

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİ İLE SINIF
LİDERLİĞİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ**
YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Ercan, KORKMAZ

DANIŞMAN
Dr.Öğr.Üyesi, Esra, KARABAĞ KÖSE

OCAK-2019

Kırıkkale

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİ İLE SINIF
LİDERLİĞİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Ercan, KORKMAZ

DANIŞMAN

Dr.Öğr.Üyesi, Esra, KARABAĞ KÖSE

OCAK-2019

Kırıkkale

KABUL-ONAY

Dr.Öğr.Üyesi, Esra, KARABAĞ KÖSE danışmanlığında Ercan KORKMAZ tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Değişim Eğilimleri İle Sınıf Liderliği Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

22/09/2019

[İmza]

[Unvanı, Adı ve Soyadı] (Başkan)

Dr. Öğr. Üy. Sümye Bozmut

[İmza]

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

Prof. Dr. Ali Taş

[İmza]

[Unvanı, Adı ve Soyadı]

Dr. Öğr. Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

26/09/2019

(Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN)

Enstitü Müdürü

KİŞİSEL KABUL SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum Öğretmenlerin Değişim Eğilimleri İle Sınıf Liderliği Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

01.01.2019

Ercan KORKMAZ



ÖN SÖZ

Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu kapsamda öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri, değişim eğilimlerinin sınıf liderliği düzeylerini ne ölçüde etkilediği ve bu değişkenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yeni ve farklı becerilerle okullara gelen ağ neslinin öğretmenleri, geleneksel öğretmenlik tarzlarının ötesinde yeni mesleki icra biçimleri ve beceriler geliştirmek zorundadır. Öğretmenler açısından bir değişim anlamına gelen bu beceriler arasında, öğretmenlerin liderlik becerileri de yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmektedir. Bu yönüyle yapılan araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öncelikle yüksek lisans eğitimimde ve bu çalışmanın planlanması ve hazırlanması sürecinde bilgi birikimi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, çalışma azmi ve çalışkanlığıyla rol modelim olan, desteğini hiçbir zaman esirgmeden çalışmalarımdayanımda olan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca eğitim hayatımda bana büyük katkıları bulunan ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Erman YÜKSELTÜRK, Dr. Öğr. Üyesi Memet ÜÇGÜL ve Hakan AYDIN'a ve tüm eğitim öğretim sürecimde emeklerini esirgemeyen eli öpülesi öğretmenlerime gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak tez çalışmamda, verilerin toplanması aşamasında desteklerini esirgemeyen DEK Koleji ailesine, tüm okul yöneticilerine ve araştırmaya katılan tüm öğretmenlere teşekkür ederim. Ayrıca beni bugünlere getiren, sevgilerini ve fedakârlıklarını benden hiç esirgemeyen sevgili annem ve babama, ablama ve dualarını esirgemeyen tüm büyüklerime, gösterdikleri sabır ve sonsuz desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Bafra, Kasım 2018

Ercan KORKMAZ

ÖZET

Korkmaz, Ercan, “Öğretmenlerin Değişim Eğilimleri ile Sınıf Liderliği Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2019.

Bu araştırmada, öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Kırıkkale merkez ve ilçelerindeki ortaokul ve liselerde görev yapan 2404 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen, 411 öğretmene anket form uygulanmıştır. Öğretmenlerin sınıf liderliği düzeylerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu”; değişim eğilimlerini belirlemek amacıyla “Değişim Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile ANOVA ve t-Testi kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, değişim eğilimlerinin pozitif boyutları (değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma) ile öğretmen sınıf liderliği düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bulgular, öğretmenlerin değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma eğilimlerinin öğretmen sınıf liderliğini olumlu etkilediğini, statükoyu koruma eğilimlerinin ise olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Katılımcıların cinsiyet, kıdem, çalışma süresi, eğitim durumu, öğrenci/öğretmen oranı ve branş gibi demografik özelliklerine göre değişim eğilimlerinin ve sınıf liderliğinin bazı alt boyutları anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin okul ve sınıf düzeyindeki inisiyatif alanlarının genişletilerek değişim ve girişimcilik eğilimlerinin desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değişim Eğilimleri, Öğretmen Liderliği, Öğretmen Sınıf Liderliği

ABSTRACT

Korkmaz, Ercan, “Examination of Relationships Between Teachers' Change Tendencies and Classroom Leadership Levels”, Master Dissertation, Kırıkkale, 2019.

In this study, it was aimed to examine the relationships between teachers' change tendencies and classroom leadership levels. The study was designed in relational screening model. The population of this research consists of 2404 teachers working in the middle schools and high schools in Kırıkkale center and districts in the 2017-2018 academic year. The questionnaire was applied to 411 teachers determined by random sampling. In order to determine the classroom leadership levels of teachers, “Teacher Classroom Leadership Scale Teacher Form” was used; in order to determine the change tendencies, the “Change Tendency Scale” was used. In the study, descriptive statistics, correlation and regression analysis, t-test and ANOVA were used.

Research findings show that there are positive and significant relationships between the positive dimensions of the change tendencies and classroom leadership levels of teachers. The findings revealed that entrepreneurship in change and belief in the usefulness of change positively affect teacher classroom leadership. Addition, tendency of keeping the status negatively affects. Demographic characteristics such as gender, seniority, education level, and branch etc. affect change tendency and teacher classroom leadership.

In line with the results, it is recommended supporting the change tendencies and entrepreneurship of teachers by expanding the right of initiative at school and classroom level.

Keywords: Tendencies of Change, Teacher Leadership, Teacher Classroom Leadership

SİMGELER VE KISALTMALAR

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

KMO: Kaiser Meyer Olkin

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

METK: Milli Eğitim Temel Kanunu

SPSS: Statistical For Social Sciences

%: Yüzde

SS: Standart Sapma

Sd: Serbestlik derecesi

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

r: Anlamlılık Düzeyi

r²: Açıklanan Toplam Varyans

p: İstatistiksel anlamlılık

TABLULAR

Tablo 1. Direnç Kaynakları ve Direnci Azaltma Yolları	46
Tablo 2. 2017-2018 Eğitim - Öğretim Yılı Kırıkkale İl Merkezi ve Merkez İlçelerindeki Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Sayıları	66
Tablo 3. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	67
Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıf Liderliği ve Değişim Eğilimleri Düzeyleri	72
Tablo 5. Öğretmen Sınıf Liderliği ve Değişim Eğilimleri Arasındaki İlişkiler	73
Tablo 6. Değişkenler Arası Regresyon Analizi Sonuçları	74
Tablo 7. Cinsiyet Değişkeninin Öğretmen Sınıf Liderliği ve Alt Boyutlarına Etkisi	76
Tablo 8. Cinsiyet Değişkeninin Değişim Eğilimleri ve Alt Boyutlarına Etkisi	77
Tablo 9. Kıdem Değişkeninin Öğretmen Sınıf Liderliği ve Alt Boyutlarına Etkisi..	78
Tablo 10. Kıdem Değişkeninin Değişim Eğilimleri ve Alt Boyutlarına Etkisi.....	78
Tablo 11. Çalışma Süresi Değişkeninin Öğretmen Sınıf Liderliği ve Alt Boyutlarına Etkisi	79
Tablo 12. Çalışma Süresi Değişkeninin Değişim Eğilimleri ve Alt Boyutlarına Etkisi	80
Tablo 13. Eğitim Durumu Değişkeninin Öğretmen Sınıf Liderliği ve Alt Boyutlarına Etkisi	81
Tablo 14. Eğitim Durumu Değişkeninin Değişim Eğilimleri ve Alt Boyutlarına Etkisi	81
Tablo 15. Öğrenci/Öğretmen Oranı Değişkeninin Öğretmen Sınıf Liderliği ve Alt Boyutlarına Etkisi	82
Tablo 16. Öğrenci/Öğretmen Oranı Değişkeninin Değişim Eğilimleri ve Alt Boyutlarına Etkisi	82
Tablo 17. Branş Değişkeninin Öğretmen Sınıf Liderliği ve Alt Boyutlarına Etkisi .	83
Tablo 18. Branş Değişkeninin Değişim Eğilimleri ve Alt Boyutlarına Etkisi	84

ŞEKİLLER

Şekil 1. Bireylerin Örgütsel Değişim Sürecindeki Eğilimleri	40
--	----

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	iv
TABLolar	v
ŞEKİLLER.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
GİRİŞ	1
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8

1. BÖLÜM

ÖĞRETMEN SINIF LİDERLİĞİ

1.1. Liderlik Kavramı.....	10
1.2. Liderlik Kavramının Tarihsel Gelişimi.....	11
1.2.1. Büyük Adam Kuramı	12
1.2.2. Özellikler Kuramı.....	13
1.2.3. Davranışçı Kuram	14
1.2.4. Durumsallık Kuramı.....	14
1.3. Öğretmen Sınıf Liderliği Kavramı	15
1.4. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini	19
1.5. Dağıtımçı Liderlik ve Müdürlerin Destekleyici Davranışları	24
1.6. Öğretmen Sınıf Liderliğini Zorlaştıran Etmenler.....	27

2. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİ

2.1. Değişim Kavramı	30
2.2. Değişim Kavramıyla İlişkili Kavramlar.....	31
2.2.1. Yenileşme (innovating).....	31
2.2.2. Gelişme (development)	32
2.2.3. Büyüme (growth)	32
2.2.4. Devrim (revolution).....	33
2.2.5. Evrim (evolution)	33
2.2.6. Reform (iyileşme, ıslah).....	33
2.2.7. Yeniden Yapılanma (restructuring).....	34
2.3. Değişimin Amaçları	34
2.4. Değişimle İlgili Bazı Varsayımlar	35
2.5. Değişime Neden Olan Etmenler	36
2.5.1. İç Etmenler	37
2.5.2. Dış Etmenler.....	38
2.6. Değişim Eğilimleri.....	38
2.6.1. Değişime Direnç ve Nedenleri	42
2.6.2. Direnci Azaltma Yolları	45
2.7. İlgili Araştırmalar.....	49
2.7.1. Öğretmen Sınıf Liderliği ile İlgili Araştırmalar	49
2.7.2. Değişim Eğilimleri ile İlgili Araştırmalar	61

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Evren ve Örneklem	66
3.2. Veri Toplama Araçları	67

3.2.1. Değişim Eğilimleri Ölçeği	68
3.2.2. Değişim Eğilimleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi.....	69
3.2.3. Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği	69
3.2.4. Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi.....	70
3.3. Verilerin Çözümlemesi	70

4. BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Sınıf Liderliği ve Değişim Eğilimleri Düzeyleri	72
4.2. Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Düzeyleri ve Değişim Eğilimleri Arasındaki İlişkiler.....	73
4.3. Öğretmenlerin Değişim Eğilimlerinin Sınıf Liderliği Üzerindeki Etkisi.....	74
4.4. Demografik Değişkenlere Göre Anova ve t-Testi Analizleri	76
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Analizi	76
4.4.2. Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Analizi.....	77
4.4.3. Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin t-Testi Analizi	79
4.4.4. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Analizi	80
4.4.5. Öğrenci/Öğretmen Oranı Değişkenine İlişkin t-Testi Analizi	82
4.4.6. Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Analizi	83
TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	85
KAYNAKÇA.....	95
EKLER.....	117

GİRİŞ

Geleneksel olarak eğitim kurumlarında liderlik rolü eğitim programı hakkındaki yönergeleri ve hiyerarşik yapının üst katmanlarından gelen talimatları hiyerarşinin alt katmanlarına aktaran kişi olarak okul müdürlerine verilmiştir (Çekiç ve Tombak, 2017; Portner, 2008). Buna karşın çağdaş yaklaşımlar, liderliği yalnızca formal sorumluluk ve roller bütünü olmaktan öte, okulun tüm paydaşlarını ilgilendiren örgütsel bir görev olarak yeniden incelemiştir (Çalık, Aslan ve Er, 2017). Çağın gereği olarak okul örgütü ve toplumda meydana gelen değişimler, yöneticilerin tek başlarına yönetimsel ve liderlik sorumluluklarının üstesinden gelmelerini zorlaştırmıştır. Bunun sonucu olarak ise okul örgütünde liderliğin yeniden yapılandırılması, dağıtılması ve bir takım davranışına dönüştürülmesi önerilmiştir (Beycioglu ve Aslan, 2010). Bu durum, eğitim örgütlerinde liderliğin zamanla paylaşılan bir yapıya bürünmesine neden olmuş, her bir öğretmenin eğitim-öğretim süreçlerinde liderlik sorumluluklarını öne çıkartmış ve öğretmenlerin sınıf liderliği kavramı daha çok duyulur olmuştur (Çalık ve diğerleri, 2017; Çekiç ve Tombak, 2017).

Okullarda, toplumun ihtiyacı olan akademik ve sosyal çıktılarının yetiştirilmesinde liderliğe önemli ölçüde ihtiyaç duyulduğu bilinmektedir (Çalık ve diğerleri, 2017). Okulun ve öğretmenlerin temel görevi, yaşayacakları dönemin şartlarına uyum sağlamak için ihtiyaç duyacakları becerileri öğrencilere kazandırmaktır. Bu çerçevede ağ nesli ya da dijital nesil gibi isimlendirmelerle anılan yeni nesil öğrenciler için yoğun olarak tartışılan konulardan birisi 21. yüzyıl becerileridir. Öğrencilerin 21. yüzyılda iş ve sosyal yaşamları için edinmeleri gereken temel becerilerden biri de liderlik becerisidir.

Günümüz dünyasında öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler; öğrenmeyi öğretme, problemlerle baş edebilme, takım çalışması yapabilme, eleştirel düşünebilme ve bilişim teknolojilerini kullanabilme yetkinliğine sahip olmaktır. Öğrencilere bu beceri ve değerleri kazandırma sürecinde öğretmenlere yeni görev ve sorumluluklar yüklenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Yeni ve farklı becerilerle okullara gelen ağ neslinin öğretmenleri, geleneksel öğretmenlik tarzlarının ötesinde yeni mesleki icra biçimleri ve beceriler geliştirmek zorundadır. Öğretmenler açısından bir

değişim vizyonunu gerektiren bu beceriler arasında, öğretmenlerin sınıf liderliği becerileri de yer almaktadır. Bu çerçevede, öğrencilere liderlik becerilerini kazandırması da beklenen öğretmenlerin, birer rol modeli olarak öncelikle kendilerinin liderlik davranışları sergilemeleri beklenmektedir. Bu bağlamda öğrenci öğretmen ilişkilerinin tanımlanması açısından, öğretmen sınıf liderliği, güçlü bir kavram olarak alanyazında öne çıkmaya başlamıştır. Alanyazında öğretmen liderliği olgusunun öğretmenlerin okul düzeyindeki görev ve sorumlulukları bağlamında incelendiği birçok çalışmaya rastlanmıştır (Angelle, 2017; Barth, 2001; Bae, Hayes, O'Connor, Seitz ve Distefano, 2016; Berry ve Ginsberg, 1990; Can, 2006a; Can, 2009; Cosenza, 2015; Danielson, 2007; Gehrke, 1991; Harrison ve Killion, 2007; Harris ve Muijs, 2003; Hart, 1995; Jacobs, Gordon ve Solis, 2016; Koşar, Er, Kılınç ve Koşar, 2017; Lieberman, ve Friedrich, 2007; Lieberman ve Miller, 2005; Lumpkin, Claxton ve Wilson, 2014; Mayo, 2002; Pang ve Miao, 2017; Shah, 2017; Smylie, 1995; Taylor, Goeke, Klein, Onore ve Geist, 2011; Wenner ve Campbell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004).

Liderliğe ilişkin tartışmaların geçmişten bugüne farklılaşarak gelmesinde, görüşlerin farklılaşmasında ve içeriklerinin değişmesinde temel faktör toplumda meydana gelen değişimlerdir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017). Bireylerin, kurumların ve toplumun değiştiği bir ortamda liderliğin değişmemesi düşünülemez. İçinde bulunduğumuz çağın temel kavramlarından biri de değişimdir. Değişim, her alanda etkisini gösteren ve her an gündemde olan bir kavramdır (Ulaş ve Tusun, 2017). Çağlar boyunca toplumların karşı karşıya kaldığı her türlü değişim, bireylerin veya toplumun istek ve beklentilerinde değişime neden olmuş, bu değişimler, sosyal yapıları tüm alt öğeleriyle birlikte yapı ve içerik yönüyle etkileyerek bir değişim sürecine teşvik etmiş veya zorlamıştır. Bu durumun sonucu olarak ise bazı örgütlerin örgütsel yapısını oluşturan hiyerarşik yapılarda değişimler meydana gelmeye başlamıştır. Örgüt üyelerinin; bireylere, olaylara ve düşüncelere tepki gösterme eğilimleri diyebileceğimiz *tutumları*, gerçekleri algılama şekilleri diyebileceğimiz *inanış/inançları*, iyi ve kötüyü tanımlama biçimleri diyebileceğimiz *değerleri* farklılaşmaya başlamış, böylece örgütlerdeki kalıplaşmış yapılar ve davranışlar yıkılmıştır (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017).

Toplumsal değişimin bir yansıması olarak yönetim bilimleri alanında özelde okul yönetimi, genelde ise eğitim yönetimi bu değişim süreçlerinden etkilenmiştir. Bu

durumun sonucu olarak toplumlar, eğitim kurumlarından, bu değişim süreçlerine ayak uydurabilecek hatta değişimi yönetecek ve gerçekleştirecek bireylerin yetiştirilmesini beklemektedir (Can, 2018). Bu bağlamda, okulların toplumsal değişime uyum sağlamak zorunda olduğu ve değişimi yönetecek bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir sorumluluğa sahip olduğu söylenebilir. Buna göre okul, toplumsal değişimin hem öznesi hem de nesnesi durumundadır.

Bireyler ve örgütlerin bir değişim ve yenileşme olgusu ile varlıklarını sürdürdüğü son dönemde, sosyal bilimler alanında yoğun bir şekilde incelenmekte olan değişim olgusu, teknik ve sosyolojik yönden araştırmalara konu olmuştur (Özdemir, 2013a). Alanyazın incelendiğinde *örgütsel değişim* (Beycioğlu ve Aslan, 2010b; Çelik, 2014; Ercan, 2014; Özata, 2007; Gizir, 2008), *değişimin yönetimi* (Ak, 2006; Can, 2009; Cenker, 2008; Çalık, 2003; Çoban, 2016; Güçlü ve Şehitoğlu, 2006; Özkılınç, 2013; Tandoğdu, 2007; Urhanoğlu, 2017), *değişime direnç* (Aydın ve Şahin, 2016; Bacanlı Kurt, 2010; Çakır, 2009; Çalık, Koşar, Kılınç ve Er, 2013; Doğru ve Uyar, 2012; Ercan, 2014; Genç, 2006; Gürses, 2010; İnanđı, Yeşil, Karatepe ve Uzun, 2015; Kurt, 2013; Özdemir, 2016; Şentürk Kulu, 2007; Yazıcı, 2009; Yenen, 2015; Yıldız, 2014), *değişimi engelleyen faktörler* (Sönmez Acar, 2013; Töremen, 2002; Yılmaz, 2010), *değişime hazır bulunuşluk* (Gılıç, 2015; Kayasandık, 2017; Kıcıroğlu, 2010; Levent, 2016; Tekin Bozkurt, 2015; Zayim, 2010), *okulun değişime açıklığı* (Cerit, Kadioğlu Ateş ve Kadioğlu, 2018; Çalık ve Er, 2014; Yılmaz, 2010) ve *değişim sürecinin algılanması* (Akpınar ve Aydın, 2007; Demir, 2017; Seçkin, Demirel ve Özçınar, 2016; Türker Kalmaz, 2007) gibi konularının yoğun bir şekilde incelendiği görülmektedir.

Değişim olgusu, eğitim ve okullar bağlamında ele alındığında, eğitim sisteminin ve kurumlarının kendine has birtakım farklılıklarının olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Toplumsal bir sistem olan eğitimin tüm paydaşları, değişim sürecinin de temel aktörlerini oluşturmaktadır (Erdoğan, 2015:73-79). Günümüz dünyasında ekonomik, sosyal ve siyasal alanlarda çeşitli değişimler gerçekleşmektedir. Dünyada meydana gelen bu hızlı değişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermekte, bu doğrultuda öğretmenlerin de kurumsal ve toplumsal rollerinde değişimler gerçekleşmektedir (Erbaş, 2015). Geçmişin etkili öğretmenleri öğretimin merkezinde yer alan, çok şey bilen ve bilgiyi aktaran

konumunda iken, günümüzün öğretmenleri her şeyi bilmekten çok, alanında derin bilgiye sahip (Erbaş, 2015), okulda aktif rol alan, öğrenci merkezli çalışan, sorumluluk alan (Cansoy ve Parlar, 2018), bireysel ve toplumsal gelişime öncülük eden (Özdelen ve Kale, 2014), alanıyla ilgili bilgileri eğitim bilimlerinin desteğiyle öğrenciye etkili bir şekilde aktaran rehberlerdir (Erbaş, 2015). Özellikle son dönemde değişimi okuyabilme, gelişime açık olma, empati kurabilme, etkili iletişime özen gösterme, problemlerle baş edebilme, kişiliğiyle ve uzmanlığıyla örnek davranışlar sergileyerek sosyal kabul görme gibi liderlik vasıfları, öğretmenlik mesleğiyle bütünleşmiştir (MEB, 2017). Öğretmenlerin bu nitelikleri taşımaları, değişime duyarlı ve liderlik becerisi güçlü öğrencilerin yetiştirilmesinde de etkili görülmektedir.

Günümüzde liderliği biçimlendiren temel faktörlerden biri değişimdir. Değişim, bir yandan insanları yeni şeyler öğrenmeye zorlarken bir yandan da daha önceden imkânsız olarak görülen bazı şeylerin mümkün olabileceğini gösterir (Özden, 2013). Değişimin gerçekleştiği her ortamda bir liderin varlığından söz etmek mümkündür. Çünkü liderler değişim sürecinde aktif rol alır ve değişimi yönetirler (Ulaş ve Tusun, 2017). Değişim yönetimi sürecinde değişimin iyi planlanması, organize edilmesi, yönlendirilmesi ve kontrolünün sağlanması gerekmektedir (Gill, 2003).

Değişim atılımları genellikle yetersiz planlama, yetersiz kontrol ve izleme, uygulayıcıların yeterli bilgi ve kaynağa sahip olmaması ve uygulayıcılar ile örgüt politikaları ve uygulamaların uyumsuz olması nedeniyle başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Gill, 2003). Ülkemizde eğitimi iyileştirme çabalarının ve reform girişimlerinin istenen sonucu vermemesine, değişim süreçlerine liderlik etmeleri beklenen yöneticiler ve değişim sürecini benimsemeleri beklenen öğretmenlerin neden olduğu söylenebilir. Eğitim reformlarında öğretmenlerin kritik öneme sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenlerin dikkate alınmadığı bir eğitim reformunun başarılı olması da mümkün değildir (Kıranlı, 2013). Geçmişten bugüne dünyada gerçekleştirilen reform girişimleri dikkate alındığında, eğitim sistemlerinin başarısının, değişimin algılanması ve değişimlerin hızla gerçekleştirilmesi açısından öğretmenlerin mesleki gelişimlerine bağlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle, yürütülmekte olan tüm değişim atılımlarında öğretmenler önemli bir unsur olarak görülmekte ve öğretmenlerin ihtiyaçları dikkate alınarak mesleki gelişimleri desteklenmektedir (MEB, 2017). Bu bağlamda, eğitim örgütünde değişim sürecinin

uygulayıcıları olarak rol alan öğretmenlerin, değişimin gerisinde kalmamaları gerekmektedir (Ulaş ve Tusun, 2017). Öğretmenlerin, değişim atılımlarını benimsediklerinde, değişim sürecindeki liderlik sorumluluklarını kabul etme, mesleki gelişimde sürekliliği sağlama ve tüm öğrenciler için fayda sağlamaya yönelik eğitim uygulamalarında sistemli ve sürdürülebilir bir değişimi şekillendirmeye destek olma eğiliminde olmaları beklenmektedir (Lumpkin ve diğerleri, 2014).

Bu açıklamalardan yola çıkılarak “Öğretmen dersini verir, gider” düşüncesinin artık kabul görmediği, öğretmenlerin okuldaki değişimin, yeniliklerin, öğrenme ve öğretme süreçlerinin, araştırma ve sorgulama faaliyetlerinin öncüsü oldukları ve bu süreçlerin kalitesini artırıcı girişimlerin merkezinde yer aldıkları söylenebilir (Güçlü ve Koşar, 2018).

Yeni ve farklı becerilerle okullara gelen ağ neslinin öğretmenleri, geleneksel öğretmenlik tarzlarının ötesinde yeni mesleki icra biçimleri ve beceriler geliştirmek zorundadır. Öğretmenler açısından bir değişim anlamına gelen bu beceriler arasında, öğretmenlerin liderlik becerileri de yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmektedir. Bu yönüyle yapılan araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında bu iki değişkenin ayrı ayrı ele alındığı ve farklı değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği çalışmalar yer alsa da, bu iki değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, araştırma kapsamında öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiş, öğretmenlerin değişim eğilimlerinin sınıf liderliği üzerindeki etkisi ele alınmıştır.

Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Buna göre araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur. Öğretmen görüşlerine göre;

1. Öğretmenlerin değişim eğilimleri ve sınıf liderliği düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Öğretmenlerin değişim eğilimleri, sınıf liderliği düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

4. Öğretmenlerin değişim eğilimleri ve sınıf liderliği düzeyleri, demografik değişkenlere (cinsiyet, kıdem, çalışma süresi, eğitim durumu, öğrenci/öğretmen oranı ve branş) göre farklılaşmakta mıdır?

Önem

Toplumda meydana gelen değişikliklerin öğrencilere benimsetilmesinde ve değişimi yönetecek ve gerçekleştirecek bireylerin yetiştirilmesinde değişim sürecinin uygulayıcıları olarak öğretmenlere ve değişim süreçlerine liderlik eden okul yöneticilerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin değişim eğilimlerinin, eğitim-öğretim süreçlerinin çıktıları olan öğrencilerin de değişim eğilimlerini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bakımdan son dönemde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değişim eğilimleri önemli bir araştırma alanı olarak alanyazında öne çıkmaya başlamıştır (Akbaba Altun ve Büyüköztürk, 2011; Altıntop, 2010; Arslan, 2014; Büyüköztürk, Uslu ve Akbaba Altun, 2017; Canlı, Demirbaş ve Özer, 2015; Maya, 2014; Uslu, 2017). Ancak öğretmenlerin değişim eğilimlerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür (Altıntop, 2010; Büyüköztürk ve diğerleri, 2017; Can, 2017; Uslu, 2017). Bu nedenle bu araştırmanın, öğretmenlerin değişim eğilimlerinin belirlenmesi bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Değişimin beraberinde getirdiği toplumsal ve örgütsel farklılaşmanın bir sonucu olarak, eğitim örgütlerinde meydana gelen farklılaşmalardan biri ise eğitim kurumlarında liderliğin dağıtılmasıdır. Artık eğitim kurumlarının tek lideri, okul yöneticileri değildir. Eğitim öğretim süreçlerinin planlanmasında ve yönetiminde öğretmenler de formal veya informal sorumluluklar üstlenmektedir. Bu durumun sonucu olarak öğretmenlerin sınıf liderliği kavramı alanyazında öne çıkmaya başlamış, öğretmenlerin liderlik düzeylerinin ve algılarının incelendiği (Baloğlu, 2000; Balyer, 2016; Beycioğlu, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2010a; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Can, 2007; Demirtaş, 2016; Gülbahar, 2017; Hunzicker, 2017; Kaya, 2016; Kılınç ve Recepoğlu, 2013; Kıranlı, 2013; Özdelen ve Kale, 2014; Uribe-Flórez, Al-Rawashdeh ve Morales, 2014; Villiers ve Pretorius, 2011; Xie ve Shen, 2013; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013), öğretmen liderliğinin geliştirilmesine, okul müdürlerinin destekleyici davranışlarına ve okulda liderliğin dağıtılmasına ilişkin çalışmalar (Buckner ve

McDowelle, 2000; Can, 2006b; Cemaloğlu ve Savaş, 2018; Cheng ve Szeto, 2016; Çeper, 2013; Kurt, 2016; Poekert, Alexandrou ve Shannon, 2016; Savaş, 2016; Smylie ve Eckert, 2018; Spillane, 2005; Spillane, Diamond ve Jita, 2003; Somech, 2005; Szeto ve Cheng, 2017) alanyazında yer almaya başlamıştır.

Öğretmen liderliğinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği çalışmalara bakıldığında ise, öğretmen liderliğinin; *sınıf iklimi* (Aslan, 2011; Kılınç, 2014), *okulun liderlik kapasitesi* (Özçetin, 2013), *örgüt kültürü* (Cansoy ve Parlar, 2017; Öztürk, 2015; Öztürk ve Şahin, 2017), *örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma* (Uğurlu ve Yiğit, 2014; Ülger, 2015), *mesleki profesyonellik ve algılanan stres* (Çelik Yılmaz, 2017; Kılınç, Cemaloğlu ve Savaş, 2015; Parlar, Cansoy ve Kılınç, 2017) *örgütsel yaratıcılık* (Dinçer, 2017), *okul etkililiği* (Cansoy ve Parlar, 2018), *yüksek lisans eğitiminin etkisi* (Warren, 2017), *örgütsel bağlılık* (Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2014), *bireysel yenilikçilik* (Akın Kösterelioğlu ve Demir, 2014), *çatışma yönetimi* (Arslantaş ve Özkan, 2012), *öğrenci çıktuları* (Silins ve Mulford, 2004) ve *öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyi* (Akıncı ve Ekşi, 2017; Kurt, 2016; Omağ, 2016) değişkenleriyle ilişkilerinin incelendiği görülmektedir. Ancak öğretmen liderliğinin sınıf ve öğrenci bağlamında ele alındığı, öğretmen sınıf liderliğinin değişimin gerçekleştirilmesinde etkisinin ve öğretmenlerin değişim eğilimlerinin incelendiği çalışmaların (Altıntop, 2010; Ankrum, 2016; Büyüköztürk ve diğerleri, 2017; Can, 2017; Ertesvåg, 2009; Lai ve Cheung, 2015; Öqvist ve Malmström, 2018; Sebastian, Allensworth ve Huang, 2016; Sebastian, Huang ve Allensworth, 2017; Karabağ Köse, 2018; Troen ve Boles, 1992; Uslu, 2017) sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin değişim eğilimlerinin ve sınıf liderliği düzeylerinin belirlenmesi önemli görülmekte ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi yönüyle bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve yeni araştırmalara kaynak niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ilinde görev yapan ortaokul ve lise öğretmenlerinin sınıf liderliği ve değişim eğilimleri düzeylerini kapsamaktadır. Bu nedenle araştırmanın Kırıkkale ili ile sınırlı olduğu söylenebilir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu kısımda araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan değişim ve liderlik kavramları ile ilgili detaylı bir inceleme yapılmış, değişim eğilimleri ve öğretmen sınıf liderliği konulu yerli ve yabancı araştırmalar incelenmiş ve bu araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir.



1. BÖLÜM

ÖĞRETMEN SINIF LİDERLİĞİ

Okulun temel amacı, hür ve analitik düşünme yeteneğine sahip, sosyal yönden güçlü, toplumsal kültürü özümsemiş, sağlıklı ve girişimci bireyler yetiştirmektir. Bu doğrultuda öğretmenlerden okulun misyonunu benimsemeleri ve buna uygun davranışlar sergilemeleri beklenmektedir (Şişman ve Turan, 2015). Öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim hizmetlerini ve bu hizmetlere ilişkin yönetsel görevleri üzerinde barındıran, alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon gerektiren özel bir ihtisas alanıdır (Milli Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973). Okul örgütünün en temel ve önemli öğelerinin başında öğretmenler yer alır. Bunun nedeni, öğretmenlerin kalitesiyle okulun eğitim kalitesinin doğrudan ilişkili olmasıdır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2013). Her başarılı okulda, vizyonu kendi sınıflarının ötesine uzanan, kendi zümrelerini veya bölgelerini etkileyen öğretmenler vardır. Bu tür öğretmenler, öğrencilerin okulda elde ettikleri deneyimlerin sadece kendi öğretmenlerine bağlı olmadığını, okuldaki ve bölgedeki diğer sistemlere de bağlı olduğunu kabul ederler (Danielson, 2007).

Toplumda ve dünyanın her köşesinde değişimlerin temelinde eğilim yatmaktadır. Bu süreçte eğitim kurumlarına, yöneticilere ve öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Eğitim, değişimin bir aracı olduğu gibi insanları değişime adapte etmede, değişimin getirebileceği sorunların üstesinden gelmede insanlara yol gösterir. Öğretmenlerden beklenen, öğrencilere liderlik yapmak ve onları da bu süreçte liderlik yapabilecek seviyeye getirmektir (Şişman ve Turan, 2015). Bu bağlamda, okulun toplumsal değişimi yönetecek bireylerin yetiştirilmesi ile ilgili sorumluluğunun, öğretmenlerin öğrenciler için birer rol modeli olarak liderlik görevlerini öne çıkarttığı söylenebilir.

Genellikle toplumsal değişim ihtiyacının paralelinde gelişen liderlik olgusunun, modern yönetim ve liderlik yaklaşımlarında, kavramsal olarak, değişim, dönüşüm, vizyon vb. kavramlar etrafında şekillendiği söylenebilir. Değişim ve liderlik, toplumsal ve örgütsel yaşam açısından birbiri ile yakından ilişkili iki kavramdır. Değişim niteliksel veya niceliksel farklılaşmayı ifade ederken, liderlik ise değişimi başlatabilme ve yönetebilme becerisi ile yakından ilgilidir.

Bu bölümde, liderlik kavramı ve tarihsel gelişimine kısaca değinilmiş, öğretmen sınıf liderliği kavramı, öğretmenlerin liderlik rolleri, dağıtımçı liderlik ve müdürlerin destekleyici davranışları ve son olarak öğretmen sınıf liderliğini zorlaştıran unsurlar incelenmiştir.

1.1. Liderlik Kavramı

Liderlik, en genel tanımıyla, bir gurubun üyelerinin (iki veya daha fazla kişi) güç ve etki yoluyla içsel ve dışsal olaylara yorumunu, amaçlarını, aktivitelerini, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, ortak yönlerini ve güç ilişkilerini etkileyen ve onları harekete geçiren sosyal bir süreçtir (Baloğlu, 2000; Can, 2014; Çelik, 2012; Eren, 2017; Hoy ve Miskel, 2005, 2015). Serinkan (2008), liderliği, bir organizasyonu (kişi veya örgüt) başarıya götüren bir etkileme süreci olarak tanımlamaktadır. Liderlik, bir etkileme sürecini ve bir olguyu ifade ederken, lider ise bu süreçte izleyenleri ortak bir amaç etrafında toplayan, harekete geçiren ve onları olumlu yönde etkileyen kişidir (Can, 2014; Can, 2018; Çelik, 2012; Eren, 2017). Lider, büyük değişimler sonucu ortaya çıkan fırsatları yakalayabilen, tehlike ve belirsizliklere rağmen bu fırsatları değerlendiren ve yeni açılımlar geliştirebilen kişidir (Özden, 2013). Liderlik, bireyleri motive ederek belirli bir amaç etrafında toplayabilme ve bu amaçları grupça gerçekleştirebilme yeteneğidir. Liderlerin uzmanlık, vizyonerlik, benimsenme, grubun yararını kendi çıkarlarından üstün tutma, esin kaynağı olma, örnek olma, saygınlık, soğukkanlılık, cesaretlilik, güven verme ve kendine güvenme, risk alma ve isteklilik gibi vasıflara sahip olmaları gerekir (Erbaş, 2015; Erdoğan, 2015; Karip, 1998).

Liderlik, güç ve etki yönüyle iki farklı liderlik biçimi (formal ve informal) olarak ortaya çıkabilir. Formal lider otoritesiyle grup üzerinde etkisini gösterirken, informal lider sergilediği liderlik davranışlarıyla içinde bulunduğu grupta bütünleşen kişidir (Can, 2014; Çelik, 2012). Liderlikte önemli bir ölçüt, bireyleri ve grupları etkileme ve yönlendirme gücünün varlığıdır. Liderlik için her zaman formal bir güce, resmi bir yetkiye ihtiyaç yoktur (Serinkan, 2008). Lideri ortaya çıkaran diğer bir otorite kaynağı ise karizmadır. Yani lider, geleneksel veya yasal güç başkasında olsa bile karizmasıyla izleyenleri etkileyebilir (Ulaş ve Tusun, 2017).

Liderlik ve yöneticilik aynı şeyler değildir. Yöneticilik rolünü üstlenmeyen liderler olabileceği gibi, liderlik vasıflarına sahip olmayan yöneticiler de olabilir (Serinkan, 2008). Yönetici, gücünü daha çok kendisine verilmiş olan formal güçten alırken, lider daha çok izleyenleri etkileme gücünden yararlanır. Ayrıca yönetici daha çok işleri bir rutin çerçevesinde yaparken, lider ise süreci değiştirerek uygular (Can, 2018). Lider ve yönetici ayrımının yapılmasında risk önemli bir ayırt edicidir. Liderler, yöneticinin üstlendiği geleneksel ve yasal güce ek olarak bireysel yetkisini de kullanır ve risk almaktan kaçınmaz (Ulaş ve Tusun, 2017). Liderin rolü, yapılması gerekenin ne olduğunu bulmak, yani doğru olanı yapmak; yöneticinin rolü ise, bir işin nasıl yapılacağını söylemek, yani işi doğru yapmaktır. İşte bu noktada risk ortaya çıkar. Kullandığı geleneksel ve yasal yetki yöneticiyi çok fazla riskle karşı karşıya getirmez, ancak lider, yaptığı işin sorumluluğunu üstlenerek risk altına girmektedir (Özden, 2013; Ulaş ve Tusun, 2017).

Liderlik etkileme, ikna etme, gurup süreci, örgütsel amaçlara ulaşma aracı, örgütsel yapının kurulması veya bu davranışların tümünün bir sentezi olarak tanımlanabilir. Liderlik kapsamına kişilik özellikleri, örgütsel roller, lider davranışları, etkileşim örüntüleri, izleyen algıları ve liderin izleyenler üzerinde bıraktığı etki girmektedir (Güçlü ve Koşar, 2018). Bir grupta, grubun diğer üyeleri üzerinde en çok etki yaratan kişi lider, diğerleri ise onu takip eden kişilerdir. Diğer bir deyişle liderlik, her sosyal grupta kendiliğinden ortaya çıkan ve grup üyeleri arasında paylaşılan sosyal bir süreçtir. Bu nedenle liderlik, bireyden çok örgütün bir ögesi olarak kabul edilmektedir (Hoy ve Miskel, 2005, 2015).

1.2. Liderlik Kavramının Tarihsel Gelişimi

Tarihsel süreçte liderlik kavramı incelendiğinde, hemen her dönemde toplumların liderlere ihtiyaç duydukları ve liderlerin toplumları etkiledikleri görülmektedir. Liderlerin çağlar boyu gösterdikleri liderlik özellikleri toplumdan topluma değişiklik göstermiştir. Liderler, toplumların bazen en karizmatik, bazen en güçlü, bazen en bilgili, bazen de en akıllı olarak nitelendirdikleri kişiler olmuşlardır (Güçlü ve Koşar, 2018). Geçmişte liderlik kavramı nüfuzlu, kararlı, agresif, güçlü ve hükmeden gibi kavramları çağrıştırmaktaydı. İnsanlık tarihinin ilk dönemlerinde toplumlara liderlik

etmenin ön koşulu daha çok, cesaretli ve güçlü olmaktır. Ancak 21. yüzyılla birlikte, modern toplumlarda liderlerde aranan özelliklerin çeşitlendiği ve değişiklik gösterdiği anlaşılmıştır. Günümüzde ise liderlerden beklenen özellikler daha çok bilgi ve yetenektir (Can, 2014; Güçlü ve Koşar, 2018).

Liderlik konusu, yönetim alanında yoğun bir şekilde incelenen ve araştırmacıların ilgisini çeken bir konu olmuştur. Liderlik hakkında 3000'den fazla bilimsel araştırmanın yapıldığı bilinmektedir (Çelik, 2012). Bu süreçte birçok liderlik kuramı ortaya atılmıştır. Özellikle 1900'lü yılların başlarında, liderlik kavramının bugünkü anlamıyla bilimsel olarak ele alındığı ve yapılan araştırmalarla incelendiği görülmektedir. 1980'li yıllardan bugüne ise meydana gelen değişimlerle birlikte, çağdaş yaklaşımlar olarak nitelendirilen dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik, hizmetkâr liderlik, dağıtımçı liderlik ve öğretmen sınıf liderliği gibi yaklaşımlar, yapılan araştırmalarla birlikte liderlikle ilgili alanyazına katılmıştır (Güçlü ve Koşar, 2018; Serinkan, 2008).

Liderlikle ilgili alanyazında yapılan ilk araştırmaların büyük oranla liderler ve izleyenlerinin özellikleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Sonrasında lider ve izleyenlerin özelliklerinin liderliği açıklamada yeterli olmadığı anlaşılmış ve bunun üzerinde liderlik davranışları ve liderliğe etki eden durumlar incelenmiştir. Büyük adam kuramı ile başlayan ve geleneksel liderlik kuramları olarak bilinen bu kuramlar, sırasıyla özellikler, davranışçı ve durumsallık kuramları olarak alanyazında yer almaktadır (Güçlü ve Koşar, 2018).

1.2.1. Büyük Adam Kuramı

Bilimsel anlamda ortaya atılan ilk liderlik kuramı, Büyük Adam Kuramı (teorisi) olarak bilinmektedir. 19. yüzyılda Thomas Carlyle'in ortaya attığı bu kuram, liderlerin kişisel yeteneklerini doğuştan kazandığını ve sonradan kazandırılmasının mümkün olmadığını öne sürmektedir. Bu kuram tarihteki büyük adamları inceleyerek liderliği tanımlamaya çalışmıştır (Güçlü ve Koşar, 2018; Lu ve Yang, 1960; Özden, 2005; Serinkan, 2008; Ulaş ve Tusun, 2017).

Bu yaklaşıma göre, liderlerin deneyimleri ve eğitimi çok fazla önemli değildir. Büyük adam kuramının tanımladığı liderlik, evrensel niteliği ve bilimsel temeli olmayan biyografik incelemelere dayanmaktadır. Büyük adam kuramına göre tanımlanan liderin kişisel kalitesinin izleyenlere aktarılması da mümkün değildir (Özden, 2005). Bu kuram, lider olarak doğulur, ancak sonradan lider olunmaz görüşünü benimsemektedir (Güçlü ve Koşar, 2018).

1.2.2. Özellikler Kuramı

Araştırmacılar, sanayi devrimiyle birlikte meydana gelen gelişmeler sonucu, liderlerde olması gereken bazı özelliklerle liderliği açıklamaya çalışmışlardır. Bu kurama göre, söz konusu bu özelliklerin olmaması durumunda liderlikten bahsedilmesi mümkün değildir (Serinkan, 2008). Bu kuramın temel özelliği, liderin kişisel özelliklerinin örgütsel ve sosyal ortamdan tümüyle bağımsız bir şekilde incelenmesidir. Bu özelliklerin, toplumun kültürel yapısıyla ilişkili olması nedeniyle, bir toplumda lider olarak kabul edilen bir kişi, başka bir toplumda lider olarak görülmeyebilir. Bu durum, etkili liderlik tanımının toplumlar arasında farklılaştığını göstermektedir (Çelik, 2012; Özden, 2005).

Özellikler kuramına göre, liderleri, izleyenlerden kişisel ve fiziksel yönden ayıran birtakım farklılıkların olduğu kabul edilmekte ve bu farklılıklara neden olan özelliklerin neler olduğu üzerinde odaklanılmaktadır (Can, 2018). Bir liderin etkililiğini belirlemede, liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik geliştirilen soyut ölçütler kullanılır ve bu ölçütlerin geçerliği ve güvenilirliği tartışma konusudur (Çelik, 2012; Özden, 2005). Bu kuram, etkili liderliği tam olarak açıklayamasa da günümüzde liderlerin başarısında kişisel özelliklerinin etkili olduğu kabul edilmektedir (Güçlü ve Koşar, 2018).

Özellikler yaklaşımı, liderlik özelliklerinin doğuştan geldiği ve hiçbir şekilde sonradan kazanılamayacağı düşüncesini savunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bu kuram “lider olunmaz lider doğulur” düşüncesini savunmaktadır. Bu yönüyle Büyük Adam Kuramıyla benzerlik göstermektedir (Can, 2018; Özden, 2005; Ulaş ve Tusun, 2017).

1.2.3. Davranışçı Kuram

Özellikler kuramının liderliği açıklamada yetersiz kaldığını düşünen liderlik araştırmacıları, liderliği daha iyi tanımlayabilmek için liderlerin davranışları üzerine odaklanmışlardır (Çelik, 2012; Güçlü ve Koşar, 2018; Özden, 2005; Serinkan, 2008). Davranış kuramcıları, liderlerin davranışlarına odaklanarak liderliğin doğuştan gelmese de liderlik davranışlarının gözlenebileceğini ve öğrenilebileceğini ortaya koymuşlardır (Ulaş ve Tusun, 2017). Davranışçı kuramların temel amacı, liderlik davranışlarını analiz ederek, liderlik davranışlarının temel yönelimini belirlemektir. Davranışçı kuramlar, liderlik davranışlarının ilişki yönelimli ve görev yönelimli olmak üzere iki boyutu üzerinde yoğunlaşmıştır (Çelik, 2012; Özden, 2005).

Görev yönelimli lider davranışları, direk olarak örgütsel amaçlarla ilgilidir. Bu boyut, iletişim kanalları kurma, örgütleme, iş görenler arası ilişkileri belirleme, görev analizi yapma ve grup performansını değerlendirme gibi davranışları kapsarken (Çelik, 2012), ilişki yönelimli lider davranışları, liderler ile izleyenler arası saygı, samimiyet ve güveni yansıtır. Bu boyuta göre liderler, izleyenlerin rahatına, iş doyumuna, düşüncelerine ve konumuna ilgi gösterirler (Lunenburg ve Ornstein, 1991, akt. Çelik, 2012).

1.2.4. Durumsallık Kuramı

Durumsallık kuramı, liderliğin sadece liderlerin sahip olduğu kişisel özelliklerle veya liderlik davranışlarıyla açıklanamayacağını, bu nedenle liderliğin daha geniş açıdan değerlendirilmesi gerektiği düşüncesini savunmaktadır (Çelik, 2012; Güçlü ve Koşar, 2018). Durumsallık kuramcıları, liderlerin etkileme ve yönlendirme sürecinde kullandıkları güç ve kaynakları tartışmış, liderlerin farklı durum ve şartlarda kullandıkları güç kaynaklarının farklılaştığını belirlemişlerdir (Hoy ve Miskel, 2005, 2015; Serinkan, 2008; Stogdill, 1974).

Özellikle Fiedler'in durumsallık kuramına göre, her zaman geçerli ve mükemmel bir liderlik stili yoktur. Fiedler, liderlerin etkililiğinin durumsal faktörlere bağlı olarak farklılaşabileceğini, liderlik stillerinin belirlenebileceğini ve ölçülebileceğini

belirtmiştir (Güçlü ve Koşar, 2018). Fiedler'e göre durumsal faktörler ve liderlik stilleri liderlerin davranışlarını etkilemektedir. Liderler her durumda etkili olamayabilirler. Lider açısından bir durumun lidere uygunluğu, liderle izleyenler arasındaki ilişkinin niteliği, liderin mevki gücü ve görevin yapısına bağlıdır (Özden, 2005). Sonuç olarak lider, içinde bulunduğu duruma göre davranmalıdır. Bazı durumlarda otoriter bir liderlik tarzının benimsenmesi etkili olurken, bazı durumlarda demokratik bir liderlik tarzı etkili olabilir (Serinkan, 2008).

1.3. Öğretmen Sınıf Liderliği Kavramı

1980'li yıllarda ön plana çıkan öğretmen sınıf liderliği, alanyazında geniş kapsamda tartışılmış ve incelenmiş olmasına rağmen açık, yaygın ve standart bir tanıma sahip değildir. Öğretmenlerin temel görevi, öğreticilik, yöneticilik, arabuluculuk, rehberlik, ve liderliktir. Ancak okul örgütünde öğretmenlerin rol ve işlevleri toplumdan topluma değişebileceği için lider öğretmenlerden çeşitli roller üstlenmeleri beklenmektedir (Bae ve diğerleri, 2016; Buckner ve McDowelle, 2000; Can, 2014; Kıranlı, 2013). Öğretmen sınıf liderliği kavramına ve uygulamalarına ilişkin tartışmalar son yirmi yılda hız kazanmıştır. Öğretmenler hem örgütsel düzeyde hem de öğretimsel alanda liderlik işlevini daha fazla üstlenmektedirler (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen sınıf liderliğinin temel hedeflerinden biri, okulları öğrenme organizasyonlarına dönüştürmektir. 21. yüzyılda ortaya çıkan eğitim taleplerinin karşılanmasında, eğitim örgütlerinde liderliğin dağıtılması yoluyla ortaya çıkan öğretmen sınıf liderliğinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Shah, 2017). Özellikle, okulların çalışma biçimlerinde, eğitim ve öğretimin temel işlevlerinde öğretmen sınıf liderliğinin önemli ölçüde merkezi bir konuma sahip olduğu görülmektedir (York-Barr ve Duke, 2004).

Son dönemde örgütsel liderlik modelleri, liderliğin resmi olarak bir kişiye verilmesinden ziyade, örgütteki birçok kişi tarafından paylaşılabilmesini savunmaktadır. Eğitim kurumlarında da uygulanan bu örgütsel liderlik modeli, öğretmen sınıf liderliğinin ortaya çıkmasına ivme kazandırmıştır (Taylor ve diğerleri, 2011). Günümüzde öğretmenlerden beklenen en önemli rollerden biri liderliktir. Öğretmen sınıf liderliği, topluma rehberlik edilmesi, eğitimin etkililiğinin artırılması ve okulun olumlu yönlerinin geliştirilmesi yönüyle önemli bir faktör olarak kabul

edilmektedir. Diğer bir deyişle, okulların etkililiğinin arttırılmasında, okul geliştirme çalışmalarına odaklanan, sorunların çözümünde alternatif yollar üreten ve değişimi yöneten lider öğretmenler önemli bir faktör olarak görülmektedir. (Gülbahar, 2017).

Lider öğretmenler, her şeyden öte etkili birer sınıf öğretmenleridir. Bu sayede izleyenleri güvenilirlik ve öğretim gücüyle etkileyebilirler (Wells ve Klocko, 2015). Alanyazında “Lider öğretmen kimdir?” sorusuna yanıt olarak, lider öğretmenlerin daha çok deneyimli hatta mükemmel öğretmenler oldukları ve meslektaşları tarafından saygı duyuldukları belirtilmektedir (York-Barr ve Duke, 2004). Genel olarak lider öğretmenlerin, uzmanlık ve öğretmenlik deneyimi yönüyle sağlam bir temele sahip oldukları bilinmektedir (Barth, 2001; York-Barr ve Duke, 2004). Lider öğretmenler, uzmanlık ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşarak okul ve sınıf geliştirme süreçlerinde çaba sarf ederler. Sınıfları, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre müfredata uygun bir şekilde öğrenme laboratuvarlarına dönüştürürler (Lumpkin ve diğerleri, 2014).

Öğretmen sınıf liderliği, öğretmenler arasında üç gelişimsel odak noktasını içeren bir semsiye terimdir. Öğretmen sınıf liderliğinin bireysel gelişim, işbirliği ve örgütsel gelişim üzerinde odaklandığı görülmektedir (Taylor ve diğerleri, 2011). Öğretmen sınıf liderliği, meslektaşlarla işbirliği içerisinde çalışmayı ifade ettiği gibi bireysel ve kurumsal gelişimi de beraberinde getirmektedir (Çalık ve diğerleri, 2017). Lider öğretmenler değişim süreçlerinde proaktif bir tutum sergiler ve değişim süreçlerine iyi uyum sağlarlar. Bu sayede değişimin öğrenciler üzerindeki olumlu etkisini arttırırlar. Ayrıca, reformların ve değişimlerin zorluklarıyla baş etme konusunda meslektaşlarına destek olurlar (Pang ve Miao, 2017). Öğretmenler, değişime öncülük eden örgütsel koşulların oluşturulmasında kilit konumdadırlar. Lider öğretmenler bu koşulların oluşturulmasında meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışırlar. Bu bağlamda, lider öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışarak, müdürlerin de destekleyici davranışlarıyla sınıf uygulamalarını ve öğrenci kazanımlarını iyileştirecekleri öngörülmektedir (Harris ve Muijs 2003; Yavuz, 2016).

Öğretmen sınıf liderliği, sınıftaki öğrencilerin öğrenim düzeylerini göz önünde bulundurarak eğitim öğretim sürecini düzenleyebilme, öğrencilerin kendi istekleri ile derse katılımlarını sağlayabilme, öğrencilere paylaşarak öğrenmeyi ve kendilerini

sürekli geliştirebilmeyi öğretebilme becerisidir (Can, 2014; Şişman ve Turan, 2015). Öğretmenlerin özellikle sınıf içi süreçlerdeki liderlik rolleri, öğrenciyi destekleme, akıl hocalığı yapma ve öğretimsel liderlik yapmadır. Öğretmenin öğrenci beklentilerini karşılaması, olumlu bir sınıf iklimi oluşturması, zaman ve öğretimi verimli bir şekilde yönetmesi sınıf liderliği açısından başarılı olduğunu gösterir (Çelik, 2013). Lider öğretmen, öğrencilere daha iyi bir öğretim imkânı sunmak, yenilikçi projeler hazırlamak ve sınıfına yönelik ders programı hazırlamak için farklı arayışlar içinde olmalıdır (Ulaş ve Tusun, 2017). Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkide olumlu öğrenme iklimi oluşturma, öğrenci enerjisini etkili bir şekilde yönlendirme ve sınıf içi rutinleri oluşturma, öğretim sürecine öğrencileri dahil etme ve öğretim, değerlendirme ve müfredat uygulamalarını iyileştirme gibi öğretmen sınıf liderliği nitelikleri, yüksek düzeyde öğrenci öğrenimi ve başarısı ile sonuçlanacaktır (York-Barr ve Duke, 2004). Bu bakımdan öğretmenlerin mesleki ve kişisel donanımı ne kadar iyi ise, öğrencilerin de o ölçüde öğretmenlerinden faydalanabileceği söylenebilir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2013).

Lider öğretmenler, alanıyla ilgili ileri düzeyde bilgi birikimine sahip, örgütsel becerileri ve kişilerarası iletişim becerileri güçlü, öğretim vizyonunu öğrencileriyle paylaşabilen, bu vizyonun öğretimsel gereklerini hazırlayacağı planlara yansıtabilen ve benimseterek uygulayabilen kişilerdir (Berry ve Ginsberg, 1990; Can, 2014). Sınıfın lideri olarak bir öğretmenin öğretimde formal ilişkileri informal ilişkilerle desteklemesi, öğrencilerine güven vermesi ve onlara güvenmesi, sınıfta rehberlik, danışmanlık ve koordinatörlük görevlerini üstlenmesi gerekmektedir (Can, 2014; Şişman ve Turan, 2015). Karar verme süreçlerinde ortaya çıkabilecek sorunlara çözüm üretirken, okul örgütüne hizmet eden paydaşlarla olumlu ilişkiler kurmak için tüm liderlik yaklaşımlarından faydalanması ve liderlik yaklaşımlarının gereklerini yerine getirmesi gerekmektedir (Can, 2014).

Öğretmenler, sınıf içi etkinlik ve faaliyetlerden sorumlu oldukları kadar okuldaki diğer uygulama ve faaliyetlerden de sorumludurlar (Çelik, 2003; Öztürk, Özdemir ve Şahin, 2017; Ulaş ve Tusun, 2017). Geleneksel olarak öğretmenlerden sınıfta öğretim faaliyetlerini yürütmeleri, okul yöneticilerinden ise okulu yönetmeleri beklenmektedir. Ancak öğretmenler, sadece öğrenciler üzerinde değil, sınıf dışında veliler ve meslektaşları üzerinde de bir etkiye sahiptirler. Bu etkiyi, öğretmenlerin paydaşlarına

karşı sergiledikleri liderlik olarak değerlendirmek mümkündür (Öztürk ve diğerleri, 2017). Lider öğretmen, sınıfta öğrencilere, okulda meslektaşlarına, diğer okul personellerine ve velilere karşı birer rol model olmalıdır (Ulaş ve Tusun, 2017). Öte yandan öğretmenlerin mentor, eğitim koçu ve kolaylaştırıcı olarak hizmet verebilmesi için, sürekli olarak mesleki gelişim yoluyla liderlik yeteneklerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Lumpkin ve diğerleri, 2014; Pang ve Miao, 2017).

Öğretmenlik mesleği, doğası gereği yol gösterme, yönlendirme, yönetme ve liderlikle doğrudan ilişkilidir. Sadece sınıf içi süreçlerle sınırlı kalmayıp sınıf dışında da liderlik görevlerini üstlenen, meslektaşlarına ve öğrencilerine rol model olabilen lider öğretmenler, eğitim kurumlarının nihai amaçlarına ulaşmasında başrolü üstlenmektedirler (Argon ve Çelik Yılmaz, 2018; Özdemir, 2013a). Lider öğretmenler, gerek sınıf ve okul içi süreçlerde gerekse okul dışı süreçlerde sorumluluk üstlenen öğretmenlerdir. Çeşitli pozisyonlarda görev alabilir ve duruma göre hareket edebilirler (Çekiç ve Tombak, 2017; Özdemir, 2013a; Şişman ve Turan, 2015; Wenner ve Campbell, 2017). Lider öğretmenler, okulun misyon ve vizyonunun belirlenmesinde, okul kültürünün oluşturulmasında, çevrenin ve toplumun geliştirilmesinde, öğretimin planlanmasında, mesleki gelişimin sağlanmasında, öğrenci gelişiminin takibinde ve meslektaşlarına destek olma konusunda üzerlerine düşen görevi yerine getirmelidirler (Çekiç ve Tombak, 2017). Özellikle okulun misyonunun gerçekleştirilmesine yardımcı olmak ve öğretmenlerin profesyonelliğini güçlendirmek ve genişletmek için, tüm öğretmenlerin, özellikle de lider öğretmenlerin uzmanlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Lumpkin ve diğerleri, 2014). Ayrıca, meslektaşları ile uzmanlık bilgilerini ve deneyimlerini paylaşan lider öğretmenler, müdürlerin sınıf ve okul geliştirme çabalarını genişletmelerine ve sürdürmelerine yardımcı olabilirler (Barth, 2001; Lumpkin ve diğerleri, 2014).

Sonuç olarak, öğretmen sınıf liderliği, öğrenci başarısının artırılması amacıyla bireysel ve kolektif olarak eğitim öğretim uygulamalarının geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin, okul müdürlerini, meslektaşlarını ve diğer okul topluluklarını etkilemesi olarak tanımlanabilir (York-Barr ve Duke, 2004).

1.4. Öğretmenlerin Liderlik Rollerini

Öğretmenler çeşitli resmi veya gayri resmi pozisyonlarda üstlendikleri roller ve iletişim kanalları aracılığıyla liderlik yaparlar (Danielson, 2007; Harrison ve Killion, 2007; Hart, 1995; Shah, 2017; Smylie ve Eckert, 2018; York-Barr ve Duke, 2004). Lider öğretmenler bazı durumlarda resmi liderlik rollerini üstlenirken, diğer zamanlarda ise sınıf öğretmenleri olarak görevlerine devam ederken, çeşitli bireysel ve kolektif liderlik sorumlulukları üstlenirler. Öğretmenler bazen bölüm başkanlığı, takım liderliği, sendika temsilcisi, usta öğretici, müfredat geliştirici, mentor veya bir yönetim ekibinin üyesi olarak resmi liderlik pozisyonlarında hizmet verebilirler. Diğer zamanlarda, eğitim sorunlarını çözmek, ebeveyn katılımını teşvik etmek, küçük gruplarda ve takımlarda meslektaşlarıyla çalışmak, meslektaşlarının uygulamalarını desteklemek, meslektaşlarının etkili öğretim stratejileri geliştirmelerini sağlamak, meslektaşlarına liderlik ve koçluk yapmak, meslektaşlarıyla kaynaklarını paylaşmak, fikir üretmek, değişim katalizörlüğü yapmak ve okul vizyonunu geliştirmek gibi süreçlerinde gayri resmi yollarla liderlik rollerini üstlenebilirler (Berry ve Ginsberg, 1990; Danielson, 2007; Harrison ve Killion, 2007; Jacobs ve diğerleri, 2016; Lai ve Cheung, 2015; Smylie ve Eckert, 2018; York-Barr ve Duke, 2004).

Alanyazında bahsedilen bazı öğretmen sınıf liderliği rolleri, okul reformu çalışmalarına okul içinde ve dışında destek olma, fikirleri eylemlere dönüştürme, pedagojik mükemmellik için çabalama, karara katılma, okul kültüründeki engelleri aşma, inisiyatif alma ve okulun gelişmesini sağlama şeklinde sıralanabilir (Lai ve Cheung, 2015). Rollerin çeşitliliği, öğretmenlerin ilgi alanlarına ve yeteneklerine uygun liderlik rollerini üstlenebilmelerini sağlamaktadır. Rollerini ne olursa olsun, lider öğretmenler okullarının kültürünü şekillendiren, öğrenci öğrenimini geliştiren, meslektaşlarının uygulamalarını etkileyen ve meslektaşlarının performanslarını iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapan bir liderlik duruşu sergilerler (Harrison ve Killion, 2007; Poekert ve diğerleri, 2016). Özetle lider öğretmenler, okul organizasyonunun çeşitli düzeylerinde sayısız liderlik faaliyetleri ve zaman içinde gelişen roller ve aktiviteler ile birden fazla role sahip olma eğilimindedirler (Jacobs ve diğerleri, 2016). Ayrıca, paylaşılan normlar, değerler ve kolektif sorumluluk ideali, tüm öğretmenlerin gayri resmi liderlik rollerini üstlenebildiğini ve geniş çapta

dağıtılmış liderliğe izin veren ahlaki otoritenin sağlanabileceğini göstermektedir. Böyle bir topluluk içinde, öğretmenler fikirleri paylaşma, risk alma ve eleştirel söylemlere katılma konusunda kendilerini daha güvende hissederler (Ward ve Parr, 2006).

Öğretmen sınıf liderliği, üç ana grup üzerinde etkisini göstermektedir. Öğretmenler liderliklerini bölüm veya takım içinde, okul içinde ve okul dışında gösterebilirler (Danielson, 2007):

- **Bölüm veya takım içinde:** Lider öğretmenler çeşitli yollarla, okul programlarını ve meslektaşlarının uygulamalarını öğrencilerin yararına olacak şekilde geliştirmek için harekete geçerler. Öğretmenlerin kendi bölümlerinde veya takımlarındaki liderlik rolü, önde gelen değişimleri, kişilerarası becerileri ve dikkati gerektirir. Böyle bir çabanın başarısı, lider öğretmenler ile meslektaşları arasındaki güven bağının oluşturulmasına bağlıdır.
- **Okul içinde:** Lider öğretmenlerin okul düzeyindeki rolleri daha çok ana program, öğrenci programları veya not verme politikası gibi öğrencilerin öğrenimini üzerinde etkisi olan alanlarla ilgilidir. Öğrenciler okul içi faaliyetlere katılarak, tartışma ekiplerinde yer alarak veya akademik süreçlere derinlemesine girerek okul kariyerlerinin en unutulmaz faaliyetlerini tecrübe etmiş olurlar. Öğrencilerin bu tür fırsatlara tam erişimlerinin sağlanabilmesi ise, kolektif bir çaba ve öğretmen sınıf liderliği ile mümkündür. Bu süreçte lider öğretmenler, yöneticilerinden önemli düzeyde bir destek görmeseler bile önemli fikirleri öne çıkarıp liderlik rolünü üstlenebilirler.
- **Okul dışında:** Lider öğretmenler, bölge çapında bir öğretmen değerlendirme komitesine veya müfredat ekibine katılarak ya da okul yönetim kurulu toplantılarına katılarak kendi okullarının ötesine katkıda bulunabilirler. Bu öğretmenler sadece sınıflarında öğrencilerini etkilemekle yetinmeyip, okul dışında da daha büyük eğitim topluluklarını etkileyebilirler.

Cosenza (2015), öğretmenlerin liderlik rollerini beş tema altında gerçekleştirdiklerini belirlemiştir. Bu roller; işbirliği, en iyi uygulamaları paylaşma, harekete geçme, rol model olma ve resmi liderlik rolleridir (Cosenza, 2015):

1. **İşbirliği:** Lider öğretmenler bölüm, okul ve sınıf düzeyinde ortak hedefler belirlemeyi, liderliği gösterme fırsatı olarak görürler. İşbirliği içinde çalıştıklarında ve lider olarak yetkilendirildiklerinde uzun vadede okulun tüm paydaşlarına fayda sağlayacaklarını bilirler. Ayrıca, öğretmenlerin ortaklaşa çalışmasıyla, farklı fikirlerin ortaya çıkabileceğini düşünürler.
2. **En iyi uygulamaları paylaşma:** En iyi uygulamaları paylaşmak, başka bir işbirliği yöntemi olarak değerlendirilebilir. Lider öğretmenler sınıfta başarılı oldukları bilgi ve öğretim stratejilerini meslektaşlarıyla paylaşarak okulda liderlik gösterirler. Özellikle de bu bilgi paylaşımı, desteğe ihtiyaç duyan genç öğretmenlere yöneliktir. Lider öğretmenler bu yolla diğer öğretmenleri etkilemiş ve meslektaşlarına rehberlik etmiş olurlar. En iyi uygulamaları paylaşmak, öğretmenlere sınıflarının dışına çıkma ve okulun her yerine nüfuz etme fırsatını sunar. İşbirliği temasına benzer şekilde, en iyi uygulamaların paylaşılması, öğretmenlerin gelişimini ve öğrenci öğrenimini desteklemek amacıyla işbirliğine dayalı bir kültürü geliştirmektedir.
3. **Harekete geçme:** Harekete geçme, öğretmenlerin, müdür ya da başka bir kişi tarafından yönetilmeyi beklemeden, mesleğinin itici gücü olarak harekete geçmeleri gerektiğine odaklanmaktadır. Lider öğretmenlerin bu rolü, müfredat seçimi, program geliştirme, öğretim materyalleri geliştirme, öğrenci yerleştirme ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarını etkileyen herhangi bir şeyle ilgili kararlara katılımını işaret etmektedir. Bu alanlarda karara katılım gösteren öğretmenlerin lider olarak hareket ettikleri düşünülmektedir. Lider öğretmenler bu yönüyle, değişimi savunarak veya başkalarını değişimi desteklemeye teşvik ederek okulda harekete geçen kişiler oldukları söylenebilir.
4. **Rol model olma:** Öğretmenler rehberlik yapma, beklentileri belirleme ve rol model olma yoluyla öğrencilerine ve meslektaşlarına destek olduklarında lider olarak anılırlar. Rol model olma, öğrencilere rehberlik etmenin, davranışlarını ve akademik başarılarını etkilemenin bir yolu olarak görülmektedir.
5. **Resmi liderlik rolleri:** Lider öğretmenler resmi rollerle daha büyük gruptaki meslektaşlarını temsil etme fırsatı elde etmiş olurlar. Ancak

öğretmen sınıf liderliği hakkındaki genel düşünce, öğretmen sınıf liderliğinin resmi yolla kazanılan bir statüden ziyade, yönetici desteği olsun veya olmasın öğretmenlerin geleneksel rolünün ötesine geçerek liderlik yapabilecekleri, ayrıca işbirlikçi bir okul ortamının oluşturulmasıyla hem okulun başarısı hem de öğrencilerin akademik performansının olumlu yönde etkileneceği düşüncesidir.

Pang ve Miao (2017), lider öğretmenlerin okul geliştirme süreçlerindeki rollerini üç grupta incelemiştir:

- **Genç öğretmenlere destek olmak:** Genç öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde lider öğretmenler kritik bir rol üstlenirler. Lider öğretmenlerle genç öğretmenler arasında bir mentor-menti ilişkisi vardır. Lider öğretmenler, öğretimde öncelikleri ve problemleri belirleme, öğrenme zorluklarını keşfetme gibi rolleri de üstlenirler. Lider öğretmenler, her disiplinde okul temelli araştırma faaliyetlerine öncülük eder, farklı konularda profesyonel öğrenim fırsatları sağlar ve öğrenme toplantılarına ev sahipliği yaparlar.
- **Müfredatı geliştirmek:** Lider öğretmenlerin diğer bir rolü de müfredat geliştirme süreçlerine liderlik etmeleridir. Okul müfredatının ve talimatlarının geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenirler. Hem müdürler hem de genç öğretmenler müfredat geliştiricileri olarak lider öğretmenlere güvenirlir.
- **İşbirliğini kolaylaştırmak:** Lider öğretmenler işbirlikçi çalışmaya çok önem verirler. Grup çalışmasını destekleme, ekip oluşturma ve ekip üyeleri arasındaki işbirliğini artırma gibi, okullardaki işbirliğini kolaylaştırıcı rolleri de üstlenirler.

Alanyazın incelendiğinde lider öğretmenlerden beklenen ve lider öğretmenlerin göstermeleri gereken bazı davranış ve roller aşağıdaki gibidir (Erbaş, 2015; Harris ve Muijs, 2003; Lieberman ve Miller, 2005; Wynne, 2002; York-Barr ve Duke, 2004):

- Eğitim öğretim süreçlerinde uzmanlığını gösterme,
- Hayat boyu öğrenmeyi öğrenme, öğretme ve bu konuda rol model olma,
- Diğer öğretmenleri etkileyerek okul kültürünü geliştirme,
- En iyi öğretim stratejilerini diğer öğretmenlerle paylaşma,

- Güven verici ve işbirlikçi ilişkiler geliştirme,
- İşbirliğini teşvik etme ve risk alma,
- Müfredat geliştirme çalışmalarına katılma,
- Eğitim süreçlerinde karara katılma,
- Hizmet içi eğitim ve personel geliştirme faaliyetlerine liderlik etme,
- Öğrencileri ve diğer öğretmenleri etkileme ve öncülük etme,
- Okulun benimsediği temel eğitimsel süreçleri destekleme,
- Sorun olarak görülen karmaşık konulara, sürekli olarak bir profesyonel yaklaşım sergileme,
- Yeni görüşleri tartışma, sentezleme ve profesyonel atılımlarla eğitim öğretim ortamlarına aktarma,
- Öğrencilerin gereksinimlerini değerlendirme ve yeterli düzeye gelmeleri için çabalama,
- Öğrencilerin geleceği görmelerini sağlama ve iyimser değerlendirmelerde bulunma,
- Kişisel gelişimde sürekliliği sağlama,
- Acemi öğretmenlere mentorluk yapma,
- Öğretmen adaylarının gelişimine destek olma,
- Önemli eğitimsel çalışmaları inceleme ve eğitim süreçlerinin iyileştirilmesinde çaba sarf etme,
- Özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrenciler başta olmak üzere, öğrencilerin gereksinimlerini sürekli olarak ön planda tutma ve onlarla yakından ilgilenme,
- Eğitim öğretim süreçlerinde eşitlik ve adaletin sağlanması için yönetimle işbirliği yapma,
- Öğrencilerin gelişimini ve eğitim öğretim süreçlerine katılımlarını sağlayarak örgütsel yapının ve örgüt kültürünün güçlendirilmesini sağlama,
- Okulun misyonunu, vizyonunu ve değerlerini işlevselleştirmeye odaklanma,
- Okulun hedeflerine yönelik eğitimsel çalışmaları ve profesyonel öğrenme aktivitelerini diğer öğretmenler, veliler ve okul yönetiminin işbirliği ile arttırma,
- Her fırsatta büyük umutları başarmaya ve gerçekleştirmeye çalışma,
- Eğitim süreçlerinde diğer öğretmenleri ve öğrencileri cesaretlendirme,

- Öğrenci grupları ve komitelerinde öğrencilerin kendilerine saygı ve özgüven bilincini arttırarak başarı kültürünü oluşturma.

Sonuç olarak, resmi bir liderlik pozisyonu sahip olup olmadığına bakılmaksızın lider öğretmenlerin bu rolleri üstlenmesi, diğer öğretmenlerin sınıftaki performansını, dolayısıyla da öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Gehrke, 1991).

1.5. Dağıtımçı Liderlik ve Müdürlerin Destekleyici Davranışları

Eğitim dünyasının giderek daha karmaşık bir yapıya bürünmesiyle, yeni talepleri karşılamak ve değişen sorunlara çözüm üretebilmek için eğitim kurumlarında daha esnek bir liderlik anlayışı gereksinimi doğmuştur. Okul geliştirme ve performans artırma çalışmalarında, sorumlulukların ilgi, yetenek ve uzmanlık alanları farklı liderlerle paylaşılma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Eğitim kurumlarında liderlik, artık sadece müdürlerden beklenen bir sorumluluk olmaktan çıkmış, okulun diğer paydaşlarını da kapsayacak şekilde yayılmış ve genişlemiştir (Çeper, 2013). Eğitim kurumlarında Sıfır Hata Yönetimi, Okula Dayalı Yönetim ve Öğretmen Sınıf Liderliği gibi yaklaşımların etkinliği arttıkça, okullarda müdürün tek lider olduğu düşüncesi etkisini yitirmiştir. Bu durum, etkileşimci bir liderlik anlayışına olan ihtiyacı ortaya çıkartmıştır. Eğitim örgütlerinde de etkisini göstermeye başlayan bu liderlik anlayışı, daha çok dağıtımçı liderlik olarak bilinmektedir (Özdemir, 2013b). Dağıtımçı liderlik, daha esnek bir yapı sunması ve fikirlerin paylaşılmasına olanak tanınması yönüyle eğitim örgütlerinde ihtiyaç duyulacak bir liderlik modeli olarak öne çıkmaya başlamıştır. Bu çerçevede dağıtımçı liderlik, okullarda katılımcı ve demokratik bir liderlik anlayışının oluşturulmasında iyi bir yol olarak görülmektedir (Çeper, 2013).

Dağıtımçı liderlik, örgütlerde liderliğin paylaşıldığı ölçüde sorumlulukların da paylaşılmasına olanak tanımaktadır. Bu durum öğretmen sınıf liderliğinin ön plana çıkmasına neden olmuş ve öğretmenlerin uzmanlık bilgisinin okul geliştirme süreçlerinde önemli bir kaynak olarak görülmesini sağlamıştır (Ateş, Gürer Bahadır ve Neğiş Işık, 2015). Dağıtımçı liderlik, yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını, eleştirel ve analitik bir bakış açısını teşvik etmektedir. Aynı zamanda dağıtımçı liderlik,

öğretmen sınıf liderliğini de teşvik ederek değişimi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Somech, 2005).

Öğretmen sınıf liderliği okullarda doğal olarak ortaya çıkabildiği gibi, dağıtımcı liderlik kültürünün ve müdürlerin destekleyici davranışlarının etkisiyle de ortaya çıkabilir. Müdürler, yetki ve sorumluluğu devrederek, öğretmenleri ve okul personelini güçlendirebilir, öğretmen sınıf liderliğini geliştirebilir ve örgütsel gelişim süreçlerinde lider öğretmenlerin karara katılımlarını sağlayabilirler (Sebastian ve diğerleri, 2016). Jacobs ve diğerleri (2016), öğretmen sınıf liderliğinin geliştirilmesinde yönetici desteği türlerini aşağıdaki gibi belirlemişlerdir:

- Bilgi paylaşımında bulunmak,
- Açık kapı politikasına uygulamak,
- Öğretmenleri, görüşlerini dile getirmeleri için teşvik etmek,
- Öğretmenlerin fikirlerine değer vermek,
- Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümüne destek olmak,
- Lider öğretmenlerin işbirliği içinde çalışabilmelerine fırsat sağlamak,
- Öğretmenlerin liderliklerini göstermeleri için fırsat tanımak,
- Yönetim süreçlerinde üstlendikleri görevlerde lider öğretmenlere güvenmek.

Müdürler, öğretmen sınıf liderliğinin geliştirilmesinde anahtar rolü oynarlar. Öğretmen sınıf liderliği becerilerini geliştirmek için yeterli eğitim ve deneyime sahiptirler. Bu sayede, okullarda öğretmen sınıf liderliğinin ortaya çıkmasını, geliştirilmesini ve desteklenmesini sağlayabilirler. Bu bağlamda, müdürlerin öğretmen sınıf liderliğe yönelik bazı destekleyici davranışları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Buckner ve McDowelle, 2000):

- **Öğretmen sınıf liderliğini tanımlamak:** Öğretmenlerin hem resmi hem de gayri resmi öğretmen liderliğinin ne olduğunu bilmeleri gerekir. Resmi liderlik rolleri yetki veya güç içerebilir, ancak diğer tüm roller kendiliğinden gerçekleşir ve liderin genel başarısı bu becerilere bağlı olacaktır.
- **Lider öğretmenler ile rahat olmak:** Müdürler, lider öğretmenlerin varlığını kabullenmeli ve öğretmenleri liderliğe teşvik etmelidir. Okul müdürlerinin öğretmenleri sınıf liderliğine özendirilmesi, öğretmen sınıf liderliği açısından

birçok fayda sağlayacaktır. Öğretmenler liderlik davranışları sergilediklerinde müdürlerin onları desteklemesi gerekmektedir. Ancak bu durumda, müdürler bazı davranışlarını değiştirmek zorunda kalabilirler.

- **Öğretmenleri liderliğe teşvik etmek:** Tüm öğretmenler liderliğe teşvik edilmelidir. Müdürler, öğretmen sınıf liderliğinin ortaya çıkmasını sağlayacak ortamlar hazırlamalıdır. Tüm öğretmenlere liderlik için açık bir davet sunulmalı, liderlik görevini üstlenenlere ise daha fazla destek sağlanmalıdır.
- **Öğretmen sınıf liderliği becerilerini geliştirmelerine destek olmak:** Öğretmen sınıf liderliğinin geliştirilmesinin bir diğer yolu da, liderlik becerilerinin hizmet içi eğitimlerle geliştirilmesidir. Müdürler de öğretmenlerle birlikte bu eğitimlere katılmalıdırlar. Bununla birlikte, kapsamlı bir eğitim almadan da öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi mümkündür.
- **Geri bildirim sağlamak:** Öğretmen sınıf liderliğinin geliştirilmesinde geri bildirim önemli bir unsurdur. Müdürlerin, geri bildirim alırken öğretmenlerin rahat edeceği bir ortam hazırlamaları gerekir. Lider öğretmenler, meslektaşları arasında da geri bildirimde bulunmaya cesaretlendirilmelidirler.

Öğretmen sınıf liderliğinin geliştirilmesine yönelik çabalar genellikle üç ana hedefe ulaşmayı amaçlamaktadır. Birincisi, öğretmenlik mesleğinin niteliğini genişletmek ve öğretmenlerin kalitesini arttırarak mesleğinde yetenekli öğretmenler geliştirmek. İkincisi, öğretmenlerin performansını iyileştirmeye yönelik mesleki gelişim ve eğitim fırsatları oluşturmak. Üçüncü hedef ise, öğretmenlerin liderliğini ve karara katılımlarını sağlayarak, okulların kurumsal kapasitelerini ve performansını iyileştirmek, mevcut kaynakları ve uzmanlığı arttırmaktır (Smylie, 1995). Öğretmen sınıf liderliği üzerine yapılan araştırmalar, lider öğretmenlerin inançlarının, tutumlarının ve davranışlarının diğer lider öğretmenler tarafından şekillendirebileceği gibi müdürler tarafından da şekillendirebileceğini göstermektedir (Taylor ve diğerleri, 2011). Bu çerçevede, okul müdürlerinin, gizli öğretmen liderliği yeteneklerini araştırması, öğretmen sınıf liderliğini geliştirmesi ve güçlendirmesi gerekmektedir. Müdürler, lider öğretmenlere fırsatlar tanınmalı, karar verme süreçlerinde öğretmenleri karar vericiler olarak geliştirmeli, işbirliğine dayalı öğretim rolleri geliştirmeli,

öğretmenleri karara katılmaya ve uzmanlıklarını genişletmeye teşvik etmeli, gerekli kaynakları sağlamalı (zaman ve fon gibi) ve yetkisini öğretmenlerle paylaşmalıdır. Okul müdürleri, öğretmenleri bu şekilde süreçlere katarak, onları farklı düşünmeye, değişim süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmeye, öğrenci öğrenimini kolaylaştırmaya teşvik edebilir ve sorunların işbirliği içinde çözülmesini sağlayabilirler (Lai ve Cheung, 2015; Lumpkin ve diğerleri, 2014).

1.6. Öğretmen Sınıf Liderliğini Zorlaştıran Etmenler

Öğretmen sınıf liderliği rolleri incelendiğinde, lider öğretmenlerin inisiyatif almalarını gerektiren birçok durumla mücadele ettikleri görülmektedir. Ancak bazı bürokratik ve hiyerarşik yapılar lider öğretmenlerin özerk ve özgün karar almalarına engel olabilmektedir (Çetin, 2017). Öte yandan birçok okulda çeşitli gelişim ve yenilik olanakları ve fırsatları olmasına rağmen, okullarda öğretmen sınıf liderliğine gerekli öneminin verilmediği görülmekte ve öğretmen sınıf liderliği engellenmeye çalışılmaktadır. Ancak üretken, girişimci, çevresini etkileyen, güvenen ve güvenilen lider öğretmenlerin hem toplumun kalkınmasında hem de öğrencilerin yetiştirilmesindeki etkisi açıkça anlaşıldığında öğretmen sınıf liderliğinin ne kadar önemli olduğu anlaşılabilir. Özellikle öğretmen sınıf liderliğinin geliştirilmesindeki temel faktör olan okul yöneticilerinin desteği, temel itici güç olarak bilinmektedir. Okul yöneticilerinin bu yaklaşımı kabullenmedikleri ve okula tanıtmadıkları durumlarda, klasik, olağan ve durağan eğitim öğretim sürecine devam edilmesi beklenir (Erbaş, 2015).

Öğretmen sınıf liderliğini zorlaştıran temel etmenlerden biri de, diğer öğretmenlerin lider öğretmenlere karşı aktif direnç göstermeleridir. Risk almaktan kaçınan, güven eksikliği olan ve gelenekçi tavır sergileyen öğretmenlerin öğretmen sınıf liderliği girişimlerine engel teşkil ettiği söylenebilir (Barth, 2001; Troen ve Boles, 1992). Bu öğretmenlerin girişimci davranışlar sergileyen ve harekete geçen öğretmenleri dışladıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler meslektaşlarının liderlik rolü üstlenmesini, girişken olmayışlarının veya kendilerinin başarısız olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirirler. Onları tebrik etmek yerine daha çok lider öğretmenlere şüpheli, kaygılı, kızgın ve düşmanca yaklaşırlar. Bu durumun lider

öğretmenlerin hevesini kırdığı görülmektedir. Diğer yandan, genç ve girişken öğretmenler, daha kıdemli ve deneyimli öğretmenlerin öğretmen sınıf liderliğine gösterdikleri dirençle karşı karşıya kaldıkları da görülebilmektedir (Çetin, 2017; Portner, 2008). Bu bağlamda, olumsuz meslektaş baskısı, lider öğretmenlerin kendilerini diğer öğretmenlerden izole hissetmesi ve liderlik sorumlulukları ile geleneksel süreçlere bağlılığın çatışması öğretmen sınıf liderliğini zorlaştıran etmenler olarak değerlendirilebilir. Öğretmen sınıf liderliğini zorlaştıran diğer bir etmen ise, okul yöneticilerinin kontrolü öğretmenlere bırakmayı reddetmesidir. Bu durum, okul müdürlerinin liderlerin lideri olmaya hazır olmadığını da göstermektedir (Harris ve Muijs, 2003). Okul yönetiminin ve diğer öğretmenlerin öğretmen sınıf liderliğini desteklememesi veya teşvik etmemesi genellikle öğretmen sınıf liderliği önündeki en büyük zorluk olarak bilinmektedir (Portner, 2008).

Can (2014), yaptığı araştırmada öğretmen sınıf liderliğini zorlaştıran etmenleri aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- Öğretmen sınıf liderliğini desteklemeyen bir okul kültürü,
- Okul yönetiminin yeterli desteği sağlamaması,
- Hizmet öncesi eğitimin yetersizliği,
- Zaman yetersizliği,
- Formal öğretmenlik yükü,
- Diğer öğretmenler tarafından desteklenmeme,
- Mesleki gelişim fırsatlarının yetersizliği,
- Öğretmenlerin isteksiz davranışları,
- Sınıflardaki mevcudun fazlalığı,
- Demokratik bir işbirliği ortamının ve güvenin olmaması,
- Mesleğe bağlılığın ve heyecanın azalması,
- Kazanımların ve etkinliklerin tam değerlendirilememesi.

Jacobs ve diğerleri (2016) ise, öğretmenlerin ağır iş yükü, sorumluluklarını yerine getirmede yeterli zamanlarının olmaması, diğer meslektaşların direnç göstermesi ve öğretmen sınıf liderliği rollerindeki belirsizliği öğretmen sınıf liderliğini zorlaştıran etmenler olarak değerlendirmişlerdir.

2. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM EĞİLİMLERİ

Doğa, insan ve toplumda meydana gelen değişimler, örgütlerin içinde bulunduğu çevreyi de değiştirmektedir. Günümüzde örgütlerin çevreleri ile sürekli bir iletişim halinde olduğu görülmektedir. Bir örgütün çevresi ile etkileşim halinde olması, o örgütün açık bir sistem olduğu gösterir. Açık sistemlerin ise çevresinde meydana gelen değişikliklere açık olmaları beklenir. Bu durum, değişimden etkilenen insanlar ve örgütleri çağa ayak uydurabilmek ve varlıklarını sürdürebilmek için zorunlu bir değişim sürecine itmektedir (Elma ve Demir, 2014; Helvacı, 2015; Özdemir, 2013b; Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2013). Toplumda birer açık sistem olarak yer alan eğitim kurumlarının ise dünyada ve toplumda meydana gelen değişimlerden etkilenmemesi ve bu değişimlere uyum sağlayamaması düşünülemez (Can, 2018).

Ülkemizde genç nesillerin toplumda ve dünyada meydana gelen değişimler sonucu değişen şartlara uygun şekilde yetiştirilmeleri amacıyla, eğitime yönelik birçok alanda reform niteliğinde önemli atılımlar gerçekleştirilmektedir. Ancak uluslararası alanyazın, dünyada eğitimi geliştirmeye yönelik reform hareketlerinde öğretmen eğilimlerinin kritik önem taşıdığını göstermektedir. Dünyada eğitime yönelik değişim girişimlerinin uygulanmasında öğretmen rolünün büyük olduğu, öğretmenler tarafından benimsenmeyen ve özümseyen hiçbir eğitim reformunda başarı elde edilemediği ve bu nedenle değişim atılımlarının sınıf ortamında etkisini gösteremediği görülmektedir (MEB, 2017). Bu bağlamda eğitim kurumlarının temel iş görenleri olarak, eğitim hizmetlerinin merkezinde yer alan öğretmenlerin (Can, 2018) değişim eğilimlerinin, örgütsel ve toplumsal değişimlerin gerçekleştirilmesinde ve değişimi yönetecek bireylerin yetiştirilmesinde büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Bu bölümde, öğretmenlerin değişim eğilimlerini kavrayabilmek amacıyla değişim kavramı, değişimle ilişkili kavramlar ve bazı varsayımlar, değişimin amaçları, değişime neden olan etmenler ve değişim eğilimleri konuları incelenmiştir.

2.1. Değişim Kavramı

Bir sistemin (kişi veya örgüt) işleyişinin planlı veya plansız olarak mevcut durumdan başka bir duruma dönüşmesine değişme denir (Güneş, 2015; Özdemir, 2013a; Özden, 2005; Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2013). Değişme, istenen (olumlu) veya istenmeyen (olumsuz) yönde gerçekleşen bir farklılaşmayı meydana getirebilir. Bu farklılaşma genelde kendiliğinden meydana gelir (Balcı, 2016). Ancak bu farklılaşmayı tek başına olumlu veya olumsuz olarak değerlendirmemek gerekir (Özdemir, 2013a; Özden, 2005). Değişim ise, bir bütünü oluşturan öğelerde ve bu öğeler arasındaki ilişkilerde, mevcut duruma göre niteliksel veya niceliksel farklılaşmadır (Balcı, 2016; Güneş, 2015). Zamanla değişmeyen bir özellik anlamında kullanılan *temellik* veya *sürekliliğin* karşıt anlamlısı olan değişim, bir süreçtir ve bu süreç içerisinde birçok değişme gerçekleşir. İster planlı olsun, ister plansız, değişim sürecinde kişiler veya kurumlar sürekli bir farklılaşma, bir durumdan diğer bir duruma geçiş halindedirler (Erdoğan, 2015; Güneş, 2015; Koçel, 2007; Özden, 2005). Değişim kavramı, bir varlık veya durumun öncekine oranla zaman içerisinde farklı bir görünüm alması veya içeriğinin farklılaşması olarak da tanımlanabilir (Çalık, 2003).

Helvacı (2015), değişim için yapılan farklı tanımlamaları incelemiş ve bu tanımlamalarda vurgulanan ortak noktaları aşağıdaki maddelerde özetlemiştir:

- Değişim, bir durumdan başka bir duruma geçiştir.
- Değişimin, yönü, doğrultusu veya yargısı yoktur.
- Değişim kendiliğinden (plansız) gerçekleşebileceği gibi kişiler tarafından (planlı) da gerçekleştirilebilir.
- Değişim, istedik, planlanan yönde gerçekleştiğinde olumlu, aksi durumlarda olumsuz nitelendirilen bir süreci açıklar.

Kökeni Farabi, Herakleitos, Eflatun gibi düşünörlere kadar uzanan değişim kavramı, geçmiş yıllara oranla 1980’li yıllardan itibaren çok sık araştırılan ve gündemde olan kavramlar arasına girmiştir. Özellikle Herakleitos döneminde “Değişmeyen tek şey değişimdir”, “Güneş her gün yenidir” ve “Aynı ırmağa iki kez giremezsiniz, çünkü her girişinizde üzerinizden başka sular geçer” gibi kavramlarla değişimin önemine vurgu yapılmıştır. Birçok alanda karşımıza çıkan bu kavram, çağlar boyunca bireylerin,

örgütlerin ve toplumların vazgeçilmez bir olgusu haline gelmiştir (Helvacı, 2015; Özdemir, 2013b; Varoğlu ve Basım, 2009).

İnsan ilişkilerinde ve çevresel faktörlerde meydana gelen değişmeler, örgütlerin amaç, süreç, yapı ve stratejik boyutlarında değişmesini zorunlu kılmaktadır (Özdemir, 2013a). Türkiye’de, toplumun her kademesinde yaklaşık son iki yüz yıldır bir yenileşme ve reform hareketinin olduğundan söz edilmektedir. Bu yenileşme hareketleri eğitimi de etkilemektedir (Özden, 2005). Özellikle son dönemde zorunlu eğitimin on iki yıla çıkartılması, 4+4+4 eğitim sistemine geçiş, müfredat değişikliği ve FATİH Projesi gibi çalışmalar eğitim örgütlerini ve bu örgütlerin merkezinde bulunun yönetici, öğretmen, öğrenci ve velileri yakından ilgilendiren bir değişimi zorunlu hale getirmektedir.

2.2. Değişim Kavramıyla İlişkili Kavramlar

Alanyazında değişim kavramı ile *yenileşme, gelişme, büyüme, devrim, evrim, reform ve yeniden yapılanma* kavramları birlikte anılmaktadır. Bu kavramların ortak noktasının mevcut durumun farklılaşması, eskiye göre daha iyi bir duruma gelme olduğu söylenebilir. Ayırt edici nokta ise, amaç ve süreçlerdeki farklılıklardır. Değişim kavramının bu kavramları içine alacak derecede geniş kapsamlı olduğu söylenebilir (Helvacı, 2015).

2.2.1. Yenileşme (innovating)

Son dönemde değişim kavramı yerine, yenileşme kavramının kullanıldığı görülmektedir. Yenileşme, bir rastlantıdan çok, istendik ve planlanmış değişimleri kapsar (Özdemir, 2013a; Özden, 2005). Yenileşme kavramı, örgütlerin değişen çevre koşullarına ayak uydurma sürecinde yapı, işlev ve süreçlerini yeniden yapılandırması olarak tanımlanabilir (Başaran, 1998).

Değişimle yenileşme arasında bazı farklılıklar vardır. Değişimde yalnızca nicelik ön planda iken, yenileşme hem niceliksel hem niteliksel olabilir. Değişim kendiliğinden (plansız) veya istendik (planlı) olabilirken, yenileşme bir amaca yönelik ve planlıdır. Değişimler pozitif yönde olmak zorunda değildir. Eski sisteme dönüş bir değişim

sayılırken, bir yenileşme olarak sayılamaz. Çünkü yenileşmenin yönü daha çok ileriye dönük (pozitif) olmalı ve nitelikçe bir oluşumu ifade etmelidir. Planlı değişim için durum farklıdır. Çünkü planlı değişim pozitif yönlü, maksatlı, sistematik ve niteliği arttırıcı bir süreçtir. Bu yönüyle yenileşmeyle benzerlik göstermektedir (Helvacı, 2015; Özdemir, 2013a; Özden, 2005).

2.2.2. Gelişme (development)

Küçükten büyüğe, yalından karmaşığa doğru gerçekleşen niteliksel ve niceliksel değişmelere gelişme denir (Başaran, 1998). İlerleme ve olgunlaşma anlamında da kullanılan (Özdemir, 2013a) bu kavram, olumlu bir süreci ifade eder. Oysa değişim süreci için her zaman aynı şey söylenemeyebilir. Yukarıda da belirtildiği gibi, değişim süreci olumsuz yönde de gerçekleşebilir (Erdoğan, 2015). Gelişme, mevcut durumun daha olumlu bir noktaya getirilmesi sürecidir. Değişim sürecinde ise, mevcut durumun tamamen farklı bir hal alması ya da büyük bir oranda farklılaşması söz konusudur. Aksi takdirde değişimin varlığından söz edilemez (Çağlar, 2005).

2.2.3. Büyüme (growth)

Büyüme, bir gelişme ve değişim sürecidir. Ancak büyüme kavramı gelişmeden daha dar kapsamlıdır. Büyüme örgütsel amaçların daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlarken, gelişme örgütsel amaçların değişmesine neden olan politikalara ilişkin kararları kapsamaktadır (Elma ve Demir, 2014). Bu bağlamda büyüme kavramı, örgütün dış etkenlerden bağımsız bir şekilde, kendi sistemi ve kaynaklarını kullanarak nicelik ve nitelik yönünden artış göstermesi şeklinde tanımlanabilir (Başaran, 1998).

Büyüme örgütsel değerlerin tümünün değişmesine neden olabilir. Örgütlerin büyüme sürecinde belirli bir noktaya gelene kadar sorunlarla baş etmesi kolaydır. Ancak büyüme sınırının üstüne çıktığında, sorunların çözülmesi zorlaşabilir. Sorunların çözümünde alışılmış yöntemlerin yetersiz kaldığı bu noktada, örgütler görev, yetki, sorumluluk, denetim ve karar yapılarında yeniden yapılanma gereksinimi duyarlar. Bu durum, örgütte yapısal bir takım değişikliklere neden olur (Çağlar, 2005).

2.2.4. Devrim (revolution)

Devrim, bir sistemin (kişi veya örgüt) hızlı ve kapsamlı bir şekilde değiştirilmesi, öğelerinin tümüyle farklılaştırılması sürecidir (Başaran, 1998). Devrim kavramı köklü, istendik (planlı) ve hızlı bir değişim süreci anlamına gelir. Bu süreçte mevcut sistemin tümüyle kaldırılması ve yerine yeni ve farklı bir sistemin getirilmesi söz konusudur. Ancak değişim için aynı şey söylenemez. Değişim sürecinde, yalnızca sorun teşkil eden durumlar tespit edilerek değişim gerçekleştirilir. Sistemin iyi işleyen ve sorun teşkil etmeyen durumlarının yeni duruma adapte edilerek korunmasına özen gösterilir (Çağlar, 2005).

2.2.5. Evrim (evolution)

Evrim kavramı, yavaşça, aşamalar halinde, kendiliğinden meydana gelen gelişim ve değişim sürecini ifade eder. Evrim bir canlıda, nesnede veya olguda, zaman içerisinde ve geriye dönüşü olmaksızın, kendiliğinden meydana gelen değişim sürecidir (Başaran, 1998). Zamanla kendiliğinden oluşan bu değişim sürecinde çevresel etkenlerin rolü büyüktür. Bu tür değişimler daha çok, farklı kültürlere sahip toplumların belli bölgelerde hâkimiyet göstermesi, o bölgede yaşayan toplumlara kendi kültürlerini taşımaları ve kültürel farklılaşmaya sebep olmaları sonucu gerçekleşir (Çağlar, 2005).

2.2.6. Reform (iyileşme, ıslah)

Reform, bir örgütün yönetim biçiminde, hizmet tercihlerinde, personel yönetim biçiminde, çalışma yönteminde ve biçiminde, karar yapılarında ve sistemi tetikleyen dürtülerde meydana getirilen köklü değişikliklerdir (Tutum, 1994). Reform kavramı, bir durumun bozulması, iyiye gitmemesi, kötüleşmesi ve sağlamlığını yitirmesi sonucunda gerçekleştirilen iyileştirme, düzeltme, sağlamlaştırma, özlenen ve istendik duruma geri dönüş süreci olarak da tanımlanabilir. Bu süreç, tarihteki görünümüyle daha çok, eskiye, özlenen duruma dönüşü anlatır (Başaran, 1998; Özdemir, 2013a).

2.2.7. Yeniden Yapılanma (restructuring)

Yeniden yapılanma, mevcut sistemin tamamen değiştirilip yerine yeni bir sistemin getirilmesi anlamına gelmez. Yeniden yapılanma kavramı, bir örgütün çevresel ihtiyaç ve beklentilerinin değişmesi sonucu, yapısal değişikliklerle varlığını sürdürme ve ayakta kalma çabası olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2015). Bu süreçte, değişen ihtiyaçları karşılamaya yönelik örgütsel yapıda birtakım düzenlemelerin yapıldığından söz edilebilir. Oysa değişim sürecinde örgütün tamamında (yönetim anlayışı, yöntem, yapı ve süreçlerde) bir değişme söz konusudur. Bu bağlamda değişimin yeniden yapılanmaya oranla daha kapsamlı bir süreç olduğu söylenebilir (Çağlar, 2005). Kısaca yeniden yapılanma, örgütlerin değişen toplum ihtiyaçlarını ve tercihlerini yakalama çabasıdır (Tutum, 1994).

2.3. Değişimin Amaçları

Örgütsel değişimin öncelikli amacı, etkinliği arttırmak olmalıdır (Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2013; Varoğlu ve Basım, 2009). Başka bir ifadeyle, yapılan bir işin daha etkin bir şekilde yapılmasını sağlamak amacıyla, çalışanların işle bütünleşmelerini sağlamak olmalıdır. Bir örgütte çalışanların vasıfları ile işin gerekleri uyuşmaması durumunda etkinliğin azalması kaçınılmazdır. Bu durum, değişim ihtiyacını artıracaktır. Örgütsel değişim sürecinde ulaşılmak istenen amaçların önceden belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü örgütün herhangi bir ögesinde gerçekleştirilmek istenen veya gerçekleşmesi beklenen bir değişim, domino etkisi yaparak diğer unsurları da beraberinde etkileyebilir. Bu nedenle, örgütlerde gerçekleştirilecek bir değişimin tüm yönleriyle düşünülmesi gerekir (Varoğlu ve Basım, 2009).

Değişimin başka bir amacı ise verimliliği arttırmaktır. Bunun dışında değişimin çalışanların motivasyon ve iş tatmini düzeylerini arttırmak, geleceğe hazır olmalarını sağlamak, çalışanlar arası güveni ve karşılıklı desteği geliştirmek, iletişimi geliştirmek gibi farklı amaçlarının olduğundan da söz edilebilir (Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2013).

Örgütsel değişimde hedeflenen amaçlara tam anlamıyla ulaşabilmenin yolu, çalışanların tutumlarını ön planda tutmaktan geçer. Bu nedenle, değişimin nedenleri ve ulaşılmak istenilen amaçlar çalışanlarla paylaşılmalı, değişim sürecinin her aşamasında çalışanlar değişime karşı güdülenmelidir (Varoğlu ve Basım, 2009).

2.4. Değişimle İlgili Bazı Varsayımlar

Değişimle ilgili bazı varsayımların varlığından söz etmek mümkündür (Özdemir, 2013):

- Öncelikli olarak gerçekleştirilmek istenen değişiklikler, değişimin misyonu ve vizyonu tespit edilmeli; gerçekleştirilmek istenen öncelikli değişiklikler ve değişimin nedenleri çalışanlara anlatılmalıdır.
- Değişim sürecine katılanlar tarafından, gerçekleştirilmek istenen değişim tam anlamıyla anlaşılmasında durumunda değişim başarısız olabilir. Değişimi başlatanlar, değişim sürecine katılanların desteğini ve katılımı almalıdır. Bazen en ufak bir ayrıntının gözden kaçması bile gerçekleştirilmek istenen değişimin olumsuz sonuçlanmasına sebep olabilir.
- Değişim bir süreç sonucunda gerçekleşir. Bir anda gerçekleşebilecek bir olay değildir. Bu süreç, uzun bir zaman dilimini kapsamaktadır. Değişim süreci başlamadan önce değişimi gerçekleştirenler, araştırmacılar ve karar vericiler değişimin uzun bir zaman diliminde gerçekleşeceğini farkında olmalıdırlar.
- Değişim sürecinin farklı kademelerinde, planlanan, beklendiği sonuçlara ulaşılacağı gibi, beklenmedik ve tahmin edilemeyen herhangi bir sonuçla da karşılaşılmasının mümkün olduğu unutulmamalıdır.
- Değişim sadece örgütün bir kesimine bırakılmamalıdır. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin gönüllü olarak değişim sürecine katılmaları sağlanmalıdır.

Bir değişim girişiminde, aşağıdaki düşüncelerin dikkate alınmasının yararlı olacağı söylenebilir (Bursalıoğlu, 2013):

- Değişim gerekli görülen durumlarda yapılmalı, yapay olmamalıdır.
- Değişiklik yapılacak örgütün veya örgüt üyelerinin değer sistemlerini incelemek gerekir.

- Bir örgütün ve üyelerinin değişim konusundaki bazı özelliklerinin ortak olduğu söylenebilir.
- Örgüt üyelerinin uzmanlık bilgileri, değişimi olumlu yönde etkileyebilir.
- Değişimin doğrudan yapılması yerine, ilgili durumlarda değişiklik yapılması daha uygun olabilir.

Değişim uygulamalarının yanlış bir şekilde ele alınması durumunda ise aşağıdaki gibi birtakım olumsuz sonuçlarla karşılaşılabilir (Helvacı, 2015):

- Değişim uygulamaları hedeflenen amaca ulaşamayabilir.
- İstenmeyen durumların (gecikmeler, işin bozulması vb.) olumsuz etkilerini azaltmak için yapılan harcamalar, toplam maliyeti arttırabilir.
- Değişimle elde edilmek istenen fayda kaybolabilir.
- Değişim öncesi yetersiz planlama veya değişim uygulamalarının yeterince ele alınmaması, çalışanların işlerini kaybetmeleri gibi insani açıdan olumsuz sonuçlara neden olabilir.
- Çalışanlar değişimin istenilen şekilde yürütülemediğini fark ettiklerinde motivasyonları azalabilir. Bu durum sonucunda çalışanların üst yönetime karşı güveni sarsılabilir.
- Çalışanların daha sonraki değişim girişimlerine karşı olumsuz bir tavır geliştirmelerine neden olabilir. Değişimden kaynaklanan korkularında haklı olduklarını gören çalışanlar, gelecekte karşılaşacakları değişimlere karşı daha fazla direnç gösterebilirler.

2.5. Değişime Neden Olan Etmenler

Değişim sürecinin başlamasına neden olan çeşitli baskıların varlığından söz etmek mümkündür. Bu baskılar örgütlerin zorunlu bir değişim sürecine girmelerine neden olur. Değişimin ortaya çıkmasına neden olan bu baskıları iç ve dış etmenler olarak gruplamak mümkündür. Değişim sürecinin yönetilmesi ve planlı bir şekilde gerçekleşebilmesi için bu etmenlerin incelenmesi gerekir. İç ve dış etmenlerin incelenmesiyle değişime duyulan ihtiyaç da tespit edilmiş olur (Erdoğan, 2015; Özdemir, 2013b; Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2013).

2.5.1. İç Etmenler

İç etmenler açısından örgütsel değişmeyi açıklamaya çalışan yaklaşımlar, örgütlerin amaç, yapı, süreç, teknoloji ve insan gibi iç öğelerden oluştuğunu savunmaktadır. Bu öğelerden birinde veya birkaçında gerçekleşecek herhangi bir değişimin örgütsel değişime neden olabileceği kabul edilmektedir (Helvacı, 2015). Bu bağlamda örgütün yapı ve tasarımında, amaçlarında, insan kaynaklarında, yönetim süreç ve karar yapılarında, ödül ve ceza sistemlerinde, çalışanların tutum, davranış, beceri ve beklentilerinde, kullanılan teknolojide ve hizmet unsurlarında meydana gelen değişimler örgütsel değişmeyi gerekli kılan ve değişimi tetikleyen iç etmenler olarak sıralanabilir (Erdoğan, 2015; Özdemir, 2013b; Varoğlu ve Basım, 2009).

Bir örgütteki üst düzey yöneticilerin değişmesi de değişime neden olan iç etmenlerden sayılabilir. Örgüte yeni katılan yöneticinin çalışma stili, uzmanlık alanı, denetim kabiliyeti ve diğer yöneticilerle ilişkisi örgüt içi birtakım değişikliklere sebebiyet verebilir (Çağlar, 2015; Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2013; Tokat, 2012).

Örgütleri değişime iten iç güçler örgüt içi süreçlerde ve davranışlarda meydana gelen problemler sonucu da ortaya çıkabilir (Helvacı, 2015). Çalışanların mesleki yetersizlikleri ve motivasyon eksiklikleri, yeterince yönetilemeyen örgütsel süreçler, iletişim bozuklukları, karar ve uygulamalarda tembellik, sıklıkla tekrarlanan hatalar, yönetim anlayışının aşırı merkeziyetçi olması, yöneticiler ile çalışanlar arası çatışmaların artması, hizmet ve üretimde yetersizlik, eşgüdümsel sorunlar, yetersiz denetim, örgütsel amaçların belirsizliği, iş yükünün fazla olması, örgüt içi huzursuzluklar bu problemlere örnek gösterilebilir (Çağlar, 2015; Özdemir, 2013b). Süreçlerde meydana gelen bu problemler; karar yapılarının veya iletişimin bozulması sonucu oluşur. Kararlar gecikir, alınmaz ya da kalite düşer. İletişim yetersiz düzeyde, kısa dönemli veya gereksizdir. Çalışanlar görevleri üstlenmiyor ya da görevlerini tamamlamıyorlardır. Kişiler veya gruplar arası çatışmalar yaşanmaktadır. Bu tür sorunlar veya olaylar örgütsel değişim gereksinimini ortaya çıkartır (Helvacı, 2015). Öte yandan örgüt içi yaratıcılığın ortaya çıkarttığı yeni fikir, teknoloji, hizmet ve ürünler de örgütsel değişime neden olan diğer iç etmenler olarak görülebilir (Koçel, 2007).

2.5.2. Dış Etmenler

Coğrafi etmenler, çevresel etmenler ve toplum yapısında meydana gelen değişmeler özellikle örgütsel değişime neden olan dış etmenler olarak görülebilir (Erdoğan, 2015).

Açık bir sistem olan örgütler, çevreleri ile etkileşim halinde oldukları için çevrelerini hem etkilemekte hem de çevrelerinden etkilenmektedirler. Hiçbir örgüt tek başına varlığını sürdüremez. Bu yüzden örgütler, çevreleri ile etkileşim halinde olmak ve çevrenin ihtiyaçlarına uyum sağlamak zorundadırlar. Bu uyum sürecinde çevrelerini de etkileri altına almaya çalışırlar (Tokat, 2012). Eğitim örgütleri de girdileri ve çıktıları aracılığıyla çevreleriyle iletişimlerini ve bağlantılarını devamlı olarak aktif tutarlar. Eğitim örgütlerini hem çevresel etmenlerden etkilenen hem de çevresini etkileyen bir kurum olarak değerlendirdiğimizde, eğitim kurumlarının bu değişim sürecinde etkin rol oynadığı söylenebilir (Elma ve Demir, 2014).

Toplumsal değerlerin, normların ve anlayışların değişmesi de genelde örgütleri özelde ise eğitim kurumlarını etkilemekte ve değişime zorlamaktadır. Ülkemizde nüfusun hızla artması ve kentleşme olgusu, eğitim örgütlerinde değişim ihtiyacını ortaya çıkartmaktadır. Bir yandan genç nüfusun eğitim ihtiyacının karşılanması, diğer yandan da kentleşme sonucu toplumsal yapıda meydana gelen değişmelere uygun eğitim düzenlemelerinin yapılması gerekmektedir. Öte yandan ekonomik gelişmeler sonucu, toplumda iş bölümü ve uzmanlaşma artış göstermekte, iş alanlarının çeşitlendiği görülmektedir. İş alanlarının çeşitlenmesiyle eğitim örgütlerinden bu alanlarda çalışacak nitelikte insan gücünün yetiştirilmesi beklenmektedir. Çağın beklentilerini karşılayacak yeni okulların ve bölümlerin oluşturulmasıyla eğitim örgütlerinin zorunlu bir değişim sürecine girmesi gerekmektedir (Çalık, 2003).

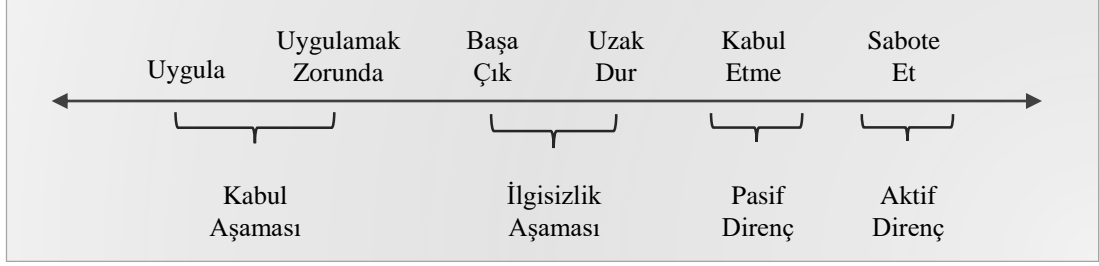
2.6. Değişim Eğilimleri

Değişim süreçlerinin tam olarak ve doğru bir şekilde anlaşılması ve başarıyla sonuçlanması için çalışanların değişim eğilimlerinin ve nedenlerinin incelenmesi gerekmektedir (Can, 2018). Bu nedenle, değişim süreçlerinde örgüt üyelerinin gerçekleştirilmek istenen değişime karşı eğilimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Söz

konusu eğilimlerden biri *değişimi kabullenmedir*. Değişimi kabullenen bireyler değişime karşı direnç göstermezler. Değişime yönelik bir başka eğilim ise *değişime kayıtsız kalmadır*. Bu bireyler daha çok değişimi izleme eğilimindedirler. Bir diğer eğilim ise *değişime karşı pasif direnç*dir. Değişime karşı pasif direnç gösteren bireyler, davranışları ile değişime karşı olduklarını belli ederler. Bu bireylerin sosyal ilişkilerini ve örgütsel görevlerini aksattıkları görülebilmektedir. Bu durumun sonucu olarak örgütsel görevlerde aksamalar meydana gelmektedir. Son olarak bazı bireylerin *değişime karşı aktif direnç* gösterdikleri görülebilmektedir. Değişime aktif direnç gösteren bireyler, işe gelmeme veya işleri bilinçli olarak sabote etme gibi davranışlarla kendilerini gösterirler. Bu bireyler, açıktan açığa örgütsel faaliyetlerde aksamalara neden olmaktadır. Bu nedenle, değişim süreçlerinin başarısı için, değişime direnç gösteren bireylere yönelik alınacak önlemler, örgütün geleceği için son derece önem arz etmektedir (Varoğlu ve Basım, 2009). Ancak bu tepkileri her zaman olumsuz yönden değerlendirmemek gerekir. Değişime direnç eğilimine farklı bir açıdan bakıldığında, gösterilen direncin olumlu veya yararlı olduğu görülebilir. Bazı durumlarda bireyler, değişime direnç göstermekte haklı olduklarının ve değişim sürecinin başında, gerçekleştirilmek istenen değişimin başarılı olamayacağını habercileri olurlar. Diğer bir değişle, gösterilen direnç eğilimi dönüt olarak değerlendirilirse bazı şeylerin ters gittiğini haber verebilir. Böylelikle yanlışlıkların düzeltilmesine vesile olabilir. Dolayısıyla bireylerin değişim eğilimlerinin iki açıdan da değerlendirilmesinde fayda görülmektedir (Erdoğan, 2015; Koçel, 2007).

Geçmişten bugüne meydana gelen değişimler, bireylerin eğilimlerinde, tutumlarında, deneyimlerinde ve becerilerinde hızla değişime neden olmuştur. Toplumda meydana gelen değişimler sonucu, çalışanların inançları, değerleri, sadakat duyguları, beklentileri, işe ve sosyal ilişkilere bakış açıları kuşaktan kuşağa farklılaşmaya uğramıştır (Barutçugil, 2013).

Oldcorn (1989), örgütsel yenileşme sürecinde değişime yönelik eğilimlerin aşamalar halinde değişebileceğini ve bu aşamalarda karşılaşılabilecek problemleri aşağıdaki şekilde açıklamıştır (akt. Özdemir, 2013a):



Şekil 1. Bireylerin Örgütsel Değişim Sürecindeki Eğilimleri

- 1. Aktif Direniş:** Bu aşamada bireyler, örgütsel değişime olabildiğince direnç gösterme eğilimindedirler. Açıkça yeni durumdan kurtulma çabasındadırlar.
- 2. Pasif Direniş:** Bireyler olabildiğince örgütsel değişime uzak dururlar. Değişimi benimsemezler. Mevcut durumu koruma eğilimi gösterirler.
- 3. İlgisizlik:** Bu aşamadaki bireyler bir karmaşa içindedir. Bazı durumlarda değişime ilgi göstermezken, bazı durumlarda yeniliği kabullenmekten başka çarelerinin olmadığını düşünürler.
- 4. Kabul:** Bu aşamada bireyler, değişim girişimini ve örgütün bu yenileşme ile varlığını sürdüreceğini kabullenirler.

Schlechty (1993), öğretmenlerin değişim sürecindeki eğilimlerini beş farklı rolle tanımlamıştır. Değişim sürecinde bu rollerin (Girişimciler, Öncüler, Göçmenler, Statükocular ve Sabotajcılar) farkında olunması ve her bir rol için farklı eğitim ve desteğin sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

1. Girişimciler: Değişim sürecinde ilk adımı atan kişilerdir. Değişimle motive olurlar, kendilerine güvenirlere ve değişimin peşinden koşarlar. Girişimcidirler, elde var olanla yetinmezler ve risk almaktan çekinmezler. Her şeyin en iyisini elde etmek için çaba sarf ederler. Tanınmak, takdir edilmek ve övülmekten hoşlanırlar (Saban, 1999; Schlechty, 1993).

2. Öncüler: Öncülerin eğilimleri girişimciler ile benzerlik gösterir. Girişimciler gibi öncüler de maceracı, cesur ve risk almaya istekli bir tavır sergilerler. Ancak girişimcilerden farklı olarak, gerçekleştirilecek değişimin faydalı olduğuna dair güvenceye ihtiyaç duyarlar. Öncüler, mevcut düzenin, gerçekleştirilecek değişimle daha iyi bir noktaya geleceğine inanarak kendilerini motive ederler (Schlechty, 1993).

3. Göçmenler: Göçmenler, girişimciler ve öncüler gibi cesur bir tavır sergilerler fakat maceracı değildirler. Göçmenlerin de öncüler gibi gerçekleştirilecek değişimin faydalı

olduğuna ikna edilmeleri gerekir. Öncülerden farklı olarak değişim sürecinde kendilerinden bekleneni, bu süreçte nasıl bir yol izleyeceklerini ve değişimin sonunda nasıl bir durumla karşı karşıya kalacaklarını bilmek isterler (Schlechty, 1993).

4. Statükocular (Mevcut Düzeni Koruma Eğiliminde Olanlar): Statükocular, gerçekleştirilmek istenen değişime çok fazla sıcak bakmayan, heyecan duymayan kişilerdir. Statükocular bu yüzden kınanmamalıdır. Çünkü değişim sürecinin başında gerçekleştirilmek istenen değişime sıcak bakmıyor olmaları, değişime karşı oldukları anlamına gelmeyebilir (Saban, 1999; Schlechty, 1993). Ancak bu tip bireyler, değişim sürecine istekli olmadıkları veya temel düzeyde uyum sağlayıcı tavır sergilemedikleri için genellikle değişim sürecinde bir engel olarak görülürler. Liderler, değişim sürecinin başlarında, bu tip bireyleri değişim sürecine ikna çabalarının yararsız olacağını bilirler. Bu nedenle liderler, bu tip bazı bireylerin değişim sürecine asla katılmayacaklarını kabullenirler (Schlechty, 1993).

5. Sabotajcılar (Değişime Direnç Gösterenler): Bu tip bireyler değişim sürecini durdurmaya yönelik aktif bir çaba içindedirler. Dahası, örgütsel değişimi reddetmekle yetinmeyip başkalarının da değişime direnç göstermesi için çaba sarf ederler. Sabotajcılar genellikle yalnızdırlar. Girişimciler gibi risk almaktan çekinmezler. Ancak, girişimcilerden farklı olarak değişim eğilimleri negatif yöndedir. Başka bir değişle girişimciler, başkalarının risk almaktan çekindiği değişimleri gerçekleştirme eğiliminde iken, sabotajcılar, gerçekleştirilmek istenen değişimleri reddederek risk alırlar (Schlechty, 1993).

Hussey (1997) ise, Schlechty'ye benzer olarak, uygulayıcıların değişime yönelik eğilimlerini dört grupta (liderler, izleyenler, rol yapanlar ve direnenler) incelemiştir (akt. Can, 2018):

- 1. Liderler:** Örgütsel değişimin faydasına inanan ve başarıyla sonuçlanması için büyük çaba sarf eden kişilerdir.
- 2. İzleyenler:** Bu bireyler liderlerinin izinden yürümeyi tercih ederler. Kendine verilen değişim görevlerini doğru bir şekilde yapmaya çalışırlar. Kendilerinden çok, liderlerine güvenirler.
- 3. Rol yapanlar:** Değişimi kabul ederler ancak uygulamak için önemli bir çaba içerisine girmezler. Çabalıyormuş gibi yaparlar. Bu durumun nedeni, değişim

sürecinin, değişimi uygulayan bireyler üzerinde ters etki yaratacağı ön yargısıdır.

- 4. Direnenler:** Değişimin başarısızlıkla sonuçlanması için aktif olarak çaba gösterirler. Bu gruptaki bireylerin en olumluları değişim için hiçbir şey yapmazken, en olumsuz düşünenleri değişimi sabote ederler.

2.6.1. Değişime Direnç ve Nedenleri

Değişim sürecinin belirsizliği ve bireylerin örgütsel görevlerindeki farklılaşma; başka bir değişle değişim sürecinin “eski köye yeni adet” getirmesi, bazı çalışanlarda korku, rahatsızlık veya kaygıya neden olabilmektedir. Bireyler işlerini, statülerini veya ilişkilerini kaybetme endişesiyle bazı durumlarda değişime direnç gösterme eğiliminde olabilirler (Barutçugil, 2013; Özdemir, 2013b). Bireyler genellikle ustalaştıkları veya uzmanlaştıkları yöntemlerle işlerini yürüttüklerinde kendilerini rahat ve güvende hissederler. Bu nedenle, değişim ne kadar olumlu sonuçlar verse de çoğu zaman bireylerin veya örgütlerin kendilerini tehdit altında hissetmeleri nedeniyle değişime dirençle karşı karşıya kalınmaktadır. Bireyler, değişimin kontrolden çıkması, alışkanlıklarının, inançlarının ve temel varsayımlarının değişmesi endişesiyle değişim sürecinde huzursuzluk hissine kapılırlar (Barutçugil, 2013; Erdoğan, 2015; Özer, 2015). Özellikle, daha önce de söz edildiği gibi örgütsel kişilik tiplerinden statükocular ve sabotajcıların değişime direnç gösterme eğiliminde oldukları görülmektedir (Özdemir, 2013b).

Örgütsel değişim, bireylerin veya grupların örgütteki konumunu (statüsünü) etkilediği durumlarda bireylerin veya grupların tepkisine neden olabilir. Bu tepki, doğrudan (açık) veya dolaylı (örtülü) olabileceği gibi, anında veya gecikmeli olarak da ortaya çıkabilmektedir (Tokat, 2012). Çalışanların doğrudan gösterdikleri tepkiler, görevleri aksatma, işi bırakma, hatta işi sabote etme şeklinde görülürken, dolaylı yoldan gösterdikleri tepkiler, güdülenmenin ve örgüte bağlılığın azalması, motivasyonun düşmesi, yanlış yapılan işlerin ve hataların artması, iş kazalarında artış, hastalığa bağlı işe devamsızlığın veya geç gelmelerin artması, iş değişikliği vb. şeklinde meydana gelebilmektedir (Özden, 2005; Tokat, 2012).

Değişim girişiminin başarısı için, değişimi gerçekleştirecek bireylerin bu değişmeyi anlamış olmaları gerekmektedir. Eğitimde yapılacak bir değişim girişiminde, değişimin uygulayıcıları olarak öğretmenlerin bilgi, beceri veya gerçekleştirilmek istenen değişime yönelik tutumlarının dikkate alınması gerekir (Özden, 2005). Aksi durumda bireyler, kendilerini etkileyecek değişimin niteliğinden haberdar olmadıkları için kendilerini tedirgin hissedebilir ve değişime direnç gösterebilirler. Diğer bir husus ise değişimin gerçekçi ve inandırıcı olmamasıdır. Bu durumda değişimin uygulanabilirlik düzeyi düşebilir. Ayrıca bu durum, değişime direnç gösteren bireyler veya kurumlar tarafından, değişimin hedefinden saptırılmasına yol açabilir (Erdoğan, 2015).

Bireylerin değişime direnç eğilimleri işle ilgili nedenler, kişisel, sosyal ve örgütsel nedenler olmak üzere dört grupta incelenebilir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017; Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011).

1. İşle İlgili Nedenler: İşle ilgili nedenler, bireylerin mevcut durumda yaptıkları iş ve değişim sonucunda kendinden yapmaları beklenen işle ilişkilidir. İşle ilgili nedenlerin kaynakları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Koçel, 2007):

- Teknolojinin bireylerin işini elinden alacağı korkusu,
- İş yükünün artacağı endişesi,
- Teknik bilgilerdeki yetersizlikten kaynaklanan korku,
- İş, ücret ve ödül ilişkisinin değişeceği endişesi,
- Değişimin teknik olarak imkânsız görülmesi,
- İş koşullarının değişeceği endişesi,
- Maliyetin artacağı kaygısı.

Bu bağlamda, bireylerin uzmanlık, eğitim, araç-gereç ve maliyet gibi örgütsel kaynaklara ve bu kaynaklardan yararlanma miktarlarına bağlı bir endişe içerisine girebilecekleri ve bu nedenle değişime direnç gösterebilecekleri söylenebilir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017).

2. Kişisel Nedenler: Değişime olumsuz yönde yaklaşma, direnç gösterme ve karşı koyma gibi bazı psikolojik (kişisel) nedenler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Koçel, 2007):

- Bilinmeyen süreçlerden kaynaklanan korku,
- Bireylerin kendini güvende hissedememesi,
- Alışkanlıklara bağlılık,
- Bilgi yetersizliğinden kaynaklanan korku,
- Başarısız olma korkusu,
- Çıkar kaygısı,
- Yeni şeylerin öğrenilmesinde zorlanılacağı düşüncesi,
- Yeni ve değişik görüşlere kapalı olma,
- Kişisel tecrübelerin yetersiz kalacağı endişesi,
- Öz güven eksikliği

Bu bağlamda, kişisel nedenlerle ortaya çıkan değişime direnç eğilimlerinin, bireylerin içsel tutumları, uzmanlık düzeyleri, kişisel özellikleri ve kişisel gelişimlerini yeterli görmeleri sonucu ortaya çıktığı söylenebilir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017).

3. Sosyal Nedenler: Bireylerin değişime direnç gösterme eğilimlerinin diğer bir nedeni de sosyal ilişkilerde aranmalıdır (Koçel, 2007). Sosyal nedenler arasında insan ilişkileri ön plana çıkmaktadır (Şimşek ve diğerleri, 2011). Bu grupta incelenen direncin ana temasını, örgütlerdeki gruplaşmalar, bu gruplarda meydana gelen çıkar ve güç çatışmaları ve kaynak kullanımının dengesizliğinden kaynaklanan endişelerin oluşturduğu söylenebilir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017).

4. Örgütsel Nedenler: Örgütsel nedenlere, örgüt yapısında meydana gelen değişimlerin neden olduğu söylenebilir (Şimşek ve diğerleri, 2011). Başka bir deyişle, örgütsel yapı ve örgüt dinamiği, örgütsel sorunlar, örgüt iklimi ve örgütsel kültürün sağlıksız olması, örgütsel amaçlardaki belirsizlik ve ortak düşünce eksikliği örgütsel nedenler arasında incelenebilir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017).

Koçel (2007), değişime direncin başlıca diğer kaynaklarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Değişim amaçları ile grup hedefleri ve normlarının uyuşmaması,

- Değişimi uygulayanların, geliştirenlere karşı güvensizlik duygusu ve olumsuz tutum sergilemeleri,
- Değişime karşı olumsuz tutumlar,
- Sosyal ilişkilerden vazgeçmede isteksizlik,
- Değişimin örgütsel görevlerin dışında kaldığı düşüncesi,
- Örgüt dışı yönlendirmelerden hoşnut olmama,
- Değişimin yalnızca belirli bir gurubun çıkarlarına yönelik olduğu düşüncesi.

2.6.2. Direnci Azaltma Yolları

Değişime yönelik olumlu bir düşünce geliştirme, değişim sürecine ilişkin yeterli bilgi verilmesiyle mümkündür. İnsanlar bilmedikleri şeylerden hoşnut olmazlar. Bilgilendirme sayesinde, direnç eğilimi olumlu bir tepkiye dönüştürülebilir. Bu nedenle, değişimde ortak düşünceye hitap etmekte fayda vardır. Ortak düşünce ise uzun soluklu grup toplantıları ve tartışmalarla belirlenebilir. Bu süreçte yönetim, değişim gereksinimlerini, örgütsel yapı içerisinde çalışan bireylerden aldığı dönütler doğrultusunda tartışmaya açmalıdır. Tartışmalar belirli bir noktaya kadar düzenin bozulmasına neden olsa da belirli bir noktadan sonra dengenin daha sağlam oluşturulmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda, değişime direnç eğiliminin normal, doğal ve azaltılabilir olarak değerlendirilmesinin, değişimi yönetenlere stratejik etki ve güç sağlayacağı düşünülebilir (Çağlar, 2015).

Değişime direnci azaltmak için öncelikle direncin kaynaklarının bilinmesinde fayda vardır. Aksi takdirde değişimin olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla değişimin başarısı için, değişime direnç kaynakları belirlenmeli ve duruma göre stratejiler geliştirilmelidir (Erdoğan, 2015).

Morrison'a (1998) göre, değişime direnç kaynakları ve direnci azaltma yolları Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1. Direnç Kaynakları ve Direnci Azaltma Yolları

Direnç Kaynağı	Direnci Azaltma Yolları
<i>Değişimin kontrol kaybı olarak algılanması</i>	Erken müdahalenin sağlanması; danışma hizmetinin artırılması; güvence sağlamak; uygulayıcıların karara katılımını sağlamak; değişimi kolaylaştıran ve engelleyen faktörlerin tanımlanması ve ele alınması; iletişimin güçlendirilmesi; tazminat hakkının sağlanması; yeni hedefler tanımlamak; öz saygıya değer vermek.
<i>Belirsizlikten kaynaklanan korku</i>	Değişim hakkında geniş bilgi ve iletişimin sağlanması; yeni uygulama hakkında örnek vermek; yeni uygulama ile eskinin kıyaslanması; dirence neden olan endişelerin tam olarak tespit edilmesi; açık ve net olarak değişim amaçlarının açıklanması; destek sağlamak.
<i>Amaçların net olmaması</i>	Üst düzey yöneticilerin uygulayıcılarla bağlılığının ve görünür liderliğin sağlanması; değişim öncesinden çalışanlarının katılımının sağlanması; iletişimin kapsamının artırılması; hedeflerin ulaşılabilir, açık ve net belirlenmesi; vizyonun net bir şekilde oluşturulması.
<i>Şüphe ve belirsizlik</i>	İletişimin kapsamının artırılması ve bilgi paylaşımının sağlanması; geçmişte meydana gelen değişimlerin örnek gösterilmesi; sorumluluk ve rollerin açıkça belirlenmesi; belirsizliklerin net bir şekilde tanımlanması; uzman desteğinin sağlanması; yaşam boyu destek sağlamak;
<i>Güvensizlik duygusu</i>	Uygun kaynakların temin edilmesi, gerekli desteğin sağlanması ve empati kurulması; çalışanları cesaretlendirmek; güvence sağlanması; çalışanların kendilerini neden savunmasız hissettiklerinin belirlenmesi; takım çalışması yapmak; geçmiş başarıların takdir edilmesi; kazan-kazan durumlarının oluşturulması; arkadaşlık kurma ve rehberlik yapma.
<i>Değişimin yararına inanç eksikliği</i>	Gerekli bilginin sağlanması; değişimin faydalarının mantıklı bir şekilde sunulması; fayda sağlama ve kişileştirme; kazançların paylaşılması; değişim süreçlerinin netleştirilmesi; maliyet fayda analizinin yapılması; değişimin etkilerinden haberdar etmek; tazminat hakkının sağlanması; üst yönetim ekibinin değerlendirme yapması.
<i>Statükoyu koruma eğilimi</i>	Değişim ihtiyaçlarını belirlemek; yeni uygulamaları desteklemek; çalışanların talepleri doğrultusunda rehberlik hizmeti sunmak; emekliliğe teşvik etmek; örgüt kültürünü değiştirmek; insanları değişimin yararına ikna etmek; en iyisi olduğu düşünülen mevcut bazı uygulamaları devam ettirmek; çalışanları, yeni uygulamaları görmeleri için teşvik etmek; gerekli eğitimi sağlamak; takım çalışması yapmak; yeni taleplerde net olmak; yapıcı eleştirilere açık olmak.

<i>Uzmanlığa ve yerleşmiş becerilere karşı tehditler</i>	Uygun eğitimin sağlanması; yeni becerilerin mevcut beceriler üzerine inşa edildiği düşüncesinin aşılması; çalışanların yeni durumlarda mevcut becerilerini kullanmalarına olanak sağlamak; yeni beceriler kazandırmak; değişim sürecinin düzgün işlediği yerleri ziyaret etmek; öz saygı inşa etmek.
<i>Beklenmedik anlarda meydana gelen olaylar</i>	Zamanlamaya dikkat etmek; değişime yönelik olumlu tutum geliştirmek ve değişim hakkında çalışanları bilgilendirmek; proaktif olmak; çalışanların gündemlerini belirlemek; iletişimi güçlendirmek ve ilerleme raporları tutmak.
<i>Öz saygıya yönelik tehditler ve başarısızlık korkusu</i>	Yeterli eğitim ve desteğin sağlanması; suçlamaları gündem dışı bırakmak ve durumu önceden bildirmek; çalışanların savunmasız olduğu alanları belirlemek; değişime ilgiyi arttırmak; çalışanların kendilerini tehdit altında hissettikleri durumları tespit etmek; değişimi mevcut uzmanlığa dayandırarak açıklamak.
<i>Mevcut durumdan memnun olmamak</i>	Mevcut uygulamalar faaliyette iken, koşulların ve gereksinimlerin değiştiğini açıkça ifade etmek; mevcut durumun yetersiz olduğunu kabul etmek; çözüme stratejisi kullanmak; değişimi kabul etmemenin sonuçlarından haberdar etmek; olası problemleri tespit etmek ve çözüm önerileri üretmek; mevcut durumu denetlemek.
<i>Yeni durumlarla baş edememe kaygısı</i>	Katılımcılara güven, destek, olumlu dönüt sağlama ve onlarla iletişim kurma; yeniden beceri kazanmalarını sağlama; danışmanlık yapma; diğer talepleri kaldırma; yeni öğrenmeler için gerekli kaynak, fırsat ve zamanın sağlanması.
<i>Kontrolü kaybetmekten korkma</i>	Kontrolün yeniden sağlanmasını desteklemek; yeni durumlarda kontrolü nasıl ele alacağını ve kendi kendini nasıl yöneteceğini bildirmek; karşılaşılan sorunları baştan çözerek duygudaşlık kurmak; proje mülkiyetinin ortak olduğunu bildirmek; çalışanları övmek, güven vermek ve destek sağlamak; çalışanlara ilgi ve yeteneklerine uygun görev ve sorumluluklar vermek; takım çalışması yapmak; katılımı sağlamak; değişimin planlanması sürecine tüm çalışanları dâhil etmek; kontrol kaybına neden olabilecek alanları tespit etmek; yeni koşulların oluşmasına öncülük etmek; insanların güvende olduklarını hissettikleri bir ortamda korku ve endişelerini ifade etmelerini sağlamak; değişimin nedenlerini tartışmaları konusunda insanları teşvik etmek; değişimin faydalarından haberdar etmek.
<i>Ruhsal gerilim</i>	Gerilimin azaltılması ve stres yönetimi; zaman yönetiminin ve öz yönetimin sağlanması; insanların daha iddialı olmalarını ve gerilimden uzak kalmalarını sağlamak; mizah anlayışını geliştirmek; çalışanları bazı meselelerden uzak tutmak; görevleri belirlerken yapılabilir ve yönetilebilir

İş yükünün artması

olmasına özen göstermek; gerilimin arttığı durumlarda kritik noktanın farkında olmak; toplantılarda misafirperver olmak; işlerin tek seferde yapılabilirliğini sağlamak; toplantıları askeri seviyeye çekmek; iletişimin kapsamını genişletmek; görevlerin gerçekleştirilmesinde yeterli sayıda çalışan görevlendirmesi yapmak.

Aşırı iş yükünü önlemek; mevcut bazı rutinleşmiş ve tanıdık uygulamaların sürekliliğini sağlamak; süreçlerde gösterilen ekstra çabaları ödüllendirmek ve takdir etmek; takım çalışması ve iş bölümünün sağlanması; görevleri paylaşmak ve temsilci belirlemek; teknolojiyi süreçlere dâhil etmek; tazminat hakkını sağlamak; gerekli olma durumlarına göre mevcut uygulamaları değerlendirmek; zaman yönetimini sağlamak; görevlerin belirlenmesinde seçici olmak; kurum içi ve kurum dışı uzman desteği sağlamak; insanların bilgi eksikliğini gidermede iletişimi kullanmak; diğer bireylerin örgütsel rollerine duyarlı olmak; değişime teşvik etmek; insanların memnuniyetsizliğini azaltmak için ödüle başvurmak ve onları motive etmek.

Kaynak: Morrison, 1998

Yukarda açıklanan direnci azaltma yöntemlerine ek olarak, değişime direnç gösteren bireyleri grupça dikkate alarak ve onları etkileyerek, çevrelerinin veya örgütsel çevrenin değiştirilmesi yoluyla ya da çalışanların değer sistemlerini etkileme yoluyla değişime direnç eğilimi azaltılabilir (Çağlar, 2015).

Değişime direnci azaltmanın bir yolu da değişimin uygun yer ve zamanda gerçekleştirilmesidir. Değişim, yapmış olmak için yapılmamalıdır. Bu tarz bir değişim, aşılamayacak seviyede bir dirence neden olabilir. Kültürel farklılıkların etkisi olsa da, uygun yer, uygun zaman ve etkili liderlik değişim sürecindeki vazgeçilmez temel öğelerdir (Şimşek ve diğerleri, 2011).

Sonuç olarak, eğitim örgütlerinde değişime direnç eğilimini azaltmaya yönelik prensipler bilinir ise, bu olumsuz durum, okul ve toplumun avantajına çevrilebilir ve ilerleme sağlanabilir. Değişim sürecinde öğretmenlerin, öğrenciler ve okulun diğer paydaşları ile ortak hareket etmesi sonucunda, değişime direnç eğilimi aza indirgenebilir, değişimin olumlu sonuçları artırılabilir. Bu bağlamda, değişim sürecinin prensipleri iyi bilinir, kavranır ve değişime direnç unsurları doğru tespit edilir ise, değişim sonuçları ve değişim yönetimindeki başarının olumlu yönde etkileneceği söylenebilir (Can, 2018).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda öğretmen liderliği ve değişim eğilimleri konulu yerli ve yabancı araştırmalar incelenmiş ve bu araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

2.7.1. Öğretmen Sınıf Liderliği ile İlgili Araştırmalar

Karabağ-Köse (2018) öğretmenlerin sınıf liderliği özelliklerini araştırdığı bir ölçek geliştirme çalışmasında, öğretmenlerin bakış açısı ile öğretmen sınıf liderliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. 732 öğretmenin katıldığı bu araştırmada, öğretmen liderliğinin; etkileşim, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler olmak üzere üç boyutta ele alınabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın özgün yönü, öğretmen liderliğinin öğretmen-öğrenci etkileşimi bağlamında ele alınmasıdır.

Beycioğlu ve Aslan (2010a), ilköğretim okullarında öğretmen liderliği rollerinin ne düzeyde sergilendiğine yönelik algıların ve öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin ne düzeyde olduğuna ilişkin, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış bir ölçek geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmen liderliğini okul düzeyinde yönetim süreçlerine katılım bağlamında ele almışlardır. 317 öğretmen ve yöneticinin katıldığı çalışmada öğretmen liderliği; kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği olmak üzere üç boyutta incelenmiştir.

Ertesvåg (2009) sınıf liderliğini okul gelişim programı çerçevesinde ele aldığı araştırmasında, 11-16 yaş arasındaki öğrencilerin öğretmen liderliği ile ilgili algılarını deneysel bir modelle incelemiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin öğretmen liderliği algılarının, duygusal destek ve akademik destek olmak üzere iki boyutta algılandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca deneysel modelde uygulanan saygı programının öğrencilerin algılarında olumlu yönde değişiklikler yaptığı belirlenmiştir.

Gümüş, Bellibas, Esen ve Gümüş (2018), yaptıkları çalışmada eğitim alanındaki liderlik modelleri üzerine yapılan araştırmaları, bibliyometrik analiz ve içerik analizi yöntemlerini kullanarak belirlemeyi amaçlamışlardır. Öncelikle 1980 ve 2014 yılları arasında Web of Science veritabanında indekslenen araştırma ve gözden geçirme

makalelerinin bibliyometrik bir analizi yapılmış, daha sonra içerik analizi yöntemi kullanılarak seçilen makalelerin daha derinlemesine bir analizi yapılmıştır. Sonuçlar, zaman içerisinde liderlik araştırmalarına ilginin arttığını ve dağıtılmış liderlik, öğretmen liderliği, öğretim liderliği ve dönüşümcü liderlik modellerinin eğitim araştırmalarında en çok çalışılan liderlik modelleri olduğunu göstermiştir. Ayrıca, liderlerin örgütsel koşullar/davranışlar ve öğrenci başarısı üzerine etkilerinin incelendiği araştırmalara giderek daha fazla odaklanıldığı tespit edilmiştir.

Wenner ve Campbell (2017) yaptıkları araştırmada, 2004'ten 2013'e kadar öğretmen liderliği konulu yapılan ampirik araştırmaları incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları, son on yıldır araştırmacıların öğretmen liderliğinin tanımlanmasına ve öğretmen liderliğini destekleyen veya engelleyen etmenlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yaptıklarını göstermektedir. Araştırmalarda en çok göze çarpan sonuçlar:

1. Lider öğretmenlerin sınıfın ötesindeki rollere odaklandıkları, karar vermeye katıldıkları, meslektaşlarının profesyonel öğrenmelerini destekledikleri ve sonuçta öğrenci öğrenmesini hedefledikleri,
2. Yapılan araştırmaların her zaman teorik temelli olmadığı,
3. Okul müdürleri, okul yapıları ve normların öğretmen liderlerini güçlendirmede önemli olduğu,
4. Çok az öğretmen liderliği araştırmasının, sosyal adalet ve eşitlik konularını incelediğidir.

Kurt (2016) öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model geliştirme çalışması yapmıştır. Önerilen modelde örgütsel öğrenme, dağıtımcı liderlik ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı değişkenleri, öğretmen liderliğinin alt boyutları olan kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarını açıklayan değişkenler olarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya 360 öğretmen katılım göstermiştir. Sonuçlar, modelin iyi düzeyde uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca dağıtımcı liderliğin öğretmen liderliğini doğrudan, öğretmenlerin öz yeterlik ve örgütsel öğrenme algılarını dolaylı yoldan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sonular, öğretmen liderliğinin geliştirilmesi sürecinde bireysel, örgütsel ve yönetsel etmenlerin bütüncül olarak ele alınması gerektiğini, liderlik kadar bireysel ve örgütsel etmenlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymuştur.

Cosenza (2015), öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliği teriminin tanımlanmasını ve araştırma bulgularını öğretmen liderliği model standartlarının yedi alanıyla karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak 22 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları, işbirliği, eyleme geçme, en iyi uygulamaları paylaşma, rol model olma ve resmi liderlik rolleri olmak üzere beş farklı temayı ortaya çıkartmıştır.

Bae ve diğerleri (2016), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin liderlik işlevlerinin öğretmenlerin rolleri, özellikleri ve etki alanlarına göre nasıl farklılaştığının anlaşılabilmesi için farklı öğretmen liderliği tiplerini tanımlamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın nitel boyutunda 9 öğretmenin katılımıyla vaka çalışması tasarımı kullanılırken, nicel boyutuna 178 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda öğretim öncüsü, profesyonel öğrenme lideri ve idari öğretmen lideri olmak üzere üç tip öğretmen liderliği belirlenmiştir. Sonuçlar, her öğretmenin öncelikli olarak bir liderlik tipini temsil ettiğini göstermesine rağmen, bazı durumlarda öğretmenlerin başka liderlik tipiyle de ilişkilendirilen özellikler, roller, hedefler ve etki araçlarını sergileyebildiklerini göstermiştir.

Can (2009) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf ve okulda gösterdikleri öğretmen liderliği davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 10 yönetici ve 20 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, katılımcı görüşlerine göre öğretmenlerin istekli çalışma, kararlılık, hedef belirleme, güven ve vizyon oluşturma gibi öğretmen liderliği davranış ve rollerini sınıf yönetimi süreçlerinde orta düzeyde gösterdikleri tespit edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin öğrenme ve kendini geliştirme eğilimlerinin yüksek, ancak uygulama ve davranışlarda yetersiz olduklarını göstermiştir.

Aslan (2011) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini, öğrencilerin sınıf iklimi hakkındaki görüşlerini ve bu iki değişken arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 360 öğrenci ve 328 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışını en çok gösterdiği boyut öğretim becerileri boyutu olarak belirlenirken, öğrencilerin sınıf iklimine ilişkin en çok katılım gösterdiği boyutun zorluk boyutu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin

öğretmen liderliğine ilişkin algılarının, sınıf ikliminin memnuniyet alt boyutuna göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Öqvist ve Malmström (2018) yaptıkları araştırmada, öğretmen liderliği ve öğrencilerin öz yeterliliklerinin öğrencilerin eğitim motivasyonuna etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 993 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen liderliğinin ve öğrencilerin öz yeterliliklerinin, öğrencilerin eğitim motivasyonları üzerinde etkili olduğunu ve öğretmen liderliğinin zayıf olduğu durumlarda çoğu öğrencinin eğitim motivasyonunun düştüğünü göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, öğrenci öğrenimini teşvik etmede öğretmen liderliğinin önemini desteklemektedir.

Çekiç ve Tombak (2017) yaptıkları araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerini algılama düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 1034 ortaokul öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği rollerine ilişkin kuramsal bilgiye sahip oldukları ve öğretmenlerin liderlik algılarının cinsiyet ve eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Gülbahar (2018), 646 ortaokul öğretmenin katılımıyla, ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi öğretmen liderliği becerilerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sınıf içi öğretmen liderliği becerilerini algılama düzeylerinin ve sınıf içi öğretmen liderliği becerilerinin alt boyutları olan Öğrencileri Etkileme ve Etkili Öğretim boyutlarına ilişkin algıların çok yüksek düzeyinde olduğunu, Öğrencileri Geliştirme ve Öğrencilere Rehberlik etme alt boyutuna ilişkin algıların yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, katılımcıların sınıf içi öğretmen liderliği becerilerini algılama düzeylerinin eğitim düzeyi, sınıf yönetimi ve liderlik ile ilgili eğitim alma durumu, medeni durum ve kıdem değişkenlerine göre farklılaştığını göstermiştir.

Sebastian ve diğerleri (2017) yaptıkları araştırmada, okul müdürlerinin liderliği (ana liderlik) ve öğretmen liderliğinin öğrenci öğrenimi üzerindeki etkisini ve öğretmen liderliğinin, okul müdürlerinin liderliği ve öğrenci öğrenimleri arasındaki aracılık rolünü belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri, Chicago Konsorsiyumu'nda uygulanan öğrenci ve öğretmen anketlerle ve okul özellikleri, demografik altyapı ve

öğrenci başarısı gibi bilgilerin Chicago Devlet Okulları idari kayıtlarından elde edilmesiyle toplanmıştır. Sonuçlar, ana liderliğin liselerde öğrenci öğrenimi üzerinde iki yolla etkili olduğunu göstermiştir. Bu yollardan biri öğretmen liderliği iken, diğer yol öğretmen liderliği ile ilişkili değildir. Sonuçlar, öğrenci öğrenimini etkileyen diğer yolun, ilkokullara benzer şekilde, öğrenme iklimi olduğunu göstermiştir.

Balyer (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma deseniyle tasarlanan çalışmada 25 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğretmen liderliğini ve lider öğretmenlik rollerini bildiklerini, ancak bu rollerin yasal olarak öğretmenlere verilmemesi nedeniyle uygulamada çekingen davranıldığını göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, öğretmen liderliği rollerinin öğretmenlerin yürütmekte oldukları rollere uygun olduğunu ve meslektaşları tarafından olumlu algılandığını göstermektedir. Lider öğretmenler aynı zamanda iş yükünün fazla olması ve zaman yetersizliğinden şikâyet etmektedirler. Bazı katılımcılar lider öğretmenlik rollerinin mevcut sistemde resmi olarak tanımlanması gerektiğini savunurken, bazı katılımcılar bu rollerin süreçlerde birtakım sorunlara yol açabileceğini, bu nedenle mevcut düzenin korunması gerektiğini savunmaktadırlar.

Xie ve Shen (2013) yaptıkları çalışmada Amerika Birleşik Devletleri (ABD) devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarını ve öğretmen liderliğinin okul düzeyine göre (ilköğretim ve ortaöğretim) farklılaşma durumlarını incelemiştir. Araştırmanın verileri, ABD Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen 2003–04 Okullar ve İşe Alma Araştırması'ndan elde edilmiştir. Sonuçlar, öğretmen liderliğinin sınıf düzeyinde sınırlı olduğunu ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin müfredat ve öğretim alanlarında ilköğretim okulu öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde öğretmen liderliği davranışı sergilediklerini göstermiştir. Ancak, öğretmen liderliğinin önemli ölçüde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Gülbahar (2017), yaptığı çalışmada ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 376 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, katılımcı görüşlerine göre öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişim alt boyutuna ilişkin algıları

orta düzeyde, mesleki gelişim ve meslektaşlar arası işbirliği alt boyutlarına ilişkin algıları ise yüksek düzeyde olduğunu belirlenmiştir.

Villiers ve Pretorius (2011) yaptıkları araştırmada, katılımcıların öğretmen liderliğine yönelik algılarını ve hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 283 eğitimci (okul yöneticileri ve öğretmenler) katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları, katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmen liderliğine yüksek düzeyde hazır olduklarını göstermiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin algılarına göre öğretmenlerin öğretmen liderliğine hazır olma durumlarının orta düzeyde olduğu ve bu sonucun acemi eğitimcilerden anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca sonuçlar, öğretmenlerin liderlik algıları ile öğretmen liderliğine hazır olma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Beycioğlu ve Aslan (2012), yaptıkları araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin sergiledikleri öğretmen liderliği rollerine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklenti düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Karma yöntem kullanılan araştırmanın nitel boyutu için 5 odak grup oturumunu içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, nicel boyutu için anket tekniği kullanılarak 721 veriye ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu tarafından öğretmen liderliğinin kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında, okullarda belirli bir düzeyde lider öğretmenlik davranışlarının sergilendiği ifade edilmiştir. Ayrıca, katılımcı görüşlerine göre, öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin, algı düzeyine göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yiğit ve diğerleri (2013), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerini ve öğretmen liderliği algıları ile beklentileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. 450 öğretmenin katıldığı çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının öğretmen liderliği beklentilerinden düşük olduğunu ve öğretmenlerin öğretmen liderliğini algılama düzeylerinin cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutunda farklılaştığını göstermiştir.

Kıranlı (2013) yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 22 okul yöneticisi ve 173 öğretmen katılım göstermiştir.

Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin algılarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, katılımcıların okul geliştirme faaliyetlerinde hem algılarının hem de beklentilerinin öğretmen liderliği göstermeye yönelik olduğu belirlenirken, okul dışındaki okulu geliştirme faaliyetlerine katılıma daha az önem verildiği tespit edilmiştir.

Kılınç ve Recepoğlu (2013) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği düzeyleri ve öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 291 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğretmen liderliği beklentilerinin öğretmen liderliği algılarından yüksek olduğunu, öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerine ilişkin algılarının yaşa göre farklılaştığını, öğretmen liderliği rollerine ilişkin beklentilerinin ise cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir. Son olarak yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ve öğretmen liderliği beklentileri arasında pozitif yönde güçlü ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Lai ve Cheung (2015), Hong Kong'daki müfredat reformunun başlattığı değişim sürecinde, okul öğretmenlerinin liderlik uygulamalarını ve niteliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri, 2009 - 2010 eğitim öğretim yılında Hong Kong'da yeni ortaöğretim müfredatının ilk yılında başlatılan ve 18 ay boyunca süren anket çalışmaları, görüşmeler ve müfredat ve okul analizlerinden toplanan verilere dayanmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen liderliğine yönelik, her biri öğretmen liderliğinin uygulama görevine nasıl yaklaşıldığını tanımlamaya yönelik üç yaklaşım (uyum çalışması, uyarlamalı egzersiz ve kapasite geliştirme çalışması) belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, okulun öğretim ve kültürel ortamlarını iyileştirmeyi, uygulama topluluklarında çalışmayı ve farklı düzeylerde (öğrenci, öğretmen ve okul seviyeleri) okul gelişimini desteklemeyi amaçlayan öğretmen liderlik uygulamalarının, eğitime yönelik değişimin uygulanması için kolaylaştırıcı bir ortam sağlaması gerektiğini göstermektedir.

Ankrum (2016), okul yöneticilerinin görüşlerine göre değişim katalizörü olarak öğretmen liderliğinin okullardaki değişim sürecine ne derece bağlı olduğunu

belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 40 okul yöneticisi katılım göstermiştir. Sonuçlar, öğretmen liderliğinin okul kültürünün değiştirilmesinde önemli düzeyde etkili olduğunu, lider öğretmenlerin meslektaşlarına rehberlik ve destek sağladığını, öğretmen liderliğine yönelik zorlukların arttığını ve lider öğretmenlerin akran gözlemlerinin diğer öğretmenler için etkili olduğunu göstermiştir.

Demirtaş (2016) yaptığı araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği becerilerine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 280 Türkçe öğretmeni katılım göstermiştir. Sonuçlar, genel olarak öğretmenlerin liderlik becerilerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiş, ancak alt boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin problem çözme becerilerinin düşük düzeyde olduğu, öğrencilerle etkili iletişim ve karizma boyutunun orta düzeye yakın olduğu tespit edilmiştir. Demografik değişkenler düzeyinde değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerine yönelik algılarının yaş, kıdem, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Kaya (2016) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını ne düzeyde sergilediklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan 300 öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların öğretmen liderliği davranışlarını yüksek düzeyde sergiledikleri, okul kademesine göre ilköğretim öğretmenlerinin yüksek düzeyde ve ortaokul öğretmenlerinin orta düzeyde öğretmen liderliği davranışı sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, öğretmen liderliği davranışlarına yönelik katılımcı görüşlerinin mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaştığını, ancak branş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmadığını göstermiştir.

Kılınç (2014) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 259 ilköğretim öğretmeni katılım göstermiştir. Sonuçlar, öğretmen liderliği ile kısıtlayıcı okul iklimi arasında negatif ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, kısıtlayıcı okul ikliminin öğretmen liderliğinin tüm alt boyutları üzerinde (kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve meslektaşlar arası işbirliği) negatif yönde ve anlamlı bir etkiye neden olduğunu göstermiştir. Öte yandan, yönlendirici okul ikliminin öğretmen liderliğinin yalnızca

kurumsal gelişim alt boyutu üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye neden olduğu görülmüştür.

Cansoy ve Parlar (2017) yaptıkları araştırmada, öğretmen liderliği ile okul kültürü arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 366 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen liderliği ile okul kültürünün tüm alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sonuçlar, görev odaklı ve destek odaklı okul kültürünün öğretmen liderliğinin kurumsal gelişim alt boyutu üzerinde; başarı odaklı ve bürokratik okul kültürünün öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutu üzerinde; destek odaklı, başarı odaklı ve görev odaklı okul kültürünün öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutu üzerinde etkisinin istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir etkiye neden olduğunu göstermiştir.

Cansoy ve Parlar (2018), yaptıkları diğer bir araştırmada öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 546 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretmen liderliği düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğunu tespit edilmiş, okul etkililiğinin tüm alt boyutları ile öğretmen liderliğinin tüm boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişim alt boyutunun okul etkililiğinin tüm alt boyutları üzerinde etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunan tek değişken olduğunu ortaya koymuştur.

Çelik Yılmaz (2017) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği ve mesleki profesyonellik algıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 440 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların öğretmen liderliği beklenti ve algıları ile mesleki profesyonellik algı düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönde ilişkilere rastlanmıştır. Ayrıca sonuçlar, katılımcıların öğretmen liderliği beklentilerinin, sergilenen öğretmen liderliği algılarına göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Alt boyutlar düzeyinde değerlendirme yapıldığında, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişim ve mesleki gelişim alt boyutlarında algı ve beklentilerin sık sık düzeyinde olduğu, meslektaşlarla iş birliği alt boyutunda beklenti

düzeylerinin her zaman, algılama düzeylerinin ise sık sık düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Özçetin (2013), okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliğinin okul liderlik kapasitesinin geliştirilmesindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmacının durum çalışması yöntemini kullandığı nitel çalışmaya, 3 okul müdürü ve 12 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen ve müdür görüşlerinin öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesini geliştirdiği yönünde olduğu değerlendirilmiştir. Araştırmanın önemli görülen sonuçları ise, okul müdürlerinin öğretmen liderliği ve okul kültürünün geliştirilmesi süreçlerinde karşılaştıkları maddi zorluklar, liderliğin ne olduğu hakkında yeterli bilginin olmaması, öğretmenlerin pasif olmaları, yeterli veli desteğinin olmaması, duygusal zorluklar, öngörü eksikliği ve zamanın yeterli olmaması gibi zorluklarla karşılaşmalarıdır.

Özçetin (2018) yaptığı diğer bir araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin ürettikleri metaforları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 3 müdür ve 12 öğretmen katılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin ürettikleri metaforlardan yola çıkılarak, öğretmen liderliğine yönelik olumlu bir algının olduğu ve okul geliştirme çalışmalarında ve etkililiğinin artırılmasında öğretmen liderliğinin gerekli oldu sonucuna ulaşılmıştır.

Ward ve Parr (2006) bir çevrimiçi topluluk olan FarNet projesinin değerlendirme sürecinin bir parçası olarak, çevrimiçi topluluklardaki öğretmen liderliği rollerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada sonucunda, bilişim teknolojilerinin kullanımının çevrimiçi ortamlarda öğretmen liderliğini zorlaştırdığı ve topluluğun sürdürülebilmesi için böyle bir liderliğin paylaşılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cemaloğlu ve Savaş (2016), öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde okul müdürlerinin destekleyici davranışlarının etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 485 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların öğretmen liderliği algılarının yüksek düzeyde olduğu, öğretmen liderliğinin tüm alt boyutları ile müdürlerin destekleyici davranışları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve okul müdürlerinin destekleyici

davranışlarının öğretmen liderliği üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Cheng ve Szeto (2016), öğretmen görüşlerine göre acemi öğretmenlerin (mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin) öğretmen liderliği rollerinin geliştirilmesinde okul müdürlerinin etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma verileri, iki yıllık bir süreçte 20 acemi öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, acemi öğretmenlerin okul müdürlerinin uygulamalarını kolaylaştırdıkları ve öğretmen liderliği rollerini üstlendiklerini göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin okullardaki öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde önemli roller üstlendikleri belirlenmiştir.

Szeto ve Cheng (2017) yaptıkları diğer bir araştırmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin liderlik gelişiminde müdür-öğretmen etkileşiminin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Vaka çalışması yönteminin kullanıldığı bu nitel araştırmada, 20 başlangıç öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hem resmi hem de gayri resmi olarak okullarda liderlik rollerini üstlendiklerini göstermiştir. Öğretmenlerle yapıcı ve düzenli iletişim kurulmasının ve onların sürekli olarak mesleki gelişime teşvik edilmesinin öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, müdür-öğretmen etkileşiminin, öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde ilham verici, güçlendirme ve izin verme olmak üzere üç tip etkiye neden olduğunu göstermiştir.

Somech (2005), okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre direktif liderlik yaklaşımının katılımcı liderlik yaklaşımı ile karşılaştırmalı olarak okul personel ekiplerinin motivasyon mekanizmaları ve etkililiği üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 140 okul müdürü ve 712 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları, katılımcı liderlik ile öğretmenlerin güçlendirilmesi (yetkilendirilmesi, liderliği) arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Çolak ve diğerleri (2014), yaptıkları araştırmada öğretmen liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 280 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda öğretmen liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin öğretmen liderliği beklenti düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri

arasında pozitif yönde anlamlı ve düşük bir ilişki olduğunu, öğretmen liderliğini algılama düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Kılınç ve diğerleri (2015), öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliği, algılanan stres ve öğretmen profesyonelliği arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 302 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen profesyonelliği ile öğretmen liderliğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ve güçlü ilişkiler olduğunu gösterirken, algılanan stres ile öğretmen liderliğinin tüm alt boyutları ve öğretmen profesyonelliği arasında negatif yönde anlamlı ve güçlü ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmen profesyonelliği ve algılanan stresin öğretmen liderliği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye neden olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk ve Şahin (2017), öğretmen görüşlerine göre örgüt kültürü ve lider-üye etkileşiminin öğretmen liderliği üzerindeki etkisini ve lider-üye etkileşiminin aracılık rolünü belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 502 öğretmen katılım göstermiştir. Sonuçlar, örgüt kültürü ile lider-üye etkileşimi arasında yüksek düzeyde, öğretmen liderliği ile lider-üye etkileşimi arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Örgüt kültürünün hem lider-üye etkileşiminin hem de öğretmen liderlinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca lider-üye etkileşiminin öğretmen liderliği ile örgüt kültürü arasındaki ilişkide kısmi bir aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir.

Silins ve Mulford (2004) yaptıkları çalışmada örgütsel öğrenmenin doğasını, örgütsel öğrenmeyi destekleyen liderlik uygulamalarını ve bu değişkenlerin öğretmen liderliği üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 96 okul müdürü ve 2503 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen liderliğinin doğrudan belirleyicisi olarak çalışanların değerleri, liderlik memnuniyeti ve sosyoekonomik durumları olmak üzere üç değişken belirlenmiştir.

Ülger (2015) öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliği, işe sarılma ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 381 ortaokul öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen liderliği ve alt

boyutlarının örgütsel vatandaşlık ve işe sarılmanın tüm alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Uğurlu ve Yiğit (2014) yaptıkları araştırmada, öğretmen liderliğinin örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 320 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların öğretmen liderliği algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmen liderliğinin alt boyutlarından mesleki gelişim boyutunun, örgütsel vatandaşlığın alt boyutlarından sivil erdem ve yardımseverlik boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi belirlenmiştir.

Dinçer (2017) öğretmen görüşlerine göre öğretmen liderliği ile örgütsel yaratıcılık davranışları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 700 ilköğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar, öğretmen liderliğinin alt boyutlarında en çok katılımı, sırasıyla mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği ve kurumsal gelişim boyutunda göstermişlerdir. Sonuçlar, öğretmen liderliğinin tüm alt boyutları ile örgütsel yaratıcılığın bireysel ve toplumsal boyutundaki davranışları arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu gösterirken, öğretmen liderliğinin tüm alt boyutları ile örgütsel yaratıcılığın yönetsel boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Troen ve Boles (1992), kolaylaştırıcı eğitim reformu için öğretmen liderliğinin potansiyeline odaklandıkları araştırmada, kadın öğretmenlerin öğretmen liderliği görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma verileri, altı öğretmenle yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, lider öğretmenlerin değişimle mücadele ettiklerini ve büyük ölçüde okul reformlarının başarısında öğretmen liderliğinin etkili olduğunu göstermiştir.

2.7.2. Değişim Eğilimleri ile İlgili Araştırmalar

Akbaba Altun ve Büyüköztürk (2011), okul müdürlerinin değişim eğilimlerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 284 yöneticinin katılım gösterdiği bu

araştırmada, değişim eğilimlerinin; değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, statükoyu koruma ve değişime direnme olmak üzere dört boyutta ele alınabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Büyüköztürk ve diğerleri (2017), okul yöneticilerine yönelik geliştirilmiş olan Değişim Eğilimleri Ölçeğinin psikometrik niteliklerinin öğretmenler için incelenmesini ve Değişim Eğilimleri Ölçeğini öğretmenlere uyarlamayı amaçlamışlardır. 850 öğretmenin katılım gösterdiği bu çalışmada, Değişim Eğilimleri Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış, dört faktörlü Değişim Eğilimleri Ölçeği için model ve veriler arasında kabul edilebilir bir uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, okul yöneticileri için geliştirilen Değişim Eğilimleri Ölçeğinin öğretmenler için kullanılması uygun görülmüştür.

Can (2017) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin değişim eğilimlerini ve bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 893 öğretmen katılım göstermiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin değişim eğilimlerinin pozitif boyutlarındaki (değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma) eğilimlerinin yüksek düzeyde, negatif boyutlarındaki (statükoyu koruma ve değişime direnme) eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre, değişime direnç alt boyutunda metropol veya taşrada çalışma durumu ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır.

Akın Kösterelioğlu ve Demir (2014), öğretmen görüşlerine göre bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen liderliğine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 341 öğretmen katılım göstermiştir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri alt boyutlar düzeyinde değerlendirildiğinde, katılımcı görüşlerinin en yüksek olduğu boyutun deneyime açıklık boyutu olduğu ve bu boyutu sırasıyla fikir önderliği, risk alma ve değişime direnç boyutlarının izlediği görülmüştür. Ayrıca sonuçlar, öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algılarının en yüksek olduğu boyutun, meslektaşlarla işbirliği boyutu olduğunu ve bu boyutu sırasıyla mesleki gelişim ve kurumsal gelişim boyutlarının izlediğini göstermiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu olarak, katılımcıların bireysel yenilikçilik genel algıları ve fikir önderliği alt boyutunun,

öğretmen liderliği genel algısı, kuramsal gelişim, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları üzerinde etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Maya (2014), okul yöneticilerinin görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim okulu müdürlerinin değişim eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 360 yönetici katılım göstermiştir. Sonuçlar, okul yöneticilerinin değişim eğilimlerinin ılımlı düzeyde olduğunu, değişimin yararına olan inancın yüksek seviyede olduğunu, değişimde girişimcilik düzeylerinin orta seviyede olduğunu ve statükoyu koruma ve değişime direnç düzeylerinin düşük seviyede olduğunu göstermiştir.

Canlı ve diğerleri (2015) yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 212 yöneticisi katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin çoğunlukla değişimde girişimci olduklarını ve orta düzeyde değişime direnç gösterme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Demografik özellikler açısından değerlendirme yapıldığında, okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimlerinin öğrenim düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiş, ancak branş, kıdem, görev türü ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Arslan (2014) yaptığı araştırmada, halk eğitim merkezi müdürlerinin değişim eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 771 merkez müdürü katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları, ilköğretim kurumlarından gelen müdürlerin değişim eğilimlerinin yaygın eğitim kurumlarından gelen müdürlere göre girişimcilik boyutunda daha olumlu düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kıdemli müdürlerin değişimde girişimcilik eğilimlerinin, değişime direnç eğilimlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Akpınar ve Aydın (2007) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin değişimi algılama şekillerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 412 öğretmen katılım göstermiştir. Sonuçlar, ilköğretim öğretmenlerinin eğitim alanında gerçekleştirilen değişimleri olumlu bulduklarını ve bu değişimlerin Türk Eğitim Sistemine yansıtılmasını benimsediklerini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitime yönelik değişim girişimlerine paralel olarak ön plana çıkan yeni öğretmen rollerini öğrenme-öğretme süreçlerinde büyük oranda benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak

sonuçlar, öğretmenlerin eğitimde yaşanan söz konusu değişimler karşısında yetersiz kaldıklarını ve değişime yönelik eğitim gereksinimi duyduklarını ortaya çıkartmıştır.

Altıntop (2010), ğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin değişime karşı tepkileri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 240 ğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul kültürü algıları ile değişime karşı tepki türleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, okul kültürü tipi olarak klan kültüründe değişime karşı tepki olarak aktif desteğin ön plana çıktığı, diğer hiyerarşi, adokrazi ve market kültürlerinde ise değişime karşı pasif direncin ön plana çıktığı belirlenmiştir.

Aydoğan (2007) yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenleri ve okul yöneticilerinin değişim süreçleriyle ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 90 okul yöneticisi ve 200 ğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları, ilköğretim okulu öğretmenleri ve okul yöneticilerinin değişime hazır olduklarını göstermiştir. Ancak, rgtsel alanda yönetici görüşlerinin ğretmen görüşlerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu durumun yapılan değişimler konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okullardaki değişimin daha çok formal olduğu veya uygulamaya yeterince geçmediği anlaşılmış, değişimlerin öğretmenler tarafından benimsenmesi için hizmet içi eğitimin önemi vurgulanmıştır.

Seçkin ve diğerleri (2016), ğretmen görüşlerine göre eğitim kurumlarında öğretmenlerin değişimle ilgili algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 195 ğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genellikle değişime karşı oldukları halde, değişime uyum sağlayarak değişimin gerçekleşmesine yardımcı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sonuçlar, öğretmenlerin değişim için gerekli olan bireysel bilgi, yetenek ve becerilerin yeterliliği ve değişimin tasarlandığı gibi gerçekleştirilmesine ilişkin kuşkuya düştüklerini göstermektedir.

Pang ve Miao (2017), şangay okullarındaki başarıyı, ğretmen liderliği perspektifinden incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 5 okul müdürü ve 19 ğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları, okul gelişimine destek olma açısından ğretmen liderliğinin  rolünü ortaya çıkartmıştır. Bu roller; genç öğretmenlerin profesyonel öğrenmelerine destek olma, müfredat gelişirme süreçlerine

liderlik etme, grup çalışmasını destekleme ve ekip üyeleri arasındaki işbirliğini arttırmadır. Katılımcılar, lider öğretmenlerin okul reformlarında öncülük ettiklerini ve reformları desteklediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca sonuçlar, lider öğretmenlerin reformlarda proaktif bir tutum sergilediklerini ve değişim süreçlerine iyi uyum sağladıklarını göstermiştir.



3. BÖLÜM YÖNTEM

Öğretmenlerin değişim eğilimleri ve liderlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amacıyla bu araştırma, ilişkisel tarama deseninde tasarlanmıştır. Bir grubun belirli özelliklerinin ortaya konulmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırmaları denmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Tarama modelleri, geçmişteki veya halen varlığını sürdüren bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2010).

3.1. Evren ve Örneklem

2017-2018 eğitim öğretim yılında, Kırıkkale il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 2404 ortaokul ve lise öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Asgari örneklem büyüklüğü 335 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Örneklem seçiminde tesadüfi örnekleme yolu tercih edilmiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Kırıkkale il merkezi ve merkez ilçelerinde görev yapan 411 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma evreni ve örneklemine ilişkin merkez ve ilçelere göre öğretmen dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. 2017-2018 Eğitim - Öğretim Yılı Kırıkkale İl Merkezi ve Merkez İlçelerindeki Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Sayıları

İlçe Adları	Ortaokul Öğretmenleri Sayısı	Lise Öğretmenleri Sayısı	Ulaşılan Ortaokul Öğretmeni Sayısı	Ulaşılan Lise Öğretmeni Sayısı
Merkez	842	1001	164	164
Bahşili	63	12	34	9
Yahşihan	47	92	8	32
Diğer	145	202	0	0
Toplam	1097	1307	206	205

Kırıkkale Milli Eğitim Müdürlüğü’nden elde edilen verilere göre hazırlanan Tablo 2’de, 2017-2018 eğitim - öğretim yılında il genelinde 1097 ortaokul ve 1307 lise öğretmenin görev yaptığı görülmektedir. Çalışma kapsamında 206 ortaokul ve 205

lise öğretmenine anket form uygulanmış, elde edilen 411 anketten iki tanesi aykırı değer analizi sonucu veri setinden çıkartılmış ve 409 anket üzerinde veri analizleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	215	52.8
	Erkek	194	47.2
Kıdem	1-5 yıl	30	7.4
	6-10 yıl	51	12.5
	11-15 yıl	47	11.5
	16-20 yıl	175	42.8
	21 yıl ve üzeri	106	25.8
Çalışma Süresi	1-5 yıl	252	61.7
	6-10 yıl	99	24.1
	11-15 yıl	58	14.3
Eğitim Durumu	Lisans	358	87.7
	Lisansüstü	51	12.3
Branş	Fen Bilimleri, Teknik ve Mesleki	167	41.0
	Dil ve Edebiyat	118	29.0
	Sosyal Bilimler ve Diğer Branşlar	124	30.0

Tablo 3’te araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik dağılımları görülmektedir. Tabloda dikkat çeken bazı bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu, buldukları okulda kısa süredir (1-5 yıl) hizmet verdikleri ve önemli bir bölümünün lisans mezunu olduğu söylenebilir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin değişim eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla “Değişim Eğilimleri Ölçeği”, sınıf liderliği düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu” kullanılmıştır. Ölçme araçları araştırmacı tarafından mail yoluyla gerekli izinler alınarak kullanılmıştır (EK1). Ölçme araçlarına ek olarak araştırmacı tarafından demografik bilgilerin (cinsiyet, kıdem, çalışma süresi, eğitim

durumu, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve branş) belirlenmesi amacıyla anket formuna Genel Bilgiler bölümü oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeklerin tanımlayıcı bilgilerine ve geçerlik-güvenirlik analizlerine ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

3.2.1. Değişim Eğilimleri Ölçeği

Müdürlerin değişim eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen (Akbaba Altun ve Büyüköztürk, 2011) ve öğretmenlerin değişim eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere uyarlaması yapılan (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017) Değişim Eğilimleri Ölçeği, beşli Likert (1:Tamamen Katılmıyorum - 5:Tamamen Katılıyorum) tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte ters skorlu maddeler (3, 6, 12, 15, 18, 22, 24, 25, 29, 30, 34, 36, 38, 39 ve 41) yer almaktadır. 41 maddeden oluşan ölçek, Değişimde Girişimcilik, Değişimin Yararına İnanma, Statükoyu Koruma ve Değişime Direnç olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır.

Ölçeğin negatif alt boyutlarında (değişme direnç ve statükoyu koruma) yer alan tüm sorular ters skorlu madde olduğu için, bu boyutlara ilişkin yorumların ters değerlendirme ile yapılması gerekmektedir. Örneğin “değişime direnirim” maddesine hiç katılmıyorum şeklinde verilen cevap, ters çevirmeden sonra tamamen katılıyorum olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu boyutlardaki maddelerden alınan yüksek puan değişime direncin yüksek değil düşük olduğunun göstergesidir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA, ölçeğin, toplam varyansın % 44,62'sini açıklayan dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin dört faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri [$X^2/sd=4.50$; NFI = .97; NNFI = .98; CFI = .98; GFI = .83; AGFI = .81; RMSEA = .06; RMS = .04], test edilen modelin dört faktörlü yapısının kabul edilebilir olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla madde toplam korelasyonları, Cronbach-Alfa katsayıları ve Spearman-Brown değerleri ölçeğin alt faktörleri için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Araştırmacılar tarafından Cronbach-Alfa katsayıları “Değişimde

Girişimcilik” boyutu için .92, “Değişimin Yararına İnanma” boyutu için .95, “Statükoyu Koruma” boyutu için .78 ve “Değişime Direnç” boyutu için .86 olarak hesaplanmıştır. Spearman-Brown değerleri sırasıyla .88, .91, .74 ve .82 olarak tespit edilmiştir. Düzeltilen madde toplam korelasyonu ise .44 ile .85 arasında değiştiği belirtilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

3.2.2. Değişim Eğilimleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlilik düzeylerini belirlemek amacıyla Cronbach-Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach-Alfa katsayıları ölçeğin tümü için .92, “Değişimde Girişimcilik” boyutu için .88, “Değişimin Yararına İnanma” boyutu için .91, “Statükoyu Koruma” boyutu için .78 ve “Değişime Direnç” boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır.

Dört faktörlü özgün yapı için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları kabul edilebilir bir model uyumu ortaya koymuştur [$X^2/sd= 2.29$; NFI = .80; CFI = .88; GFI = .85; RMSEA = .05].

3.2.3. Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği

Öğretmenlerin sınıf liderliği düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen (Karabağ Köse, 2018) Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu, beşli Likert (1:Hiçbir Zaman - 5:Her Zaman) tipinde hazırlanmıştır. 23 maddeden oluşan ölçek, “Etkileşim”, “Sınıf İçi Süreçler” ve “Okul Dışı Süreçler” olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından pilot uygulama için 336, geçerlik ve güvenirlilik çalışması için 396 ortaokul ve lise öğretmenine anket form uygulanmıştır (Karabağ Köse, 2018).

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi öncesinde KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett testleri ile verinin faktör analizine uygunluğu tespit edilmiştir. KMO testi değeri (KMO = .95) ve Bartlett küresellik testi ($X^2_{(253)}=4986.364$; $p < .001$) sonucunda verinin faktör analizine uygun olduğunu tespit edilmiştir. AFA sonuçları, ölçeğin, toplam varyansın %58’ini açıkladığını ve öz değeri 1’den büyük olan üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Elde edilen yapının uyum iyiliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı

faktör analizi yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri [$X^2/sd= 2.81$; NFI = .88; CFI = .92; GFI = .87; RMSEA = .07], test edilen modelin üç faktörlü yapısının kabul edilebilir olduğunu göstermiştir (Karabağ Köse, 2018).

Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach-Alfa katsayıları ve Spearman-Brown değerleri ölçeğin tümü ve alt boyutları için ayrı ayrı hesaplanmış ve bu değerlerle ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Araştırmacı tarafından Cronbach-Alfa katsayıları; tüm ölçek için .94, “Etkileşim” boyutu için .92, “Sınıf İçi Süreçler” boyutu için .84 ve “Okul Dışı Süreçler” boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır. Spearman-Brown değerleri sırasıyla .88, .85, .80 ve .80 olarak tespit edilmiştir. Hesaplanan madde toplam korelasyonu ise .53 ile .94 arasında değişmektedir (Karabağ Köse, 2018).

3.2.4. Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik düzeylerini belirlemek amacıyla Cronbach-Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach-Alfa katsayıları ölçeğin tümü için .94, “Etkileşim” boyutu için .92, “Sınıf İçi Süreçler” boyutu için 85. ve “Okul Dışı Süreçler” boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır.

Üç faktörlü özgün yapı için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları kabul edilebilir bir model uyumu ortaya koymuştur [$X^2/sd= 2.64$; NFI = .89; CFI = .93; GFI = .89; RMSEA = .06].

3.3. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verileri analiz öncesinde ön incelemeden geçirilmiş, hatalı girişler düzeltilmiştir. Eksik girilen veriler için ilgili faktördeki maddelerin ortalaması alınarak atama yapılmıştır. Verinin istatistiksel analizleri için gerekli normallik, homojenlik ve doğrusallık varsayımlarını karşılama durumu değerlendirilmiştir. Tekli ve çoklu normallik değerlendirmesi yapmak amacıyla mahalnobis uzaklıkları incelenmiş ve 2 aykırı verinin çıkartılmasına karar verilmiştir. 409 veri ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkileri değerlendirmek üzere betimsel istatistikler ile korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumunu değerlendirmek üzere ANOVA ve t-Testi kullanılmıştır.



4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde katılımcı öğretmenlerin değişim eğilimleri ve sınıf liderliği düzeylerini, değişim eğilimleri ve sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkileri ve değişim eğilimlerinin sınıf liderliğini yordama düzeyini açıklamaya yönelik yapılan istatistiksel analizlerin bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin değişim eğilimleri ve sınıf liderliği düzeylerinin demografik bilgileri göre farklılık gösterme durumları incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Sınıf Liderliği ve Değişim Eğilimleri Düzeyleri

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmeden önce bu değişkenlere ilişkin betimsel bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine “Öğretmenlerin değişim eğilimleri ve sınıf liderliği düzeyleri nasıldır?” yanıt niteliğinde olan bu bulgular, öğretmenlerin sınıf liderliği ve değişim eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıf Liderliği ve Değişim Eğilimleri Düzeyleri

	N	\bar{X}	SS
Liderlik (Tüm Ölçek)	409	4.07	.51
1. Etkileşim	409	4.20	.53
2. Sınıf İçi Süreçler	409	4.10	.55
3. Okul Dışı Süreçler	409	3.75	.71
Değişim (Tüm Ölçek)	409	3.83	.44
1. Değişimde Girişimcilik	409	3.68	.51
2. Değişimin Yararına İnanma	409	4.01	.54
3. Değişime Direnç	409	3.86	.63
4. Statükoyu Koruma	409	3.78	.81

Tablo 4’e göre, öğretmenlerin liderlik düzeylerinin ($\bar{X}=4.07$) ve değişim eğilimlerinin ($\bar{X}=3.83$) orta düzeyin üstünde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar düzeyinde değerlendirme yapıldığında katılımcı görüşlerinin, öğretmen sınıf liderliğinin *Etkileşim* ($\bar{X}=4.20$) alt boyutunda her zaman düzeyinde, *Sınıf İçi Süreçler* ($\bar{X}=4.10$) ve *Okul Dışı Süreçler* ($\bar{X}=3.75$) alt boyutlarında genellikle düzeyinde olduğu; öğretmenlerin değişim eğilimlerinin tüm alt boyutlarında ise katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ancak madde ters çevirmeleri nedeniyle değişim eğilimlerinin negatif alt boyutlarının tam tersi yönde değerlendirilmesi gerekir. Bu nedenle

öğretmenlerin değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma düzeylerinin katılıyorum düzeyinde; değişime direnç ve statükoyu koruma eğilimlerinin ise katılmıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Sınıf Liderliği Düzeyleri ve Değişim Eğilimleri Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” sorusuna yanıt aramak ve öğretmen sınıf liderliği ile değişim eğilimleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderlik düzeyleri arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Sınıf Liderliği ve Değişim Eğilimleri Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Liderlik (Tüm Ölçek)	1							
2. Etkileşim	,945**	1						
3. Sınıf İçi Süreçler	,850**	,724**	1					
4. Okul Dışı Süreçler	,818**	,653**	,577**	1				
5. Değişim (Tüm Ölçek)	,180**	,162**	,173**	,143**	1			
6. Değişimde Girişimcilik	,251**	,240**	,196**	,215**	,832**	1		
7. Değişimin Yararına İnanma	,222**	,190**	,222**	,184**	,850**	,624**	1	
8. Değişime Direnç	-,037	-,041	,006	-,053	,604**	,282**	,300**	1
9. Statükoyu Koruma	-,061	-,059	-,032	-,067	,642**	,306**	,435**	,499**

** $p < .01$; n=409

Değişkenler arası korelasyon değerleri incelendiğinde, öğretmenlerin değişim eğilimleri ile öğretmen sınıf liderliği ($r=.180$; $p<.01$) ve alt boyutları arasında pozitif yönde, düşük ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Değişim eğilimlerinin alt boyutları düzeyinde değerlendirme yapıldığında, Statükoyu Koruma ve Değişime Direnç alt boyutlarının öğretmen sınıf liderliği ile ilişkileri anlamlı bulunmazken, Değişimde Girişimcilik ve Değişimin Yararına İnanma alt boyutlarının öğretmen sınıf liderliği ve tüm alt boyutları ile pozitif yönde, düşük ve anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir.

4.3. Öğretmenlerin Değişim Eğilimlerinin Sınıf Liderliği Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin değişim eğilimleri, sınıf liderliği düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 6’da değişim eğilimlerinin alt boyutları olan değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma, değişime direnç ve statükoyu koruma boyutlarının, öğretmen sınıf liderliği ve alt boyutları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Tablo 6. Değişkenler Arası Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	p
Liderlik (Tüm Ölçek)	(Sabit)	3,315	,261		12,685	,000
	Değişimde Girişimcilik	,207	,062	,204	3,361	,001
	Değişimin Yararına İnanma	,178	,060	,189	2,964	,003
	Değişime Direnç	-,089	,076	-,064	-1,169	,243
	Statükoyu Koruma	-,111	,037	-,173	-2,998	,003
		R = .325	R ² = 0.106			
		F _(404, 4) = 11.962	p = .000			
Etkileşim	(Sabit)	3,503	,276		12,713	,000
	Değişimde Girişimcilik	,232	,065	,219	3,572	,000
	Değişimin Yararına İnanma	,139	,063	,141	2,190	,029
	Değişime Direnç	-,100	,080	-,069	-1,246	,214
	Statükoyu Koruma	-,101	,039	-,152	-2,608	,009
		R = .302	R ² = 0.091			
		F _(404, 4) = 10.115	p = .000			
Sınıf İçi Süreçler	(Sabit)	3,217	,287		11,205	,000
	Değişimde Girişimcilik	,115	,068	,105	1,695	,091
	Değişimin Yararına İnanma	,234	,066	,229	3,533	,000
	Değişime Direnç	-,021	,084	-,014	-,252	,801
	Statükoyu Koruma	-,108	,041	-,156	-2,658	,008
		R = .276	R ² = 0.076			
		F _(404, 4) = 8.325	p = .000			
Okul Dışı Süreçler	(Sabit)	2,979	,364		8,185	,000
	Değişimde Girişimcilik	,258	,086	,185	3,006	,003
	Değişimin Yararına İnanma	,207	,084	,159	2,465	,014
	Değişime Direnç	-,144	,106	-,076	-1,360	,175
	Statükoyu Koruma	-,136	,051	-,155	-2,646	,008
		R = .289	R ² = 0.083			
		F _(404, 4) = 9.196	p = .000			

Regresyon değerleri, “Değişimde Girişimcilik”, “Değişimin Yararına İnanma” ve “Statükoyu Koruma” değişkenlerinin “Öğretmen Sınıf Liderliği” üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu ortaya koymaktadır. Beta değerleri *değişimde girişimcilik* ($\beta = .204$) ve *değişimin yararına inanma* ($\beta = .189$) değişkenlerinin öğretmen sınıf liderliği üzerinde pozitif yönde bir etki yarattığını gösterirken, değişim eğilimlerinin negatif boyutu olan *statükoyu koruma* boyutunun öğretmen sınıf liderliği üzerinde negatif ($\beta = -.173$) yönde bir etki yarattığını göstermektedir.

Sınıf liderliğinin alt boyutları düzeyinde değerlendirme yapıldığında, “Etkileşim” alt boyutu üzerinde etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunan değişkenlerin *Değişimde Girişimcilik*, *Değişimin Yararına İnanma* ve *Statükoyu Koruma* olduğu görülmektedir. Beta değerleri, değişimde girişimcilik ($\beta = .219$) ve değişimin yararına inanmanın ($\beta = .141$) öğrenci öğretmen etkileşimi üzerinde olumlu bir etki gösterdiğini, statükoyu korumanın ise olumsuz yönde ($\beta = -.152$) bir etkiye neden olduğunu göstermektedir.

Sınıf içi süreçler alt boyutu üzerinde etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunan değişkenlerin *Değişimin Yararına İnanma* ve *Statükoyu Koruma* olduğu görülmektedir. Beta değerleri, değişimin yararına inanmanın ($\beta = .229$) sınıf içi süreçlerdeki liderlik üzerinde olumlu bir etki gösterdiğini, statükoyu korumanın ($\beta = -.156$) ise olumsuz yönde bir etkiye neden olduğunu göstermektedir.

Okul dışı süreçler alt boyutu üzerinde etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunan değişkenlerin *Değişimde Girişimcilik*, *Değişimin Yararına İnanma* ve *Statükoyu Koruma* olduğu görülmektedir. Yine burada da değişimde girişimcilik ($\beta = .185$) ve değişimin yararına inanmanın ($\beta = .159$) okul dışı süreçlerdeki liderliğe olumlu yöndeki etkisi görülürken, statükoyu korumanın olumsuz yöndeki ($\beta = -.155$) etkisi görülmektedir.

Öğretmenlerin değişim eğilimlerinin öğretmen sınıf liderliği ve alt boyutlarını yordama düzeyi değerlendirildiğinde, öğretmenlerin değişim eğilimlerinin öğretmen sınıf liderliğinin ($R^2 = 0.106$) %10’unu, öğrenci öğretmen etkileşimi düzeylerinin ($R^2 = 0.091$) %9’unu, sınıf içi süreçler ($R^2 = 0.076$) ve okul dışı süreçlerdeki ($R^2 = 0.083$) liderlik düzeylerinin %8’ini açıkladığı belirlenmiştir.

4.4. Demografik Değişkenlere Göre Anova ve t-Testi Analizleri

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin değişim eğilimleri ve sınıf liderliği düzeyleri, demografik değişkenlere (cinsiyet, kıdem, çalışma süresi, eğitim durumu, öğrenci/öğretmen oranı ve branş) göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin değişim eğilimlerinin ve sınıf liderliği düzeylerinin cinsiyet, çalışma süresi, eğitim durumu ve öğrenci/öğretmen oranı değişkenlerine göre farklılaşma durumu t-Testi analizi ile kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılaşma durumları ANOVA analizi ile incelenmiştir. Bazı bağımsız değişkenlerin (kıdem, çalışma süresi ve öğrenci/öğretmen oranı) kategorilerini belirlemek üzere, sürekli değişken olarak tespit edilen veriler kümeleme analizi ile gruplara ayrılmış, diğer bağımsız değişkenler ise (cinsiyet, eğitim durumu ve branş) gruplama yöntemi ile kategorilere ayrılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Analizi

Tablo 7. Cinsiyet Değişkeninin Öğretmen Sınıf Liderliği ve Alt Boyutlarına Etkisi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Liderlik (Tüm Ölçek)	Kadın	215	4.08	.51	405	.105	.916
	Erkek	194	4.07	.50			
1. Etkileşim	Kadın	215	4.19	.54	405	-.054	.957
	Erkek	194	4.20	.51			
2. Sınıf İçi Süreçler	Kadın	215	4.10	.56	405	-.115	.909
	Erkek	194	4.10	.55			
3. Okul Dışı Süreçler	Kadın	215	3.77	.70	405	.548	.584
	Erkek	194	3.73	.72			

p<.05

Cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı farklılaşmaların tespit edilmesinde, birbirinden bağımsız iki örneklem grubu arasındaki anlamlı farklılaşmaların tespit edilmesinde kullanılan t-Testi analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013).

Araştırma bulguları, öğretmenlerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır (Tablo 7).

Tablo 8. Cinsiyet Değişkeninin Değişim Eğilimleri ve Alt Boyutlarına Etkisi

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Değişim (Tüm Ölçek)	Kadın	215	3.84	.43	405	.327	.743
	Erkek	194	3.82	.45			
1. Değişimde Girişimcilik	Kadın	215	3.67	.50	405	-.399	.690
	Erkek	194	3.69	.52			
2. Değişimin Yararına İnanma	Kadın	215	3.98	.52	405	-.822	.411
	Erkek	194	4.03	.55			
3. Değişime Direnç	Kadın	215	3.92	.56	367	2.182	.030
	Erkek	194	3.79	.69			
4. Statükoyu Koruma	Kadın	215	3.77	.76	383	-.339	.734
	Erkek	194	3.80	.86			

$p < .05$

Tablo 8'e göre, değişime direnç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı [$t_{(367)} = 2.182$; $p < .05$] görülmektedir. Tabloda, kadın öğretmenlerin değişime direnç alt boyutunda ($\bar{X} = 3.92$), erkek öğretmenlere göre ($\bar{X} = 3.79$) daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ölçekteki madde ters çevirmeleri göz önünde bulundurulduğunda, elde edilen bulgulara göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre değişime daha fazla direnç gösterdikleri belirlenmiştir. Bu bulgular, değişime direnç dışındaki alt boyutlar açısından katılımcı görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını da göstermektedir.

4.4.2. Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Analizi

Öğretmen sınıf liderliği ve değişim eğilimlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşma durumlarının incelenmesinde, üç veya daha fazla örneklem grubu ortalamaları arasındaki farklılaşmaların anlamlılığının test edilmesinde kullanılan ANOVA analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2018).

Tablo 9. Kıdem Değişkeninin Öğretmen Sınıf Liderliği ve Alt Boyutlarına Etkisi

	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Liderlik (Tüm Ölçek)	Düşük	104	4.11	.50	.399	.672	-
	Orta	235	4.06	.53			
	Yüksek	70	4.08	.45			
1. Etkileşim	Düşük	104	4.24	.49	.599	.550	-
	Orta	235	4.17	.56			
	Yüksek	70	4.21	.46			
2. Sınıf İçi Süreçler	Düşük	104	4.10	.61	.398	.672	-
	Orta	235	4.11	.54			
	Yüksek	70	4.05	.52			
3. Okul Dışı Süreçler	Düşük	104	3.81	.68	1.044	.353	-
	Orta	235	3.71	.74			
	Yüksek	70	3.82	.65			

Tablo 9'a göre, öğretmenlerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 10. Kıdem Değişkeninin Değişim Eğilimleri ve Alt Boyutlarına Etkisi

	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Değişim (Tüm Ölçek)	Düşük	104	3.88	.42	1.786	.169	-
	Orta	235	3.84	.45			
	Yüksek	70	3.75	.41			
1. Değişimde Girişimcilik	Düşük	104	3.71	.52	.329	.720	-
	Orta	235	3.67	.52			
	Yüksek	70	3.66	.45			
2. Değişimin Yararına İnanma	Düşük	104	4.05	.52	.587	.556	-
	Orta	235	4.00	.55			
	Yüksek	70	3.96	.50			
3. Değişime Direnç	Düşük	104	3.93	.57	2.595	.076	-
	Orta	235	3.87	.64			
	Yüksek	70	3.71	.64			
4. Statükoyu Koruma	Düşük	104	3.81	.74	3.490	.031	G2 – G3
	Orta	235	3.84	.82			
	Yüksek	70	3.55	.83			

G1: Düşük, **G2:** Orta, **G3:** Yüksek

Tablo 10 incelendiğinde, değişim eğilimleri ve alt boyutları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaşma rastlanan tek değişkenin statükoyu koruma olduğu görülmektedir $F(2, 404) = 3.49, p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin statükoyu koruma eğilimleri, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir.

Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe analizi yapılmıştır. Scheffe analizi orta ve yüksek kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Tabloya göre orta kıdeme sahip katılımcıların statükoyu koruma eğilimlerinin ($\bar{X} = 3.84$) yüksek kıdeme sahip katılımcılara ($\bar{X} = 3.55$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak madde ters çevirmeleri nedeniyle elde edilen bulgular, yüksek kıdeme sahip katılımcıların statükoyu koruma eğilimlerinin orta kıdeme sahip katılımcılara göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Diğer bir deyişle, kıdem arttıkça öğretmenlerin statükoyu koruma eğilimleri de artmaktadır.

4.4.3. Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin t-Testi Analizi

Çalışma süresi değişkeni, öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma sürelerini belirtmektedir. Çalışma süresi değişkeninin kategorilerini belirlemek üzere sürekli değişken olarak tespit edilen veriler kümeleme analizi ile gruplara ayrılmıştır.

Tablo 11. Çalışma Süresi Değişkeninin Öğretmen Sınıf Liderliği ve Alt Boyutlarına Etkisi

	Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Liderlik (Tüm Ölçek)	Düşük	341	4.10	.51	405	2.601	.010
	Yüksek	68	3.93	.48			
1. Etkileşim	Düşük	341	4.23	.53	405	2.606	.010
	Yüksek	68	4.04	.51			
2. Sınıf İçi Süreçler	Düşük	341	4.12	.55	405	1.949	.052
	Yüksek	68	3.98	.53			
3. Okul Dışı Süreçler	Düşük	341	3.79	.72	405	2.074	.039
	Yüksek	68	3.59	.63			

$p < .05$

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf liderliği [$t_{(405)} = 2.601$; $p < .05$], öğrenci öğretmen etkileşimi [$t_{(405)} = 2.606$; $p < .05$] ve okul dışı süreçlerdeki [$t_{(405)} = 2.074$; $p < .05$] liderliğe ilişkin görüşleri çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre bulunduğu okulda kısa süredir çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.10$) uzun süredir çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X} = 3.93$) sınıf liderliği düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca bulgular, bulunduğu okulda kısa süredir çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.23$) uzun süredir çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X} = 4.04$) öğrenci öğretmen etkileşimi düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve bulunduğu okulda kısa süredir çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.79$) uzun süredir çalışan öğretmenlere göre ($\bar{X} = 3.59$) okul dışı süreçlerdeki liderlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 12. Çalışma Süresi Değişkeninin Değişim Eğilimleri ve Alt Boyutlarına Etkisi

	Çalışma Süresi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Değişim (Tüm Ölçek)	Düşük	341	3.84	.45	405	.694	.488
	Yüksek	68	3.80	.41			
1. Değişimde Girişimcilik	Düşük	341	3.69	.53	405	1.193	.233
	Yüksek	68	3.61	.40			
2. Değişimin Yararına İnanma	Düşük	341	4.01	.54	405	.024	.981
	Yüksek	68	4.00	.53			
3. Değişime Direnç	Düşük	341	3.87	.62	405	1.098	.273
	Yüksek	68	3.78	.64			
4. Statükoyu Koruma	Düşük	341	3.76	.81	405	-1.133	.258
	Yüksek	68	3.89	.76			

$p < .05$

Tablo 12'ye göre, öğretmenlerin değişim eğilimleri ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.4.4. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Analizi

Araştırma bulguları, öğretmenlerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar göstermediğini ortaya koymaktadır (Tablo 13).

Tablo 13. Eğitim Durumu Değişkeninin Öğretmen Sınıf Liderliği ve Alt Boyutlarına Etkisi

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Liderlik (Tüm Ölçek)	Lisans	358	4.08	.51	405	.779	.437
	Lisansüstü	51	4.02	.50			
1. Etkileşim	Lisans	358	4.21	.53	405	1.100	.272
	Lisansüstü	51	4.12	.52			
2. Sınıf İçi Süreçler	Lisans	358	4.10	.55	405	.033	.974
	Lisansüstü	51	4.10	.59			
3. Okul Dışı Süreçler	Lisans	358	3.76	.71	405	.571	.569
	Lisansüstü	51	3.70	.72			

p<.05

Araştırma bulguları, öğretmenlerin değişim eğilimleri (tüm ölçek) [$t_{(405)} = -2.218$; $p<.05$], değişime direnç [$t_{(405)} = -2.494$; $p<.05$] ve statükoyu koruma [$t_{(405)} = -2.979$; $p<.01$] düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar gösterdiğini ortaya koymaktadır (Tablo 14).

Tablo 14. Eğitim Durumu Değişkeninin Değişim Eğilimleri ve Alt Boyutlarına Etkisi

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Değişim (Tüm Ölçek)	Lisans	358	3.81	.44	405	-2.218	.027
	Lisansüstü	51	3.96	.41			
1. Değişimde Girişimcilik	Lisans	358	3.67	.51	405	-.785	.433
	Lisansüstü	51	3.73	.50			
2. Değişimin Yararına İnanma	Lisans	358	3.99	.54	405	-1.198	.232
	Lisansüstü	51	4.09	.52			
3. Değişime Direnç	Lisans	358	3.83	.64	405	-2.494	.013
	Lisansüstü	51	4.06	.48			
4. Statükoyu Koruma	Lisans	358	3.74	.82	405	-2.979	.003
	Lisansüstü	51	4.10	.64			

p<.05

Tablo 14 incelendiğinde, lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin, eğitim seviyesi lisans olan öğretmenlere göre değişim (tüm ölçek) (Lisans, $\bar{X} = 3.81$; Lisansüstü, $\bar{X} = 3.96$), değişime direnç (Lisans, $\bar{X} = 3.83$; Lisansüstü, $\bar{X} = 4.06$) ve statükoyu koruma eğilimlerinin (Lisans, $\bar{X} = 3.74$; Lisansüstü, $\bar{X} = 4.10$) daha yüksek olduğunu görülmektedir. Ancak, madde ters çevirmeleri nedeniyle elde edilen bulgular, lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin değişim (tüm ölçek), değişime direnç ve statükoyu koruma eğilimlerinin eğitim seviyesi lisans olan

öğretmenlere göre daha düşük olduğu şeklinde yorumlanmalıdır. Başka bir değişle, eğitim seviyesi arttıkça öğretmenlerin değişim eğilimleri de olumlu yönde değişmektedir.

4.4.5. Öğrenci/Öğretmen Oranı Değişkenine İlişkin t-Testi Analizi

Tablo 15. Öğrenci/Öğretmen Oranı Değişkeninin Öğretmen Sınıf Liderliği ve Alt Boyutlarına Etkisi

	Öğrenci/Öğretmen Oranı	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Liderlik (Tüm Ölçek)	Büyük	273	4.04	.50	405	-1.924	.055
	Küçük	136	4.14	.52			
1. Etkileşim	Büyük	273	4.16	.52	405	-1.824	.069
	Küçük	136	4.26	.55			
2. Sınıf İçi Süreçler	Büyük	273	4.10	.55	405	.281	.779
	Küçük	136	4.09	.56			
3. Okul Dışı Süreçler	Büyük	273	3.67	.70	405	-3.362	.001
	Küçük	136	3.92	.70			

p<.05

Tablo 15'e göre öğretmenlerin okul dışı süreçlerdeki liderliği, öğrenci/öğretmen oranına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(405) = -3.362; p<.01]. Buna göre öğrenci/öğretmen oranı küçük olan okullarda (\bar{X} = 3.92) öğrenci/öğretmen oranı büyük olan okullara göre (\bar{X} = 3.67) öğretmenlerin okul dışı süreçlerdeki liderliğinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 16. Öğrenci/Öğretmen Oranı Değişkeninin Değişim Eğilimleri ve Alt Boyutlarına Etkisi

	Öğrenci/Öğretmen Oranı	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Değişim (Tüm Ölçek)	Büyük	273	3.79	.43	405	-2.994	.003
	Küçük	136	3.92	.45			
1. Değişimde Girişimcilik	Büyük	273	3.60	.49	405	-4.553	.000
	Küçük	136	3.83	.51			
2. Değişimin Yararına İnanma	Büyük	273	3.96	.52	405	-2.413	.016
	Küçük	136	4.09	.56			
3. Değişime Direnç	Büyük	273	3.84	.64	405	-.613	.540
	Küçük	136	3.88	.60			
4. Statükoyu Koruma	Büyük	273	3.76	.77	245	-.689	.492
	Küçük	136	3.83	.87			

p<.05

Tablo 16'ya göre, öğretmenlerin değişim (tüm ölçek) [$t(405) = -2.994$; $p < .01$], değişimde girişimcilik [$t(405) = -4.553$; $p < .01$] ve değişimin yararına inanma [$t(405) = -2.413$; $p < .05$] eğilimleri öğrenci/öğretmen oranına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tabloya göre öğrenci/öğretmen oranı küçük olan okullarda ($\bar{X} = 3.92$) öğrenci/öğretmen oranı büyük olan okullara göre ($\bar{X} = 3.79$) öğretmenlerin değişim eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bulgular, öğrenci/öğretmen oranı küçük olan okullarda öğretmenlerin değişimde girişimcilik (Büyük, $\bar{X} = 3.60$; Küçük, $\bar{X} = 3.83$) ve değişimin yararına inanma düzeylerinin (Büyük, $\bar{X} = 3.96$; Küçük, $\bar{X} = 4.09$) öğrenci/öğretmen oranı büyük olan okullara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.4.6. Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Analizi

Tablo 17. Branş Değişkeninin Öğretmen Sınıf Liderliği ve Alt Boyutlarına Etkisi

	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Liderlik (Tüm Ölçek)	Fen Bilimleri, Mesleki ve Teknik	167	4.11	.46	.891	.411	-
	Dil ve Edebiyat	118	4.03	.51			
	Sosyal Bilimler ve Diğer Branşlar	124	4.07	.57			
1. Etkileşim	Fen Bilimleri, Mesleki ve Teknik	167	4.24	.49	1.374	.254	-
	Dil ve Edebiyat	118	4.13	.53			
	Sosyal Bilimler ve Diğer Branşlar	124	4.20	.57			
2. Sınıf İçi Süreçler	Fen Bilimleri, Mesleki ve Teknik	167	4.13	.53	.624	.537	-
	Dil ve Edebiyat	118	4.06	.57			
	Sosyal Bilimler ve Diğer Branşlar	124	4.09	.56			
3. Okul Dışı Süreçler	Fen Bilimleri, Mesleki ve Teknik	167	3.78	.63	.182	.834	-
	Dil ve Edebiyat	118	3.74	.72			
	Sosyal Bilimler ve Diğer Branşlar	124	3.73	.80			

Tablo 17'ye göre, öğretmenlerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 18. Branş Değişkeninin Değişim Eğilimleri ve Alt Boyutlarına Etkisi

	Gruplar	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Değişim (Tüm Ölçek)	Fen Bilimleri, Mesleki ve Teknik	167	3.79	.45	2.609	.075	-
	Dil ve Edebiyat	118	3.81	.43			
	Sosyal Bilimler ve Diğer Branşlar	124	3.91	.43			
1. Değişimde Girişimcilik	Fen Bilimleri, Mesleki ve Teknik	167	3.66	.47	2.012	.135	-
	Dil ve Edebiyat	118	3.62	.51			
	Sosyal Bilimler ve Diğer Branşlar	124	3.75	.55			
2. Değişimin Yararına İnanma	Fen Bilimleri, Mesleki ve Teknik	167	3.96	.56	4.949	.008	G3-G1, G3-G2
	Dil ve Edebiyat	118	3.94	.52			
	Sosyal Bilimler ve Diğer Branşlar	124	4.13	.50			
3. Değişime Direnc	Fen Bilimleri, Mesleki ve Teknik	167	3.81	.68	.914	.402	-
	Dil ve Edebiyat	118	3.92	.55			
	Sosyal Bilimler ve Diğer Branşlar	124	3.86	.62			
4. Statükoyu Koruma	Fen Bilimleri, Mesleki ve Teknik	167	3.69	.85	2.438	.089	-
	Dil ve Edebiyat	118	3.79	.74			
	Sosyal Bilimler ve Diğer Branşlar	124	3.91	.79			

G1: Fen Bilimleri, Mesleki ve Teknik, **G2:** Dil ve Edebiyat, **G3:** Sosyal Bilimler ve Diğer Branşlar

Tablo 18 incelendiğinde, değişim eğilimleri ve alt boyutları arasında branş değişkenine göre anlamlı farklılaşma rastlanan tek değişkenin değişimin yararına inanma olduğu görülmektedir $F(2, 404) = 4.949, p < .01$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin değişimin yararına inanma eğilimleri, branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma göstermektedir.

Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu tespit etmek amacıyla Scheffe analizi yapılmıştır. Scheffe analizi Sosyal Bilimler ve Diğer Branş öğretmenleri ile Fen Bilimleri, Mesleki ve Teknik branş öğretmenleri ve Dil ve Edebiyat branşı öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre, Sosyal Bilimler ve Diğer Branş öğretmenlerinin değişimin yararına inanma eğilimleri ($\bar{X} = 4.13$), Fen Bilimleri, Mesleki ve Teknik branş öğretmenlerinin değişimin yararına inanma eğilimlerinden ($\bar{X} = 3.96$) daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer bir bulgu ise, Sosyal Bilimler ve Diğer Branş öğretmenlerinin değişimin yararına inanma eğilimlerinin ($\bar{X} = 4.13$), Dil ve Edebiyat branş öğretmenlerinin değişimin yararına inanma eğilimlerinden ($\bar{X} = 3.94$) daha yüksek olduğudur.

TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına ilişkin alanyazındaki diğer araştırmaların bulguları karşılaştırılarak tartışılmış, araştırma bulgularına göre elde edilen sonuçlar ortaya konulmuş ve önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma düzeylerinin katılıyorum düzeyinde; değişime direnç ve statükoyu koruma eğilimlerinin ise katılmıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Can (2017) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma eğilimlerinin yüksek düzeyde, statükoyu koruma ve değişime direnme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Akın Kösterelioğlu ve Demir (2014) ise, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında deneyime açıklık düzeyinin en yüksek olduğunu ve bunu sırasıyla fikir önderliği, risk alma ve değişime direnç düzeylerinin izlediğini belirlemişlerdir. Bu sonuçlar, araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Akpınar ve Aydın (2007) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin eğitim alanında gerçekleştirilen değişimleri olumlu buldukları, eğitime yönelik değişimlerle ön plana çıkan yeni öğretmen rollerini öğrenme-öğretme süreçlerinde büyük oranda benimsedikleri, ancak eğitimde yaşanan söz konusu değişimler karşısında yetersiz kaldıkları ve değişime yönelik eğitim gereksinimi duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Seçkin ve diğerleri (2016) ise, öğretmenlerin genellikle değişime karşı oldukları halde, değişime uyum sağlayarak değişimin gerçekleşmesine yardımcı olduklarını ve değişim için gerekli olan bireysel bilgi, yetenek ve becerilerin yeterliliği ve değişimin tasarlandığı gibi gerçekleştirilmesine ilişkin kuşkuya düştüklerini belirlemişlerdir. Öte yandan, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin değişime hazır oldukları ancak, okullardaki değişimin daha çok formal olduğu ve uygulamaya yeterince geçmediği anlaşılmış, değişimlerin öğretmenler tarafından benimsenmesi için hizmet içi eğitimin önemine vurgu yapılmıştır (Aydoğan, 2007).

Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğretmen liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin orta düzeyin üstünde olduğunu göstermektedir. Bulgular, katılımcı görüşlerinin öğretmen sınıf liderliğinin Etkileşim alt boyutunda her zaman düzeyinde,

Sınıf İçi Süreçler ve Okul Dışı Süreçler alt boyutlarında ise genellikle düzeyinde olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında öğretmen liderliğinin düşük düzeyde (Xie ve Shen, 2013), orta düzeyin üstünde (Cansoy ve Parlar, 2018) veya yüksek düzeyde (Cemaloğlu ve Savaş, 2016; Demirtaş, 2016; Kaya, 2016) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içi süreçlerdeki liderlik düzeylerinin sınırlı düzeyde (Xie ve Shen, 2013) veya orta düzeyde (Can, 2009) olduğunu; öğrenceleri etkileme ve etkili öğretim düzeylerinin çok yüksek düzeyde (Gülbahar, 2018) olduğunu göstermektedir. Alanyazında, araştırma sonuçlarını destekleyen bulgular (Can, 2009; Cansoy ve Parlar, 2018) olsa da, öğretmen liderliği düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalar, öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik öğrenme ve kendini geliştirme eğilimlerinin yüksek, ancak uygulama ve davranışlarda yetersiz olduklarını ve çekingen davrandıklarını göstermektedir (Balyer, 2016; Can, 2009). Diğer yandan araştırmalar, öğretmenlerin öğretmen liderliği beklentilerinin, öğretmen liderliği algılarından yüksek olduğunu göstermektedir (Kılınç ve Recepoğlu, 2013; Kıranlı, 2013; Yiğit ve diğerleri, 2013). Balyer (2016) yaptığı çalışmada, öğretmen liderliği rollerinin öğretmenlerin yürütmekte oldukları rollere uygun olduğu ve olumlu algılandığı, ancak lider öğretmenlerin iş yükünün fazla olması ve zaman yetersizliğinden şikâyetçi oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bulgular, öğretmenlerin değişim eğilimleri ile öğretmen sınıf liderliği düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgular, öğretmen sınıf liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı ve düşük ilişkiler olduğunu gösterirken, statükoyu koruma ve değişime direnç eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Diğer bir bulgu ise, değişim eğilimlerinin pozitif boyutları (Değişimde Girişimcilik ve Değişimin Yararına İnanma) ile negatif boyutları (Değişime Direnç ve Statükoyu Koruma) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğudur. Troen ve Boles (1992) yaptıkları çalışmada, lider öğretmenlerin değişimle mücadele ettikleri ve büyük ölçüde okul reformlarının başarısında etkili oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ilgili alanyazın, lider öğretmenlerin okul reformlarında öncülük ettiklerini ve reformları desteklediklerini, reformlarda proaktif bir tutum sergilediklerini ve değişim süreçlerine iyi uyum sağladıklarını göstermektedir (Pang ve Miao, 2017). Öte yandan, okulun öğretim ve kültürel

ortamlarını iyileştirmeyi, uygulama topluluklarında çalışmayı ve farklı düzeylerde (öğrenci, öğretmen ve okul seviyeleri) okul gelişimini desteklemeyi amaçlayan öğretmen liderlik uygulamalarının, eğitime yönelik değişimin uygulanması için kolaylaştırıcı bir ortam sağlaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Lai ve Cheung, 2015). Bu bağlamda, alanyazında elde edilen bulguların araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bulgular özellikle, öğretmenlerin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma boyutlarındaki değişim eğilimlerinin öğretmen sınıf liderliği üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan bulgular, öğretmenlerin değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma boyutlarındaki eğilimlerinin öğretmen sınıf liderliği üzerindeki pozitif etkisini ortaya koyarken, statükoyu koruma boyutundaki eğilimlerinin öğretmen sınıf liderliği üzerinde negatif yönde bir etkiye neden olduğunu göstermektedir. Ayrıca, değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma boyutlarının öğrenci öğretmen etkileşimi üzerinde; değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma boyutlarının sınıf içi süreçlerdeki liderlik üzerinde; değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma boyutlarının okul dışı süreçlerdeki liderlik üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Akın Kösterelioğlu ve Demir (2014), öğretmenlerin bireysel yenilikçilik genel algıları ve fikir önderliği düzeylerinin, öğretmen liderliği genel algıları ve alt boyutlarına etkisinin istatistiksel olarak pozitif yönde ve anlamlı bir etki yarattığını belirlemişlerdir. Bu bulgu, araştırma sonucunda elde edilen, öğretmenlerin değişim eğilimlerinin pozitif boyutları olan değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma boyutlarının öğretmen sınıf liderliği üzerindeki olumlu etkisini destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları, öğretmen sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin katılımcı görüşlerinde cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmazken, çalışma süresi ve öğrenci/öğretmen oranı değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Bu bulgu, çalışma süresine göre, sınıf liderliği (tüm ölçek), öğrenci öğretmen etkileşimi ve okul dışı süreçlerdeki liderlik düzeylerinin farklılaştığını; öğrenci/öğretmen oranına göre, öğretmenlerin okul dışı süreçlerdeki liderlik düzeyinin farklılaştığını göstermektedir. Araştırma bulguları öğretmen liderliğinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını

gösterirken, Szeto ve Cheng (2017), mesleğe yeni bağlayan öğretmenlerin hem resmi hem de gayri resmi olarak okullarda liderlik rollerini üstlendiklerini, Hunzicker (2017) ise, daha genç ve deneyimsiz öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu, ancak daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin meslektaşları tarafından öğretmen liderleri olarak görüldüklerini belirtmektedirler. Öte yandan Warren'in (2017) yaptığı araştırmada, yüksek lisans eğitiminin öğretmen liderliğine yönelik bireyler, öğrenciler ve eğitim organizasyonları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının alanyazında yapılan bazı araştırmaların sonuçları ile çeliştiği sonucuna ulaşılmaktadır. Alanyazındaki bazı araştırmalarda, öğretmen liderliğinin cinsiyet (Çekiç ve Tombak, 2017; Demirtaş, 2016), kıdem (Demirtaş, 2016; Gülbahar, 2018; Hunzicker, 2017; Kaya, 2016; Szeto ve Cheng, 2017) ve eğitim durumu (Çekiç ve Tombak, 2017; Demirtaş, 2016; Gülbahar, 2018; Kaya, 2016; Warren, 2017) değişkenlerine göre farklılaştığı görülmekle birlikte, Kaya'nın (2016) yaptığı araştırmaya göre öğretmen liderliğinin cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre, öğretmen sınıf liderliği düzeylerinin demografik bilgilere göre farklılaşabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular, bulunduğu okulda kısa süredir çalışan öğretmenlerin uzun süredir çalışan öğretmenlere göre sınıf liderliği (tüm ölçek), öğrenci öğretmen etkileşimi ve okul dışı süreçlerdeki liderlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, bulunduğu okulda kısa süredir çalışan öğretmenlerin uzun süredir çalışan öğretmenlere göre motivasyonlarının daha yüksek olduğu, bu sayede öğrenci öğretmen etkileşimi ve okul dışı süreçlerdeki liderlik düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir bulgu ise, öğrenci/öğretmen oranı düşük olan okullarda yüksek olan okullara göre öğretmenlerin okul dışı süreçlerdeki liderliğinin daha yüksek olduğudur. Bu durum ise, öğrenci/öğretmen oranı düşük olan okullarda öğretmenlerin okul dışı süreçlerdeki liderliğe daha fazla zaman ayırabiliyor olması veya oran arttıkça artan iş yükünden dolayı öğretmenlerin okul dışı süreçlerdeki liderliğe zaman ayıramıyor olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin değişim eğilimleri ve alt boyutlarına ilişkin katılımcı görüşlerinde cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, öğrenci/öğretmen oranı ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalara rastlanırken,

çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ancak, Altıntop (2010) yaptığı araştırmada, çalışma süresine göre öğretmenlerin değişime karşı tepkilerinin aktif destek boyutunda farklılaştığını tespit etmiştir.

Bulgular, öğretmenlerin değişime direnç eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir. Araştırma bulguları, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre değişime daha fazla direnç gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Altıntop (2010) yaptığı araştırmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre değişime pasif direnç eğilimlerinin daha fazla olduğunu belirlemiştir. Can (2017) ise yaptığı araştırmada, erkek öğretmenlerin değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma eğilimlerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda, elde edilen bulgunun alanyazındaki bazı araştırma bulguları ile çeliştiği söylenebilir.

Bulgular, orta ve yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin statükoyu koruma eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre, orta kıdeme sahip katılımcıların statükoyu koruma eğilimlerinin, yüksek kıdeme sahip katılımcılara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, kıdem arttıkça öğretmenlerin statükoyu koruma eğilimlerinin de arttığını göstermektedir. Akpınar ve Aydın (2007) yaptıkları araştırmada, yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin düşük kıdeme sahip öğretmenlere göre değişim eğilimlerinin daha olumsuz olduğunu belirlemişlerdir. Altıntop (2010) ise yaptığı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerinin değişime karşı tepkilerinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu bağlamda, elde edilen bulguların alanyazındaki bazı araştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bulgular, öğretmenlerin değişim (tüm ölçek), değişime direnç ve statükoyu koruma eğilimlerinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaştığını göstermektedir. Araştırma bulguları, lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin, eğitim seviyesi lisans olan öğretmenlere göre değişim (tüm ölçek), değişime direnç ve statükoyu koruma eğilimlerinin daha düşük olduğu göstermektedir. Bu bağlamda, lisansüstü eğitimin öğretmenlerin değişim eğilimleri üzerinde olumlu bir etkiye neden olduğu söylenebilir. Can (2017) yaptığı araştırmada, eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlere göre değişime direnç eğilimlerinin daha

yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bulgu, araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Bulgular, öğretmenlerin değişim (tüm ölçek), değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma eğilimlerinin öğrenci/öğretmen oranına göre istatistiksel olarak farklılaştığını göstermektedir. Araştırma bulguları, öğrenci/öğretmen oranı küçük olan okullarda öğrenci/öğretmen oranı büyük olan okullara göre öğretmenlerin değişim eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle, öğrenci/öğretmen oranı küçük olan okullarda öğretmenlerin değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma eğilimlerinin öğrenci/öğretmen oranı büyük olan okullara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, okullardaki öğrenci/öğretmen oranının artması nedeniyle öğretmenlere düşen iş yükünün de arttığı, bu durumun sonucu olarak da öğretmenlerin değişim girişimlerine gerektiği kadar zaman ayıramadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bulgular, öğretmenlerin değişimin yararına inanma eğilimlerinin branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Altıntop (2010) yaptığı çalışmada, branş değişkenine göre öğretmenlerin değişim eğilimlerinin aktif destek ve pasif destek boyutlarında farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma bulguları, Sosyal Bilimler ve Diğer Branş öğretmenlerinin değişimin yararına inanma eğilimlerinin, Fen Bilimleri, Mesleki ve Teknik branş öğretmenlerinin değişimin yararına inanma eğilimlerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer bir bulgu ise, Sosyal Bilimler ve Diğer Branş öğretmenlerinin değişimin yararına inanma eğilimlerinin, Dil ve Edebiyat branş öğretmenlerinin değişimin yararına inanma eğilimlerinden daha yüksek olduğudur.

Araştırma bulguları, araştırmanın alt problemlerine göre değerlendirildiğinde, alt problemler bazında elde edilen temel sonuçlar aşağıda sunulmaktadır:

1. Öğretmenlerin değişim eğilimleri ve öğretmen sınıf liderliği düzeyleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin değişim eğilimleri ve sınıf liderliği düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğu görülmektedir. Katılımcı görüşleri, öğretmen sınıf liderliğinin Etkileşim alt boyutunda *her zaman* düzeyinde, Sınıf İçi Süreçler ve Okul Dışı Süreçler alt boyutlarında *genellikle* düzeyinde;

değişim eğilimlerinin Değişimde Girişimcilik ve Değişimin Yararına İnanma eğilimleri *katılıyorum* düzeyinde, Değişime Direnç ve Statükoyu Koruma eğilimleri ise *katılmıyorum* düzeyindedir.

2. Öğretmenlerin değişim eğilimleri ile sınıf liderliği düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğretmen sınıf liderliği düzeyleri ile öğretmenlerin değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı ve düşük ilişkiler olduğu görülürken, statükoyu koruma ve değişime direnç eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.
3. Öğretmenlerin değişim eğilimlerinin sınıf liderliği düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma eğilimlerinin öğretmen sınıf liderliği üzerinde pozitif bir etkiye neden olduğu, ancak statükoyu koruma eğilimlerinin öğretmen sınıf liderliği üzerinde negatif yönde bir etkiye neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin değişimde girişimcilik, değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma eğilimlerinin öğrenci öğretmen etkileşimi ve okul dışı süreçlerdeki liderlik üzerinde, değişimin yararına inanma ve statükoyu koruma eğilimlerinin sınıf içi süreçlerdeki liderlik üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin değişim eğilimlerinin öğretmen sınıf liderliğinin %10'unu, öğrenci öğretmen etkileşimi düzeylerinin %9'unu, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçlerdeki liderlik düzeylerinin %8'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Öğretmenlerin değişim eğilimleri ve sınıf liderliği düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunu ortaya koyan araştırma bulguları değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin sınıf liderliği düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmazken, öğretmenlerin değişim eğilimlerinin değişime direnç boyutunda anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Bu sonuca göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre değişime daha fazla direnç göstermektedirler.
5. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin değişim eğilimleri ve sınıf liderliği düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koyan araştırma bulguları

değerlendirildiğinde, kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin sınıf liderliği düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmazken, öğretmenlerin değişim eğilimlerinin statükoyu koruma alt boyutunda anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Bu sonuca göre, yüksek kıdeme sahip katılımcıların statükoyu koruma eğilimleri, orta kıdeme sahip katılımcılara göre daha yüksektir. Başka bir deyişle, kıdem arttıkça öğretmenlerin statükoyu koruma eğilimleri de artar.

6. Çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin değişim eğilimleri ve sınıf liderliği düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koyan araştırma bulguları değerlendirildiğinde, çalışma süresi değişkenine göre, öğretmenlerin değişim eğilimlerinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmazken, öğretmenlerin sınıf liderliği, öğrenci öğretmen etkileşimi ve okul dışı süreçlerdeki liderlik düzeylerinde anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Bu sonuca göre, bulunduğu okulda kısa süredir çalışan öğretmenlerin uzun süredir çalışan öğretmenlere göre sınıf liderliği (tüm ölçek), öğrenci öğretmen etkileşimi ve okul dışı süreçlerdeki liderlik düzeyleri daha yüksektir.
7. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin değişim eğilimleri ve sınıf liderliği düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koyan araştırma bulguları değerlendirildiğinde, eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin sınıf liderliği düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmazken, öğretmenlerin değişim (tüm ölçek), değişime direnç ve statükoyu eğilimlerinde anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Bu sonuca göre, eğitim seviyesi lisans olan öğretmenler, lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğretmenlere göre daha fazla değişime direnç ve statükoyu koruma eğilimindedirler. Başka bir deyişle, öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça değişime direnç ve statükoyu koruma eğilimleri azalmaktadır. Bununla birlikte lisansüstü eğitimin sınıf liderliği düzeylerinde farklılaşma oluşturmaması göz önüne alındığında, lisansüstü eğitim programlarının bu bağlamda gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.
8. Öğrenci/öğretmen oranı değişkenine göre öğretmenlerin değişim eğilimlerinin ve sınıf liderliği düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koyan araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğrenci/öğretmen oranına göre, öğretmenlerin sınıf liderliği düzeylerinde ve değişim eğilimlerinde anlamlı farklılaşmalara

rastlanmıştır. Bu sonuca göre, öğrenci/öğretmen oranı küçük olan okullarda büyük olan okullara göre öğretmenlerin okul dışı süreçlerdeki liderliği ve değişim eğilimleri daha yüksektir. Özellikle, öğretmenlerin değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma eğilimleri öğrenci/öğretmen oranı küçük olan okullarda büyük olan okullara göre daha yüksektir.

9. Branş değişkenine göre öğretmenlerin değişim eğilimleri ve sınıf liderliği düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koyan araştırma bulguları değerlendirildiğinde, branş değişkenine göre, öğretmenlerin sınıf liderliği düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmazken, öğretmenlerin değişim eğilimlerinin değişimin yararına inanma boyutunda anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Bu sonuca göre, Sosyal Bilimler ve Diğer Branş öğretmenlerinin değişimin yararına inanma eğilimleri, Fen Bilimleri, Mesleki ve Teknik branş öğretmenlerinin değişimin yararına inanma eğilimlerinden daha yüksektir. Ayrıca, Sosyal Bilimler ve Diğer Branş öğretmenlerinin değişimin yararına inanma eğilimleri, Dil ve Edebiyat branş öğretmenlerinin değişimin yararına inanma eğilimlerinden daha yüksektir.

Araştırma bulguları ve ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur:

1. Politika yapıcılar ve uygulayıcılar açısından, öğretmenlerin sınıf liderliği becerilerini desteklemek/güçlendirmek üzere değişim için girişim imkânları sunulması ve onların değişimin yararına olan inançlarının güçlendirilmesi önerilmektedir.
2. Özellikle okul yönetimleri, öğretmenlerin okul ve sınıf düzeyindeki inisiyatif alanlarını geniş tutarak girişimci eğilimlerini destekleyebilirler.
3. Okul müdürleri öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki kararlara katılımlarını destekleyebilirler.
4. Lisansüstü eğitim programlarında, öğretmen sınıf liderliğinin geliştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılabilir.
5. Öğretmen sınıf liderliğini geliştirmek üzere okullardaki öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaltılabilir.

6. Öğretmenlerin değişimde girişimcilik düzeylerinin artırılması ve değişimin yararına olan inançlarının güçlendirilmesi amacıyla okullardaki öğretmen başına düşen öğrenci sayısı azaltılabilir.
7. Öğretmenlerin değişime yönelik eğilimlerini olumlu yönde etkilemek amacıyla öğretmenler, lisansüstü eğitime teşvik edilebilirler.
8. Öğretmen sınıf liderliği ve değişim eğitimlerinin öğrenci perspektifi ile değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
9. Araştırmacılar bu sonuçların öğrenciler açısından etkilerini değerlendirmek üzere daha ileri araştırmalar yürütebilirler.



KAYNAKÇA

- Ak, M. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri (Uşak İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 187440).
- Akbaba Altun, S., & Büyüköztürk, Ş. (2011). Değişim Eğilimleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 73-90. https://www.researchgate.net/publication/312477806_Degisim_Egilimleri_Olceginin_Gelistirilmesi adresinden elde edildi.
- Akın Kösterelioğlu, M. ve Demir, F. (2014). Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Öğretmen Liderliğine Etkisi. *International Journal of Social Science*, (26), 247-256. doi: 10.9761/JASSS2271
- Akıncı, T. ve Ekşi, H. (2017). Lise Öğretmenlerinin Yönetici Ruhsal Liderlik Algılarının Öğretmen Liderliği ve Öz-Yetkinliklerine Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 7-40. <http://ded.dem.org.tr/gorsel/pdf/ded-34-makale-1.pdf> adresinden elde edildi.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/824/177> adresinden elde edildi.
- Altıntop, M. Y. (2010). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Karşı Tepkileri İle Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişki*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 290020).
- Angelle, P. S. (2017). Organisational Influence of Teacher Leadership: Perspectives from Four Countries. *International Studies in Educational Administration*, 45(3), 1-4. <http://www.kirikkale-elibrary.com/> adresinden elde edildi.
- Ankrum, R. J. (2016). Utilizing Teacher Leadership as a Catalyst for Change in Schools. *Journal of Educational Issues*, 2(1), 151-165. doi: 10.5296/jei.v2i1.9154

- Argon, T. ve Çelik Yılmaz, D. (2018, Nisan). *Mesleki Profesyonellik ile Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Alguları Arasındaki İlişki [ÖZ]*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Kongre Atatürk Üniversitesi, Antalya. doi: 10.14527/9786052412299
- Arslan, M.M. (2014). Halk Eğitimi Merkezi Müdürlerinin Değişim Eğilimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 875-888. <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/377/199> adresinden elde edildi.
- Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2012). Okul Müdürlerinin Çatışma Çözmede Yapıcı - Yıkıcı Olmaları İle Öğretim Liderliği Arasındaki İlişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 231-240. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/55830> adresinden elde edildi.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen Liderliği Davranışları Ve Sınıf İklimi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 296473).
- Ateş, A., Gürer Bahadır, E. ve Neğiş Işık, A. (2015, Mayıs). *Dağıtım Liderlik ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki[Öz]*. 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiri, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aydın, Ö. ve Şahin, S. (2016). İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Değişime Dirençleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5053-5068. doi: 10.14687/jhs.v13i3.3938
- Aydoğan, İ. (2007). Değişimin Süreci ve Okul Personeli. *GAU Journal Of Social and Applied Sciences*, 3(5), 13-24. http://www.gau.edu.tr/PDF-Files/JSAS_003_05_PDF/JASA_003_05_02_Aydogan.pdf adresinden elde edildi.
- Bacanlı Kurt, C. (2010). *Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 277976).

- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2016). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, N. (2000). İlkokul (Sınıf) Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Liderlik Yeterlikleri Hakkında İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 98-107. <http://dergipark.gov.tr/pauefd/issue/11136/133210> adresinden elde edildi.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407. doi: 10.17051/io.2016.81764
- Barth, R. S. (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449. <https://eric.ed.gov/?id=EJ621323> adresinden elde edildi.
- Barutçugil, İ. (2013). *Stratejik Yönetim*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetimsel Davranış*. (2. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Bae, C. L., Hayes, K. N., O'Connor, D. M., Seitz, J. C. ve Distefano, R. (2016). The Diverse Faces of Teacher Leadership: A Typology and Survey Tool. *Journal of School Leadership*, 26(6), 905-937. <http://www.kirikkale-elibrary.com/> adresinden elde edildi.
- Berry, B. ve Ginsberg, R. (1990). Creating Lead Teachers: From Policy to Implementation. *The Phi Delta Kappan*, 71(8), 616-621. <https://www.jstor.org/stable/20404231> adresinden elde edildi.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği)*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 240522).
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010a). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1822> adresinden elde edildi.

- Beycioğlu, K. ve Aslan B. (2012). Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223. www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/940 adresinden elde edildi.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010b). Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173. http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_VII/haziran_2010/2010_kadir%20beycioglu.pdf adresinden elde edildi.
- Buckner, K. G. ve McDowelle, J. O. (2000). Developing Teacher Leaders: Providing Encouragement, Opportunities, and Support. *NASSP Bulletin*, 84(616), 35-41. doi: 10.1177/019263650008461607
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal Bilimleri İçin İstatistik*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Uslu, Ö., & Akbaba Altun, S. (2017). Adaptation Of Change Tendencies Scale For Teachers. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1071-1082. <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/1075> adresinden elde edildi.
- Can, N. (2006a). Öğretmen Liderliği ve Engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161. http://sbad.gop.edu.tr/Makaleler/834087248_8.pdf adresinden elde edildi.

- Can, N. (2006b). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı, 1(21)*, 349-363. <http://dergipark.gov.tr/erusosbilder/issue/23754/253099> adresinden elde edildi.
- Can, N. (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(22)*, 263-288. erciyes.dergipark.gov.tr/erusosbilder/issue/23755/253141 adresinden elde edildi.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2)*, 385-399. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/223548> adresinden elde edildi.
- Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2017, Nisan). *Öğretmenlerin Değişim Eğilimlerinin İncelenmesi [Öz]*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Antalya. doi: 10.14527/9786053188353
- Can, N. (2018). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. (2009). *Ortaöğretimde Görev Yapan Yöneticilerin Değişimi Yönetme Yeterliliği Üsküdar ve Kadıköy İlçeleri Örneği*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 250365).
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2015). Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri. *İlköğretim Online, 14(2)*, 634-646. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000113381> adresinden elde edildi.
- Cansoy, R., ve Parlar, H. (2017). Examining the Relationship between School Culture and Teacher Leadership. *International Online Journal of Educational Sciences, 9(2)*, 310-322. doi: 10.15345/iojes.2017.02.001

- Cansoy, R., ve Parlar, H. (2018). Teacher leadership as a predictor of school effectiveness. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 925-934. doi:10.24106/kefdergi.346648
- Cemaloğlu, N. ve Savaş, G. (2018). Examining the Relationship between Supportive Behaviors of School Principals and Teacher Leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 244-258. doi: 10.15345/iojes.2018.01.018
- Çenker, B. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okulda Değişim Yönetiminin Gerçekleştirilmesine Bakış Açılarının İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 220546).
- Cerit, Y., Kadioğlu Ateş, H. ve Kadioğlu, S. (2018). Etkili Okul Müdürlerinin Liderlik Nitelikleri ile Öğretmenlerin Değişime Açık Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 105-129. doi: 10.23863/kalem.2018.95
- Cheng, A. Y. N. ve Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 58, 140-148. doi: 10.1016/j.tate.2016.05.003
- Cosenza, M. N. (2015). Defining Teacher Leadership Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in Teacher Education*, 24(2), 79-99. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1090327> adresinden elde edildi.
- Çağlar, İ. (2005). *Türk İşletmeciliğinde Değişim ve Değişim Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çağlar, İ. (2015). *Bireysel, Örgütsel ve Toplumsal Düzeyde: Değişim ve Değişim Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çakır, B. S. (2009). *İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değişime ve Örgütsel Değişime Direnme Olgularını Algulamaları Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Dijital Arşiv Sistemi veri tabanından elde edildi.

- Çalık, T. (2003). Eğitimde Değişimin Yönetimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(4), 536-557. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/467> adresinden elde edildi.
- Çalık, T., Aslan, H., & Er, E. (2017, Mayıs). *Öğretmen Liderliğinin Bir Yordayıcısı Olarak Politik Becerilerin İncelenmesi [Öz]*. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiri, Başkent Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: <http://eyk12.eyedder.org.tr/wp-content/uploads/2017/05/12-UEYK-ozet-kitapcigi.pdf>.
- Çalık, T. ve Er, E. (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okulun Değişime Açıklığı ile Değişim Kapasitesi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 151-172. doi: 10.14527/kuey.2014.007
- Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç. ve Er, E. (2013). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Direnme Davranışları İle Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki*. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(16) 1-16. <http://dergipark.gov.tr/usaksosbil/issue/21640/232590> adresinden elde edildi.
- Çekiç, O., & Tombak, Y. (2017, Mayıs). *Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları [Öz]*. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiri, Başkent Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: <http://eyk12.eyedder.org.tr/wp-content/uploads/2017/05/12-UEYK-ozet-kitapcigi.pdf>.
- Çelik, G. (2014). *İlkokul ve Ortaokullarda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgüt Kültürüne İlişkin Algılarının Örgütsel Değişmeyle İlişkisi İzmir İli Örneği*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 358513).
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Çelik Yılmaz, D. (2017). *Mesleki Profesyonellik İle Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 463335).
- Çeper, B. A. (2013, Kasım). *İlkokul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Becerilerinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi [Öz]*. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çetin, M. (2017). *Güncel Liderlik Kuramları*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çoban, Ö. (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı Yöneticilerinin Örgütsel Değişimi Yönetme Yeterlikleri İle Stratejik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 419335).
- Çolak, I., Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). The Relationship between Teachers' Teacher Leadership Roles and Organizational Commitment Levels. *Educational Process: International Journal*, 3(1-2), 35-51. http://www.edupij.com/files/1/articles/article_12/EDUPIJ_12_article_5698de85f048f.pdf adresinden elde edildi.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, September, 14-19. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/The-Many-Faces-of-Leadership.aspx> adresinden elde edildi.
- Demir, M. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullardaki Öğretmenlerin Örgütsel Değişime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 459579).
- Demirtaş, S. K. (2016). *Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Becerileri Sergilemelerine Yönelik Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 450141).

- Dinçer, K. (2017). *İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 480210).
- Doğru, S. ve Uyar, M. (2012). Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütlerinin Değişmeye Direnme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma (Konya İli Örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 119-143. acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/12345/170 adresinden elde edildi.
- Elma, C. ve Demir, K. (Ed.). (2014). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbaş, D. (Ed.). (2015). *Sınıfta Etkili Öğretim ve Yönetim (Etkinlikler ve Örnekler)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ercan, Ü. (2014). Öğrenen Örgütler, Örgütsel Değişim ve Değişime Direnç: Bir Tipoloji Önerisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 1(1), 33-42. doi: 10.18394/iid.43743
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (16. Baskı). İstanbul: Beta yayınevi.
- Ertesvåg, S. K. (2009). Classroom Leadership: The Effect Of A School Development Programme. *Educational Psychology*, 29(5), 515-539. doi: 10.1080/01443410903122194
- Gehrke, N. (1991). Developing Teachers' Leadership Skills. *ERIC Clearinghouse on Teacher Education*, 1-6. <https://eric.ed.gov/?id=ED330691> adresinden elde edildi.
- Genç, M. (2006). *Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdiği Direnç*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 186447).
- Gill, R. (2003). Change Management Or Change Leadership?. *Journal of Change Management*, 3(4), 307-318. doi: 10.1080/714023845

- Gizir, S. (2008). Örgütsel Değişim Sürecinde Örgüt Kültürü ve Örgütsel Öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/160951> adresinden elde edildi.
- Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin Karar Verme Sürecine Katılma Düzeyleri, Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 399492).
- Güçlü, N. ve Koşar, S. (Ed.). (2018). *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori, Araştırma ve Uygulama*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güçlü, N. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel Değişim Yönetimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 240-254. dergipark.gov.tr/download/article-file/31502 adresinden elde edildi.
- Gülbahar, B. (2017). Investigation of Perceptions regarding Teacher Leadership among Secondary School Teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 111-119. doi: 10.11114/jets.v5i2.2040
- Gülbahar, B. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *KEFAD*, 19(1), 1-28. doi: 10.29299/kefad.2018.19.002
- Gümüş, S., Bellibas, M. S., Esen, M. ve Gümüş, E. (2018). A Systematic Review of Studies on Leadership Models in Educational Research From 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48. doi: 10.1177/1741143216659296
- Güneş, H. (2015). *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü*. (1. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gürses, G. (2010). *İlköğretim Okullarında Meydana Gelen Değişimlere Karşı Direnişler ve Nedenleri (İzmir İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 290014).
- Harris, A. ve Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: Principles and Practice*. <http://dera.ioe.ac.uk/5132/> adresinden elde edildi.

- Harrison, C. ve Killion, J. (2007). Ten Roles for Teacher. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/Ten-Roles-for-Teacher-Leaders.aspx> adresinden elde edildi.
- Hart, A. W. (1995). Reconceiving School Leadership: Emergent Views. *The Elementary School Journal*, 96(1), 9-28. <https://www.jstor.org/stable/1001663> adresinden elde edildi.
- Helvacı, M. A. (2015). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi: İlke Yöntem ve Süreçler*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. (7. Baskıdan Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Özgün çalışma, 2005)
- Hunzicker, J. (2017). From Teacher to Teacher Leader: A Conceptual Model. *International Journal of Teacher Leadership*, 8(2), 1-27. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1169800> adresinden elde edildi.
- İnandı, Y., Yeşil, H., Karatepe, R. ve Uzun, A. (2015). Öğretmenlerin ve Okul Müdürlerinin Özyeterlikleri ile Değişime Gösterdikleri Direnç Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 563-581. doi: 10.17860/efd.08526
- Jacobs, J., Gordon, S. P. ve Solis, R. (2016). Critical Issues in Teacher Leadership: A National Look at Teachers' Perception. *Journal of School Leadership*, 26(3), 374-406. https://www.researchgate.net/publication/306091241_Critical_Issues_in_Teacher_Leadership_A_National_Look_at_Teachers'_Perceptions adresinden elde edildi.
- Karabağ Köse, E. (2018). Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 5-18. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/581452> adresinden elde edildi.

- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465. <http://dergipark.gov.tr/kuey/issue/10380/127019> adresinden elde edildi.
- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Yeterlikleri*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 449656).
- Kayasandık, A. E. (2017). Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik ve Değişime Hazır Olmalarının Algılanan Örgütsel Destek İle İlişkisi: Samsun'da Bir Çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(54), 511-527. <http://www.asosjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=12792&Detay=Ozet> adresinden elde edildi.
- Kırcıoğlu, B. (2010). *İlköğretim Okullarının Değişime Karşı Hazır Bulunuşluk Düzeyleri (Uşak İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 290008).
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1729-1742. doi: 10.12738/estp.2014.5.2159
- Kılınç, A. Ç., Cemaloğlu, N. ve Savaş, G. (2015). The Relationship Between Teacher Leadership, Teacher Professionalism, and Perceived Stress. *Eurasian Journal of Educational Research*, (58), 1-26. doi: 10.14689/ejer.2015.58.5
- Kılınç, A. Ç. ve Reçepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215. http://kalemacademy.com/Cms_Data/Sites/KalemAcademy/Files/KalemAcademyRepository/sayilar/Sayi5_05OrtaogretimOkuluOgretmenlerinin.pdf adresinden elde edildi.

- Kıranlı, S. (2013). Teachers' and School Administrators' Perceptions and Expectations on Teacher Leadership. *International Journal of Instruction*, 6(1), 179-194. http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2013_1_12.pdf adresinden elde edildi.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik, Modern, Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*. (11. Baskı). İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç. ve Koşar, S. (2017). Öğretmen Liderliğine İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-46. doi: 10.29129/inujse.317712
- Kurt, B. (2013). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Değişime Karşı Dirençleri İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Pendik İlçesi Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 356300).
- Kurt, T. (2016). Öğretmen Liderliğini Açıklamaya Yönelik Bir Model: Dağıtımcı Liderlik, Örgütsel Öğrenme ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısının Öğretmen Liderliğine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 1-28. doi: 10.15390/EB.2016.5081
- Lai, E. ve Cheung, D. (2015). Enacting Teacher Leadership: The Role Of Teachers In Bringing About Change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692. doi: 10.1177/1741143214535742
- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Durumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 117-134. doi: 10.15285/ebd.09059
- Lieberman, A. ve Friedrich, L. (2007, April). *Changing Teaching from Within: Teachers as Leaders [ÖZ]*. Presented to the American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago. Erişim adresi: [https://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/8895/Changing Teaching from Within-Teachers as Leaders.pdf?x-r=pcfile_d](https://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/8895/Changing_Teaching_from_Within-Teachers_as_Leaders.pdf?x-r=pcfile_d)

- Lieberman, A. ve Miller, L. (2005). Teachers as Leaders. *The Educational Forum*, 69(2), 151-162. <https://eric.ed.gov/?id=EJ683740> adresinden elde edildi.
- Lu, X. ve Yang, G. (1960). *Selected Works of Lu Hsun*. Foreign Languages Press.
- Lumpkin, A., Claxton, H. ve Wilson, A. (2014). Key Characteristics Of Teacher Leaders In Schools. *Administrative Issues Journal*, 4(2), 59-67. doi: 10.5929/2014.4.2.8
- Maya, İ. (2014). Primary and secondary school administrators' tendency to change (a sample in Çanakkale). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 2462-2468. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.592
- Mayo, K. E. (2002). Teacher leadership: the master teacher model. *Management in Education*, 16(3), 29-33. doi: 10.1177/08920206020160030701
- Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (Ed.). (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>.
- Morrison, K. (1998). *Management Theories for Educational Change*. London: Paul Chapman Publishing.
- Omağ, K. (2016). *Ortaöğretim Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Liderlik Kapasiteleri İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki*. (Doktora tezi). Erişim adresi: <http://docs.neu.edu.tr/library/6402754555.pdf>
- Öqvist, A. ve Malmström, M. (2018). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 155-175. doi: 10.1080/13603124.2017.1355480

- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algularının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 226118).
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen Liderliğinin Okulun Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 333882).
- Özçetin, S. (2018). Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Ürettikleri Metaforlar. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-20. <http://dergipark.gov.tr/amauefd/issue/37607/297089> adresinden elde edildi.
- Özdelen, E. ve Kale, M. (2014, Mayıs). *İlkokullarda Öğretmen Liderliğinin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Analiz Edilmesi [Öz]*. 9. Ulusal Eğitim Yönetim Kongresinde sunulan bildiri, Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Özdemir, A. (2016). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Değişime Karşı Dirençleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: Bakırköy İlçesi Örneği*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 432502).
- Özdemir, S. (2013a). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (Ed.). (2013b). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (Ed.). (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (Ed.). (2005). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özer, M. A. (2015). *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*. (3. Baskı). Ankara: Adalet Yayınevi.

- Özkılınç, H. M. (2013). *Mesleki Teknik Ortaöğretim Okullarının Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterliliklerinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 381261).
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 423502).
- Öztürk, N. ve Şahin, S. (2017). Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342967
- Öztürk, N., Özdemir, G. ve Şahin, S. (2017, Mayıs). *Okul Müdürlerinin İlişkisel Liderlik Becerilerinin Öğretmen Liderliğine Etkisi [Öz]*. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiri, Başkent Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: <http://eyk12.eyedder.org.tr/wp-content/uploads/2017/05/12-UEYK-ozet-kitapcigi.pdf>.
- Pang, N. S. ve Miao, Z. (2017). The Roles of Teacher Leadership in Shanghai Education Success. *BCES Conference Books*, 15, 93-100. <https://doaj.org/article/d61f2882821c4f91ab7149e6bbfefa2> adresinden elde edildi.
- Parlar, H., Cansoy, R. ve Kılınç, A. Ç. (2017). Examining the Relationship between Teacher Leadership Culture and Teacher Professionalism: Quantitative Study. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), 13-25. doi: 10.11114/jets.v5i8.2499
- Poekert, P., Alexandrou, A. ve Shannon, D. (2016). How teachers become leaders: an internationally validated theoretical model of teacher leadership development. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 307-329. doi: 10.1080/13596748.2016.1226559
- Portner, H. (2008, Ekim). Are you an Informal Teacher-Leader?. *Teachers.net Gazette*, 5(10). Erişim adresi: <https://teachers.net/gazette/OCT08/portner/>.

- Saban, A. (1999). Öğrenen Okulda Sistemik Değişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(3), 393-409. <http://kuey.net/index.php/kuey/article/view/613/426> adresinde elde edildi.
- Sabuncuoğlu, Z., & Vergiliel Tüz, M. (2013). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Alfa Aktüel Yayınları.
- Savaş, G. (2016). *Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 450129).
- Schlechty, P. C. (1993). On the Frontier of School Reform with Trailblazers, Pioneers, and Settlers. *Journal of Staff Development*, 14(4), 46-51. <https://www.wisconsinrticenter.org/assets/files/coaching/Session%203/3.2%20Frontier%20of%20School%20Reform.pdf> adresinden elde edildi.
- Sebastian, J., Allensworth, E. ve Huang, H. (2016). The Role of Teacher Leadership in How Principals Influence Classroom Instruction and Student Learning. *American Journal of Education*, 123(1), 69-108. doi: 10.1086/688169
- Sebastian, J., Huang, H. ve Allensworth, E. (2017). Examining Integrated Leadership Systems In High Schools: Connecting Principal And Teacher Leadership To Organizational Processes And Student Outcomes. *Grantee Submission, School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 1-16. doi: 10.1080/09243453.2017.1319392
- Seçkin, Z., Demirel, Y. ve Özçınar, M. F. (2016). Örgütsel Değişim Sürecinin Algılanmasına Yönelik Betimsel Bir Araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-134. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/209481> adresinden elde edildi.
- Serinkan, C. (Ed.). (2008). *Liderlik ve Motivasyon: Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Shah, S. R. (2017). The Significance of Teacher Leadership in TESOL: A Theoretical Perspective. *Arab World English Journal*, 8(4), 240-258. doi: 10.24093/awej/vol8no4.16

- Silins, H. ve Mulford, B. (2004). Schools as Learning Organisations – Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443-466. doi: 10.1080/09243450512331383272
- Smylie, M. A. (1995). New Perspectives on Teacher Leadership. *The Elementary School Journal*, 96(1), 3-7. www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461811?journalCode=esj adresinden elde edildi.
- Smylie, M. A. ve Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 556–577. doi: 10.1177/1741143217694893
- Somech, A. (2005). Directive Versus Participative Leadership: Two Complementary Approaches to Managing School Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 41(5), 777-800. doi: 10.1177/0013161X05279448
- Sönmez Acar, F. (2013). *Okullardaki Değişimin Gerçekleşmesinde Karşılaşılan Engeller*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 348985).
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. doi: 10.1080/00131720508984678
- Spillane, J. P., Diamond, J. B. ve Jita, L. (2003). Leading Instruction: The Distribution of Leadership for Instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543. doi: 10.1080/0022027021000041972
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of the Literature*. New York: Free Press.
- Szeto, E. ve Cheng, A. Y. N. (2017). Principal–teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers’ perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 363-379. doi: 10.1080/13603124.2016.1274785

- Şentürk Kulu, S. (2007). *İstanbul İli, İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Değişime Dirençleri ve Direnç Nedenleri*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 226180).
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2011). *Davranış Bilimine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. (7. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şişman, M. ve Turan, S. (Ed.). (2015). *Sınıf Yönetimi*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tandoğdu, N. (2007). *Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Yönetimine İlişkin Değişimi Yönetme Yeterlilik Algularının İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 241915).
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C. ve Geist, K. (2011). Changing Leadership: Teachers Lead The Way For Schools That Learn. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 920-929. doi: 10.1016/j.tate.2011.03.003
- Tekin Bozkurt, A. (2015). *Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Değişime Hazır Bulunuşluk Durumları Ve İlgili Temel Etkenlerin İncelenmesi (Fatih Projesi Örneği)*. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 398386).
- Tokat, B. (2012). *Örgütlerde Değişim ve Değişimin Yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/71986> adresinden elde edildi.
- Troen, V. ve Boles, K. (1992, Nisan). *Leadership from the Classroom: Women Teachers as a Key to School Reform*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Tutum, C. (1994). *Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma*. Ankara: TESAV Yayınları.
- Türker Kalmaz, G. (2007). *Performans Yönetim Modelini Uygulayan Okullarda Öğretmen ve Yöneticilerin Değişim Sürecini Algılama Düzeyleri*. (Yüksek

lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 206539).

Uğurlu, C. T. ve Yiğit, Y. (2014). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Algılarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 36-56. <http://dergipark.gov.tr/deubefd/issue/25111/265114> adresinden elde edildi.

Ulaş, A. H. ve Tusun, M. (2017). *Uygulayıcı Öğretmen Liderliği Sürecinde Rehber İfadeler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Urhanoglu, İ. (2017). *Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlilikleri (Afyonkarahisar İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 459585).

Uribe-Flórez, L. J., Al-Rawashdeh, A. ve Morales, S. (2014). Perceptions About Teacher Leadership: Do Teacher Leaders and Administrators Share a Common Ground?. *Journal of International Education and Leadership*, 4(1), 1-15. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1136038> adresinden elde edildi.

Uslu, Ö. (2017). *Öğretmenlerin Değişim Eğilimlerinin İncelenmesi [Öz]*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Antalya. doi:10.14527/9786053188353

Ülger, M. (2015). *Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Algılarının, Örgütsel Vatandaşlık ve İşe Sarılma Düzeyleriyle İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 439988).

Varoğlu, A. K., & Basım, H. N. (Ed.). (2009). *Örgütlerde Değişim ve Öğrenme*. Ankara: Siyasal Yayın-Dağıtım.

Villiers, E. D. ve Pretorius, S. F. (2011). Democracy in schools: are educators ready for teacher leadership?. *South African Journal of Education*, 31(4), 574-589. http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002011000400009 adresinden elde edildi.

- Ward, L. ve Parr, J. (2006). Authority, Volunteerism, and Sustainability: Creating and Sustaining an Online Community through Teacher Leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 109-129. doi: 10.1080/15700760600586366
- Warren, L. L. (2017). Why Earning a Master's Degree in Teacher Leadership is a Good Idea. *National Teacher Education Journal*, 10(1), 85-88. <https://ntejournal.com/> adresinden elde edildi.
- Wells, C. M. ve Klocko, B. A. (2015). Can Teacher Leadership Reduce Principal Stress?. *Journal of School Leadership*, 25(2), 313-344. https://www.researchgate.net/publication/323003396_Can_Teacher_Leadership_Reduce_Principal_Stress adresinden elde edildi.
- Wenner, J. A. ve Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. doi: 10.3102/0034654316653478
- Xie, D. ve Shen, J. (2013). Teacher leadership at different school levels: findings and implications from the 2003-04 Schools and Staffing Survey in US public schools. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 327-348. doi: 10.1080/13603124.2012.690452
- Yavuz, M. (2016). *Yeni Nesil Okul: Araştıran Okul*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Yazıcı, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programları Hakkındaki Görüşleri ve Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdikleri Direnç Arasındaki İlişki*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 229322).
- Yenen, A. (2015). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okullardaki Değişime Karşı Direnme Nedenlerinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 415830).
- Yıldız, Ş. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Toplam Kaliteye Yönelik Tutumları İle Değişime Karşı Direnç Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 355922).

- Yılmaz, D. (2010). *İlköğretim ve Ortaöğretim Düzeyindeki Devlet Okullarında Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları ve Okullarında Algılanan Değişime Açık Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 277722).
- Yılmaz, T. (2010). *İstanbul İli Avrupa Yakasında Bulunan Endüstri Meslek Liseleri ve Teknik Liselerde Görev Yapan Öğretmen ve Yönetici Algılarına Göre Değişimin ve Yeniliklerin Uygulanmasını Engelleyen Faktörlerin Belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 263668).
- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/48630> adresinden elde edildi.
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://www.jstor.org/stable/3516026> adresinden elde edildi.
- Zayim, M. (2010). *İlköğretim ve Ortaöğretim Düzeyindeki Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Değişime Hazır Olma Durumları ve Algıladıkları Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 277733).

EKLER

EK 1: Değişim Eğilimleri Ölçeğini Kullanım İzni



Ercan Korkmaz <ercan.korkmazz@gmail.com>

Değişim Eğilimleri Ölçeği Hk.

Sener Buyukozturk <senerbuyukozturk@gmail.com>
Alıcı: Ercan Korkmaz <ercan.korkmazz@gmail.com>

30 Temmuz 2017 15:55

Merhaba
Ölçeği çalışmalarında kullanabilirsin
Başarılar
Şener Büyüköztürk

30 Tem 2017 Paz, saat 10:40 tarihinde Ercan Korkmaz <ercan.korkmazz@gmail.com> şunu yazdı:
Merhabalar Şener Hocam,

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde Tezli Yüksek Lisans yapmaktayım. **Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Değişim Eğilimleri** konulu bir tez çalışması yapmayı planlıyorum. 2011 yılında okul müdürleri için Akbaba Altun ile geliştirmiş olduğunuz ve 2017 yılında Uslu ve Akbaba Altun ile öğretmenlere uyarlamasını yaptığımız Değişim Eğilimleri Ölçeğini izninizle çalışmamda kullanmak istiyorum. Öğretmenler için uyarlamasını yaptığınız Değişim Eğilimleri Ölçeğini çalışmamda kullanmamın sizin için bir mahsuru var mı, kullanabilir miyim?

Saygılarımla,

Ercan KORKMAZ
Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Prof.Dr.Şener Büyüköztürk
Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Dekan

EK 2: Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan Uygulama İzni Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/04/2018-E.8700



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12774561-44-E.7803531
Konu: Anket Çalışması

18/04/2018

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlg: 09/04/2018 tarih ve 2565 Sayılı yazınız.

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalı (tezi) Yüksek Lisans öğrencisi Ercan KORKMAZ tarafından Dr. Öğretim Üyesi Esra KARABAĞ KOSE danışmanlığında "Bilim Teknolojileri Öğretmenlerinin Değişim Eğilimleri" isimli tez projesi kapsamında ilâhikte sunulan anketin Müdürlüğümüze bağlı Kırıkkale İl Merkezi ve İlçe Merkezlerinde bulunan ortaokul ve liselerde yapılmasının uygun görüldüğü ile ilgili 17/04/2018 tarih ve 7716804 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Valilik Oluru gereği Yapılacak olan çalışmaların biliminden sonra hazırlanan raporların bir suretini Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme -2 Şubesine gönderilmesi hususunda;

Gereğini rica ederim.

Sait ÖZKILINÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLERİ:

- 1- Valilik Oluru (1 adet)
- 2- Anket Formu (4 adet)

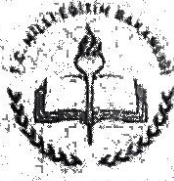
Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır

18-04-2018

Adres: Valilik Binası KIRIKKALE
<http://kirkkale.meb.gov.tr>
Tel : (318) 2220133-44 (Dahili-1511)

Ayrıntılı Bilgi Ali DÖNMEZ Şef
E- Posta: kirkkalemem@meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.muhur.gov.tr> adresinden 9558-dh26-3d03-9f9d-8bcb sayılı ile teyit edilebilir.



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12774561-44-E.7716804
Konu : Anket Çalışması.

17/04/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 2107/25 Sayılı Genelgesi
b) Kırıkkale Üniversitesinin 09/04/2018 tarih ve 2565 sayılı yazısı.

Yapılacak olan araştırma, yarışma, ve sosyal etkinliklerle ilgili izin işlemleri bir üli kapsıyorsa izin işlemlerinin, ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğünce sonuçlandırılması İlgil (a) Genelge ile hükme bağlanmıştır.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalı (tezli) Yüksek Lisans öğrencisi Ercan KORKMAZ tarafından Dr. Öğretim Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE danışmanlığında "Bilim Teknolojileri Öğretmenlerinin Değişim Eğilimleri" isimli tez projesi kapsamında ilişikte sunulan anketin Müdürlüğümüze bağlı Kırıkkale İl Merkezi ve İlçe Merkezlerinde bulunan ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlere uygulanabilmesi için ilgili (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ercan KORKMAZ'ın Dr. Öğretim Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE danışmanlığında Müdürlüğümüze bağlı Kırıkkale İl Merkezi ve İlçe Merkezlerinde bulunan ortaokul ve liselerimizde 2017-2018 yılı sonuna kadar eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan tüm sorumluluğun Okul Müdürlüklerine ait olması kaydıyla yukarıda belirtilen anket çalışmalarının yapılması, yapılan çalışmaların bitiminden sonra birer nüshasının rapor halinde Müdürlüğümüze elden teslim edilmesi, Müdürlüğümüze uygun görülmetedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf TÜFEKÇİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
17/04/2018

Sait ÖZKILIÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Fabrika Mah. Ulubatlı Hâşan Cad. No:29 Valilik Binası / E
Blok 71100 KIRIKKALE
Elektronik Adı: www.meb.gov.tr
e-posta: imisagit@71gmeb.gov.tr

İlgi için: Ali DÖNMEZ Ser
Tel: 0 (318) 224 01 33
Faks: 0 (318) 224 25 50

Diğer elektronik etkinlikler için: 0333-7060-3885-8886-0630. Kodlar için: 0333-7060-3885-8886-0630.

EK 3: Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği

Açıklama: Lütfen aşağıdaki öğretmen davranışlarını, genel olarak okulunuzda gözlemlene sıklığınızı dikkate alarak, değerlendiriniz.

Okulumuzdaki öğretmenler genel olarak;

	Hiçbir zaman	Ara sıra	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Öğrencilere saygı gösterirler.	1	2	3	4	5
2. Tüm öğrencilere adil davranırlar.	1	2	3	4	5
3. İşlerini severek yaparlar.	1	2	3	4	5
4. Öğrenciler arasında saygınlığa sahiptirler.	1	2	3	4	5
5. Öğrenciler için iyi birer örnektirler.	1	2	3	4	5
6. Meslek etiği ilkelerine özen gösterirler.	1	2	3	4	5
7. Öğrencileri akademik başarılarını destekleyecek okul dışı etkinliklere yönlendirirler.	1	2	3	4	5
8. Öğrencilerin ders ve okul dışındaki sorunları ile ilgilenirler.	1	2	3	4	5
9. Okul dışında öğrencilerle iletişimi güçlendirecek sosyal etkinlikler düzenlerler.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerle sosyal medya vb. dijital platformlarda etkileşim kurarlar.	1	2	3	4	5
11. Velilerle iyi bir iletişim içerisindedirler.	1	2	3	4	5
12. Öğrencilerle iyi bir iletişim kurarlar.	1	2	3	4	5
13. Eleştiriye açıktırlar.	1	2	3	4	5
14. Öğrencilere karşı hoşgörülüdürler.	1	2	3	4	5
15. Öğrencileri iyi motive ederler.	1	2	3	4	5
16. Öğrencilere güvenirler.	1	2	3	4	5
17. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer veriler.	1	2	3	4	5
18. Teknolojiyi iyi kullanırlar.	1	2	3	4	5
19. Dersler için yeterince hazırlıklıdırlar.	1	2	3	4	5
20. Derslerde kaynak ve materyal çeşitliliğini sağlarlar.	1	2	3	4	5
21. Yeniliğe ve gelişime açıktırlar.	1	2	3	4	5
22. Entelektüel ilgileri güçlüdür.	1	2	3	4	5
23. Toplumsal sorunlara karşı duyarlıdırlar.	1	2	3	4	5

EK 4: Öğretmenlerin Değişim Eğilimleri Ölçeği

	Tamamen Katılmıyoru	Katılmıyoru	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Değişimler okulda daha verimli olmama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
2. Okulumda böylesi değişimlerin olmasını, dört gözle beklerim.	1	2	3	4	5
3. Değişimlerden hoşlanmam.	1	2	3	4	5
4. Değişimler, okuluma fayda sağlar.	1	2	3	4	5
5. Değişimler, okulumdaki hoşnut olunmayan durumları gidermemde yardımcı olur.	1	2	3	4	5
6. Değişimlerin, benim okulumda olması beni ürkütür.	1	2	3	4	5
7. Okulda çalışanların çoğu değişimlerden yarar elde edecektir.	1	2	3	4	5
8. Değişimlerin gerçekleşmesi için mümkün olan her şeyi yaparım.	1	2	3	4	5
9. Değişimleri, okulum için öneririm.	1	2	3	4	5
10. Değişimleri desteklemek için elimden ne gelirse yaparım.	1	2	3	4	5
11. Böylesi değişimler üzerine düşünmek bana haz verir.	1	2	3	4	5
12. Değişimlerin çoğu tedirgin edicidir.	1	2	3	4	5
13. Değişimleri desteklerim.	1	2	3	4	5
14. Değişimlerden faydalanırım.	1	2	3	4	5
15. Değişimler için düğmeye basmaktan çekinirim.	1	2	3	4	5
16. Değişimler beni harekete geçirir.	1	2	3	4	5
17. Bir değişim sürecinde ilk adımı ben atarım.	1	2	3	4	5
18. Okuldaki öğretmenler benim her şeyden şikâyet eden bir yapımın olduğunu bilirler.	1	2	3	4	5
19. Bir değişim sürecinde öğretmenlerime başarılı olacakları konusunda güvence veririm.	1	2	3	4	5
20. Okulda bir uygulama olduğunda öncülük ederim.	1	2	3	4	5
21. Bir değişim olduğunda benden ne beklendiğini bilirim.	1	2	3	4	5
22. Düzgün işleyen bir okulda bir değişikliğe ihtiyaç yoktur.	1	2	3	4	5
23. Okuldaki değişimde ortaya çıkabilecek belirsizliklerle baş edebilirim.	1	2	3	4	5
24. Okuldaki değişimler beni çok heyecanlandırmaz.	1	2	3	4	5
25. Bu sistemde hiçbir şeyin değişeceğine inanmam.	1	2	3	4	5

26. Okulumdaki değişimlerde öğretmen arkadaşlarıma rehber olurum.	1	2	3	4	5
27. Okulumdaki öğretmen arkadaşlarıma değişimlerde geleceğin resmini ben çizerim.	1	2	3	4	5
28. Değişimde belirsizlikle baş etme benim en önemli özelliğimidir.	1	2	3	4	5
29. Her şeyden şikâyet eden bir yapım var.	1	2	3	4	5
30. Okulumdaki öğretmenler benim problem yaratan biri olduğumu bilirler.	1	2	3	4	5
31. Okuldaki değişim sürecinde öğretmenlerimin duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4	5
32. Değişimin sancılarının neler olacağını önceden tahmin ederim.	1	2	3	4	5
33. Bir değişim sürecinde duygularımı olumlu olarak yönlendiririm.	1	2	3	4	5
34. Bir değişim olacağı zaman çok gerilirim.	1	2	3	4	5
35. Bir değişim olduğunda sorunları öğretmen arkadaşlarımla çözerim.	1	2	3	4	5
36. Bir değişim olduğunda öğretmenler benim gazabıma uğramamak için benden uzak dururlar.	1	2	3	4	5
37. Bir değişim olduğunda içim kıpır kıpırdır, yerimde duramam.	1	2	3	4	5
38. Okuldaki öğretmenler bir değişimi engellemek isterlerse onları desteklerim.	1	2	3	4	5
39. Değişimin sancılılarıyla baş etmek beni yorar.	1	2	3	4	5
40. Okuluma değişime öncülük edecek öğretmen arkadaşlarımla güdülerim.	1	2	3	4	5
41. Okuluma değişime ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5