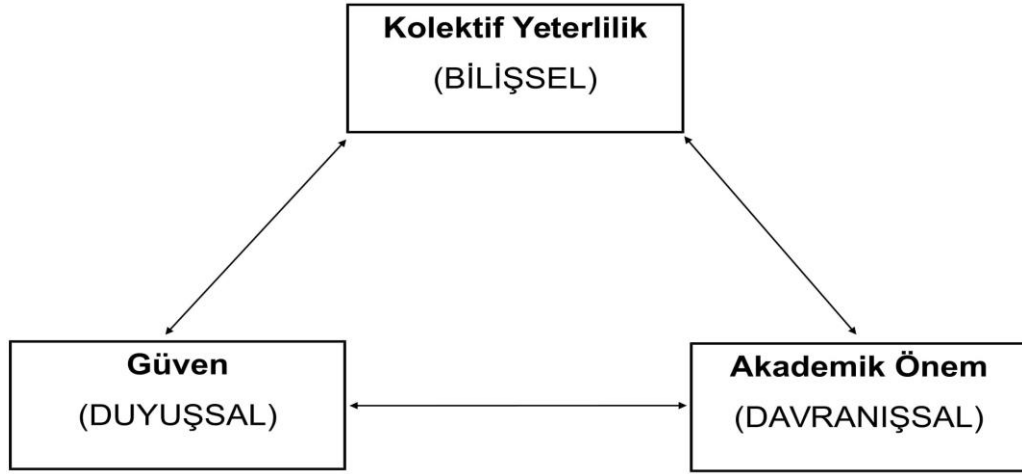
Seligman (2007) iyimserliği; bireyin geçmiş yaşantılarına bağlı olarak gelecekteki olaylara yönelik olumlu beklentiler içinde olması olarak açıklamaktadır. Ona göre iyimserlik öğretilir ve geliştirilebilir bir beceridir. Yapılan çalışmalar iyimserlik düzeyleri yüksek olan bireylerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Ryan ve Deci, 2001). İyimserler, hayatın olumlu getirilerine bakmakta ve başlarına gelen olumsuzluklar karşısında umuda yönelik inançlarını korumaktadırlar. İyimserlere göre bu olumsuzluklar bir noktadan sonra kesin olarak iyi yöne doğru ivme kazanacaktır (Schueller ve Seligman, 2008).

Akademik iyimserlik kavramı bir öğretmen özelliği olduğu kadar örgütün yani okulun da bir özelliğidir (Kurz, 2006). Öğretmen özelliği olarak bakıldığında akademik iyimserlik; öğretmenin, öğrencilerinin başarılı olacaklarına ve kendisinin de bu başarıda yeterliliklerini kullanarak katkı sunabileceğine ilişkin inancıdır. Bu öğretmenlerin mesleklerine yönelik yeterlilik inançları tamdır. Eğitim öğretim sürecinde öğrencinin ve velinin desteğini alabileceklerine ve her öğrenciyi başarıya ulaştırabileceklerine inanırlar (Beard vd.,2010). Öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları okul paydaşlarıyla iş birliği ve bu paydaşlar tarafından nasıl algılandığı ile ilgilidir. Öğretmenin yönetici tarafından desteklenmesi, karar

alma sürecine katılması ve inisiyatif alabileceği ortamın bulunması onun akademik iyimserliğini de desteklemektedir (Özdemir ve Kılınc, 2014). Okul özelliği olarak akademik iyimserlik ise başarılı okulların ortak bir özelliğidir. Öğretmenlere daha fazla değer verilen bu okullarda öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki güven duygusu da oldukça yüksektir (McGuigan ve Hoy, 2006). Bu okullardaki sınıf ortamında fırsat tanıma, güven, zorlukları yenme ve empati gücü üzerinde yoğunlaşmıştır (Hoy vd., 2008).

Hoy ve meslektaşlarının çalışmaları sonucu ortaya koydukları akademik iyimserlik; kolektif yeterlik, okul güveni ve akademik önemin birleşiminden oluşmaktadır. Bu üç kavramın oluşturduğu akademik iyimserlik öğrencilerin başarılı olmalarında sosyo-ekonomik düzeyden daha etkili bir faktördür (Hoy vd., 2006). Çünkü öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının kontrol altına alınması öğrenci başarısı için yeterli olmamaktadır. Diğer değişkenlerin başarı için etkisi sosyo-ekonomik durumdan daha fazla olmaktadır (Wagner, 2008).

Akademik iyimserlikte; kolektif yeterlik bilişsel, okul güveni duyuşsal, akademik önem ise davranışsal boyutu kapsamaktadır (Fahy, Wu ve Hoy, 2010). Akademik iyimserliği oluşturan bu üç unsur arasındaki ilişki şekil-1 üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 1. Akademik iyimserliğin unsurlarının ilişkisi (Fahy vd., 2010).

Öğretmen öğrencilerini başarıya ulaştırabileceğine inanır; öğretmen, öğrenci ve aile ortak ilişkilerinde birbirlerine güven duygusuyla yaklaşır; güven ve yeterlilik duygusuyla beslenmiş davranış ortaya çıkar. Akademik iyimserliğin unsurları arasındaki ilişki bu döngüde devam eder. Bu sayede öğrencilerin tamamının öğrenebileceği, akademik başarının yüksek olduğu, ilişkilerin güven duygusu üzerine kurulduğu okullar oluşur. Bu güven duygusu sayesinde öğretmen, öğrenci ve veli arasında işbirliği sağlanır (Hoy, 2012). Akademik iyimserliği oluşturan unsurları sırasıyla inceleyelim:

2.3.5.1. Kolektif Yeterlik (Ortak Öz Yeterlik)

Öz yeterlik kavramının ortaya çıkışı Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı ile olmuştur. Bu kuram öğrenmenin gerçekleşmesinde farklı faktörlerin süreci ve sonucu etkilediği görüşündedir. Kısaca öğrenmeyi tek başına çevre veya tek başına kişisel özellikler değil hepsi bir bütün olarak belirli oranda etkilemektedir (Bandura, 1993). Kişinin yaptığı işte yeterli olduğu ve işin sonucunda başarılı olacağına yönelik kendisine olan inancı öz yeterlik olarak adlandırılmaktadır (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancına sahip öğretmenler öğrencileri üzerinde olumlu bir etki yapabileceklerine ve okulun sahip olduğu kaynakları bu doğrultuda kullanabileceklerine inanırlar (McGuigan ve Hoy, 2006). Ayrıca bu öğretmenlerin, öğrencilerine iyi bir eğitim verebilecekleri konusunda kendilerine güvenleri (Guskey ve Passaro, 1994) ve öğrencilerini istenilen sonuca ulaştırabilecekleri konusundaki inançları tamdır (Tschannen Moran ve Hoy, 2001). Kişinin geçmiş dönemlerde benzer konularda gösterdiği başarılar ise bu inancın güçlenmesinde etkili olmaktadır (Bandura, 1977). Dolaylı yaşantılar, performans başarıları, sözel ikna ve duygusal uyarımlar gibi etkenler bireyde öz yeterliğin oluşmasını sağlamaktadır. Bunlardan en güçlü etkiyi ise performans başarıları oluşturmaktadır. Çünkü performans başarılarında bireyin kendisinin yaşamış olduğu tecrübe vardır. Bu başarı tecrübesiyle bireyde gelecekte de benzer durumlarda başarılı olacağı duygusu gelişir. Ayrıca başkalarının başarılarının gözlemlendiği dolaylı yaşantılar, çevresi tarafından başarılı olacağı konusunda güdülendiği sözel ikna, kişinin yaşadığı stres, mutluluk gibi duygu durumları da öz yeterliğin oluşmasında oldukça etkilidir (Bandura, 1977). Öz yeterlik, yaşadığımız olumsuzluklar karşısındaki dayanıklılığımızı, kurtulmak için gösterdiğimiz çabayı ve bu olayların bireyde yaşattığı duyguları etkiler (Pajares, 1996).

Başarılı olmak için gerekli davranışlara ait becerilere sahip oldukları inancı olan öz yeterlik düzeyleri yüksek öğretmenler (Bandura, 1977), bu inançları sayesinde düşüncelerini eyleme dökebilirler (Hoy vd., 2008). Ancak başarıya ulaşmak için gerekli olan bu beceriler her okulda aynı anlamı taşımamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerden beklenen de görev yaptıkları okulların ihtiyacı olan yetenekleri sergilemeleridir. Bu durum mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin zorlandıkları bir konudur. Çünkü bu öğretmenler bölgelerin ihtiyaçlarına göre değil, genel anlamda gerekli olan becerilerin eğitimini almışlardır (Ryan, 1979 akt., Veenman, 1984).

Kolektif yeterlik; okuldaki çalışan bütün öğretmenlerin, okuldaki öğrencilerin tamamını başarıya ulaştırabileceklerine dair olumlu inanç ve beklentileri anlamına gelmektedir. Akademik iyimserliğin bilişsel boyutunu oluşturan kolektif yeterlik okulların planlama yapmasını, bu planı uygulamaya dönük harekete geçmesini ve süreci kontrol altında tutmasını sağlayan becerileri kapsar (Hoy vd., 2006). Kolektif yeterlik; öz yeterliğin

bir topluluk olarak ortaya çıkmış halidir. Herhangi bir amaç etrafında birleşmiş olan grubun, amaçlarına ulaşabilecekleri konusunda grubun becerilerini yeterli hissetmeleri, bu anlamda guruplarına güvenmeleri ve inanmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir deyişle kolektif yeterlikte, öz yeterlikle aynı temellerin üzerine kuruludur (Bandura, 1997, 2012). İnsanların günlük hayatta karşılaştıkları sorunların birçoğu topluluk olarak yaşamaktan kaynaklanmaktadır. O halde bu sorunlar yine topluluk olarak, grup halinde hareket ederek aşmaya çalışıldığında daha güçlü olunabilir. Örneğin; toplumlarda yaşanan bazı olumsuzluklar karşısında değişimi arzulayan militanlık derecesinde tepkilerin nedeni umutsuzluğa kapılmış bireylerin ortak çabası değil tam aksine olumsuz durumu olumluya çevireceğine inanan insanların çabası olarak görülmüştür. Bu insanlar bir şeyleri değiştirebilmek için birlikte hareket etmenin gücüne inanmışlardır (Bandura, 1982).

Kişinin sahip olduğu öz yeterlikte olduğu gibi kolektif yeterlikte de grubun başarılı olabileceğine yönelik inancını; geçmiş dönemde benzer konularda başarılı olmaları veya kendileriyle benzer özellikleri taşıyan başka bir grubun başarılı olduğunu gözlemlenmeleri ile güçlenmektedir. Bununla birlikte süreç içerisinde grubun yöneticisi tarafından guruba olumlu geri bildirim gibi sözel iknalar verilmesi hem motivasyonu hem de kolektif yeterliği artıracaktır (Bandura, 1997; Wood ve Bandura, 1989). Kısaca grubun yöneticisinin öz yeterliği onun davranışlarına yansımakta ve bu sayede grubun diğer üyelerinin de öz yeterlik algılarını etkilemektedir (Bandura, 1993). Tüm bunlar bize kolektif yeterliğin gurubun paylaşılmış bir inancı olduğunu göstermektedir (Goddard, Woolfolk Hoy ve Hoy, 2004).

Okulların örgütlenme şekilleri öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve bulunduğu çevreyi etkilemektedir (Lee, Dedrick ve Smith, 1991). Bu anlamda sosyal bilişsel kuram; okuldaki öğretmenlerin kolektif yeteneklerine inandıklarında öğretmenlerin bireysel yeterliliğinin, öğrencilerin ise akademik başarıları için gösterdikleri çabaların artacağını savunmaktadır (Goddard, 2002). Sosyal bilişsel kuramda karşılıklı nedensellik olarak açıklanan bu durumda insanlar sorunlarını çözmek için becerilerini birleştirir, birbirlerine destek sağlar ve birlikte çalışırlar (Bandura, 1997).

Sosyal dinamiklerle ilgili olan kolektif yeterlik, okulların da sosyal kurumlar olması nedeniyle eğitim-öğretim açısından oldukça önemlidir. Okullar; öğretmen, öğrenci, veli ve okul çevresinin sürekli etkileşim içinde olduğu güçlü bir sosyal kurumdur. Bu açıdan okullar için kolektif yeterlik, okulun paydaşlarının bir bütün olarak öğrenci üzerinde olumlu bir etki yapabilmesi için gerekli faaliyet aşamalarını kapsamaktadır (Goddard vd., 2004). Öğrencilerin akademik başarı gösterebilmesinin en önemli yollarından bir tanesi de

öğretmenlerin bireysel olarak değil okul paydaşlarıyla birlikte ortak bir çaba göstermesidir (Bandura, 1997).

2.3.5.2. Güven

Güven; bir kimsenin taahhüdüne ve önem arz eden işler konusundaki eylemlerine inanma olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2006). Tanımlanması zor olan güven kavramı bireysel anlamda kendini koruma, sosyal anlamda ise başkalarına inanma duygusu olarak karşımıza çıkmaktadır (Aksoy, 2009).

Okullarda akademik başarı sağlanması için öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yanında, öğrenci, veli ve meslektaşlarıyla güvenilir bir ilişki oluşturması gerekmektedir. Öğretmenler güvenilir bir öğrenme ortamı oluşturduklarında öğrenciler rahatlar. Bu sayede öğrenme faaliyetlerinde daha fazla risk alırlar ve yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalışırlar (Çoban, 2010). Bu yönüyle güven, eğitim öğretimin en temel parçasıdır. Çünkü öğrenme; karşımızdaki kişinin sözel veya yazılı olarak aktardıklarına, onun bu konuda bilgili olduğuna inanarak gerçekleşmektedir. Üstelik buradaki inanma için somut delil de aranmamaktadır (Rotter, 1967).

Güven, toplumsal düzenin temelidir. Toplumlarda sosyal ilişkilerin başlamasını ve devam ettirilmesini sağlar. İnsanların anlaşmalar yapabilmelerindeki en güçlü etkendir (Sztompka, 1999). Ancak güven, içerisinde büyük oranda risk de barındırmaktadır. Başkasına güvenmeyi seçen insan gönüllü olarak risk almayı da kabullenmiş demektir. Bu anlamda güven, riskin sonucu olarak ortaya çıkmış bir kavramdır. Yani; risk olmadığında güvene de ihtiyaç olmayacaktır (Nooteboom, Berger ve Noorderhaven, 1997). Güvenmenin sonucunda ortaya çıkabilecek iki tür risk vardır. Bunlar; başarısızlık ve emeğin boşa gitmesidir (Falcone ve Castelfranchi, 2001). Diğer insanların gelecekteki davranışlarını bilemediğimiz için sosyal ilişkiler her zaman risk barındırmaktadır. Bu risklere rağmen insanlara güvenmeye ihtiyaç duyarız. Zaten gelecek öngörülebilseydi güven kavramına da ihtiyaç olmazdı (Sztompka, 1999).

Örgütlerdeki ast üst ve çalışanlar arasındaki ilişkilerde güven, örgütün hedeflerine ulaşmasını sağladığı gibi çalışanlarının huzur ve mutluluğunu da sağlamaktadır. Çünkü güvensiz çalışma ortamlarında bireyler kendilerini diğer çalışanlardan korumaya çalışmakta, bu ise gereksiz enerji harcanması anlamına gelmektedir. Güven olmadığında çalışanlar işlerine dönük yaratıcı fikirler de sunamayacaklardır. Güvenin hâkim olduğu çalışma ortamlarında ise hiyerarşik kontrol ihtiyacı ortadan kalkmış olacak ve işletmenin diğer işletmeler karşısındaki rekabet gücünü artıracaktır (Davis vd., 2000).

Bireyin üyesi olduğu grubun amaç ve değerlerini benimsemesi, grubun amaçlarına ulaşması adına mücadele etmesi ve bu grupta bulunmaya istekli olması

olarak tanımlanan örgütsel bağlılığın (Porter, Steers ve Mowday 1974) oluşması için güvene ihtiyaç vardır (Huff ve Kelley, 2003). Çalışmasını güvenli bir ortamda gerçekleştiren iş gören psikolojik anlamda da bir doyuma ulaşacaktır. Bu sayede iş görenin iş verimi de artacaktır (Asunakutlu, 2002). Güvenin hâkim olmadığı ortamlarda da çalışanlar işlerinin gerektirdiği faaliyetleri gerçekleştireceklerdir. Ancak işlerine fikirlerini ve ruhlarını katmayacaklar, yaptıkları işten mutlu olmayacaklar, başarmak adına risk almayacaklardır (Solomon ve Flores, 2001).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidinde yer alan beş tane basamak arasında üçüncü basamakta sevgi ihtiyacı (sosyal ihtiyaçlar) yer almaktadır. Bu piramitte en alttan başlayarak sırasıyla; fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme basamağı yer almaktadır. Bu basamaklamada yer alan ihtiyaçlardan öncelikle fizyolojik ihtiyaçlar karşılanmalıdır. Basamakta yer alan ihtiyaç tam anlamıyla gerçekleştirildiğinde bir üst basamağa geçilmekte ve son olarak kişi kendini gerçekleştirme basamağına ulaşmaktadır. Sevgi ihtiyacı basamağında bireylerin güven duyma, bir yere ait olma, kabul görme ve sevgi gibi sosyal ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Maslow, 1943). Bu anlamda Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidinde de güven kavramı öne çıkmaktadır. Maslow'un hiyerarşisinde olduğu gibi örgütlerde de güven ihtiyacı karşılanmadan başarıya ulaşmak mümkün değildir. Bu nedenle son yıllarda örgüt içerisindeki güveni araştırmaya dönük çalışmalar artmıştır (Aksoy, 2009). Kurumsal ortamlarda da önem arz eden güvenin gerçekleşmesi için karşılıklı bağlılık, güvene ilişkin durumu bilmek ve güvenin sunulması olarak kabul edilen üç ön koşulu vardır. Bu ön koşullar oluştuğunda güven duygusu çalışma ortamına hâkim olmaktadır (Yılmaz, 2007).

Hoy ve Tschannen-Moran (1999) okullardaki güvenin; yardımseverlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve açık sözlülükten oluşan beş unsuru olduğunu savunmuşlardır. Bu unsurlardan yardımseverlik; karşılıklı iyi niyet beslenmesi, güvenilirlik; kişinin daima karşısındakine destek olması, yeterlik; kişilerin alanlarındaki becerilere hâkim olması, dürüstlük; karşımızdakinin davranışlarına inanma, açık sözlülük ise bilgiyi tam manasıyla paylaşma olarak tanımlanmaktadır (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Öğretmenler öğrencilerinin, öğrenmeye açık olduklarına ve öğrenmeye yönelik yeterliliklerinin tam olduğuna güvenmelidirler (Kurz, 2006). Ancak risk alma eğilimleri düşük olan, değişime dönük işleyişleri tehdit olarak algılayan ve belirsizlikten kaçan bireyler güven duyma konusunda da sıkıntı yaşarlar. Bu insanlar için her şeyin yerinde durduğu ve çevrenin değişmeyip durağan olduğu ortamlar daha güvenilirdir (Sargut, 2003).

Karşısındaki kişinin davranışlarında savunmasız olma ve belirsizliklerin sonucunda ortaya çıkabilecek olası riskleri kabul etme olarak tanımlanan güven kavramının (Butler, 1991) yönetsel boyutu da vardır. Burada bahsedilen güven, çalışanların kendi

aralarındaki güvenden ziyade yöneticilerine duydukları güvendir. Whitener ve arkadaşları ortaya koydukları “Yönetmel Güvenilirlik” modelinde astların üstlerine güven duymaları için yöneticilerde bulunması gereken; davranışta tutarlık, davranışta dürüstlük, kontrolün paylaşımı, açıklayıcı iletişim ve özen gösterilmesi olarak sıraladıkları beş unsur vardır (Whitener, Brodt, Korsgaard ve Werner, 1998). Bunlarla birlikte yöneticilerden çalışanlarına örgütün amacını benimsetmesi, çalışanlarının ihtiyaçlarını dikkate alması ve çalışanların mutlu olacağı bir çalışma ortamı oluşturması gibi görevlerde beklenmektedir (Yanık, 2012). Okullarda ve diğer örgütlerde güvenin hâkim olmasındaki en büyük görev yöneticilere düşmektedir. Çünkü çalışanlar yöneticilerine güven duyduklarında bu güveni çalışma arkadaşlarına da genellemektedir. Bu durumun tersi de geçerlidir. Böylece çalışanlar üyesi oldukları guruba güvenme veya güvenmeme davranışı göstermektedirler (Tan ve Tan, 2000). Çalışanların arkadaşlarına ve yöneticilere karşı duydukları güven sayesinde örgütlerine karşı duygusal olarak bağlılıkları da artmaktadır (Demirel, 2008).

2.3.5.3. Akademik Vurgu (Akademik Önem)

Akademik iyimserliğin üç ana unsurundan biri olan akademik vurgu, akademik iyimserliğin davranışsal bölümünü kapsamaktadır (Fahy vd., 2010). Kavram literatürde; akademik baskı, başarı baskısı, akademik önem olarak da kullanılmaktadır (Hoy vd., 2006). Akademik vurgu; öğrencilerin başarılı olmaları için öğretmenlerin yapmaları gereken etkinlikleri ve bu etkinliklerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli eğitim-öğretim ortamının oluşturulması sürecini kapsamaktadır (Cemaloğlu, 2007). Akademik vurgu en genel anlamıyla; okulun, öğrencilerin ulaşılabilir yüksek bir akademik başarıya ulaştırılabilmesi için uyguladığı baskıyı ifade etmektedir (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Akademik vurgu sayesinde öğretmenler öğrencilerini başarıya ulaştırmak için daha çok güdülenmektedirler. Ancak akademik vurgu kavramı içerisinde sadece öğretmenlerin etkisi yoktur. Okul ortamı, öğrenci, veli ve yöneticiler de akademik vurgunun oluşmasında önemli birer etkidir (Hoy vd., 2006).

Literatürde yapılan çalışmalara göre akademik vurgu iş motivasyonunun işle bütünleşme boyutunun anlamlı yordayıcılarından bir tanesidir. Yani akademik vurgu okulda çalışan öğretmenlerin iş motivasyonlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Bu sayede öğretmenler yaptıkları işi sevmekte meslekleriyle bütünleşmekte ve bu doğrultuda öğrencilerinin başarıları için daha fazla çaba göstermektedirler (Güçlü, Recepoğlu ve Kılınç, 2014). Okullarda akademik iyimserliğe dayalı bir eğitim ortamı oluşturan akademik vurgu, öğrenci başarısını destekler ve öğrencilerin başarı göstermesi adına örgütsel bir baskı oluşturur (Hoy, 2012). Disiplinli ve sistematik öğrenme ortamları tasarlayan, yüksek ama ulaşılabilir gerçekçi hedefler belirleyen, öğrencilerin düzenli çalışma alışkanlığı,

ciddiyeti olan ve paydaşlarının birbirlerine saygı duyduğu okullarda öğrencilerin akademik başarıları diğer okullara göre daha fazladır. Bu süreçler bize okulun akademik vurgu kimliğini yansıtmaktadır (Hoy vd., 1991). Akademik vurgu, okulun vizyonunu ortaya koymakla birlikte öğrencileri başarı için motive etmektedir. Düzenli eğitim-öğretim ortamlarına sahip, paydaşları arasında ilişkilerin güçlü, yeterli eğitim araç-gereçleri olan okullarda akademik başarı en doğal sonuç olacaktır. Akademik vurgu kavramını yansıtan bu özelliklerle birlikte öğrenci başarıları üzerinde ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri de önemlidir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının başarıları sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelere oranla daha fazladır (Korkmaz, 2005a).

Okullarda güç kültürü ne kadar hâkimse, öğretmenler kendilerini emirleri uygulayan personeller olarak hissediyorsa ve okulda olup biten her şey idarenin sıkı takibindeyse bu okullarda akademik vurgu o denli de az olmaktadır. Dolayısıyla bu okulda akademik iyimserlikten de bahsetmek mümkün değildir. Ayrıca bu tür okullarda çalışan öğretmenlerde idealizm kaybı, moral düşüklüğü ve pes etme gibi davranışlar görülecektir (Yılmaz ve Kurşun, 2015a). Bunun aksine akademik vurgunun hâkim olduğu okul yapısında öğrenci başarıları oldukça yüksektir. Buradan da anlaşıldığı gibi akademik iyimserliğin üç unsurundan bir tanesi olan akademik vurgu boyutu öğrenci başarılarında oldukça etkilidir (Cassity, 2012).

2.3.6. Akademik İyimserlik Konusunda Yapılan Araştırmalar

2.3.6.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Çoban (2010) “Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada amacını; resmi, ilk ve ortaöğretim okullarının akademik iyimserliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini ortaya koymak ve ikisi arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek olarak belirtmiştir. Yöntem olarak genel tarama ve ilişkisel tarama modelini kullanan Çoban verilerini Malatya il merkezinde bulunan 32 resmi ilköğretim ve ortaöğretim okulunda çalışan 671 öğretmenden toplamıştır. Araştırmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik boyutunda branş öğretmenlerinden ve öğrenci sayısı az olan okulların öğrenci sayısı çok olan okullardan akademik iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz ve Yıldırım (2017) “Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı makalelerinde Konya ilinde çalışan ve tesadüfi küme örnekleme yoluyla 14 okuldaki seçtikleri toplam 329 öğretmenden, farklı

değişkenlere göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyini incelemek amacı ile veri toplamışlardır. Araştırmasının sonucunda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutunda, öğrenim durumu değişkenine göre lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere oranla akademik vurgu ve güven alt boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Yalçın (2013) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Stres, Psikolojik Dayanıklılık Ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. İncelemelerini Ankara ili merkez ilçelerinden tabakalı örnekleme tekniği ile seçtiği 20 ilköğretim okulunda görevli 406 öğretmenden veri toplayarak yapmıştır. İncelemeleri sonucunda öğretmenliğin akademik iyimserliğe yönelik algılarının iyi düzeyde olduğunu görmüştür. Ayrıca cinsiyet açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserliğe ilişkin algılarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ve öğretmenin yaşının arttıkça akademik iyimserlik düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Erdoğan (2013) “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut ve Mesleki Haz” başlıklı yüksek lisans tezinde ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın yordayıcılığını incelemiştir. İlişkisel tarama modelini kullandığı çalışmasında tabakalı örnekleme tekniği ile Ankara ili merkez ilçelerinden 27 ilk ve ortaokulda görevli 600 öğretmenle çalışmıştır. Çalışmasında; öğretmenlerin öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeylerinin iyi düzeyde olduğunu görmüştür. Ayrıca öğretmenlerin başarı algısı ile akademik iyimserlik algıları arasında diğer değişkenlere oranla daha yüksek bir ilişki olduğu, cinsiyetin ise öğretmenlerin akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeyleri üzerinde belirleyici bir etken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer araştırmalara benzer olarak bu araştırmada da araştırmacı öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre arttıkça akademik iyimserlik algısının da arttığı bulgusuna ulaşmıştır.

Biroğul (2015) “Farklı Branş Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tezinde araştırmasının amacını; farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi belirleyerek yaş, cinsiyet, branş, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, ders verilen sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı, çalışılan ortamdaki memnuniyet duyma durumu ve üstlerden takdir görme durumu

değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek olarak açıklamıştır. İlişkisel tarama modelini kullandığı araştırmasında verilerini Kocaeli merkez il ve ilçelerinden seçilen ortaokul ve ortaöğretimde görev yapan farklı branş öğretmenlerinden tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle toplamıştır. Araştırmasının sonucunda; cinsiyet ve mezuniyet değişkenine göre akademik iyimserliğin değişmediği bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutunda, kıdem arttıkça akademik vurgu davranışının da arttığını görmüştür. Görev yapılan okul türü değişkeni açısından ise ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserliğinin ortaöğretimdeki öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul ortamından memnuniyet duyan öğretmenlerin memnuniyet duymayan öğretmenlerden ve üstlerinden takdir gören öğretmenlerin takdir görmeyen öğretmenlerden akademik iyimserlik düzeyleri anlamlı düzeyde yüksektir.

Kerimgil Çelik (2013) “Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri İle Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tezinin amacını; sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi olarak belirtmiştir. Araştırmanın örneklemini Tekirdağ, Kahramanmaraş, Muğla, Trabzon, Mardin, Malatya ve Konya illerdeki ilkokullarda görev yapan toplam 630 öğretmen oluşturmuştur. İlişkisel araştırma modeli kullanılan araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Akademik iyimserlik ölçeğinin güven ve akademik vurgu alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine sonuca ulaşılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme-öğretme tekniklerini kullanan öğretmenlerin akademik iyimserlikleri de yüksek çıkmıştır. Cinsiyete göre akademik iyimserliğin kolektif yeterlik boyutu açısından fark çıkmazken güven ve akademik vurgu boyutunda anlamlı fark çıkmıştır. Yaş ve sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin akademik iyimserliklerinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Yeni programda hâkimiyet düzeyini düşük olarak ifade eden öğretmenlerin akademik iyimserliğin güven alt boyutunda da aile ve öğrencilerin okula olan güvenlerinin, hâkimiyet düzeyini çok yüksek olarak ifade eden öğretmenlere göre düşük çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun (2014) “Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olduğu Değerler İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu bireysel değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmasının örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 19 ilkokulda görev yapan 398 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmasının sonucunda; cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinin akademik iyimserliği anlamlı bir şekilde etkilemediği ancak sadece cinsiyetin akademik vurgu alt

boyutu açısından farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Buna göre kadın öğretmenlerin akademik vurgu düzeyleri daha yüksektir. Bütün bunlarla birlikte sınıf öğretmenlerinin genel manada akademik iyimserliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile sahip oldukları değer tipleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise en yüksek ilişki akademik iyimserlik ile iyilikseverlik değer boyutu arasında, en düşük ilişki ise akademik iyimserlik ile başarı boyutu arasında ortaya çıkmıştır.

2.3.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kurz (2006) “Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Duygusu Ve Mesleğe Olan Bağlılığı Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tezinde Ohio eyaletinde ilköğretimin üçüncü ve dördüncü sınıflarında görev yapan 350 öğretmenle yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin kıdemlerinin ve mezun oldukları okul türünün akademik iyimserliği etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleklerine bağlılıkları ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe akademik iyimserliklerinin de yükseldiğini görmüştür. Ayrıca sınıflardaki azınlık öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri de azalmıştır.

Hoy ve diğerleri (2006) “Okulların Akademik İyimserliği: Öğrenci Başarısı İçin Bir Kuvvet” adlı çalışmalarında öğrenci başarısı ile akademik iyimserliğin ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmacılar liselerde görev yapan öğretmenlerden 96 tanesi ile görüşme yapmışlardır. Bu görüşmeler sonucunda öğrencilerin sosyo-ekonomik ve ön öğrenmelerinin durumunun başarıyı hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediğini görmüşlerdir. Ayrıca akademik iyimserliğin başarıyı doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Wagner (2008) “Virginia Lise Öğretmenlerinin Akademik İyimserliği: Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ve Öğrenci Başarısı İle Olan İlişkisi” adlı çalışmada örgütsel vatandaşlık, öğrenci başarısı ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi görmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Virginia eyaletinde ortaöğretimde görev yapan 1218 öğretmenle çalışmıştır. Araştırması sonucunda paydaşlara güven, ortak öz yeterlik ve akademik vurgu unsurlarının toplamının akademik iyimserliği oluşturduğunu söylemiştir. Akademik iyimserliğin okuldaki başarıyı arttırdığını görmüştür. Ayrıca öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin kontrol altına alınsa dahi akademik iyimserliğin başarı için oldukça önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir önemli bulgusu ise öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları kontrol edildiğinde akademik başarı ile örgütsel vatandaşlık arasında ilişkinin olmadığı anlaşılmıştır.

2.4. Liderliğin Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

İnsanların toplu halde yaşamasından dolayı görev ve sorumlulukların dağıtımı, düzenin sağlanması ve anlaşmazlıkların giderilmesi gibi durumlara öncülük edebilecek bireylere ihtiyaç vardır (Gül, 2010). Çünkü bireyler amaçlarını gerçekleştirirken başkalarının amaçlarıyla çatışmak istemezler. Bunun için de bireylerin amaçlarına ulaşmak için gösterdiği faaliyetleri düzenleyen bir takım normlar gereklidir. Hem bu normların oluşması hem de uygulanması açısından toplumlarda ve örgütlerde her zaman liderlere ihtiyaç olmuştur ve bundan sonrada olacaktır (Bayrak,1997). Toplumun bir yansıması olan okullarda ise bu ve benzeri nedenlerle liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Okullar, bütün paydaşların işbirliği içinde görevlerini yerine getirdikleri mesleki bir ortaklığın olduğu yapılardır. Liderlik ise bu paydaşların sergileyebileceği liderlik davranışlarının neler olduğu tartışmalarıyla gelişen bir kavramdır (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Liderlik konusunda geçmişten günümüze birçok çalışılma yapılmıştır. Bunun sonucunda da çeşitli liderlik tanımları ortaya çıkmıştır. Liderliğin farklı tanımlamalarının olmasının nedeni liderliğin, toplumlara ve toplumların kültürlerine göre kavramsal açıdan farklı anlaşılmasıdır (Bass ve Stogdill, 1990). Liderlik farklı tanımlamalarda; kişilik özelliği, makamın niteliği veya davranış türü olarak görülmüştür (Can, 1991). Bu doğrultuda alan yazındaki "liderlik" kavramının tanımlarından bazıları şunlardır;

- Liderlik; ortak hedefe ulaşmaya çalışan gurubun faaliyetlerini yönlendiren bir bireyin davranışdır (Hemphill ve Coons, 1957).
- Liderlik örgütlerdeki değişimin itici gücüdür. Ayrıca başkalarına model olarak onları yönlendirmektir (Çalık, 2003).
- Liderlik; kişisel, stratejik ve felsefi yönü olan bir kavramdır (Koestenbaum, 2002).
- İnsanların ortaklaşa yaptıkları faaliyetleri anlamlı kılarak insanları guruba adanmış hale getirmektir (Drath ve Palus, 1994).
- Lider; takipçilerinden farklı beceride olanları seçerek eğiten, onları etkileyen ve enerjilerini örgütün amaçları için kullanmalarını sağlayan kişidir (Winston ve Patterson, 2006).
- Gurubun etkinliklerini, belirlenen ortak hedefe ulaşma adına etkileme sürecidir (Bass, 1985).
- Lider; gücünün dayanağına bağlı olarak liderliğin, formal veya informal boyutuna sahip olan kişidir (Çelik, 2015).
- Liderlik; toplumu yeniden oluşturmak, bu topluma yön vermek, yapının devamını sağlamaktır. Lider; toplumun kişiliğini etkiler, onları başarıya ulaştırır, üyeleri

arasında dengeyi sağlar ve toplumsal kalıpları yeri geldiğinde yok sayabilir (Bursalıoğlu, 2000).

- Liderlik; gurubun hedeflerine ulaşabilmesi için liderin, üyeleri etkilemesi ve onları bu doğrultuda yönlendirmesi sürecidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Uzun zamandan beri üzerinde araştırma yapılan liderlik konusunda işlendiği dönemler bakımından liderliğin tanımına yönelik farklı yönelimler olmuştur. Aydınlanma çağına gelinene dek liderin gücünü tanrıdan alan, seçilmiş kişi olduğu anlayışı hâkimdi. 19. yüzyılda ise mekanik bir anlayışa sahip Newton'cu yaklaşım benimsenmişti. Bu yaklaşım çevresel etkenlere karşı duyarsızdı. Aynı zamanda sıkı kontrol içermekteydi. Liderliğin amacı kurumun ihtiyaçlarına hizmet etmek olduğundan, liderin kusursuz özelliklere sahip olması beklenirdi (Barker, 2001). Bu yaklaşımlarda da olduğu gibi liderlik bir dönemde bireysel bir yaptırım gücü olarak algılanmaktaydı. Ancak çağdaş anlayışla birlikte araştırmacıların liderliğe yaklaşımları da değişti. Artık liderlik, lider ve üyelerinin etkileşimi ve grup üyelerinin de varlık gösterdiği bir süreç olarak tanımlanmaya başlandı (Beycioğlu, 2009).

Lider olmak demek, kişisel sorumluluğun ve hesap verebilirliğin farkında olmak demektir. Lider olmak, eylem veya eylemsizliğin sorumluluğunu kabullenmektir. Çünkü eylem ve eylemsizlik kararı kişinin kendi seçimidir. Liderlik bağımsızlık ve sorumluluk arasında bir yerde durmaktadır. Lider olmak, bağımsızlığın gücünü öne sürmekle birlikte arzuların sorumluluğunu da üstlenmeyi gerektirmektedir (Koestenbaum, 2002).

Lider ve liderlik kavramı hakkında bugüne kadar oldukça fazla çalışma yapılmış olması bu konuya verilen önemin göstergesi niteliğindedir. Ancak bunca çalışmaya rağmen kavramların tanımı üzerinde ortak bir paydada buluşulamamıştır (Güçlü ve Koşar, 2016). Genel anlamda anlaşılacağı üzere liderlik kavramı; bir insan gurubunu belirli hedeflere ulaşmak amacıyla birlikteliğini sağlayarak, onları harekete geçirme yetenek ve bilgisi olarak kabul edilmiştir (Eren, 2006). Ayrıca yapılan tanımlamalarda liderlik ile lider arasında kesin bir ayırım yapılmamakla birlikte lider bir birey olarak, liderlik ise bireyin sergilediği davranış olarak görülmüştür (Aydın, 1994).

2.4.1. Liderin Etki Kaynakları

Bağlı olduğu örgütün veya gurubun hedeflerine ulaşabilmesi için üyelerini etkileyen ve yönlendiren lider (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998), bu gücünü nereden almaktadır? Literatürde liderin üyelerini etkilerken kullandığı beş farklı güç kaynağından bahsedilmektedir. Bunlar; yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olarak karşımıza çıkmaktadır (Raven ve French, 1958; Lunenburg ve Ornstein, 2011). Yukl (2002) ise bu güç kaynaklarını pozisyon kaynaklı ve birey kaynaklı

olmak üzere iki bölüme ayırmaktadır. Yukl'a göre pozisyon kaynaklı güçler; yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı güç; birey kaynaklı güçler ise uzmanlık gücü ve karizmatik güçtür.

2.4.1.1. Yasal Güç

Liderin örgüt içerisindeki statüsünden gelen güçtür. Kişi bulunduğu pozisyon sayesinde etrafındaki kişileri etkileyebilir ve bu sayede bir otoriteye sahip olur (Eraslan, 2004). Yasal güçte, bireyler liderin gücünü bulunduğu makam ile özdeşleştirmektedir (Bayrak, 2001). Bu gücün kullanıldığı örgütlerde astlar üst kademedeki gelen istekleri yerine getirmede kendilerini mecbur hissettikleri için bağımsızlığa ve takdir edilmeye ihtiyacı olan çalışanlar endişe yaşamaktadırlar. Burada önemli olan yasal gücü kullanan liderin, astların yapması gerekenleri gerekçeleriyle birlikte açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmesidir (Mullins, 1999). Eğitim kurumlarındaki yöneticilerin gücü bu kaynaktan gelmektedir. Okuldaki hiyerarşik düzen içerisinde idareci, öğretmenler ve diğer çalışanlara yapması gerekenleri yasal gücüne dayanarak söylemektedir (Çelik, 2015).

2.4.1.2. Ödül Gücü

Liderler, çalışanların arzu ettikleri ödülleri belirlerler. Çalışanlara verilecek ödülün türüne ve miktarına karar verirler. Burada liderin vereceği ödül maddi kaynaklı olabileceği gibi manevi kaynaklı da olabilecektir. Maddi kaynaklı ödüllere; ücrette iyileştirme, kademe yükseltme; manevi kaynaklı ödüllere ise övgü örnek olarak verilebilir. Ülkemizde okul yöneticilerinin maddi kaynaklı ödülleri doğrudan kullanma yetkisi yoktur (Çelik, 2015).

2.4.1.3. Zorlayıcı Güç

Ödül gücünün karşıtı olan, kontrol etme ve cezalandırma yaptırımlarını içermektedir. Lider otoritesini ceza kullanım yetkisiyle güçlendirir. Özünde zorlama olan bu güç, çalışanların cezalandırılma korkusu içinde görevlerini yapmaya çalışmalarına neden olur. Bu nedenle zorlayıcı gücü kullanmak çalışanlarda kızgınlığa yol açmakta ve verimi düşürmektedir. Etkili bir lider bu gücü kullanmaktan olabildiğince kaçınmalıdır. Ayrıca lider, çalışanını eleştirmeden önce ortadaki problemin çalışanla ilgili olduğundan emin olmalıdır. Çünkü çalışanların haksız yere eleştiriyeye maruz kalmaları örgütteki ilişkilerin bozulmasına neden olacaktır (Mullins, 1999).

2.4.1.4. Uzmanlık Gücü

Liderin yapılan iş ile ilgili gurubun gereksinimlerini karşılama adına sahip olduğu yetenek ve bilgilerdir. Uzmanlık gücü, okullarda yöneticinin deneyimi ve eğitim durumunu içermektedir (Çelik, 2015). Bu güç, astın lideri, bilgili ve tecrübeli olarak algılaması anlamına gelmektedir. Astlar, lideri yapılan iş konusunda kendilerinden daha bilgili ve tecrübeli olarak görmektedirler (Mullins, 1999).

2.4.1.5. Karizmatik Güç

Liderin izleyenler üzerinde kişiliği (Koçel, 1998), çekiciliği ve saygınlığıyla elde ettiği etki gücüdür (Çelik, 2015). Liderlerine sadakati ve saygısı olan bireyler liderlerinin isteklerini yerine getirirler. Astlar burada da olduğu gibi liderlerini mutlu etmek için davranışlarda bulunurlar (Yukl, 2002). Karizmatik liderlere; Mustafa Kemal Atatürk, Mahatma Gandhi ve Martin Luter King gibi isimler örnek verilebilir (Çelik, 2015).

2.4.2. Lider ve Yönetici Arasındaki İlişki

Literatürde liderliği farklı bakış açılarıyla tanımlayan birçok çalışma mevcuttur. Liderlik ve lider kavramlarını örgütsel çerçevede inceleyen araştırmalar liderlik kavramı ile birlikte yönetici kavramını da irdelemiştir. Bu anlamda lider ve yönetici arasında farklar bulunmasına karşın birbirini tamamlayan kavramlar olarak da görülmüştür (Beycioğlu, 2009).

Liderlik, guruplarının karşılaştıkları sorunlar karşısında çözüm odaklı olmayı gerektirmektedir (Çalık, 2003). Liderler adeta geleceği görürler. Gurubun geleceğine yönelik ulaşılabilir hedefler belirler ve bu hedefe ulaşmak adına gurubun kaynaklarını etkili bir biçimde kullanırlar (Şişman ve Turan, 2001). Her yönetici lider değildir. Çünkü yöneticilerin örgütün üyeleri tarafından benimsenme zorunluluğu yoktur. Lider ise örgüt üyelerince benimsenen ve izlenen kişidir. Lider izleyenlerinin beklentilerine cevap verir. Yönetici ise guruptaki sorunlarla ve gurubun belirlenen hedeflere ulaşmasıyla ilgilenir. Bu anlamda yönetici örgütü başarıya ulaştıramadığında, lider ise üyelerin beklentilerine cevap veremediğinde başarısız kabul edilir (Erdoğan, 1991). Liderler değişimi kovalarken yöneticiler var olan yapıyı korumaya çalışır. Liderin ortak amaçtan doğan etki gücü varken yöneticinin ödül ve ceza odaklı gücü vardır. Liderler ilham verir, güdüler ve aydınlatır. Yöneticiler ise denetler, düzenler ve yönetir (Starratt, 1995). Ancak yöneticilerde bir yönüyle lider kabul edilmektedirler. Sahip oldukları gücün kaynağı nedeniyle yöneticiler formal liderler olarak görülmektedir. Formal liderler gurup üzerindeki etkilerini otoritelerini kullanarak göstermektedirler (Çelik, 2015). Liderin ve yöneticinin örgütlere katkılarının

farklı olmasıyla birlikte her ikisinin de örgütün hedeflerine ulaşabilmesi adına değerli etkileri vardır. Ancak liderler daha çok yenilik ve değişimle ilgilenirken, yöneticiler ise statükoyu korumakla ilgilenirler (Zaleznik, 1977). Bu doğrultuda yöneticiler standart uygulamalarla ne zaman ve nasıl meşgul olunacağını düzenlerken, liderler bu uygulamaları nasıl değiştirebileceklerini sorgularlar (Hamilton, 2002'den akt., Beycioğlu, 2009). Yani birbirine yakın olan bu iki kavram eş anlamlı da değildir. Yönetici; bağlı bulunduğu örgüt için başkaları tarafından belirlenen amaçlara ulaşmaya çalışır, bu doğrultuda yapılacakları planlar, çalışanlara uygular ve süreci denetler. Lider ise örgütün amaçlarını kendisi belirleyerek bu amaç doğrultusunda üyelerini harekete geçirir. Bağlı oldukları grup veya örgütün amaçlarını belirleyebilme yetkisi yönetici ve lider arasındaki temel farklardan bir tanesidir. Bir diğer fark ise kullandıkları güçten kaynaklanmaktadır. Yönetici başkaları tarafından atandığı için ulaşacağı hedefi de başkaları tarafından belirlenmiştir. Lider ise bulunduğu grubun üyesiyken doğal bir şekilde grubun üyeleri tarafından lider olarak kabul edilmiştir. Yani liderlikte bir atama veya görev alma söz konusu değildir. Bu nedenle lider, grubun hedeflerini belirleyebilmektedir. Benzer bir şekilde yönetici yönetme gücünü yasa ve yönetmeliklerden alırken lider ise gücünü kişisel özelliklerinde ve mevcut koşullardan alır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Lider ve yöneticiler oldukları grubun amaçlarını gerçekleştirirken başkalarını etkilerler. İşte bu etki yetkisi yönetici ve lideri birbirinden ayıran önemli bir farktır. Liderler gruplarını etkilerken bireysel özelliklerinden kaynaklanan güçlerini kullanırken, yöneticiler ise kendilerine otorite tarafından verilen yasal (formal) güçlerini kullanırlar (Gürüz ve Gürel, 2009). Dolayısıyla gerçekleştirilen faaliyetlerde yönetici kendini örgüte, lider ise üyelerine karşı sorumlu hisseder (Koçel, 1998).

Liderlik ve yöneticiliğin benzer ve farklı birçok yönü bulunmakla birlikte birbirini tamamlayan kavramlar olduğu görüşü de vardır. Bu görüş lideri sürecin planlayıcısı, yöneticiyi ise uygulayıcısı olarak görmektedir. Ancak bu fazla karşılaşılan bir durum değildir. Çünkü tarih boyunca birkaç lider iyi yönetici olabilmiş ve birkaç iyi yönetici lider olabilmiştir (Bursalıoğlu, 2000). Yöneticilerin liderlik konumuna gelebilmesi için onlara; liderlik eğitimi verilmeli, liderlik yapabilecekleri ortamlar oluşturulmalı, alanında yeterlilik sahibi olması sağlanmalı ve yöneticiler seçilirken liderlik vasfı taşıması gözetenmelidir (İlgar, 1996).

2.4.3. Liderlik Kuramları

Günümüze kadar liderlik kavramının farklı tanımlamaları yapılmıştır. Bu tanımlamaların dayandırıldığı kuramlar ise yaşanan dönemin özelliklerine göre değişiklik

göstermiştir. İlk olarak karşımıza liderin kişisel özelliklerinin araştırıldığı özellikler kuramı çıkmıştır. Bu kuramın yetersiz görülmesinden sonra ise yerini liderin davranışlarının analiz edildiği davranışçı kuram almıştır. Bu kuramlarda, liderin kişilik özellikleri ile davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Daha sonraları ortaya çıkan durumsallık kuramında ise farklı durumlarda, farklı liderlik tarzlarına ihtiyaç olduğu savunulmuştur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). 1980'lerden sonra da çağdaş yaklaşımlar olarak isimlendirilen, liderliği farklı bakış açılarıyla tanımlayan liderlik tarzları gündeme gelmeye başlamıştır. Bu liderlik tarzları; kültürel liderlik, dağıtımçı liderlik, vizyoner liderlik, moral liderlik, hizmetkâr liderlik, dönüşümcü liderlik, sosyal adalet liderliği, ruhsal liderlik, işlemci liderlik, takım liderliği, etik liderlik, kuantum liderlik, süper liderlik, öğretimsel liderlik, öğrenen liderliği, öğretmen liderliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 2015; Güçlü ve Koşar, 2016).

2.4.3.1. Özellik Kuramları

Liderlik konusunda geliştirilen ilk yaklaşım olan özellikler kuramı; liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğu üzerine temellendirilmiştir. Bu yaklaşıma göre liderlerin fiziksel ve kişisel ortak özellikleri vardır (Beycioğlu, 2016). Gürüz ve Gürel (2009) ise liderlerin ortak özelliklerinin fiziksel, düşünsel, duygusal ve sosyal alanlarda olduğunu söylemişlerdir.

Kuram araştırmacıları liderin özelliklerini ortaya koymaya çalışmış ve bunun sonucunda da "büyük adam" kavramı ortaya çıkmıştır. Lideri bu denli özel yapan şeyin ne olduğu araştırılmış, lideri özel ve farklı yapan kişisel özelliklerin doğasına odaklanılmıştır (Haslam, Richer ve Platow, 2011 akt., Beycioğlu, 2016). Liderliğin anlaşılmasına çalışılmasının ilk sonucu olan "büyük adam" miti; Büyük İskender, Sezar ve Spartaküs gibi liderlerin normal insanlarda olmayan kişisel özelliklere sahip oldukları anlayışından güç almıştır (Beycioğlu, 2016).

Özellikler kuramında, liderlerin özelliklerini belirlemek için ortaya atılan ölçütler soyut kalmıştır. Bu nedenle geliştirilen anketlerin geçerlilik ve güvenilirliği de kabul görmemiştir. Liderliğin, yaşanılan kültürle yakından ilgili olması nedeniyle de bir toplumda etkili lider olarak algılanan bir kişi başka bir toplumda lider olarak görülmeyebilmektedir (Çelik, 2015). Bunların yanında kurama yönelik yapılan çalışmaların, liderlik davranışlarını açıklamadaki eksikliği davranışçı kuramın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Gürüz ve Gürel, 2009). Ancak son dönemlerde geliştirilen kuramlarla birlikte özellikler kuramı da tekrar gündeme gelmeye başlamıştır (Çelik, 2015).

2.4.3.2. Davranışsal Kuramlar

Araştırmacılar, özellik kuramlarının liderliği açıklamada yetersiz kalması nedeniyle liderin davranışlarını araştırmaya yönelmişlerdir. Davranışçı kuramcılar, liderlerin davranışlarını incelemiş ve bu davranışların yönelimlerini belirlemek için çalışmışlardır. Bu çalışmaların sonucunda kuramcılar lider davranışlarının; görev ve ilişki yönelimi olmak üzere iki yönelim üzerinde durmuşlardır (Çelik, 2015).

Davranışçı kuramla ilgili; Ohio State Üniversitesi Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları, Douglas Mc Gregor'un X ve Y Teorisi, Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi gibi çalışmalar karşımıza çıkmaktadır (Buluç, 2016; Çelik, 2015). Bu çalışmaların en önemlileri "State Üniversitesi Çalışmaları ve Michigan Üniversitesi Çalışmaları" olarak kabul edilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

2.4.3.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Lider davranışlarının grup ve örgütsel hedeflerin yerine getirilmesinde önemli olduğunu ortaya koymak adına yapılan çalışmalar, daha çok liderlerin sergiledikleri davranış biçimleri ve liderlerin grubun performansını nasıl etkilediği üzerinde yoğunlaşmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda liderlik davranışlarının; insana önem verme ve yapıyı harekete geçirme boyutlarının önemli olduğu görülmüştür (Lunenburg ve Ornstein, 2011). Bu boyutların farklı çalışmalarda; kişiyi dikkate alma ve inisiyatif olarak ele alındığıda görülmektedir (Northouse, 2007).

İnsana Önem Verme: Lider ve iş gören arasında güven duygusunun gelişmesi, liderin üyelerini dinlemesi, dostluklarını kazanması ve gereksinimleriyle ilgilenmesi anlamına gelmektedir.

Yapıyı Harekete Geçirme: Çalışanların işi yaparken uyacakları kuralları belirlemek, görev tanımı ve dağılımı yapmak. Kısaca işin organize edilmesidir.

Ohio State Üniversitesi çalışmaları 2. Dünya Savaşından sonra başlaması nedeniyle çalışmalarda daha çok askeri liderlik konusu ön plana çıkmıştır. Lider davranışlarının üyelerin iş doyumunu ve başarısı üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur (Erdoğan, 1991).

2.4.3.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesi çalışmaları Ohio State Üniversitesi çalışmaları ile aynı dönemde yapılmıştır. Michigan Üniversitesi de liderin davranışsal özelliklerini araştırmaya yönelmiştir (Çelik, 2015). Michigan Üniversitesi 1950'li yılların başında liderlik konusunda seri çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmaların sonucunda ise iki yaygın liderlik davranışı ortaya çıkmıştır. Bunlar; kişi merkezli liderlik davranışları ve iş merkezli liderlik

davranışlarıdır (Boundless, 2015, akt., Buluç, 2016). Üniversite araştırmacıları çalışmalarında; kişi merkezli liderlerin yüksek moral ve başarıyı elde etmede daha etkili olduklarını, iş merkezli liderlerin ise çalışanların moralinin bozulmasına ve başarının düşmesine neden olduklarını saptamışlardır (Donuk, 2007).

2.4.3.3. Durumsallık Kuramları

Liderlik konusunda daha önce yapılan çalışmalar liderliğin kişilik özellikleri ve lider davranışları üzerinde durmuştur. Durumsallık yaklaşımları ise farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden bilinemeyeceğini savunur. Durumsallık kuramcılarına göre her ortamda geçerliliği olacak etkili bir liderlik tarzı yoktur (Başaran, 1992). Kuramcılar liderin kişisel özellikleri ve davranışlarını incelemekle birlikte; gruptaki bireylerin sahip oldukları özellikler, sorumluluklarına karşı tutumları, zamanı değerlendirmeleri, işin kalitesi ve örgütsel yapı gibi değişkenleri de incelemektedir (Erol, 2012).

Liderliği, liderliğin oluştuğu koşulları dikkate alarak açıklamaya çalışan durumsallık teorisine göre en iyi lider; davranış şeklini durumlara, guruba ve kişisel özelliklerine uydurabilen liderdir (İlgar, 1996). Durumsal liderlik kuramları literatürde; Fred Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı, Amaç-Yol Yaklaşımı, Victor Vroom ve Philip Yetton Yaklaşımı, Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı ve Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır (Türkmen, 2016).

Durumsallık yaklaşımlarına göre liderin özellikleri ve davranışları belirli şartlar oluştuğunda ortaya çıkmaktadır. Geçmişte bu kabulü destekleyen birçok örnek vardır. Bugün adından söz ettiren liderler; toplumsal ihtiyaçlar, durumlar ve mevcut şartlar sayesinde liderliklerini pekiştirmişlerdir (Fındıkcı, 2013).

2.4.3.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Çağdaş liderlik yaklaşımları, teknolojik gelişmelerin işgücünü üstlenmesine rağmen örgütler için en büyük girdi unsuru olarak halen insanı görmekte ve insana daha çok değer verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşımlara göre lideri başarıya götüren etmenler sadece sahip olunan özellikler, liderin davranışları veya mevcut koşullar olmayabilir. Amaç; bir lokomotifin tek başına varış noktasına gitmesi değil, vagonlarını çekebilmesi ve vagonlarında lokomotifi iterek varış noktasına birlikte ulaşabilmeleridir (Dal, 2014).

Bu çalışmada birçok çağdaş liderlik yaklaşımı kısaca özetlenmiş, çalışmanın kapsamı gereği öğretmen liderliği yaklaşımı ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.4.3.4.1. Dağıtımçı Liderlik

Liderlik, klasik anlayışa göre tek bir kişinin etrafında toplanılması olarak algılanmaktadır. Ancak son dönemlerde karşımıza çıkan modern liderlik anlayışlarında, her birey kendi meziyetleri doğrultusunda liderlik aktivitelerine katkı sunmaktadır. Bu liderlik aktivitelerine öncülük edecek bir lidere dönük arayışların devam etmesine karşın her izleyenin farklı konular hakkında bilgi ve becerilere sahip olması, liderliğin paylaşılması gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmıştır (Hevesli, 2016).

Dağıtımçı liderlik, gurubun belirlenen ortak hedefe ulaşabilmesi adına gerekli becerilerin üyeler arasında paylaşılması anlamına gelmektedir (Spillane, 2012). Örgütlerde işgörenler yaptıkları işte bilgi ve yönelimleri çerçevesinde uzmanlaşırlar. Bu anlamda benzer görevleri olan işgörenler arasında dahi beceri farklılıkları oluşabilir. Burada önemli olan husus, buradaki beceri farklılıklarının birbirlerini tamamlayacak şekilde nasıl bir araya getirilebileceği konusudur. Bu noktada dağıtımçı liderlik, okul örgütünün belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için örgütün üyelerini birleştirme görevini üstlenmektedir. Çünkü öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü örgütlerde başarı, liderin sorumluluğunun üyelerle paylaşılmasıyla sağlanabilecektir (Elmore, 2000).

2.4.3.4.2. Hizmetkâr Liderlik

Günümüz örgüt yapılarında yer alan duygusallığın ve insan sevgisinin bulunmadığı robotik bir ortamdan, insan sevgisinin ön planda olduğu duygusal ortamlara doğru değişim ve dönüşüm söz konusudur. İnsanların ruhsal yönlerini reddederek işleri ve insanları yönetmek artık bir sonuç vermemektedir. Bu nedendir ki yöneticilerin; emreden bir lider olması değil, guruplarının gelişimine katkıda bulunan, onlara hizmet eden liderlere dönüşmesi beklenmektedir (Bakan ve Doğan, 2012).

Hizmetkâr liderlik kavramı 1970 yılında Robert K. Greenleaf tarafından kullanılmıştır. Greenleaf tarafından geliştirilen yaklaşımın en temel özelliği liderleri, takipçilerine hizmet eden bir konuma getirmiş olmasıdır. Hizmetkâr liderliğin amacı; gurubun üyelerinin daha bilgili olmaları ve özgürlük kazanarak sürecin sonunda hizmetkâr liderler haline gelmeleridir (Akiş, 2004). Hizmetkâr lider, güç ve şöhret gibi kişisel amaçlar peşinde değildir. Bunun aksine hizmetkar liderler; empati yeteneğine sahiptir, üyelerini dinler, onların gelişimine önem verir ve gurubun üyeleri arasında birliktelik duygusunun oluşmasını sağlar (Greenleaf, 1998). Yaşadığımız çağın değişim ve dönüşümü sonucunda ortaya çıkan hizmetkâr liderlik yaklaşımı, kendisine hizmet edilmesini bekleyen liderlik anlayışı yerine izleyenlerine hizmet eden, onlara model olan ve yol gösteren liderlik anlayışını benimsemektedir (Ürü, Atan, Çalışkan ve Yozgat, 2011).

Hizmetkâr liderlik eğitim örgütlerinin yapısına uygun bir liderlik yaklaşımıdır (Bakan ve Doğan, 2012). Ancak ülkemizde Cerit'in (2007) yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik düzeyleri orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, liderlikte gönüllülük anlayışına hâkim olan hizmetkâr liderlik yaklaşımının okullarımızda geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Okul yöneticileri bu yaklaşımı benimsemeleri halinde eğitim süreci daha verimli hale gelebilecektir (Cerit, 2007).

2.4.3.4.3. Dönüşümcü Liderlik

Eğitimin soyut hedeflerini somut davranışlara dönüştüren okullar eğitim alanında yaşanan değişimlerden doğrudan etkilenmektedir. Okul yönetiminde geçmişte hâkim olan geleneksel anlayış okul örgütünü hiyerarşik bir yapı çerçevesinde yönetmekteydi. Günümüzde ise çağdaş okul yönetim anlayışı hâkimdir. Bu yönetim anlayışında okullar, dönüşümün odağında yer almaktadır. Okul yöneticisi olayları oluşturan, başlatan ve geliştiren özelliklere sahiptir. Çağdaş eğitim yönetim anlayışı, okulları dönüşen örgütler olarak nitelerken, müdürleri ise dönüşümsel liderler olarak görmektedir (Celeb, 2000).

Dönüşümcü lider, üyelerinin mutlu oldukları şeyleri bilir ve onları mutlu eder. İzleyenlerini cesaretlendirir ve onlara değerli olduklarını hissettirir. Yaptıkları işin sonucunda onları takdir eder ve memnuniyetini gösterir. Dönüşümcü lider izleyenlerinin motivasyonlarını yüksek tutarak değişime karşı oluşabilecek direnmelerin önüne geçmeye çalışmak zorundadır (Eraslan, 2006). Dönüşümcü liderler buldukları örgütün üyelerine telkinde güdüleme yapar, entelektüel uyarım gerçekleştirir ve üyelerde enerji oluşturur. Dönüşümcü lider, örgütündeki bireylerin örgütün hedeflerine dönük ilgilerinin artmasını sağlar. Üyeler, liderlerinin sergilediği davranışlar sayesinde kendi çıkarlarından ziyade gurubun ilgi ve çıkarlarına öncelik verirler (Bass, 1990).

Dönüşümcü liderlerin önemli özelliklerinin başında cesaret ve risk alma becerileri gelmektedir. Çünkü dönüşümcü liderler mevcut yapıyı değiştirirken büyük sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bununla birlikte direnç kaynaklarıyla mücadele, yeni bir yapının inşası ve değişimin yapılandırılması gibi konular bu liderlerin en sık karşılaştığı durumlardır (Eraslan, 2006).

2.4.3.4.4. Süper Liderlik

Süper liderlik, liderliğe dönük en son bakış açısidir. Bu liderler, güce ve üstün akla sahiptirler ve izleyenlerin kendi yeteneklerini geliştirmeleri için uygun ortamlar hazırlarlar. Süper liderliğin temel çıkış noktası izleyenlerin kendi kendilerinin lideri olmasıdır. Bu noktada süper liderin görevi, üyelerin tamamını kendi kendilerine liderlik yapabilecekleri

olgunluğa eriştirmektedir. Süper liderlik sayesinde çalışanlar örgütleriyle özdeşleşmekte ve işlerini benimsemektedirler (Çelik, 2015). Bu liderlik anlayışında öğretmenler, öğrencilerinin her birinin liderlik becerileri sergileyebilmeleri için etkinliklere aktif katılımlarını sağlamalı ve sorumluluk bilinçlerinin gelişimini desteklemelidir (Dağ ve Göktürk, 2014).

Süper lider olmak isteyen okul yöneticisi ilk olarak kendini geliştirmek zorundadır. Kendini geliştirebilmesi için ise mevcut durumunun farkında olması ve kendine güvenmesi gereklidir. Süper liderliğe ulaşan okul yöneticisi, kendi yöneticilik otoritesine koşulsuz itaatin gerçek gücü yansıtmadığının farkına varır. Bu farkına varma sayesinde öğretmenlerinde birer süper lider haline gelebilmesi için uygun ortamlar oluşturma çabasına girer (Çelik, 2015).

Süper liderlik sayesinde günümüzde iş görenlerin kapasitelerinin tamamının hem kendi yararlarına hem de örgütleri yararına kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle süper liderliğin artık bir zorunluluk haline geldiği savunulmaktadır (Çırpan, 1997).

2.4.3.4.5. Ruhsal Liderlik

İş ortamları günümüzde, ortamda yaşanan yoğun stres, internet kullanımının yaygınlaşması, hızlı tüketim anlayışı, yalnızlık hissi, anlık haz ve toplumdaki soyutlanma gibi birçok faktör etkisiyle mekanik bir hal almıştır. İş yerlerinde yaşanan bu mekanikleşmenin sonucunda ise ruhsallık kavramı ortaya çıkmıştır. Ruhsallık kavramı, bireyin kendisine ve çevresine mutluluk sağlayan sevgi, sabır, hoşgörü, affetme ve uyum gibi kişisel karakteriyle ilgilidir. Ruhsallık, ruh ve din kavramlarının ilişkisi ise ruhsal liderliğin ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Baloğlu ve Karadağ, 2009).

Ruhsal liderliğin öncülerinden olan Fairholm insanı; ruhsal, sosyal, duygusal ve akli yönleriyle bir bütün olarak değerlendirmiştir. Ona göre ruhsal liderlik; din, felsefe ve metafizik gibi alanlarla ilişkili kavramları kapsamakla birlikte dönüştürücü liderlikle de bağlantılıdır (Fairholm, 2000). Ruhsal lider, çalışanların kendilerini geliştirmelerini, yaşama güçlerini ve anlam arayışlarını destekleyen liderdir. Bu yönüyle ruhsal lider, ilk olarak insana daha sonra ise stratejiye odaklanır. Ayrıca ruhsal lider, gurubun hedeflerine ulaşırken karşılaşılan bir sorunun ortaya çıkış sebebini öncelikle kendisinde arar (Kesken ve Ayyıldız, 2008).

Günümüzde kişilerin çalıştıkları kurumları birer yuva olarak görmeye başlaması nedeniyle çalıştıkları ortamdan aldıkları haz oldukça önemli bir konuma gelmiştir. Yapılan son çalışmalar göstermektedir ki yöneticiler ve liderler maddi kazançların ötesinde çalışma ortamlarında tatmin edici değerler peşinde koşmaktadırlar. Çünkü maddi kazançlar ruhu beslemekte oldukça yetersiz kalmaktadır. Bu noktada ruhsal liderlerden, farklılıklara

hoşgörüle yaklaşan toplum oluşmasına öncülük etmeleri, kişilerin ait olma ve takdir edilme hissini yaşamasını sağlayarak gurubun verimliliğini artırmaları beklenmektedir (Fry, 2003).

2.4.3.4.6. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, değer yönelimli bir yaklaşımdır ve eğitim ortamları ile doğrudan ilişkilidir. Bu liderlik yaklaşımı öğretme ve öğrenmeyi merkeze almaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmaların büyük bir bölümünü oluşturan öğretimsel liderlik yaklaşımını araştıran Hallinger bu liderliğin davranışlarını; okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme olarak üç boyutta ele almıştır (Gümüseli, 1996).

Topumlarda eğitim konusu hiçbir zaman durağanlığı kabul etmez. Çünkü toplumların düşünceleri ve inançları sürekli olarak bir dönüşüm içindedir. Toplumun beklentilerini karşılayabilmek için okulların daha etkin olmasını gerektirmektedir. Bu etkin olma konusunda öncü olacak olan okul yöneticileri, değişim ve dönüşüme ayak uydurmak zorundadır. Alanı oldukça geniş olan öğretimsel liderlik sayesinde bu değişim ve dönüşüme ayak uydurulabilecek ve bu sayede toplumun beklentileri karşılanabilecektir (Çelik, 2015).

Öğretimsel liderlik, okul yöneticilerinin odalarında oturmamaları, okulun her yerinde olmaları ve öğrencilerin başarısında aktif olarak rol almaları mantığına dayanmaktadır (Erdoğan, 2004). Öğretimsel liderler; okullarında birbirlerini denetleyerek eksikliklerini değerlendirir, davranışlarını olumlu anlamda geliştirmek için çaba gösterir, yapıcı ve dostça eleştirilerde bulunur, birbirlerinin başarılarında etkin olurlar (Yaldır, 1998).

Formal eğitimin gerçekleştiği okullarda, öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin kalitesi öğrencilerin başarılarını etkilemektedir. Bu nedenle dikkatler okul içinde öğretim sürecinde yapılan işlere yoğunlaşmaktadır. Dikkatleri üzerinde hisseden okullar başarı ve hesap verme baskısı hissedebilmektedir (Hallinger, 2005). Son yıllarda ilköğretimlerde okutulan derslerin öğretim programlarının değişmesi, teknolojik gelişmeler ve toplumun okullardan beklentilerinin çeşitlenmesi okul idarecilerinin birer öğretimsel lider olmalarını gerektirmektedir. Okullarda yaşanan bu değişim ve dönüşümler okul yöneticilerinin rolü üzerine yoğunlaşılmasına, bu ise yöneticilerin işlerinin daha karmaşık hale gelmesine neden olmuştur (Helvacı, 2005). Ancak bu baskı ve karmaşıklığı yaşayan yöneticilerin, öğretmenlerin sınıfta ne yaptığıyla değil de onların derslere ne kadar önce veya sonra geldikleriyle ilgilenmeleri eğitimin gelişmesine ne kadar katkı sağladığı konusu da tartışılması gereken farklı bir boyuttur (Memişoğlu, 2003).

Tüm bu hususlar öğretimsel liderlik konusunda yetersizlik yaşayan okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden geçmeleri gündeme getirmiştir. Beklentilerin çok çabuk değiştiği ve yarışmacı zihniyetin giderek hâkim olduğu dünyada, okul yöneticilerinin sağlam bir bilgi temeline sahip olmalarını zorunlu bir hal almıştır (Çelik, 2015).

2.4.3.4.7. Öğrenen Liderliği

Öğrenen lider, diğer liderlerden farklı olarak öğrenmeye isteklidir, ikna kabiliyeti yüksektir ve açık fikirlidir (Senge, 1996). Öğrenmenin gerçekleşebileceği uygun ortamları oluşturmak için diğer üyelerle birlikte çaba gösterir. Öğrenen lider, liderlik yaptığı örgütü öğrenen örgüt haline getirmek ve yeni öğrenmelere liderlik yapmaktan sorumludur (Töremen, 2002).

Öğrenen lider gücünü öğretebilme yeteneğinden almaktadır. Bu durum ise öğrenen liderlerin öğretmenlik rolünü oynamalarını zorunlu kılmıştır. Milli Eğitim camiasındaki yöneticiler, öğretmenlik mesleğinden gelerek yönetici olmalarına karşın yönetici olduklarında öğretmenliği unutmaktadırlar. Ancak bilinmelidir ki öğrenen liderin en önemli özelliği öğretmenliğidir. Nasıl ki öğretmen öğrencilerin öğretmeni ise yönetici de öğretmen ve öğrencinin öğretmenidir. Burada bahsedilen öğretmenlik geleneksel bir rol değil, öğrenen bir okula liderlik etmektir. Öğretmen ve yönetici arasında güvene dayalı bir ilişki öğrenen liderliğini geliştirecektir. Yöneticinin öğretmenler ile arasına duvarlar örmesi ise bürokratik okul iklimi oluşturacaktır. Bu da yöneticilerin öğretici olmasını, yani öğrenen lider olmasını engelleyecektir (Çelik, 2015).

Öğretmenler ve yöneticiler başarıyı yakalayabilmek için öğrenmeye istekli olmalı, meslekleri konusundaki güncel bilgileri takip etmeli ve değişimi yaşmalıdır. Okullar okul paydaşları için adeta bir öğrenme laboratuvarı haline gelmelidir (Kümüş, 1998). Ancak günümüzde öğrenen bir okul iklimi oluşturmak adına ne yöneticilerimizde ne de öğretmenlerimizde ciddi bir endişe yoktur. Öğrenen okulların oluşması için yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenmesi zorunlu olmasına karşın okul yöneticileri ve öğretmenlerimiz kendilerini geliştirmek adına alanlarındaki kaynakları takip etmemekte, hatta birçok yönetici ve öğretmenimiz hiç kitap dahi okumamaktadır. O halde öğretmenlerimizin ve okul yöneticilerimizin neden öğrenmediği sorunsalı üzerinde durmak gereklidir. Bunun en önemli gerekçesi olarak toplumsal kültürü gösterebiliriz. Çünkü toplumda öğrenme özendirilmemektedir. Ancak, unutulmamalıdır ki öğretmen ve okul yöneticisi mesleksel yaşamını sürdürebilmek için öğrenmek zorundadır (Çelik, 2015).

2.4.3.4.8. Öğretmen Liderliği

Bireylerden, öğrenmeleri beklenen davranışların karmaşık ve çok sayıda olması nedeniyle bu davranışları kendi çabalarıyla kazanmaları oldukça güç bir durumdur. Bu noktada okullar özel bir öneme sahip olmaktadır. Çünkü okullar, bireyler tarafından öğrenilmesi gerekli olan davranışları seçer ve eğitimi bu seçimler üzerine, sistemli bir ortamda kurgular. Eğitim bir sistem olarak ele alındığında öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olmak üzere üç temel ögesi karşımıza çıkmaktadır. Bu üç temel öge arasındaki ilişkiler uyumlu ve sağlıklı olduğunda eğitim, nitelik kazanacak ve bu sayede her alanda nitelikli insan gücü oluşturabilecektir (Sümbül 2006).

Öğretmen liderliği kavramının alanyazına girmesi yenidir. Bu liderlik türü, örgütsel gelişim ve değişim süreçlerinde öğretmenlerin yaratıcı düşünceler ortaya koyması, çevresini etkilemesi ve çevresinden etkilenmesi gerekliliği üzerine kurgulanmıştır (Dağ ve Göktürk, 2014). Lider öğretmen; kişisel gücünün farkındadır, etkili iletişim gücüne sahiptir, sorumluluk sahibidir, sürekli araştırır ve değişime açıktır (Krisco, 2001).

Çalışkan eğitimciler mücadelelerini bugünün öğrencilerinin ihtiyaçları çerçevesinde oluşturulmamış bir eğitim sistemi içerisinde sürdürmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Bu nedenle öğretmen liderlerin birçok konuda geleneksel öğretmenlerden farklı beceri ve davranışlara sahip olması gerekir. Geleneksel öğretmen günü kurtarmakla meşgulken, öğretmen lider mevcut durumu değiştirmek için hedefler oluşturur. Geleneksel öğretmen işbirliğinden uzak davranışlar sergilerken, öğretmen lider öncü ve işbirlikçi davranışlar sergileyerek meslektaşlarında olumlu yönde davranış değişikliği oluşturmaya çalışır. Geleneksel liderlerin okuldaki rolü sınıf içindeki etkinliklerle sınırlı olmasına karşın öğretmen liderler okulun tüm etkinliklerinde, okul içi her alanda var olmaya çalışır. Geleneksel lider için sınıf içi başarı önemliyken, öğretmen lider için sınıf içi başarı okul başarısı ile eşgüdümlüdür. Geleneksel liderler sınıf içi liderliklerinde güçlerini hiyerarşiden almakta, öğretmen liderler ise sınıf içi liderlik güçlerini sınıf içi kültürden almaktadır (Beycioğlu, 2009). Öğretmen liderliği, geçmişte hâkim olan öğretmen dersini verir gider anlayışını kabul etmemekte, öğretmeni okulda yaşanması beklenen değişimin, yenileşme hareketlerinin, araştırma-sorgulama becerilerinin, öğrenme-öğretme etkinliklerinin merkezine yerleştirmektedir (Kılınç, 2016). Çünkü okul ortamındaki üretken değişimin, öğretmenlerin sürece dâhil edilmeden gerçekleşmesi mümkün değildir (Krisco, 2001).

Öğretmen liderler zamanlarının çoğunu sınıfta geçiren uzman öğretmenlerdir. Öğretmen liderler diğer liderlik rollerini de planlama, aktiviteleri düzenleme, keyifli bir iş ortamı kurgulama, denetleme, motivasyon sağlama ve performansı değerlendirme gibi işlem basamaklarını kapsayan informal doğasında üstlenirler. Öğretmen lider okul ortamındaki işbirliğine katkı sunar, meslektaş dayanışmasını destekler, sınıf ve okul

düzeyinde değişim ve gelişim kapasitesini arttırmak için mücadele eder (Harris, 2003, akt., Öztürk, 2017). Öğretmen lider okuldaki diğer meslektaşları tarafından yetkin olarak algılandığı zaman liderlik yapabilir. Meslektaşlarınca güvenilir ve sürekli öğrenmeye odaklı olarak algılanan, en iyi uygulamalara diğer öğretmenlerin ulaşmasını sağlayan öğretmen liderlerin etki alanları da genişlemektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmaları inceleyen Murphy (2005) öğretmen liderliği ilkelerinin şunlar olduğunu söylemiştir:

- Öğretmen liderliği sınıf temelli bir liderlik olması nedeniyle öğretmen liderler, öncelikle sınıflarındaki görevlerini yerine getirmelidir.
- Eğitim-öğretim bir bütündür. Öğretmen lider etkili öğretim becerisine sahip olmalıdır. Çünkü etkili bir öğretmen olamayanın etkili bir öğretmen lider olması mümkün değildir.
- İş birliği öğretmen liderliğinde önemli bir unsurdur. Liderin, öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliğine fırsat tanınması, öğretmenlerce ilgiyle karşılanmaktadır.
- Öğretmen liderliği topluluğa bağlı bir olgu olması nedeniyle hiyerarşik bir yapı ile bağdaştırılamaz.
- Gücünü meslektaşlarından alan öğretmen liderliği, ortaklaşa öğrenme sürecidir.
- Öğretmen liderlerin içinde buldukları ortamların özellikleri, onların liderlik becerisi sergilemesine etkisi oldukça güçlüdür.
- Öğretmen liderler, öğrenci başarısını arttıracak sınıf içi dönüşümleri gerçekleştirme konusunda isteklidirler.
- Öğretmen liderlerden farklılık oluşturmaları beklenir.

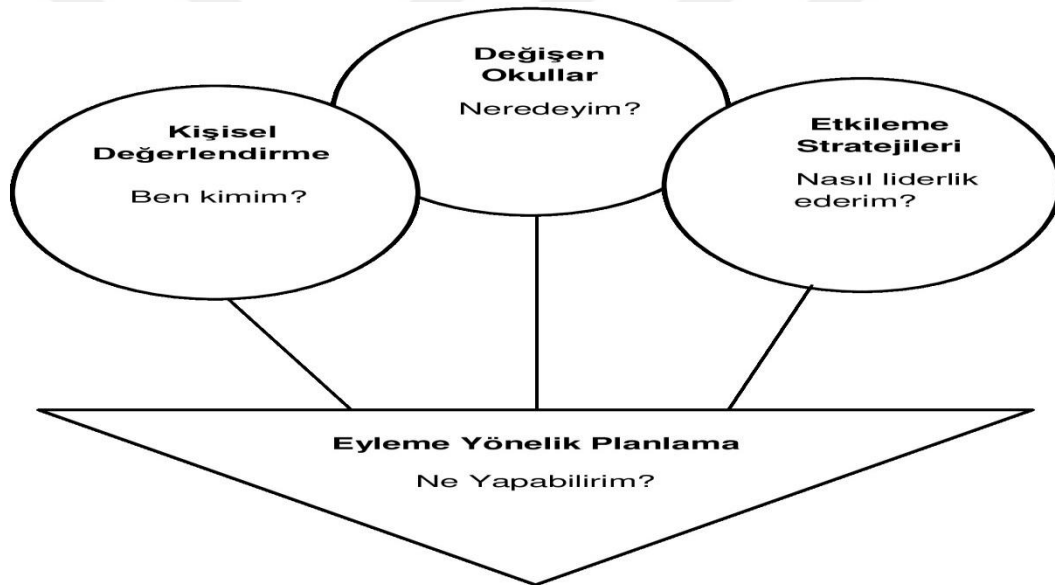
Murphy'nin (2005) bu ilkelerinin yanında Harris ve Muijs (2004) de yapmış oldukları çalışmayla öğretmen liderliği konusuna önemli bir katkı sunmuşlardır. Harris ve Muijs (2005) öğretmen liderin okulda sergilemesi gerektiği; transfer, paylaşımcılık, arabuluculuk ve ilişki kurma olarak belirttiği dört rolden bahsetmektedir.

- Transfer Rolü: Okulun amaçlarının öğretmen tarafından sınıfa taşınması, okulda paylaşılan ortak değerlerin öğretmen tarafından sınıfta yaşatılması anlamına gelmektedir.
- Paylaşımcı Rolü: Öğretmenin öğretim görevinin yanında okuldaki karar alma süreçlerinde de aktif olarak yer almasıdır.
- Arabulucu Rolü: Bu rol öğretmenlerin okul için bilgi ve uzmanlık kaynağı olarak kabul edilmesi ve öğretmenlerin bu yönde davranış sergilediği roldür. Bu role göre öğretmenler; entelektüel, sosyal, kültürel ve akademik alanlarda okul için kaynak özelliği taşımaktadır.

- İlişki Kurma Rolü: Öğretmenin, meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler oluşturma ve bu ilişkilerin gelişmesi için harcadığı enerji olarak görülmektedir. Bu sayede okulda sağlıklı bir çalışma ortamı oluşması ve öğretim sürecinin daha kaliteli hale gelmesi sağlanabilmektedir.

Öğretmen liderin, sergileyeceği ilk davranış sınıfındaki öğrencilere liderlik etmesidir. Bunun yanında sınıf içi öğretimi geliştirmek için çalışmalar yapması, sınıf dışında meslektaşlarıyla ortak çalışması ve onların mesleki gelişimlerine katkı sunması da beklenmektedir. Öğretmen lider sadece öğretimsel süreçlere katkı sunmakla kalmaz, okulun yönetsel aktivitelerine de bilgi ve uzmanlığı ölçüsünde katkı sunar (Kılınç, 2016).

Katzenmeyer ve Moller, (2013) öğretmen liderliğinin gelişimi için Şekil-2 de yer alan kişisel değerlendirme, değişen okullar, etkileme stratejileri ve eyleme yönelik planlama boyutlarından oluşan bir gelişim modeli ortaya koymuştur.



Şekil 2. Öğretmen liderler için liderlik gelişimi modeli (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Modelin birinci bölümünde yer alan kişisel değerlendirme boyutunda “Ben Kimim” sorusuyla bireyin kendi inançlarının farkına varması sağlanır. Birey kendi bakış açısını bildiği zaman başkalarının farklılıklarını daha kolay bir şekilde tanımlayabilecektir. İkinci bölüm olan değişen okullar boyutunda öğretmenin liderlik yapacağı okulu tanıması için “Neredeyim” sorusu sorulmaktadır. Bu sayede öğretmen liderlik için gösterdiği çabaları nelerin engelleyip nelerin destekleyeceğini görebilecektir. Üçüncü bölüm olan etkileme stratejilerinde öğretmen “Nasıl Liderlik Ederim” sorusuna cevap arar. Liderlik becerilerini nasıl sergileyeceğini bilmek öğretmenin başarılı sonuçlar elde etmesini sağlayacaktır. Bu açıdan öğretmen lider öncelikle başkalarını anlamaya çalışmalı, kendi görüşünü dile getirmeden önce çevresini dinlemeli ve anlatılanların altında yatan asıl gerçeği görmeye

çalışmalıdır. Modelin son adımı ise eyleme yönelik planlama boyutudur. Bu boyutta öğretmen kendisine “Ne Yapabilirim” sorusunu sormaktadır. Yeni beceriler edinip bunları uygulamaya koymadığınız zaman okul üretkenliğini yitirecektir. Diğer becerilerde olduğu gibi liderlik becerilerinin de uygulanması gerekir, kullanıldığında kişiyi yetkin kılar ve geri dönüte ihtiyaç duyar (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Öğrenme, sınıf ortamındaki öğrencilerin ortak amacı olmasına karşın her öğrenci farklı kişilik özelliklerine sahiptir. Bu nedenle öğrencileri yönlendirebilecek etkili öğretmen liderlere ihtiyaç vardır. Eğitimin hedeflerine ulaşması sürecinde en temel görevleri üstlenen öğretmenlerin etki alanları kendi sınıflarıyla sınırlı değildir. Öğretmenlerden beklenen, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında etkili liderlik davranışları sergilemeleridir (Dağ ve Göktürk, 2014). Öğretmenlere, liderlik becerilerini sınıf dışında genişletme fırsatı vermek onların profesyonel gelişimlerini de destekleyecektir (Krisko, 2001).

2.4.3.4.8.1. Öğretmen Liderliğinin Desteklenmesi

Ülkemiz eğitim sisteminde yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesi, hem eğitim müfredatını hem de öğretmenleri etkilemiştir. Davranışçı kuram ile sınırlandırılan öğretmen rolleri bu yeni yaklaşımla büyük değişim yaşamıştır. Öğretmenler bu geçiş sürecinde rollerini belirlemede zorluklar yaşamışlardır. Çünkü davranışçı kuram ve yapılandırmacı kuram arasında sıkışmışlardır. Bu nedenle öğretmenler rollerini sorgulamış ve henüz keşfedilmeyen ama hissedilen öğretmen liderliği kavramı yeni yaklaşımdaki öğretmenin rolü olarak kabul edilmiştir (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013).

Öğretmenin liderlik davranışı sergilemesinde inanç sistemi, bilgi ve becerileriyle birlikte okul kültürü de etkili olmaktadır (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Öğretmen liderliği okulda algılanan nüfuzdan, öğretmen ve yöneticilerin davranışlarından, okulların organizasyon yapısı ve yöneticilerin öğretmenler ile yaptığı güç paylaşımı gibi hususlardan etkilenmektedir (Ryan 1999). Öğretmen liderliği kavramı eğitim ve öğretim sürecinin kalitesini arttırmakla ilgilidir. Bu süreçte okulun yöneticileri ve öğretmenleri arasında işbirliğine dayalı ilişkiler gelişmelidir. Unutulmamalıdır ki öğretmen liderliği becerileri bir sorumluluk olmanın ötesinde kaliteli eğitim ve öğretimin gerçekleşebilmesi için zaruri bir ihtiyaçtır (Dağ ve Göktürk, 2014).

Öğretmen lider, sahip olduğu yetenekleri yansıtabildiğinde kendi görüşünü ve uygulamalarını değerlendirebilir. Bunun yanında öğretmenlerin önemli birer lider haline gelebilmelerinde öğretmenlerden beklenen nitelikler vardır. Bunlar; eğitim alanındaki bilgilere sahip olması, bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşması ve bu sürecin etkin bir şekilde devam ettirilebilmesi şeklinde sıralanmaktadır (Swanson, 2000). Öğretmenlerden beklenen niteliklerin yanında okul müdürlerinin de öğretmen liderliğinin gerçekleşmesi

adına gerekli ihtiyaçları karşılaması, öğretmenlerini öğretmen liderliği konusunda teşvik etmesi ve onları bu anlamda desteklemesi beklenmektedir (Hook, 2006).

Canlı (2011), öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında öğretmenleri cesaretlendiren, onları destekleyen etmenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Kültürün ve mevcut yapıların öğretmen liderliğini destekliyor olması.
- Öğretmenlere liderlik davranışları oluşturacak eğitimlerin verilmesi.
- Zaman ve kaynakların öğretmen liderliği oluşması için yeterli olması.
- Okul yönetimi ve diğer paydaşlar tarafından öğretmen liderin emeklerinin takdirle karşılanması.
- Öğretmen liderliği rollerinin açık ve anlaşılır olarak belirtilmesi.
- Eğitim ve öğretim konularında yaşanan yeniliklerin araştırılıp öğretmenlerle paylaşılarak sürekli mesleki gelişimin sağlanması.
- Okul yönetimi ve öğretmenler arasında düzenli toplantılar yapılarak fikir alışverişinde bulunulması.
- Öğretmenlerin liderlik sorumluluklarını üstlenebileceklerine dönük inançlarını geliştirmek için özgüvenlerini geliştirici etkinliklerin yapılması.
- Okulun ve eğitimin gelişimi için öğretmenlerin gönüllü işbirliği içinde etkinlikler gerçekleştirmesi.
- Okul vizyonunun öğretmen liderliğinin önemini içermesi.

Okullarda öğretmen liderliğinin oluşması ve gelişmesi için özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere öğretmen liderliği konusunda yol gösterilmeli, Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen liderliği konusunda seminerler düzenlemeli ve bu seminerleri öğretmenlerin branşlarına özgü planlamalıdır (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013).

Yenileşen okul modellerinde yöneticilerin ve öğretmenlerin liderlik becerileri sergileyebilmesi için uygun ortamların düzenlenmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin liderlik becerileri sergilemelerinde müdürlerin desteği oldukça önemlidir. Müdürün kendilerini bu doğrultuda güdülemesini bekleyen öğretmenler, aksi halde öğretmen liderliğine dönük çabalarının sadece sınıflarıyla sınırlı kalacağını düşünmektedir. Öğretmenler, liderliklerini pekiştiren etmenler olarak okul müdürünün tutumunun yanında okul ortamı, meslektaşlarının desteği ve gelişime dönük fırsatlarında etkisi olduğunu söylemektedirler. Okul yöneticileri öğretmenlerin bu yöndeki düşüncelerini paylaşmakta ancak ilk kıvılcımın öğretmenden gelmesi gerektiğini düşünmektedirler. Müdürler, öğretmenin öğretmen liderliği becerilerine dönük girişimi olması halinde bu çabayı destekleyeceklerini söylemektedirler. Okul yöneticilerinin sağlayacağı bu destekler sayesinde öğretmenler sınıflarında ve okullarında yeni etkinlik ve projelerin hazırlanmasında girişimlerde

bulunabileceklerdir. Böylece bu okullarda öğretmen liderliği güçlendirilmiş ve bu becerilerin sergilenmesi daha mümkün hale gelmiş olacaktır (Can, 2010).

Liderlik davranışı gösteren her öğretmenin ortak amacı öğrencilerine en iyi şekilde eğitim vermektir. Bunun gerçekleşmesi ise öğretmenin liderlik fırsatlarına ulaşabilmesiyle mümkündür (McDonald ve Keedy, 2002). Öğretmenin liderlik fırsatlarına ulaşabilmesini sağlayabilmek adına alınabilecek önlemlerden bir tanesi de öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına yapılan çalışmalarda, eğitim liderliği konusuna daha fazla yer vermek olacaktır (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

2.4.3.4.8.2. Öğretmen Liderliğinin Oluşmasındaki Engeller

Öğretmenlerin okulda liderlik rolünü üstlenmeye razı olmalarına karşın, bu sorumlulukları almaları konusunda karşılarına bazı engeller de çıkmaktadır (Öztürk, 2017). Can (2006) öğretmen liderliğinin oluşmasında karşılaşılan engelleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Öğretmenlerin mesleki yetiştirme süreçlerinin yetersiz olması.
- Okul müdürlerinin lider vasfı taşımaktan ziyade yönetici vasfı taşıyor olması.
- Öğretmenin formal yükünün yanında diğer öğretmenlerce de desteklenmemesi.
- Zaman ve öğrenme ortamının yetersiz olması.
- Eğitim sistemlerinin odağında sınavların yer alması.
- Sınıfların kalabalık olması ve bunun bir sonucu olarak ikili öğretim uygulamaları.
- Öğretmenlerin kazançlarının yetersiz olması ve birçok bürokratik engelle karşı karşıya kalmaları.
- Eğitim teknolojilerindeki yetersizlikler, yani fiziksel ortamların yeterli olmaması.

Öğretmenlerin bazıları lider öğretmen davranışı sergileyen meslektaşının bulunduğu konumdan yukarı çıktığını düşünmekte, bu nedenle de lider öğretmen olabilmek için mücadele edenleri dışlamaktadır. Bu öğretmenler kendilerinin yapamadığı şeyleri diğer meslektaşının yaptığını gördüğünde onu takdir etmekten ziyade onunla ilgili şüphelerini ortaya koymaktadır. Bu tarz davranışlar öğretmen liderliği davranışları sergilemek için istekli olan öğretmenlerin cesaretlerinin kırılmasına neden olmaktadır (Can, 2006).

Bütün bu engeller karşısında okullarda öğretmenler arasında işbirliği oluşması için tedbirler alınmalı, eğitim ve öğretim sürecine tüm öğretmenlerin aktif katılımı sağlanmalıdır. Öğretmen liderliği konusunda karşılaşılan engelleri aşabilmek için okul örgütlerinde güçlü iletişim becerileri geliştirilmelidir. Değişim ve liderliğin teşvik edilmesinde bu iletişim becerileri önemli rol oynamalı ve bütün bunlar öğretmen liderliğinin vazgeçilmez unsuru olmalıdır (Öztürk, 2017).

Toplumsal değişim ve dönüşümün bir sonucu olarak günümüz toplumlarının okullardan beklentileri de değişmiş ve çeşitlenmiştir. Okullar sadece eğitim veren kurumlar olarak değil topluma ve öğrencilerin duygusal yanlarına açık kurumlar olarak görülmeye başlamıştır. Günümüz okulları, işgörenler arasında işbirlikçi ve demokratik ilişkilerin kurulduğu yapılardır. Bunlarla birlikte okulun çevresel zararlara direnmesi, kendi yapısını sorgulaması ve değişime açık olması beklenmektedir. Bu beklentilerin karşılanabilmesi ise okul yönetiminde etkili liderlik davranışları sergileyen yöneticilerin varlığı ile mümkündür (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

2.4.3.4.9. Öğretmen Liderliği Konusunda Yapılan Araştırmalar

2.4.3.4.9.1. Türkiye’de Dışında Yapılan Araştırmalar

Beycioğlu (2009) “İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği)” adlı tezinde, ilköğretimlerde görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarabilmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla nicel ve nitel verilere ulaşmıştır. Beycioğlu bu araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre işbirliğine yatkın ve daha paylaşımcı davranışlar sergilediği, öğretmen liderliği algısının kıdem yükseldikçe arttığı, okuldaki öğretmen sayısının öğretmen liderliği algısı üzerinde belirgin etkisinin olmadığı ama öğrenci sayısının öğretmen liderliğini farklı boyutlarda etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Dağ ve Göktürk (2014) “Sınıf Yönetiminde Liderlik ve Liderliğin Sınıf Yönetimine Katkıları” başlıklı çalışmalarında amaçlarını; sınıf yönetiminde liderlik davranışlarını belirlemek ve bu liderlik davranışlarının sınıf yönetimine katkılarını açıklamak olarak belirtmişlerdir. Bu amaç doğrultusunda çalışmalarını literatür taraması modeline göre yürütmüşlerdir. Dağ ve Göktürk çalışmalarında öğretmen liderin, etkili bir takım lideri olduğu, hedeflerini kendisinin belirlediği, dış kaynaklı engelleri önlediği, özgür bir sınıf ortamı oluşturduğu; programın, öğrencinin ve okulun hedeflerini birlikte ele aldığı sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca eğitimde kaliteyi arttırmanın etkili sınıflarla mümkün olduğunu ve bunu sağlayacak olanlarında öğretmen liderler olacağını söylemişlerdir.

Can (2010) “Öğretmen Liderliğinde Müdürlerin Etkisi” adlı çalışmasında öğretmen liderliğinin gösterilmesinde müdürlerin etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Kayseri’de orta öğretim okullarında çalışan 40 öğretmen ve 18 okul yöneticisi ile çalışan araştırmacı verilerini ise literatür taraması ve mülakat yoluyla toplamıştır. Can araştırmasının sonucunda; müdürlerin, öğretmen liderliğini yapılması gereken eğitim öğretim davranışları

ile sınıf yönetiminde ve öğrenciler üzerinde etkililik sınırlarında anladıklarını görmüştür. Diğer bir sonuca göre ise öğretmenler, öğretmen liderliği konusunda kendilerinin okul yönetimi tarafından etkin bir şekilde desteklemesi gerektiğini bildirmişlerdir. Okul müdürleri ise bu beklentiye katılmışlar ancak öğretmen liderliğine ilişkin ilk adımın öğretmenlerden gelmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Öztürk (2017) "Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü" başlıklı doktora çalışmasını 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde, ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerle gerçekleştirmiştir. Çalışmasının amacını; "öğretmen algıları doğrultusunda; ilkokul ve ortaokullardaki örgüt kültürü ile lider-üye etkileşim düzeylerinin öğretmen liderliğine olan etkisinin belirlenmesi ve bu ilişkide lider-üye etkileşim düzeyinin aracılık rolünün bulunup bulunmadığını incelemek" olarak belirtmiştir. Verilerini nicel ve nitel yöntemlerle topladığı araştırmasının sonucunda; öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışı sergiledikleri ve meslektaşlarıyla iyi ilişkiler içinde oldukları ancak okullarındaki karar alma süreçlerine katılmadıkları, okul toplantılarının verimli olmadığı, öğretmenlerin mesleki gelişime istekli olmalarına karşın onlara bu konuda fırsat verilmediği bulgularına ulaşmıştır.

Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) "Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri" adlı çalışmalarında amaçlarını; öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilgili görüşlerini belirlemek, elde edilen sonuçlar yardımıyla eğitim ve öğretim süreçlerine katkı sağlamak ve okulların daha etkin hale getirmek olarak belirtmişlerdir. Çalışmalarını Sivas ilinde bulunan 7 ilköğretim 5 ortaöğretim okulunda görev yapan 320 öğretmenle gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarının sonucunda; öğretmenlerin, öğretmen liderliği beklentilerinin algılarından fazla olduğunu görmüşlerdir. Ayrıca bu sonuçların cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği bulgularına ulaşmışlardır.

2.4.3.4.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ryan (1999) "Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Birlikte Liderliği" başlıklı çalışmada öğretmen liderliğinin algılanan etkisini incelemeyi ve öğretmen liderliğini destekleyen ya da sınırlayan okuldaki koşulları keşfetmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 12 öğretmen lideri tespit etmiş ve verilerini bu öğretmenlerle görüşmeler yaparak toplamıştır. Ryan, araştırmasında öğretmen liderliğinin; okulda algılanan nüfuzdan, öğretmen ve yöneticilerin davranışlarından etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Bununla birlikte okulların organizasyon yapısı ve yöneticilerin öğretmenler ile yaptığı güç paylaşımı gibi hususların da öğretmen liderliği üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

McDonald ve Keedy (2002) "Kentucky Eğitim Reform Yasası Döneminde Öğretmen Liderleri Olarak İlkeler: Yüksek Başarıya Sahip Düşük Gelirli Okullara Zemin

Hazırlanması” adlı çalışmalarında üç ilkokul yöneticisinin, 1990 Kentucky Eğitim Reform Yasası (KERA) kapsamında öğretmen liderlerinin gelişimini nasıl etkilediğini incelediler. Vaka çalışması olarak tasarladıkları araştırmalarında verilerini gözlem, mülakat ve doküman incelemesi yoluyla topladılar. Araştırma sonucunda; çalışmanın yapıldığı okul müdürlerinin öğretmen liderliğini açıkça kabul ettikleri ve onayladıkları bulgusuna ulaştılar.

Swanson (2000) “Mükemmel Bir Öğretmeni Öğretmen Liderinden Farklılaştıran Nedir?” başlıklı çalışmasında öğretmenlerin öğretmeyi öğrenmek için ihtiyaç duydukları şeyleri incelemiştir. Verilerini, 10 öğretmenle 2 yıllık bir çalışma sonucunda elde etmiştir. Swanson çalışmasında öğretmenlerin etkili birer lider olabilmeleri için öğrenmenin desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmen liderlerin; yansıtıcı becerinin gelişmesi gerektiği ve işbirlikçi ortamın oluşması için iletişim becerisi kazanmalarının zorunlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Krisko (2001) “Öğretmen Liderliği: Potansiyel Tanıtım Profili” başlıklı çalışmasında öğretmen liderliğini, geleneksel öğretmen rolünün ötesinde bir adım olarak incelemiştir. Araştırmacı öğretmen liderliği alanında yapılan çalışmaları incelemiş ve öğretmen liderin profilini ortaya koymuştur. Ayrıca bu profilin temel bileşenlerini oluşturan sekiz tanımlanabilir özneliği; mizah duygusu taşıyan, sorumluluk sahibi, risk almak isteyen, güçlü kişilerarası becerilere sahip, yaratıcı, esnek, etkili ve yaşam boyu öğrenme olarak sıralamıştır. Krisko bu niteliklerin kademeli olarak olgunlaşmasının öğretmenin eğitimine ve deneyimine bağlı olduğu çıkarımında bulunmuştur.

Hook (2006) “Seçilmiş Örnek Orta Öğretim Okullarında Öğretmen Liderliğinin Okul Etkinliği Üzerindeki Etkisi” başlıklı doktora tezinde nitel araştırma yöntemini kullanarak öğretmen liderliğinin okul etkinliğini araştırmıştır. Çalışmasını iki banliyö lisesinde gerçekleştiren araştırmacı verilerini röportaj, gözlem ve anket yolu ile toplamıştır. Hook araştırmasının sonunda; okul müdürlerinin öğrenci başarısı vizyonuna sahip olduğu, öğretmenler ve okul müdürleri arasındaki iletişimin güçlü olduğu, müdürlerin öğretmen liderliğinin oluşmasındaki etkisinin önemli olduğu bulgularına ulaşmıştır. Araştırmacı öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında müdürlerin görevini; süreç için hangi kaynaklara ihtiyaç olduğunu tespit etmek, bu ihtiyaçları karşılamak ve öğretmen liderliği için öğretmenlerini teşvik etmek olarak açıklamıştır.

Katzenmeyer ve Moller (2013) “Uyuyan Devi Uyandırmak: Öğretmen Liderler Yetiştirmek” başlıklı çalışmalarında öğretmen liderliğinin genel çerçevesini çizmişler, öğretmen liderliğinin gelişimi için paydaşlara düşen görevleri açıklamışlar, öğretmen liderliğini engelleyen ve destekleyen durumlara yer vermişlerdir. Ayrıca araştırmacılar çalışmalarında örnek öğretmen liderlerin görüşlerine yer vererek öğretmen liderliğinin uygulamadaki süreçlerini ortaya koymuşlardır. Araştırmacılara göre eğitim-öğretim

süreçlerinin başarıya ulaşması için öğretmen liderliğini geliştirmek önemli bir husustur. Çünkü öğretmen, liderlik becerisi sergilediğinde yaşanan değişimlere daha hızlı uyum sağlanacak, akademik başarı artacak, işbirlikçi eğitim ortamı oluşacak, öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlanabilecek ve okul yönetiminin yetki paylaşımı sonucu yükü hafiflemiş olacaktır.



III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi kısımları açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin; öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda en az iki değişkenin oluşturduğu durumlar arasında karşılaştırma yapmanın (Çepni, 2014), değişkenler arası ilişkileri açığa çıkarmanın ve bu ilişkilerin düzeylerini belirlemenin amaçlandığı (Büyüköztürk vd., 2016) ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Tokat ili sınırları içerisindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde 292 ilkokul bulunmakta ve bu okullarda 1535 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırma örnekleminin seçiminde oransız kümelere ayırma yoluyla örneklem seçim yöntemi kullanılmıştır. Kümelere ayırma yoluyla örneklem seçimi yönteminde, evrenin içinden rastgele okullar seçilir ve bu okullardaki bütün öğretmenler çalışmaya dâhil edilir (Çepni, 2014). Bu doğrultuda araştırmada Tokat ili sınırları içerisinde bulunan 55 okul seçilmiş ve bu okullarda görev yapan 578 sınıf öğretmenine ölçek formları gerekli izinler alındıktan sonra uygulanmıştır. Formlardan eksik ve hatalı doldurulanlar elendikten sonra geriye kalan 518 adet ölçek formu değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırma yapılan okullar ve araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel özellikleri aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Araştırma örnekleminde yer alan okullar ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayıları Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemede Yer Alan Okullar ve Sınıf Öğretmeni Sayıları

Okullar	Sınıf Öğretmeni Sayısı	Yerleşim Yeri
Ali Osman Tepe Kardeşler İlkokulu	8	Merkez
Ali Tepe Topçubağı İlkokulu	5	Merkez
Alparslan İlkokulu	18	Merkez
Bedestenlioğlu İlkokulu	12	Merkez
Çetin Birmek İlkokulu	4	Merkez
Fatih İlkokulu	32	Merkez
Gazi Paşa İlkokulu	16	Merkez
Gülbahar Hatun İlkokulu	12	Merkez
Halil Rifat Paşa İlkokulu	15	Merkez
İbn-i Kemal İlkokulu	28	Merkez
İbn-i Sina İlkokulu	9	Merkez
Karşıyaka İlkokulu	19	Merkez
Kemal Arat İlkokulu	16	Merkez
Melik Ahmet Gazi İlkokulu	11	Merkez
TOKİ İlkokulu	12	Merkez
Ülkü İlkokulu	11	Merkez
Vali Recep Yazıcıoğlu İlkokulu	12	Merkez
Yeşilirmak İlkokulu	11	Merkez
Yunus Emre İlkokulu	24	Merkez
18 Mart İlkokulu	6	Merkez
100.Yıl Zeki-Sıtkı-Lütfü Akbay İlkokulu	9	Merkez
Ağmusa İlkokulu	4	İlçe/Artova
Altınova İlkokulu	6	İlçe/Artova
Çelikli Şehit Bekir Kurt İlkokulu	4	İlçe/Artova
Gazipaşa İlkokulu	10	İlçe/Artova
Atatürk İlkokulu	9	İlçe/Niksar
Dr. İsmet Sakarya İlkokulu	7	İlçe/Niksar
Gazi Ahmet İlkokulu	9	İlçe/Niksar
Ulvi Saime Kaya İlkokulu	22	İlçe/Niksar
TOKİ Ulucan İlkokulu	13	İlçe/Niksar
Yavuz Selim İlkokulu	8	İlçe/Niksar
60.Yıl Cumhuriyet İlkokulu	7	İlçe/Niksar
Atatürk İlkokulu	5	İlçe/Sulusaray
Dutluca Şehit Sadık Bezer İlkokulu	4	İlçe/Sulusaray
Fatih İlkokulu	4	İlçe/Sulusaray
Sulusaray İlkokulu	4	İlçe/Sulusaray
Atatürk İlkokulu	12	İlçe/Turhal
Cengiz Topel İlkokulu	12	İlçe/Turhal
Cumhuriyet İlkokulu	7	İlçe/Turhal
Çevlikler İlkokulu	7	İlçe/Turhal
Fatih İlkokulu	4	İlçe/Turhal
Gaziosmanpaşa İlkokulu	6	İlçe/Turhal
İbn-i Kemal İlkokulu	10	İlçe/Turhal
Kazım Karabekir İlkokulu	14	İlçe/Turhal
Kat İlkokulu	7	İlçe/Turhal

Tablo 1'in devamı

Mehmet Akif İlkokulu	12	İlçe/Turhal
Mimar Sinan İlkokulu	16	İlçe/Turhal
TOKİ Şehit Üsteğmen Çetin Aylar İlkokulu	27	İlçe/Turhal
Yeşilirmak İlkokulu	8	İlçe/Turhal
Yunus Emre İlkokulu	4	İlçe/Turhal
100.Yıl İlkokulu	7	İlçe/Turhal
Çıkrık Mustafa Kayık İlkokulu	4	İlçe/Yeşilyurt
Kuşçu İlkokulu	5	İlçe/Yeşilyurt
Milli Hâkimiyet İlkokulu	6	İlçe/Yeşilyurt
Şehit Şemsettin Bey İlkokulu	4	İlçe/Yeşilyurt
Toplam	578	

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin yer aldığı bilgiler Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Değişkenler	Maddeler	Öğretmen sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	313	60,4
	Kadın	205	39,6
Yaş	21-29 arası	74	14,3
	30-38 arası	131	25,3
	39-47 arası	145	28
	48-56 arası	123	23,7
	57-65 arası	45	8,7
Kurumdaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	270	52,1
	6-10 yıl	117	22,6
	11-15 yıl	96	18,5
	16 ve üzeri	35	6,8
Toplam Hizmet Süresi	1-5 yıl	64	12,4
	6-10 yıl	66	12,7
	11-15 yıl	70	13,5
	16-20 yıl	89	17,2
	21 yıl ve üstü	229	44,2
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-16	267	51,5
	17-32	138	26,6
	33-48	80	15,4
	49 ve üzeri	33	6,4
Okuldaki Öğrenci Sayısı	1-150	133	25,7
	151-300	126	24,3
	301-450	76	14,7
	451-600	43	8,3
	601-750	57	11
	750 ve üzeri	83	16
Toplam		518	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmenlerine dört bölümden oluşan ölçek formu uygulanmıştır. Ölçek formunun ilk bölümünde kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde öğretmen özerkliği ölçeği, üçüncü bölümünde akademik iyimserlik ölçeği ve dördüncü bölümünde ise öğretmen liderliği ölçeği yer almaktadır. Ölçeklerin kullanımı için gerekli izinler yazışma yolu ile alınmıştır.

3.3.2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Çolak (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır. Ölçekte 17 madde yer almaktadır ve katılımcıların maddelere ilişkin katılım düzeylerini belirlemek için kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden oluşan 5'li likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; öğretme süreci özerkliği (madde 1, 3, 4, 9, 10, 11), öğretim programı özerkliği (madde 2, 5, 6, 7, 8), mesleki gelişim özerkliği (madde 12, 13, 14) ve mesleki iletişim özerkliği (madde 15, 16, 17) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde yer almamaktadır.

Ölçme aracının yapı geçerliğini sağlamak amacıyla elde edilen veriler üzerinde Çolak (2016) tarafından Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve yapı geçerliliğini doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde ise madde-toplam puan korelasyonları, alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları ve Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayılarından yararlanılmıştır. Ölçekte yapılan AFA sonucunda dört boyutun birlikte açıkladığı varyans oranı %63.84 bulunmuştur. Toplam varyansın %19.06'ını öğretme süreci özerkliği, %16.87'sini öğretim programı özerkliği, %14.31'ini mesleki gelişim özerkliği ve %13.57'sini mesleki iletişim özerkliği açıklamaktadır. DFA sonuçlarına göre x^2/sd oranı 2.23 ($x^2/sd=252.55/113$) bulunmuştur. Bu oran mükemmel uyumun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan incelemeler sonucunda tüm maddelerin alt ve üst %27'lik grupları arasındaki fark $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca, ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları (α) incelenmiştir. Bu katsayı Öğretme Süreci Özerkliği faktörü için .82, Öğretim Programı Özerkliği faktörü için .82, Mesleki Gelişim Özerkliği faktörü için .85, Mesleki İletişim Özerkliği faktörü için .78 ve ölçeğin tümü için .89 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlık katsayıları, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Çolak, 2016). Bu araştırmadaki Cronbach's Alfa değerleri ise Öğretme Süreci Özerkliği faktörü için .76, Öğretim Programı Özerkliği faktörü için .66,

Mesleki Gelişim Özerkliği faktörü için .72, Mesleki İletişim Özerkliği faktörü için .75 ve ölçeğin tümü için .84 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği

Sınıf Öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla Hoy vd. (2006) tarafından geliştirilen ve Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçeye çevirisi ve uyarlaması yapılan 19 maddelik ölçek formu kullanılmıştır. Hoy vd. (2006) tarafından geliştirilen formda 30 madde yer almaktadır. Ölçek formu Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından Türkçeye uyarlanırken İngilizce'den Türkçeye tercüme ve Türkçeden İngilizceye tercüme yöntemi kullanılmıştır. Çoban ve Demirtaş (2011) yapmış olduğu faktör analizinin sonucunda maddelerin orijinalinde olduğu gibi üç faktöre ayrıldığını görmüştür. Ancak orijinalinde yer alan 11 maddeyi (1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 19, 22, 23) düşük yük değerleri alması veya içerik açısından diğer boyutlara kayması nedeniyle ölçekten çıkarmıştır. Bu maddelerin ölçekten çıkarılmasıyla ölçek 19 maddeden oluşmuştur.

Akademik iyimserlik ölçeğinde yer alan 19 madde öz yeterlik, güven ve akademik vurgu olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Madde 1, 2, 3, 4 ve 5 ölçeğin öz yeterlik boyutunda, madde 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12 güven boyutunda, madde 13, 14, 15, 16, 17, 18 ve 19 ise akademik vurgu boyutunda yer almaktadır. Maddeler 5'li likert tipi bir ölçekle (kesinlikle katılmıyorum, kısmen katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, çoğunlukla katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) değerlendirilmektedir. Ölçekten en düşük 19, en yüksek 95 puan alınabilmektedir. Ölçeğin öz yeterlik boyutunda yer alan maddeler olumsuzdur ve tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin güven boyutu toplam varyansın %37.75'ini, akademik vurgu boyutu %10.22'sini, öz yeterlik boyutu %8.94'ünü açıklamaktadır. Üç boyutun açıkladığı kümülatif varyans oranı ise %56.92 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte Çoban ve Demirtaş (2011) tarafından ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları (α) incelenmiştir. Bu katsayı Öz Yeterlik faktörü için .68, Güven faktörü için .89, Akademik Vurgu faktörü için .86 ve ölçeğin tümü için .85 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlık katsayıları, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmadaki Cronbach's Alfa değerleri ise Öz Yeterlik faktörü için .67, Güven faktörü için .87, Akademik Vurgu faktörü için .92 ve ölçeğin tümü için .90 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı Ve Beklenti Belirleme Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen ve 25 maddeden oluşan “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği-ÖLAB” kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler 5’li likert tipi bir ölçekle (her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman) değerlendirilmektedir. Ölçek, öğretmen liderliğine ilişkin beklenti (A bölümü) ve algılara (B bölümü) ilişkin soruların yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı gereği bu çalışmada öğretmen liderliği algılarının ölçüldüğü B bölümü kullanılmıştır. Ölçekte bulunan maddeler kuramsal gelişme (madde 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16) mesleki gelişim (madde 10, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25) ve meslektaşlarla işbirliği (madde 1, 2, 3, 4, 5) olmak üzere toplam üç boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin geçerlilik çalışmaları kapsamında Beycioğlu (2009) tarafından açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve madde-toplam korelasyonları, güvenilirlik çalışması için ise iç tutarlılık ve test-tekrar test teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizine uygun olduğu algıya ilişkin maddelerde (Kaiser Meyer Olkin = .95, Bartlett's Test of Sphericity=5463.25 $p=.000$) belirlendikten sonra, veriler temel bileşenler analizi yöntemine göre, faktör analizi çözümlemesine tabi tutulmuştur. Ölçeğin açıkladığı kümülatif varyans oranı; algı için %57.23’ tür. Ölçeğin toplam varyansının %23.14’ünü kuramsal gelişme boyutu, %19.71’i mesleki gelişim boyutunu, %14.38’ini ise meslektaşlarla işbirliği boyutu oluşturmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s Alfa değerleri Kurumsal Gelişme faktörü için .87, Mesleki Gelişim faktörü için .87, Meslektaşlarla İşbirliği faktörü için .91 ve ölçeğin tümü için .95 olarak hesaplanmıştır (Beycioğlu, 2009) Bu araştırmadaki Cronbach’s Alfa değerleri ise Kurumsal Gelişme faktörü için .83, Mesleki Gelişim faktörü için .90, Meslektaşlarla İşbirliği faktörü için .82 ve ölçeğin tümü için .92 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Öncelikle araştırmanın amacına uygun ölçek formları düzenlenmiş ve araştırma modeline uygun örneklem seçimi yapılmıştır. Daha sonra ölçek formlarının okullarda uygulanabilmesi için Ek-1’de yer alan izin yazısı Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yazışma yolu ile alınmıştır. Evrenin içinden oransız kümelere ayırma yoluyla seçilen okullar, araştırmacı tarafından ziyaret edilmiş ve bu okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra ölçekler uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasında öğretmenlerin gönüllülük esasına göre katılımına ve onlara uygun zaman diliminde ölçeklerin uygulanmasına dikkat edilmiştir. Ölçek formlarının öğretmenlere teslimi, açıklanması, uygulanması ve formların toplanması aynı gün içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Bu yolun izlenmesi ölçek formlarının uygulama sürecini uzatmış ancak daha verimli ve güvenilir verilere ulaşılmasını sağlamıştır. Toplanan veriler günübirlik olarak SPSS programına araştırmacı tarafından işlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin istatistiksel  z mlmeleri için anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Dağılımların homojen olup olmadıklarını test etmek amacıyla Levene testi kullanılmıştır. Bu araştırmadaki Levene testinin sonuçlarının $p > 0,05$ hesaplanmış olması, varyansların homojen dağılım sergilediğini göstermektedir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığının incelenmesinde  arpıklık ve basıklık katsayılarının yanısıra, Q-Q grafikleri de incelenmiş olup verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Buna göre analizlerde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

 l me aracının birinci bölümünde yer alan kişisel bilgilerin analizinde betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Sınıf  ğretmenlerinin  ğretmen özerkliği, akademik iyimserlik ve  ğretmen liderliği düzeylerinin  z mlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma  l leri kullanılmıştır. Sınıf  ğretmenlerinin  ğretmen özerkliği, akademik iyimserlik ve  ğretmen liderliği düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi; öğretmenlerin yaşına, kurumdaki hizmet süresine, toplam hizmet süresine, okuldaki  ğretmen ve  ğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Sınıf  ğretmenlerinin  ğretmen özerkliği, akademik iyimserlik ve  ğretmen liderliği düzeyleri arasındaki ilişkilerin düzeyini belirlemek için basit korelasyon (Pearson Correlation) katsayısı kullanılmıştır. Basit korelasyon katsayısı; değişkenler arasındaki ilişki düzeyini, miktarını ve yönünü açıklayan bir sayıdır. Bu katsayı iki değişkenin de sürekli olduğu ve değişkenlerin birlikte normal dağılım gösterdiği durumlarda kullanılmaktadır. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değerler almaktadır. Bu değerin negatif olması değişkenlerden birinin değerinin azalırken diğer değerin arttığını göstermekte, pozitif olması ise iki değişkenin değerlerinin birlikte arttığını göstermektedir. Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 aralığında olması yüksek, 0.70-0.30 aralığında olması orta, 0.30-0.00 aralığında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018).

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışlarına Yönelik Bulgular

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğretmen özerkliği davranış düzeylerini gösteren istatistik sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranış Düzeyleri

Boyutlar	\bar{x}	S
Öğretme Süreci Özerkliği	4.31	3.29
Öğretim Programı Özerkliği	3.83	3.23
Mesleki Gelişim Özerkliği	3.66	2.72
Mesleki İletişim Özerkliği	4.33	2.11
Özerklik Toplamı	4.06	8.45

Tablo 3 de görüldüğü gibi öğretmenlerin en çok mesleki iletişim özerkliği ($\bar{x}=4.33$, $S=2.11$) boyutunda özerk davranış sergileyebildikleri anlaşılmaktadır. Bu boyutu sırasıyla öğretme süreci özerkliği ($\bar{x}=4.31$, $S=3.29$) ve öğretim programı özerkliği ($\bar{x}=3.83$, $S=3.23$) boyutları takip etmektedir. Öğretmenler en az mesleki gelişim özerkliği ($\bar{x}=3.66$, $S=2.72$) boyutunda özerk davranış sergilemektedirler.

Toplam özerklik puanına ($\bar{x}=4.06$, $S=8.45$) bakıldığında sınıf öğretmenlerinin iyi düzeyde özerkliğe sahip oldukları söylenebilir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerine Yönelik Bulgular

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları akademik iyimserlik düzeylerini gösteren istatistik sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri

Boyutlar	\bar{x}	S
Akademik Vurgu	3.34	6.64
Öz Yeterlik	4.74	1.85
Güven	2.98	6.07
Akademik İyimserlik Toplamı	3.58	12.16

Tablo 4 de görüldüğü gibi öğretmenlerin en çok öz yeterlik ($\bar{x}=4.74$, $S=1.85$) boyutunda akademik iyimserliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır. İkinci olarak ise akademik vurgu boyutunda ($\bar{x}=3.34$, $S=6.64$) akademik iyimserliğe sahip olan öğretmenlerin, en az iyimserliklerinin güven boyutunda olduğu görülmektedir ($\bar{x}=2.98$, $S=6.07$).

Toplam iyimserlik puanına ($\bar{x}=3,58$ $S=12.16$) bakıldığında sınıf öğretmenlerinin orta düzeyin üzerinde akademik iyimserliğe sahip oldukları söylenebilir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerine ilişkin algı düzeylerini gösteren istatistik sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı Düzeyleri

Boyutlar	\bar{x}	S
Kurumsal Gelişme	3.76	5.84
Mesleki Gelişim	4.56	4.52
Meslektaşlarla İşbirliği	4.28	2.99
Öğretmen Liderliği Toplamı	4.22	11.47

Tablo 5’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğinin en çok mesleki gelişim ($\bar{x}=4.56$, $S=4.52$) boyutunda liderlik algısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. İkinci olarak ise meslektaşlarla işbirliği ($\bar{x}=4.28$, $S=2.99$) boyutunda liderlik algısına sahip olan sınıf öğretmenleri en az liderliğe kurumsal gelişme ($\bar{x}=3.76$, $S=5.84$) boyutunda sahiptir.

Toplam liderlik puanına ($\bar{x}=4.22$, $S=11.47$) bakıldığında sınıf öğretmenlerinin iyi düzeyde öğretmen liderliği algısına sahip oldukları söylenebilir.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenlerle Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Erkek	313	4.26	3.37	516	-3.161	.002**
	Kadın	205	4.41	3.08			
Öğretim Programı Özerkliği	Erkek	313	3.79	3.24	516	-1.874	.061
	Kadın	205	3.90	3.18			

Tablo 6'nın devamı

Mesleki Gelişim Özerkliği	Erkek	313	3.63	2.70	516	-.955	.340
	Kadın	205	3.71	2.75			
Mesleki İletişim Özerkliği	Erkek	313	4.33	2.18	516	-.136	.892
	Kadın	205	4.34	2.00			
Özerklik Toplamı	Erkek	313	4.02	8.61	516	-2.284	.023*
	Kadın	205	4.12	8.10			

**p<.01

*p<.0

Tablo 6'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları cinsiyet değişkenine göre; öğretim programı özerkliği [t(516)=-1.874; p>.05], mesleki gelişim özerkliği [t(516)=-.955; p>.05] ve mesleki iletişim özerkliği [t(516)=-.136; p>.05] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretme süreci özerkliği boyutunda [t(516)=-3.161; p<.01] ve özerkliğin genel toplamında [t(516)=-2.284; p<.05] ise kadın öğretmenler lehine anlamlı şekilde farklılık göstermiştir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark
Öğretme Süreci Özerkliği							
1. 21-29 arası	74	4.50	2.53	4	8.820	.000**	1-4
2. 30-38 arası	131	4.42	3.17				1-5
3. 39-47 arası	145	4.32	3.25				2-5
4. 48-56 arası	123	4.22	3.26				3-5
5. 57-65 arası	45	3.99	3.82				
6. Toplam	518	4.31	3.29				
Öğretim Programı Özerkliği							
1. 21-29 arası	74	3.99	3.09	4	2.171	.071	
2. 30-38 arası	131	3.88	3.17				
3. 39-47 arası	145	3.81	3.50				
4. 48-56 arası	123	3.75	3.18				
5. 57-65 arası	45	3.72	2.59				
6. Toplam	518	3.83	3.23				
Mesleki Gelişim Özerkliği							
1. 21-29 arası	74	3.67	2.55	4	.321	.864	
2. 30-38 arası	131	3.61	2.72				
3. 39-47 arası	145	3.64	2.97				
4. 48-56 arası	123	3.73	2.70				
5. 57-65 arası	45	3.67	2.30				
6. Toplam	518	3.66	2.72				
Mesleki İletişim Özerkliği							
1. 21-29 arası	74	4.27	1.88	4	.514	.726	
2. 30-38 arası	131	4.30	2.31				
3. 39-47 arası	145	4.38	2.15				
4. 48-56 arası	123	4.36	2.02				
5. 57-65 arası	45	4.27	1.98				
6. Toplam	518	4.33	2.11				

Tablo 7'nin devamı

Özerklik Toplamı							
1.	21-29 arası	74	4.16	7.20	4	2.313	.057
2.	30-38 arası	131	4.10	8.50			
3.	39-47 arası	145	4.06	9.01			
4.	48-56 arası	123	4.02	8.30			
5.	57-65 arası	45	3.91	8.23			
6.	Toplam	518	4.06	8.45			

**p<.01

Tablo 7'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları yaş değişkenine göre; öğretim süreci özerkliği [F(4-513)=8.820; p<.01] boyutunda anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 21-29 yaş arası sınıf öğretmenleri ile 48-56 yaş arası sınıf öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; 21-29 yaş arası sınıf öğretmenleri (\bar{x} =4.50, S=2.53) 48-56 yaş arası sınıf öğretmenlerine (\bar{x} =4.22, S=3.26) göre daha fazla özerklik davranışları sergilemektedir. Bununla birlikte 21-29 yaş, 30-38 yaş ve 39-47 yaş arası sınıf öğretmenleri ile 57-65 yaş arası sınıf öğretmenleri arasında da anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; 21-29 yaş arası (\bar{x} =4.50, S=2.53), 30-38 yaş arası (\bar{x} =4.42, S=3.17) ve 39-47 yaş arası sınıf öğretmenleri (\bar{x} =4.32, S=3.25) 57-65 yaş arası sınıf öğretmenlerine (\bar{x} =3.99, S=3.82) göre öğretim sürecinde daha fazla özerklik davranışları sergilemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları yaş değişkenine göre; öğretim programı özerkliği [F(4-513)=2.171; p>.05] boyutunda, mesleki gelişim özerkliği [F(4-513)=.321; p>.05] boyutunda, mesleki iletişim özerkliği [F(4-513)=.514; p>.05] boyutunda ve özerkliğin toplamında [F(4-513)=2.313; p>.05] anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışlarının kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının Kurumdaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{x}	S	sd	F	p	
Öğretim Süreci Özerkliği							
1.	1-5 yıl	270	4.38	3.14	3	2.322	.074
2.	6-10 yıl	117	4.25	3.37			
3.	11-15 yıl	96	4.27	3.29			
4.	16 yıl ve üstü	35	4.22	3.87			
5.	Toplam	518	4.32	3.29			
Öğretim Programı Özerkliği							
1.	1-5 yıl	270	3.89	3.40	3	1.609	.186
2.	6-10 yıl	117	3.77	3.08			
3.	11-15 yıl	96	3.76	2.81			
4.	16 yıl ve üstü	35	3.77	3.31			
5.	Toplam	518	3.83	3.23			

Tablo 8'in devamı

Mesleki Gelişim Özerkliği							
1.	1-5 yıl	270	3.71	2.69	3	1.558	.199
2.	6-10 yıl	117	3.64	2.69			
3.	11-15 yıl	96	3.50	2.76			
4.	16 yıl ve üstü	35	3.80	2.96			
5.	Toplam	518	3.66	2.72			
Mesleki İletişim Özerkliği							
1.	1-5 yıl	270	4.31	2.08	3	.414	.743
2.	6-10 yıl	117	4.31	2.29			
3.	11-15 yıl	96	4.40	1.98			
4.	16 yıl ve üstü	35	4.33	2.04			
5.	Toplam	518	4.33	2.11			
Özerklik Toplamı							
1.	1-5 yıl	270	4.11	8.50	3	1.510	.211
2.	6-10 yıl	117	4.01	8.64			
3.	11-15 yıl	96	4.01	7.84			
4.	16 yıl ve üstü	35	4.03	8.84			
5.	Toplam	518	4.06	8.45			

Tablo 8'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları, kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre; öğretme süreci özerkliği [F(3-514)=2.322; p>.05] boyutunda, öğretim programı özerkliği [F(3-514)=1.609; p>.05] boyutunda, mesleki gelişim özerkliği [F(3-514)=1.558; p>.05] boyutunda, mesleki iletişim özerkliği [F(3-514)=.414; p>.05] boyutunda ve özerkliğin toplamında [F(3-514)=1.510; p>.05] anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışlarının toplam hizmet süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark
Öğretme Süreci Özerkliği							
1.	1-5 yıl	64	4.48	2.81	4	6.289	.000**
2.	6-10 yıl	66	4.49	2.88			1-5
3.	11-15 yıl	70	4.38	3.18			2-5
4.	16-20 yıl	89	4.32	3.04			
5.	21 yıl ve üstü	229	4.20	3.49			
6.	Toplam	518	4.32	3.29			
Öğretim Programı Özerkliği							
1.	1-5 yıl	64	3.93	3.30	4	1.455	.215
2.	6-10 yıl	66	3.92	3.02			
3.	11-15 yıl	70	3.85	3.15			
4.	16-20 yıl	89	3.85	3.53			
5.	21 yıl ve üstü	229	3.76	3.15			
6.	Toplam	518	3.83	3.23			

Tablo 9'un devamı

Mesleki Gelişim Özerkliği						
1.	1-5 yıl	64	3.55	2.55	4	.676 .609
2.	6-10 yıl	66	3.67	2.82		
3.	11-15 yıl	70	3.60	2.73		
4.	16-20 yıl	89	3.77	2.88		
5.	21 yıl ve üstü	229	3.67	2.68		
6.	Toplam	518	3.66	2.72		
Mesleki İletişim Özerkliği						
1.	1-5 yıl	64	4.20	2.08	4	.823 .511
2.	6-10 yıl	66	4.36	2.03		
3.	11-15 yıl	70	4.41	2.02		
4.	16-20 yıl	89	4.34	2.35		
5.	21 yıl ve üstü	229	4.33	2.06		
6.	Toplam	518	4.33	2.11		
Özerklik Toplamı						
1.	1-5 yıl	64	4.11	7.96	4	1.742 .139
2.	6-10 yıl	66	4.16	7.58		
3.	11-15 yıl	70	4.09	8.21		
4.	16-20 yıl	89	4.09	9.36		
5.	21 yıl ve üstü	229	4.00	8.46		
6.	Toplam	518	4.06	8.45		

**p<.01

Tablo 9'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları toplam hizmet süresi değişkenine göre; öğretme süreci özerkliği [F(4-513)=6.289; p<.01] boyutunda anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapıldı. Scheffe testinin sonuçlarına göre; toplam hizmet süresi 1-5 yıl (\bar{x} =4.48, S=2.81) ve 6-10 yıl arasında olan sınıf öğretmenleri (\bar{x} =4.49, S=2.88) toplam hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan sınıf öğretmenlerinden (\bar{x} =4.20, S=3.49) daha çok özerk davranış sergilemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları toplam hizmet süresi değişkenine göre; öğretim programı özerkliği [F(4-513)=1.455; p>.05] boyutunda, mesleki gelişim özerkliği [F(4-513)=.676; p>.05] boyutunda, mesleki iletişim özerkliği [F(4-513)=.823; p>.05] boyutunda ve özerkliğin toplamında [F(4-513)=1.742; p>.05] anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{x}	S	sd	F	p
Öğretme Süreci Özerkliği						
1. 1-16	267	4.37	3.11	3	2.601	.051
2. 17-32	138	4.30	3.46			
3. 33-48	80	4.27	3.29			
4. 49 ve üzeri	33	4.11	3.67			
5. Toplam	518	4.32	3.29			
Öğretim Programı Özerkliği						
1. 1-16	267	3.83	3.32	3	.147	.932
2. 17-32	138	3.84	3.26			
3. 33-48	80	3.79	2.88			
4. 49 ve üzeri	33	3.85	3.19			
5. Toplam	518	3.83	3.23			
Mesleki Gelişim Özerkliği						
1. 1-16	267	3.67	2.76	3	.349	.790
2. 17-32	138	3.60	2.76			
3. 33-48	80	3.72	2.67			
4. 49-63 ve üzeri	33	3.71	2.45			
5. Toplam	518	3.66	2.72			
Mesleki İletişim Özerkliği						
1. 1-16	267	4.37	2.15	3	.668	.572
2. 17-32	138	4.27	2.11			
3. 33-48	80	4.31	2.13			
4. 49 ve üzeri	33	4.29	1.67			
5. Toplam	518	4.33	2.11			
Özerklik Toplamı						
1. 1-16	267	4.09	8.37	3	.630	.596
2. 17-32	138	4.04	8.85			
3. 33-48	80	4.04	8.19			
4. 49 ve üzeri	33	3.99	8.13			
5. Toplam	518	4.06	8.45			

Tablo 10'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre; öğretim süreci özerkliği [$F(3-514)=2.601$; $p>.05$] boyutunda, öğretim programı özerkliği [$F(3-514)=147$; $p>.05$] boyutunda, mesleki gelişim özerkliği [$F(3-514)=349$; $p>.05$] boyutunda, mesleki iletişim özerkliği [$F(3-514)=.668$; $p>.05$] boyutunda ve özerkliğin toplamında [$F(3-514)=630$; $p>.05$] anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışlarının toplam okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{x}	S	sd	F	p
Öğretme Süreci Özerkliği						
1. 1-150	133	4.38	3.22	5	2.222	.051
2. 151-300	126	4.41	2.92			
3. 301-450	76	4.28	3.50			
4. 451-600	43	4.21	3.24			
5. 601-750	57	4.22	3.69			
6. 750 ve üzeri	83	4.24	3.32			
7. Toplam	518	4.32	3.29			
Öğretim Programı Özerkliği						
1. 1-150	133	3.80	3.37	5	1.355	.240
2. 151-300	126	3.94	3.47			
3. 301-450	76	3.86	3.01			
4. 451-600	43	3.69	3.07			
5. 601-750	57	3.79	2.93			
6. 750 ve üzeri	83	3.79	3.02			
7. Toplam	518	3.83	3.22			
Mesleki Gelişim Özerkliği						
1. 1-150	133	3.72	2.61	5	.357	.878
2. 151-300	126	3.61	2.81			
3. 301-450	76	3.64	2.83			
4. 451-600	43	3.57	2.94			
5. 601-750	57	3.72	2.85			
6. 750 ve üzeri	83	3.65	2.50			
7. Toplam	518	3.66	2.72			
Mesleki İletişim Özerkliği						
1. 1-150	133	4.35	2.26	5	.421	.834
2. 151-300	126	4.37	2.01			
3. 301-450	76	4.25	2.27			
4. 451-600	43	4.33	1.99			
5. 601-750	57	4.37	2.06			
6. 750 ve üzeri	83	4.29	1.96			
7. Toplam	518	4.33	2.11			
Özerklik Toplamı						
1. 1-150	133	4.09	8.45	5	1.049	.388
2. 151-300	126	4.12	8.61			
3. 301-450	76	4.04	8.49			
4. 451-600	43	3.96	8.04			
5. 601-750	57	4.03	8.97			
6. 750 ve üzeri	83	4.01	7.97			
7. Toplam	518	4.06	8.45			

Tablo 11'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları öğrenci sayısı değişkenine göre; öğretme süreci özerkliği [$F(5-512)=2.222$; $p>.05$] boyutunda, öğretim programı özerkliği [$F(5-512)=1.355$; $p>.05$] boyutunda, mesleki gelişim özerkliği [$F(5-512)=.357$; $p>.05$] boyutunda, mesleki iletişim özerkliği [$F(5-512)=.421$; $p>.05$] boyutunda ve özerkliğin toplamında [$F(5-512)=1.049$; $p>.05$] anlamlı farklılık göstermemiştir.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlerle Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyeti değişkeni ile karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Akademik Vurgu	Erkek	313	3.42	6.51	516	2.455	.014*
	Kadın	205	3.22	6.75			
Öz Yeterlik	Erkek	313	4.73	1.90	516	-1.456	.146
	Kadın	205	4.78	1.77			
Güven	Erkek	313	3.09	6.08	516	3.259	.001**
	Kadın	205	2.83	5.92			
Akademik İyimserlik Toplamı	Erkek	313	3.64	12.08	516	2.743	.006**
	Kadın	205	3.49	12.09			

**p<.01

*p<.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik boyutunda [$t(516)=-1.456$; $p>.05$] anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak akademik vurgu boyutunda [$t(516)=2.455$; $p<.05$], güven boyutunda [$t(516)=3.259$; $p<.01$] ve akademik iyimserliğin toplamında [$t(516)=2.743$; $p<.01$] anlamlı farklılık göstermiştir. Akademik vurgu boyutunda, güven boyutunda ve akademik iyimserliğin toplamında erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha yüksek ortalamalara sahiptir. İstatiksel olarak anlamlı fark olmamakla birlikte kadın öğretmenler sadece öz yeterlik boyutunda erkek öğretmenlerden yüksek ortalamaya sahiptir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin yaşı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{x}	S	sd	F	p
Akademik Vurgu						
1. 21-29 arası	74	3.30	6.27	4	.739	.566
2. 30-38 arası	131	3.36	5.86			
3. 39-47 arası	145	3.25	7.00			
4. 48-56 arası	123	3.41	7.18			
5. 57-65 arası	45	3.47	6.71			
6. Toplam	518	3.34	6.64			

Tablo 13'ün devamı

Öz Yeterlik						
1.	21-29 arası	74	4.78	1.77	4	.213 .931
2.	30-38 arası	131	4.74	1.83		
3.	39-47 arası	145	4.74	1.97		
4.	48-56 arası	123	4.75	1.75		
5.	57-65 arası	45	4.75	2.03		
6.	Toplam	518	4.75	1.85		
Güven						
1.	21-29 arası	74	2.87	5.90	4	1.400 .233
2.	30-38 arası	131	3.00	5.86		
3.	39-47 arası	145	2.91	5.97		
4.	48-56 arası	123	3.06	6.24		
5.	57-65 arası	45	3.17	6.67		
6.	Toplam	518	2.99	6.07		
Akademik İyimserlik Toplamı						
1.	21-29 arası	74	3.53	11.87	4	1.071 .370
2.	30-38 arası	131	3.59	11.29		
3.	39-47 arası	145	3.51	12.38		
4.	48-56 arası	123	3.63	12.76		
5.	57-65 arası	45	3.69	12.59		
6.	Toplam	518	3.58	12.16		

Tablo 13'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri yaş değişkenine göre; akademik vurgu boyutunda [$F(4-513)=.739$; $p>.05$], öz yeterlik boyutunda [$F(4-513)=.213$; $p>.05$], güven boyutunda [$F(4-513)=1.400$; $p>.05$] ve akademik iyimserliğin toplamında [$F(4-513)=1.071$; $p>.05$] anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Kurumdaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{x}	S	sd	F	p
Akademik Vurgu						
1.	1-5 yıl	270	3.38	6.65	3	.886 .448
2.	6-10 yıl	117	3.33	6.54		
3.	11-15 yıl	96	3.33	6.94		
4.	16 yıl ve üstü	35	3.11	6.08		
5.	Toplam	518	3.34	6.64		
Öz Yeterlik						
1.	1-5 yıl	270	4.74	1.92	3	.092 .964
2.	6-10 yıl	117	4.75	1.80		
3.	11-15 yıl	96	4.75	1.83		
4.	16 yıl ve üstü	35	4.78	1.62		
5.	Toplam	518	4.75	1.85		

Tablo 14'ün devamı

Güven						
1. 1-5 yıl	270	2.99	6.01	3	.166	.919
2. 6-10 yıl	117	3.03	6.30			
3. 11-15 yıl	96	2.95	6.00			
4. 16 yıl ve üstü	35	2.96	6.18			
5. Toplam	518	2.99	6.07			
Akademik İyimserlik Toplamı						
1. 1-5 yıl	270	3.59	12.05	3	.294	.830
2. 6-10 yıl	117	3.59	12.47			
3. 11-15 yıl	96	3.56	12.44			
4. 16 yıl ve üstü	35	3.49	11.41			
5. Toplam	518	3.58	12.16			

Tablo 14'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre akademik vurgu boyutunda [$F(3-514)=.886$; $p>.05$], öz yeterlik boyutunda [$F(3-514)=.092$; $p>.05$], güven boyutunda [$F(3-514)=.166$; $p>.05$] ve akademik iyimserliğin toplamında [$F(3-514)=.294$; $p>.05$] anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin toplam hizmet süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{x}	S	sd	F	p
Akademik Vurgu						
1. 1-5 yıl	64	3.28	6.26	4	.386	.819
2. 6-10 yıl	66	3.38	6.15			
3. 11-15 yıl	70	3.33	6.12			
4. 16-20 yıl	89	3.25	6.74			
5. 21 yıl ve üstü	229	3.38	7.01			
6. Toplam	518	3.34	6.64			
Öz Yeterlik						
1. 1-5 yıl	64	4.71	2.08	4	1.215	.303
2. 6-10 yıl	66	4.79	1.67			
3. 11-15 yıl	70	4.75	1.78			
4. 16-20 yıl	89	4.68	2.08			
5. 21 yıl ve üstü	229	4.77	1.76			
6. Toplam	518	4.75	1.85			
Güven						
1. 1-5 yıl	64	2.87	5.99	4	.495	.739
2. 6-10 yıl	66	3.00	5.13			
3. 11-15 yıl	70	2.95	6.20			
4. 16-20 yıl	89	2.97	6.10			
5. 21 yıl ve üstü	229	3.03	6.31			
6. Toplam	518	2.99	6.07			

Tablo 15'in devamı

Akademik İyimserlik Toplamı							
1.	1-5 yıl	64	3.51	12.19	4	.621	.647
2.	6-10 yıl	66	3.61	10.69			
3.	11-15 yıl	70	3.56	11.90			
4.	16-20 yıl	89	3.52	12.35			
5.	21 yıl ve üstü	229	3.62	12.58			
6.	Toplam	518	3.58	12.16			

Tablo 15'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri toplam hizmet süresi değişkenine göre akademik vurgu boyutunda [$F(4-513)=.386$; $p>.05$], öz yeterlik boyutunda [$F(4-513)=1.215$; $p>.05$], güven boyutunda [$F(4-513)=.495$; $p>.05$] ve akademik iyimserliğin toplamında [$F(4-513)=.621$; $p>.05$] anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{x}	S	sd	F	p	
Akademik Vurgu							
1.	1-16	267	3.31	6.24	3	.618	.603
2.	17-32	138	3.35	6.78			
3.	33-48	80	3.34	7.53			
4.	49 ve üzeri	33	3.55	6.96			
5.	Toplam	518	3.34	6.64			
Öz Yeterlik							
1.	1-16	267	4.76	1.85	3	.481	.696
2.	17-32	138	4.72	1.86			
3.	33-48	80	4.74	1.89			
4.	49 ve üzeri	33	4.77	1.77			
5.	Toplam	518	4.75	1.85			
Güven							
1.	1-16	267	2.96	5.77	3	.457	.713
2.	17-32	138	2.99	6.32			
3.	33-48	80	3.08	6.81			
4.	49 ve üzeri	33	2.95	5.59			
5.	Toplam	518	2.99	6.07			
Akademik İyimserlik Toplamı							
1.	1-16	267	3.56	11.44	3	.279	.841
2.	17-32	138	3.58	12.64			
3.	33-48	80	3.61	14.01			
4.	49 ve üzeri	33	3.65	11.30			
5.	Toplam	518	3.58	12.16			

Tablo 16'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre akademik vurgu boyutunda [$F(3-514)=.618$;

$p > .05$], öz yeterlik boyutunda [$F(3-514) = .481$; $p > .05$], güven boyutunda [$F(3-514) = .457$; $p > .05$] ve akademik iyimserliğin toplamında [$F(3-514) = .279$; $p > .05$] anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{x}	S	sd	F	p
Akademik Vurgu						
1. 1-150	133	3.28	5.96	5	1.503	.187
2. 151-300	126	3.38	6.55			
3. 301-450	76	3.29	6.83			
4. 451-600	43	3.08	6.19			
5. 601-750	57	3.45	7.10			
6. 750 ve üzeri	83	3.50	7.39			
7. Toplam	518	3.34	6.64			
Öz Yeterlik						
1. 1-150	133	4.77	1.79	5	.274	.927
2. 151-300	126	4.73	2.01			
3. 301-450	76	4.75	1.90			
4. 451-600	43	4.72	1.84			
5. 601-750	57	4.74	1.82			
6. 750 ve üzeri	83	4.76	1.72			
7. Toplam	518	4.75	1.85			
Güven						
1. 1-150	133	2.96	6.02	5	.913	.472
2. 151-300	126	3.00	6.09			
3. 301-450	76	2.94	5.97			
4. 451-600	43	2.79	5.48			
5. 601-750	57	3.12	6.61			
6. 750 ve üzeri	83	3.07	6.14			
7. Toplam	518	2.99	6.07			
Akademik İyimserlik Toplamı						
1. 1-150	133	3.55	11.41	5	1.330	.250
2. 151-300	126	3.60	12.26			
3. 301-450	76	3.54	12.46			
4. 451-600	43	3.40	11.10			
5. 601-750	57	3.67	13.30			
6. 750 ve üzeri	83	3.67	12.46			
7. Toplam	518	3.58	12.16			

Tablo 17'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre akademik vurgu boyutunda [$F(5-512) = 1.503$; $p > .05$], öz yeterlik boyutunda [$F(5-512) = .274$; $p > .05$], güven boyutunda [$F(5-512) = .913$; $p > .05$] ve akademik iyimserliğin toplamında [$F(5-512) = 1.330$; $p > .05$] anlamlı farklılık göstermemiştir.

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlerle Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerine ilişkin algı düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetleri değişkeni ile karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Kurumsal Gelişme	Erkek	313	3.82	5.57	516	2.266	.024*
	Kadın	205	3.67	6.17			
Mesleki Gelişim	Erkek	313	4.54	4.53	516	-1.929	.054
	Kadın	205	4.61	4.49			
Meslektaşlarla İşbirliği	Erkek	313	4.29	3.03	516	.224	.823
	Kadın	205	4.28	2.93			
Öğretmen Liderliği Toplamı	Erkek	313	4.23	11.34	516	.448	.655
	Kadın	205	4.21	11.71			

*p<.05

Tablo 18'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre kurumsal gelişme boyutunda [t(516)=2.266; p<.05] erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak mesleki gelişim boyutunda [t(516)=-1.929; p>.05], meslektaşlarla işbirliği boyutunda [t(516)=.224; p>.05] ve öğretmen liderliği toplamında [t(516)=.448; p>.05] anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerine ilişkin algı düzeylerinin öğretmenlerin yaşları değişkeni ile karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{x}	S	sd	F	p
Kurumsal Gelişme						
1. 21-29 arası	74	3.74	6.66	4	1.847	.119
2. 30-38 arası	131	3.76	5.83			
3. 39-47 arası	145	3.68	5.50			
4. 48-56 arası	123	3.84	5.78			
5. 57-65 arası	45	3.93	5.36			
6. Toplam	518	3.77	5.84			
Mesleki Gelişim						
1. 21-29 arası	74	4.60	4.66	4	1.068	.372
2. 30-38 arası	131	4.55	4.54			
3. 39-47 arası	145	4.52	4.74			
4. 48-56 arası	123	4.61	4.27			
5. 57-65 arası	45	4.58	4.16			
6. Toplam	518	4.56	4.52			

Tablo 19'un devamı

Meslektaşlarla İşbirliği						
1. 21-29 arası	74	4.28	2.92	4	.343	.849
2. 30-38 arası	131	4.29	2.80			
3. 39-47 arası	145	4.25	3.00			
4. 48-56 arası	123	4.29	3.40			
5. 57-65 arası	45	4.36	2.37			
6. Toplam	518	4.29	2.99			
Öğretmen Liderliği Toplamı						
1. 21-29 arası	74	4.22	12.41	4	1.309	.266
2. 30-38 arası	131	4.22	11.07			
3. 39-47 arası	145	4.16	11.32			
4. 48-56 arası	123	4.27	11.79			
5. 57-65 arası	45	4.30	10.43			
6. Toplam	518	4.22	11.47			

Tablo 19'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algı düzeyleri yaş değişkenine göre kurumsal gelişme boyutunda [$F(4-513)=1.847$; $p>.05$], mesleki gelişim boyutunda [$F(4-513)=1.068$; $p>.05$], meslektaşlarla işbirliği boyutunda [$F(4-513)=.343$; $p>.05$] ve öğretmen liderliğinin toplamında [$F(4-513)=1.309$; $p>.05$] anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerine ilişkin algı düzeylerinin kurumdaki hizmet süresi değişkeni ile karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algı Düzeylerinin Kurumdaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{x}	S	sd	F	p
Kurumsal Gelişme						
1. 1-5 yıl	270	3.74	6.00	3	1.692	.168
2. 6-10 yıl	117	3.85	5.60			
3. 11-15 yıl	96	3.70	5.72			
4. 16 yıl ve üstü	35	3.90	5.47			
5. Toplam	518	3.77	5.84			
Mesleki Gelişim						
1. 1-5 yıl	270	4.58	4.55	3	.713	.545
2. 6-10 yıl	117	4.56	4.48			
3. 11-15 yıl	96	4.52	4.80			
4. 16 yıl ve üstü	35	4.62	3.62			
5. Toplam	518	4.56	4.52			
Meslektaşlarla İşbirliği						
1. 1-5 yıl	270	4.29	2.94	3	.436	.727
2. 6-10 yıl	117	4.32	3.03			
3. 11-15 yıl	96	4.24	3.12			
4. 16 yıl ve üstü	35	4.25	2.88			
5. Toplam	518	4.29	2.99			

Tablo 20'nin devamı

Öğretmen Liderliği Toplamı							
1.	1-5 yıl	270	4.22	11.63	3	.913	.434
2.	6-10 yıl	117	4.26	11.28			
3.	11-15 yıl	96	4.17	11.81			
4.	16 yıl ve üstü	35	4.29	9.85			
5.	Toplam	518	4.22	11.47			

Tablo 20'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algı düzeyleri kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre; kurumsal gelişme boyutunda [F(3-514)=1.692; p>.05], mesleki gelişim boyutunda [F(3-514)=713; p>.05], meslektaşlarla işbirliği boyutunda [F(3-514)=.436; p>.05] ve öğretmen liderliğinin toplamında [F(3-514)=.913; p>.05] anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerine ilişkin algı düzeylerinin toplam hizmet süresi değişkeni ile karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algı Düzeylerinin Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{x}	S	sd	F	p	
Kurumsal Gelişme							
1.	1-5 yıl	64	3.59	6.54	4	1.814	.125
2.	6-10 yıl	66	3.86	5.46			
3.	11-15 yıl	70	3.75	6.03			
4.	16-20 yıl	89	3.74	5.98			
5.	21 yıl ve üstü	229	3.80	5.57			
6.	Toplam	518	3.77	5.84			
Mesleki Gelişim							
1.	1-5 yıl	64	4.56	4.87	4	1.364	.245
2.	6-10 yıl	66	4.63	4.26			
3.	11-15 yıl	70	4.49	4.85			
4.	16-20 yıl	89	4.52	4.74			
5.	21 yıl ve üstü	229	4.59	4.29			
6.	Toplam	518	4.56	4.52			
Meslektaşlarla İşbirliği							
1.	1-5 yıl	64	4.27	2.88	4	.256	.906
2.	6-10 yıl	66	4.25	2.97			
3.	11-15 yıl	70	4.32	2.79			
4.	16-20 yıl	89	4.33	3.08			
5.	21 yıl ve üstü	229	4.27	3.06			
6.	Toplam	518	4.29	2.99			
Öğretmen Liderliği Toplamı							
1.	1-5 yıl	64	4.15	12.39	4	.823	.511
2.	6-10 yıl	66	4.28	10.92			
3.	11-15 yıl	70	4.19	11.57			
4.	16-20 yıl	89	4.20	12.06			
5.	21 yıl ve üstü	229	4.24	11.12			
6.	Toplam	518	4.22	11.47			

Tablo 21'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algı düzeyleri toplam hizmet süresi değişkenine göre kurumsal gelişme boyutunda [$F(4-513)=1.814$; $p>.05$], mesleki gelişim boyutunda [$F(4-513)=1.364$; $p>.05$], meslektaşlarla işbirliği boyutunda [$F(4-513)=.256$; $p>.05$] ve öğretmen liderliğinin toplamında [$F(4-513)=.823$; $p>.05$] anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerine ilişkin algı düzeylerinin öğretmen sayısı değişkeni ile karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algı Düzeylerinin Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{x}	S	sd	F	p
Kurumsal Gelişme						
1. 1-16	267	3.77	5.90	3	.114	.952
2. 17-32	138	3.74	6.08			
3. 33-48	80	3.78	5.64			
4. 49 ve üzeri	33	3.80	4.86			
5. Toplam	518	3.77	5.84			
Mesleki Gelişim						
1. 1-16	267	4.55	4.56	3	.380	.767
2. 17-32	138	4.57	4.64			
3. 33-48	80	4.57	4.40			
4. 49 ve üzeri	33	4.63	4.13			
5. Toplam	518	4.56	4.52			
Meslektaşlarla İşbirliği						
1. 1-16	267	4.28	2.77	3	.123	.947
2. 17-32	138	4.27	3.34			
3. 33-48	80	4.32	3.16			
4. 49 ve üzeri	33	4.31	2.77			
5. Toplam	518	4.29	2.99			
Öğretmen Liderliği Toplamı						
1. 1-16	267	4.22	11.22	3	.175	.913
2. 17-32	138	4.21	12.36			
3. 33-48	80	4.23	11.42			
4. 49 ve üzeri	33	4.27	10.18			
5. Toplam	518	4.22	11.47			

Tablo 22'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algı düzeyleri öğretmen sayısı değişkenine göre; kurumsal gelişme boyutunda [$F(3-514)=114$; $p>.05$], mesleki gelişim boyutunda [$F(3-514)=380$; $p>.05$], meslektaşlarla işbirliği boyutunda [$F(3-514)=.123$; $p>.05$] ve öğretmen liderliğinin toplamında [$F(3-514)=.175$; $p>.05$] anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerine ilişkin algı düzeylerinin okuldaki öğrenci sayısı değişkeni ile karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algı Düzeylerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	\bar{x}	S	sd	F	p
Kurumsal Gelişme						
1. 1-150	133	3.77	5.84	5	.729	.602
2. 151-300	126	3.78	6.37			
3. 301-450	76	3.81	5.86			
4. 451-600	43	3.59	5.74			
5. 601-750	57	3.78	5.49			
6. 750 ve üzeri	83	3.78	5.26			
7. Toplam	518	3.77	5.84			
Mesleki Gelişim						
1. 1-150	133	4.51	4.70	5	1.043	.391
2. 151-300	126	4.60	4.57			
3. 301-450	76	4.60	4.62			
4. 451-600	43	4.51	5.06			
5. 601-750	57	4.59	3.80			
6. 750 ve üzeri	83	4.58	4.23			
7. Toplam	518	4.56	4.52			
Meslektaşlarla İşbirliği						
1. 1-150	133	4.26	2.68	5	.394	.853
2. 151-300	126	4.32	3.12			
3. 301-450	76	4.30	2.76			
4. 451-600	43	4.21	3.48			
5. 601-750	57	4.25	3.09			
6. 750 ve üzeri	83	4.33	3.16			
7. Toplam	518	4.29	2.99			
Öğretmen Liderliği Toplamı						
1. 1-150	133	4.19	11.00	5	.747	.589
2. 151-300	126	4.25	12.49			
3. 301-450	76	4.26	11.38			
4. 451-600	43	4.12	12.38			
5. 601-750	57	4.23	10.55			
6. 750 ve üzeri	83	4.24	10.90			
7. Toplam	518	4.22	11.47			

Tablo 23'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algı düzeyleri öğrenci sayısı değişkenine göre kurumsal gelişme boyutunda [F(5-512)=.729; p>.05], mesleki gelişim boyutunda [F(5-512)=1.043; p>.05], meslektaşlarla işbirliği boyutunda [F(5-512)=.394; p>.05] ve öğretmen liderliğinin toplamında [F(5-512)=.747; p>.05] anlamlı farklılık göstermemiştir.

4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları İle Akademik İyimserlikler Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu

Boyutlar	Akademik Vurgu	Öz Yeterlik	Güven	Akademik İyimserlik Toplamı
Öğretme Süreci Özerkliği	.164**	.179**	.159**	.196**
Öğretim Programı Özerkliği	.118**	.095*	.085	.121**
Mesleki Gelişim Özerkliği	.177**	.111*	.192**	.209**
Mesleki İletişim Özerkliği	.220**	.199**	.221**	.261**
Özerklik Toplamı	.221**	.191**	.211**	.255**

**p<.01

*p<.05

N= 518

Büyüköztürk'e (2018) göre korelasyon katsayısı -1 ile +1 aralığında değerler almaktadır. Bu değerlerin negatif olması değişkenlerden birinin değerinin azalırken diğer değerlerin arttığını göstermekte, pozitif olması ise iki değişkenin değerlerinin birlikte arttığını göstermektedir. Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.30-0.70 aralığında olması orta, 0.30-0.00 aralığında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır.

Tablo 24 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutu ile “akademik vurgu” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.164$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.026$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretme süreci özerkliği düzeylerinin arttıkça akademik vurgu düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %2,6 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla akademik vurgu düzeylerinin %2,6 düzeyinde öğretme süreci özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutu ile “öz yeterlik” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.179$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.032$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretme süreci özerkliği düzeylerinin arttıkça öz yeterlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,2 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öz yeterlik düzeylerinin %3,2 düzeyinde öğretme süreci özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutu ile “güven” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.159$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.025$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretme süreci özerkliği düzeylerinin arttıkça güven düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %2,5 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla güven düzeylerinin %2,5 düzeyinde öğretme süreci özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutu ile “akademik iyimserlik toplamı” düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.196$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.038$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci özerkliği düzeylerinin arttıkça akademik iyimserlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,8 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla akademik iyimserlik düzeylerinin %3,8 düzeyinde öğretim süreci özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretim programı özerkliği” alt boyutu ile “akademik vurgu” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.118$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.013$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretim programı özerkliği düzeylerinin arttıkça akademik vurgu düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1,3 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla akademik vurgu düzeylerinin %1,3 düzeyinde öğretim programı özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretim programı özerkliği” alt boyutu ile “öz yeterlik” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.095$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.009$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretim programı özerkliği düzeylerinin arttıkça öz yeterlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öz yeterlik düzeylerinin %1 düzeyinde öğretim programı özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretim programı özerkliği” alt boyutu ile “güven” alt boyutu arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($r=.085$, $p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin “öğretim programı özerkliği” alt boyutu ile “akademik iyimserlik toplamı” düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.121$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.014$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretim programı özerkliği düzeylerinin arttıkça akademik iyimserlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1,4 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla akademik iyimserlik düzeylerinin %1,4 düzeyinde öğretim programı özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutu ile “akademik vurgu” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.177$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.031$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim özerkliği düzeylerinin arttıkça akademik vurgu düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,1 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla akademik vurgu düzeylerinin %3,1 düzeyinde mesleki gelişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutu ile “öz yeterlik” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.111$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.012$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim özerkliği düzeylerinin arttıkça öz yeterlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1,2 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öz yeterlik düzeylerinin %1,2 düzeyinde mesleki gelişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutu ile “güven” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.192$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.036$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim özerkliği düzeylerinin arttıkça güven düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,6 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla güven düzeylerinin %3,6 düzeyinde mesleki gelişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutu ile “akademik iyimserlik toplamı” düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.209$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.043$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim özerkliği düzeylerinin arttıkça akademik iyimserlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %4,3 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla akademik iyimserlik düzeylerinin %4,3 düzeyinde mesleki gelişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutu ile “akademik vurgu” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.220$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.048$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki iletişim özerkliği düzeylerinin arttıkça akademik vurgu düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %4,8 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla akademik vurgu düzeylerinin %4,8 düzeyinde mesleki iletişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutu ile “öz yeterlik” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.199$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.039$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki iletişim özerkliği düzeylerinin arttıkça öz yeterlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,9 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öz yeterlik düzeylerinin %3,9 düzeyinde mesleki iletişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutu ile “güven” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.221$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.048$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki iletişim özerkliği düzeylerinin arttıkça güven düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın

%4,8 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla güven düzeylerinin %4,8 düzeyinde mesleki iletişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutu ile “akademik iyimserlik toplamı” düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.261$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.043$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki iletişim özerkliği düzeylerinin arttıkça akademik iyimserlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %6,8 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla akademik iyimserlik düzeylerinin %6,8 düzeyinde mesleki iletişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “özerkliğin toplamı” boyutu ile “akademik vurgu” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.221$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.048$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin özerklik toplam düzeyleri arttıkça akademik vurgu düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %4,8 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla akademik vurgu düzeylerinin %4,8 düzeyinde özerklik toplamındaki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “özerkliğin toplamı” boyutu ile “öz yeterlik” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.191$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.036$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin özerklik toplam düzeylerinin arttıkça öz yeterlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,6 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öz yeterlik düzeylerinin %3,6 düzeyinde özerklik toplamındaki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “özerkliğin toplamı” boyutu ile “güven” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.211$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.044$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin özerklik toplam düzeylerinin arttıkça güven düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %4,4 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla güven düzeylerinin %4,4 düzeyinde özerklik toplamındaki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “özerklik toplamı” algıları ile “akademik iyimserlik toplamı” düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.255$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.065$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeylerinin arttıkça iyimserlik düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %6,5 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla okulların iyimserlik düzeylerinin %6,5 düzeyinde özerklikteki artıştan etkilendiği söylenebilir.

4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları İle Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları İle Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu

Boyutlar	Kurumsal Gelişme	Mesleki Gelişim	Meslektaşlarla İşbirliği	Öğretmen Liderliği Toplamı
Öğretme Süreci Özerkliği	.098*	.240**	.128**	.178**
Öğretim Programı Özerkliği	.139**	.159**	.162**	.176**
Mesleki Gelişim Özerkliği	.173**	.248**	.153**	.225**
Mesleki İletişim Özerkliği	.095*	.226**	.078	.158**
Özerklik Toplamı	.171**	.290**	.180**	.248**

**p<.01

*p<.05

N= 518

Tablo 25 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutu ile “kurumsal gelişme” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.098$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.009$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretme süreci özerkliği düzeylerinin arttıkça kurumsal gelişme düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kurumsal gelişme düzeylerinin %1 düzeyinde öğretme süreci özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutu ile “mesleki gelişim” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.240$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.057$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretme süreci özerkliği düzeylerinin arttıkça mesleki gelişim düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %5,7 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mesleki gelişim düzeylerinin %5,7 düzeyinde öğretme süreci özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutu ile “meslektaşlarla işbirliği” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.128$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.016$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretme süreci özerkliği düzeylerinin arttıkça meslektaşlarla işbirliği düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1,6 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla meslektaşlarla işbirliği düzeylerinin %1,6 düzeyinde öğretme süreci özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutu ile “öğretmen liderliği toplamı” düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.178$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.031$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretme süreci özerkliği düzeylerinin arttıkça öğretmen liderliği düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,1 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla

öğretmen liderliği düzeylerinin %3,1 düzeyinde öğretme süreci özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretim programı özerkliği” alt boyutu ile “kurumsal gelişme” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.139$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.019$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretim programı özerkliği düzeylerinin arttıkça kurumsal gelişme düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1,9 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kurumsal gelişme düzeylerinin %1,9 düzeyinde öğretim programı özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretim programı özerkliği” alt boyutu ile “mesleki gelişim” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.159$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.025$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretim programı özerkliği düzeylerinin arttıkça mesleki gelişim düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %2,5 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mesleki gelişim düzeylerinin %2,5 düzeyinde öğretim programı özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretim programı özerkliği” alt boyutu ile “meslektaşlarla işbirliği” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.162$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.026$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretim programı özerkliği düzeylerinin arttıkça meslektaşlarla işbirliği düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %2,6 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla meslektaşlarla işbirliği düzeylerinin %2,6 düzeyinde öğretim programı özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öğretim programı özerkliği” alt boyutu ile “öğretmen liderliği toplamı” düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.176$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.030$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öğretim programı özerkliği düzeylerinin arttıkça öğretmen liderliği düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen liderliği düzeylerinin %3 düzeyinde öğretim programı özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutu ile “kurumsal gelişme” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.173$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.029$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim özerkliği düzeylerinin arttıkça kurumsal gelişme düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %2,9 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kurumsal

gelişme düzeylerinin %2,9 düzeyinde mesleki gelişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutu ile “mesleki gelişim” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.248$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.061$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim özerkliği düzeylerinin arttıkça mesleki gelişim düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %6,1 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mesleki gelişim düzeylerinin %6,1 düzeyinde mesleki gelişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutu ile “meslektaşlarla işbirliği” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.153$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.023$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim özerkliği düzeylerinin arttıkça meslektaşlarla işbirliği düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %2,3 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla meslektaşlarla işbirliği düzeylerinin %2,3 düzeyinde mesleki gelişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutu ile “öğretmen liderliği toplamı” düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.225$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.050$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim özerkliği düzeylerinin arttıkça öğretmen liderliği düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %5 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen liderliği düzeylerinin %5 düzeyinde mesleki gelişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutu ile “kurumsal gelişme” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.095$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.029$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki iletişim özerkliği düzeylerinin arttıkça kurumsal gelişme düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %2,9 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kurumsal gelişme düzeylerinin %2,9 düzeyinde mesleki iletişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutu ile “mesleki gelişim” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.226$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.061$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki iletişim özerkliği düzeylerinin arttıkça mesleki gelişim düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %6,1 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mesleki

gelişim düzeylerinin %6,1 düzeyinde mesleki iletişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutu ile “meslektaşlarla işbirliği” alt boyutu arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($r=.078$, $p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutu ile “öğretmen liderliği toplamı” düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.158$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.050$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin mesleki iletişim özerkliği düzeylerinin arttıkça öğretmen liderliği düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %5 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen liderliği düzeylerinin %5 düzeyinde mesleki iletişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “özerkliğin toplamı” boyutu ile “kurumsal gelişme” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.171$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.029$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin özerklik toplam düzeylerinin arttıkça kurumsal gelişme düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %2,9 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kurumsal gelişme düzeylerinin %2,9 düzeyinde özerklik toplamındaki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “özerkliğin toplamı” boyutu ile “mesleki gelişim” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.290$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.084$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin özerklik toplam düzeylerinin arttıkça mesleki gelişim düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %8,4 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mesleki gelişim düzeylerinin %8,4 düzeyinde özerklik toplamındaki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “özerkliğin toplamı” boyutu ile “meslektaşlarla işbirliği” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.180$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.032$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin özerklik toplam düzeylerinin arttıkça meslektaşlarla işbirliği düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,2 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla meslektaşlarla işbirliği düzeylerinin %3,2 düzeyinde özerklik toplamındaki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “özerkliğin toplamı” boyutu ile “öğretmen liderliği toplamı” düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.248$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.061$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin özerklik toplam düzeylerinin arttıkça öğretmen liderliği düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %6,1 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen liderliği düzeylerinin %6,1 düzeyinde özerklik toplamındaki artıştan etkilendiği söylenebilir.

4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri İle Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri İle Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Tablosu

Boyutlar	Kurumsal Gelişme	Mesleki Gelişim	Meslektaşlarla İşbirliği	Öğretmen Liderliği Toplamı
Akademik Vurgu	.205**	.209**	.131**	.220**
Öz Yeterlik	.132**	.221**	.118**	.185**
Güven	.127**	.100*	.022	.110*
Akademik İyimserlik Toplamı	.195**	.198**	.100*	.203**

**p<.01

*p<.05

N= 518

Tablo 26 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “akademik vurgu” alt boyutu ile “kurumsal gelişme” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.205$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.042$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin akademik vurgu düzeylerinin arttıkça kurumsal gelişme düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %4,2 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kurumsal gelişme düzeylerinin %4,2 düzeyinde akademik vurgudaki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “akademik vurgu” alt boyutu ile “mesleki gelişim” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.209$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.043$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin akademik vurgu düzeylerinin arttıkça mesleki gelişim düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %4,3 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mesleki gelişim düzeylerinin %4,3 düzeyinde akademik vurgudaki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “akademik vurgu” alt boyutu ile “meslektaşlarla işbirliği” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.131$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.017$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin akademik vurgu düzeylerinin arttıkça meslektaşlarla işbirliği düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1,7 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla meslektaşlarla işbirliği düzeylerinin %1,7 düzeyinde akademik vurgudaki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “akademik vurgu” alt boyutu ile “öğretmen liderliği toplamı” düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.220$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.048$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin akademik vurgu düzeylerinin arttıkça öğretmen liderliği düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %4,8 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen liderliği düzeylerinin %4,8 düzeyinde akademik vurgudaki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öz yeterlik” alt boyutu ile “kurumsal gelişme” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.132$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.017$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin arttıkça kurumsal gelişme düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1,7 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kurumsal gelişme düzeylerinin %1,7 düzeyinde öz yeterlikteki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öz yeterlik” alt boyutu ile “mesleki gelişim” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.221$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.048$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin arttıkça mesleki gelişim düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %4,8 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mesleki gelişim düzeylerinin %4,8 düzeyinde öz yeterlikteki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öz yeterlik” alt boyutu ile “meslektaşlarla işbirliği” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.118$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.013$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin arttıkça meslektaşlarla işbirliği düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1,3 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla meslektaşlarla işbirliği düzeylerinin %1,3 düzeyinde öz yeterlikteki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “öz yeterlik” alt boyutu ile “öğretmen liderliği toplamı” düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.185$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.034$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin arttıkça öğretmen liderliği düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,4 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen liderliği düzeylerinin %3,4 düzeyinde öz yeterlikteki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “güven” alt boyutu ile “kurumsal gelişme” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.127$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.016$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin güven düzeylerinin arttıkça kurumsal gelişme düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1,6 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kurumsal gelişme düzeylerinin %1,6 düzeyinde güvendedeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “güven” alt boyutu ile “mesleki gelişim” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.100$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.010$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin güven düzeylerinin arttıkça mesleki gelişim düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mesleki gelişim düzeylerinin %1 düzeyinde güvendedeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “güven” alt boyutu ile “meslektaşlarla işbirliği” alt boyutu arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($r=.022$, $p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin “güven” alt boyutu ile “öğretmen liderliği toplamı” düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.110$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.012$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin güven düzeylerinin arttıkça öğretmen liderliği düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1,2 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen liderliği düzeylerinin %1,2 düzeyinde güvendedeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “akademik iyimserlik toplamı” boyutu ile “kurumsal gelişme” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.195$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.038$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik toplamı düzeylerinin arttıkça kurumsal gelişme düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,8 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kurumsal gelişme düzeylerinin %3,8 düzeyinde akademik iyimserlik toplamındaki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “akademik iyimserlik toplamı” alt boyutu ile “mesleki gelişim” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.198$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.039$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik toplamı düzeylerinin arttıkça mesleki gelişim düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %3,9 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mesleki gelişim düzeylerinin %3,9 düzeyinde akademik iyimserlik toplamındaki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “akademik iyimserlik toplamı” alt boyutu ile “meslektaşlarla işbirliği” alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.100$, $p<.05$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.010$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik toplamı düzeylerinin arttıkça meslektaşlarla işbirliği düzeyinde de bir artış olduğu ve bu artışın %1 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla meslektaşlarla işbirliği düzeylerinin %1 düzeyinde akademik iyimserlik toplamındaki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin “akademik iyimserlik toplamı” düzeyleri ile “öğretmen liderliği toplamı” düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.203$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.041$) dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin iyimserlik düzeylerinin arttıkça liderlik düzeylerinde de bir artış olduğu ve bu artışın %4,1 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliklerinin %4,1 düzeyinde iyimserlikteki artıştan etkilendiği söylenebilir.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışlarına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin en çok mesleki iletişim özerkliği boyutunda özerkliğe sahip oldukları görülmüştür. Bunu öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutları takip etmektedir. Bireyler sosyal hayatlarında olduğu gibi mesleki faaliyetlerini yerine getirirken de iletişim kurma veya iletişimden uzak durma noktasında özgür iradeleriyle hareket edebilirler. Çalışmanın sonucundan hareketle; öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve velileriyle samimi, etkili bir iletişim kurma yolunu tercih edebildikleri gibi sadece mesleki faaliyetlerini yerine getirirken kullanmak durumunda oldukları resmi ve zorunlu bir iletişim kurma yolunu da tercih ettikleri söylenebilir. Çolak (2016), Çolak, Altinkurt ve Yılmaz (2017), Yazıcı ve Akyol (2017) çalışmalarında bu sonuca benzer olarak öğretmenlerin, en çok öğretme süreci özerkliği boyutunda sonrasında ise mesleki iletişim özerkliği ve öğretim programı özerkliği boyutlarında özerk davranış sergilediği sonucuna ulaşmışlardır. Anderson (1987) öğretmenlerin en geniş özerkliğe sahip oldukları ve bunu kullanabildikleri ortamların sınıflar olduğunu söylemiştir. Little (1995) ise öğretmenlerin; öğrencilerinin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine, öğrenme materyallerini seçmelerine ve ne ölçüde öğrenmelerinin mümkün olup olmadığına karar verebilme yetkilerinin olması gerektiğini söylemiştir. Bu çalışmanın sonucunda da sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci özerkliği boyutunda iyi düzeyde özerkliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin sınıflarında derslerini işlerken doğrudan denetimden uzak olmaları ve sadece belirli takvimlerde, çoğunlukla yılda bir defa olmak üzere amirlerince sınıf içi denetimlerin yapılıyor olması gösterilebilir. Bu sayede öğretmenlerin, eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrencilerinin ilgilerine, öğrenme becerilerine dönük materyalleri ve ders anlatım yöntemlerini kendi inisiyatifleriyle seçebildikleri söylenebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin en az mesleki gelişim özerkliği boyutunda özerk davranış sergiledikleri görülmüştür. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak kurslara ve ilgi duydukları alanlardaki hizmetiçi eğitimlere katılmak istediklerinde farkı kısıtlamalar ile karşılaşmakta oldukları söylenebilir. Bu kısıtlamalar; kurumdan izin alamama, zaman, maddi nedenler ve ilgi duyulan alanlarda hizmetiçi

eğitimlerin olmaması şeklinde sıralanabilir. Alanyazına baktığımızda Çolak (2016) ve Yazıcı ve Akyol (2017) da yapmış olduğu araştırmalarında öğretmenlerin en az mesleki gelişim özerkliği boyutunda özerk davranış sergilediği bulgusuna ulaştığı görülmektedir. Bu sonuçlardan da anlaşıldığı gibi öğretmenlere yetki ve serbestlik verilmesi özerklik kazanmaları için yeterli değildir. Öğretmenlerin bu yetki ve serbestliği nasıl kullanacağını da bilmesi gerekmektedir (Mustafa ve Cullingford, 2008). Webb'e göre (2002); okullar ve hükümetler öğretmenlerin öğrenmesinden sorumludur. Sorumlular öğretmenlerin eğitimi konusunda fırsatlar oluşturmalı ve bu eğitimleri hem hizmet öncesi hem de hizmet içi yapılacak şekilde planlamalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik hizmet içi eğitimler uygulanmakla birlikte bu çalışmalara katılan öğretmenlerin birçoğu bu faaliyetlerin gelişimlerine katkı sunmadığını düşünmektedir (Büyüköztürk vd., 2010).

Öğretmen özerkliği davranışının toplam puanına baktığımızda ise sınıf öğretmenlerinin iyi düzeyde özerklik davranışı sergilediklerini söyleyebiliriz. Bu bulgu alanyazında Çolak (2016), Çolak, Altinkurt ve Yılmaz (2017) ve Yazıcı ve Akyol (2017) öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde özerklik davranışı sergilediği bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerine Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin en çok öz yeterlik boyutunda akademik iyimserliğe sahip oldukları görülmüştür. İkinci olarak ise akademik vurgu boyutunda akademik iyimserliğe sahip olan öğretmenlerin, en az iyimserliklerinin güven boyutunda olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu alanyazında Uzun'un (2014) ve Ergen'in (2016) bulgusuyla örtüşmektedir. Öğrencilerin akademik başarısı, öğretmenin akademik başarısı ve kendisine olan güveni ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmenlerin akademik anlamda kendilerine inanmaları ve güvenmeleri önemli bir husustur (Yılmaz, Çaycı ve Gümüş, 2016). Eğitim-öğretim sürecinde güven kavramı okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve veli boyutları olan çok yönlü bir unsurdur. Dolayısıyla bu süreçte paydaşlar arası etkili bir iletişim kurma, işbirliğine dayalı etkinlikler gerçekleştirme ve akademik başarıya ulaşma konularında güven kavramının önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin güven alt boyutunu olumsuz etkileyen sebepler olarak; öğretmenlerin meslektaşları ile girdikleri sonuç odaklı başarılı olma mücadeleleri, sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenci davranışları ve eğitim-öğretim sürecinde aktif rol almayan veli profilleri gösterilebilir.

Akademik iyimserliğin toplam puanına bakıldığında bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin orta düzeyin üzerinde bir iyimserliğe sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu alanyazında Yalçın'ın (2013), Özdemir ve Kılınç'ın (2014), Uzun'un (2014), Biroğul'un

(2015), Ergen'in (2016) ve Karaçam'ın (2016); ilköğretim okulu öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin genel olarak iyi olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algılarına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin, öğretmen liderliğinin en çok mesleki gelişim boyutunda liderlik sergiledikleri anlaşılmaktadır. İkinci olarak ise meslektaşlarla işbirliği boyutunda liderlik sergileyen sınıf öğretmenlerinin en az liderliğe kurumsal gelişme boyutunda sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuca bakılarak öğretmenlerin kendilerinin ve meslektaşlarının mesleki gelişimlerine önem verdikleri, bu konuda sorumluluk almaktan çekinmedikleri yorumları yapılabilir. Alanyazın incelendiğinde Beycioğlu'nun (2009) ve Dinlendi'nin (2012) araştırmalarında öğretmenlerin en çok mesleki gelişim boyutunda öğretmen liderliği algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmaları bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ancak en az meslektaşlarla işbirliği boyutunda öğretmen liderliği algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmaları bu araştırmanın bulguları ile farklılık göstermektedir. Öztürk (2017) de bu araştırma ile benzer olarak öğretmenlerin, mesleki gelişim için istekli oldukları fakat öğretmenlere mesleki gelişim konusunda fırsat tanınmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmen liderliğinin toplam puanına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin iyi düzeyde öğretmen liderliği becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerine gerek formal gerek informal olarak liderlik sergileme fırsatları verildiğinde sürece dönük istekli davranacakları ve bu alanda başarılı olabilecekleri yorumu yapılabilir. Alanyazın incelendiğinde Dickerson (2003), Beycioğlu (2009), Dinlendi (2012), Ağırman (2016) ve Öztürk (2017) de bu bulgulara benzer olarak öğretmenlerin orta veya iyi düzeyde öğretmen liderliği becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenlerle Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi; Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin özerklik algılarının; cinsiyet, yaş, kurumdaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla yapılan literatür destekli yorumlara bu başlık altında yer verilmiştir.

5.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının “Cinsiyet” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları cinsiyet değişkenine göre özerkliğin toplamında ve öğretme süreci özerkliği boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Birçok toplumda daha baskın rollere erkeklerin sahip olmasına karşın, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği rolleri gerçekleştirirken özerk davranış sergileme konusunda bu durumun kadın öğretmen lehine değişmesi dikkat çekici bir sonuçtur. Buradan hareketle kadın öğretmenlerin öğretmen özerkliği konusunda daha olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. Alanyazına bakıldığında Üzüm'ün (2014) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur, fakat bu fark erkek öğretmenler lehine çıkmıştır. Bu araştırma ile benzer bir şekilde Çelik (2016) de araştırmasında öğretmen özerkliği davranışında cinsiyet değişkeninin anlamlı fark oluşturduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ancak bu araştırmadan farklı olarak sonuç erkek öğretmenler lehine çıkmıştır. Bu araştırmadan farklı olarak Pearson ve Hall (1993), Şakar (2013), Çolak, Altinkurt ve Yılmaz (2017) öğretmen özerkliklerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği bulgusuna ulaşmıştır. Karabacak (2014) da bu araştırmadan farklı olarak öğretmen özerkliği ölçeğinin iki boyutu olan benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı, kadın ve erkek öğretmenlerin özerkliği aynı oranda benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları sonuçlarına ulaşmıştır.

5.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının “Yaş” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları yaş değişkenine göre; özerkliğin toplamında anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak öğretme süreci özerkliği alt boyutunda anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğine ilişkin ortalamalarına göre öğretme sürecinde en fazla özerklik davranışlarını 21-29 yaş arası sınıf öğretmenlerinde görmüştür. Bu yaş aralığı daha çok mesleğe yeni başlayan öğretmenleri temsil etmektedir. Dolayısıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha çok özerk davranış sergilemeleri eğitim-öğretim süreçlerine dönük idealist bakış açılarının baskın olması ve henüz eğitim sürecinde farklı engellemelerle karşılaşmamış olmaları nedeniyle beklendik bir durum olduğu söylenebilir. Nitekim özerkliğin toplamına bakıldığında yaş gurupları arasında anlamlı farklılık olmamasına karşın ortalamalara göre 21-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin en yüksek özerkliğe sahip olduğu da görülmektedir. Bu sonuçların alanyazındaki araştırmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ramos

(2006) özerkliğin ya hep ya hiç kavramı olmadığını, bireylerin farklı derecede özerkliğe sahip olabileceğini ve bu durum üzerinde yaş değişkeninin etkisi olduğunu söylemiştir. Üzüm'ün (2014) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin psikolojik ve politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Üzüm'e (2014) göre mesleğe yeni başlayan 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin özerkliğe sahip olması onlara memnuniyet getirmektedir. Karabacak'ın (2014) araştırmasında da öğretmenlerin öğretimsel özerklik boyutunun uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri ile mali özerklik boyutunun benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Yine bu araştırma ile benzer olarak Çelik'in (2016) yapmış olduğu araştırmanın sonucunda da öğretmenlerin, öğretmen özerkliğinin toplamına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. Şakar (2013) ise bu çalışmadan farklı olarak genç öğretmenlerin kendilerini daha az özerk algıladıkları bulgusuna ulaşmıştır.

5.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının “Kurumdaki Hizmet Süresi” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları kurumdaki hizmet süresi değişkeni açısından özerkliğin boyutlarında ve toplamında anlamlı farklılık göstermemiştir. Alanyzına bakıldığında Çelik'in (2016) bu araştırmada olduğu gibi kurumdaki hizmet süresi değişkeninin özerkliğin toplamında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaştığı görülmektedir. Çolak (2016) da çalışmasında bu araştırma ile paralel olarak özerkliğin toplamında ve alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bulgulardan hareketle aynı kurumda kısa veya uzun süredir çalışıyor olmanın öğretmenlerin özerk davranış sergilemeleri üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

5.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının “Toplam Hizmet Süresi” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları toplam hizmet süresi değişkenine göre; öğretme süreci özerkliği boyutunda anlamlı şekilde farklılık göstermiş, diğer boyutlarda ve özerkliğin toplamında anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulgu alanyazında Çelik (2016), Üzüm (2014), Yazıcı ve Akyol (2017) ile Çolak, Altinkurt ve Yılmaz'ın (2017) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Çelik (2016), kıdem değişkeninin özerkliğin toplamında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Üzüm (2014), kıdem değişkeninin teknik ve psikolojik anlamda

öğretmen özerkliği boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği ama politik anlamda öğretmen özerkliği boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı ve Akyol (2017), kıdem değişkeninin öğretim süreci özerkliği boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Çolak, Altinkurt ve Yılmaz'ın (2017) da bu araştırma ile benzer olarak; öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı; öğretme süreci özerkliği boyutunda ise anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sparks (2012) ve Şakar (2013) ise bu araştırmadan farklı olarak kıdem arttıkça öğretmen özerkliği davranışının arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Bununla birlikte bu araştırmanın bulguları Çolak'ın (2016) öğretmenlerinin özerklik davranışlarının toplam hizmet süresi değişkenine göre; öğretim programı özerkliği boyutunda ve özerkliğin toplamında anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuyla uyuşmamaktadır. Bu araştırmadan farklı olarak Yazıcı ve Akyol (2017), kıdem değişkeninin öğretim programı ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarında farklılaştığı; Çolak, Altinkurt ve Yılmaz (2017) ise özerkliğin toplamında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın bulgularından hareketle öğretmenlerin, toplam hizmet süresinin arttıkça öğretme süreci özerkliği boyutunda özerk davranış sergileme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin öğretmen özerkliği üzerinde olumsuz etki oluşturduğu yorumu yapılabilir.

5.4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının “Okuldaki Öğretmen Sayısı” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından özerkliğin boyutlarında ve toplamında anlamlı farklılık göstermemiştir. Buradan hareketle okul büyüklüğünün öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinin herhangi bir kısmında özerk davranış sergilemeleri üzerinde belirgin bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Alanyazına bakıldığında Demirtaş, Üstüner, Özer ve Cömert (2008) öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğini araştırdıkları çalışmalarında, okuldaki öğretmen sayısının arttıkça kurul toplantılarının etkililiğinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

5.4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Davranışlarının “Okuldaki Öğrenci Sayısı” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre; özerkliğin boyutlarında ve toplamında anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuçtan hareketle okuldaki öğrenci sayısının öğretmenlerin özerk

davranış sergileme düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Alkın-Şahin, Tunca ve Oğuz (2015) tarafından sınıf öğretmenlerinin özerkliği destekleme davranışlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık gösterme durumlarının incelendiği görülmektedir. Araştırmalarında bu çalışma ile benzer olarak sınıf öğretmenlerinin özerkliği destekleme davranışlarının sınıflardaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yaman (2009) ise bu araştırmadan farklı olarak öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda İlköğretim Türkçe dersi programının uygulanmasını; zaman, mekân, geri bildirim, değerlendirme ve sınıf yönetimi açısından zorlaştırdığı bulgusuna ulaşmıştır.

5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlerle Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi; Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin; cinsiyet, yaş, kurumdaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla yapılan literatür destekli yorumlara bu başlık altında yer verilmiştir.

5.5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre, öz yeterlik boyutunda anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulgu alanyazındaki (Gerçek, 2006; Wu, 2005; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007; Uzun, 2014; Erdoğan, 2013; Yalçın, 2013; Biroğul, 2015 ve Ergen, 2016) araştırmalarla örtüşmektedir. Diğer bir bulgu ise sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin; akademik vurgu boyutunda, güven boyutunda ve akademik iyimserliğin toplamında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiş olmasıdır. Akademik vurgu boyutunda, güven boyutunda ve akademik iyimserliğin toplamında erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha yüksek ortalamalara sahiptir. Bu sonuçtan hareketle eğitim-öğretim sürecinde yaşanan olumsuz olayların kadın öğretmenleri erkek meslektaşlarına oranla daha fazla etkileyebileceği yorumu yapılabilir. Bu olumsuz etkilerin kadın öğretmenlerin, öğrencilerine ve eğitim sürecinin geleceğine dönük endişelerini arttıracığı söylenebilir. Alan yazına bakıldığında Çoban (2010) da bu araştırmada olduğu gibi öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin; akademik vurgu boyutunda, güven boyutunda ve akademik iyimserliğin toplamında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu

araştırmadan farklı olarak öz yeterlik boyutunda da anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın kadın öğretmenler lehine seyrettiği sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (2013) da bu araştırma ile benzer olarak cinsiyet değişkeninin öz yeterlik düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği; ancak bu araştırmadan farklı olarak akademik iyimserlik düzeyinde de anlamlı farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşmıştır. Karaçam (2016) ise bu araştırma ile benzer olarak öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmasına karşın bu farklılık kadın öğretmenler lehine çıkmıştır. Bununla birlikte Uzun (2014), Çağlar (2013), Yalçın (2013), Biroğul (2015) ve Yılmaz vd. (2016) çalışmalarında bu araştırma ile farklı sonuçlara ulaşmışlardır.

5.5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin “Yaş” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri yaş değişkenine göre akademik iyimserliğin toplamında ve boyutları düzeyinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin iyimserlik düzeylerinde buldukları yaşların belirgin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Erdoğan (2013), Uzun (2014) ve Karaçam (2016) da bu araştırmada olduğu gibi öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yaşlarından etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Yalçın (2013) ise bu araştırmadan farklı olarak yaş değişkeninin akademik iyimserlik düzeyinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin “Kurumdaki Hizmet Süresi” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre akademik iyimserliğin toplamında ve boyutları düzeyinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Buradan hareketle aynı okulda belirli bir süre çalışıyor olmanın öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde belirgin bir etki göstermediği söylenebilir. Alanyazına bakıldığında Yalçın'ın (2013) da çalışmasında bu araştırmada olduğu gibi kurumdaki hizmet süresi değişkeni ile akademik iyimserlik düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmamıştır.

5.5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin “Toplam Hizmet Süresi” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri toplam hizmet süresi değişkenine göre akademik iyimserliğin toplamında ve boyutları

düzeyinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Bir başka deyişle toplam hizmet süresi, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyi üzerinde belirleyici bir değişken değildir. Kurz (2006) da bu araştırmada olduğu gibi akademik iyimserlik ile öğretmenlerin toplam hizmet süresi değişkeni arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır. Bu araştırmanın bulguları Yalçın (2013), Uzun (2014) ve Karaçam'ın (2016) bulgularıyla da örtüşmektedir. Ancak güven boyutunda anlamlı farklılık gözlemleyen Çoban'ın (2010); akademik vurgu boyutu ve akademik iyimserliğin toplamında anlamlı farklılık gözlemleyen Çağlar'ın (2013); akademik vurgu boyutunda anlamlı farklılık gözlemleyen Biroğul'un (2015) ve öz yeterlik, velilere güven ve akademik iyimserliğin toplamında anlamlı farklılık gözlemleyen Ergen'in (2016) bulguları ile örtüşmemektedir.

5.5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin “Okuldaki Öğretmen Sayısı” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre akademik iyimserliğin toplamında ve boyutları düzeyinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Bir başka anlatımla okulda çalışan öğretmen sayısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde belirgin bir etki yapmadığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde bu bulgular ile Yılmaz ve Yıldırım (2017) tarafından ulaşılan bulgular; akademik iyimserliğin toplamında ve boyutları düzeyinde anlamlı farklılık göstermemiş olması yönüyle örtüşmektedir. Çağlar (2013) da bu araştırmayla benzer olarak akademik vurgu boyutu, güven boyutu ve iyimserliğin toplamında anlamlı farklılık olmadığı; bu araştırmadan farklı olarak öz yeterlik boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çoban (2010) ise bu araştırmadan farklı olarak, okuldaki öğretmen sayısı değişkeni ile akademik iyimserliğin toplamında ve boyutları düzeyinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeylerinin “Okuldaki Öğrenci Sayısı” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre akademik iyimserliğin toplamında ve boyutları düzeyinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Dolayısıyla okuldaki öğrenci sayısının az veya çok olması öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde belirgin bir etki yapmamaktadır. Alanyazında bakıldığında Çağlar'ın (2013) bu araştırmada olduğu gibi akademik iyimserliğin toplamında ve boyutları düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaştığı görülmektedir. Yılmaz vd. (2016) ise araştırmalarında bu araştırmada olduğu gibi öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ancak güven boyutu, akademik vurgu boyutu ve iyimserliğin toplamının anlamlı farklılık göstermiş olması bu araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Kaçar ve Beycioğlu (2017) da bu araştırma ile benzer olarak öğrenci sayısı değişkeninin öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Çoban (2010) ise bu araştırmadan farklı olarak okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin akademik iyimserliğin toplamında ve boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Çoban'a (2010) göre öğrenci sayısı az olan okullarda öğretmenlerin iyimserlik düzeyleri daha yüksektir. Ergen (2016) de araştırmasında sınıf mevcudunun arttıkça öğretmenin akademik iyimserlik düzeyinde de bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurz (2006) ise sınıflarda sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrenci sayının arttıkça öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinde bir azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak Smith ve Hoy (2007) araştırmalarında okul büyüklüğünün akademik iyimserliği pozitif yönde etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır.

5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlerle Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Araştırmanın altıncı amacı Tokat ili merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerine ilişkin algılarının öğretmenlerin; cinsiyeti, yaşı, kurumdaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla yapılan literatür destekli yorumlara bu başlık altında yer verilmiştir.

5.6.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algı Düzeylerinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre kurumsal gelişme boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak mesleki gelişim boyutunda, meslektaşlarla işbirliği boyutunda ve öğretmen liderliği toplamında anlamlı farklılık göstermemiştir. Kurumsal gelişme boyutunda erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha yüksek ortalamalara sahiptir. Bu bulgudan hareketle erkek öğretmenlerin görev yaptıkları okulların gelişiminde daha fazla sorumluluk aldıkları ve bu yönde daha fazla liderlik becerisi sergiledikleri anlaşılmaktadır. Kadın öğretmenlerin kurumlarının gelişimi için paydaşlarla ve diğer kuruluşlarla iletişim kurma, değişim-dönüşüm süreçlerinde sorumluluk alma ve geleceğe dönük plan yapma konularında erkek meslektaşlarına oranla daha çekimser kaldıkları yorumu yapılabilir. Kültürlerin etkisiyle oluşan toplumsal roller nedeniyle erkek öğretmenler

liderlik sergileme sürecinde kadın meslektaşları karşısında daha fazla destekleniyor olabilir.

Bu araştırmanın sonucuna göre kadın öğretmenler sadece mesleki gelişim boyutunda erkek öğretmenlerden yüksek ortalamaya sahiptir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Alanyazına bakıldığında bu araştırmayla benzer olarak Wilson (2000) da cinsiyetin dönüşümcü liderlik üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında kadınların kendilerini mesleki anlamda geliştirme çabasında oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kıranlı (2013) ise bu çalışmadan farklı olarak mesleki gelişim boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farkın kadın öğretmenler lehine olması bu çalışmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Apaydın, Vilkinas ve Cartan (2011) ve Ağırman (2016) da bu çalışmada olduğu gibi cinsiyetin, öğretmenlerin liderlik rolleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gül (2010), bu çalışma ile benzer olarak erkek öğretmenlerin karizmatik liderlik konusunda kendilerini kadın öğretmenlerden önde gördüğü; bu çalışmadan farklı olarak öğretmen liderliği ölçeğinin güven ve olumlu etkileme boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Beycioğlu (2009) ile Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) ise bu çalışma ile benzer bulgulara ulaşmakla birlikte, farklı olarak kurumsal gelişme boyutu açısından kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre bütün boyutlarda daha yüksek ortalamalara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dinlendi'nin (2012) araştırmasında mesleki gelişim boyutu, meslektaşlarla işbirliği boyutu ve öğretmen liderliğinin toplamı açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmaması bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak bu çalışmadan farklı olarak; kurumsal gelişme boyutundaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerle benzer düzeyde liderlik sergilediği bulgusuna ulaşmıştır.

5.6.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algı Düzeylerinin “Yaş” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algı düzeyleri yaş değişkenine göre; öğretmen liderliğin toplamında ve boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin mevcut yaşlarının liderlik algı düzeylerini etkilemediği yorumu yapılabilir. Alan yazın incelendiğinde Gül'ün (2010), Cumhuriyet'ten günümüze öğretmenin liderliği boyutlarına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında yaş değişkeninin bu çalışmada olduğu gibi liderliğin toplamına ve boyutlarına ilişkin ortalamalarda anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Kılınç ve Recepoğlu (2013) da bu araştırma ile benzer olarak mesleki gelişim ve meslektaşlarla

işbirliği boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı; bu araştırmadan farklı olarak kurumsal gelişme boyutunda anlamlı farklılık olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Ağırman (2016) da çalışmasında bu araştırmada olduğu gibi yaş değişkeni ile öğretmen liderliği algısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.6.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algı Düzeylerinin “Kurumdaki Hizmet Süresi” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algı düzeyleri kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre; öğretmen liderliğinin toplamında ve boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin aynı okulda belirli bir süre görev yapmış olmalarının öğretmen liderliği algı düzeyleri üzerinde belirgin bir etki göstermediği yorumu yapılabilir. Alanyazın incelendiğinde bu bulgular ile Gül'ün (2010) ve Dinlendi'nin (2012) araştırmalarında ulaştıkları öğretmen liderliği algı düzeylerinin kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmen liderliğinin toplamında ve boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği bulguları örtüşmektedir.

5.6.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algı Düzeylerinin “Toplam Hizmet Süresi” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algı düzeyleri toplam hizmet süresi değişkenine göre; öğretmen liderliğinin toplamında ve boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin mesleklerinde geçirmiş oldukları sürelerin öğretmen liderliği algı düzeyleri üzerinde belirgin bir etki göstermediği çıkarımı yapılabilir. Alanyazına bakıldığında Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt'un (2017) da çalışmalarında kıdem değişkeni ile öğretmen liderliği davranışları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmaları, bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Beycioğlu (2009), Gül (2010), Dinlendi (2012) ve Ağırman (2016) ise çalışmalarında bu araştırmadan farklı olarak öğretmen liderliği algı düzeylerinin toplam hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Krisko (2001) ise yapmış olduğu çalışmasında mesleğin ilk yıllarında yaşanan tecrübelerin liderlik davranışlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

5.6.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algı Düzeylerinin “Okuldaki Öğretmen Sayısı” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algı düzeyleri okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre; öğretmen liderliğinin toplamında ve

boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlardan hareketle okulda bulunan öğretmen sayısının, bir başka ifadeyle okul büyüklüğünün öğretmenlerin, öğretmen liderliği algı düzeyleri üzerinde belirgin bir etki göstermediği yorumu yapılabilir. Beycioğlu'nun (2009) araştırmasında da öğretmen liderliğinin toplamında ve boyutlarında anlamlı farklılık bulunmaması bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Dinlendi (2012) de çalışmasında bu araştırma ile benzer olarak kurumsal gelişme boyutu açısından anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu araştırmadan farklı olarak mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

5.6.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algı Düzeylerinin “Okuldaki Öğrenci Sayısı” Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma

Bu araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algı düzeyleri okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre; öğretmen liderliğinin toplamında ve boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlardan hareketle okulda eğitim gören öğrenci sayısının az veya çok olmasının öğretmenlerin, öğretmen liderliği algı düzeylerini belirgin bir şekilde etkilemediği yorumu yapılabilir. Alanyazın incelendiğinde Can'ın (2006) çalışmasında bu araştırmadan farklı olarak sınıfların kalabalık olmasının ve ikili öğretim uygulamalarının öğretmen liderliğini engellediği sonucuna ulaştığı görülmektedir. Beycioğlu (2009) ise çalışmasında bu araştırma ile benzer olarak mesleki gelişme boyutunda anlamlı farklılık olmadığı; bu araştırmadan farklı olarak kurumsal gelişme boyutu, meslektaşlarla işbirliği boyutu ve öğretmen liderliği toplamında anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaştığı görülmektedir. Dinlendi (2012) de çalışmasında bu araştırmadan farklı olarak öğretmen liderliği toplamında ve boyutlarında anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

5.7. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin “öğretmen özerkliği” davranışları ile “akademik iyimserlik” düzeylerinin genel toplamları ve alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Değişkenler arası ilişkilere bakıldığında en yüksek pozitif ilişki mesleki iletişim özerkliği alt boyutu ile akademik iyimserlik toplamı arasında bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin, eğitim-öğretim süreçlerinin diğer paydaşları ile özgür iradelerini kullanarak iletişim kurmaları sağlandığında; mesleki faaliyetleri konusunda kendilerini daha çok yeterli hissedebilecekleri, paydaşlarına güvenme eğiliminde olabilecekleri ve öğrencilerini başarıya ulaştıracaklarına dönük

inançlarının artabileceği çıkarımları yapılabilir. Alanyazın incelendiğinde Özdemir ve Kılınç'ın (2014), okulun bürokratik yapısı ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında; öğretmenlerin bürokratik okul yapılarında etkili bir iş birliği yapamadıkları, öğretim sürecine yönelik kararlarda yeterince söz sahibi olamadıkları, bilgi, beceri ve uzmanlıklarından yeterince faydalanılmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin özerklik davranışlarının azaldıkça akademik iyimserlik düzeylerinin de azalması bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yılmaz ve Kurşun (2015a) da bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmalarında bir örgütte güç kültürü ne kadar hâkimse akademik vurgunun da o denli azaldığı, her şeyin yönetimin sıkı kontrolünde olduğu örgütlerde akademik iyimserliğe dayalı öğrenme ortamı oluşmadığı; buna karşın başarılı üyelerin desteklendiği, kontrolden ziyade bireysel sorumluluğun ön planda olduğu örgütlerde akademik iyimserliğin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

5.8. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları İle Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin “öğretmen özerkliği” davranışları ile “öğretmen liderliği” algılarının genel toplamları ve alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Değişkenler arası ilişkilere bakıldığında en yüksek pozitif ilişki “özerkliğin toplamı” ile öğretmen liderliğinin “mesleki gelişim” alt boyutu arasında bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlere, özerk davranış sergileme fırsatı verildiğinde kendilerinin ve meslektaşlarının mesleki gelişimleri konusunda sorumluluk almak için istekli olacakları çıkarımı yapılabilir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutu ile öğretmen liderliğinin “meslektaşlarla işbirliği” alt boyutuna yönelik algıları arasında anlamlı ilişki çıkmamış olması şaşırtıcı bir sonuçtur. Nitekim sağlıklı bir iletişimin öğretmenler arasındaki işbirliğini güçlendirmesi beklenmektedir. Arslantaş'ın (2008) çalışmasında etik liderliği; çalışanlarına değer veren ve onlara özerklik tanıyan kişi olarak tanımlaması buradaki bulguları destekler niteliktedir. Korkmaz (2008) ile Yazıcı ve Akyol'un (2017) bu araştırma ile paralel konuları işledikleri araştırmalarında, buradakilerle benzer bulgulara ulaştıkları görülmektedir. Korkmaz (2008) dönüşümcü liderlik sergileyen okul müdürlerinin öğretmen özerkliğini maksimize ettiği sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı ve Akyol (2017) ise okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, dönüşümcü liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin öğretmenlerin özerk girişimlerini desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte okul müdürlerinin, liderlik davranışlarının alt boyutları olan dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı

liderlik ve sürdürümcü liderlik gibi bağımsız değişkenler ile öğretmen özerkliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu görmüşlerdir.

5.9. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri İle Öğretmen Liderliği Rollerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin “akademik iyimserlik” düzeyleri ile “öğretmen liderliği” algılarının genel toplamları ve alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Değişkenler arası ilişkilere bakıldığında en yüksek pozitif ilişki akademik iyimserliğin “akademik vurgu” alt boyutu ile “öğretmen liderliği toplamı” arasında bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle okullarda öğrencileri başarıya ulaştırmaya dönük ortamlar oluşturulduğunda, öğretmenler mesleki faaliyetleri konusunda güdülendiğinde ve ulaşılabilir gerçekçi hedefler konulduğunda; öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarının gelişebileceği çıkarımı yapılabilir. Bununla birlikte araştırmada sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliğin “güven” alt boyutu ile öğretmen liderliğinin “meslektaşlarla işbirliği” alt boyutuna yönelik algıları arasında anlamlı ilişki çıkmamış olması dikkat çekici bir sonuçtur. Meslektaşına güven duyan öğretmenin onunla işbirliğine yönelmesi, tersinin olduğu durumlarda ise işbirliğinden kaçınması beklenmektedir. Alanyazında bu araştırmanın sonuçları destekleyen benzer çalışmalar vardır. Korkmaz (2005b) araştırmasında dönüşümsel liderlik stili ve yaşanılmış iyimserlik duygularının öğretmenin performansını artırıcı bir rol oynadığı bulgusuna ulaşmıştır. Urbanski ve Nickolaou (2006’dan aktaran Can, 2007) ise gerçek liderliğin bir özelliğinin de iyimserlik olduğunu söylemektedir. Yılmaz ve Kurşun’un (2015b) araştırmalarında, öğretimsel liderliğin tüm alt boyutları ile akademik iyimserliğin tüm alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulmuş olmaları bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Özdemir ve Pektaş (2017) da araştırmalarında, sosyal adalet liderliği ile okul akademik iyimserliği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin saptamışlardır. Cansoy ve Parlar (2018) ise çalışmalarında okul akademik iyimserlik düzeyi ile dağıtılmış liderlik arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları; cinsiyet, yaş, kurumdaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi, kurumdaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından incelenmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin, öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkinin düzeyi incelenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan sonuçlar alt problemlerin sırasına göre şu şekildedir:

1. Sınıf öğretmenleri iyi düzeyde özerklik davranışı sergilemektedir. Sınıf öğretmenleri en çok mesleki iletişim özerkliği boyutunda, en az mesleki gelişim özerkliği boyutunda özerklik davranışı sergilemektedir.
2. Sınıf öğretmenleri orta düzeyin üzerinde bir akademik iyimserliğe sahiptir. Sınıf öğretmenleri en çok öz yeterlik boyutunda, en az güven boyutunda akademik iyimserliğe sahiptir.
3. Sınıf öğretmenleri iyi düzeyde öğretmen liderliği algısına sahiptir. Sınıf öğretmenleri en çok mesleki gelişim boyutunda, en az kurumsal gelişme boyutunda öğretmen liderliği algısına sahiptir.
4. Sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları cinsiyet değişkenine göre; öğretme süreci özerkliği boyutunda ve özerkliğin toplamında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği boyutlarında ise anlamlı farklılık göstermemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları yaş değişkenine göre; öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim özerkliği boyutlarında ve özerkliğin toplamında anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak öğretme süreci özerkliği boyutunda anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğine ilişkin ortalamalarına göre öğretme sürecinde en fazla özerklik davranışları 21-29 yaş arası sınıf öğretmenlerinde görülmüştür.

- Sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre; özerkliğin boyutlarında ve toplamında anlamlı farklılık göstermemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları toplam hizmet süresi değişkenine göre; öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim özerkliği boyutlarında ve özerkliğin toplamında anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak öğretme süreci özerkliği boyutunda anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Buna göre; toplam hizmet süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olan sınıf öğretmenleri toplam hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan sınıf öğretmenlerinden daha çok özerk davranış sergilemektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre; özerkliğin boyutlarında ve toplamında anlamlı farklılık göstermemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre; özerkliğin boyutlarında ve toplamında anlamlı farklılık göstermemiştir.
5. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre; öz yeterlik boyutunda anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak akademik vurgu boyutunda, güven boyutunda ve akademik iyimserliğin toplamında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir.
Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri; yaş, kurumdaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre akademik iyimserliğin toplamında ve boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir.
 6. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre; mesleki gelişim boyutunda, meslektaşlarla işbirliği boyutunda ve öğretmen liderliği toplamında anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak kurumsal gelişme boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir.
Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algı düzeyleri; yaş, kurumdaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre öğretmen liderliği toplamında ve boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir.
 7. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları ile akademik iyimserlik düzeylerinin genel toplamları ve alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.
 8. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları ile öğretmen liderliği algılarının genel toplamları ve alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.
 9. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmen liderliği algılarının genel toplamları ve alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

6.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı öneriler iki alt başlık şeklinde aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler en az özerklik davranışını mesleki gelişim boyutunda sergilemektedir. Bu nedenle yerel ve ulusal hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenirken öğretmenlerin görüşleri alınabilir. Eğitimlerin konusu, zamanı, mekânı ve uygulayıcısı bu doğrultuda planlanabilir.
2. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler en az güven boyutunda akademik iyimserliğe sahiptir. Okulunun paydaşlarına güven duymayan öğretmen; işbirliğine yanaşmayacak, herhangi bir konuda sorumluluk almayacak, iletişim kurmaktan kaçınacak, kendini ve öğrencilerini geliştirme adına girişimlerde bulunmayacaktır. Öğretmenlerin meslektaşlarına, öğrencilerine, velilerine ve diğer paydaşlarına güvensizliğinin altında yatan sebepler ortaya konularak acil çözümler geliştirilebilir.
3. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler en az kurumsal gelişme boyutunda öğretmen liderliği algısına sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin kurumlarına dönük aidiyet duygularını geliştirici önlemler alınabilir.
4. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretme süreci özerkliği boyutunda öğretmenlerin yaşlarının ve kıdemlerinin arttıkça özerk davranış sergileme düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaş ve kıdemlerinin arttıkça özerk davranış sergileme düzeylerinin azalmaması için onlara; eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretme süreçleri başta olmak üzere bütün aşamalarında özerk davranış sergileme fırsatları verilebilir. Böylece öğretmenler, özerk davranış sergileme konusunda desteklenmiş olurlar.
5. Araştırmanın sonuçlarına göre akademik vurgu boyutunda, güven boyutunda ve akademik iyimserliğin toplamında kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden düşük ortalamaya sahiptir. Kadın öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini erkek meslektaşları ile yakın düzeye ulaştırmak ve birlikte daha da geliştirebilmek adına okul yöneticileri kurumlarında sağlıklı iletişimi, işbirliğini ve mesleki gelişimi destekleyebilir. Eğitim-öğretim ortamlarını öğrencilerin ve çağın ihtiyaçlarına uygun dönüştürebilir.
6. Araştırmanın sonuçlarına göre kurumsal gelişme boyutunda kadın öğretmenler erkek meslektaşlarına oranla daha düşük öğretmen liderliği algısına sahiptir. Bu nedenle kadın öğretmenlerin okullarına dönük aidiyet duygularını geliştirici çalışmalar yapılabilir. Okulda yaşanan değişim ve dönüşüm süreçlerinde kadın öğretmenlere daha fazla sorumluluk verilebilir.

7. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışları ile akademik iyimserlik düzeylerinin genel toplamları ve alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin, mesleki faaliyetlerinde özerk davranış sergilemeleri sağlanarak akademik iyimserlikleri desteklenebilir.
8. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışları ile öğretmen liderliği algılarının genel toplamları ve alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Bu nedenle öğretmenlere özerk davranış sergileme fırsatları verilerek, eğitim-öğretim süreçlerinin farklı alanlarında liderlik etmeleri sağlanabilir.
9. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmen liderliği algılarının genel toplamları ve alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Okul yönetimlerince, akademik başarıya ulaşmak için eğitim ortamları düzenlenebilir, öğretmenler güdülenebilir ve bu süreçte öğretmenlere liderlik becerileri sergilemeleri için fırsatlar sunulabilir.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Literatürde öğretmen özerkliği, akademik iyimserlik ve öğretmen liderliği konularının bu araştırmada olduğu gibi birlikte incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle aynı araştırma farklı illerde de yürütülebilir. Bu sayede sonuçları genelleyme olasılığı artacak ve ilgili literatür genişlemiş olacaktır.
- Bu araştırma sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Aynı konu farklı branş öğretmenleri düzeyinde incelenebilir.
- Öğretmen özerkliği, akademik iyimserlik ve öğretmen liderliği konuları okul yöneticileri boyutunda incelenebilir. Sonrasında öğretmen ve yöneticilerin bulguları karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulgularında anlamlı farklılığın görüldüğü durumlar nitel araştırma yöntemi kullanılarak araştırılabilir. Ulaşılan bulgular bu araştırmanın bulguları ile karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Ağırman, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akiş, Y. T. (2004). *Türkiye'nin gerçek liderlik haritası*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aksoy, M. (2009). *İşletmelerde Örgütsel Güven Anlayışının Algılanması ve Demografik Değişkenler Açısından Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Oğuz, A. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliği ve Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışları. *Rota Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 161-178.
- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programında Türkiye'deki öğrencilerin Fen Bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 87-100.
- Apaydin, Ç., Vilkinas, T. and Cartan, G. (2011). Predictors of leadership effectiveness for Turkish secondary school teachers. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(1), 107-29.
- Arslantaş, C. (2008). Etik Liderlik Davranışının Yöneticiye Duyulan Güven ve Psikolojik Güçlendirme Üzerindeki Etkisinde Etkileşim Adaletinin Dolaylı Rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 111–128.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Assor, A., Kaplan, H. and Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel Güvenin Oluşturulmasına İlişkin Unsurlar ve Değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.9, ss. 9-11.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207-218.
- Bacanlı, H. (1998). Duyuşsal alan davranışlarının kazandırılması. Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu. Anaçev Çağdaş Eğitim Vakfı (23-29), Ankara
- Bakan, İ. ve Doğan, İ. F. (2012). Hizmetkâr liderlik. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12.

- Bakioğlu, A. (1998). Lider Öğretmen. *M.Ü. AEF, Eğitim Bilimleri Dergisi*, sayı:10, Sayfa: 1119.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümlleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15 (2), 165-190.
- Bandura, A. and Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969. 677 p. [Stanford University, Stanford. CA]
- Bandura, A. (1971). *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. Chicago: Aldine-Atherton Inc.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in Cognitive Development, *Functioning Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9-44.
- Barker, R. A. (2001). The nature of leadership. *Human relations journal*, 54(4), 469-494.
- Bass, B. M.(1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free.
- Bass, B. M. and Stogdill, R. M. (1990). *Handbook of leadership (Vol. 11)*. New York: free press.
- Başaran, I. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bay, E., Kaya, H. İ. ve Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 646-664.
- Bayrak S. (1997, Haziran). Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği. 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu. Cilt 1. Deniz Harp Okulu Yayınları (37–43). İstanbul.
- Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi-II. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1).

- Bayrakçı, M. (2007), Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması, *Sakarya: Eğitim Fakültesi Dergisi* (14), 198-210.
- Beauchum, F. and Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *In The Educational Forum* (Vol. 68, No. 3, pp. 276-286). Taylor & Francis Group.
- Beard, K. S. (2008). *An exploratory study of academic optimism and flow of elementary school teachers*. Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. and Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Beaulieu, L. J., Israel, G. D., Hartless, G., and Dyk, P. (2001). Forwhomdoesthe schoolbelltoll? Multi-contextual presence of socialcapital and student educational achievement. *The Journal of Socio-Economics*, 30 (2), 121-127.
- Beck, A. T. (2008). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar* (Çev. V. Öztürk ve A. Türkcan). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Benson, P. (2001). Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Contents, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167-190.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay İli Örneği)*, Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(2), 764-775, 2010
- Beycioğlu, K. (2016). *Liderlik Psikolojisi* (2. Baskı), N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), (s.17-40). Ankara: Pegem A.
- Biricik, D. (2012, Nisan). Pozitif Psikoloji Nedir? *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi* (s. 29).
- Biroğul, H. K. (2015). *Farklı Branş Öğretmenlerinin Akademik İyimselikleri ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Düzce.
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim planlaması süreçlerine yönelik kullandıkları metaforlar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 111-124.
- Bracci, E. (2009). Autonomy, responsibility and accountability in the Italian school system. *Critical perspectives on accounting*, 20(3), 293-312.
- Brockett, R. G. and Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. London: Routledge.
- Buluç, B. (2016). *Geleneksel liderlik yaklaşımları*. (2. Baskı), N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), (s. 41-68). Ankara: Pegem A.

- Bursalioğlu, Z. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420.
- Butler Jr, J. K. (1991). Toward understanding and measuring conditions of trust: Evolution of a conditions of trust inventory. *Journal of management*, 17(3), 643-663.
- Büyüköztürk, ř. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum)*. 24. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, ř., Akbaba-Altun, S.I ve Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası ğretme ve ğrenme Araştırması-Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Büyüköztürk, ř., akmak, E. K., Akgün, . E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, H. (1991). *Organizasyon ve Yönetim*, Ankara: Adım Yayıncılık
- Can, N., (2002). Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı Yaz-Gz 155,156.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, (2006): 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. (2010). Öğretmen Liderliğinde Müdürlerin Etkisi. *Dmlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (27), 57-66.
- Canlı, S. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları (Adıyaman ili rneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi. Malatya
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2018). Dağıtılmış Liderlik, Yöneticiye Güven ve Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(1), 1-44.
- Carver, C. S. and Scheier, M. F. (2002). Optimism. (Ed.C. R. Snyder and S. J. Lopez), Handbook of Positive Psychology iinde. New York: Oxford University Press.
- Cassity, A. H. (2012). *Relationships among perceptions of professional learning communities, school academic optimism, and student achievement in Alabama middle and high schools*. Doctoral dissertation, University of Alabama. ABD.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde rgtsel adanma ve ğretmenler*. Ankara: Ani Yayıncılık.

- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Örgüt Sağlığı Üzerindeki Etkisi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 165-194
- Cerit, Y. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 497-521.
- Chang, E. C. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: Some Implications For Theory and practice. *Journal of clinical psychology*, 54(7), 953-962.
- Chang, L. L., Tsai, Y. C. and Lee, G. Y. (2010). Gender Differences in Optimism: Evidence from Yahoo Kimo Taiwan's Business News Poll Centre. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 38(1), 61-70.
- Cohen, D. and Prusak, L. (2001). *Kavrayamadığımız zenginlik kuruluşların sosyal sermayesi* (Çev. Ahmet Kardam). İstanbul: Mess Yayınları
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* Vol. 94
- Coleman, J. S. (1990). Commentary: Social institutions and social theory. *American Sociological Review*, 55(3), 333-339.
- Corwin, R. G. and Borman, K. M. (1988). School as workplace: Structural constraints on administration. *Handbook of research on educational administration*, 209-237.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.
- Coulson, A. (1998). Trust and contract in public sector management, in: A. Coulson (ed.) *Trust and Contracts: Relationships in Local Government, Health and Public Service* (9-34). Bristol, UK: Policy Press.
- Creed, W. E. D. and Miles, R. E. (1996). Trust in organizations: A conceptual framework linking organizational forms, managerial philosophies, and the opportunity costs of controls. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 16-38). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Toward a psychology of optimal experience. M. Csikszentmihalyi (Der.), *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihalyi Csikszentmihalyi* (s. 209-226). Dordrecht: Springer
- Çağlar, Ç. (2013). Akademik İyimserlik Düzeyinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).
- Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi: Tanımlar kavramlar ilkeler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çelen, N. (1999). *Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: İmge Yayınları.

- Çelik, S. (2016). *Resmi Lislerde Dağıtılmış Liderlik ve Öğretmen Özerkliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Hatay İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 423-442.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel Liderlik (8. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (7. Baskı)*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çırpan, H. (1997). Kendi Kendine Liderlik. *Yönetim Dergisi*, 26(8), 57-63.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(3), 317-348.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sıtkı Koçman Üniversitesi. Muğla.
- Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). Sınıf Yönetiminde Liderlik ve Liderliğin Sınıf Yönetimine Katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 171-184.
- Dal, L. (2014). *Hizmetkâr Liderlik İle Lider-Üye Etkileşimi Arasındaki İlişki: Bir Devlet Üniversitesinde Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria VA: ASCD
- Davis, J. H., Schoorman, F. D., Mayer, R. C. and Tan, H. H. (2000). The trusted general manager and business unit performance: Empirical evidence of a competitive advantage. *Strategic management journal*, 563-576.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York.
- Demirel, Y. (2008). Örgütsel güvenin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Tekstil sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 179-194.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. ve Cömert, M. (2008) Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15).
- Dickerson, P. L. (2003). Principal Leadership Style and the Dimensions of Teacher Leadership Texas Public Schools. *Graduate School of Texas A&M University*

- Dinlendi, E. (2012). *Okul yönetimi olasılığı İngilizce öğretmenlerinin liderlik araçları*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Donuk, B. (2007). *Liderlik ve Spor*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Dottin, E. S. (1983). Educational Professionalism: Some New Considerations for an Old Theme. *ERIC - Education Resources Information Center*
- Drath, W. H. and Palus, C. J. (1994). Making common sense: Leadership as meaning-making in a community of practice. *Publisher: Center for Creative Leadership*.
- Eker, D. N. (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğrenen Özerkliği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *Albert Shanker Institute*.
- Emeç, H. ve Kümbül Güler, B. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C21/S2
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(3).
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 1(1).
- Erdem, F. ve Özen, J. (2003). Niklas Luhmann'ın Tanıdıklık, Emin Olma Ve Güven Ayrımı. (Editör: Ferda Erdem), *Sosyal Bilimlerde Güven*. Ankara: Vadi Yayınları,
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (1991). İşletmelerde Davranış. *İstanbul İÜ İşletme Fakültesi Dergisi*. Yayın No: 242.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul yönetimi öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut ve Mesleki Haz*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*, Ankara: Anı Yayınları

- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. International Conference on Nev Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, Antalya Turkey, 354-359.
- Erol, A. (2012). *Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Sınıf Şube Rehber Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi. İstanbul.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094_EN.pdf adresinden 30.03.2018 tarihine alındı.
- Fahy P.F., Wu H.C., Hoy W.K. (2010). Individual academic optimism of teachers: A new concept and its measure. In Wayne K. Hoy & Michael Di Paola (eds.). *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students*. Greenwich, CN: Information Age
- Fairholm, G. W. (2000). *Perspectives on leadership: From the science of management to its spiritual heart*. London: Greenwood Publishing Group.
- Falcone, R. and Castelfranchi, C. (2001). Socialtrust: A cognitive approach. In *Trust and deception in virtual societies (pp. 55-90)*. Springer Netherlands.
- Fındıkçı, İ. (2013). *Hizmetkar liderlik: Bir gönül yolculuğu (Özel Baskı)*. İstanbul: Alfa.
- Field, John (2008) *Sosyal Sermaye (2. Basım)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and psychological Measurement*, 59(1), 58-76
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The leadership quarterly*, 14(6), 693-727.
- Gençoğlu, C. (2006). *Üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Gerçek, C. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- Giddens, A. (1998). *Sosyoloji, Eleştirel Bir Yaklaşım (Çev. MR Esengün ve İ. Öğretir)*. İstanbul: Birey Yayınları.
- Goddard, R. D. (2002). Collective efficacy and school organization: A multilevel analysis of teacher influence in schools. *Theory and research in educational administration*, 1(169-184).
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. and Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13.

- Goleman, D. (1998). *Duygusal Zeka. (Çev: Banu S. Yüksel)*. İstanbul: Varlık Bilim Yay.
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında Duygusal Zekâ (İkinci Baskı)*, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Greenleaf, R. K. (1998). *The power of servant-leadership: Essays*. Berrett-Koehler Publishers.
- Gronlund, N.E. (1985). *Measurement and evaluation in teaching (5th Ed.)*. New York: Macc Millan Publishing Company
- Guskey, T. R. and Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31(3), 627-643.
- Guskey, T. R. (2007). Results-Oriented Professional Development, İçinde: A. C. Onstein, E. F. Pajak, and S. B. Ornstein, *Contemporary Issues in Curriculum* (s. 334–346), Pearson Education, Boston.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press
- Güçlü, N., Receptoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1).
- Güçlü, N. ve Koşar, S. (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik: teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Gül, R. (2010). *Cumhuriyet'ten günümüze öğretmenin liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri* Yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(6), 201.
- Gürüz, D. ve Gürel, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon: Bireyden örgüte, fikirden eyleme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 99-116.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Hanson, E. M. (1991). *Educational Administration and Organizational Behaviour. (3rd Edition)*. Boston: Allyn Bacon.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. and Muir, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education (UK).
- Harju, B. L. and Bolen, L. M. (1998). The Effects of Optimism on Coping and Perceived Quality of Life of College Student. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(2), 185-200.

- Helvacı, M. A. (2005). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hemphill, J. K. and Coons, A. E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. Leader behavior: Its description and measurement, *Bureau of Business Research*, Ohio State University, Columbus, OH, USA, pp. 6–38.
- Hevesli, T. T. (2016). *Paylaşılan liderliğin değişime açıklık ve iç girişimcilik üzerine etkileri: Konya gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüğünde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Hook, D. P. (2006). *The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools*. Doctoral dissertation, Texas A&M University.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Language Learning*, Oxford: Pergamon
- Hoy, A. W., Hoy, W. K. and Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and teacher education*, 24(4), 821-835.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., and Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Hoy, W. K. and Tschannen-Moran, M. (1999). Fivefaces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School leadership*, 9, 184- 208.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. and Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.
- Huff, L. and Kelley, L. (2003). Levels of organizational trust in individualist versus collectivist societies: A seven-nation study. *Organization Science*, 14(1), 81-90.
- Hurn, C. J. (1993). *The limits and possibilities of schooling: An introduction to the sociology of education*. New Jersey: Pearson College Division.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on PowerLong on Responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20- 25.
- İbrahimoğlu, D. (2003). *Pozitif Düşünce ve Beyin Gücü*. 26.11.17 tarihinde <http://webnaturel.com>. adresinden alınmıştır.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları
- Kaçar, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *İlköğretim Online Dergisi*, 16(4).

- Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaçam, A. (2016). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Psikolojik İyi Oluş ve Fiziksel Saygı*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kabaalioğlu, H. Ve Yıldırım, T. (1995). *Türkiye'nin idari teşkilatı*. İstanbul: Kazancı Yayınları.
- Katzenmeyer, M. and Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak: Öğretmen liderler yetiştirmek (Çeviri Ed.: Dr. Servet ÖZDEMİR)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kerimgil Çelik, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ
- Kesken, J. ve Ayyıldız N. A. (2008). Liderlik Yaklaşımlarında Yeni Perspektifler: Pozitif ve Otantik Liderlik. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 8(2), 729-754.
- Khezerlou, E. (2013). Teacher autonomy perceptions of Iranian and Turkish EFL teachers. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(2), 199-211.
- Kılınç, A. Ç. ve Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimler Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Educational Sciences: Theory and Practice. Educational Sciences: Theory & Practice*. 14(5), 1729-1742.
- Kılınç, A. Ç. (2016). Öğretim liderliği-öğretmen liderliği-dağıtımçı liderlik. (Ed: Nezahat GÜÇLÜ). *Çağdaş liderlik yaklaşımları* (69-96). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kıranlı, S. (2013). Teachers' and School Administrators' Perceptions and Expectations on Teacher Leadership. *Online Submission, International Journal of Instruction* 6(1), 179-194.
- Koestenbaum, P. (2002). *Leadership, new and revised: The inner side of greatness, a philosophy for leaders*. San Francisco: Jossey Bass
- Kocayörük, E. (2012). Öz-Belirleme Kuramı Açısından Ergenlerin Anne Baba Algısı ile Duyuşsal İyi Oluşları Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 24-37.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 56- 64.
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği; Yönetim ve Organizasyonlarda Davranış-Klasik-Modern-Çağdaş Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2003). Sosyal Öğrenme Kuramı. (Ed. Yeşilyaprak, Binnur). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (246-269). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Korkmaz, M. (2005a). İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44(44), 529-548.
- Korkmaz, M. (2005b). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(3), 401-422.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 75-98.
- Koşar, D., Er, E., Kılınc, A., Koşar, S. (2017). Öğretmen Liderliğine İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4 (7), 29-46.
- Kowal, J. and Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368.
- Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliklik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Krisko, M. E. (2001). Teacher Leadership: A profile to identify the potential. Paper Presented at the Biennial Convocation of Kappa Delta Pi, Orlando, FL.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession*. Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Kümüş, A. (1998). *Öğrenen organizasyon olarak okul*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lamb, T. (2000). Finding a voice: Learner autonomy and teacher education in an urban context. *Learner autonomy teacher autonomy: Future directions*, 118-127. Amsterdam: John Benjamin Publisher
- Lee, V. E., Dedrick, R. F. and Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 190-208.
- Lee, V. E. and Croninger, R. C. (2001). The elements of social capital in the context of six high schools. *The Journal of Socio-Economics*, 30(2), 165-167.
- Little, D. G. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Authentik Language Learning Resources.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Lunenburg, F. and Ornstein, A. (2011). *Educational administration: Concepts and practices*, Cengage Learning. Watsworth Cengage Learning.
- Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York, NY, US: Penguin Press.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Memişoğlu, S. P. (2003). Yeni Liderlik Yaklaşımları Işığında Eğitim Örgütlerinde Lider Yöneticilere Duyulan Gereksinim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(1)
- McDonald, D. H. and Keedy, J. L. (2002). Principals as Teacher Leaders in the Kentucky Education Reform Act Era: Laying the Groundwork for High-Achieving, Low Income Schools. *American Educational Research Association annual conference*. New Orleans, L. A.
- McGuigan, L. and Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203–229.
- Muijs, D. and Harris, A. (2003). Teacher leadership-Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Muijs, D. and Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972.
- Muijs, D. and Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in) action: Three case studies of contrasting schools. *Educational management administration & leadership*, 35(1), 111-134.
- Mullins, L. J. (1999). *Management and organisational behaviour, 5th edition* London: Pitman.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. California: Corwin.
- Mustafa, M. and Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 81-88.
- Nonis, S. A. and Wright, D. (2003). Moderating effects of achievement striving and situational optimism on the relationship between ability and performance outcomes of college students. *Research in Higher Education*, 44(3), 327-346.
- Nooteboom, B., Berger, H. and Noorderhaven, N. G. (1997). Effects of trust and governance on relational risk. *Academy of management journal*, 40(2), 308-338.
- Northouse, P. G. (2014). *Liderlik Kuram ve Uygulamalar (6. Baskı)*, Çev. Cengiz Şimşek, İstanbul: Sürat Üniversite Yayınları
- Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.
- Orlich, C. D., Harder, J. R., Callahan, C.R. and Gibson, W.H. (1998). *Teaching Strategies. Houghton Mifflin Company. (5. th edition)*. Boston, New York.
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması*. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi. Antalya.

- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme (5.Baskı)* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir S. ve Kılınç, A.Ç. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10 (1); 1-23.
- Özdemir, M. ve Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.
- Özdoğan, B. (1997). *Çocuk ve oyun (2. Basım)*. 28-37. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve Özerklik Destekleyici Davranışların Amaç Tarzları İle İlişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28 (127).
- Öztürk, İ. H. (2009, Mayıs). Yeni Ortaöğretim Tarih Programları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(35).
- Öztürk, N. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online Dergisi*, 16(4).
- Pajares, F. (1996). Self-efficacybeliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35.
- Pearson, L. C. and Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178.
- Pearson, L. C. and Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 37.
- Peterson, C. and Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification (Vol. 1)*. Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N., Hall, N. and Seligman, M. E. (2009). Zestandwork. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 161-172.
- Piaget, J. (1932). *The moral development of the child*. Kegan Paul, London.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T. and Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59(5), 603.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 183-202.

- Raven, B. H. and French, J. R. (1958). Group support, legitimate power, and Social influence. *Journal of Personality*, 26(3), 400-409.
- Ray, A. and Margaret, W. (Eds.). (2003). PISA Programme for international student assessment (PISA) (PISA 2000 technical report). Oecd Publishing.
- Reeve, J. and Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *School Field*, 7(2), 145-154.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of personality*, 35(4), 651-665.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of Research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryan, S. A. (1999). Principals and Teachers Leading Together. Paper presented at the Annual Meeting of the American. *Educational Research Association*. Montreal, Quebec, Canada, April 19-23.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. V. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Sargut, A. S. (2003). Kurumsal alanlardaki örgüt yapılarının oluşmasında ve ekonomik işlemlerin yürütülmesinde güvenin rolü (Ed: Ferda ERDEM). *Sosyal Bilimlerde Güven* (89-124). Ankara: Vadi Yayınları.
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Sekman, M. (2006). *Her Şey Seninle Başlar*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sekman, M. (2010). *Kişisel ataleti yenmek*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Seligman, M. E. (1972). Learned helplessness. *Annual review of medicine*, 23(1), 407-412.
- Seligman, M. E. P. (1990). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*, New York: Pocket Books.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2, 3-12.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Öğrenilmiş iyimserlik* (Çev. S. Kunt Akbaş). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Senge, P. M. (1996). *Beşinci Disiplin*. (Çev: Ayşegül İldeniz, A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sert, N. (2007). Öğrenen Özerkliğine İlişkin Bir Ön Çalışma, *İlköğretim Online Dergisi* 6(1),180-196.
- Scheier, M.F. and Carver, C.S. (1992). Effects of optimism of psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and research*, 16: 201-228. Crossref
- Schueller, S. M. and Seligman, M. E. P. (2008). Optimism and pessimism. In K. S. Dobson & D. J. A. Dozois (Eds.), *Risk factors in depression* (pp. 171-194). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.
- Schulman, P. (1999). Applying learned optimism to increase sales productivity. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 19(1), 31-37.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. and Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and social psychology bulletin*, 22(12), 1270-1279.
- Sheldon, K. M. and King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American psychologist*, 56(3), 216.
- Short, P. M. (1992). *Dimensions of teacher empowerment*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368701.pdf> adresinden 10.08.2014 tarihinde alınmıştır.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-493.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. and Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79 (1), 57-68.
- Smith, P. A. and Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568
- Solomon, R. and Flores, F. (2001). *Güven yaratmak: İş dünyasında, politikada, ilişkilerde ve yaşamda (Cilt 369)*. İstanbul: MESS Yayın.
- Sparks, D. (2012). *The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform*. Doctoraldissertation. The University of Maryland, College Park.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership* (Vol. 4). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Staddon, J. E. (1984). Social learning theory and the dynamics of interaction. *Psychological Review*, 91(4), 502-507.
- Starratt, R. J. (1995). *Leaders with Vision: The Quest for School Renewal*. Corwin Press, Inc., 2455 Teller Road, Thousand Oaks.

- Steh, B. and Pozarnik B. M. (2005). Teachers' perception of their professional autonomy in the environment of systemic change. In D. Beijaard et al., (Eds.) *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 349-363), Dordrecht: Springer.
- Sünbül, A. M. (2006). *Bir meslek olarak öğretmenlik. Eğitim Bilimine Giriş. Birinci Baskı* (Ed. Özcan Demirel-Zeki Kaya), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. Kesici, Ş. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmenlerin Psikolojik ihtiyaçları, öğrencileri motive ve kontrol etme düzeyleri. Selçuk Üniversitesi Araştırma Fonu Projesi, Proje No: 2002-236, Konya.
- Swanson, J. (2000). What differentiates an excellent teacher from a teacher leader? Paper Presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association*, New Orleans.
- Sztompka, P. (1999). *Trust: A sociological theory*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Şahin, N., Ulusoy, M. ve Şahin, N. (1993). Exploring the sociotropy-autonomy dimensions in a sample of Turkish psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychology*, 49(6), 751-763.
- Şakar, S. A. (2013). *Ortaokul ve liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algıları: Sakarya ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şan, M. K. (2007). *Sosyal Bilimlerde Yıldızı Yükselen Yeni Bir Kavram: Sosyal Sermaye ve Türkiye*, *Sosyoloji Yazıları I: Sakarya Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Ortak Çalışması*. (Editör: Mustafa Kemal Şan). İstanbul: Kızıl Elma Yayınları.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tan, H. H. ve Tan, C. S. (2000). Toward the differentiation of trust in supervisor and trust in organization. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126(2), 241.
- Tezcan, M. (1984). *Sosyal ve Kültürel Değişme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Thrash, T. M. and Elliot, A. J. (2002). Implicit and self-attributed achievement motives: Concordance and predictive validity. *Journal of Personality*, 70(5), 729-756.
- Tok, T. N. (2010). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. (Ed: A. Doğanay). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (162-230). Ankara.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Tschannen-Moran, M. and Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teacher and teacher education*, 17 (7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. and Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.

- Türkmen, F. (2016). *Ortaokul Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi (Sinop İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. 19 Mayıs Üniversitesi. Samsun.
- Türküm, A. S. (1999). *Stresle Başa Çıkma ve İyimserlik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tüz, M. V. (2004). *Değişim ve kaos ortamında işletme davranışı*. İstanbul: Alfa Akademi Yayınları.
- URL-1, Autonomy [Tanım 1.2.]. *Oxford Dictionaries*. <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/autonomy> adresinden 30.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- Uzun, E. B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ürü, F. O., Atan, Ö., Çalışkan, S. ve Yozgat, U. (2011). Öğretim üyelerinin hizmetkâr liderlik davranışları ve ardılları üzerine bir araştırma. 10. Ulusal İşletmecilik Kongresi Genişletilmiş Bildiri Özetleri Kitabı. Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi. İzmir.
- Üzüm, P., (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği)*. Doktora Tezi. On sekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Wagner, C. A. (2008). *Academic optimism of Virginia high school teachers: its relationship to Organizational citizenship behaviors and student achievement*. Dissertation for the Degree of Doctor of Education. Virginia: The College of William and Mary.
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. NY: Teachers College.
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62.
- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A. and Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of management review*, 23(3), 513-530.
- Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L. and Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social science & medicine*, 45(11), 1705-1713.
- Wilson-Amos, P. (2000). Women civil servants and transformational leadership in Bangladesh. *Equal Opportunities International*, 19(5), 23-31.
- Winston, B. E. and Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International journal of leadership studies*, 1(2), 6-66.
- Wood, R. and Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384.

- Wu, R. T. (2005, Jan). Relationship between Teachers' Teaching Effectiveness and School Effectiveness in Comprehensive High Schools in Taiwan, Republic of China. Online Submission. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement Conference (Barcelona, Spain)
- Xie, D. (2008). *A study of teacher leadership and its relationship with school climate in American public schools: Findings from SASS 2003–2004*. Doctoral dissertation. Western Michigan University. Scholar Works at WMU
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaldır, M. (1998). Yönetici, Eğitici ve Eğitilenlerin Eğitim içindeki fonksiyonlarının Belirlenmesi. *Eğitim Dizgesi Dergisi*, Sayı 17.
- Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın Kalabalık Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* 9(1), 329-359.
- Yanık, C. (2012). *Örgütsel sessizlik ile güven arasındaki ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcı, Ş. A. Ve Akyol B. (2017). Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yıl: 4, Sayı: 10, Mart 2017, s. 189-208
- Yıldırım, A. (2003). Instructional planning in a centralized school system: Lessons of a study among primary school teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5), 525-543.
- Yılmaz, E. (2007). *Kurum içi iletişim ortamı ile kurumsal güven arasındaki ilişki ve bir alan araştırması*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Yılmaz, E., Çaycı N. B. ve Gümüş S. (2016). Akademik İyimserliğin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Akademik Araştırma Kongresi*. www.inescongress.com
- Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2015a) Okulların Örgütsel Kültürü İle Akademik İyimserliği Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 46-69.
- Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2015b). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Yılmaz, E. ve Yıldırım, A. (2017). Study of the academic optimism levels of the teachers in terms of certain variables Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1215-1224.
- Yılmaz, K. (2006). Güven Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11).

- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.
- Yukl, G. (2002). Ethical leadership and diversity. *Leadership in Organizations*, 5th ed., Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ, 401-20.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders are they different? *Harvard Business Review*, 55 (3), 67-78.
- Zinn, L. F. (1997). Supports and Barriers to Teacher Leadership. Reports of Teacher Leaders. *Paper presented in the Annual Meeting of American Educational Research Association*. Chicago, IL, (24-28 Mart, 1997).



EKLER

EKLER**Ek 1. Araştırmanın Uygulama İzni**

Amasya Üni Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 12/12/2017-10980



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27001677-44-E.20913621
Konu : Araştırma İzni

06.12.2017

AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :14/11/2017 tarih ve 7024 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ekinde gönderilen Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mustafa KÜRKÇÜ'ye ait araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilginizi ve gereğini arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Valilik Onayı (1 Sayfa)

07 12 7
Adnan YÜCE

Adres: GOP Bulvarı 60100 Tokat/Merkez
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme60@meb.gov.tr

Bilgi için: Adnan YÜCE
Tel: 0 (356) 214 10 17
Faks: 0 (356) 214 11 86

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 96bb-b89d-344f-b64f-386e kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Tokat İlindeki Sınıf Öğretmenlerinin Toplam Sayısı

T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83604463-903.02.01-E.13618630
Konu : İlkokul ve sınıf öğretmenleri
sayısı

23.07.2018

Sayın : Mustafa KÜRKCÜ
Ağmusa Köyü İlkokulu
Artova/TOKAT

İlgi: 20.07.2018 tarihli dilekçeniz.

Tezli yüksek lisans çalışmanızda kullanılmak üzere, ilgi dilekçeniz ile istemiş olduğunuz, İlimiz genelinde (ilçe merkez ve köyleri dahil) bulunan ilkokullar ve bu ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı aşağıdaki tabloya çıkarılmıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Menderes KAYA
Müdür a.
Şube Müdürü

İlçe Adı	İlkokul Sayısı	Sınıf Öğretmeni Sayısı
Almus	9	40
Artova	8	32
Başçıftlık	3	8
Erbaa	48	256
Merkez	77	485
Niksar	33	154
Pazar	12	53
Reşadiye	11	52
Sulusaray	12	29
Turhal	38	225
Yeşilyurt	12	38
Zile	29	163

Adres: Hükümet Konağı 60100 Tokat
Elektronik Ağ: www.tokat.mem.gov.tr
e-posta: atama60@meh.gov.tr

Bilgi için: Fatma YANMAZ Şef
Tel: 0 (356) 214 10 17
Faks: 0 (356) 212 96 35

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5a63-3e71-3478-8789-ce5e kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Kullanım İzni

08.11.2018

Posta - mustafa_kurkcu@windowslive.com

Re: "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" Kullanım İzni

Ibrahim Colak <ibrhmcolak@gmail.com>

30.09.2017 (Cmt) 22:01

Kime: mustafa kürkçü <mustafa_kurkcu@windowslive.com>;

1 ekin (105 KB)

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ.doc;

Merhaba Mustafa Bey,
Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek formu ektedir.
İyi çalışmalar

30 Eylül 2017 19:00 tarihinde mustafa kürkçü <mustafa_kurkcu@windowslive.com> yazdı:

Sayın hocam merhaba;

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Hocamız Doç. Dr. Meltem Akın KÖSTERELİOĞLU ile yapacağımız tez çalışmasında "Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmanızda geliştirmiş olduğunuz "Öğretmen Özerkliği" ölçeğini izninizle kullanmak istiyoruz.

Uygun görmeniz durumunda ölçeği göndermenizi rica ediyoruz.

Teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz,

Saygılarımla.

Mustafa KÜRKÇÜ

Sınıf Öğretmeni

Ek 4. Okul Akademik İyimserlik Ölçeği Kullanım İzni

AKADEMİK ÇALIŞMA AMAÇLI OKUL AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Sayın KÜRKÇÜ,

Wayne K. Hoy (2006), tarafından geliştirilen ve tarafımızdan Türkçe'ye uyarlanan "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği (School Academic Optimism Scale-SAOS)'ni akademik çalışmanızda veri toplama aracı olarak kullanılmasına aşağıdaki kaynağa atıfta bulunulması şartıyla izin veriyorum.

02/10/2017

İMZA

İMZA

Yrd. Doç. Dr. Duygu TÜRKOĞLU

Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Atıf kaynağı

Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 17(3), 317-348.

<http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/919>

Dijital olarak imzalayan Duygu
TÜRKOĞLU
Tarih: 2017.10.02 14:32:16
+03'00'

Ek 5. Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı Ve Beklenti Belirleme Ölçeği Kullanım İzni

08.11.2018

Posta - mustafa_kurkcu@windowslive.com

Re: "Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği"
Kullanım İzni

Kadir Beycioglu <beycioglu@gmail.com>

9.10.2017 (Pzt) 12:41

Kime:kadir.beycioglu@deu.edu.tr <kadir.beycioglu@deu.edu.tr>; mustafa kürkçü <mustafa_kurkcu@windowslive.com>;

Merhaba

Ölçeği kullanabilirsiniz. Ayrıca imzalı yazı isterseniz tekrar mail atın ltf.

Ölçek ilköğretimline dergisinden ulaşılabilir

Kolaylıklar

9 Eki 2017 Pzt, saat 12:01 tarihinde mustafa kürkçü <mustafa_kurkcu@windowslive.com> şunu yazdı:

Sayın hocam merhaba;

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Hocamız Doç. Dr. Meltem Akın KÖSTERELİOĞLU ile yapacağımız tez çalışmasında " İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme" adlı tez çalışmanızda geliştirdiğiniz "Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeğini" izninizle kullanmak istiyoruz.

Uygun görmeniz durumunda ölçeği göndermenizi rica ediyoruz.

Teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz,

Saygılarımla.

Mustafa KÜRKÇÜ

Sınıf Öğretmeni

--

Kadir Beycioglu
Dokuz Eylül University
Buca Faculty of Education
Division of Educational Administration, Izmir / Turkey

Web: <http://kisi.deu.edu.tr/kadir.beycioglu/>

Email: beycioglu@gmail.com

Twitter @kadirbeycioglu

Editor of the REAL

<http://dergipark.gov.tr/real>

Bu e-posta cep telefonundan gönderilmiştir. Kısa mesajı ve yazım hatalarını anlayışla karşılayacağınızı umuyorum!

E-mail sent via mobile phone. Pardon the short message & any misspellings!

<https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/drafts/rp>

Ek 6. Araştırma Soruları

AÇIKLAMA

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin; öğretmen özerkliği davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği rollerine yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi ve bu kavramlarda çeşitli değişkenlerin etkisini incelemeyi amaçlamaktayız. Bu amaç doğrultusunda dört bölümden oluşan anket formlarına yer verdik. Bu anketlerin birinci bölümünde istatistiksel çözümler için çeşitli kişisel bilgilerinize, ikinci bölümünde öğretmen özerkliğine; üçüncü bölümünde akademik iyimserliğe; dördüncü bölümünde ise öğretmen liderliğine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen, formunda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği, ifadenin karşısında yer alan beşli derecelendirme ölçeği üzerinde işaretleyerek (X) belirtiniz.

Bu bilgi toplama aracı ile elde edilen veriler sadece bilimsel çalışmalar amacıyla kullanılacaktır. Bu nedenle formlara adınızı yazmanız gerekmemektedir. Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, ölçekte yer alan maddelerin tamamını içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır.

Değerli zamanınızı ayırarak katkıda bulunduğunuz için teşekkür ediyorum.

Mustafa KÜRKCÜ
Sınıf Öğretmeni

KİŞİSEL BİLGİLER (BÖLÜM I)

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

1. **Cinsiyetiniz:**
Bay () Bayan ()
2. **Yaşınız (Belirtiniz):**
21-29 () 30-38 () 39-47 () 48-56 () 57-65 ()
3. **Çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz:**
1-5 yıl arası () 6-10 yıl arası () 11-15 yıl arası () 16 yıl ve üstü ()
4. **Meslek hayatınızdaki toplam hizmet süreniz:**
1-5 yıl arası () 6-10 yıl arası () 11-15 yıl arası () 16-20 yıl arası () 21 yıl ve üstü ()
5. **Okulunuzdaki "öğretmen" sayınız:**
1-16 () 17-32 () 33-48 () 49 ve üzeri ()
6. **Okulunuzdaki "öğrenci" sayınız:**
1-150 () 151-300 () 301-450 () 451-600 () 601-750 () 750 ve üzeri ()

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ (BÖLÜM II)						
		Davranışın Derecesi				
Çalıştığım okulda,		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim.					
2	Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.					
3	Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim.					
4	Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.					
5	Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.					
6	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.					
7	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.					
8	Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.					
9	Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.					
10	Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.					
11	Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.					
12	Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.					
13	Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.					
14	Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.					
15	Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.					
16	Meslektaşlarımla olan iletişime okul yönetimi karışmaz.					
17	Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.					

AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ (BÖLÜM III)					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Eğer bir öğrenci öğrenmek istemezse buradaki öğretmenler onunla ilgilenmeyi bırakırlar.					
2. Bu okuldaki öğretmenler başarılı sonuçlar ortaya çıkarmak için gerekli yeteneklere sahip değildir.					
3. Bu okuldaki öğretmenler disiplin problemleriyle baş edebilecek becerilere sahip değildir.					
4. Bu okulda öğrenciler güvenlikleri hakkında endişe duydukları için öğrenmeleri zordur.					
5. Okulun bulunduğu çevredeki uyuşturucu madde ve alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıklar buradaki öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırıyor.					
6. Bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir.					
7. Bu okuldaki öğretmenler ailelerin kendilerine destek olacaklarına inanırlar.					
8. Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini önemser.					
9. Bu okuldaki öğretmenler ailelere güvenir.					
10. Öğretmenler ailelerin onlara anlattıklarına inanabilirler.					
11. Bu okuldaki öğrenciler yaptıkları çalışmalara göre dikkate alınır.					
12. Bu okuldaki öğrencilerin aileleri, çocuklarını yetiştirmek konusunda iyidir.					
13. Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür.					
14. Öğrenciler, onlar için koyulan hedefleri başarabilir.					
15. Bu okuldaki öğrenme ortamı oldukça düzenlidir.					
16. Akademik başarı okul tarafından tanımlanır ve kabul görür.					
17. Öğrenciler bir önceki çalışmadan daha ileri gidebilmek için daha sıkı çalışırlar.					
18. Öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf ederler.					
19. Öğrenciler iyi not alan arkadaşlarına saygı gösterirler.					

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ (BÖLÜM IV)					
İFADELER	DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECEİ				
BİR ÖĞRETMENİN LİDERLİK ROLÜ İLE İLGİLİ DAVRANIŞLAR	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
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. 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 alışverişinde bulunmak.					
11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.					
12. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.					
13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.					
14. Okul stratejik planının 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.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Mustafa KÜRKCÜ

Doğum Yeri : Merkez/Amasya

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller :

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

- a) Yayınlar (-SCI -Diğer)
- b) Bildiriler (-Uluslararası –Ulusal)
- c) Katıldığı Projeler

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Öğretmeni (2014 ve sonrası)

İLETİŞİM

E-posta Adresi: mustafakurkc60@gmail.com