

**KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ
İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

**Buket TAŞPINAR
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Aytunga OĞUZ**

Kütahya, 2019

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

03/07/2019



Buket TAŞPINAR

Kabul ve Onay

Buket TAŞPINAR'ın hazırlamış olduğu “Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

.../.../...

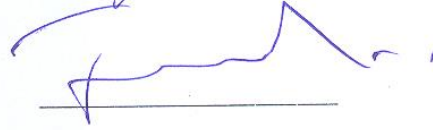
Prof.Dr. Aytunga Oğuz (Danışman)



Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI



Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI



Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Bu yüksek lisans tezi eğitim yönetimi alanına katkı sağlamak, öğretmenlere okul ve sınıf ortamında yansıtıcı düşünme ve öğretmen liderliği davranışları sergilemelerine yönelik ipuçları sağlayabilmek amacıyla yapılmış bir çalışmadır. Bu araştırmada desteğini esirgemeyen ve bilgileriyle yoluma ışık tutan çok kıymetli hocam ve tez danışmanım sayın Prof. Dr. Aytunga Oğuz hocama, yüksek lisans sürecinde bana desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Kürşad Yılmaz'a ve Prof. Dr. Turgut Karaköse'ye, araştırmamda istatistiksel analizlerle ilgili önerilerde bulunan Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan Arık'a ve tez jürimde yer alan ve tezime katkı sağlayan Doç. Dr. Ali Faruk Yaylacı ve Doç. Dr. Mehmet Akif Helvacı'ya saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Hayatım boyunca desteklerini esirgemeyen annem Hatice Taşpınar'a, babam Şahabettin Taşpınar'a, kardeşlerim Burcu ve Tanju Denizhan Taşpınar'a sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

| | |
|---|------|
| Yemin Metni | i |
| Kabul ve Onay..... | ii |
| Önsöz..... | iii |
| İçindekiler | iv |
| Tablolar Dizini | vii |
| Şekiller Dizini | viii |
| Özet | ix |
| Abstract | x |
| Birinci Bölüm..... | 1 |
| Giriş..... | 1 |
| Kuramsal Çerçeve | 3 |
| Düşünme kavramı ve düşünme becerileri | 3 |
| Yansıtıcı düşünme..... | 10 |
| Yansıtıcı düşünmenin önemi ve gereği | 13 |
| Geleneksel ve yansıtıcı öğrenme arasındaki farklar..... | 15 |
| Yansıtıcı düşünen bireylerin özellikleri | 16 |
| Yansıtıcı düşünen öğretmenlerin özellikleri | 17 |
| Yansıtıcı düşünmenin öğretmene sağladığı faydalar | 18 |
| Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi..... | 19 |
| Günlük yazma | 20 |
| Amaçlı tartışmalar..... | 21 |
| Mikro öğretim çalışmalarına katılma | 22 |
| Gelişim dosyası hazırlama | 23 |
| Gözlem ve seminer çalışmalarına katılma | 24 |
| Yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenler | 25 |
| Liderlik Kavramı | 26 |
| Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar | 29 |
| Liderlik Kuramları | 30 |
| Özellik kuramları | 30 |
| Davranışsal kuramlar | 30 |
| Durumsallık kuramları | 31 |
| Yeni Liderlik Kuramları..... | 32 |
| Etik liderlik..... | 32 |
| Dönüşümcü liderlik..... | 33 |
| Kültürel liderlik..... | 33 |
| Vizyoner liderlik | 34 |
| Öğretmen liderliği | 34 |
| Öğretmen Liderliğinin Boyutları..... | 36 |
| Öğretmen Liderliğinin Gereği..... | 37 |
| Öğretmen Liderlerin Roller ve Sorumlulukları..... | 40 |
| Öğretmen Liderliğinin Engelleri | 44 |
| Öğretmen Liderliğini Destekleyici Unsurlar..... | 46 |
| Öğretmen Liderliğini Destekleyen Okulların Özellikleri | 48 |
| Gelişimsel vurgu | 49 |
| Tanınma..... | 49 |
| Özerklik..... | 49 |

| | |
|---|----|
| Mesleki iş birliği | 50 |
| Katılım..... | 50 |
| Açık iletişim..... | 50 |
| Olumlu çevre..... | 51 |
| Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen Liderliği | 51 |
| İlgili Araştırmalar..... | 52 |
| Yansıtıcı düşünmeye ilişkin yapılan araştırmalar | 52 |
| Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan araştırmalar | 56 |
| Problem Durumu..... | 62 |
| Araştırmanın Amaç ve Alt Amaçları | 63 |
| Araştırmanın Önemi..... | 64 |
| Sınırlılıklar | 65 |
| İkinci Bölüm..... | 66 |
| Yöntem..... | 66 |
| Araştırmanın Modeli | 66 |
| Evren ve Örneklem | 66 |
| Verilerin Toplanması | 67 |
| Veri toplama araçları..... | 68 |
| Kişisel bilgi formu..... | 68 |
| Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği..... | 68 |
| Öğretmen liderliği ölçeği | 70 |
| Verilerin Analizi..... | 70 |
| Üçüncü Bölüm | 72 |
| Bulgular..... | 72 |
| Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular | 72 |
| Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Kişisel Bilgilerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular | 74 |
| Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular | 74 |
| Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin görev yapılan okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular | 76 |
| Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular | 78 |
| Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin hizmet süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular | 80 |
| Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yaşa göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular | 82 |
| Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Bulgular..... | 84 |
| Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarının Kişisel Bilgilerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular | 86 |
| Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının katılımcıların cinsiyetine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular | 86 |
| Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının görev yaptıkları okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular | 87 |
| Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular | 88 |
| Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının hizmet sürelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular | 89 |
| Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının yaşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular | 90 |

| | |
|--|-----|
| Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular | 91 |
| Dördüncü Bölüm | 93 |
| Tartışma, Sonuç ve Öneriler | 93 |
| Tartışma ve Sonuç | 93 |
| Öneriler | 100 |
| Uygulamaya yönelik öneriler | 100 |
| Araştırmaya yönelik öneriler | 101 |
| Kaynaklar | 103 |
| Ekler | 118 |
| Ek-1: İzin Belgesi | 118 |
| Ek-2: Anket Formu | 120 |
| Ek-3: Öğretmen Liderliği Ölçeği İzni | 122 |
| Ek-4: Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği İzni | 123 |
| Özgeçmiş | 124 |



Tablolar Dizini

| | |
|--|----|
| Tablo 1. Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri | 15 |
| Tablo 2. Lider İle Yönetici Arasındaki Farklar..... | 29 |
| Tablo 3. Geleneksel ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması..... | 41 |
| Tablo 4. Katılımcıların Kişisel Bilgileri..... | 67 |
| Tablo 5. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular | 72 |
| Tablo 6. Cinsiyet Verisi İçin Normallik Analizi Sonuçları..... | 74 |
| Tablo 7. Yansıtıcı Düşünme Eğiliminin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları | 75 |
| Tablo 8. Görev Yapılan Okul Türü İçin Normallik Testi Sonuçları | 76 |
| Tablo 9. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Puanlarının Görev Yapılan Okullara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal- Wallis H Analiz Sonuçları..... | 77 |
| Tablo 10. Eğitim Düzeyi İçin Normallik Testi Sonuçları | 78 |
| Tablo 11. Yansıtıcı Düşünme Eğiliminin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları | 79 |
| Tablo 12. Hizmet Süresi İçin Normallik Testi Sonuçları..... | 80 |
| Tablo 13. Yansıtıcı Düşünme Eğiliminin Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Analizi Sonuçları..... | 81 |
| Tablo 14. Yaş İçin Normallik Testi Sonucu..... | 82 |
| Tablo 15. Yansıtıcı Düşünme Eğiliminin Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Analizi Sonuçları | 83 |
| Tablo 16. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Bulgular | 85 |
| Tablo 17. Öğretmen Liderliğinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları | 86 |
| Tablo 18. Öğretmen Liderliğinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Analizi Sonuçları..... | 87 |
| Tablo 19. Öğretmen Liderliğinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları | 88 |
| Tablo 20. Öğretmen Liderliğinin Katılımcıların Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Analizi Sonuçları..... | 89 |
| Tablo 21. Öğretmen Liderliği Davranışlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Analizi Sonuçları | 90 |
| Tablo 22. Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Spearman Korelasyon Analizi | 92 |

Şekiller Dizini

| | |
|--|----|
| Şekil 1. Yansıtıcı ve biliş ötesi düşünme becerileri | 5 |
| Şekil 2. Liderliği anlamak için durumsallık kuramı..... | 32 |



Özet

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki

Bu araştırmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma tarama yöntemi ile tasarlanmıştır. Bu araştırmanın evreni, Bursa ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini Bursa ilinde ilkokul ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 388 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE) kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretmen liderliği puanları ve yansıtıcı düşünme eğilim puanlarının görev yaptıkları okullara göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İlkokullardaki öğretmenlerin öğretmen liderliğinin ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin diğer okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin öğretmen liderliği puanlarının lisansüstü eğitim alan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, öğretmen liderliği, yansıtıcı düşünme

Abstract

The Relationship Between Teachers' Reflective Thinking Tendencies and Teacher Leadership Behaviors

In this study, it is aimed to determine the relationship between reflective thinking tendencies of teachers and teacher leadership. Research is planned as a survey model. The scope of the study contains teachers who works at public schools which are primary, secondary and high schools in the central districts of Bursa province. 388 teachers have participated in the research from elementary and secondary schools of Bursa province. For the research, reflective thinking tendency scale and teacher leadership scale are used as data collecting method. In order to analyze the data, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H are used.

Findings of the research show that as teacher leadership increases, reflective thinking tendencies increase, too. There is a positive and meaningful relationship between reflective thinking tendencies of teachers and teacher leadership. Also, the research show that there is a meaningful difference between the teacher leadership points and reflective thinking tendencies and the schools that they work. The teachers who work at elementary school show more teacher leadership and reflective thinking tendency than the teachers who works at other schools. Findings also show that education level cause a meaningful difference on teacher leadership points. Teachers who are graduate show more teacher leadership than post graduate teachers.

Keywords: Teacher, teacher leadership, reflective thinking.

Birinci Bölüm

Giriş

Öğrenme bireyin doğumuyla başlayıp ölünceye kadar devam eden bir süreçtir. Öğrenme en başta bireyin anne ve baba gözlemi altında başlar. Daha sonra ise bireyin çevresiyle etkileşime girmesiyle devam eder. Fakat birey okula başladığında; öğrenme sistemli, belli bir plan ve program doğrultusunda sürdürülür. 2011 yılında MEB, 21. Yüzyıl Öğrenci Profili üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma ile; eğitim sisteminin çağın gerisinde kalmamasını sağlamak, çağın gerektirdiklerini yerine getiren öğrenciler yetiştirmek amaçlanmıştır (Gelen, 2017). MEB günümüz öğrencilerine kazandırmak istediği becerileri dört tema altında toplamıştır. Bu temaların ilki olan düşünme yolları temasında öğrencilerin yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerilerine sahip olması ve yaratıcı ve yenilikçi düşünmeye açık; eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme yetisine sahip, öğrenme stratejilerini kullanabilen, öğrenme ve üst bilişsel beceriler ile kendini değerlendirebilen bireyler yetiştirilmesi amacıyla öğrencilere düşünsel becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır (EARGED, 2011). MEB (2016) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 7. ve 8. sınıflar için düşünme eğitimi dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan öğretim programı; farklı bakış açılarını deneyen, yeni düşüncelere açık, kendine özgü bir perspektife sahip, sanata bilime ve felsefeye ilgili; gelişmeleri anlayıp yorumlayabilen; empati ve duyarlılık gücüne sahip; karşılaştığı sorunlar karşısında çözüm üreten; yaşadığı ortamdaki kültür ve değer farkında olan ve tüm bunların sonucunda eleştirel, yaratıcı, analitik ve yansıtıcı düşünebilen bireylerin yetişmesine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Düşünme eğitimi dersi belirli bir alan bilgisini amaçlamak yerine bir çok alanın bilgi ve deneyiminden faydalanarak bireyin eleştirel, yaratıcı, analitik ve yansıtıcı düşünme becerileri kazanmasını amaçlamıştır.

Düşünsel becerilere sahip, çağdaş öğrencilerin yetiştirilmesi sadece programa bağlı düşünülmemeli ve eğitimin en önemli parçası olan öğretmen de sisteme dahil edilmelidir. Nitelikli öğrenciler yetiştirmek bu niteliklere sahip

öğretmenlerden geçer (Yaman, 2015). Mantıklı seçimler yapma ve yaptığı seçimlerin sorumluluğunu alma becerisi olarak tanımlanan yansıtıcı düşünme birçok öğretmen eğitimi programının anahtar kavramı olarak ifade edilmiştir (Köksal ve Demirel, 2008). Larson ve Miller'a (2011) göre 21. yüzyıl becerileri doğrudan öğretme ve öğrenmeyi etkiler. Sınıf öğretmenlerinin bu yüzden bu becerilere aşina olmaları ve bu becerileri programa entegre etmeleri gerekmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmayan bir öğretmenin liderlik ettiği bir sınıfta yansıtıcı düşünme becerisini kazanmış öğrenciler görmek beklenilemez. Eğitimde uzun vadeli kazançlar elde etmek ve nitelikli öğrenciler yetiştirmek için daha iyi bir program, daha iyi bir öğretim ve daha iyi sınavlar hazırlanıp uygulanmalıdır. Aksi halde 21. yüzyıl becerileri yüzeysel kalarak kısa süreli kazançlar elde etmekle sınırlı kalır (Rotherdam ve Willingham, 2010). İyi bir programı uygulayıp nitelikli öğrenciler yetiştirmek ise öğretmenlerin liderliğinde gerçekleşebilir. Öğretmen liderliği, bir öğretmenin resmi ve resmi olmayan eğitim faaliyetleri ve süreçleri içinde okul ve sınıfta sorumluluk alması, bağımsız projeler üretmesi, etrafındaki insanları etkilemesi ve meslektaşlarının mesleki gelişimi açısından güvenilir bir atmosfer yaratıp onların gelişimini desteklemesi becerisidir (Kaya, İ. Habacı, İ.Kurt, S. Kurt ve S. Habacı, 2011) .

Etkili öğretmenlerin sınıf ortamında liderlik özellikleri sergilemeleri beklenir (Terzi, 2002). Bu beklentilerin karşılanması için öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmaları gerekir. Bu beceriler sayesinde lider öğretmenler karşılaştıkları problemleri çözerken içinde buldukları ortamın şartlarını dikkate alırlar ve eğitimde ulaşılmak istenen hedeflerin belirlenmesinde hedeflere özgün bir felsefe ile yaklaşırlar (Çetin ve Güven, 2015). Bu iki kavramın öğrenmenin gerçekleşmesi bakımından ilişkili olduğu ve öğrenmenin gelişebilmesi için öğrenme ve öğretmenin olumlu veya olumsuz yönlerinin ortaya konulması gerekmekte ve bu sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi konusunda ise öğretmenin lider davranışlarını ortaya koyması gerekmektedir. Bu araştırma öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasında ilişki olabileceği düşüncesi ile yapılmış olup bu araştırmanın eğitim sisteminin önemli bir ögesi olan öğretmenlerin eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde; düşünme, yansıtıcı düşünme, geleneksel ve yansıtıcı öğrenme arasındaki farklar, öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi, liderlik, liderlik kuramları, öğretmen liderliği, öğretmen liderlerin rolleri ve sorumlulukları, öğretmen liderliğinin engelleri konuları ele alınmıştır.

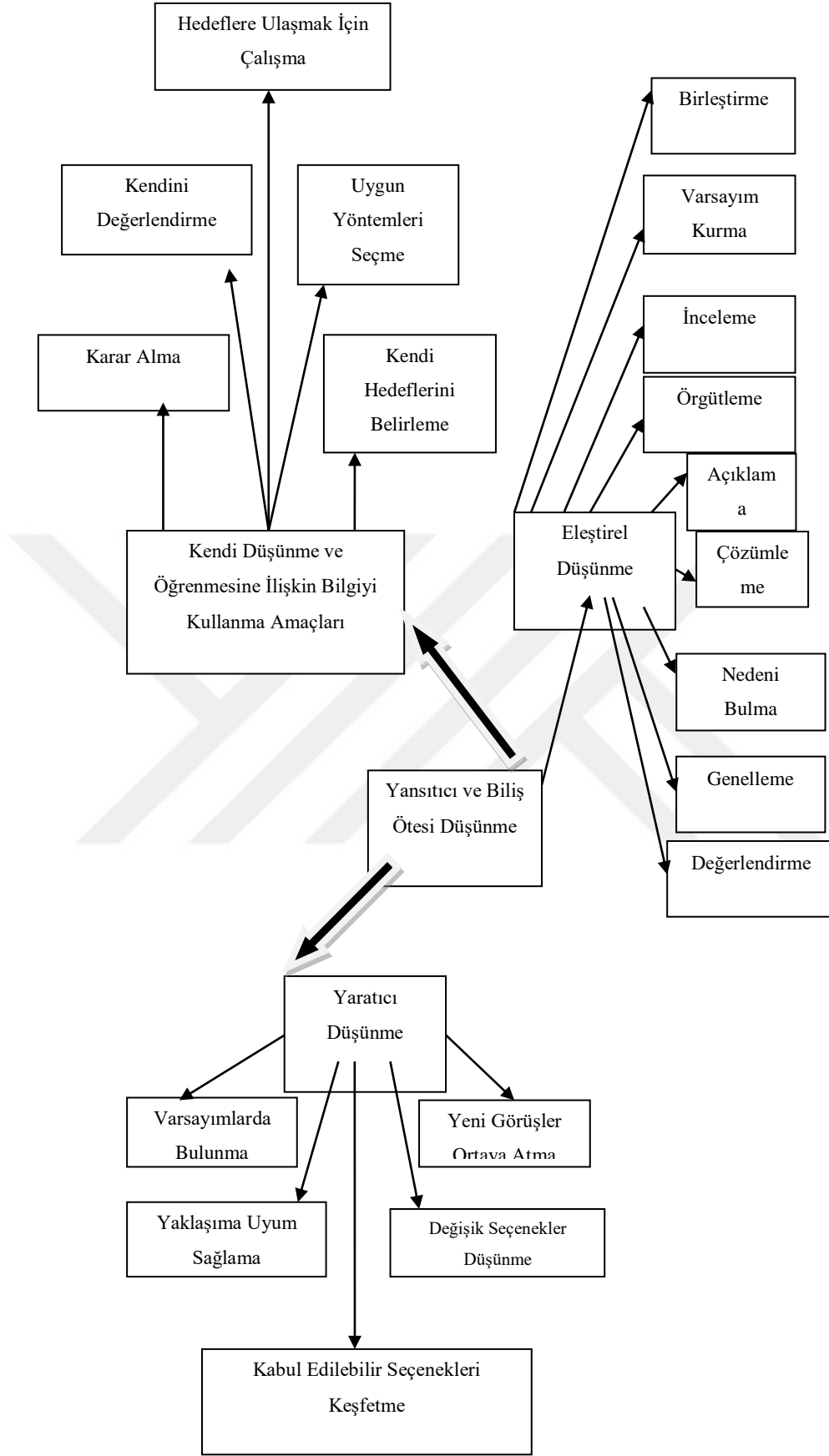
Düşünme kavramı ve düşünme becerileri

Düşünme ve düşünce kelimesi oldukça fazla kullanılan kelimelerdir. Bu yüzden bu kadar çok kullanılan bu kelimeleri tanımlamak pek de kolay değildir (Dewey, 1910). Yeryüzünde insanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özellik insanoğlunun düşünme yetisine sahip olmasıdır. Dewey (1910), düşünmeyi bireyin aklına gelen ve kafasından geçen her şey olarak tanımlamıştır. Türk Dil Kurumu (2011), düşünmeyi duyular, izlenimler ve tasarımlardan ayrı aklın bağımsız ve kendine özgü olma durumu ve karşılaştırmalar yaparak ayırt etme, birleştirme, bağlantılar kurma ve biçimleri kavrama durumu olarak tanımlamıştır. Özden (2009), düşünmeyi gözlem yapma, deneyim, sezgi, akıl yürütme yolları kullanılarak bilginin yoğrulup yeniden şekillendirilmiş hali olarak tanımlamıştır. Cüceloğlu (2001) ise düşünmenin zihinsel bir süreç olduğunu ve bir amaca yönelik olarak şekil aldığını vurgulamıştır. Buna göre düşünme; göz önüne getirerek zihinden geçirme, bir sonuca ulaşmak için önceden kazanılmış bilgilerden faydalanılarak inceleme ve kıyaslama yapmak, bir şeyi titizlikle inceleyip gözden geçirmek olarak da tanımlanabilir. Ayrıca bir konu hakkında kafa yorup eldeki bilgiyi kullanarak başka bilgiler edinmek, var olan bilginin ötesine gitmek olarak da açıklanabilir (Semerci, 1999). Kazancı'ya (1989) göre ise düşünme; bireyin psikolojik ve fiziksel açıdan dengesinin sağlanması, bireyin herhangi iç ya da dış etmenler tarafından rahatsız edilmesinin önlenmesi için yapılan istendik davranışların tümüdür (Akt: Üstün, 2011). Yapılan tüm tanımlara bakılacak olursa düşünme insana özgü, gözlemler aracılığı ile bilgilerin zihinde şekillenip yeni bir boyut kazandığı bir süreçtir.

Düşünme insanoğlunun varlığı kadar eski olmasına rağmen düşünmenin eğitim sistemine entegre edilmesi çok yenidir. Geleneksel eğitim sistemine bakıldığında eğitimin öğretmen merkezli, her şeyin verilen planlara göre uygulandığı öğrencinin ve öğretmenin üzerine pek fazla kafa yormadığı, düşünmenin göz ardı edildiği bir sistemdir. Çağdaş eğitim sisteminde ise düşünme

eğitimin her adımında vardır. Düşünmenin olmadığı bir öğrenme söz konusu değildir. Öğretmenler öğrencilere düşünme boyutları kazandırılarak; yaşamları boyunca soru sorma, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri kazanmış bireyler yetiştirebilirler (Gelen, 2002). Bu düşünme becerilerinin birbiri ile ilişkisi göz ardı edilemez. Şekil 1'e bakıldığında üst düzey düşünme becerilerinin birbirinden bağımsız olmadığı görülmektedir. Örneğin yansıtıcı düşünme becerisinin eleştirel düşünme becerisine ve yaratıcı düşünme becerisine de etkisi olduğu ve yansıtıcı düşünme becerisinin gelişiminin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini de geliştirdiği ifade edilebilir. Üst düzey düşünme becerileri birbirleri ile ilişkisini şu şekilde özetlenebilir:





Şekil 1. Yansıtıcı ve biliş ötesi düşünme becerileri (Ünver, 2003 Yansıtıcı Düşünme s. 6)

Düşünme sürecinde birey araştırma-soruşturma yapma, kıyaslama, ayırt etme, birleştirme ve değerlendirme yapmalıdır. Bu çalışmalarını düzenli bir şekilde yürütmenin en iyi yolu ise düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanmaktan geçer. Düşünme becerilerine sahip öğrencilerin yetişmesinde ise öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Düşünme becerileri gelişmiş olan öğretmenler öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlarlar. Öğretmenlerin düşünme becerilerinin gelişmesi için öğretmenlere hizmet öncesinde düşünme becerilerini geliştirecek eğitimler verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir (Karsantık, 2016). Düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak eğitimler öğretmenlerin etkili bir eğitim ortamı hazırlamasına olumlu katkı sağlar. Üst düzey düşünme becerileri şu boyutlardan oluşmaktadır:

Eleştirel düşünme

Eleştirel düşünme, üst düzey düşünme becerilerini içeren zihinsel bir süreç olarak ifade edilebilir (Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden, 2007). Çağdaş eleştirel düşünme hareketine, Richard Paul, Gerald Nosich, Diane Halpern, David Perkins ve Robert Ennis gibi düşünürler öncülük etmiştir (Gibson, 1995). Çalışmaları esas olarak iki gelenek üzerinedir: Felsefe ve psikoloji. Felsefi gelenek, iyi düşünme normlarına, insan düşüncesinin rasyonel yönüne (eleştirel düşünmenin duygusal boyutu da dahil olmak üzere) ve dünyaya makul, adil fikirli bir şekilde yaklaşmak için gerekli entelektüel erdemlere odaklanmıştır. Psikolojik gelenek ise, düşünme süreçleriyle daha çok ilgilenir. Bu gelenek, düşünme ve düşünmenin ampirik çalışmalarına, karmaşık fikirleri öğrenmede uzman-acemi ayrımlara ve eleştirel düşünmenin problem çözme yönüne bakar. Her geleneğin farklılıklarına rağmen, her ikisi de eleştirel düşünmenin motivasyonel veya duygusal boyutuyla, eleştirel düşünme yeteneklerinin değerlendirilmesiyle ve okullarda eleştirel düşünmeyi vurgulayan yeniden yapılandırılmış bir program aracılığıyla öğrenmede devrim yaratmakla şiddetle ilgilenmektedir. Felsefi bir bakış açısıyla ele alındığında, eleştirel düşünme öncelikle iyi düşüncenin normu, insan düşüncesinin rasyonelliği ve dünyaya makul, adil bir şekilde yaklaşmak için gerekli entelektüel erdemler olarak tanımlanmaktadır. (Gibson, 1995). Cüceloğlu (1994), eleştirel düşünmeyi bireyin düşünme sürecinin farkında olması ve busüreci göz önünde bulundurarak öğrendiklerini uygulaması ve böylelikle bireyin hem kendini hem de çevresinde meydana gelen durumları anlaması için organize edilmiş aktif öğrenme süreci

olarak tanımlamıştır. Ennis ise (1987), eleştirel düşünmeyi "neye inanacağına ya da ne yapacağına karar vermeye odaklanan makul yansıtıcı düşünce" olarak tanımlar (Gibson, 1995).

Eleştirel düşünme eğilimi, yaşam kalitesini artırarak demokratik toplum oluşturmayı amaçlayan bir eğilim olarak ifade edilmiştir. Günümüzde eğitim sistemi bir konu hakkında geçerli ve güvenilir bilgiye ulaşabilecek bilgi birikimine sahip karşısındakinin duygu ve düşüncesine önem vererek görüş bildiren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Geleneksel eğitim sistemi bilgi toplumunun gerektirdiği becerilere sahip bireyler yetiştirme konusunda yetersiz kalmış ve eğitimde reforma gidilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Geleneksel eğitim sistemindeki aktarmacı anlayış bir kenara bırakılarak bilgi edinirken süreçte aktif rol oynayan, bilgiyi amacına uygun olarak kullanabilen yeni bilgiler üretebilen bireyler yetiştirmeyi görev sayan bir anlayış ortaya koyulmuştur. Günümüzde 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandıracak eğitim sistemlerini kurup bu sistemi sürdürmek amaçlamaktadır (MEB, 2011). Burada eğitim sisteminin önemli bir unsuru olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimine sahip olmaları oldukça önemlidir. Çünkü eleştirel düşünme eğilimi göstermeyen bir öğretmenin öğrencilerine eleştirel düşünme becerisi kazandıracak aktiviteler sunması beklenemez (Ocak, Eğmir ve Ocak, 2016). Öğretmenler eleştirel düşünme becerilerine ders planlarında yer vererek öğrencilerin her konu alanını net bir şekilde düşünüp anlamalarını sağlayarak bilgiyi gerçek hayatta da kullanabilmelerini sağlayabilmelidir (Şahinel, 2011).

Yaratıcı düşünme

Yaratıcılık herkeste var olan ve bir etkinlik sırasında hayal gücü kullanılarak yeni şeyler ortaya koyabilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Roberts, 2003; akt: Yaman ve Yalçın, 2005). Fisher ve Williams'a göre (2004), yaratıcılık, özgün ve değerli sonuçlar üretmek anlamına gelir. Özgünlük, kişinin önceki deneyimlerine veya bir grup ile ilişkili olabilir veya dünyada zaten bilinen ve düşünülen şey açısından benzersiz olabilir. Yaratıcı düşünme ise yargı ile ilgilidir. Fikirlerin ve çıktıların değerini yargılama becerisi olarak tanımlanabilir. Yaratıcılık sadece sanatla ya da belirli bireysel türlerle ilgili değildir; yaratıcılık fikir üretmek ve o fikri genişletmek, hipotezler önermek, hayal gücü uygulamak

ve herhangi bir etkinlikte alternatif yenilikçi sonuçlar aramak için yaratıcı düşünme kullanılır (Fisher ve Williams, 2004).

Birey bir problemi çözümlerken hayal güçlerini ve farklı zihinsel becerilerini kullanır ve bu sırada yaratıcı düşünme becerisi de gelişir (Roberts, 2003; Akt: Yaman ve Yalçın, 2005). Yaratıcı düşünme becerileri, başarıyı öğrenmek ve hayatı öğrenmek açısından önemli ve gereklidir. İnsan faaliyetinin her alanında ve her derste yaratıcı düşünme potansiyeli vardır. -Yaratıcı düşünmeyi teşvik etmek, çocukları öğrenmeleriyle buluşturmanın güçlü bir yoludur. Yaratıcı düşünmeye teşvik edilen çocuklar, yüksek düzeyde motivasyona ve öz saygıya sahiptirler. Yaratıcı düşünme çocuklara bilinmeyen gelecekte karşılaşacakları sorunlara karşı üstesinden gelebilecekleri esnek bir beceri kazandıracaktır. Yaratıcı olma kapasitesinin geliştirilmesi, hayatları zenginleştirebilir ve daha iyi bir topluma katkıda bulunabilir (Fisher ve Williams, 2004). Sternberg (2003), yaratıcı düşünmenin altında yatan 12 anahtar kararı şu şekilde ifade etmiştir:

1. *Problemi yeniden tanımlayın.* Problemi yeniden tanımlamak başkalarının bir şeyleri kabul ettiği gibi kabul etmeyip problemin başka bir açıdan ele alınmasıdır.
2. *Kendi düşüncelerinizi analiz edin.* Hiç kimse sadece iyi fikirlere sahip değildir. Öğrencilerin kendi düşüncelerini eleştirmeyi öğrenmeleri gerekir; ilk olarak hangi düşüncelerin gerçekten takip etmeye değer olduğuna karar vermeli ve daha sonra bir hata yaptıklarında itiraf etmeyi bilmelidirler.
3. *Düşüncelerinizi satın.* Yaratıcı süreç, meydana getirmekle veya eleştirilme ile bitmez. Çünkü yaratıcı düşünceler bir şeyler yapmanın mevcut yollarını sorgulamaktır ve bilimsel olsun veya olmasın mutlaka topluma satılmalıdır.
4. *Bilgi iki ucu keskin bir kılıçtır.* Yaratıcı olmak için bilgili olmak gerekir: kimse bilmeden bilinenin ötesine geçemez. Ancak, bilgi ayrıca yaratıcılığı engelleyebilir. Uzmanlar, bir şeyleri görme ve diğer bakış açılarını veya bakış açılarını görme yollarına yerleşebilirler. Öğretmenler bilgi ve şekil verebilecekleri öğrencilere sahip olma yönünden avantajlıdır ve birlikte tek başlarına başarabileceklerinden daha fazlasını başarabilirler. Öğretmenler, öğrencilerin görüşlerini reddetmemeye özellikle dikkat

etmelidir, çünkü öğrencilerin görüşleri kendi dünya görüşlerine uymayabilir. Öte yandan da, bilgi olmadan yaratıcılık olamaz.

5. *Engelleri aşın.* Yaratıcı insanlar 'kalabalığa meydan okur', engellerle yüzleşmeleri kaçınılmazdır. Sorun, engellerle yüzleşip yüzleşmeyecekleri değil, onları aşmak için cesaretleri olup olmadığıdır.
6. *Mantıklı riskler alın.* Öğretmenlerin öğrencilerin kendisini olması gerekene şartlayıp kendini güvende hissetme düşüncesinden sıyrılıp öğrencileri başarmak ve yaratıcı olmak için risk almaya cesaretli hale getirmesi gerekir.
7. *Gelişmekte istekli olun.* Birey sahip olduğu düşüncelerden vazgeçmeyerek fikirleri için mücadele etmelidir.
8. *Kendinize inanın.* Birey çevresindeki insanlar fikirlerini önemsemese de düşüncelerine inanmaktan vazgeçmemelidir.
9. *Belirsizliğe tolerans gösterin.* Yaratıcı olmak için, fikirleri doğru bir şekilde elde etmek için belirsizliğe yeterince tolerans göstermek gerekir.
10. *Sevdiğiniz şeyi bulup onu yapın.* İnsanlar sevdiği ve ilgi duyduğu şeylerde daha yaratıcı ve üretken olurlar.
11. *Zamana müsaade edin.* Öğrenciler kuluçka yansıtma ve seçme döneminde aceleci davranmamalıdır. Eğer acele ederlerse yaratıcı ürünler ortaya çıkarmakta zorluk çekerler.
12. *Yanlış yapmaya müsaade edin.* İnsanlar hatalarından öğrenir. Öğrenciler hata yapmaktan korkarlar. Oysaki yaratıcı insanların başarıya ulaşmaktaki yöntemi hatalardan geçer. Bu hataları yapmasalar yaratıcı ürünlerini ortaya koyamazlar.

Yaratıcı öğrenci yaratıcı bir öğretmene ihtiyaç duyar (Fisher ve Williams, 2004). Okullar genellikle yaratıcılığı küçümser. Belki de öğretmenler, yaratıcılığın genel zekadan farklı olmadığını ya da okullaşmanın yaratıcılığa değer veremeyeceğini ya da vermemesi gerektiğini ya da belki de yaratıcı olmanın nasıl öğretileceğini bilmediklerini düşünürler. Oysaki, okullarda yaratıcı düşünme öğretimi, çocukların akademik performansını artırabilir (Sternberg, 2003). Öğrencinin yaratıcı olabilmesi için ona rehberlik eden öğretmenin öğrenci için yaratıcı düşünebileceği bir ortam sağlamasına ihtiyaç vardır. Fisher ve Williams'a göre (2004), yaratıcılık, fikirleri keşfedecek, deneyecek zamanın olduğu yerde

büyür ve gelişir. Öğrenciler, yaratıcılığın gelişmesi için doğru koşullara ihtiyaç duyarlar. Yaratıcı düşünme, öğrenciler sonuç ürettiğinde, hayal gücü ve özgünlük gösterdiğinde ve yaptıklarının değerini yargılayabildiğinde gösterilir.

Öğrenciler fikirler ürettiği, hipotezler ortaya koyduğu hayal gücünü kullandığı ve herhangi bir etkinlikte yenilikçi sonuçlara ulaştığı sürece bütün dersler yaratıcı düşünmeyi geliştirebilir. Bir dersin yaratıcı düşünceyi teşvik edip etmediğini kontrol etmek için öğrencilerde bazı kanıtlar aranmalıdır (Fisher ve Williams, 2004):

- Öğrenci hayal gücüne başvurmuş mu?
- Kendi ürettiği fikirlerle hipotezler ortaya koyup yenilikçi sonuçlara ulaşmış mı?
- Yaratıcı aktiviteler için beceriler ve teknikler geliştirmiş mi?
- Kendi veya başkalarının yaratıcı çalışmalarını değerlendirmek için yargıyı kullanmış mı?

Yansıtıcı düşünme

Alanyazın incelendiğinde yansıtıcı düşünme üzerine farklı farklı tanımlamalar yapılmış ve farklı açılardan ele alınmıştır (Gelter, 2003; Chaumba, 2015). Yansıtıcı düşünme felsefesinin öncüsü John Dewey (1910), yansıtıcı düşünmeyi, bir düşünceyi ya da bilgiyi amaçlanan sonuca ulaşmak için destekleyen aktif, kalıcı ve tutarlı bir şekilde düşünme olarak tanımlamıştır. Taggart ve Wilson'a göre (2005), yansıtıcı düşünme; eğitim ile ilgili bir problem hakkında düşünerek uygun karar alıp alınan kararın değerlendirilmesi sürecidir. Loughran (1996) yansıtıcı düşünce, kişinin düşünce ve davranışlarının amaçlı ve kasıtlı bir sorgulama eylemi olan yansıtma vasıtası ile düşünceye dayalı ve mantıklı bir tepkinin test edilmesi için algılanan bir problem incelenir şeklinde tanımlamıştır. Ross (1989) yansıtıcı düşünmeyi eğitim konusu üzerine mantıklı seçimler yaparak bu seçimler için sorumluluk üstlenme becerisi olarak ifade etmiştir. Moon' a göre (2004) yansıtıcı düşünme, belli bir amacı yerine getirmek için veya beklenen bir sonuca ulaşmak için kullanılan zihinsel bir süreçtir. Bir başka deyişle yansıtıcı düşünme, bireyin öğrenme ve öğretme esnasında karşısına çıkabilecek olumlu veya olumsuz durumları belirleyip problemlere çözüm üretme sürecidir (Ünver, 2003). Bu bağlamda yansıtıcı düşünmeye sahip olmak eğitim

sürecini etkili ve verimli bir biçimde yürütmek açısından öğretmen için önemli bir etkidir.

Dewey (1991), yansıtıcı düşünmeyi şu dört boyutta ele almıştır (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014) :

- I. Yansıtıcı düşünmede fikirler sıradan bir biçimde sıralanmaktan ziyade fikirler arasında ardışık, anlamlı, kendisinden öncesi ve sonrası ile ilişkili bir durum söz konusudur.
- II. Yansıtıcı düşünme olgu ve olaylar ile ilgili duygular ve inançlar üzerine kuruludur. Yansıtıcı düşünme olumlu yönde duygu ve inanç geliştirmeyi amaçlar.
- III. Yansıtıcı düşünmede fikirler mantık çerçevesine uygun olup olmaması durumuna bağlı olarak kabul görür veya görmez.
- IV. Yansıtıcı düşünmede araştırmalar bir inancın temellerine uygun biçimde bilinçli olarak yapılmalıdır.

Dewey'e göre (1910), tüm yansıtıcı düşünme işlemlerinde şu iki öge yer almaktadır:

1. Bir kaos ortamı, duraklama ve kuşku durumu,
2. Fikirleri onaylama veya reddetmeye yarayan bir araştırma.

Dewey'in bilimsel yöntemi açıkça yansıtan aşağıdaki altı yansıtma aşaması şu şekildedir (Rodgers, 2002):

1. Tecrübe etme,
2. Kendiliğinden meydana gelen tecrübenin yorumu,
3. Deneyim dışında ortaya çıkan problem veya soruları adlandırma,
4. Problem veya soru için olası açıklamalar oluşturma,
5. Açıklamaları gelişmiş hipotezlere göre gruplara ayırma,
6. Seçilen hipotezi deneme veya test etmedir.

Farra ise (1988), yansıtıcı düşünmeyi aşama aşama şu şekilde ele almıştır:

- I. **Yansıtma Öncesi:** Yansıtma öncesi, ikilemin, krizin, karmaşanın, gerilimin ve bir sorunun algılandığı aşamadır. Bu aşama bir şeylerin

yolunda gitmediğinin ve düzeltilmesi gerektiğinin fark edildiği aşamadır.

II. **Yansıtma:** Bu aşama bilişte belli bir amaca bağlı ardışık düşünme sürecidir.

- A. Bir problem ya da ikilemin varlığı sezildiğinde, problem araştırılır.
- B. Araştırmalar sırasında asıl sorun ve çözüm yollarına ilişkin fikir ve tavsiyeler ortaya çıkar.
- C. Gerçek problem açık ve net bir biçimde saptanır.
- D. Gerçek sorunun belirlenmesi ile neredeyse eşzamanlı olarak, en belirgin çözümler ortaya çıkmaya başlar. Her biri en iyi çözüm veya önde gelen çözüm olarak düşünülmelidir. Her bir çözüm seçeneği elendikçe, bir çözüm son derece verimli olarak öne çıkar.
- E. En iyi çözüme ulaşıldıktan sonra, bu çözümü daha ayrıntılı bir şekilde incelemek ve desteklemek için ek materyaller belirlenir ve hipotezler kurulur. Buraya kadar çıkarımlar yapılmış olsa da, şimdi çözüm yoluyla bilinçli akıl yürütme gerçekleşir.
- F. Bu aşamada en iyi çözümün geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmeye başlamak önemlidir.
- G. Eğer herhangi bir sebeple bu çözüm yolu başarısızlığa uğrar ise C, D, E, F'ye geri dönülerek yeni ve farklı çözüm yolları bulmaya çalışılır.
- H. Problemi çözebilen birey onu motive etmek için çözme sürecinin herhangi bir bölümünde ödüllendirilmelidir.
- İ. Problem ve o problemin çözümü genel olarak büyük bir bağlamın parçasıdır. Nihai kabul ve çözümün uygulanmasından önce, durumun tarihsel bağlamı gözden geçirilmelidir. Öneriler her zaman kişinin geçmiş deneyimine bağlıdır.
- J. Çözümler, geçmiş köklü olsa da, aynı zamanda geleceği tahmini olmalıdır.

III. **Yansıtma Sonrası:** Problem çözüldükçe büyük bir huzura kavuşulur. Burada büyük bir bilişsel ve duyuşsal denge sağlanır.

Yansıtıcı düşünmenin önemi ve gereği

Bilim ve teknoloji alanında meydana gelen değişim ve gelişim, bireydeki ve toplumdaki değişen ihtiyaçlar, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması ve geliştirilmesi nedeniyle bireyden beklenen rollerin değişmesi oldukça doğaldır. Bireyden bilgi üretip kullanabilen, problemlere çözüm üretebilen, eleştirel düşünebilen, net kararlar alabilen, iletişim becerileri gelişmiş, içinde bulunduğu topluma ve o toplumun kültürüne katkıda bulunan birisi olması beklenir (MEB, 2018). Toplumun değişime ayak uyduran bireyler haline gelmesi, ait olduğu kültürü özümsemiş, kendini geliştirmiş, özgüven sahibi, farklı kültürlere saygı duyan bireyler olmaları ise ancak eğitim sayesinde mümkündür (Yaman, 2015). Okullarda değişim, gelişim ve farklılık yaratmak için yetenekli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Teknolojinin hızla gelişmesi, küresel eğitim anlayışı ve okullar arası rekabet; eğitim sisteminin güncellenmesine, eğitim sisteminde yeni yaklaşımlar ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu hızlı değişim ve gelişim beraberinde yeni ihtiyaçlar doğurmaktadır. Bu ihtiyaçları karşılamak için gerek okul yöneticilerinin gerek öğretmenlerin etkili lider rollerini yerine getirmeleri, deneyimlerini öğrenmeye dönüştürmeleri ve uygulamalarını gözden geçirerek iyileştirdikleri yansıtıcı uygulamalara ihtiyaçları vardır. Yansıtıcı uygulama ortaya çıkan yeni durumlara uyum sağlama, var olan durumu iyileştirme ve sürekli öğrenme ortamı sağlamak açısından olumlu etki sağlayacaktır (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014).

Scanlan ve Chernomas (1997) yansıtıcı öğretmeni geliştirme üzerine yapmış oldukları çalışmada yansıtmanın eğitimdeki güçlü yönleri ve sınırlılıkları üzerine ve yansıtıcı düşünmeyi eğitim sistemine entegre etme yani özellikle de öğretmenlere benimsetme üzerinde durmuştur. Grossman (1991) ise eğitimde yansıtmayı, öğretmen adaylarının yanlış ve önyargılı inançları doğrultusunda hata yapmalarına engel olmak, eğitimi bozuk bir pedagoji ile sürdürmelerini önlemek ve çiraklık ve gözleme sürecinin üstesinden gelmeyi amaçlamak olarak ifade etmiştir. Yine bu makalede yansıtmanın hem eğitim sürecinde hem de eğitim sonrası süreçte dönüt vermek amacıyla kullanılabilirliğini ifade etmiştir (Webb, 2001). Griffin'e göre (2003) ise yansıtıcı düşünme, eğitimde öğretmenin kendinin farkında olması, stil sahibi olması, kendini değerlendirebilmesi, öğrencinin ihtiyaçlarının farkında olmasına katkı sağlayacaktır.

Scanlan ve Chernomas (1997) araştırmalarında öğretmenlerin genellikle yansıtıcı düşünme üzerine edindikleri bilgilerinin kendilerine ait bilinçli bir şekilde elde ettikleri yansıtıcı düşünceleri yerine öğrencileri ile yaşadıkları deneyimleri ve okudukları birkaç makaleden ibaret olduğunu belirtmişlerdir. Oysaki öğrencilere yansıtıcı düşünmeyi öğrencilere öğretmenin yolu yansıtıcı düşünmeyi bilen öğretmenlerden geçmektedir. Yansıtıcı düşünmeyi benimsemiş bir öğretmen, öğrenmeyi sıkıcı, ezberci bir halden çıkarıp eğlenceli hale getirebilmiş, yaratıcı ve yenilikçi bir yaklaşım sergileyebilen öğretmendir.

Gelter (2003) ve Lee'e (2005) göre öğretmenlerin mesleklerini uygularken; problemlerin yalnızca farkına varıp, tanımlayıp, genellemediği bunların yanı sıra bu süreci kendilerini mesleki açıdan değiştirme ve geliştirme amacı ile kullandıkları da görülmektedir. Yansıtıcı düşünen öğretmen tüm bunların yanında mesleğine karşı da olumlu bir tutum sergilemelidir. Bu olumlu tutum öğretmeni mesleğinin gereklerini yerine getirmesi için öğretmeni harekete geçirebilmelidir. Öğretmenlerin uygulamalardaki deneyimlerini meslektaşları ile paylaşması ve meslektaşları ile sürekli iletişim halinde olması, öğretmenlerin hem kendilerini ve diğer meslektaşlarını değerlendirme fırsatı yakalamasına hem de kendilerini geliştirmesine katkı sağlaması açısından çok önemlidir.

Zeichner ve Liston (1987), öğretmenlerin öğretmenliğe başlamadan önce üniversitelerde yansıtıcı düşünme üzerine eğitim almaları gerektiğini ifade etmiştir. Bunun için Morris (2000); öğretim görevlileri, göreve başlamadan önceki süreçte öğretmen adaylarına planlar hazırlatır, bu planlar üzerinde durur, öğretmen adaylarına hazırladıkları planları uygulatır ve dönütler verir. Öğretim görevlilerinin programı değerlendirmesi, diğer öğretmen adaylarının gözlemler yapabilmesi yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarında gelişmesi açısından oldukça önemlidir. Böylelikle öğretmen adayları yansıtıcı düşünmeyi deneyimleyerek geliştirme fırsatı yakalar. Bunun sonucunda öğretmen adayları öğretmenlik mesleğinde yansıtıcı düşünme üzerine bir temel oluşturmuş olur (Alp ve Şahin-Taşkın, 2008).

Yansıtıcı düşünmenin özünü kavrayabilen bir öğretmen, araştırmacı ve sorgulayıcı öğrenci topluluğunun lideri demektir. Öğrenmenin gerçekleşmesi sırasında yansıtıcı düşünmeyi benimseyen öğretmenin öğrencileri bilgiyi sorgulamadan kabul etmezler. Öğrencinin sorgulamasını sağlamak ise öğretmenin

yansıtıcı düşünmeyi iyice özümsemesinden geçmektedir. Bu yüzden öğretmenin adaylık sürecindeki uygulamalarında yansıtıcı düşünceyi benimsemesi üzerine önemli çalışmalar yapılmalıdır.

Geleneksel ve yansıtıcı öğrenme arasındaki farklar

Wilson ve Jan (1993) yansıtıcı düşünmeyi anlamlı bir şekilde ifade etmek için geleneksel ve yansıtıcı öğrenmenin özelliklerini ele alarak açıklamaya çalışmıştır (Akt: Ünver, 2003).

Tablo 1

Geleneksel ve Yansıtıcı Öğrenmenin Özellikleri

| | GELENEKSEL | ÖZGÜR-YANSITICI |
|--|---|---|
| Başlangıç noktası | Bilgi aktarımı | Öğrencinin yeterlik ve yetersizlikleri |
| Hedef | Değişim | Gelişme Sorumluluk duyan öğrenciler |
| Öğrencinin rolü | Edilgen alıcı | Etkin karar alıcı |
| Öğretmenin rolü | Bilgi verici | Kolaylaştırıcı |
| Başarı göstergeleri | Test puanlarındaki değişim | Görüşlerini özgürce açıklama becerisi Kendi hedeflerini planlama |
| Öğrenme | Sıkı kurallar vardır. | Risk almayı destekler. |
| Ortam | Öğretmen yönetir. | İşbirlikçi kümeler |
| Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim | Öğretmen hataları düzeltir. | İki yönlü, olumlu, tutarlı, açık |
| Soru sorma yaklaşımları | Kapalı sorular | Açık sorular |
| Dönüt | Cevabın doğru olup olmadığını ifade eder. | Cesaretlendirir/Över. |
| Yapı | Süreye ve rutinlere bağlıdır. | Esnek-öğrenci katılımı |

Geleneksel öğrenme bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılmasını önemserken yansıtıcı öğrenme öğrencinin yeterlik ve yetersizliklerini önemsemektedir. Geleneksel öğrenmede amaç sürecin başından sonuna kadar bir değişim oluşturmaktır. Yansıtıcı öğrenmede ise öğrencinin öğrenme sorumluluğu olarak gelişme göstermesi amaçlanmıştır. Öğrenci geleneksel öğrenmedeki edilgen konumunun aksine yansıtıcı öğrenmede etkin bir role sahiptir. Geleneksel öğrenmede öğretmen bilgi vermekten sorumlu iken yansıtıcı öğrenmede öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırmak ile yükümlüdür. Geleneksel öğrenmede öğrenme

ortamına öğretmen yön verirken yansıtıcı öğrenmede işbirlikli bir öğrenme ortamı vardır. Geleneksel öğrenme ortamında öğretmen, öğrencinin hatalarını düzeltici bir iletişim kurarken yansıtıcı öğrenmede karşılıklı, olumlu, tutarlı ve açık bir iletişim ortamı söz konusudur. Geleneksel öğrenme öğrencinin neyi ne kadar öğrendiği ve öğrencinin eksik yönlerine odaklanan dönütler verilirken yansıtıcı öğrenme öğrenciyi motive eden ve cesaretlendiren dönütler verilir (Ünver, 2011).

Geleneksel öğrenme yöntemleri öğrencilerin düşünme mekanizmasını kullanmadan uzak, yorum yapamayan ve eleştiremeyen sadece bilgi yüklemesi yapılmış olan bireyler olarak yetişmelerine sebep olmaktadır. Burada merkeze alınan öğrenci değil okul ve okulun öğretileridir. Oysaki öğrencinin bilgiyi edinebilmesi ve hayata geçirebilmesi için bilgiyi merak etmesi, bilgiye kuşkuyla yaklaşarak etkin bir şekilde sorgulaması ve en önemlisi de öğrenmeyi öğrenmesi gerekir (Şahinel, 2011).

Yansıtıcı düşünen bireylerin özellikleri

Değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamak için bireylerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olması gerekir. Bunlar ise analiz, sentez ve değerlendirme becerileridir. Bu becerilerin kazanılmasında en önemli rolü öğretmenler oynar. Bireyin bu üst düzey düşünme becerilerini kazanması ise geleneksel bir eğitim sistemi ile mümkün değildir. Üst düzey düşünen bireyler yetiştirmenin yolu; düşünebilen, bilgiyi doğru bir şekilde kullanabilen, üretebilen ve doğru değerlendirmeler yapabilen bireyler yetiştirmekten geçer (Semerci, 1999). Üst düzey düşünme; ezbercilikten ziyade bilgiyi kavrayarak öğrenme, bilgiyi kullanma, yeni karşılaşılan durumlara karşı bilgiyi kullanarak problem çözme, açıklama sentez, genelleme ve hipotez ortaya koyabilme becerilerine sahip olabilmeyi gerektirir (Üstün, 2011). Üstünoğlu'na (2006) göre üst düzey düşünme becerileri eski geçmişe sahiptir. Günümüzde daha çok eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerileri gibi düşünme becerileri daha çok ön plana çıkmış ve gün geçtikçe kompleks bir hal alan bilginin öğrenilip geliştirilmesi önemli olmuştur (Akt : Üstün, 2011).

Dewey'e göre (1933), üst düzey düşünme becerilerinden olan yansıtıcı düşünme becerilerine sahip bir bireyin sırasıyla açık fikirli, tam istekli ve sorumluluk sahibi olma özelliklerine sahip olması gerekir. Açık fikirli olan bir birey problemlere farklı ve yeni açılardan bakabilir. Açık fikirlilik, zıt fikirlerin

dinleyicisi olmayı, inançlarının yanlış olma ihtimalini düşünmeyi gerektirir. Tam istekli olma, bir konuya tamamen dahil olmak ile gerçekleşir. Birçok düşünceyi deneyimlemektir. Sorumluluk sahibi olma ise, bireyin etkinliklerinin sonucunu göze alarak öğrenilenleri anlamlandırmaya duyulan gereksinimdir (Akt: Aşkar ve Kızılkaya, 2009).

Yansıtıcı düşünme gelişigüzel değil bilinçli olarak öğrenilip geliştirilmesi gereken bilişsel bir özellik olduğu için yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilebileceği en iyi yer okullardır. Burada öğrencinin yansıtıcı düşünme becerilerini kazanmasında yol gösterici olan ve en etkin rol oynayan kişi öğretmenlerdir. Semerci'ye göre (1999) üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen bireylerin yetiştirilebilmesi bilgiyi aktaran öğretmen ile değil analiz, sentez ve değerlendirme yetisine sahip öğretmen ile mümkündür.

Yansıtıcı düşünen öğretmenlerin özellikleri

Yansıtıcı öğretmenlerin hazırlanması, öğretmen eğitiminde uzun bir geçmişi olan bir hedeftir. Sürekli olarak bilgi edinme becerisine sahip öğretmenlerin gelişimini hedefleyen programlar geliştirildi ve uygulandı. Bu yönelim içinde aranan öğretmen türü için en yaygın tanımlayıcılardan birkaçı, Dewey'in (1904) 'öğretimin öğrencileri' kavramı, 'eylem araştırmacısı olarak öğretmen' (Biott, 1983); 'alim öğretmenler' (Stratemeyer, 1956), 'yenilikçi öğretmenler' (Joyce, 1972); 'katılımcı gözlemci olarak öğretmenler' (Salzillo ve Van Fleet, 1977); 'kendi kendini gözlemleyen öğretmenler' (Elliot, 1976-77); 'ahlaki zanaatkarlar olarak öğretmenler' (Tom, 1984); 'araştırmacı öğretmenler' (Stenhouse, 1975) ve 'yansıtıcı öğretmenler' (Cruickshank, 1985; Zeichner ve Liston, 1987) kavramlarına dayanan programlar olmuştur (Zeichner, 1987).

Düşünmek özellikle yansıtıcı düşünmek veya sorgulamak hem öğretmen için hem de öğrenci için oldukça önemlidir (Rodgers, 2002). Ünver'e göre (2003) yansıtıcı düşünen bir öğretmenin şu özelliklere sahip olması gerekir:

- *Eğitimin hedeflerini, araç-gereçlerini yöntemlerini sürekli olarak denetler.* Yansıtıcı düşünen öğretmen, kendisini sürekli olarak denetler ve değerlendirir. Geleneksel düşünen öğretmenin aksine uygulamalarını her zaman yaptığı gibi yapmaz. Uygulamalarını sürekli olarak denetler ve uygulamalarında değişiklikler yapar. Öğretmen için yansıtıcı düşünme daimi bir iştir.

- *Açık fikirlidir.* Yansıtıcı düşünen öğretmen uygulamaları ile ilgili yapılan eleştirilere açıktır. Olaylara farklı açılardan bakar, sorgular ve kanıtlara dayandırarak kararlar verir.
- *Öğretimin sorumluluğunu alır.* Yansıtıcı düşünen öğretmen; öğrencinin bireysel, duygusal ve eğitsel ihtiyaçlarına önem verir. Tüm öğrencilerin gelişimlerini sürekli olarak değerlendirir. Verdiği kararları çok yönlü olarak düşünür ve sonuçları ile ilgili sorumluluğu kabul eder.
- *İçten, dürüst ve tarafsızdır.* Yansıtıcı düşünen öğretmen, önceki uygulamalarına tarafsız bir şekilde bakar ve eleştirel bir şekilde değerlendirir. Yansıtıma önem verir.
- *İleri görüşlüdür.* Yansıtıcı öğretmen, içinde olduğu anın ötesini görmenin yanı sıra öğrencilerinin de sınıfın ötesini görmesini sağlar.
- *Değişime ve gelişime önem verir.* Yansıtıcı öğretmen; problemi anlayıp tanımlamakla ve genellemekle kalmaz aynı zamanda bu durumu mesleki algısını değiştirmek ve geliştirmek açısından da değerlendirir.

Bazı kuramcılara göre yansıtma öğrenmenin merkezidir. Öğrencinin öğrenmeyi içselleştirebilmesi için deneyimlerini yansıtması ve yeni deneyimlerini test etmesi gerekir. Ancak öğrencinin bunu tek başına gerçekleştirdiğini düşünemeyiz. Öğrencinin yansıtma davranışını bireysel olarak yaptığı bir iş olarak görmekten ziyade öğretmen ve öğrencinin ortak olarak yaptığı bir iş olarak görülmesi gerekir (Murphy, 1998). Yansıtıcı düşünen öğretmen ile öğrenci arasında olumlu bir iletişim vardır. Yansıtıcı düşünen öğretmen öğrenciye olumlu geribildirimler vererek öğrenciyi motive eder (Cengiz ve Karataş, 2015).

Yansıtıcı düşünmenin öğretmene sağladığı faydalar

Öğretmenlerden plan yapmaları, hazırlık yapmaları ve harekete geçmeleri beklenir. Yansıtıcı düşünen öğretmenler; gözlemlemeye, denetlemeye ve öğrencilerin amaçları, davranışları ve duyguları üzerine veri toplamaya ihtiyaç duyarlar. Bu elde edilen bilgilerin paylaşılması, yargılanması ve karara bağlanabilmesi için eleştirel bir şekilde analiz edilip değerlendirilmesi gerekir. Bu öğretmenin sürece başlamadan önce sınıf politikalarını, planlarını ve şartlarını tekrar gözden geçirmesine fırsat tanır. Böylelikle yansıtıcı düşünen öğretmen, yüksek kalitede öğretimin sağlanmasına katkı sağlayan dinamik bir süreci harekete geçirir (Pollard, 2005).

Yansıtıcı düşünmenin öğretmene faydaları şöyle ifade edilebilir (Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1995; Akt: Ünver, 2003):

1. Öğrenme artar, öğrenmeler yaşantıya aktarılır.
2. Sınıftaki durumları algılama ve bunlara çözüm üretme becerisinin gelişmesine yardımcı olur.
3. Öğretmen sınıf ortamında daha ilgi çekici, tahmin yürütebilen ve düşünebilen bir öğrenme ortamı oluşturur.
4. Öğretmenin kendisini denetleyip değerlendirmesine imkan verir.
5. Öğretmenin kişisel ve mesleki açıdan gelişimine katkı sağlar. Öğretimin ve okul kültürünün yeniden düzenlenmesine yardımcı olur.

Öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi

Yapılandırmacı öğrenme kuramcıları, yansıtıcı düşünmeyi teşvik etmenin, öğrencilerin sorunlara nasıl yaklaşmaları gerektiği ve çözüm bulmak için nasıl araştırma yapmaları gerektiğini düşünmelerine yardımcı olmanın önemli olduğuna inanmaktadır (Xiao, Clark, Rosson ve Carroll, 2008). Kazu ve Demiralp'e göre (2012) yansıtıcı düşünmeyi geliştiren yöntemler öğretmenin öğrencinin öğrenmesine rehberlik etmesini sağlar. Bu yöntemler sayesinde öğretmen öğrencinin ilgisi, yeteneği tutumu ile ilgili bilgi edinir. Öğrencinin hedeflerini belirlemesinin sağlayıp öğrenciye uygun materyaller sunar. Öğrenci öğrenme sürecinde aktif rol alır.

Öğrencide yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmesine katkı sağlayan öğretmenin de yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmiş olması gerekir. Ünver' e göre (2003), yansıtıcı düşünmeyi öğretmeye çalışan öğretmenlerin, öncelikle kendilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulamaları ve bu konuda öğrencilerine iyi birer örnek olmaları gerekir.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri eğitim fakültelerinden başlar. Ancak Yorulmaz'a göre (2006), eğitim fakülteleri ile sınırlı kalmaz.

Yansıtıcı düşünen bir öğretmen hayat boyu eğitimi ilke edinmesi gerektiği düşüncesiyle hareket emeli ve dünyanın değişimine ve gelişimine ayak

uydurmalıdır. Ancak bu şekilde yansıtıcı düşünen öğrenciler yetiştirebilir. Öğretmenin yansıtıcı düşünmesinde etkili olabilecek bazı etkinlikler şunlardır:

1. Günlük yazma,
2. Amaçlı tartışmalar,
3. Mikro öğretim,
4. Gelişim dosyası hazırlama,
5. Gözlem ve Seminer çalışmalarına katılma

Günlük yazma

Abbas & Gilmer (1997), çalışmalarında aktif öğrenmeyi teşvik etmek için tasarlanmış öğrenci ve öğretmen arasında bir etkileşim olarak öğrenme günlüklerinin kullanımını araştırmışlardır. Araştırmaları sonucunda da öğrenme günlüklerinin öğrencinin öğretmen gibi düşünüp öğrenme sürecinde aktif rol oynadığını gözlemlemişlerdir (Langer, 2002). Bu bakımdan günlük yazmanın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerine önemli derecede katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Hammon ve Colins'e (1991) göre günlük yazmanın, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerine şu etkileri bulunmaktadır (Bağcıoğlu, 2000):

- Yeni sorunlar ve sorunları düşünmeye başlamayı uyarma.
- Düşünceleri düzene koymaya yardım etme.
- Öğrenme materyallerini daha sonra yeniden gözden geçirme olanağı tanıma.
- Duygu ve davranışlardaki değişiklikleri görme olanağı tanıma.
- Kendi öğrenmesini ölçme olanağı tanıma.
- Aynı yanlışlıkları yinelemeyi önleme.
- Kendini daha iyi gözleme.

Bağcıoğlu (2000), öğretmen adaylarının günlük yazmanın, uygulama derslerinden sonra yurda gittiklerinde gelecek dersin uygulama planını hazırlama sırasında hatta uygulama dersi esnasında dahi uygulama dersleri ile ilgili düşünmeye yönettiğini ifade ettiklerini vurgulamıştır. Düşünürken, “*Bugün sınıfta neler oldu?* ”, “*Öğrencilere etkili öğretim yapabildin mi?* ” ve “*..... konudaki problemi nasıl çözebilirim?*” gibi sorulara cevap bulmaya çalıştıklarını ifade

etmişlerdir. Günlük yazmak zaman alan bir iş olmasına rağmen yansıtıcı düşünceyi geliştiren yararlı bir etkinliktir.

Aslantaş'a (2003) göre öğretmen adayları günlük yazarken kendilerine şu soruları sormalıdır (İnönü, 2006):

Öğretim Hakkında Sorular:

1. Öğretmek için neler anlattın? Hedeflerine ulaşabildin mi?
2. Hangi metotları uyguladın? Ne derecede etkili oldular?
3. Öğretmen- öğrenci etkileşimi ne düzeyde meydana geldi?
4. Eğlenceli veya sıra dışı herhangi bir olay meydana geldi mi?
5. Dersle ilgili herhangi bir sorun yaşadın mı?
6. Ders planı dışına çıktın mı? Eğer çıktıysan neden? Ders planı dışına çıkman bir şeyleri olumlu ya da olumsuz açıdan etkiledi mi ?
7. Dersin ana başarısı neydi?
8. Dersin başarılı veya başarısız bölümleri nelerdir?
9. Eğer bu dersi tekrar etme fırsatına sahip olabilseydin farklı bir öğretim şekline gider miydin?
10. Öğretiminde yapman gereken değişiklikler nelerdir?

Öğrenciler Hakkında Sorular:

1. Bugünkü konuyu bütün öğrencilere öğretebildin mi?
2. Öğrenciler derse aktif olarak katılım sağladılar mı? Öğrenciler ders esnasında zorluk çektiler mi?
3. Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl karşıladın?
4. Öğrencilerin gerçekten ders sonunda bir şeyler kazanabildiğini düşünüyor musun?
5. Ders ile ilgili en çok hoşlandıkları şey nedir? Dersle ilgili nelere iyi cevap verebildiler.

Amaçlı tartışmalar

Üst düzeyde düşünme becerileri ve tutum değişikliğine sebep olan amaçlı tartışmalar yansıtıcı düşünmeyi uyarır. Memorial Üniversitesi'nde yapılan bir çalışmada yansıtıcı ve eleştirel adaylık programına katılan 36 öğretmen adayı ile bir dönem boyunca 3 kez (programın girişinde, ortasında ve sonunda) ayrıntılı görüşmeler yapılmıştır. Dört tam gün büyük grup seminerleri yapılmış ve çalışmada öğretmen adaylarının yansıtma ve kendi kuramlarını oluşturmaları için

uygun ortam oluşturulursa sınıftaki durumlara ilişkin olarak daha güvenle konuşabilecekleri sonucuna varılmıştır (Singh, Doyle, Rose ve Kennedy, 1997).

Bağcıoğlu (2000), bir araştırmada öğretmenlik uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının uygulama dersleri sonrasında haftalık toplantılar düzenlemiş ve bu toplantılarda öğretmenlik uygulamalarındaki performanslarını değerlendirmek üzere büyük grup ya da küçük grup tartışmaları yapmıştır. Öğretmen adayları bu toplantılar sayesinde konuşurken eksiklerini ve yanlışlarını birlikte gördüklerini ve yanlışlarını birlikte düzelttiklerini ifade etmişlerdir. Bu esnada yapılan eleştirilerin öğretmen adaylarının olumlu yönlerini görmelerine ve öğretim becerilerini geliştirmelerine önemli derece katkı sağladığı belirtilmektedir.

Mikro öğretim çalışmalarına katılma

Mikro öğretim önceden belirlenen kritik öğretmen davranışlarının öğretmen adaylarına kazandırılması için uygulanan bir öğretim yöntemidir. Üniversitelerde 3. ve 4. sınıflarda verilen okul deneyimi dersleri mikro öğretime verilecek en iyi örnektir. Mikro öğretim öğretmenin nitelik kazanmasına ve kendini değerlendirmesine katkı sağlar. Bu açıdan bakıldığında mikro öğretim yansıtıcı düşünmeye katkı sağlar. Mikro öğretim Stanford Üniversitesi'nde geliştirilmiş bir öğretim yöntemidir. Mikro öğretim çalışması sırasında şu işlemler takip edilir (Ünver, 2003):

- Çalışması yapılacak öğretmenlik becerisini belirlenir.
- İşlenecek konu belirlenir.
- Mikro öğretim yapacağı dersin ders planı hazırlanır. Uygulanacak yöntem-tekniki belirlenir. Kullanılacak araç-gereç hazırlanır.
- Hazırlık yapılan sunu sınıf arkadaşlarına veya alt sınıflara ve rehber öğretim elemanına sunulur. Uygulama sırasında öğrenci sayısının fazla olmamasına dikkat edilerek (5-10 kişi) 5 ile 20 dakika arasında sunum yapılması sağlanır. Sunum sırasında rehber öğretmen dersin işlenişine kesinlikle müdahale etmez. Sadece gözlemlediği hatalar ile ilgili notlar alır. Değerlendirme sürecinde aldığı notlar eşliğinde değerlendirmesini yapar.
- Bu sırada uygulama daha sonra değerlendirilmek üzere kayıt altına alınır.

- Uygulamanın sonunda, kayıt altına alınan sunum izlenir. Uygulamaya ilişkin değerlendirme yapılır ve gerekli dönütler verilir.
- Uygulamalardaki eksikler dikkate alınarak eksiklerin giderildiği, yanlışların düzeltildiği yeni ders planı hazırlanır ve uygulanır.
- Yeniden değerlendirilmesi yapılır.

Mikro öğretim çalışmalarında öğretmen adayları birbirlerinin ve kendilerinin sunumlarını eleştirel açıdan ele alarak yansıtıcı düşünmeyi uygulamış olurlar. Mikro öğretim uygulaması sırasında video kayıt yöntemini kullanılması, kendi davranışlarını sunumları sırasında yaptıkları hatalarını görmelerine yardımcı olarak yansıtıcı düşünmeye önemli ölçüde katkı sağlar. Mikro öğretim tekniğinde sırasıyla planla, öğret, kritiğini yap, yeniden planla, yeniden öğret, yeniden kritiğini yap döngü sürecinin takip edilmesinin büyük önemi vardır (Peker, 2009).

Gelişim dosyası hazırlama

Bir çok araştırma (Berry, Kisch, Ryan and Uphoff, 1991; Biddle and Lasley, 1991; Richert, 1990) gelişim dosyalarının birincil yararının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek olduğunu göstermektedir (Green ve Smyser, 1996). Gelişim dosyası hazırlamak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmelerine önemli ölçüde katkı sağlar (Yorulmaz, 2006). Gelişim dosyaları öğretmen adaylarına geçmiş deneyimleri hatırlama ve buna uygun yeni yöntemler kullanma olanağı sağlar. Gelişim dosyaları hazırlamanın öğretmen adaylarına yararları şöyle sıralanabilir (Bağcıoğlu, 2000):

- Sınıftaki olayları hatırında tutma,
- Uygulamayı sürekli olarak gözden geçirme ihtiyacı duyma,
- Uygulama, öğrenciler ve okullara yönelik bilgi edinmeye istekli olma,
- Üniversite döneminde edinilen bilgiler ile gerçek sınıf ortamındaki uygulamalar arasında anlamlı bir ilişik kurup bilgileri bir araya getirme,
- Öz değerlendirme yaparken tarafsız ve dürüst davranma,
- Kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma,
- Kendi mesleki ilerlemesini değerlendirme,
- Öğrenme yaşantılarını birbirleriyle paylaşma ve birbirlerinin yansıtıcı düşünmelerini geliştirme.

Gözlem ve seminer çalışmalarına katılma

Öğretmenlik uygulamasındaki gözlemler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmelerine katkı sağlar (Ünver, 2003). Öğretmen adayları staj deneyimleri sırasında sınıf yönetimi, öğrenme öğretme süreci ve vücut dilinin üzerine gözlemler yaparlar. Yapılan gözlemler staj sonrasında veya seminer dersinde ilgili öğretim üyesi ve sınıf arkadaşları ile paylaşılıp tartışılır. Öğretmenler, yansıtıcı düşünme ve karar verme ile ilgili deneyimlerini bu süreçte edinirler (Yorulmaz, 2006).

Bağcıoğlu (2000) bu gözlemlerin yansıtıcı düşünmeye etkisini dört başlık altında toplamıştır:

a) Öğretim elemanının öğretmen adayını gözlemesinin yansıtıcı düşünmeye etkisi:

Öğretmen adayları öğretim elemanının kendilerini gözleyerek olumlu ve olumsuz dönütler vermesinin hatalarını fark etmelerine uyguladıkları yöntem ve teknikleri gözden geçirmelerine ve hatalarını düzeltmelerine katkı sağlaması yanı sıra olumlu davranışlarını da fark edip geliştirilmesine katkı sağladığını belirttiler.

b) Uygulama öğretmenin öğretmen adayını gözlemesinin yansıtıcı düşünmeye etkisi: Öğretmen adayları öğretim elemanının kendilerini gözlemeyip yanlışlarını düzeltmelerine ve öğretim elemanının tecrübelerinden yararlanmalarına önemli ölçüde katkı sağladığını belirttiler. Bu çalışma sayesinde öğretmen adayları öğretim elemanından aldığı dönütler sayesinde kendini daha bilinçli bir şekilde gözlemleyebilir ve farklı bakış açısı geliştirebilir. Ayrıca öğretim elemanının öğretmen adayına verdiği olumlu dönütler öğretmen adayını motive eder.

c) Öğretmen adayını arkadaşlarının gözlememesinin yansıtıcı düşünmeye etkisi:

Öğretmen adayları arkadaşlarının kendilerini gözlemleyip dönütler vermesinin olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları arkadaşlarının olumlu dönütleri ile motive olduklarını ve olumsuz eleştirileri ile eksik yönlerini fark edip yanlışlarını düzelttiklerini belirtmişlerdir.

d) Öğretmen adaylarının arkadaşlarını gözlemlemesinin yansıtıcı düşünmeye etkisi:

Öğretmen adayları arkadaşlarını gözlemlerken aynı davranışları yapıp yapmadıklarını düşündüklerini belirttiler. Öğretmen adayları arkadaşlarının sınıf ortamındaki olumlu davranışlarını kendilerinin de gösterebilmesi noktasında çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir.

Diğer taraftan öğretmen adayı arkadaşlarının olumsuz davranışlarının kendinde de var olup olmadığı konusunda kendini denetler ve kendisinin de aynı yanlışı yaptığını far eder. Bu davranışlarını düzeltme fırsatı kazanır.

Yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenler

Öğretmenler; yansıtıcı düşünceleri sırasında kısıtlı zaman, yargılanma korkusu, içerikle ilgili bilginin zayıflığı ve kendi eylemlerini analiz etmekte yaşadığı güçlükler gibi çeşitli engeller ile karşılaşmaktadırlar (Bishop, Brownell, Klingner, Leko ve Galman, 2010). Özellikle de aday öğretmenler veya göreve yeni başlayan öğretmenler; öğretmenlik uygulamaları sırasında yansıtıcı davranışları zayıflatan beceri ve deneyim eksikliği, öğretmenlerin objektif olamama veya egosuna yenik düşme gibi bazı kişisel özellikleri, mesleki sınırlamalar, okul veya bölge yapıları gibi yansıtıcı düşünmeye engel olan etmenlerle karşı karşıya kalırlar (Jaeger, 2013).

Boud ve Walker'a (1933) kadar hiçbir kuramcı yansıtıcı düşünmeye engel olan etmenlerden bahsetmemiştir (Newton, 1996). Boud ve Walker (1933) yansıtıcı düşünmeye engel olabilecek etmenleri bireyin deneyime hazırbulunuşluk durumuna olumsuz etki eden, deneyime aktif katılımını ve deneyim üzerinde mantıklı düşünmesine engel olan etmenler olarak ifade etmektedir. Bu engeller iç ve dış engeller olarak sınıflandırılmıştır. İç engeller bireyin kendisinden kaynaklanan engellerdir. Örneğin bireyin daha önceki olumsuz deneyimleri, farkındalık eksikliği, deneyime hazırbulunuşluk, bireyin duygusal durumu vb. etmenler bireyin yansıtıcı düşünmesini engelleyen iç engellerdir. Dış engeller ise bireyin etrafındaki diğer insanlar, öğrenme ortamları ve kalıp yargılar, kültürel beklentiler, sınıfsızlık gibi sosyal güçlerin sebep olduğu engellerdir. Okul ortamındaki bir durum hakkında öğretmenlerin fikrini alan bir okul yöneticisinin çözüm üretmediğinin düşünülmesi üzerine, okul yöneticisinin bundan sonra

kendini donanımlı bir yönetici olarak göstermek için tüm kararları kendisinin alması ve paydaşları alınan karara katmaması dış engellere örnek gösterilebilir (Bakioğlu ve Dalgıç, 2014).

Bu konuda araştırmalar yapan bir diğer isim ise Newton'dur (1996). Newton yansıtıcı düşünme uygulamalarını geliştirmek odaklı günlük tutma uygulamaları sürecinde ortaya çıkan engeller üzerine çalışma yapmıştır. Günlük tutma sürecinde yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenler olarak ise; duygu ve düşünceler, kişisel farkındalık ve çevreden kaynaklanan etmenleri belirtmiştir. Newton bireyin yansıtıcı düşünme sürecinde karşısındaki engellerin farkında olmasının çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Eğer birey karşısındaki engelin farkında değilse onu aşabilmek için herhangi bir çaba sarf etmez.

Mälkki ve Lindblom-Ylänne (2012), çalışmalarında, çerçeve bir programa göre hareket etmenin öğretmenin kendini değiştirmeyi güçleştirdiğini yeni fikirler üretmeye ve yansıtıcı düşünmeye engel olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi benimseyen felsefeler yerine tek düze işlemlerde başarılı olmayı hedefleyen felsefeleri benimsemesi de yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenler arasında yer almaktadır. Öğretmenler eğitimleri sırasında pragmatizm gibi yansıtıcı düşünmeyi benimseyen felsefeler ile yetiştirilmeli ve bunun sonucunda yansıtıcı düşünebilen öğrenciler yetiştirmelidir (Ünver, 2003).

Liderlik Kavramı

Liderlik üzerinde uzun zamandır çalışmalar yapılan, oldukça yoğun ilgi gören bir kavramdır. Son zamanlarda ise liderliğe bir ilgi patlaması görülmektedir. Her geçen gün liderlik ile ilgili başarı ve başarısızlık hikayeleri üzerine gazetelerde tartışmalar yer almaktadır (Bass ve Riggio, 2006). Liderliğin her geçen gün yeni bir özelliği ortaya çıkmakta ve liderliğe bakış açısında değişiklikler meydana gelmektedir. Bilindiği üzere örgütün olduğu her yerde liderlik söz konusudur. Çünkü insanlar örgüt içerisinde amaca ulaşmak için kendilerine yön verecek, örgütü geliştirecek ve ilerletecek, örgütü bir kaos ortamından uzak tutarak örgütün koordineli bir şekilde çalışmasını sağlayacak birilerine ihtiyaç duyarlar. Örgütün var olduğu her yerde ve her zamanda bir lidere gereksinim olacaktır. Liderliğin vazgeçilmez bir unsur olduğu örgüt içerisinde liderlik tanımlarının çeşitli olması oldukça doğaldır. Liderlik geçmişten olduğu gibi

gelecekte de tartışma konusu olacak karmaşık bir konudur (Cowley, 1928). Bu yüzden alanyazına bakıldığında liderliğin oldukça çok tanımının yapıldığı görülmektedir (Şişman, 2014). Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

- Bass'a göre (1981) liderlik, grup etkinlikleri içerisinde grubu ikna edebilme kabiliyetidir.
- Liderlik çalışmalarının öncüsü olan Bennis (1989), liderliği güzelliğe benzetip tarifinin oldukça zor olduğunu ancak görünce kolayca fark edilebileceğini ifade etmiştir.
- Krug'a göre (1992), liderlik bir örgütü belli bir amaca ulaştırmak için örgüt içerisinde bir farkındalık oluşturulup örgüte rehberlik edilme süreci olarak tanımlanmıştır.
- Graen'e göre ise (1995), liderlik lider ve takipçisi arasındaki bir etkileşim halidir.
- Arıkan'a göre ise (2001) liderlik, bir kimsenin başkalarını kendi istediği gibi yönlendirebilme gücüdür.
- Şişman ve Turan (2001)' a göre liderlik, örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı vizyon ve hedefler belirleyerek insanların bu hedefleri gerçekleştirmelerini sağlamaktır (Yılmaz, 2004).

Öte yandan liderlik terimi, hareketi ima eder, organizasyonu veya bir kısmını yeni bir yönde alır, problemleri çözer, örgütsel yapılar oluşturur ve kaliteyi geliştirir. Bu kurulan politikaların yürütülmesinin antitezidir (Davis, 2003).

Bu tanımlara bakıldığında liderlik ile ilgili tanımların liderliği farklı açılardan ele aldığı görülmektedir. Tanımlarda vurgu yapılmak istenilen noktaya ağırlık verilerek bir liderde bulunması gereken özellikler ön plana çıkarılmıştır. Bass tanımında hedeflere ulaşmada grup etkinliklerini önemserken Arıkan liderliği bir yönlendirme gücü olarak ele almıştır. Graen ise liderlikte çift yönlü bir etkileşimi vurgulamıştır.

Öyleyse liderlik için şunlar gereklidir:

1. Liderin var olduğu yerde örgüt yer almalıdır.
2. Lider ve örgüt arasında etkileşim olmalıdır.
3. Lider içinde bulunduğu örgütü etkileme yönlendirme eğiliminde olmalıdır.
4. Lider örgütün fikirlerini, eylemlerini etkileme noktasında gerektiğinde güç kullanabilmelidir.

Can (2007) gerçek bir lider için gerekli özelliğin şu şekilde olması gerektiğini ifade etmiştir:

- Uzun dönemle ilgilidir, geleceği görür.
- Yenilik ve değişimi araştırır, risk almayı ve yaratıcılığı teşvik eder.
- Kendisini tüm kadro ile beraber değerlendirir, duyarlı olmaya çalışır.
- Görüşleri, alışkanlıkları, bir durumun belli bir kısmını değil, bütünü vurgular.
- Şimdi ve gelecekte yapacakları konusunda hırslıdır.
- Diğerlerini motive eder, mantık ve motivasyonun gereğine inanır.
- Kalplere hitap etmeyi bilir, iyimser ve umutludur.
- Seçenekleri çoğaltma eğilimindedir ve ortak paydalarda birleşmeyi hedefler.
- Stratejik düşünmeyi teşvik eder ve doğru işler gerçekleştirir.
- İlke ve ideallere bağlılık ve sadakat bekler.
- Otoritesini, uzmanlığı ve model olma yolu ile kazanır, kabul görür ve seçilir.

Lider ise genel olarak; bir örgüt içerisinde, örgüt eylemlerine yön verecek kişi, örgütün gideceği yöne ulaşmasında bir yol gösterici, örgüte bağlılığı artırıcı, etkileyici ve etkili bir dinleyici olmak yanında kendisini de iyi bir şekilde ifade edebilen örgütü ayakta tutan bir sanatkar olarak tanımlanabilir.

Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

Alanyazında liderlik tanımlarını gözden geçirirken yapılan tanımlarda liderliğin yöneticilikten daha farklı ve daha kapsamlı bir tanıma sahip olduğu, yöneticiliğin değil liderliğin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Coleway (1928), lider ve yöneticiyi şu şekilde ayırt etmiştir: belli bir programa sahip olup belli bir grubun başına geçip, o grubu motive eden kişidir. Yönetici ise bir grubun başına geçen fakat ancak grubu motive edecek seçkin özellikleri olmayan kimsedir. Coleway (1928), liderliği bir planlı programlı olma işi olarak görmüştür. Kimileri Napolyon'a lider demiştir ancak kimilerine göre ise Louis XVI bir yöneticidir. Belki de en iyi örneği Lincoln ve Buchanan'ı ele alarak verebiliriz. Lincoln'un federal bir devlette devletler birliğini sağlama hususunda bir programı vardı ancak Buchanan'ın sorunlardan kaçma politikası dışında bir planı yoktu. Starratt (1995), lider ile yönetici arasındaki farkları ortaya koyan çalışmasında lider ile yönetici arasındaki farkları on temel özellik bakımından karşılaştırmıştır (Çelik, 2015):

Tablo 2

Lider İle Yönetici Arasındaki Farklar

| Lider | Yönetici |
|------------------------------------|--|
| Değişmeyle ilgilenir. | Yapıyı korumayla ilgilenir. |
| Yönlendiricidir. | Yöneticidir. |
| Konuşma metnini kendisi yazar. | Yazılan konuşma metnini kendisi yazar. |
| Moral otoriteye dayanır. | Bürokratik otoriteye dayanır. |
| İzleyenlere mücadele ruhu aşılar. | Mutlu topluluğu korur. |
| Vizyon sahibidir. | Liste ve bütçe sahibidir. |
| Paylaşmış amaca dayalı gücü vardır | Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır. |
| Güdüler. | Denetler. |
| İlham verir. | Düzenler. |
| Aydınlatır. | Eşgüdümner. |

Liderlik ve yöneticilik farklı rol, davranış özellikleri üzerinde durularak tanımları yapılan kavramlardır. Ancak bu iki kavram zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılabilir. Aslında beklenti yöneticinin aynı zamanda liderlik özelliklerine sahip olmasıdır (Turan, 2014).

Liderlik Kuramları

Liderlik kuramlarının tarihsel süreç içerisindeki gelişimine bakıldığında; özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramları bakımından incelenmiştir.

Özellik kuramları

Özellikler kuramı, bütün etkili liderler tarafından paylaşılan fiziksel ve kişilik özelliklerini keşfetmeye çalışan kuramdır (Riggio, 2014). Özellik kuramı liderin kişisel niteliklerine vurgu yapmaktadır (Yukl, 1989). Liderlik üzerine yapılan ilk çalışmalar askeri ve bürokratik liderler üzerine yapılan çalışmalar olduğu için liderin kişilik özellikleri açısından etkili bir liderde bulunması gereken özellikleri saptamaya çalışmıştır (Çelik, 2015). Özellik kuramında liderin sıradışı yeteneklere sahip olması ile iyi bir lider olması doğrudan ilişkilendirilmiştir. Örneğin; liderin yorulmak bilmeyen, keskin sezgilere sahip olan, esrarengiz önelilere sahip, inanılmaz derecede ikna gücü olan bir kişi olması beklenir (Yukl, 1989). 1930'lu ve 1940'lı yıllarda liderde bulunması gereken özellikleri keşfetmek için yüzlerce özellik çalışması yapılmış ancak bu büyük çalışmaların sonucunda liderliğin başarısını kesin olarak garanti edecek herhangi bir liderlik özelliği bulunamamıştır (Stogdill, 1974; Akt: Yukl, 1989).

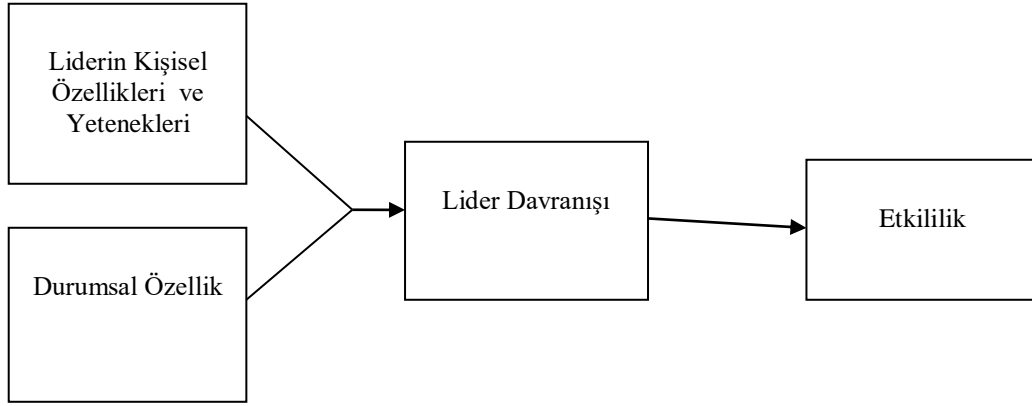
Davranışsal kuramlar

Özellik kuramları liderliği yeterli bir şekilde açıklayamadığı için araştırmacılar liderliği davranışsal yönünden araştırmışlardır. (Çelik,2015). Davranış yaklaşımı, liderlerin ve yöneticinin aslında iş üzerinde ne yaptığını ve davranışın yönetsel etkinliğe olan ilişkisini vurgular (Yukl,1989). Davranışsal kuramlar ile ilgili bir çok araştırma yapılmasına rağmen Ohio State Üniversitesi çalışmaları, Michigan Üniversitesi çalışmaları ve Blake ve Mouton'un çalışmaları (1964, 1978, 1985) bu kuramın en önemli temsilcileridir (Northouse, 2014). Davranışsal kuram ile ilgili ilk araştırma 1940'lı yılların sonunda Ohio State Üniversitesi tarafından yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada liderliğin özelliğinden ziyade liderliğin önemine vurgu yapan Stogdill'in bulguları ön planda tutulmuştur (Turan,2014). Uygulanan 'Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği'ne göre araştırmacılar, astların verdiği cevaplara göre iki genel lider davranışı etrafında toplandığını saptamışlardır. Bu lider davranışları yapı

başlatma ve düşünmedir. Yapı başlatma davranışları liderin işi organize etmesi ve rol ve sorumlulukları tanımlama ile ilgili iken düşünme ise liderin takipçileri ile arasındaki saygı, güven, dostluk ve sempati gibi ilişkilerin gelişimi ile ilgilidir (Stogdill, 1974; Akt: Northouse, 2014). Michigan Üniversitesi ise liderlik davranışlarını iş görene yönelik liderlik davranışları ve üretime yönelik liderlik davranışları olarak tanımlamışlardır. İş görene yönelik liderlik davranışı gösteren liderler, daha çok astlarının kişisel ihtiyaçlarına ve bireyselliğine değer veren, insani ilişkileri güçlü olan liderlerdir. Üretime yönelik liderlik davranışı gösteren liderler ise işin mesleki ve üretime yönelik boyutunu önemseyen liderlerdir (Turan, 2014).

Durumsallık kuramları

Yaklaşımın adından da çıkarılacağı gibi durumsal liderlik liderliğe durumlar bakımından odaklanır. Durumsal kuram; liderin otoritesi, takdiri, liderin birimi tarafından gerçekleştirilen işin doğası, astların nitelikleri ve dış çevrenin doğası gibi bağlamsal faktörlerin önemini vurgular (Yukl,1989). 1967 yılında durumsallık kuramlarını kullanarak ilk kuramı geliştiren Fiedler olmuştur (Turan, 2014). Fiedler'e göre (1981), entelektüel yetenekler ve deneyim liderlik performansında önemli bir rol oynar. Ancak sınırlı şartlar altında belirli bir kısımda performansa katkı sağlarlar. Bir liderin 'akıllı' veya 'bilgili' olması etkili bir lider olması açısından yeterli değildir. Bir liderin etkili bir lider olabilmesinde örgütsel ve durumsal faktörlerin de önemli bir rolü vardır. Bu kuramın temel varsayımı farklı durumlarda farklı liderlik davranışlarına ihtiyaç duyulduğudur (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Etkili bir lider gerektiği yerde gerektiği gibi davranabilme yetisine sahip olabilmelidir (Northouse, 2014). Hoy ve Miskel'e göre (2012) durumsallık kuramları dört grup kavramı içerir:



Şekil 2. Liderliği anlamak için durumsallık kuramı (Hoy ve Miskel, 2012)

Birincisinde liderin özellikleri, becerileri ve durumsal koşullar, lider davranışı ve etkililiği oluşturmak amacıyla toplanmıştır. İkincisinde ise durumsal faktörler etkililiği doğrudan etkiler. Örneğin, öğretmen ve öğrencilerin yetenekleri ve motivasyona sahip olmaları okulların amacına bağlılığıyla bağlantılıdır (Hoy ve Miskel, 2012).

Yeni Liderlik Kuramları

Geçmişte lider kelimesi; hüküm veren, kuvvetli, agresif, ait olduğu grubu etkisi altına alan, kararlı kavramları çağırıyordu. Ancak 21. yüzyılda bu kavramların yetersiz kaldığı ve liderin bu özellikler dışında özelliklere sahip olmasına gereksinim duyulmaktadır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2013). Son yıllarda ise kavramlaştırmalara bağlı olarak (etik liderlik, dönüşümcü liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik vb.) yeni liderlik türleri ortaya çıkmaktadır (Şişman,2014).

Etik liderlik

Etik, iyi ve doğru davranışın ne olduğuna ilişkin ahlaki standartlardır (McCann ve Holt, 2009). Etik, liderlik konusuna baktığımızda önemli bir özellik olarak tanımlanmaktadır. Butcher'e göre etik ile etkili liderlik arasında güçlü bir bağ vardır (Yılmaz, 2006). Sosyal sorumluluk olarak bir örgütün topluma ve paydaşlarının çıkarlarına hizmet etmesi en önemli yükümlülüğüdür. Örgüt içerisinde etik olmayan davranışların gözlemlenmesi ve etik problemlerin artması, liderin etik olma özelliğinin önemi üzerine araştırma yapılmasını gerekli hale getirmiştir. Bu davranış, liderin ve örgütün altta yatan etik temelini iyi bir

göstergesidir (McCann ve Holt, 2009). Küreselleşmenin de etkisiyle güçlü etik liderlere ihtiyaç da artmaktadır. Güçlü bir okul kültürü oluşturabilmek için okullarda da etkili etik liderlere ihtiyaç vardır (Çelik, 2015). Öğretmenler öğrencilerin eğitim sürecinde etkili bir rol oynadıkları için öğretmenlerin etik yükümlülüklerinin farkında olma ve onları gerçekleştirme çabaları eğitimin niteliğini doğrudan etkiler. Bunun için öğretmenlerin etik ilkeler çerçevesinde yetiştirilmesi oldukça önemlidir (Aydın, 2013). Etik ilkeleri göz önünde bulunduran bir öğretmen; ezberci eğitimden uzak olmalı, öğrencinin düşünsel becerileri kazanmasını amaçlamalı, öğrencinin yaratıcı güçlerini kullanmasına destek olmalı ve bunun için eğitimde kullanılan öğretim yöntemlerini geliştirmelidir (Aydın, 2002).

Dönüşümcü liderlik

Dönüşümcü liderlik, değişim ve dönüşüm süreci olup duygu, değer, etik, standartlar ve uzun dönem amaçları kapsayan bir liderlik türüdür (Turan, 2014). Dönüşümcü liderler, takipçilerin ihtiyaçlarına cevap vererek onları güçlendirerek ve bireysel takipçilerin, liderin, grubun ve daha büyük organizasyonun hedeflerini sıralayarak takipçilerin büyümesine ve liderlere dönüşmesine yardımcı olur (Bass ve Riggio, 2006). Dönüşümcü liderliğin öncülerinden Burns (1978), dönüşümcü liderleri amaçlarına ulaşmak için örgüt üyelerini motive eden ve onların ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran liderler olarak tanımlamıştır (Turan,2014). Dönüşümcü liderlik, idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel destek öğelerinden oluşmaktadır (Bass ve Riggio, 2006). Dönüşümcü liderler, okullarda sürekli bir iyileşmeyi hedeflerler. Bu yüzden de liderliği ve gücü öğretmenlerle paylaşırlar ve öğretmenlerin okuldan soyutlanmasını engelleyerek öğretmenlerin ortak hedefler oluşturmalarını sağlarlar (Çelik, 2015).

Kültürel liderlik

Kültürel liderlik, 1980'li yıllarda örgütsel kültür üzerine yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Kültürel liderlik, örgütte güçlü kültürel bir yapının oluşturulması ve geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar bütünüdür (Geylani, 2013). Okul ortamında yönetimin ve öğretmenlerin birlikte hareket etmelerin sebebi okul kültürüdür. Kültürel lider, okul kültürünü içselleştirerek tüm

okulun ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçmesinin sağlar. İyi bir kültürel lider, okul yaşamını canlı tutar ve okulu öğretmen, öğrenci, veli ve çevre açısından cazip hale getirmeyi amaçlar (Çelik, 2015).

Vizyoner liderlik

Liderlik ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, 1990'lı yıllarda vizyoner liderlik konusuna oldukça önem verildiği görülmektedir (Çelik, 2015). Vizyoner liderlik, günümüzün çalkantılı ortamında örgütsel hayatta kalma başarısının ve büyümesinin önemli bir belirleyicisi olarak ortaya çıkmıştır. 21. yüzyılın başarılı liderleri, vizyon yaratma ve gerçeğe dönüştürme kapasitesine sahiptir. Vizyoner liderlik dönüştürücüdür ve ilham gücüne dayanmaktadır. Bu açık bir vizyon ile temel manevi değerlere bağlı olarak cesur ve yenilikçi eylemlerin güçlü bir saygı ilişkisi çerçevesinde izlenmesi olarak tanımlanabilir. Kısacası vizyoner liderlik dinamik ve etkileşimli bir süreçtir (Dwivedi, 2006). Vizyoner liderler, örgütün geleceğine yönelik meydana gelebilecek belirsizlikleri gidermeyi amaçlar ve örgütte meydana gelen hızlı değişim sürecinde örgütle paylaşılan bir vizyonla örgütü geleceğe taşıma konusunda yol gösterici olur (Çelik, 2015). Değişimden en çok etkilenen örgütlerden bir tanesi olan okullar için vizyoner liderlik büyük önem taşır. Bunun için çağdaş bir okul yöneticisinden vizyon sahibi olması beklenir (Gümüseli, 2001). Vizyoner liderler, takipçilerinin becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve onların da birer lidere dönüşmesini sağlarlar (Quarles, 2001). Gelişmiş ve değişime açık bir okulda öğretmenlerin de vizyon sahibi olması beklenir.

Öğretmen liderliği

Öğretmen, Türk Dil Kurumu sözlüğünde resmi ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse. Bilgi görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan kimse şeklinde ifade edilmiştir (TDK, 2011). Öğretmen en genel tanımı ile öğrenme işinin gerçekleşmesi sürecinde etkili rol oynayan rehber olarak tanımlanabilir. Öğretmen öğrenme sürecinde öğrenciye gerekli olan öğrenme ortamını

hazırlamaktan sorumlu olan sistemin en önemli dışıdır. Öğretmen belli eğitimden geçmiş, belli başlı özelliklere sahip olan, öğretmenlik mesleği uzmanlık bilgisine sahip kimsedir (Aslan, 2011).

Dünyada meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler; öğrencilerin öğrenme konusundaki ihtiyaçlarını etkilediği gibi öğretmenlerin öğretim yöntemlerini ve okullardaki öğrenme ortamlarını da etkiler (Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt, 2017). Geleneksel dönemlere bakıldığında öğretmenin işinin öğretmek olduğu ve liderlik ile ilgisi olmadığı düşünülmüştür. Ancak liderlik kuramlarında zamanla değişimler söz konusu olmuştur. Bu değişimler otoriter baskıcı lider tanımlarından ziyade okullardaki yapılandırmacı yaklaşımların etkisiyle de yerini dönüşümcü lider tanımlarına bırakmıştır (Beycioğlu, 2009). Bu yeni yaklaşımlara bakıldığında öğretim işinin meslek haline getirmenin gereği üzerinde durulmuş ve bunu gerçekleştirebilmek için öğretimsel liderlik kavramı üzerinde durulmuştur. Öğretimsel liderlik ile yalnızca okul yöneticisinin değil öğretmenin de liderliği vurgulanmıştır (Bakioğlu, 1998). Öğretmen liderliği, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre öğrenciyi istekli hale getirip katılımcı ve paylaşımcı öğrenmeye iterek öğrenciyi sürekli olarak kendini geliştirmeye yöneltebilme becerisidir. (Can, 2006a). Öğretmen sınıf ortamında; bir rehber, bir koordinatör, bir veri sağlayıcı, bir öğretim ve program uzmanı, bir okul lideri ve bir danışman rollerini üstlenir (Harrison ve Killion, 2007).

Eğitim sisteminde önemli rol ve sorumluluğa sahip olan öğretmenlerin ezberci eğitimden ziyade öğrenciyi motive ederek öğrenciyi öğrenme sorumluluğu veren profesyonel öğretmenler olması gerekir (Yorulmaz, Altinkurt ve Yılmaz, 2015). Burada öğretmenlerin liderlik özellikleri ortaya çıkar. Öğretmenlerin liderlik davranışları sadece öğrenci gelişimi açısından değil aynı zamanda öğretmen liderlerin meslektaşlarının ve çalıştıkları okulların da yenilenmesi ve gelişmesi açısından önemlidir (Harrison ve Killion, 2007).

Lider öğretmenler toplum içerisindeki taşların yerini değiştiren topluma şekil veren kişiler olarak görülmektedirler. Lider öğretmenler okul içerisindeki dinamiti ateşleyen kişilerdir. Genellikle lider öğretmenlere bakıldığında okul içerisindeki faaliyetlere öncülük eden lider öğretmenler okulların yapısı ve işleyişi için izin verdiğinde okul içinde ve dışında etkinlikler ortaya çıkarır ve olumlu durumlar ortaya çıkarır (Can, 2006b). Reeves'e göre (2008) Sokrates, Platon,

Diderot, Kant, Locke gibi dersler veren öncülerin hem öğretmenlik rollerini hem de liderlik rollerini bir arada yürüttüğü görülmüştür. Yüzyıllar boyunca toplumları aydınlatan, toplumların gelişimine meşale tutan, uygarlığın öncüleri olmuşlardır (Akt: Özçetin, 2013). Liderlik alanyazınında yapılan araştırmalarda liderin bireysel hareket etmediği ve diğer örgüt üyeleri ile iş birliği yaparak liderlik rolünün aslında paylaşıldığı görülmektedir. Okulda liderlik görevinde okul müdürlerinin tek başına olmadıkları; öğretmenlerin, velilerin ve hatta öğrencilerinde süreç içerisinde liderlik rolüne sahip olduğu gözlenmektedir (Anderson, 2004).

Öğretmen Liderliğinin Boyutları

Silva, Gimbert ve Nolan (2000), öğretmen liderliğine alanyazınında bakıldığında, başlangıçta geleneksel bir yapının devam ettiği, liderliğin yöneticilerin elinde olduğunu ve aslında tam olarak bu liderliğin öğretimle ilgisi olmadığını ifade etmiştir. Ancak yapılan son çalışmalarda öğretmen liderliğinin sadece mesleki açıdan gerekli olmadığını aynı zamanda eğitim reformu açısından da oldukça önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Eğer öğretmen liderliği eğitim reformu çalışmalarında önemli ise öğretmen liderliği ne anlama gelir ve öğretmen liderliğinin boyutları nelerdir? Öğretmen liderliğinin boyutlarını Silva ve arkadaşları 3 boyutta değerlendirmişlerdir.

İlk olarak, öğretmen liderliği etkili ve verimli bir eğitim sistemini devam ettirmeye odaklanmıştır. Öğretmen liderliğinin ilk boyutunda öğretmenler için bölüm başkanı, başöğretmen, usta öğretici, sendika başkanlığı vb. roller yer almaktadır. Bu roller öğretmenlere öğretmen liderliği rolleri sağlamasına rağmen burada öğretimle ilgili bir liderlikten ziyade sistemin etkinliği ve verimliliğine odaklanılmıştır. Yöneticinin liderliğinin ön planda bulunduğu bürokratik rutinlerin yer aldığı öğretim ve öğrenme ortamında öğretmenler yetenekli işçiler, öğrenciler ise üniformalı ürünler olarak görülmektedir (Silva, Gimbert, Nolan, 2000).

Aslında öğretmenlerin yönetici statüsünde yer aldığı öğretmen liderliğinin ilk boyutu, öğretmenleri ironik olarak kısırlaştırmaya katkıda bulunan bir unsur olarak görülmüştür. Bu sınırlılıkların farkına varılarak öğretmenleri yönetici kademesinden uzak tutan ve onları eğitsel alanda bir liderliğe yönlendiren, eğitim alanındaki uzmanlıklarını ve bilgi birikimlerini vurgulayan görüşlerin ortaya atılmasıyla öğretmen liderliğinin ikinci boyutu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak,

liderin görevi; içerik konusunda uzman olan, personel geliştirici ve yeni öğretmenlere rehberlik yapan bir danışman olmaktır (York-Barr ve Duke, 2004).

Okullarda bir değişim oluşturma çabası sırasında öğretmenlere etkin bir şekilde katılmaları için imkan sunulması ile öğretmen liderliğinin üçüncü boyutu olan öğretmen liderliği ortaya çıkmıştır. Öğretmen liderliğinin bu boyutunda lider öğretmenler örgüt içerisinde örgütün yapısında, rollerinde ve örgütün normlarında kültürel anlamda bir değişime sebep olur. Bu boyutta lider öğretmenler, diğer öğretmenlerin yapabileceklerine inanmadıkları şeyleri yapabileceklerine inandırıp onları teşvik ederek mesleki açıdan kendilerini geliştirmek için imkan sağlayan bir alt yapının destekçisidirler. Wasley (1991), öğretmen liderlerin okulların yeniden düzenlenmesine yardımcı olduklarını, okul düzeyinde problemleri çözme noktasında iş arkadaşlarına danışmanlık yaptıklarını ve iş arkadaşlarının gelişimini sağlamak için çeşitli etkinlikler düzenlediklerini de ileri sürmüştür (Akt: Öztürk, 2015).

Öğretmen Liderliğinin Gereği

Öğretmen liderliği öğretimsel bir vizyon geliştirip sınıf etkinlikleri düzenleme ve okul etkinliklerini geliştirme konusunda aktif rol alma becerisidir. Lider öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğrenci yaşantılarına uygun öğrenme ortamları oluşturmaktan sorumludur (Can, 2006a). Barth (2001), sadece bir öğretmen olmak ile lider öğretmen olmak arasındaki farklılıklar üzerine lider öğretmende bulunması gereken okul sağlığı açısından gerekli olan 10 davranış boyutu şu şekildedir:

1. Ders kitaplarını ve öğretim materyallerini seçer.
2. Müfredatı şekillendirir.
3. Öğrenci davranışları için standartları ortaya koyar.
4. Öğrencilerin özel sınıflara yönlendirilip yönlendirilmemesine karar verir.
5. Öğretmen gelişimi ve hizmet içi programların hazırlanmasını tasarlar.
6. Sınıf geçme sistemi ve kalıcı politika tasarlar.
7. Okul bütçesi ile ilgili kararlar verir.
8. Öğretmen performansını değerlendirir.
9. Yeni öğretmenler seçer.
10. Yeni yöneticiler seçer.

Bunlar, bir öğretmenin öğrencilerle çalışma yeteneğini etkileyen okullaşma koşulları arasındadır ve gerçekten de öğretmen liderliğinin en çok ihtiyaç duyulan ve en az görülen alanları arasındadır.

Harris ve Muijs (2003) öğretmen liderliğinin gerekli olma sebebini şöyle ifade etmişlerdir: Öğretmen liderliği meslektaşlar arasında iş birliğini besler, sınıf ve okul düzeyinde değişime ve gelişime katkı sağlar. Bazı araştırmalar öğretmen liderliğinin, öğretmenliklerin kişisel yeterliklerini ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bunların yanı sıra yapılan araştırmalar anlamlı ve amaçlı bir şekilde çalışmakta olan öğretmenlerin görevlerine devam etme olasılığının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bunun sebebi öğretmenlerin kendilerini önemli hissetmeleri ve işlerinde desteklendikleri hissidir.

Danielson (2007), bugün okullarda öğretmen liderliğinin gerekliliği üzerine her zamankinden daha çok tartışmalar yapıldığını ifade etmiştir. Danielson öğretmen liderliğinin gerekliliğini dört açıdan açıklamaktadır:

- I. *Öğretmenlik tekdüze bir meslektir:* Çoğu meslekte, uygulayıcıların deneyim kazanmak için karşılaşacakları olası durumları öğrenmek için ve büyük sorumluluklar almak için fırsatları vardır. Ancak bu öğretim için mümkün değildir. 20 yıl görev yapmış bir öğretmen görev ve sorumlulukları ile göreve yeni başlamış bir öğretmenin görev ve sorumlulukları aynıdır. Pek çok kurumda öğretmenler söz sahibi olmanın tek yolunun yönetici olmaktan geçtiğini ifade etmişlerdir. Birçok öğretmen ise bunun doğru bir yol olmadığını farkındadır. Öğretmenler yöneticilik görevinin ilgi çekici olmadığını ancak geniş bir etki alanı oluşturmanın da yöneticilikten geçtiğini düşünmektedirler. Eğer öğretmenlerin bu etkili olma ve daha fazla yetki ve sorumluluk sahibi olma arzusu yerine getirilmeden bırakılırsa hayal kırıklığına hatta kinizme neden olabilir. Kinizm, Fransızca kökenli bir kelime olup Yunan düşünürleri Antisthenes'le Diogenes'in oluşturdukları, insanın gerçek erdeme ve mutluluğa, bütün gereksinimlerinden sıyrılarak ve hiçbir değere bağlı kalmayarak ulaşabildiğini öne süren Sokratesçi öğreti anlamına gelir (Felsefe Sözlüğü, 2018). Kinizm okullar açısından hoş olmayan tehlikeli bir durumdur.

- II. *Öğretmenlerin görev süresi yöneticilere göre daha uzundur:* pek çok kurumda yöneticiler görev yerlerinde sadece üç dört saat kalırlar oysaki öğretmenler görev yerlerinde daha uzun süre kalırlar. Öğretmenler, okulun kurumsal belleğini tutan kişiler oldukları için okul kültürünün muhafızları konumundadırlar. Okul bölgesinin geliştirilmesinde yapılacak olan en akıllıca yatırım şüphesiz ki öğretmenleri yetiştirmek ve öğretmen liderliğini teşvik etmek olacaktır. Çünkü öğretmenler uzun vadeli projelerin ve okulun gelişmesi için yapılan çalışmaların uygulayıcılarıdır.
- III. *Günümüzde okul yöneticilerinden talep edilenlerin karşılanması imkansızdır:* Günümüzde müdürlerden beklenen vizyon sahibi olmalarıdır. Aynı zamanda yöneticilerden iyi birer öğretim lideri olmaları da beklenir. Uygulanan eğitim politikaları sebebiyle okul yöneticisi bir okulun en önemli kişisidir ve ilgilenmesi gereken veliler, personel ve daha geniş topluluklar vardır. Bu iş yükü altında olan yönetici okulun gelişimi için yapması gereken çalışmalara yeteri kadar zaman ayıramaz ve kendinde bu gücü hissetmez.
- IV. *Yöneticiler sınırlı uzmanlık alanına sahiptirler:* Diğer eğitimciler gibi yöneticiler de kendi uzmanlık alanları ile ilgili konulara hakimdirler. Matematik öğretmenliği mezunu bir yönetici, matematik öğretim uygulamaları üzerine yapılan pek çok araştırmayı bilebilir ancak dünya dilleri ile ilgili yapılan çalışmalar ile ilgili bilgi birikimine sahip değildir. Okul yöneticisi her konuda uzman olmayabilir. Bazı öğretmenler sadece kendi alanlarıyla ilgili bilgi birikimine sahipken bazı öğretmenler ise alanları ile ilgili bilgi birikimine sahip olmanın yanı sıra okulun gelişmesine yönelik çalışmalarda gerekli olan bilgi birikimine ve çeşitliliğine sahiptirler.

Ayrıca Harris ve Muijs'e göre (2003) ise:

- a) bireysel öğretim yeterliliğini ve becerisini öğretmeye ve geliştirmeye devam etmek,
- b) öğretim uygulamalarının düzenlenmesi ve lider akran incelemesi,
- c) müfredat geliştirme bilgisinin sağlanması,
- d) okul düzeyinde karar verme sürecine katılma,

- e) hizmet eğitimi ve personel geliştirme faaliyetlerinde liderlik etme,
- f) diğer öğretmenler ile birlikte işbirlikçi eylem planlama, yansıma ve araştırma konusu ile ilgili meşgul olma açısından öğretmen liderliği oldukça önemli ve gereklidir.

Bu etkenlere bakılacak olursa, okul gelişiminin öğretmen liderlerin okul gelişimine her zamankinden daha fazla katkı sağlamalarına bağlı olduğu kanaatine varırız. Okul yöneticileri tüm bunları tek başına yerine getiremezler. Bunu için yansıtıcı düşünceye sahip lider öğretmenlerin varlığına gereksinim vardır. Öğretmen liderler okulun değişim ve gelişimi için aktif rol oynamalıdır (Kölükçü, 2011).

Öğretmen Liderlerin Roller ve Sorumlulukları

Öğretmen liderliği rolleri 1980'li yıllarda belli konularda uzmanlaşmış zümre başkanlığı gibi bireyselleşmiş bir role sahipken 1990'lı yıllarda karar alma sürecine katkı sağlamaya başlamıştır. 2000'li yıllarda ise öğrenme ve öğretme geliştirilmesinde katılımını sağlayan öğretmen liderlerin yer aldığı öğretim liderliği rollerine doğru yol almıştır (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Eğitim alanında meydana gelen yeniden yapılanma ve okul gelişimi uygulamaları ile öğretmenin liderlik rollerinde de değişimler meydana gelmiştir. Liderlikte geleneksel rollerden uzaklaşıp dönüşümcü bir yapıya doğru bir yönelim başlamıştır (Beycioğlu, 2012). Beycioğlu (2009), öğretmenin geleneksel ve liderlik rollerini şu şekilde karşılaştırmıştır:

Tablo 3

Geleneksel ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması

| GELENEKSEL ÖĞRETMEN ROLLERİ | LİDER ÖĞRETMEN ROLLERİ |
|--|--|
| a.Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır. | a.Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur. |
| b.Standart iş davranışları çerçevesinde işbirliğine kapalı davranışlar sergiler. | b.Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler. Meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar. |
| c.Örgüt içindeki rolleri sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır. | c.Tüm örgütsel etkinliklere ve kararlara katılma eğilimindedir. |
| d.Örgütün oluşturulmuş kültüründe hareket eder. | d.Örgüt için yeni anlamlar ve yeni yaklaşımlar yaratır. |
| e.Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eylemindedir. | e.Değerlerde, tutumlarda değişiklik için ilham kaynağı olur ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır. |
| f.Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser. | f.Sınıf içi ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını artırmada eşgüdümleme çabasıdır. |
| g.Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler. | g.Meslektaşlarla işbirliği, paylaşım ve dönüt verme/alma önemlidir. |
| h.Sınıf içi liderlikleri gücünü hiyerarşiden alır. | h.Sınıf içi liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir. |

Öğretmenlerin öğretme yöntemleri öğretmenden öğretmene değişiklik göstermektedir. Lider öğretmenler, okulu ve öğrenci başarısını desteklemek için çok çeşitli roller üstlenirler. Bu roller bazen resmi bazense resmi olmayarak paylaşılan roller olsa da okulları geliştirmeyi amaçlayan rollerdir. Lider öğretmenler çeşitli yollarla liderlik yapabildiği için pek çoğu iş arkadaşları arasında da liderlik yapabilir. Harrison ve Killion (2007), lider öğretmenlerinin okullarının gelişimi için üstlendiği on rolü şöyle sıralamışlardır:

1. *Kaynak sağlayıcı:* Lider öğretmenler iş arkadaşlarının sınıflarında kullanabilecekleri kaynakları paylaşırlar. Bunlar makaleler ders kitapları, ünite veya ders planları veya çeşitli materyaller olabilir.
2. *Öğretim uzmanı:* Lider öğretmen burada diğer iş arkadaşlarına etkili öğretim yöntemleri kullanması konusunda yardım eder. Lider öğretmenler okullarına en uygun yöntemleri bulmak için çaba sarf ederler.

3. *Program uzmanı:* İçerik standartlarını anlamak, programın çeşitli bileşenlerinin nasıl birbirine bağlandığını ve programın planlandığı şekilde nasıl kullanılacağını ve değerlendirmelerin yapılacağını bilmek, öğretim süresince programın tutarlı bir biçimde uygulanmasının sağlanması için gereklidir. Program uzmanları, öğretmenlerin standartları kabul etmelerine, benimsenen programı izlemelerine, ortak hareket çizelgeleri kullanmalarına ve ortak değerlendirmeler geliştirmelerine destek sağlar.
4. *Sınıf destekçisi:* Sınıf destekçileri; öğretmenlerin yeni fikirler uygulamalarına yardımcı olmak için derslik içinde genellikle bir ders göstererek, işbirlikçi öğretim yaparak, veya gözlemleyerek ve geribildirim vererek çalışırlar.
5. *Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı:* Personel arasında profesyonel öğrenme fırsatlarını kolaylaştırmak, öğretmen liderleri için bir başka roldür. Öğretmenler birbirleriyle ve birbirlerinden öğrendiklerinde, öğrenci öğrenimini en doğrudan geliştiren şeylere odaklanabilirler. Mesleki açıdan öğrenmeye daha ilgili hale gelirler, sınıf çalışmalarına odaklanırlar ve öğrencilerin öğrenimlerdeki boşlukları doldurmak için çaba gösterirler. Bu tür öğrenme toplulukları, birçok okulda bulunan izolasyon normlarını kırabilir.
6. *Mentörlük:* Mentörlük lider öğretmenlerin yaygın olan rollerindedir. Mentörler rol model olarak hizmet ederler; göreve yeni başlayan öğretmenleri okula alıştıırırlar; ve yeni öğretmenlere talimat, program, işleyiş, uygulamalar ve politikalara ilişkin önerilerde bulunurlar.
7. *Okul lideri:* Bir okul lideri olmak, bir okul geliştirme ekibi gibi bir komitede hizmet etmek; sınıf düzeyinde veya bölüm başkanı olarak hareket etmek; okul girişimlerini desteklemek; veya okulu topluluk veya ilçe görev güçleri veya komiteleri üzerinde temsil etmek anlamına gelir. Bir okul lideri okulun vizyonunu paylaşır, mesleki hedeflerini belirler ve okulun başarısı için bir bütün olarak sorumluluk paylaşır.
8. *Veri koçu:* Öğretmenlerin çok miktarda veriye erişimi olmasına rağmen, bu verileri genellikle sınıftaki uygulamalar için kullanmazlar. Öğretmen

liderler durumu analiz etmek ve yapılması gereken işlemleri güçlendirmek için bu bilgileri kullanarak öğretmenlerin bilgilenmelerini sağlayabilirler.

9. *Değişim hızlandırıcı*: Değişim hızlandırıcı rolünü üstlenen öğretmenler, kendi çalışmalarında kendilerini güvende hissederler ve sürekli iyileştirme konusunda güçlü bir bağlılığa sahiptirler. Öğrenci öğreniminin analizini oluşturmak için sorular sorarlar.

10. *Öğrenen*: Öğretmen liderlerinin üstlendiği en önemli roller arasında öğrenen rolü vardır. Buna göre sürekli gelişmeyi modellerler, yaşam boyu öğrenme davranışları gösterirler ve tüm öğrencilerin ulaşmasına yardımcı olmak için öğrendiklerini kullanırlar.

Öğretmen liderliği ile ilgili olarak liderliğin doğasını ayırt edici bir şekilde açıklayan pek çok liderlik tanımları ileri sürülmüştür. Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliğinin üç ana evresi olduğunu ileri sürmüştür:

Öğrencilerin ya da diğer öğretmenlerin liderliği: Öğrenmeyi kolaylaştırıcı, eğitmen, akıl hocası, eğitici, öğretim programı uzmanı, yeni yaklaşımlar yaratan, öğrenme grubuna liderlik yapan.

Operasyonel görevlerin liderliği: Okulları teşkilatlandırmak ve hedefe doğru kanalize etmek, roller aracılığı ile bölümde liderlik etmek, çalışma araştırmacısı, özel görev grubu üyesi.

Karar verme ve ortaklık aracılığı ile liderlik: Okul gelişim grubu üyesi, kurulların üyesi, işte ortaklığı teşvik eden, yüksek öğretim kurumları, liderlik ve anne baba-öğretmen birliği.

Gehrke (1991) öğretmen liderliğinin fonksiyonlarını oldukça benzer bir şekilde belirtmiştir:

- Kendi sınıf öğretimini sürekli olarak geliştirmek,
- Okul uygulamalarını düzenleme ve gözden geçirmeye liderlik etmek,
- İçerik geliştirme bilgisi sağlamak,
- Okulda karar verme sürecine katılmak,
- Meslektaşlarına hizmet içi eğitim vermek,
- Öğretmenlerin performans değerlendirmesine katılmak.

Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Öğretmenlerin liderlik konumundaki görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmeleri sürecinde zaman zaman bazı engellerle karşı karşıya geldikleri öğretmen liderliği alanyazınında dile getirilmiştir.

Can'a (2006b) göre, öğretmen liderliğinin engelleri arasında şu etkenler yer almaktadır:

1. Okul Kültürü: Öğretmenlerin lider olarak yetişmesinin ve gelişmesinin en temel unsuru okul bağlamıdır. Seslerini duyurabilip çevresindeki öğretmenlerde bir etki bırakabildiklerinde yüzlerinde şaşkınlık ile birlikte mutluluk ifadesi belirir. Ancak tam tersi örgüt tarafından yalnız bırakılıp yalnız, güçsüz hissetmeleri liderlik rollerinden uzaklaşmalarına ve mesleklerinden uzaklaşmalarına sebep olur (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Bu yüzden okulun yönetim ortamı ve desteği öğretmen liderliğinin temel etkenlerindedir. Lider öğretmenler, okul yönetimi ve iş arkadaşları tarafından destek ve teşvik göremediklerinde bu durumu büyük bir engel olarak görmektedirler. Aslında öğretmen liderliğinde lider öğretmenlerin önündeki en büyük engel okul yönetimidir. Güçlü bir okul kültürü oluşturmak isteyen yöneticiler lider öğretmenleri teşvik etmeli ve desteklemeli ve iş birlikçi bir ortam oluşturmalıdır. Lider öğretmeni desteklemeyen yönetici okulun temeline dinamit yerleştirmiş demektir. Bu durum aynı zamanda yansıtıcı düşünme ortamını da yok eder.

2. Rol Tanımları: Lider öğretmenin okul ortamındaki rolü uygun bir şekilde tanımlanamazsa okuldaki diğer bireyler(okul yönetimi veya diğer öğretmenler) tarafından tepki alabilirler. Bunun içindir ki lider öğretmenin okul ortamındaki rolünün gerektiği şekilde tanımlanması şarttır. Yeni bir proje veya etkinlik yürütülürken kavram kargaşaları yaşanmaması için ve işbirlikçi bir ortam oluşturulması ve bu sırada yanlış anlaşılmalara engel olmak için öğretmen liderliği davranışları ile ilgili kavramların, rollerin ve görevlerin gerektiği kadar anlaşılır ve paylaşılır olmasına önemle dikkat edilmelidir (Can, 2006b).

3. Zaman: Can (2006b) lider öğretmenler, öğretmenlik görevlerinde başarılı olma yetisini ve liderlik rollerini önemli ölçüde sınırlandıran etkenin zaman kısıtlaması olduğunu ileri sürmüştür. Öğretmenlere verilen ek görevler ve verilen çok az ilave zamanlar öğretmenlerin liderlik ve öğretmenlik görevlerinde etkili olmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Aslında yapılması gereken

öğretmenlere yerine getirebilecekleri kadar görevler verilerek öğretmenlerin hem kendilerini yetersiz hissetmelerini engellemek hem de çevrelerinde olumsuz bir atmosfer oluşturmayı önlemektir.

Can (2006b) öğretmen liderliğini engelleyen diğer etkenler olarak ise şunları ileri sürmüştür:

- a. **Şüphencilik:** İlerlemeci olmayan ve gelişime açık olmayan öğretmenler lider öğretmenlerin hareketliliklerinden rahatsızlık duyarlar. Ve ilerlemeci lider öğretmenleri dışlamaya başlarlar. Öğretmenlerin bir kısmı, kendi yapmak istemedikleri ya da yapmadıkları işleri başka bir öğretmenin yapmasından rahatsızlık duyar, kaygılanır ve şüphe içerisine düşer. Bu durum hareket içerisinde olan lider öğretmeni kaygılandırır ve cesaretini kırabilir.
- b. **Direnç:** Kıdemli öğretmenler yeni yaklaşımlara karşı isteksiz davranırlar ve yeni yaklaşımları kabullenme ve içselleştirme noktasında bir direnç sergilerler. Kıdemli öğretmenler genellikle alışlagelmiş olanı kullanmaya devam edip standart bir sonuç almaya odaklıdırlar. Üniversite yıllarında öğrendiği yöntem ve teknikleri not aldığı saman kağıtlarını sıkı sıkı saklayan ve kalıplarının dışına çıkmayan bir öğretmenden yenilikleri kabullenmesini beklemek oldukça güçtür. Ve yeniliğe karşı göstermiş olduğu direnç de oldukça normaldir.
- c. **İlk yıllar:** Öğretmen liderliği, öğretmen olarak çalışılan kurumlarda personel yetiştirmeye yönelik en önemli etkidir. Personel geliştirmenin ilk yıllarında olmak ile öğretmenliğin ilk yıllarında olmak arasında benzerlikler vardır. Personeli geliştirme gayretleri hem programı hazırlayanlar açısından hem de programdan geçecek olan öğretmenler için zor bir süreçtir. Bunun için ilk girişimler öğretmen liderliğine engel olarak nitelendirilebilir.
- d. **Çoklu roller:** Öğretmenler gün içerisinde farklı farklı rollere bürünür. Öğretmenlerle ilişki kurmak, öğretmek, ailelerle iletişim kurmak, öğrencilerle çalışmak gibi rollerini aynı gün içerisinde sergilemek zorunda kalırlar. Liderlerin gün içerisinde farklı farklı rolleri sergilemek zorunda kalmaları önemli ölçüde bir engeli oluşturmaktadır. Lider öğretmenler bu rollerini itina ile sergilemeleri gereken zamanlar olmaktadır. Lider

öğretmenin etrafındaki diğer insanlara ve öğretmenlere düşen görev ise liderin görev ve rollerini paylaşarak lider öğretmene destek olmaktır.

Öğretmen Liderliğini Destekleyici Unsurlar

Beycioğlu'na göre (2009), bir okulda öğretmen liderliğinin işleyebilmesi için bazı hazır bulunuşluk davranışlarının bulunması gerekir. Harris ve Muijs (2006), öğretmen liderliğini geliştirme üzerine yapmış oldukları çalışmada şu maddeler üzerinde durmuşlardır:

- a) Destekleyici Kültür
- b) Destekleyici Yapı
- c) Güçlü Liderlik
- d) Eylem Araştırması
- e) Yenilikçi Mesleki Gelişim
- f) Koordine Edilmiş Gelişim Çalışmaları
- g) Yüksek Seviyede Öğretmen Katılımı
- h) Ortaklaşa Yaratıcılık
- i) Paylaşılan Mesleki Uygulamalar
- j) Onaylama ve Ödüllendirme

a) **Destekleyici Kültür:** Öğretmen liderliğinin teşvik edilmesi için öğretmenlerin pozitif bir kültürle desteklenmesi gerekir. Bu destekleyici kültür pozitif bir çalışma ortamının yanı sıra işbirlikçi bir çalışma ortamı ve ortak hareket etme fırsatlarını sunar. Destekleyici kültüre sahip okullarda öğretmenler aktif bir şekilde teşvik edilir ve asla daha az başarı sağlandığı durumlarda suçlama söz konusu olmaz. Bu durum öğretmen liderliğini destekler.

b) **Destekleyici Yapı:** Okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki kıdem kaynaklı hiyerarşi öğretmen liderliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumu ortadan kaldırmak için düzenli toplantılar yapmak, öğretmenleri ilerletmeye yönelik teşvik edici görevler vermek, hiyerarşik yapının olumsuzluklarını ortadan kaldırmak gerekmektedir.

c) **Güçlü Liderlik:** Okulu ve öğretmen liderliğini geliştirmek için okul yöneticilerinin öğretmenlere destekleyici ve fırsatlar tanıyan davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Bu aynı zamanda paylaşımcı ve dağıtımcı liderliğin özelliğidir.

- d) **Eylem Araştırması:** Eğitsel yenilikler ve başarıyı artırmaya yönelik araştırmalar yapmak grup çalışmalarını ve okul geliştirici etkinlikleri artıran unsurlar olarak görülmektedir.
- e) **Yenilikçi Mesleki Gelişim:** Yapılan araştırmalar göz önüne getirildiğinde yenilikçi yaklaşımların mesleki gelişim sağladığı kanıtlanmıştır. Öğretmenler arasındaki bilgi alışverişleri, akran danışmanlığı ve rehberlik gibi mesleki gelişim girişimleri öğretmen liderliğine katkı sağlayan ve öğretmen liderliğini destekleyen bir unsur olarak görülmektedir.
- f) **Koordine Edilmiş Gelişim Çalışmaları:** Çeşitli alanlarda koordine edilmiş etkinlikler öğretmen liderliğini destekleyici bir unsurdur. Bu ise düzenli toplantılar ve çalışma grupları aracılığı ile ortak bir vizyon oluşturularak, uyum sağlama vb. unsurlar aracılığı ile öğretmen liderliğini destekler.
- g) **Yüksek Seviyede Öğretmen Katılımı:** Şunu biliyoruz ki gelişim okuldaki küçük bir grup öğretmen ile sınırlı değildir. Katılımın düşük olduğu durumlarda öğretmen liderliğinin etkili olduğundan bahsetmemiz söz konusu değildir. Gelişimsel süreçlere katılımın arttığı okullarda öğretmenlerin özgüvenlerinin de arttığı ve yeni ve yaratıcı fikirler ortaya koyabilme noktasında daha rahat oldukları, gönüllü yapılacak olan işlerde istekli davrandıkları gözlemlenmiştir.
- h) **Ortaklaşa Yaratıcılık:** İşbirliği ve karşılıklı paylaşımlar öğretmenlerin fikirlerini paylaşmakta ve problemleri birlikte çözmekte daha cesaretli olmalarına sebep olur. Öğretmen liderliğinin temeli olan ekip çalışması öğretmenlerin yaratıcılığını geliştirmekte, yenilikçi fikirleri ortaya koymakta daha cesaretli hareket etmelerine ve öğretmen liderliğinin gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır.
- i) **Paylaşılan Mesleki Uygulamalar:** İşbirlikçi çalışmanın en önemli faydası bilgi üretimi ve bilgi aktarımıdır. İşbirlikçi çalışmalar ve bilginin paylaşımı ortaklaşa bir bilgi üretimine ve mesleki deneyimlerden karşılıklı olarak yararlanılmasına katkı sağlar. Bu da öğretmen liderliğini destekleyici bir unsurdur.
- j) **Onaylama ve Ödüllendirme:** Öğretmenin çalışmalarının desteklenip onaylanması ve yapılan çalışmaların ödüllendirilmesi öğretmen

liderliğinin gelişmesine önemli ölçüde katkı sağlar. Öğretmenin yapmış olduğu çalışmanın beğenilip amirleri tarafından ödüllendirilmesi hem öğretmenin kendisini hem de diğer öğretmenleri olumlu yönde motive eder. Lider öğretmenler ödülün çalışmalarını devam ettirmede yardımcı bir unsur olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler de öğrenciler gibi takdir edilmek ve çalışmalarının farkında olunduğunu hissetmek isterler. Öğretmenin çalışmalarını bir ödülle belgelemek öğretmen liderliği açısından oldukça önemlidir. Öğretmenin ödüllendirilmesinin öğretilerde yarattığı olumlu hava okul ortamına da yansımakta ve okulun gelişimine katkı sağlamaktadır.

Öğretmen Liderliğini Destekleyen Okulların Özellikleri

Renee Moore'a göre (2015), okullar öğretmen etkinliğini ve öğrenci başarısını artırmak için çeşitli yollar arar. Bu yüzden öğretmenler ve okul yöneticilerini ortak bir paydada buluşturmak çok önemlidir. Bu sadece öğretmen ve yöneticiyi değil aynı zamanda öğrencinin eğitim kalitesini yükseltmek ve öğrencinin gelişimini sağlamak açısından oldukça büyük bir önem taşır. Bir öğretmenin liderliğinin gelişiminin en önemli destekçisi okullardır. İşinde yetenekli olan bir öğretmenin mesleğine sıkı sıkıya sarılmasında veya mesleğinden uzaklaşmasına sebep olan en önemli etken öğretmenin sınıf içerisinde yaşadığı tecrübelerden ziyade içinde çalıştığı örgüttür. Katzenmeyer ve Moller (2013) sağlıklı bir okul kültürünü tanımlamaya yardımcı olmak amacıyla 'Öğretmen Liderliğinin Boyutları' başlığı altında lider öğretmenleri destekleyen okulların özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Gelişimsel Vurgu
- Tanınma
- Özerklik
- Mesleki İş Birliği
- Katılım
- Açık İletişim
- Olumlu Çevre

Gelişimsel vurgu

Gelişimsel vurguya sahip olan okullar öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler edinmesini destekler ve onları teşvik eder. Gelişimin önemine vurgu yapan okullar öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayacak olan mesleki araştırma ve grup çalışmalarına yönlendirir.

Snell ve Swanson'un (2000) 'Bilginin Temeli ve Öğretmen Liderliği Becerileri' adlı araştırmada yer alan farklı branşlardan olan Elizabeth, Rachel ve Crisrty eğitimde bir reform yapmak istiyorsak öğretmen liderliğinin okul tarafından desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Walling (1994), öğretmenleri lider olarak National at Risk Report(Milli Risk Raporu)'un öğretmenlerin eğitim mesleği ve okul reformunda öneminin fark edilmemesinin büyük bir hata olduğunu belirtti (Akt: Snelle ve Swanson, 2000).

Katzenmeyer ve Moller (2013), öğretmenlerin yeni bilgi ve becerilerinin gelişimine destek olan okullarda öğretmen liderliğinin etkin bir şekilde gözlemlendiğini belirtmiştir.

Tanınma

Öğretmenler, üstlendikleri liderlik davranışlarının diğer öğretmenler ve okul yönetimi tarafından kabul gördüğünü gözlemlemeye ihtiyaç duyarlar. Öğretmenlerin elde ettikleri başarının sembolik bir şekilde de olsa ödüllendirilmesinin öğretmen motivasyonu ve performansını artırdığı gözlenmektedir. Burada sorumluluk ağırlıklı olarak okul yöneticilerine aittir. Öğretmenlere üstlendikleri sorumluluklar ve örgüte sağladıkları katkılar için saygı ve sevgi duyulduğunun gösterilmesi gerekir (Katzemeyer ve Moller, 2013).

Özerklik

Alanyazına bakıldığında, okulların öğretmen liderliğini geliştirmede büyük önem taşıdığı görülmektedir. Okulların öğretmen liderliğini geliştirmek için öğretmen özerkliğini desteklemeleri gerekir. Bu ise okul yönetiminin öğretmenlere gerekli yetkileri verilmelerinin yanı sıra öğretmenlere bu yetkileri kullanabilme becerilerini geliştirmelerine imkan vermesi ile mümkün olur (Webb, 2002). Ingersoll'da (2007) öğretmenlerin performansını yükseltmek ve okulları geliştirmek için öğretmenlere daha fazla sorumluluklar vermekten ziyade onlara daha özerk davranma imkanı sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Katzenmeyer ve

Moller'e (2013) göre, öğretmenlerin yenilik ve gelişim için motivasyona ihtiyaçları vardır. Lider öğretmenlerin hedeflerine ulaşabilmeleri için gerekli destek ve kaynağa ihtiyaçları vardır. Pearson ve Hall (1993), öğretmenlerin bağımsız olarak bir takım kararları almaları, profesyonel olarak işlerini sürdürmeleri ve yönetimde söz sahibi olmalarının okulun gelişimine önemli ölçüde katkı sağladığını vurgulamışlardır. Aynı zamanda öğretmenlerin eğitimin planlanması, geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve yönetim süreçlerine katılıp katkı sağlamaları da öğretmen liderliğinin gelişimine katkı sağlayan okulların özelliklerindedir (Friedman, 1999). Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken belirli bir düzeyde özerkliğe sahip olmaları, yöneticilerin öğretmenlere yetki vermesinin yanı sıra öğretmenlerin de bu yetkiyi kullanabilecekleri mesleki beceri ve kapasiteye sahip olmalarını gerektirir (Bustingorry, 2008).

Mesleki iş birliği

Öğretmen liderliği okulu iyileştirme ve yenileme bakımından önemli bir araç olarak görülmektedir. Okullardaki ortak paylaşımlar ve işbirliği öğretmenleri problem çözme ve fikirlerini paylaşma konusunda cesaretlendirir. Öğretmenler işbirliği sayesinde yenilikçi ve yaratıcı çalışmalar ortaya çıkarabilmektedirler (Muijs ve Harris, 2006). Öğretmenler, öğrenci ve öğretim ile ilgili çıkan problemler üzerine iş birliği yaparlar. İş birlikçi davranış örnekleri öğretmenlerin stratejileri tartışmasını, materyalleri paylaşmasını ve birbirlerinin sınıflarını gözlemlemelerini içermektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Katılım

Öğretmenler karar verme sürecine etkin bir biçimde katılırsa o değişim ve gelişime ayak uydurmaları daha kolay olur ve öğretmenler bu değişim ve gelişimi özümserler (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Açık iletişim

Lider öğretmenler okulda olup bitenden haberdar olup etkili bir biçimde dinleme ve iletişim becerisine sahiptirler. Öğretmen liderliğinin etkin olduğu okullarda lider öğretmenler duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde paylaşırlar ve yolunda gitmeyen durumlarda sorumluluk sadece öğretmende olmaz tüm okul sorumluluğu paylaşır (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Burada öğretmen

liderliğini destekleyen okulların fikirlerini açık bir şekilde ifade eden yansıtıcı düşünceye sahip öğretmenlere sahip olması gerekir.

Olumlu çevre

Öğretmenler genelde çalıştıkları ortamda huzurlu ve mutludurlar. Bu tür ortamlarda diğer öğretmenler; çalışma arkadaşlarının, velilerin, öğrencilerin ve yöneticilerin kendilerine ve yaptıkları işlere saygılı olduklarının farkındadırlar. Okulu etkili liderlerin yer aldığı bir ortam olarak düşünürler (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Okuldaki etkinliklere katılan ve karar verme noktasında etkin olan lider öğretmenler genellikle iş ortamlarında mutludurlar ve işi bırakma düşünceleri çok düşük bir olasılıktır (Barth, 2001). Öğretmenlerin iş birliği içinde paylaşımcı ve iletişime dayalı bir ortamda çalışması onlara kendilerini kıymetli ve desteklenmiş hissettirerek onların mesleklerine devam etme olasılıklarını daha da artırır (Harris ve Muijs, 2003).

Yansıtıcı Düşünme ve Öğretmen Liderliği

Yansıtıcı Düşünme ile Öğretmen Liderliği arasında güçlü bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü lider öğretmen öğretme ve öğrenme sürecindeki olumlu ve olumsuz yönleri yansıtarak bilginin yeniden yapılandırılmasını sağlayacak asıl kişidir. İyi bir lider aynı zamanda yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmalıdır. Yansıtıcı düşünceye sahip olan liderler, soruşturmayı, özgünlüğü ve gerçeklik tabanlı kararları destekleyen bir liderlik modeli geliştirirler (Ersozlu, 2016). Densten ve Gray'e (2001) göre, başarılı liderler, ne bildiklerini ve mevcut tehlikeleri tanımlamak için neye ihtiyaçları olduğunu bilmek amacıyla sürekli olarak araştırmalar yaparlar. Bu, kişisel varsayım ve güncel uygulamaların incelenmesi yoluyla sürekli öğrenmeye açık olmakla ilgili bir durumdur. Amey (2004), sürekli öğrenmeye açık olan lider, hayatını bundan sonra etkileyecek dönüşümlere açık olacağını ifade etmiştir. Dönüşüm ise değişim ile ilgilidir. Yansıtıcı uygulamalar sayesinde lider değişimi sağlıklı bir şekilde karşılar ve değişime hevesli bir şekilde yanıt verir (Akt: Ersozlu, 2016). Yansıtma olmadan belki de liderler geçmişteki başarılarına takılı kalıp farklı bakış açılarını düşünmekten uzaklaşır ve bunun korkunç sonuçlarıyla karşı karşıya kalırlar. Yansıtıcı düşünme ve liderliği birleştirmekteki asıl amaç deneyimlerin önemini liderlik bakış açısından değerlendirerek bireysel potansiyeli üst düzeye çıkarmaktır (Densten&Gray, 2001).

Furtado ve Anderson'a (2012) göre yansıtıcı düşünme yöntemleri, öğretmenlerin eleştirel düşünmesine katkı sağlaması yanında yenilikçi öğretim stratejileri geliştirmesine de katkı sağlar. Yansıtıcı düşünme öğretmenin; öğretmenlik bilgisi, özgüven, kişisel gelişim, profesyonel liderlik becerileri kazanmasında ve sınıf içerisinde etkili bir liderlik sergilemesinde önemli rol oynar.

İlgili Araştırmalar

Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda ilgili araştırmalar öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve öğretmen liderliği davranışları olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

Yansıtıcı düşünmeye ilişkin yapılan araştırmalar

Bu bölümde yansıtıcı düşünme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar aktarılmıştır.

Gipe ve Richards (1992) öğretmen adaylarının öğretim becerilerindeki gelişim ile geleceğin öğretmenlerinin yansıtıcılığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma yansıtıcı dergilerden bir dönem boyunca toplanan veriler ve çoklu gözlemler ile yapıldı. Yapılan araştırmanın sonucunda öğretmen hazırlama programlarında öğretim becerilerinin gelişmesi için öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerinin teşvik edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Scanlan ve Chernomas (1997) eğitimde yansıtıcı düşünmenin kullanımına ilişkin önemli varsayımları ve inançları tartışmak üzerine çalışmıştır. Çalışmada yansıtıcı düşünmenin güçlü yönleri ve sınırlı yönleri üzerine bir araştırma yapılmıştır. Çalışma yansıtıcı düşünmenin gelişimine ve kullanımına ilişkin bilgiler vermenin yanı sıra yansıtıcı düşünmeyi geliştirmek için çeşitli stratejiler önerir.

Singh ve diğerleri (1997) stajyer öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde yaşadığı sınıf yönetimi korkusu ile ilgili yansıtıcı ve eleştirel bir staj programı hazırlanması ve geliştirilmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme yöntemleri ile bilinçli bir şekilde sınıf yönetimi konusunda özgüven kazanabilecekleri sonucuna varılmıştır.

Webb (2001) yansıtıcı öğretim fikrinin bireysel bir bilişsel eylem olduğunu düşünerek sınıf ortamında öğretmenlerin tutum, inanç ve önyargılarının öğrenme ortamına etkisi üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında öğretmenlerin çok kültürlü ortamlarda yansıtıcı düşünmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmuştur.

Soodmand Afshar ve Farahani (2018) çalışmalarında yansıtıcı düşünmenin öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve hizmet yılı arasında bir ilişki olup olmadığı ve yansıtıcı düşünmeyi engelleyen etmenler araştırmışlardır. Çalışmada hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından yansıtıcı uygulamaya daha fazla önem verilmesi gerektiği ve genel olarak eğitimde ve özellikle yabancı dil eğitiminde kavram ve yeniden şekillendirilme rolüyle ilgili bilgi ve farkındalıklarını arttırmaları için yeterli yansıma fırsatları sunulması gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra çalışmada eğitim politika yapıcılar ve öğretmen eğitimcileri / eğitimcileri, öğretmenleri, gerçek sınıf bağlamlarında yansıma teorik bilgisini pratik olarak nasıl uygulayacakları konusunda bazı yöntem ve stratejilerle geliştirmeleri ve donatmaları önerilir.

Semerci (2007) tarafından öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Tarama modeli şeklinde yapılan araştırmada 599 denek ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanabilecek geçerlilik ve güvenilirliğe sahip 35 maddeden oluşan bir yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçeği geliştirilmiştir.

Alp ve Şahin Taşkın (2008) çalışmalarında yansıtıcı düşüncenin tanımı ve bu konu üzerine çalışan araştırmacıların yansıtıcı düşünce düzeyleri hakkındaki bakış açıları değerlendirilerek eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ülkemizde yansıtıcı düşünce üzerine yapılan sınırlı sayıdaki araştırmaların öğretmen adayları ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerine odaklandığı ve ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünce bakış açıları ve sınıf içindeki uygulamaları üzerine araştırmalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tok (2008) yapmış olduğu çalışmada yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini saptamayı amaçlamıştır. Hatay ili merkez ilçesinde bulunan iki devlet ilköğretim okulunda 5. sınıfa devam eden 62 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırma

yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin Fen Bilgisi dersinde akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ve Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2009) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek bir yansıtıcı düşünme eğiliminin olduğu ve bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutlarından en yüksek puanı sorgulayıcı ve etkileyici öğretim alt boyutu alırken en düşük puanı ise sürekli ve amaçlı düşünme boyutundan aldıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Üstün (2011) tarafından yapılan yüksek lisan tezinde sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği'nde en yüksek puanı açık fikirlilik alt boyutunda aldıkları ve bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bakioğlu ve Dalgıç (2013) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarındaki olası engellerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmış ve araştırma sonucunda okul müdürlerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarındaki olası iç engeller olarak durağanlık, yabancı dil yetersizliği, otorite kurma eğilimi, ve öğretmen olarak derse girme/girmeme; dış engeller olarak ise uzlaş kültürü, izolasyon ve paylaşım ağı eksikliği, merkeziyetçi yönetim, sistemin sürekli değişmesi ve iş yükü, veli ilgisizliği ve öğretmen tükenmişliği olduğu bilgilerine ulaşılmıştır.

Yıldız (2013) tarafından araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak yapılan doktora tezinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Çınar (2016) tarafından yapılan araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak düşünme stilleri ve yansıtıcı düşünmenin çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiğini ve aralarında ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda düşünme stilleri alt boyutları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde yargılayıcı düşünme stili ile araştırmacı yansıtıcı düşünme boyutu arasında, aşamacı düşünme stili ile araştırmacı yansıtıcı düşünme boyutu arasındaki ilişkinin en yüksek olduğu ve bu ilişkilerin pozitif yönde ve orta dereceli ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının en fazla tercih ettikleri düşünme stilleri arasında yasa yapıcı ve aşamacı düşünme stilleri yer almıştır.

Varol Şanlı (2016) tarafından yapılan araştırmada mezun öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ölçeğin alt boyutu olan açık fikirlilik boyutu ile öğretmen adayının mezuniyet notu arasında anlamlı bir farklılık olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Solakumur (2017) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda yansıtıcı düşünme eğilimleri ile cinsiyet, yaş, eğitim ve mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış; öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenek düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Temel (2017) tarafından yapılan nicel araştırmada sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimine ilişkin görüşlerinde cinsiyet ve büyüdüğü yerleşim yerleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Dindar (2018) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde okul öncesi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul

öncesi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Yansıtıcı düşünme ile ilgili kuramsal çalışmalar (Dewey, 1910; Ross, 1989; Loughran, 1996; Moon, 2004) yapılması yanı sıra yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye ve eğitimde yansıtıcı düşünmenin kullanımına yönelik (Gipe ve Richards, 1992; Scanlan ve Chernomas, 1996; Xiao, Clark, Rosson ve Carroll, 2008; Kazu ve Demiralp, 2012) çalışmalar da yapılmıştır. Alan yazın incelendiğinde yansıtıcı düşünme kavramı ile akademik başarı (Tok, 2008), sürekli kaygı (Aslan, 2009), demokratik tutumlar (Üstün, 2011), düşünme stilleri (Çınar, 2016), cinsiyet, mezuniyet notu, mezun olunan bölüm, mezun olunan fakülte gibi bazı demografik değişkenler (Varol Şanlı, 2016), yansıtma yetenekleri (Solakumur, 2017), girişimcilik özellikleri (Adatepe, 2018), öğretmen öz yeterlikleri (Çiçek, 2018), sorgulama becerileri (Dindar, 2018), eğitim düzeyleri ve hizmet yılı (Soodmand Afshar ve Farahani, 2018) gibi değişkenler ile yapılan çalışmalara rastlanmaktadır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında yurt içi araştırmalarının genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile cinsiyet, yaş, kıdem yılı, eğitim düzeyi gibi değişkenler arasındaki ilişki üzerine çalışmalar olduğu sonucuna varılabilir. Yurt dışı çalışmalarında ise genel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıf ortamında yansıtıcı düşünmeyi geliştirmesinin önemi, yansıtıcı düşünmeyi geliştirmenin yolları, yansıtıcı düşünen öğretmenlerin özellikleri gibi konular üzerinde durulmuştur.

Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan araştırmalar

Alanyazında yapılan araştırmalara baktığımızda ülkemizde liderlik üzerine yapılan çalışmalar oldukça fazla olmasına rağmen öğretmen liderliği üzerine yapılan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Öğretmen liderliği kavramı daha çok son yıllarda yazılan tez ve makalelere konu olmuştur.

Silva, Gimbert ve Nolan (2000) yaptıkları ampirik çalışmada üç farklı öğretmenin öğrenme ortamında karşılaştıkları engelleyici ve kolaylaştırıcı deneyimlerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler liderlerin okulun yapısını gözlemledikleri, ilişkileri besledikleri, mesleki gelişime model oldukları, diğer meslektaşlarına değişim konusunda destek oldukları,

öğrencilerin seslerini yükselterek mevcut durumu değiştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu iddialar ile, sınıf içinde öğretmen liderliğini kolaylaştırmanın yanı sıra engelleyen örgütsel yapıları yeniden düşünmeye ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anderson (2004) araştırmasında öğretmen liderliğinin, öğretmen liderleri ve müdürler arasındaki karşılıklı etkiyi içerip içermediğini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen liderliğinin, öğretmen liderleri ve müdürler arasındaki karşılıklı etkiyi yüksek oranda içerdiği saptanmış olup bu etkilerin ötesinde, veriler, bu okulların tipik olduğu düşünülen benzersiz özelliklere dayanan 3 'liderlik karşılıklılığı' modelini yansıtan bu okullarda öğretmenler, öğretmen liderleri ve müdürler arasındaki anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Can (2006a) çalışmasında öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejilerini tartışmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen liderlerin geliştirilmesi için müdürlerin uygulaması gereken roller ve stratejiler olduğunu, etkili bir lider olarak öğretmenin de vizyon geliştirme, vizyonunu paylaşma ve bütün öğrencilerin gelişimini ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğrencilere uygun öğrenme ortamı sağlaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Can (2006b) araştırmasında ilköğretim ve orta öğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını göstermelerinin engellerini saptamayı amaçlamış ve mülakat yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda yönetim desteği ve demokratik katılımın yetersizliği ile yapılan etkinlik ve kazanımların yeterince değerlendirilmemesi öğretmenlerin en çok katıldığı görüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Muijs ve Harris (2006) öğretmen liderliğinin okul ve öğretmen gelişimini nasıl etkileyebileceğini ve okul içi faktörlerin okullarda öğretmen liderliğinin gelişmesine yardımcı olabileceği veya engel olabileceği yollarını keşfetmeyi amaçlayan İngiltere'de öğretmen liderliği ampirik bir çalışma ile elde edilen bulguları sunmayı amaçlamıştır. Çalışma, öğretmen liderliğinin faaliyet gösterdiği alanlar olarak seçilen nitel bir vaka çalışması yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda lider öğretmenlerin diğer öğretmenleri güçlendirdiği ve bunun iyi uygulamaların paylaşılması yoluyla okul gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beycioğlu (2009) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin algı düzeyine göre daha yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Beycioğlu ve Aslan (2010) ilköğretim okullarında öğretmen liderliği rollerinin ne düzeyde sergilendiğine yönelik algıların ve öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin ne düzeyde olduğuna ilişkin geçerliği ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir ölçek geliştirmek amacıyla 296'sı öğretmen 21 yönetici olmak üzere toplam 317 kişi üzerinde yapılan araştırma sonucunda öğretmen liderlik ölçeği geliştirilmiş ve ölçeğin öğretmen liderliği algı ve beklentilerin ölçülmesinde kullanmaya uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Scribner ve Bradley-Levine (2010) alışmalarında öğretmen liderliğinin anlamını öğretmenlerin bakış açılarından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda bazı öğretmelere diğerlerinden daha fazla yetki veren kültürel bir mantık olduğu bilgisine ulaşıldı. Bu farklılığa ise en çok meşrulaştırılmış roller, kurumsal olarak meşrulaştırılmış içerik alanı uzmanlığı ve cinsiyetli lider rollerinin etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Angelle ve DeHart (2011) yaptıkları nicel çalışmada bir okuldaki öğretmenlerin sınıf düzeyleri ve derece düzeyleri ile öğretmenlerin liderlik durumu arasındaki ilişkileri saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonunda ilkokul öğretmenleri ile orta/lise öğretmenleri, lisans mezunu olan öğretmen ile yüksek lisans mezunu olan öğretmenler ve yönetim pozisyonunda olan öğretmenler ile yönetim ile bağlantısı olmayan öğretmenler arasında önemli ölçüde farklılıklar olduğu sonucun ulaşılmıştır.

Aslan (2011) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok gösterdiği liderlik davranışının bireysel farklılıklara saygılı olmak, en az gösterilen liderlik

davranışının ise okul etkinliklerinde aktif rol almak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışı gösterme düzeylerinin en yüksek olduğu boyut ise öğretim becerileri olarak bulunmuştur.

Kölükçü (2011) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşlerini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen liderliğini gösteren davranışların gerekliliğine ilişkin görüşlerin sergilenme derecesindeki görüşlere göre daha olumlu olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Beycioğlu ve Aslan (2012) yaptıkları çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklenti düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların öğretmen liderliğine ilişkin beklenti düzeylerinin algı düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Özçetin (2013) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine bakış açısını belirleyerek, okullarda liderlik kapasitesinin gelişimine katkı sağlayacak bulgular elde etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda bulunan en önemli bulgu okul müdürlerinin, öğretmen liderliğini destekleme ve okullarının liderlik kapasitesini geliştirme sürecinde maddi zorluk, liderliğin ne olduğunun bilinmemesi, öğretmenlerin aktif olmamaları, veli desteğinin azlığı, duygusal zorluk, öngörememe ve zaman sıkıntısı güçlükleri ile karşılaştığı bilgisine ulaşılmıştır.

Öztürk (2015), tarafından öğretmen algıları doğrultusunda; ilkököl ve ortaokullardaki örgüt kültürü ile lider- üye etkileşim düzeylerinin öğretmen liderliğine olan etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan doktora tezi sonucunda örgüt kültürü ile öğretmen liderliği arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuş, bunun yanında örgüt kültürünün öğretmen liderliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Ülger (2015), yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının, örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleriyle ilişkisini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda; örgütsel vatandaşlık ve

işe sarılma alt boyutlarının her bir öğretmen liderliği alt boyutu ile olum ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2016) ise yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını ne düzeyde sergilediklerini kendi görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını yüksek düzeyde sergilemekle birlikte öğretmenlerin öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşma gösterdiği bulunmuştur.

Savaş (2016), tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında ise orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürünün destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin algılarına göre saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının yüksek düzeyde olduğu; katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim boyutunda en yüksek düzeyde öğretmen liderliği davranışı gösterdiği; okul müdürlerinin destekleyici davranışlarının öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları sergileme düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik Yılmaz (2017), öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile öğretmen liderlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik algıları, ölçeğin genelinde ve alt boyutlar olan duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel gelişim alt boyutunda “yüksek” düzeyde, mesleki duyarlılık alt boyutunda ise “ oldukça yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt (2017) yaptıkları çalışmada ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri, gerekli görme düzeylerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre, öğretmen liderliği alt boyutları arasında en çok mesleki gelişim alt boyutunun gereklidir.

Ovacıklı (2018), tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışlarının öğretmen liderliğine etkisini saptamayı amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile tasarlanan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen liderliği algı düzeylerinin yüksek olduğu; katılımcıların öğretmen liderliği alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği boyutunda en yüksek düzeyde davranış gösterdikleri; öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutlarına ilişkin davranışları sergileme düzeylerinin artmasının okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile ilişkili olduğu ve öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutunda müdür desteğinin anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Nakpansa ve Ye (2019) araştırmalarında öğretmen liderliği ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları, ilgili okullarda öğretmenlerin liderlik kapasiteleri ile okul iklimi arasında güçlü ve önemli bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çalışmada öğretmen liderlik kapasitesini arttırarak ve öğretim ve öğrenme için daha elverişli bir atmosferin uygulanması yoluyla eğitim etkinliğini geliştirerek okul iyileştirme ve öğrenci başarısının daha iyi kolaylaştırılabileceğini bulmuştur. Öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğretmenlerin paylaşılan fikirleri kolaylaştırmak, işyeri katılım fırsatlarını geliştirmek, tutarlı tartışma yöntemleri geliştirmek ve okul hedeflerine ulaşmak için birbirlerine yardımcı olmak ve desteklemek için daha fazla fırsat sunulması gerektiği ifade edilmiştir.

Öğretmen liderliği üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde kuramsal düzeyde (Scribner ve Bradley-Levine, 2010) çalışmalar yapılmış olup öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri (Kaya, 2016), öğretmenlerin liderlik rolleri (Beycioğlu ve Aslan, 2012), öğretmen liderlik davranışları engelleri (Can, 2006b) öğretmen liderliğine yönelik yönetici algıları (Anderson, 2004), Beycioğlu ve Aslan, 2012; Özçetin, 2013) gibi araştırmalara rastlanmıştır. Ayrıca öğretmen liderliği üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında; okul iklimi (Nakpansa ve Ye, 2019), öğretmen gelişimi (Muijs ve Harris, 2006), öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rolleri (Beycioğlu, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2010), sınıf düzeyleri ve derece düzeyleri (Angelle ve DeHart, 2011), sınıf iklimi

(Aslan, 2011) örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleri (Ülger, 2015), mesleki profesyonellik algıları (Çelik Yılmaz, 2017), öğrenen özerkliği (Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017), okul müdürlerinin destekleyici davranışları (Ovacıklı, 2018) gibi değişkenler ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanmıştır.

Yapılan araştırmalarda yurt içi araştırmalarının genellikle öğretmen liderin rolleri, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri, öğretmen liderliğine diğer öğretmen ve yöneticilerin bakış açıları ve öğretmenlerin liderlik davranışlarının farklı değişkenler ile arasındaki ilişkiler üzerine çalışmalar yapılmıştır. Yurt dışı çalışmalarında ise genel olarak öğretmen liderliğini engelleyici ve kolaylaştırıcı deneyimler, öğretmen liderliğinin okul iklimine, gelişimine ve diğer okul üyelerine etkisi gibi konular üzerinde durulmuştur.

Yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve öğretmen liderliği davranışları üzerine genellikle kuramsal bilgiler, farklı değişkenlerle ayrı ayrı çalışmalar yapılmış ancak öğretmen liderliği ve yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye değinilmemiştir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri göstermesinin öğretmenlerin liderlik davranışlarına etkisi olabileceği düşüncesinden yola çıkılarak bu çalışma yapılmıştır.

Problem Durumu

Küreselleşmenin etkisiyle hızla değişen dünyada okulların değişimin dışında kalması beklenemez (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013). Toplumda liderlik eden kurumlar içinde yer alan okullar da küreselleşmenin etkisi altında değişim sürecine dahil olmaktadır. Okulların toplumsal çeşitliliğe saygı duyan, teknolojinin takipçisi olan, manevi değerleri geliştirip koruyan demokrasiyi önemseyen, hayattan kopmayan sorgulayıcı değişime açık bir örgüt olması beklenir (Beycioğlu, 2010). Toplumda ve okullarda değişime en büyük etkisi olan örgüt üyesi şüphesiz ki öğretmenlerdir. Aydın'a göre (1997) öğretmenlerin sadece alanında uzman olmaları yeterli değildir. Aynı zamanda öğrencilere davranışsal ve sosyal açıdan da destek olması ve etkili bir sınıf ortamı oluşturması gerekmektedir (Bakioğlu, 1998). Etkili bir sınıf ortamı oluşturmak düşünmeyi destekleyen bir sınıf ortamının gelişmesine bağlıdır. Düşünmeyi destekleyen sınıf ortamlarına bakıldığında ise genel olarak sınıf ortamının üç boyut içerdiği göze çarpmaktadır.

Bunlar düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları, düşünmeyi destekleyen öğrenci davranışları ve düşünmeyi destekleyen bir sınıf ortamıdır (Doğanay ve Sarı, 2012). Bu ortamın oluşturulması sürecinde öğretmenler liderlik rolü üstlenmektedirler. Öğretmen liderliği; sınıf içerisindeki etkinlikleri öğrenci gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğrenciyi kendi isteğiyle öğrenmeye yönlentmek ve paylaşmayı, işbirliğinin önemini, bilgilerini sorgulayabilme özelliğini kazandırabilmektir. Öğretmenin bir lider olarak öğrenciye güvenerek ve güven vererek sınıf içerisinde hem bir rehber hem danışman hem de koordinatör görevini üstlenebilmesi gerekir. Sınıf ortamında etkili olan öğretmenler okuldaki meslektaşlarına önerilerde bulunabilir ve öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunabilirler. Aslında öğretmen liderliğinin etkili düzeyde sınıf etkinlikleri düzenlemenin yanı sıra okul etkinliklerine de katkı sağlamak gibi bir rolü de vardır (Can, 2006a).

Yansıtıcı düşünme; bir yandan değişen dünya ile birlikte sürekli olarak araştırmayı, sorgulamayı, değişim ve gelişimi beraberinde getirirken diğer yandan mantıklı kararlar almayı gerektirir. Toplumdaki değişim ve gelişime en çok katkı sağlayan öğretmenler, çağın gerisinde kalmamak için yansıtıcı düşünmeyi kullanmak ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek zorundadır. Yansıtıcı düşünen öğretmenler, bu gelişim ve değişim sürecinde çevresini de değiştirip geliştirme konusunda sorumluluk hissederler. Bu noktada öğretmenlerin liderlik rolleri karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkiye yer verilmemiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak önemli olabilir.

Araştırmanın Amaç ve Alt Amaçları

Araştırmanın amacı öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, kurum türü, branş, eğitim düzeyi, hizmet yılı) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları nasıldır?
4. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, kurum türü, branş, eğitim düzeyi, hizmet yılı) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Her iyi öğretmen dünyayı daha iyisi ile değiştirmek ister. En azından öğrencileri öğretmeden önce olduğundan daha meraklı, daha bilgili ve daha yetenekli bırakmak ister. Öğretim istenildiği gibi çalıştığında, gerçekleşmesi için öğrenme koşulları yaratır. Öğrenciler bilgilerini artırır, öğrenmelerini derinleştirir, yeni beceriler geliştirir, bakış açılarını genişletir ve özgüvenlerini yükseltirler. Dünyayı yeni bir biçimde görüp arzu ettikleri gibi şekillendirmeye kendilerini hazır hissetmeleri mümkündür (Brookfield, 2017). Öğrencinin kendini geliştirebilmesi, öğrenmelerini derinleştirebilmesi, yeni beceriler kazanabilmesi öğretmenin yansıtıcı düşünme becerisine sahip olup öğrencilerinde de yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirebilmesi ile mümkündür. Buradan anlaşıldığı gibi öğrencinin yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmede yol gösterici olan ve bu becerilerin gelişmesine liderlik eden öğretmenlerdir. Etkili bir öğretmen olmanın temelinde öğretmenin liderlik özelliği bulunur (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Çünkü liderlikte etkileme ve etkilenme söz konusudur (Yılmaz, 2007). Öğretmen liderler gerek sınıf içerisinde gerek de sınıf dışında eğitim sisteminin etkili bir biçimde yürütmesini sağlayan, diğer öğretmenlerle iş birliğinde bulunan eğitim sisteminin önemli bir unsurudur.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışlarının öğrenmenin gerçekleşmesi bakımından ilişkili olduğu ve öğrenmenin gelişebilmesi için öğrenme ve öğretmenin olumlu veya olumsuz yönlerinin ortaya konulması gerekmekte ve bu sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi noktasında ise öğretmenin lider davranışlarını ortaya koyması gerekmektedir. Öğretmenlerin liderlik davranışlarını ortaya koyma konusunda eksikleri olduğu ve öğretmenlerin düşünme becerilerinden yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerinin öğretmen liderliği davranışını geliştireceği ve öğretmen liderliği konusunda öğretmenlerin motivasyonlarını artıracığı

düşünülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasında ilişki olabileceği düşüncesinden yola çıkarak bu araştırmanın yapılmasının eğitim bilimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Bursa ili merkez ilçedeki toplam 388 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeninden toplanan veriler ile sınırlıdır.



İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere ilişkisel araştırma modeline uygun olarak hazırlanmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki veya ikiden fazla değişkenin arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bilimsel araştırma modeli olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2013 Akt: Akkanat, Kutlu Abu, Çakır ve Gökdere, 2017).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Bursa ili merkez ilçelerindeki kamu kurumlarındaki ilköğretim ortaokul ve liselerde görev yapan 5378 öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde bir örneklemin elemanları içersinden tesadüfi olarak seçim yapılmaktadır ve örneklem elemanları birbirlerinden bağımsız olarak seçilmektedir (Baykul ve Güzeller, 2014). Evreni temsil edecek örneklem sayısı % 95 güven düzeyi için en az 359 olarak hesaplanmıştır. Uygulanan ölçme araçları çeşitli sebeplerle geri dönüşlerinde eksiklikler olabileceği düşüncesi ile 470 ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenine uygulanmış ve ölçüklerin 425'i geri dönmüştür. Ancak geri dönen ölçüklerden eksik doldurma, okumadan doldurma gibi çeşitli sebeplerle 37 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmada kullanılabilir olan 388 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmaya katılan 388 öğretmene ilişkin kişisel bilgiler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

| | | n | % |
|-------------------------|-----------------|-----|------|
| Yaş | 23-30 | 73 | 18.8 |
| | 31-40 | 127 | 32.7 |
| | 41-50 | 117 | 30.2 |
| | 51 ve üzeri | 71 | 18.3 |
| Cinsiyet | Kadın | 212 | 54.6 |
| | Erkek | 176 | 45.4 |
| Hizmet Yılı | 0-5 yıl arası | 57 | 14.7 |
| | 6-10 yıl arası | 74 | 19.1 |
| | 11-15 yıl arası | 61 | 15.7 |
| | 16-20 yıl arası | 69 | 17.8 |
| | 21-25 yıl arası | 55 | 14.2 |
| | 26 yıl ve üzeri | 72 | 18.6 |
| Görev Yapılan Okul Türü | İlkokul | 69 | 17.8 |
| | Ortaokul | 154 | 39.7 |
| | Lise | 165 | 42.5 |
| Eğitim Düzeyi | Lisans | 354 | 91.2 |
| | Lisans Üstü | 34 | 8.8 |

Araştırma bulguları evrenin içinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen evreni temsil eden gruptan elde edilmiştir. Örnekleme oluşturan katılımcıların 212'si (%54.6) kadınlardan 176'sı ise (%45.4) erkeklerden oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan katılımcıların 69'u (%17.8) ilkokul, 154'ü (%39.7) ortaokul, 165'i (%42.5) lise öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan katılımcıların 354'ü (%91.2) lisans mezunu, 34'ü (%8.8) lisansüstü mezundur. Örnekleme oluşturan katılımcıların 73'ü (%18.8) 23-30 yaş, 127'si (%32.7) 31-40 yaş, 117'si (%30.2) 41-50 yaş, 71'i (%18.3) 51 yaş üzerindedir. Son olarak; örneklem hizmet yılları 0-5 yıl arası 57 (%14.7), 6-10 yıl arası 74 (%19.1), 11-15 yıl arası 61 (%15.7), 16-20 yıl arası 69 (%17.8), 21 – 25 yıl arası 55 (%14.2), 26 yıl ve üzeri 72 (18.6) katılımcıdan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için ilk olarak Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Veri toplanması uygun olan ilköğretim, ortaöğretim ve lise kurumlarının bir listesi çıkarılmıştır. Bu kurumlarda bulunan öğretmenlere araştırma ile ilgili sözlü ve yazılı bilgi verilmiş ve gönüllülük esasına dayandığı açıklanmıştır. Hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda katılımcılara ölçekleri nasıl doldurmaları gerektiği, cevaplarının gizli tutulacağı ve toplu bir şekilde değerlendirmeye alınacağı söylenmiştir. Uygulama esnasında da

katılımcılara katılımın gönüllülük esasına dayandığı, diledikleri zaman uygulamayı yarıda bırakabilecekleri ve kimlik bilgilerinin araştırmada kullanılmayacağına dair açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılara anket formu görev yaptıkları okullar ziyaret edilerek verilmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmanın veri toplama araçları 3 bölümden oluşmaktadır. Katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerini değerlendirmek amacı ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ve öğretmenlerin liderlik düzeylerini ölçmek amacı ile Öğretmen Liderliği Ölçeği uygulanmıştır. Veri toplama araçlarına dair ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, örnekleme oluşturan katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Formda katılımcıların yaşını, cinsiyetini, eğitim düzeyini, hizmet yılını, görev yapmakta oldukları okul türünü ve branşını sorgulayan ifadeler yer almaktadır. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu'nun bir örneği Ek-2'de sunulmuştur.

Yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerini ölçmek amacı ile Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Semerci (2007) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilmiştir.

Ölçekte 43 madde içerecek şekilde oluşturulmuştur. Alınan uzman görüşleri ve pilot çalışmanın ardından 41 maddede karar kılınmıştır. Faktör analizinden sonra 6 madde daha atılmış ve ölçeğin son hali 35 madde ile oluşturulmuştur. Ölçeğin derecelendirilmesi, “Hiç Katılmıyorum (1), Çoğunlukla Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Çoğunlukla Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5)” şeklindedir. Ölçekte bulunan 20 madde olumsuz, 15 madde olumlu ifadeler içermektedir. Uygulamada ölçekteki olumsuz maddelerin 1-5 yönündeki derecelenmeleri toplam puan hesaplanırken 5-1 şeklinde değiştirilerek yeniden kodlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Ölçekte 7 alt boyut bulunmaktadır. Bunlar; sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma ve mesleğe bakıştır. Alt boyutlardan alınan yüksek puanlar, olumlu yönde eğilime işaret etmektedir.

Sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutu yansıtıcı düşünen öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının her zaman öğrencilerin düşüncelerini değerlendirip eleştirel düşünebilmesini içerir. Toplamda 7 maddeden oluşmaktadır. Bunlar; 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7'dir. Bu alt boyutun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise .53 bulunmuştur.

Açık fikirlilik alt boyutu öğretmenlerin olaylara her yönden bakabilmesi yeni tepkilere ve önerilere açık olabilmesi özelliklerini içerir. Toplamda 6 maddeden oluşmaktadır. Bunlar; 8, 9, 10, 11, 12, ve 13'tür. Alt boyutun güvenirlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise .87 bulunmuştur.

Sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutu öğretmenlerin eleştirel bakış açısı ile hareket edebilme ve iş birliği ile öğrenme eğilimlerini içerir. Toplamda 5 maddeden oluşmaktadır. Bunlar; 14, 15, 16, 17 ve 18'dir. Bu alt boyutun güvenirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise .88 bulunmuştur.

Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu öğretmenlerin öğrencilerinin ilerlemesini takip edebilmesi ve olumlu iletişim kurabilmesini içerir. Toplamda 5 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler; 19, 20, 21, 22 ve 23'tür. Alt boyutun güvenirlik katsayısı .77'dir. Bu çalışmada ise .67 bulunmuştur.

Araştırmacı alt boyutu öğretmenin araştırma ruhuna sahip olup olmaması ile ilgili maddeler içerir. Toplamda 6 maddeden oluşmaktadır. Bunlar; 24, 25, 26, 27, 28 ve 29'dur. Bu alt boyutun güvenirlik katsayısı 0.74'tür. Bu çalışmada ise .74 bulunmuştur.

Öngörülü ve içten olma alt boyutu öğretmenlerin öğrencilerine ileriye görmeleri konusunda yardımcı olması ve empati kurabilmesi ile ilgili maddeler içerir. Toplamda 4 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler; 30, 35, 32 ve 33'tür. Alt boyutun güvenirlik katsayısı .66 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise .87 bulunmuştur.

Son olarak mesleğe bakış alt boyutunda öğretmenlerin mesleklerini sevmesi ve dürüst değerlendirme yapmaları ile ilgili maddeler yer almaktadır. Toplamda 2 maddeden oluşmaktadır. Bunlar; 34 ve 31. maddelerdir. Bu alt boyutun güvenirlik katsayısı .35'tir. Bu çalışmada ise .57 bulunmuştur.

Öğretmen liderliği ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin liderlik eğilimlerini ölçmek amacı ile Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ) kullanılmıştır. Ölçek, Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak geliştirilmiştir.

Ölçek ilk olarak 29 madde içerecek şekilde oluşturulmuştur. Denemelik ölçme aracında katılımcılar her maddeyi algı ve beklenti boyutlarına göre işaretlemişlerdir. Daha sonra maddeler uzman görüşüne başvurarak düzenlenmiştir. Düzenlenen ölçeğin son halinde 29 madde bulunmaktadır. Maddeler, “Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sık Sık (4), Her Zaman (5)” şeklinde derecelendirilmiştir. Yapılan faktör analizinde ölçekte cevaplandırılan algı ve beklenti kısımları için aynı boyutlarda yer almayan 4 madde elenmiştir. Ölçek 25 maddeden oluşarak son halini almıştır.

Ölçekte toplam 3 alt boyut yer almaktadır. Bunlar; kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği şeklinde adlandırılmıştır. Alt boyutlardan alınan yüksek puanlar, olumlu yönde eğilime işaret etmektedir. Kurumsal gelişme alt boyutu 9, mesleki gelişim alt boyutunda 11 ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda toplamda 5 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı beklenti için .93 ve algı için .95 olarak bulunmuştur. Beklentiye ait alt boyutlarda iç tutarlık katsayısı kurumsal gelişme alt boyutu için .79, mesleki gelişim alt boyutu için .86 ve meslektaşlarla işbirliği için .89 olarak bulunmuştur. Algıya ait alt boyutlarda iç tutarlık katsayısı kurumsal gelişme alt boyutu için .87, mesleki gelişim alt boyutu için .87 ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutu için .92 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise kurumsal gelişme alt boyutu için .86, mesleki gelişim alt boyutu için .85, meslektaşlarla işbirliği alt boyutu için .85 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada yer alan ölçüm araçlarından Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDE) için 7 alt boyut puanı (sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakış) ve toplam puan olmak üzere 8 puan türü elde edilmiştir. Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ) için 3 alt boyut puanı (kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği) ve bir de toplam

puan olmak üzere 4 puan türü elde edilmiştir. Gerekli tüm analizler ölçeklerin alt boyut puanları ve genel puanları için ayrı ayrı yapılmıştır.

Normal dağılım göstermeyen cinsiyet ve eğitim düzeyi verileri ile ölçek puanları ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacı ile Mann Whitney U Analizi yapılmıştır. Benzer şekilde normal dağılım göstermeyen hizmet süresi, görev yapılan okul türü, yaş ve branş verileri ile ölçekler ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacı ile Kruskal-Wallis H Analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik araştırmanın hipotezini test etmek amacı ile ölçekler ve alt boyutları arasında Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Üçüncü Bölüm

Bulgular

Bu bölümde katılımcılar ile ilgili detaylı bilgilere ve araştırmanın amaç ve alt amaçlarına dair araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk amacı öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ilişkin bulguları yorumlamaktır. Bu amaçla yapılan istatistiklere ait bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

| Boyutlar | Maddeler | \bar{X} | Ss |
|-----------------------------------|---|-----------|------|
| Sürekli ve Amaçlı Düşünme | 1.Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem. | 1.57 | 1.18 |
| | 2.Öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm. | 4.12 | 0.96 |
| | 3.Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum. | 4.36 | 0.75 |
| | 4.Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem. | 1.75 | 1.13 |
| | 5.Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim. | 3.94 | 1.02 |
| | 6.Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam. | 1.63 | 0.95 |
| | 7.Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım. | 3.72 | 1.06 |
| | Genel Ortalama | 4.16 | 1.00 |
| Açık Fikirlilik | 8.Öğretim kazanımlarını (hedef davranışları) gözden geçirmem. | 1.44 | 0.92 |
| | 9.Öğretim uygulamaları ile ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim. | 1.35 | 0.84 |
| | 10.Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakamam. | 1.43 | 0.92 |
| | 11.Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim. | 1.52 | 0.94 |
| | 12.Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem. | 1.28 | 0.72 |
| | 13.Öğrencilerimin duygusal (duyuşsal) davranışlarından sorumlu değilim. | 1.42 | 0.83 |
| | Genel Ortalama | 4.58 | 0.86 |
| Sorgulayıcı ve Etkileyici Öğretim | 14.Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam. | 1.30 | 0.68 |
| | 15.Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam. | 1.60 | 0.93 |
| | 16.Öğrencilerin hayallerine değer vermem. | 1.27 | 0.72 |
| | 17.İş birliği ile öğrenmeye değer vermem. | 1.26 | 0.72 |
| | 18.Eleştirel bakış açısına sahip değilim. | 1.32 | 0.78 |
| Genel Ortalama | 4.64 | 0.76 | |

Tablo 5 (devam)

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

| Boyutlar | Maddeler | \bar{X} | Ss |
|------------------------------------|--|-----------|------|
| Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik | 19.Öğretimde kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim. | 4.06 | 1.14 |
| | 20.Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam. | 1.47 | 1.05 |
| | 21.Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım. | 4.17 | 1.05 |
| | 22.Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam. | 1.42 | 0.94 |
| | 23.Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım. | 4.20 | 0.91 |
| | Genel Ortalama | 4.30 | 1.01 |
| Araştırmacı | 24.Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm. | 4.32 | 0.82 |
| | 25.Öğretime ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım. | 4.32 | 0.77 |
| | 26.Araştırma ruhuna sahip değilim. | 1.52 | 0.91 |
| | 27.Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim. | 4.29 | 0.91 |
| | 28.Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim. | 1.41 | 0.89 |
| | 29.Öğretme sanatının iyi yönleri ile ilgilenirim. | 4.18 | 0.97 |
| | Genel Ortalama | 4.36 | 0.87 |
| Öngörülü ve İçten Olma | 30.Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum. | 4.44 | 0.72 |
| | 31.Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım. | 4.35 | 0.76 |
| | 32.Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alış verişinde bulunurum. | 4.50 | 0.69 |
| | 33.Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim. | 4.36 | 0.79 |
| | Genel Ortalama | 4.41 | 0.74 |
| Mesleğe Bakış | 34.Öğretmenliği sevmiyorum. | 1.60 | 1.17 |
| | 35.Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim. | 1.37 | 0.82 |
| | Genel Ortalama | 4.50 | 0.99 |

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri göz önünde bulundurulunca katılımcı öğretmenler en yüksek puanı sorgulayıcı ve etkileyici öğretimleri ($\bar{x}=4.64$) açısından almışlardır. Daha sonra sırası ile açık fikirlilik ($\bar{x}=4.58$), mesleğe bakış ($\bar{x}=4.50$), öngörülü ve içten olma ($\bar{x}=4.41$), araştırmacı ($\bar{x}=4.36$), öğretim sorumluluğu ve bilimsellik ($\bar{x}=4.30$) ve son olarak da sürekli ve amaçlı düşünme ($\bar{x}=4.16$) eğilimlerinin ölçüldüğü alt boyutlardan puanlar almışlardır. Bu tabloda ters maddelerin dönüştürülmemiş halleri verilmiştir ve genel ortalamayı bulmak için ters olan maddeler dönüştürülmüştür ve dönüştürülmüş hali ile genel ortalama bulunmuştur. Çünkü alt boyutlardaki olumsuz maddelerin ortalamalarının düşük olması aslında o maddelerin yansıtıcı düşünme açısından olumlu bir tutuma sahip olduğunu gösterir.

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Kişisel Bilgilerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bir diğer amacı öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyet, yaş, çalışılan kurum türü, eğitim düzeyi ve hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmış ve buradan yola çıkılarak öncelikle cinsiyet verisi için normallik analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Cinsiyet Verisi İçin Normallik Analizi Sonuçları

| | Kolmogorov-Smirnov | Sig. | Çarpıklık | Basıklık |
|----------|--------------------|------|-----------|----------|
| Cinsiyet | .365 | .000 | .187 | -1.975 |

Normallik testi sonuçlarına bakıldığında Kolmogorov-Smirnov için sonuç anlamlı olduğundan ($p < .05$) ve basıklık değeri -1 ve +1 aralığında olmadığından cinsiyet verisinin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Böylelikle yansıtıcı düşünme eğiliminin normal dağılım göstermeyen cinsiyet verisine göre karşılaştırılması için Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Yansıtıcı Düşünme Eğiliminin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları

| Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği | Cinsiyet | n | \bar{x} | Z | P |
|------------------------------------|----------|-----|-----------|--------|------|
| Sürekli ve Amaçlı Düşünme | Kadın | 212 | 186.17 | -1.613 | .107 |
| | Erkek | 176 | 204.54 | | |
| Açık Fikirlilik | Kadın | 212 | 202.35 | -1.609 | .108 |
| | Erkek | 176 | 185.05 | | |
| Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim | Kadın | 212 | 200.60 | -1.283 | .199 |
| | Erkek | 176 | 187.15 | | |
| Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik | Kadın | 212 | 200.73 | -1.214 | .225 |
| | Erkek | 176 | 186.99 | | |
| Araştırmacı | Kadın | 212 | 189.70 | -.937 | .349 |
| | Erkek | 176 | 200.29 | | |
| Öngörülü ve İçten Olma | Kadın | 212 | 188.90 | -1.111 | .267 |
| | Erkek | 176 | 201.24 | | |
| Mesleğe Bakış | Kadın | 212 | 201.30 | -1.541 | .123 |
| | Erkek | 176 | 186.31 | | |
| Toplam | Kadın | 212 | 194.12 | -.074 | .941 |
| | Erkek | 176 | 194.96 | | |

Yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda yansıtıcı düşünme eğilimi cinsiyete göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Ortalamalara bakıldığında da yansıtıcı düşünme eğilimi toplam puanı bakımından kadınlar ($\bar{x}=194.12$) ve erkekler ($\bar{x}=194.96$) arasında büyük bir farklılık olmadığı görülmektedir. Sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda kadınların ($\bar{x}=186.17$) erkeklerden ($\bar{x}=204.54$) daha düşük, açık fikirlilik alt boyutu için kadınların ($\bar{x}=202.35$) erkeklerden ($\bar{x}=185.05$) daha yüksek, sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutu için kadınların ($\bar{x}=200.60$) erkeklerden ($\bar{x}=187.15$) daha yüksek, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu için kadınların ($\bar{x}=200.73$) erkeklerden ($\bar{x}=186.99$) daha yüksek, araştırmacı alt boyutu için kadınların ($\bar{x}=189.70$) erkeklerden ($\bar{x}=200.29$) daha düşük, öngörülü ve içten olma alt boyutu için kadınların ($\bar{x}=188.90$) erkeklerden ($\bar{x}=201.24$) daha düşük ve son olarak mesleğe bakış alt boyutu için kadınların ($\bar{x}=201.30$) erkeklerden ($\bar{x}=186.31$) daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin görev yapılan okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmış ve buradan yola çıkılarak öncelikle görev yapılan okul türü verisi için normallik analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Görev Yapılan Okul Türü İçin Normallik Testi Sonuçları

| | Kolmogorov-Smirnov | Sig. | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------------------|--------------------|------|-----------|----------|
| Görev Yapılan Okul Türü | .272 | .000 | -.428 | -1.062 |

Normallik testi sonuçlarına bakıldığında Kolmogorov-Smirnov için sonuç anlamlı olduğundan ($p < .05$) ve basıklık değeri -1 ve +1 aralığında olmadığından görev yapılan okul türü verisinin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak yansıtıcı düşünme eğilimi normal dağılım göstermeyen görev yapılan okul türüne göre karşılaştırılırken Kruskal-Wallis H analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Puanlarının Görev Yapılan Okullara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal- Wallis H Analiz Sonuçları

| Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği | Görev Yapılan Okullar | N | \bar{x} | Ki-Kare | P |
|------------------------------------|-----------------------|-----|-----------|---------|------|
| Sürekli ve Amaçlı Düşünme | İlkokul | 68 | 228.90 | 15.401 | .000 |
| | Ortaokul | 154 | 204.02 | | |
| | Lise | 165 | 170.26 | | |
| Açık Fikirlilik | İlkokul | 68 | 229.34 | 24.511 | .000 |
| | Ortaokul | 154 | 204.02 | | |
| | Lise | 165 | 164.30 | | |
| Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim | İlkokul | 68 | 213.49 | 10.073 | .006 |
| | Ortaokul | 154 | 205.66 | | |
| | Lise | 165 | 175.09 | | |
| Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik | İlkokul | 68 | 210.28 | 7.781 | .020 |
| | Ortaokul | 154 | 206.23 | | |
| | Lise | 165 | 175.87 | | |
| Araştırmacı | İlkokul | 68 | 205.64 | 1.696 | .428 |
| | Ortaokul | 154 | 197.19 | | |
| | Lise | 165 | 186.23 | | |
| Öngörülü İçten Olma | İlkokul | 68 | 217.87 | 7.095 | .029 |
| | Ortaokul | 154 | 200.04 | | |
| | Lise | 165 | 178.53 | | |
| Mesleğe Bakış | İlkokul | 68 | 210.57 | 9.890 | .007 |
| | Ortaokul | 154 | 205.43 | | |
| | Lise | 165 | 176.51 | | |
| Toplam | İlkokul | 68 | 221.93 | 13.648 | .001 |
| | Ortaokul | 154 | 206.94 | | |
| | Lise | 165 | 170.41 | | |

Normal dağılım göstermeyen görev yapılan okul türü verisine göre yansıtıcı düşünme eğilimi puanlarını karşılaştırmak için Kruskal-Wallis H analizi kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre yansıtıcı düşünme eğilimi puanlarında görev yapılan okul türüne göre güçlü ve anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .01$). Ortalamalara bakıldığında ise ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{x}=221.93$) ortaokul ($\bar{x}=206.94$) ve lise (170.41) öğretmenlerinden daha yüksek ölçek puanı aldıkları görülmektedir. Alt boyutlarla analizine bakıldığında ise sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{x}=228.90$) ortaokul ($\bar{x}=204.02$) ve lise ($\bar{x}=170.26$) öğretmenlerinden daha yüksek puan alması sonucundan yola çıkılarak güçlü ve anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($p < .01$). Açık fikirlilik alt boyutu için ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{x}=229.34$) ortaokul ($\bar{x}=204.02$) ve lise ($\bar{x}=164.30$) öğretmenlerinden yüksek puan almasıyla güçlü ve anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($p < .01$). Aynı şekilde sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutunda da ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{x}=213.49$) ortaokul ($\bar{x}=205.66$) ve lise

($\bar{x}=175.09$) öğretmenlerinden daha yüksek puan almasıyla aralarında güçlü ve anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($p<.01$). Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutunda okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmuş, ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{x}=210.28$) ortaokul ($\bar{x}=206.23$) ve lise ($\bar{x}=175.87$) öğretmenlerinden yüksek puan aldığı görülmektedir ($p<.05$). Öngörülü ve içten olma alt boyutu ve okul türü arasında da anlamlı bir fark bulunmuş ve ortalamalar kıyaslandığında ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{x}=217.87$) ortaokul ($\bar{x}=200.04$) ve lise ($\bar{x}=178.53$) öğretmenlerine kıyasla daha yüksek puan aldığı bulunmuştur ($p<.05$). Mesleğe bakış alt boyutu için de ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{x}=210.57$) ortaokul ($\bar{x}=205.43$) ve lise ($\bar{x}=176.51$) öğretmenlerine göre daha yüksek puanlar almış ve aralarındaki fark güçlü ve anlamlı bulunmuştur ($p<.01$). Fakat araştırmacı alt boyutu görev yapılan okul türüne göre karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmış ve buradan yola çıkılarak ilk olarak eğitim düzeyi verisi için normallik analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Eğitim Düzeyi İçin Normallik Testi Sonuçları

| | Kolmogorov-Smirnov | Sig. | Çarpıklık | Basıklık |
|---------------|--------------------|------|-----------|----------|
| Eğitim Düzeyi | .534 | .000 | 2.298 | 6.608 |

Normallik testi sonuçlarına bakıldığında Kolmogorov-Smirnov için sonuç anlamlı olduğundan ($p<.05$) ve çarpıklık ile basıklık değerleri -1 ve +1 aralığında olmadığından eğitim düzeyi verisinin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu sebeple normal dağılım göstermeyen eğitim düzeyi ile yansıtıcı düşünme eğilimi ölçek puanının karşılaştırılması için Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Yansıtıcı Düşünme Eğiliminin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları

| Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği | Eğitim Düzeyi | n | \bar{x} | Z | p |
|------------------------------------|---------------|-----|-----------|--------|------|
| Sürekli ve Amaçlı Düşünme | Lisans | 354 | 194.30 | -.112 | .911 |
| | Lisansüstü | 34 | 196.54 | | |
| Açık Fikirlilik | Lisans | 354 | 196.94 | -1.471 | .141 |
| | Lisansüstü | 34 | 169.09 | | |
| Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim | Lisans | 354 | 197.13 | -1.625 | .104 |
| | Lisansüstü | 34 | 167.15 | | |
| Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik | Lisans | 354 | 194.82 | -.181 | .856 |
| | Lisansüstü | 34 | 191.21 | | |
| Araştırmacı | Lisans | 354 | 196.25 | -1.001 | .317 |
| | Lisansüstü | 34 | 176.32 | | |
| Öngörülü ve İçten Olma | Lisans | 354 | 198.03 | -2.061 | .039 |
| | Lisansüstü | 34 | 157.72 | | |
| Mesleğe Bakış | Lisans | 354 | 195.86 | -.906 | .365 |
| | Lisansüstü | 34 | 180.34 | | |
| Toplam | Lisans | 354 | 196.62 | -1.200 | .230 |
| | Lisansüstü | 34 | 172.46 | | |

Yapılan Mann Whitney U analizi sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>.05$). Ortalamalara bakıldığında ise yansıtıcı düşünme eğilimi eğitim düzeyine göre karşılaştırıldığında eğitim düzeyi lisans olanların ($\bar{x}=196.62$) lisansüstü olanlardan ($\bar{x}=172.46$) daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutu eğitim düzeyine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamış ve ortalamalara bakıldığında lisans ($\bar{x}=194.30$) ve lisansüstü ($\bar{x}=196.54$) düzeyleri arasında büyük bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$). Açık fikirlilik alt boyutu ile eğitim düzeyi karşılaştırıldığında da anlamlı bir fark bulunmamış, lisans düzeyi puanlarının ($\bar{x}=196.94$) lisansüstü düzeyi puanlarına ($\bar{x}=169.09$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür ($p>.05$). Sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutu ile eğitim düzeyi karşılaştırıldığında da anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Ortalamalarına bakıldığında ise eğitim düzeyi lisans olanların ($\bar{x}=197.13$) lisansüstü olanlardan ($\bar{x}=167.15$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu için de lisans düzeyi ile ($\bar{x}=194.82$) lisansüstü düzey ($\bar{x}=191.21$) karşılaştırıldığında anlamlı bir fark

bulunmamıştır ($p>.05$). Araştırmacı alt boyutuna bakıldığında ise lisans düzeyi ($\bar{x}=196.25$) ile lisansüstü düzey ($\bar{x}=176.32$) karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öngörülü ve içten olma alt boyutu ile eğitim düzeyi karşılaştırıldığında ise anlamlı bir fark bulunmuş ve lisans düzeyinin ($\bar{x}=198.03$) lisansüstü düzeyinden ($\bar{x}=157.72$) daha yüksek puan aldığı görülmüştür ($p<.05$). Son olarak mesleğe bakış alt boyutunda lisans düzeyi ($\bar{x}=195.86$) ile lisansüstü düzey ($\bar{x}=180.34$) karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin hizmet süresine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri hizmet süresi verisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmış ve buradan yola çıkılarak öncelikle hizmet süresi verisi için normallik analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Hizmet Süresi İçin Normallik Testi Sonuçları

| | Kolmogorov-Smirnov | Sig. | Çarpıklık | Basıklık |
|---------------|--------------------|------|-----------|----------|
| Hizmet Süresi | .225 | .000 | .019 | -1.499 |

Normallik testi sonuçlarına bakıldığında Kolmogorov-Smirnov için sonuç anlamlı olduğundan ($p<.05$) ve basıklık değeri -1 ve +1 aralığında olmadığından hizmet süresi verisinin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Normal dağılım göstermeyen hizmet süresi ile yansıtıcı düşünme eğilimi ölçek puanlarını karşılaştırmak için Kruskal-Wallis H analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Yansıtıcı Düşünme Eğiliminin Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Analizi Sonuçları

| Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği | Eğitim Düzeyi | n | \bar{x} | Ki-Kare | p |
|------------------------------------|-----------------|----|-----------|---------|------|
| Sürekli Amaçlı Düşünme | 0-5 yıl | 57 | 189.23 | 1.759 | .881 |
| | 6-10 yıl | 74 | 206.98 | | |
| | 11-15 yıl | 61 | 196.69 | | |
| | 16-20 yıl | 69 | 193.07 | | |
| | 21-25 yıl | 55 | 196.51 | | |
| | 26 yıl ve üzeri | 72 | 183.83 | | |
| Açık Fikirlilik | 0-5 yıl | 57 | 213.02 | 4.665 | .458 |
| | 6-10 yıl | 74 | 204.80 | | |
| | 11-15 yıl | 61 | 196.84 | | |
| | 16-20 yıl | 69 | 181.34 | | |
| | 21-25 yıl | 55 | 192.23 | | |
| | 26 yıl ve üzeri | 72 | 181.63 | | |
| Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim | 0-5 yıl | 57 | 223.32 | 7.529 | .184 |
| | 6-10 yıl | 74 | 196.41 | | |
| | 11-15 yıl | 61 | 174.57 | | |
| | 16-20 yıl | 69 | 198.95 | | |
| | 21-25 yıl | 55 | 189.35 | | |
| | 26 yıl ve üzeri | 72 | 186.28 | | |
| Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik | 0-5 yıl | 57 | 203.34 | 5.238 | .388 |
| | 6-10 yıl | 74 | 174.44 | | |
| | 11-15 yıl | 61 | 206.68 | | |
| | 16-20 yıl | 69 | 190.85 | | |
| | 21-25 yıl | 55 | 213.57 | | |
| | 26 yıl ve üzeri | 72 | 183.65 | | |
| Araştırmacı | 0-5 yıl | 57 | 202.10 | 2.666 | .751 |
| | 6-10 yıl | 74 | 183.86 | | |
| | 11-15 yıl | 61 | 191.02 | | |
| | 16-20 yıl | 69 | 197.76 | | |
| | 21-25 yıl | 55 | 211.08 | | |
| | 26 yıl ve üzeri | 72 | 186.58 | | |
| Öngörülü ve İçten Olma | 0-5 yıl | 57 | 180.68 | 7.685 | .174 |
| | 6-10 yıl | 74 | 182.03 | | |
| | 11-15 yıl | 61 | 182.11 | | |
| | 16-20 yıl | 69 | 191.30 | | |
| | 21-25 yıl | 55 | 211.19 | | |
| | 26 yıl ve üzeri | 72 | 219.06 | | |

Tablo 13 (devam)

Yansıtıcı Düşünme Eğiliminin Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Analizi Sonuçları

| | Eğitim Düzeyi | n | \bar{x} | Ki-Kare | p |
|---------------|-----------------|----|-----------|---------|------|
| Mesleğe Bakış | 0-5 yıl | 57 | 215.51 | 5.620 | .345 |
| | 6-10 yıl | 74 | 196.05 | | |
| | 11-15 yıl | 61 | 187.76 | | |
| | 16-20 yıl | 69 | 177.28 | | |
| | 21-25 yıl | 55 | 201.21 | | |
| | 26 yıl ve üzeri | 72 | 193.37 | | |
| Toplam | 0-5 yıl | 57 | 202.68 | 1.550 | .907 |
| | 6-10 yıl | 74 | 189.26 | | |
| | 11-15 yıl | 61 | 193.37 | | |
| | 16-20 yıl | 69 | 194.89 | | |
| | 21-25 yıl | 55 | 206.02 | | |
| | 26 yıl ve üzeri | 72 | 185.19 | | |

Tablo 13'te görüldüğü gibi analiz sonucunda yansıtıcı düşünme eğilimi puanlarında hizmet yılına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Ortalamalara bakıldığında da en düşük puandan en yüksek puana göre hizmet yıllarına göre şöyle sıralanmaktadır: 26 yıl ve üzeri ($\bar{x}=185.19$), 6-10 yıl ($\bar{x}=189.26$), 11-15 yıl ($\bar{x}=193.37$), 16-20 yıl ($\bar{x}=194.89$), 0-5 yıl ($\bar{x}=202.68$) ve 21-25 yıl ($\bar{x}=206.02$). Alt boyutlar hizmet yılına göre karşılaştırıldığında da benzer şekilde anlamlı bir fark bulunmamış ve ortalamalar bakımından büyük bir fark görülmemiştir ($p>.05$).

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yaşa göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmış ve buradan yola çıkılarak ilk olarak yaş değişkenine göre normallik analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Yaş İçin Normallik Testi Sonucu

| | Kolmogorov-Smirnov | p. | Çarpıklık | Basıklık |
|-----|--------------------|------|-----------|----------|
| Yaş | .200 | .000 | .041 | -1.047 |

Normallik testi sonuçlarına bakıldığında Kolmogorov-Smirnov için sonuç anlamlı olduğundan ($p<.05$) ve basıklık değeri -1 ve $+1$ arasında olmadığından

yaş verisinin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Test sonucundan yola çıkılarak yansıtıcı düşünme eğiliminin normal dağılmayan yaşa göre karşılaştırılması için Kruskal-Wallis H analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Yansıtıcı Düşünme Eğiliminin Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Analizi Sonuçları

| Yansıtıcı Düşünme Ölçeği | Eğilimi | Eğitim Düzeyi | n | \bar{x} | Ki-Kare | p |
|---|---------|---------------|-----|-----------|---------|------|
| Sürekli ve Amaçlı Düşünme Boyutu | Alt | 23-30 | 73 | 198.45 | 2.707 | .439 |
| | | 31-40 | 127 | 205.51 | | |
| | | 41-50 | 117 | 188.15 | | |
| | | 51 ve üzeri | 71 | 181.20 | | |
| Açık Fikirliklik Boyutu | Alt | 23-30 | 73 | 221.68 | 8.339 | .040 |
| | | 31-40 | 127 | 191.24 | | |
| | | 41-50 | 117 | 195.01 | | |
| | | 51 ve üzeri | 71 | 171.54 | | |
| Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Boyutu | Alt | 23-30 | 73 | 233.01 | 12.957 | .005 |
| | | 31-40 | 127 | 181.54 | | |
| | | 41-50 | 117 | 188.69 | | |
| | | 51 ve üzeri | 71 | 187.65 | | |
| Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Boyutu | Alt | 23-30 | 73 | 180.81 | 3.499 | .321 |
| | | 31-40 | 127 | 201.33 | | |
| | | 41-50 | 117 | 203.89 | | |
| | | 51 ve üzeri | 71 | 180.89 | | |
| Araştırmacı Boyutu | Alt | 23-30 | 73 | 197.66 | .660 | .883 |
| | | 31-40 | 127 | 194.70 | | |
| | | 41-50 | 117 | 197.90 | | |
| | | 51 ve üzeri | 71 | 185.29 | | |
| Öngörülü ve İçten Olma Boyutu | Alt | 23-30 | 73 | 191.35 | 4.767 | .190 |
| | | 31-40 | 127 | 183.49 | | |
| | | 41-50 | 117 | 193.94 | | |
| | | 51 ve üzeri | 71 | 218.36 | | |
| Mesleğe Bakış Boyutu | Alt | 23-30 | 73 | 213.22 | 5.147 | .161 |
| | | 31-40 | 127 | 185.20 | | |
| | | 41-50 | 117 | 199.22 | | |
| | | 51 ve üzeri | 71 | 184.10 | | |
| Toplam | | 23-30 | 73 | 201.80 | 1.377 | .711 |
| | | 31-40 | 127 | 195.82 | | |
| | | 41-50 | 117 | 196.62 | | |
| | | 51 ve üzeri | 71 | 181.14 | | |

Tablo 15'deki analiz sonuçlarına göre Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanı yaşa göre karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Ortalamalara bakıldığında da en düşük puandan en yüksek puana göre yaş puanları şöyle sıralanmaktadır: 51 ve üzeri ($\bar{x}=181.14$), 31-40 arası ($\bar{x}=195.82$), 41-50 arası ($\bar{x}=196.62$) ve 23-30 arası ($\bar{x}=201.80$). Sürekli ve amaçlı

düşünme alt boyutu, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu, araştırmacı alt boyutu, öngörülü ve içten olma alt boyutu ve mesleğe bakış alt boyutu yaşa göre karşılaştırıldığında da benzer şekilde anlamlı bir fark bulunmamış ve ortalamalar bakımından büyük bir fark görülmemiştir ($p>.05$). Açık fikirlilik alt boyutu yaşa göre karşılaştırıldığında ise anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Ortalamalar bakımından büyükten küçüğe şöyle sıralanmaktadır: 23-30 arası ($\bar{x}=221.68$), 41-50 arası ($\bar{x}=195.01$), 31-40 arası ($\bar{x}=191.24$) ve 51 ve üzeri ($\bar{x}=171.54$). Aynı şekilde sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutu yaşa göre karşılaştırıldığında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.01$). Ortalamalar bakımından 23-30 arası ($\bar{x}=233.01$), 41-50 arası ($\bar{x}=188.69$), 51 ve üzeri ($\bar{x}=187.65$) ve 31-40 arası ($\bar{x}=181.54$) şeklinde büyükten küçüğe sıralanmaktadır.

Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın diğer bir amacı ise öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ait bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Bulgular

| Boyutlar | Maddeler | \bar{X} | Ss |
|--|---|-----------|------|
| Kurumsal Gelişme | Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak. | 4.41 | 0.85 |
| | Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek. | 4.06 | 0.92 |
| | Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak. | 4.25 | 0.76 |
| | Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek. | 4.11 | 0.90 |
| | Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak. | 3.69 | 0.99 |
| | İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak. | 2.87 | 1.09 |
| | Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak. | 3.35 | 0.99 |
| | Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak. | 3.28 | 1.17 |
| | Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak. | 3.99 | 0.87 |
| | Genel Ortalama | 3.77 | 0.94 |
| Mesleki Gelişim | Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak. | 4.46 | 0.70 |
| | Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak. | 3.71 | 0.94 |
| | Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda istekli olmak. | 4.50 | 0.69 |
| | Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek. | 3.88 | 1.04 |
| | Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak. | 3.59 | 0.96 |
| | Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak. | 3.50 | 1.04 |
| | Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek. | 3.60 | 1.01 |
| | Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak. | 4.23 | 0.76 |
| | Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak 'yapıcı' tutumlar sergilemek. | 4.31 | 0.73 |
| | Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak. | 4.61 | 0.63 |
| Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek. | 4.11 | 0.87 | |
| Genel Ortalama | 4.04 | 0.85 | |
| Meslektaş İşbirliği | Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak. | 4.32 | 0.73 |
| | Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak. | 4.12 | 0.73 |
| | Öğrencilerine güvenmek. | 4.27 | 0.82 |
| | Öğrencilerine güven vermek. | 4.57 | 0.61 |
| | Okula ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak 'katılımcı' tutumlar sergilemek. | 4.28 | 0.76 |
| Genel Ortalama | 4.32 | 0.73 | |

Tablo 16'da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları göz önünde bulundurulunca katılımcı öğretmenler en yüksek puanı meslektaş işbirliği ($\bar{x}=4.32$) davranışları açısından almışlardır. Bir sonraki yüksek puanlarını

ise öğretmenler mesleki gelişimleri açısından ($\bar{x}=4.04$) almışlardır. Son olarak öğretmenler en düşük puanları kurumsal gelişme ($\bar{x}=3.77$) düzeylerinden almışlardır.

Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarının Kişisel Bilgilerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt amacında öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının cinsiyet, yaş, çalışılan kurum türü, eğitim düzeyi ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının katılımcıların cinsiyetine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları cinsiyet verisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buradan yola çıkılarak normal dağılım göstermediği bulunan cinsiyete göre öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin Mann Whitney U Analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmen Liderliğinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları

| Öğretmen Liderliği Ölçeği Toplam Puanı | Cinsiyet | n | \bar{x} | z | p |
|--|----------|-----|-----------|--------|------|
| Meslektaş İşbirliği | Kadın | 212 | 190.17 | -.839 | .402 |
| | Erkek | 176 | 199.71 | | |
| Kurumsal Gelişme | Kadın | 212 | 187.55 | -1.347 | .180 |
| | Erkek | 176 | 202.88 | | |
| Mesleki Gelişim | Kadın | 212 | 191.25 | -.627 | .531 |
| | Erkek | 176 | 198.41 | | |
| Toplam | Kadın | 212 | 188.77 | -1.104 | .270 |
| | Erkek | 176 | 201.40 | | |

Yapılan Mann Whitney U analizi sonuçlarına bakıldığında öğretmen liderliği ölçeği toplam puanları ve alt boyutları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($p>.05$). Ortalamalara bakıldığında da öğretmen liderliği ölçeği için kadınların ($\bar{x}=188.77$) erkeklerden ($\bar{x}=201.40$) daha düşük puan aldığı görülmektedir. Benzer şekilde meslektaş işbirliği alt boyutunda kadınlar ($\bar{x}=190.17$) erkeklerden ($\bar{x}=199.71$), kurumsal gelişme alt boyutunda kadınlar

(\bar{x} =187.55) erkeklerden (\bar{x} =202.88) ve mesleki gelişim alt boyutunda kadınlar (\bar{x} =191.25) erkeklerden (\bar{x} =198.41) daha düşük puan almışlardır.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının görev yaptıkları okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buradan yola çıkılarak normal dağılım göstermediği okul türüne göre öğretmenlerin liderlik davranışlarını karşılaştırmak için Mann Whitney U Analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmen Liderliğinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Analizi Sonuçları

| Öğretmen Liderliği Ölçeği | Görev Yapılan Okullar | N | \bar{x} | Ki-Kare | p |
|---------------------------|-----------------------|-----|-----------|---------|------|
| Meslektaş İşbirliği | İlkokul | 68 | 213.07 | 8.758 | .013 |
| | Ortaokul | 154 | 206.17 | | |
| | Lise | 165 | 174.79 | | |
| Kurumsal Gelişme | İlkokul | 68 | 223.29 | 12.689 | .002 |
| | Ortaokul | 154 | 204.90 | | |
| | Lise | 165 | 171.75 | | |
| Mesleki Gelişim | İlkokul | 68 | 232.50 | 14.961 | .001 |
| | Ortaokul | 154 | 200.50 | | |
| | Lise | 165 | 172.07 | | |
| Toplam | İlkokul | 68 | 228.26 | 14.593 | .001 |
| | Ortaokul | 154 | 203.66 | | |
| | Lise | 165 | 170.87 | | |

Ölçek puanları ve görev yapılan okul türü değişkenleri arasında yapılan Kruskal-Wallis H analizi sonucunda Öğretmen Liderliği Ölçeği toplam puanı ile alt boyutların toplam puanları ve görev yapılan okul türüne göre karşılaştırıldığında güçlü ve anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .01$). Ortalamalara bakıldığında ise Öğretmen Liderliği Ölçeği toplam puanı için ilkokulda görev yapan öğretmenler (\bar{x} =228.26), ortaokul (\bar{x} =203.66) ve lise (\bar{x} =170.87) öğretmenlerinden daha yüksek puan almıştır. Benzer şekilde meslektaş işbirliği alt boyutu için ilkokul öğretmenleri (\bar{x} =213.07), ortaokul (\bar{x} =206.17) ve lise (\bar{x} =174.79) öğretmenlerine kıyasla; kurumsal gelişme alt boyutu için ilkokul öğretmenleri (\bar{x} =223.29), ortaokul (\bar{x} =204.90) ve lise (\bar{x} =171.75) öğretmenlerine kıyasla ve son olarak mesleki gelişim alt boyutu için ilkokul öğretmenleri

(\bar{x} =231.50), ortaokul (\bar{x} =200.50) ve lise (\bar{x} =172.07) öğretmenlerine kıyasla Öğretmen Liderliği Ölçeği'nden daha yüksek puanlar almışlardır.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları eğitim düzeyleri verisine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buradan yola çıkılarak normal dağılım göstermediği bulunan eğitim düzeyine öğretmenlerin liderlik davranışlarını karşılaştırmak için Mann Whitney U Analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretmen Liderliğinin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Analizi Sonuçları

| Öğretmen Liderliği Ölçeği | Eğitim Düzeyi | n | x | z | p |
|---------------------------|---------------|-----|--------|--------|------|
| Meslektaş İşbirliği | Lisans | 354 | 197.46 | -1.689 | .091 |
| | Lisansüstü | 34 | 163.63 | | |
| Kurumsal Gelişme | Lisans | 354 | 197.29 | -1.583 | .114 |
| | Lisansüstü | 34 | 165.47 | | |
| Mesleki Gelişim | Lisans | 354 | 198.33 | -2.175 | .030 |
| | Lisansüstü | 34 | 154.60 | | |
| Toplam | Lisans | 354 | 198.31 | -2.157 | .031 |
| | Lisansüstü | 34 | 154.88 | | |

Yapılan Mann Whitney U analizi sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları katılımcıların eğitim düzeylerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Ortalamalara bakıldığında Öğretmen Liderliği Ölçeği toplam puanı için eğitim düzeyi lisans olanların (\bar{x} =198.31) lisansüstü (\bar{x} =154.88) olanlardan daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında meslektaş işbirliği alt boyutu puanı eğitim düzeyine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamış ve ortalamalara bakıldığında eğitim düzeyi lisans olanlar (\bar{x} =197.46) lisansüstü olanlardan (\bar{x} =163.63) daha yüksek puan almışlardır ($p>.05$). Benzer şekilde kurumsal gelişme alt boyutu puanı eğitim düzeyine göre karşılaştırıldığında da anlamlı bir fark bulunmamış ve bu alt boyutta eğitim düzeyi lisans olanlar (\bar{x} =197.29) lisansüstü olanlardan (\bar{x} =165.47) daha fazla puan almışlardır ($p>.05$). Son olarak mesleki gelişim alt boyutu puanı eğitim düzeyine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmuş ve ortalamalara bakıldığında ise

eğitim d¼zeyi lisans olanların (\bar{x} =198.33) lisans¼st¼ olanlara (\bar{x} =154.60) g¼re daha y¼ksek puan aldıkları g¼r¼lm¼şt¼r ($p<.05$).

¼ğretmenlerin ¼ğretmen liderliği davranışlarının hizmet s¼relerine g¼re karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmada “¼ğretmenlerin liderlik davranışları hizmet s¼relerine g¼re anlamlı bir fark g¼stermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buradan yola ¼ıkılarak normal dağılım g¼stermediđi bulunan hizmet s¼resine g¼re ¼ğretmenlerin liderlik davranışlarını karşılaştırmak i¼in Kruskal-Wallis H Analizi yapılmış ve analiz sonu¼ları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

¼ğretmen Liderliğinin Katılımcıların Hizmet S¼resine G¼re Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Analizi Sonu¼ları

| ¼ğretmen Liderliği ¼l¼eđi | Eğitim D¼zeyi | n | \bar{x} | Ki-Kare | p |
|---------------------------|-----------------|----|-----------|---------|------|
| Meslektaş İşbirliği | 0-5 yıl | 57 | 174.55 | 9.332 | .097 |
| | 6-10 yıl | 74 | 174.59 | | |
| | 11-15 yıl | 61 | 192.98 | | |
| | 16-20 yıl | 69 | 207.80 | | |
| | 21-25 yıl | 55 | 191.99 | | |
| | 26 yıl ve ¼zeri | 72 | 221.22 | | |
| Kurumsal Gelişme | 0-5 yıl | 57 | 197.49 | 4.296 | .508 |
| | 6-10 yıl | 74 | 194.04 | | |
| | 11-15 yıl | 61 | 192.53 | | |
| | 16-20 yıl | 69 | 199.91 | | |
| | 21-25 yıl | 55 | 168.75 | | |
| | 26 yıl ve ¼zeri | 72 | 208.76 | | |
| Mesleki Gelişim | 0-5 yıl | 57 | 179.39 | 2.650 | .754 |
| | 6-10 yıl | 74 | 198.15 | | |
| | 11-15 yıl | 61 | 184.94 | | |
| | 16-20 yıl | 69 | 201.86 | | |
| | 21-25 yıl | 55 | 191.60 | | |
| | 26 yıl ve ¼zeri | 72 | 205.97 | | |
| Toplam | 0-5 yıl | 57 | 185.24 | 3.711 | .592 |
| | 6-10 yıl | 74 | 191.02 | | |
| | 11-15 yıl | 61 | 187.79 | | |
| | 16-20 yıl | 69 | 293.25 | | |
| | 21-25 yıl | 55 | 181.55 | | |
| | 26 yıl ve ¼zeri | 72 | 212.60 | | |

Tablo 20’de g¼r¼ld¼đ¼ gibi ¼ğretmen liderliği davranışları hizmet s¼resine g¼re karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Ortalamalar bakımından değerlendirildiğinde ¼l¼ek toplam puanı i¼in en d¼ř¼k ortalamadan en y¼ksek ortalamaya g¼re sıralama şu şekilde olmaktadır: 21-25 yıl (\bar{x} =181.55), 0-5 yıl (\bar{x} =185.24), 11-15 yıl (\bar{x} =187.79), 6-10 yıl (\bar{x} =191.02), 26 yıl ve ¼zeri

(\bar{x} =212.60) ve 16-20 yıl (\bar{x} =293.25). Benzer şekilde meslektaş işbirliği alt boyutu puanı, kurumsal gelişme alt boyutu puanı ve mesleki gelişim alt boyutu puanı hizmet yılına göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ve benzer şekilde ortalamaları bakımından büyük farklılıklar görülmemiştir ($p>.05$).

Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının yaşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları yaş verilerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Buradan yola çıkılarak yaşa göre normal dağılım göstermediği görülen öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını karşılaştırmak için Kruskal-Wallis H Analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Öğretmen Liderliği Davranışlarının Yaşa Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Analizi Sonuçları

| Öğretmen Liderliği Ölçeği | Yaş | n | \bar{x} | Ki-Kare | p |
|---------------------------|-------------|-----|-----------|---------|------|
| Meslektaş İşbirliği | 23-30 | 73 | 189.87 | 7.081 | .069 |
| | 31-40 | 127 | 179.99 | | |
| | 41-50 | 117 | 195.54 | | |
| | 51 ve üzeri | 71 | 223.49 | | |
| Kurumsal Gelişme | 23-30 | 73 | 211.05 | 3.804 | .283 |
| | 31-40 | 127 | 186.26 | | |
| | 41-50 | 117 | 185.82 | | |
| | 51 ve üzeri | 71 | 206.52 | | |
| Mesleki Gelişim | 23-30 | 73 | 199.07 | 1.636 | .651 |
| | 31-40 | 127 | 184.34 | | |
| | 41-50 | 117 | 197.77 | | |
| | 51 ve üzeri | 71 | 202.58 | | |
| Toplam | 23-30 | 73 | 203.71 | 3.454 | .327 |
| | 31-40 | 127 | 182.30 | | |
| | 41-50 | 117 | 192.38 | | |
| | 51 ve üzeri | 71 | 210.34 | | |

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmen Liderliği Ölçeği toplam puanı yaşa göre karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Ortalamalar bakımından değerlendirildiğinde ölçek toplam puanı için en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya göre sıralama şu şekilde olmaktadır: 31-40 arası (\bar{x} =182.30), 41-50 arası (\bar{x} =192.38), 23-30 arası (\bar{x} =203.71) ve 51 ve üzeri (\bar{x} =210.34).

Benzer şekilde meslektaş işbirliği alt boyutu puanı, kurumsal gelişme alt boyutu puanı ve mesleki gelişim alt boyutu puanı yaşa göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ve benzer şekilde ortalamaları bakımından büyük farklılıklar görülmemiştir ($p>.05$).

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmada “Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunu cevaplamak amacı ölçek puanları arasında Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır. Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin toplam puanları ile alt boyutları arasında yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Spearman Korelasyon Analizi

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği | - | .779* | .681* | .668* | .784* | .834* | .685* | .497* | .504* | .428* | .376* | .553* |
| 2. Sürekli ve Amaçlı Düşünme | .779* | - | .503* | .472* | .468* | .545* | .472* | .297* | .414* | .328* | .318* | .440* |
| 3. Açık Fikirlilik | .681* | .503* | - | .624* | .431* | .456* | .359* | .364* | .301* | .249* | .255* | .304* |
| 4.Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim | .668* | .472* | .624* | - | .486* | .513* | .386* | .389* | .354* | .277* | .292* | .369* |
| 5. Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik | .784* | .468* | .431* | .486* | - | .644* | .471* | .397* | .323* | .280* | .208* | .367* |
| 6.Araştırmacı | .834* | .545* | .456* | .513* | .644* | - | .628* | .389* | .457* | .410* | .342* | .470* |
| 7. Öngörülü ve İçten Olma | .685* | .472* | .359* | .386* | .471* | .628* | - | .294* | .508* | .425* | .399* | .533* |
| 8. Mesleğe Bakış | .497* | .297* | .364* | .389* | .397* | .389* | .294* | - | .246* | .196* | .173* | .265* |
| 9. Öğretmen Liderliği Ölçeği | .504* | .414* | .301* | .354* | .323* | .457* | .508* | .246* | - | .820* | .916* | .923* |
| 10.Meslektaş İşbirliği | .428* | .328* | .249* | .277* | .280* | .410* | .425* | .196* | .820* | - | .668* | .652* |
| 11.Kurumsal Gelişme | .376* | .318* | .255* | .292* | .208* | .342* | .399* | .173* | .916* | .668* | - | .759* |
| 12. Mesleki Gelişim | .553* | .440* | .304* | .369* | .367* | .470* | .533* | .265* | .923* | .652* | .759* | - |

** p<.01

Tablo 22’de görüldüğü gibi analiz sonucunda Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği arasında ve Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin hem kendi alt boyutları arasında hem de Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanı ile alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (p<.01). Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği’nin alt boyutları kendi aralarında ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisindeyken aynı şekilde Öğretmen Liderliği Ölçeği toplam puanı ve alt boyutları ile de aralarında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (p<.01).

Dördüncü Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara, tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öncelikle yansıtıcı düşünme eğilimleri ve öğretmen liderliği davranışları ile katılımcıların demografik bilgileri (cinsiyet, görev yapılan okul türü, eğitim düzeyi, hizmet yılı, yaş ve branş) arasında bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Sonra öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca bu konuda daha önce yapılmış olan benzer araştırmaların elde ettiği bilgilere de yer verilmiştir.

Geleceğin mimarı olan çocukların gelişiminde şüphesiz ki başrol öğretmenlerimize aittir. Bu bakımdan okul içersinde okul müdürleri, okul dışında veliler öğrenme ortamındaki lider öğretmenleri desteklemelidir (Kaya, 2016). Lider öğretmenler üst düzey düşünme becerilerine sahip, öğrencilerin kendilerini iyi ifade edebilecekleri etkin ortamlar hazırlayan, gelişim ve değişimin öncüleridirler. Yapılan araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu öğretmenlerin liderlik davranışları artıkça yansıtıcı düşünme eğilimlerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgularda, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin en fazla sorgulayıcı ve etkileyici öğretim boyutunda eğilim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Burada öğretmenlerin öğretim odaklı bir yaklaşım sergiledikleri bilgisine ulaşılabilir. Burada öğretmenlerin sorgulayarak etkili bir öğretim yapma çabasında olduğuna dair de yorum yapılabilir. Bu durum yansıtıcı düşünmenin henüz gelişme aşamasında olduğunu göstermektedir.

Yansıtıcı düşünme eğilimi kişisel bilgiler açısından ele alındığında ise yansıtıcı düşünme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yansıtıcı düşünme eğilimi sergileme ortalamalarına bakıldığında kadınlar ile erkekler arasında büyük bir fark bulunmamıştır. Yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutları incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamakla birlikte kadınların açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, mesleğe bakış açısı, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik boyutlarında erkeklere göre daha yüksek bir yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdiği; erkeklerin ise araştırmacı, öngörülü ve içten olma, sürekli ve amaçlı düşünme boyutunda kadınlara göre daha yüksek bir yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çınar (2016), Dindar (2018), Solakumur (2017) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aslan (2009), Kaf Hasırcı ve Sadık (2011), Kılınç (2010), Temel (2017), Üstün (2011) tarafından yapılan çalışmalarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Varol Şanlı (2016) ise erkek öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla yansıtıcı düşünme eğilimleri gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2013) tarafından yapılan doktora çalışmasında kadın öğretmenlerin içtenlik ve açık fikirlilik, sorumluluk ve mesleki gelişim boyutlarında erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir eğilim gösterdiği; öğretmenlerin cinsiyetlerinin etkin öğretim ve değerlendirme, sorgulama ve eleştirel bakış boyutlarında bir farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yansıtıcı düşünme eğilimi ve alt boyutları ile görev yapılan okul türü değişkeni arasında anlamlı ve güçlü bir fark bulunmuştur. Ayrıca yapılan araştırmada ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve liselerle kıyaslandığında daha güçlü bir yansıtıcı düşünme eğilimi sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma incelendiğinde sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, öngörü ve içten olma son olarak da mesleğe bakış alt boyutlarının tamamında ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha güçlü bir yansıtıcı düşünme eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmacı alt boyutu ile görev yapılan okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yapılan arařtırmada yansıtıcı dūřünme eęilimi ile eęitim dūzeyi deęiřkeni arasında anlamlı ve gūçlü bir fark bulunmamıřtır. Ortalamalara bakıldıęında eęitim dūzeyi lisans olan oęretmenlerin lisansūstū olanlara gōre daha yūksək dūzeyde yansıtıcı dūřünme eęilimi sergiledikleri bilgisine ulařılmıřtır. Sūrekli ve amaçlı dūřünme, aēık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili oęretim, oęretim sorumluluęu ve bilimsellik, arařtırmacı ve mesleęe bakıř alt boyutları ile eęitim dūzeyi arasında anlamlı bir iliřki bulunmamıřtır. Őngōrūlü ve iēten olma alt boyutu ile eęitim dūzeyi arasında anlamlı bir fark bulunup eęitim dūzeyi lisans olanların yūksək lisans olanlara gōre daha fazla yansıtıcı dūřünme eęilimi gōsterdięi bulgusu elde edildi. Aslan (2009), Solakumur (2017) ve Yıldız (2013) ve tarafından yapılan arařtırmalarda da yansıtıcı dūřünme eęilimleri ile eęitim dūzeyi arasında anlamlı bir iliřki bulunmamıřtır. Aslında eęitim dūzeyi ile oęretmenin yansıtıcı dūřünme eęilimleri arasında anlamlı bir iliřki bulunması gerekirken yapılan arařtırmalarda anlamlı bir fark bulunmamıřtır. Buna sebep olarak lisansūstū eęitim alan oęretmen sayısının oldukēa az olması gōsterilebilir. Őęretmenlerin gerek iř yūkleri olması gerekse lisansūstū eęitimin somut getirisi olmaması lisansūstū eęitimin raębet gōrmemesine sebep olarak gōsterilebilir. Solakumur (2017) tarafından yapılan arařtırmada lisansūstū eęitimin yansıtıcı dūřünme eęilimi gōsterme konusunda anlamlı bir fark bulunmamasına yařam alanlarının, coęrafi kořulların, ilin demografik yapısının, geliřmiřlik dūzeyinin, çalıřma grubundakilerin Őz benlik doyumlarının etkisi olabileceęi kanaatine varılmıřtır. Ancak Soodmand Afshar ve Farahani (2018) tarafından yapılan çalıřmada yansıtıcı dūřünme eęilimleri eęitim dūzeyi arasında anlamlı bir iliřki olduęunu ifade etmiřtir. Őęretmenlerin akademik derecesi arttıķa yansıtıcı dūřünme ve yansıtıcı uygulama becerilerinin de arttıęı sonucuna ulařılmıřtır. Bu durumun oęretmenlerin akademik anlamda deneyimli hale gelmelerinin yansıtıcı dūřünme ve yansıtıcı uygulama becerilerini geliřtirdięi ifade edilmiřtir. Gipe ve Richards (1992) arařtırmanın sonucunda oęretmen hazırlama programlarında oęretim becerilerinin geliřmesi iēin oęretmenlerin yansıtıcı dūřünmelerinin teřvik edilmesi gerektięi sonucuna ulařılmıřtır. Buradan oęretmenlerin eęitim dūzeylerinin yansıtıcı dūřünmeye olumlu yōnde etkisi olduęu sonucuna ulařılabilir.

Yapılan araştırmada yansıtıcı dūřünme eğilimi ile hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Doęan Dolapçioęlu (2007), Ergüven (2011), Güvenç (2012) tarafından yapılan araştırmada yansıtıcı dūřünme eğilimi ile hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Temel (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenin hizmet süresinin yansıtıcı dūřünmeye etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yansıtıcı dūřünmenin bireyin kişisel özelliklerine bağlı olduğu ve zamanla kazanılabilen bir davranış olmadığı dūřüncesi ileri sürülmüştür. Meral ve Semerci (2009) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmenlerine uygulanan yansıtıcı dūřünme eğilimi ölçeği puanlarına göre açık fikirlilik, araştırmacı, mesleğe bakış, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, öngörölü ve içten olma ile sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutları ile anlamlı bir fark bulunmamışken sürekli ve amaçlı dūřünme alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Demiralp ise (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yansıtıcı dūřünme becerilerinin geliştirilmesinde hizmet yılı fazla olan öğretmenin hizmet yılı az olan öğretmene göre daha fazla katkı sağladığı ve yansıtıcı dūřünmeye karşı olumlu görüş sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2013) tarafından İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin katılımıyla yapılan çalışmada yansıtıcı dūřünme eğilimi ile hizmet süresi arasında etkin öğretim ve değerlendirme, sorgulama ve eleştirel bakış, içtenlik ve açık fikirlilik, sorumluluk ve mesleki gelişim ile yaşamla ilişkilendirme boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Scanlan ve Chernomas (1997) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yansıtıcı dūřünme eğilimlerinin hizmet yılı (deneyimleri) ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin deneyimlerinin kendilerini ayakta tutmak ve bir çerçeve geliştirmek açasından önemli olduğu ifade edilmiştir. Soodmand Afshar ve Farahani (2018) çalışmalarında yansıtıcı dūřünme eğilimleri hizmet yılı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Öęretmenlerinin hizmet yılı arttıkça yansıtıcı dūřünme ve yansıtıcı uygulama becerilerinin de artığı sonucuna ulaşılmıştır. Öęretmenlerin hizmet yılları ile birlikte deneyimlerinin artması sonucunda yansıtıcı dūřünme ve yansıtıcı uygulama becerilerinin geliştiği ifade edilmiştir.

Yapılan araştırmada yansıtıcı dūřünme eğilimi ile yař değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aslan (2009), Dalgıç (2011), Dindar (2018),

Ergüven (2011), İnönü (2006) tarafından yapılan çalışmalarda benzer şekilde yaş değişkeninin yansıtıcı düşünme eğilimine etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aslan (2009) tarafından yapılan çalışmada yansıtıcı düşünme eğiliminin yaşa göre değişmediği daha çok kişisel özelliklerle ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalara bakıldığında en yüksek yansıtıcı düşünme eğilimi gösteren öğretmenler 23-30 yaş arası öğretmenlerken en düşük yansıtıcı düşünme eğilimi gösteren öğretmenler ise 50 yaş üzeri öğretmenlerdir. Sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutu, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu, araştırmacı alt boyutu, öngörülü ve içten olma alt boyutu ve mesleğe bakış alt boyutu ile yaş verisi arasında da benzer şekilde anlamlı bir fark bulunmamış ve ortalamalar bakımından büyük bir fark görülmemiştir. Açık fikirlilik alt boyutu ve yaş verisi arasında ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada yaşı küçük olan araştırmacıların yaşı büyük olan araştırmacılara göre açık fikirlilik boyutunda daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Burada öğretmenlerin yaşları ilerledikçe açık fikirli olma özelliklerinin azaldığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Aynı şekilde sorgulayıcı ve etkili öğretim alt boyutu ve yaş verisi arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin liderlik davranışları incelendiğinde ise katılımcı öğretmenlerin en çok öğretmen liderliği alt boyutlarından meslektaş işbirliği davranışı sergiledikleri gözlemlenmiştir. Meslektaş işbirliğini öğretmen mesleki gelişim boyutu takip etmiştir. Öğretmen liderliği alt boyutlarından en az sergilenen davranış ise kurumsal gelişme boyutu olmuştur. Nakpansa ve Ye (2019) de araştırmalarında en yüksek ortalamaya meslektaş işbirliği ve kolektif sorumluluk olduğu ve gelişim ve başarı için mesleki işbirliğinin oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada örgütsel performansı ve öğrencilerin başarısını arttırarak okul ikliminin ilerlemesini görmek için kurumun öğretmenlerin liderlik kapasite geliştirme, kontrol ve iyileştirme ihtiyacı olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmen liderliği davranışları demografik açıdan incelendiğinde ilk olarak cinsiyet değişkeni ele alınmıştır. Kadın katılımcılar erkek katılımcılara göre daha düşük ortalamaya sahip olmasına rağmen öğretmen liderlik davranışları ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Canlı (2011) ve Ülger (2015) çalışmalarında erkek öğretmenlerin öğretmen liderliği

algısının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bilgisine ulaşmıştır. Ancak Beycioğlu (2009), Çelik Yılmaz (2017), Doğan (2016), Kılınç (2013) ve Savaş (2016) araştırmalarında kadın öğretmenlerin liderlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bilgisine ulaşmıştır. Bu durumun öğretmenlerin farklı bölgelerde çalışmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Öğretmen liderlik davranışları ile cinsiyet arasında yapılan çalışmalar ile ilgili alan yazına bakıldığında (Aslan, 2011; Beycioğlu, 2009; Kölükçü, 2011; Uzel Elmas, 2018; Yaz, 2018; Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt, 2017) yapılan çalışmalarda öğretmenlerin liderlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırmada kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buradan öğretmen liderliği algısının kadın ve erkek öğretmenlerde benzer olduğu ancak erkeklerin yönetim ve liderlik konusunda azda olsa kadınlara göre daha istekli olduğu ve söz sahibi olmak istediği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmen liderlik davranışları ve alt boyutları ile görev yapılan okul türü değişkeni arasında anlamlı ve güçlü bir fark bulunmuştur. Yapılan araştırmada öğretmen liderliği davranışlarının ilkökulda görev yapan öğretmenlerde ortaokul ve liselerle kıyaslandığında daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca benzer şekilde ilkökul öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları ortaokul ve lise öğretmenleri ile kıyaslandığında mesleki işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutları açısından da daha güçlü olduğu bilgisi edinilmiştir. Aslan (2011), Çelik Yılmaz (2017) ve Kölükçü (2011) yaptıkları araştırmalara göre araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin öğretmen liderliğini sergileme oranı ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ve öğretmen liderliği alt boyutları olan kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği açısından da ilkökul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmadaki öğretmenlerin eğitim düzeyleri ortalamasına dair bulgularda lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin oldukça az olması (%8.8) ilk olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenler göreve başladıktan sonra lisansüstü eğitime genellikle ihtiyaç duymadıkları gözlemlenmiştir. Ancak öğretmen gelişime ve yeniliğe açık olmalıdır. Yapılan araştırmalarda öğretmen liderliği davranışları ile katılımcıların eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark

bulunmuştur. Eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışı gösterme oranı eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Can (2006a), Çelik Yılmaz (2017), Kaya (2016) ve Savaş (2016) da araştırmalarında öğretmen liderliği davranışı ile katılımcıların eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Destekleyici demokratik yönetim ortamları sağlanarak lisansüstü eğitim yapan öğretmen ve yöneticilerin artırılmasıyla, değişim ve dönüşümü okuldan başlatılması düşüncelerinin paylaşılmasıyla öğretmen liderliği davranışlarının etkin bir şekilde ortaya konması ihtimalini yükseltecektir (Can, 2006a). Öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarına bakıldığında ise meslektaş iş birliği ve kurumsal gelişim ile öğretmen liderliği davranışı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mesleki gelişim alt boyutunda ise eğitim düzeyi lisans olanların eğitim düzeyi lisans olanlara daha yüksek oranda öğretmen liderliği davranışı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü eğitimin öğretmenin liderlik davranışını pozitif yönde etkilediği sonucu öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının gerekli olduğunu gösterir.

Öğretmen liderlik davranışları ile hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı ve güçlü bir fark bulunmamıştır. Öğretmen liderliği alt boyutları olan meslektaş iş birliği alt boyutu, kurumsal gelişim alt boyutu ve mesleki gelişim alt boyutu ile hizmet yılı arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı şekilde Beycioğlu ve Aslan (2012), Çelik (2017) ve Oğuz (2017) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen liderliği davranışları ve alt boyutları ile hizmet yılı değişkeni arasında anlamlı bir bulunmamıştır. Araştırmalarda farklı hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretmen liderlik davranışlarına yönelik benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Beycioğlu ve Aslan (2012) yapmış oldukları araştırmada hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre öğretmen liderliği davranışları konusunda daha olumlu bakış açısına sahip oldukları bilgisine ulaşılmıştır. Ancak Kılınç (2013) yapmış olduğu doktora çalışmasında öğretmen liderliği davranışları ile öğretmenlerin hizmet yılları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğuna ve öğretmenlerin hizmet yılları arttıkça öğretmen liderliği davranışı sergilemelerinin arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Başka bir deyişle, hizmet süresi arttıkça liderlik davranışları ve alt boyutları ile ilgili daha olumlu görüşler gelişmektedir.

Öğretmen liderlik davranışları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen liderliği alt boyutları olan meslektaş işbirliği alt boyutu, kurumsal gelişme alt boyutu ve mesleki gelişim alt boyutu ile yaş değişkeni arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada en çok 50 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre öğretmen liderliği davranışları konusunda olumlu bakış açısına sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Ağırman (2016), Ülger (2005) çalışmalarında öğretmen liderliği ve alt boyutları ile ilgili anlamlı bir fark bulmazken Kılınç ve Receptoğlu (2013) çalışmalarında ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarına mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutlarında farklılık bulunmazken kurumsal gelişme alt boyutunda farklılık bulunmuştur. Kurumsal gelişme alt boyutunda 21-30 yaş grubu öğretmenleri ile 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin liderlik davranışına ilişkin algıları 31-40 yaş grubu öğretmenleri algılarından daha anlamlı ve güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tekeş (2018) öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutunda anlamlı bir fark bulamazken öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutları ile ilgili anlamlı bir fark bulmuştur. Kurumsal gelişme ve mesleki iş birliği alt boyutlarında 47 yaş ve üzeri öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışı sergileme oranının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan öğretmenlerin deneyim kazandıkça öğretmen liderliği davranışları sergileme olasılığının yükseldiği sonucuna ulaşılabılır.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri arttıkça öğretmen liderliği davranışlarının da arttığı ya da öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları arttıkça yansıtıcı düşünme eğilimlerinin de arttığı söylenebilir.

Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler

- Araştırmada öğretmenlerin, Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği Sürekli ve Amaçlı Düşünme boyutunda en düşük katılım gösterdiği iki madde 'Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım.' ve 'Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim.' maddesidir.

Burada öğretmenlerin yeterince yansıtıcı düşünme becerisine sahip olmadığı çıkarımında bulunabilir ve öğretmenlere yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

- Araştırmada öğretmenlerin, Öğretmen Liderliği Ölçeği Kurumsal Gelişme boyutunda en düşük katılım gösterdiği iki madde 'İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.' ve 'Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.' maddeleridir. Öğretmenler katıldıkları çalışma gruplarının onlara mesleki açıdan katkı sağlamayacağı düşüncesine sahip olabilirler. Bunun için öğretmenlerin ilgisini çekecek ve onları istekli hale getirecek çalışmalar hazırlanabilir.
- Okullarda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi gösterme düzeyinin artmasının öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışını da geliştireceğinden söz edilmeli ve okullarda bu davranışları geliştirici olumlu iklim oluşturulmalıdır.
- Okul yöneticileri öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeleri ve öğretmen liderliği davranışları göstermelerini teşvik edecek örnek davranışlar sergilemeli ve onlara rol model olmalıdırlar.

Araştırmaya yönelik öneriler

- Araştırma Bursa ili ile sınırlı olduğu için benzer bir çalışma farklı illerde daha geniş örneklemelerde yapılabilir ve öğretmenlerin görüşleri alınabilir.
- Özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da yapılabilir ve kamu eğitim kurumlarıyla karşılaştırılabilir.
- Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları ile diğer düşünme becerileri karşılaştırılarak aralarındaki ilişki test edilebilir.
- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri görev yapılan okul türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve liselerle kıyaslandığında daha güçlü bir yansıtıcı düşünme eğilimi sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın sebepleri araştırılabilir.

- Öğretmenlerin öğretmen liderlik davranışı gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri görev yapılan okul türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve liselerle kıyaslandığında daha güçlü öğretmen liderliği davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın sebepleri araştırılabilir.
- Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve öğretmen liderliği davranışı gösterme düzeyleri kendi görüşlerine başvurularak belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve öğretmen liderliği davranışı gösterme düzeylerinin okul müdürü, veli veya öğrenci görüşüne başvurularak belirleneceği başka bir çalışma yapılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Ağırman, N. (2016), *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akkanat, Ç., Kutlu Abu, N., Çakır, R. ve Gökdere, M. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersindeki motivasyonel inançları ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* , 14(1), 223-244.
- Alp, S. ve Şahin Taşkın, Ç. (2008). Eğitimde yansıtıcı düşüncenin önemi ve yansıtıcı düşünceyi geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi* , 178, 311-320.
- Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teachers and principals. *School Effectiveness and School Leadership* , 15(1), 97-113. doi: 10.1076/sesi.15.1.97.27489
- Agelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *NASSP Bulletin*, 95(2), 141-160. doi: 10.1177/0192636511415397.
- Arıkan, S. (2001). Otoriter ve demokratik liderlik tarzları açısından Atatürk'ün liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 19(1), 231-257.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi) . Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aşkar, P., ve Kızılkaya, G. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi* , 34(154), 82-92.
- Aydın, İ. (2002). *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A Yayınları.

- Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bakan, İ., ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik 'türleri' ve 'güç kaynakları'na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* , 12(19), 73-84.
- Bağcıoğlu, G. (2000). Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünceyi geliştirici etkinlikler. İçinde Z. Gökçakan (Ed.), *VIII. Ulusal Eğitim Bilimsel Çalışmaları* (s584-593). Trabzon.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 10, 1119.
- Bakioğlu, A., ve Dalgıç, G. (2014). *Eğitimcilerde yansıtıcı düşünme*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Bakioğlu, A., ve Dalgıç, G. (2013). Yansıtıcı düşünme ve uygulamadaki olası engeller: Türkiye ve Danimarka'dan okul müdürlerinin deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 813-838.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *PHI Delta Kappa* , 82(6), 443-449.
- Bass, B. M. (1981). *Bass & Stogdill's handbook of leadership theory, research and managerial applications*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baykul, Y., ve Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik SPSS uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. Addison-Wesley, New York.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bBir değerlendirme- Hatay İli Örneği*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(2), 764-775, Erişim adresi <http://ilkogretim-online.org.tr>

- Beycioğlu, K. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Bishop, A. G., Brownell, M. T., Klingner, J. K., Leko, M. M., & Galman, S. A. (2010). Difference in beginning special education teachers: The influence of personal attributes, preparation, and school environment on classroom reading practices. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 75-92. doi: 10.1177/073194871003300202
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. San Fransisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research*, 16(3), 407-420. doi: 10.1080/09650790802260398
- Can, N. (2006a). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 349-363.
- Can, N. (2006b). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi . *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22(1), 263-288.
- Canlı, S. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rolüne ilişkin algıları (Adıyaman ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Cengiz, C., ve Karataş, F. Ö. (2015). Examining the effects of reflective journals on pre-service science teachers' general chemistry laboratory achievement. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10), 125-146. doi: 10.14221/ajte.2015v40n10.8
- Chaumba, J. (2015). Using blogs to stimulate reflective thinking in a human behavior course. *Social Work Education*, 34(4), 377-390. doi: 10.1080/02615479.2015.1007947
- Cowley, W. H. (1928). Three distinctions in the study of leaders. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 23(2), 144-157. doi: 10.1037/h0073661

- Cüceloğlu, D. (1994). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik Yılmaz, D. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen alguları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Eciyes Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 19, 2007-237.
- Çetin, M., ve Güven, Y. (2015). Lider öğretmenlerin okul kültürüne etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Çınar, G. (2016). *öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Dalgıç, G. (2011). *Okul Yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi: İstanbul ve Kopenhag örneği*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Danielson, C. (2007, September). The many faces of leadership. Educational leadership. *ASDC*, 65(1), 14-19. Retrieved from <http://www.ascd.org>
- Davis, J. R. (2003). *Learning to lead*. Plymouth, UK: American Council on Education and Praeger Publishers.
- Demiralp, D. (2010). *İlköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi) . Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Densten, I. L., & Gray, J. H. (2001). Leadership development and reflection: What is the connection? *The International Journal of Educational Management*, 119-124. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/44826573>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston Newyork Chicago: D. C . Heath & Co Publishers.

- Dindar, S. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay, A., Akbulut-Taş, M., ve Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 511-546.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21-36.
- Doğan Dolapçioğlu, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Dwivedi, R. S. (2006). Visionary leadership: A survey of literature and case study of Dr A. P. J. Abdul Kalam at Drdl. *Vision- The Journal of Business Perspective*, 10(3), 11-21. doi: 10.1177/097226290601000302
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi. (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Ankara MEB Yayıncılık.
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ersozlu, A. (2016). School principals' reflective leadership skills through the eyes of science and mathematic teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(5), 801-808. doi: 10.12973/ijese.2016.349a
- Farra, H. (1988). The reflective thought process: John Dewey re-visited. *The Journal of Creative Behavior*, 22(1), 1-8. <https://eric.ed.gov/?id=EJ372026>
- Felsefe Sözlüğü*. (2018). 10.092018 tarihinde Kinizm: http://www.felsefe.gen.tr/felsefe_sozlugu/k/kinizm_nedir_ne_demektir.asp adresinden alındı.
- Fiedler, F. E. (1981). Leadership effectiveness. *American Behavioral Scientist*, 24(5), 619-632. doi:10.1177/000276428102400503

- Fisher, R., & Williams, M. (2004). *Unlocking creativity: Teacher's Guide to creativity across the curriculum*. New York: David Fulton Publishers.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Furtado, L., & Anderson, D. (22- May 2012). The reflective teacher leader: An action research model . *Journal of School Leadership*, 531-568.
- Gehrke, N. (1991). Developing teachers' leadership skills. *ERIC Digest*, 1-6.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Gelen, İ. (2017). P21- program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları)*. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gelter, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon? *Reflective Practice*, 4(3),337-344. doi: 10.1080/1462394032000112237
- Geylani, A. (2013). Okul yönetiminde kültürel liderlik yaklaşımı ve toplumsal boyutu. *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi (KAREFAD)*, 1(1), 1-23.
- Gibson, C. (1995). Critical thinking: implications for instructions. *Reference & User Services Quarterly (RQ)*, 35(1), 27-35.
- Gipe, J. P., & Richards, J. C. (1992). Reflective thinking and growth in novices' teaching abilities. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 52-57. doi: 10.1080/00220671.1992.9941827
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247. doi: 10.1016/1048-9843(95)90036-5
- Green, J. E., & Smyser, S. O. (1996). *The teacher portfolio (A strategy for professional development and evaluation)*. Pennsylvania: Tecomic Publication.

- Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207-220. doi: 10.1080/14623940308274
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher leadership: principles and practice. *National College for School Leadership* .
- Harris, A., & Muijs, D. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in The UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.010
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama/ educational administration*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- İnönü, Y. (2006). *Tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyleri Van örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Jaeger, E. L. (2013). Teacher reflection: Supports, barriers, and results. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 89-104. Retrived from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1014037>
- Kaf Hasırcı, Ö., ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.

- Karsantık, Y. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ve düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin öğretmen yeterlikleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2013). *Uyuyan Devi Uyandırmak*. (Çev. S. Özdemir). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, İ., Habacı, İ., Kurt, İ., Kurt, S., ve Habacı, M. (2011). *Teacher leadership*. *World Applied Sciences Journal*, 15 (4), 584-589.
- Kazu, H., ve Demiralp, D. (2012). İlköğretim birinci kademe (1. -5. sınıflar) programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 412-432. Erişim adresi <http://www.keg.aku.edu.tr>
- Kılınç, H. (2010). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Elazığ.
- Kılınç, A. Ç., ve Reçepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 175-215 doi: 1023863/kalem.2017.28.
- Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443. doi: 10.1177/0013161X92028003012
- Köksal, N., ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının Öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7802/102257>
- Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Langer, A. M. (2002). Reflecting on practice: Using learning journals in higher and continuing education. *Teaching in Higher Education*, 7(3), 337-351. doi: 10.1080/13562510220144824
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. doi: 10.1080/00228958.2011.10516575
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715. doi: 10.1016/j.tate.2005.05.007
- Loughran, J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. London: Falmer Press.
- Mälkki, K., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education*, 37(1), 33-50. doi: 10.1080/03075079.2010.492500
- McCann, J., & Holt, R. (2009). Ethical leadership and organizations: An analysis of leadership in the manufacturing industry based on the perceived leadership integrity scale. *Journal of Business Ethics*, 87, 211-220. doi: 10.1007/s10551-008-9880-3
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Düşünme eğitimi dersi (7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu. Ankara MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara MEB Yayıncılık.
- Mendühoğlu, H. B., ve Yılmaz, K. (2013). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Meral, E., ve Semerci, Ç. (2009). Yeni (2006) ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning theory and practice*. London: Routledge Falmer.

- Murphy, S. M. (1998). Introduction: Reflection-in portfolios and beyond. *The Clearing House*, 72(1), 7-9.
- Nakpansa, W., & Yan, Y. (2019). The relationship between teachers' perception towards their leadership capacity and school climate in the lovers of the cross of Ubon Ratchathani schools. *Journal of Social Sciences*, 29 (18), 31-40. doi:13140/RG.2.2.34566.42565
- Newton, R. (1996). Getting to grips with barriers to reflection. (s. 142-146). SCUTREA.
- Northouse, P. G. (2014). *Liderlik kuram ve uygulamalar*. (Çev. C. Şimşek). İzmir: Sürat Üniversite Yayınları
- Ocak, G., Eğmir, E., ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91.
- Ovacıklı, S. (2018). *İlkokul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) . Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider üye etkileşiminin aracılık rolü* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Pearson, C., & Hall, B. W. (1993). *Initial construct validation of the teaching autonomy scale*. *Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178. doi:10.1080/00220671.1993.9941155
- Peker, M. (2009). Genişletilmiş Mikro öğretim yaşantıları hakkında matematik öğretmeni adaylarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 72(2), 353-376.
- Pollard, A. (2005). *Reflective teaching*. New York: Continuum.

- Quarles, N. L. (2001). *Visionary leadership: The importance in the public sector from the perspective of city managers*. A Dissertation Submitted to the Faculty of The Graduate College in Partial fulfilment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy School of Public Affairs and Administration .
- Renee Moore, D. (2015). Master teachers as instructional leaders: An instrumental case study. *A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education* .
- Riggio, R. E. (2014). *Endüstri ve rrgüt psikolojisine giriş*. (Çev. B. Özkara) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Records*, 104(4), 842-866. doi: 10.1111/1467-9620.00181
- Ross, D. D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22-30. doi: 10.1177/002248718904000205
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (Spring, 2010). 21 st- century skills not new, but a worthy challenge. *American Educator*, 17-20. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ889143.pdf>
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Scanlan, J. M., & Chernomas, W. M. (1997). Developing the reflective teacher. *Journal of Advanced Nursing*, 1138-1143. doi: 10.1046/j.1365-2648.1997.19970251138.x
- Scribner, P. M., & Bradley-Levine, J. (2010). The meaning(s) of teacher leadership in an urban high school reform. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 491-522. doi: 10.1177/0013161X10383831
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Billimleri*, 7(3), 1351-1377.

- Semerci, N. (1999). Öğretmenin görevi: Düşünmeyi geliştirmek. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 209-216.
- Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Records*, 102(4), 779-804. doi: 10.1111/0161-4681.00077
- Singh, A., Doyle, C., Rose, A., & Kennedy, W. (1997). Reflective internship and the phobia of classroom management. *Australian Journal of Education*, 41(2), 1008-116. doi: 10.1177/000494419704100202
- Snell, J., & Swanson, J. (2000). The essential knowledge and skills of teacher leaders: A search for a conceptual framework. *Education Matters, Inc., West Coast Office* (s. 2-25). New Orleans : The Annual Meeting of the American Educational Research Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444958.pdf>
- Soodmand Afshar, H., & Farahani, M. (2018). Inhibitors to EFL teachers' reflective teaching and and EFL learners' reflective thinking and the role of teaching experience and academic degree in reflection perception. *Reflective Practice*, 19 (1), 46-67. doi: 10.1080/14623943.2017.1351353
- Solakamur, A. (2017). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi)*. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal Education Research*, 47(3), 325-338. doi: 10.1080/00313830308595
- Şahinel, M. (2011). Etkin öğrenme. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahinel, S. (2011). Eleştirel düşünme. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers*. California: Corwin Press.




- Tekeş, H. (2018) *Öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temel, Ş. (2017). *Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 162-169.
- Tok, Ş. (2008). Fen Bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 7(3), 557-568. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>
- Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Ülger, M. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarının örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleriyle ilişkisi üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünver, G. (2011). Yansıtıcı düşünme. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönlimler* (s. 137-148). Ankara: Pegem Akademi.
- Üstün, G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Varol Şanlı, Ş. (2016). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Webb, T. P. (2001). Reflection and reflective teaching ways to improve pedagogy or ways to remain racist? *Race Ethnicity and Education*, Vol. 4, No. 3, 245-252. doi: 10.1080/13613320120073567
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6(1), 47-62. doi: 10.1080/13664530200200156
- Xiao, L., Clark, S., Rosson, M. B., & Carrol, J. M. (2008). Promoting reflective thinking in collaborative learning activities. *Eighth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 709-711. doi: 10.1109/ICALT.2008.280
- Yaman, S., ve Yalçın, N. (2005). Fen Bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.
- Yaman, O. (2015). 21. yüzyıl öğrenci ve öğretmen özellikleri. *Öğretmenlik Uygulaması*, 7-8.
- Yıldız, Z. (2013). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesi (Göller Yöresi Örneği)*. (Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 117-131.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 12-23.

- Yılmaz, K., Oğuz, A., ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen Öözerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi (H. U. Journal of Education)*, 32(3), 659-675.
- Yiğit, Y., Doğan, S., ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. doi: 10.3102/00346543074003255
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yorulmaz, Y. İ., Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Educational Process: International Journal*, 4(1-2), 31-44.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289. doi: 10.1177/014920638901500207
- Zeichner, K. M. (1987). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 565-575. doi: 10.1016/0883-0355(87)90016-4

Ekler

Ek-1: İzin Belgesi

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.6388774 05.05.2017
Konu : Buket TAŞPINAR'ın Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması yüksek lisans öğrencisi Buket TAŞPINAR'ın "Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki" konulu araştırma isteği Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 19/04/2017 tarihli ve 3648 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması yüksek lisans öğrencisi Buket TAŞPINAR'ın "Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki" konulu araştırmasını ilimiz ekli listedeki okullarda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgili Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
05.05.2017

Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Okul Listesi (1 Sayfa)

Adres : Yeni Hükümet Konakları Blok
16050/Osmanpaşa/BURSA
Telefon No:(0224)445 16 00 Fax : (0 224) 445 18 10
E-posta: arge16@meh.gov.tr - İnternet Adresi: http://bursa.meh.gov.tr

Bilgi İçin : Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı
Tel. (0224) 445 16 25

Leyla DİKİÇİ
AR-GE VİBKİ
(0224) 215 25 39

ANKET UYGULANACAK OKULLAR LİSTESİ

ALİ RIZA BEY İLKOKULU - YILDIRIM
YAHYA KEMAL BEYATLI ORTAOKULU - YILDIRIM
PEYYAMİ SAFA ORTAOKULU - YILDIRIM
MİMAR SİNAN MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ - YILDIRIM
ULUBATLI HASAN ANADOLU LİSESİ - YILDIRIM
YILDIRIM İMKB MESLEKİ VE TEKNİK LİSESİ - YILDIRIM
YILDIRIM MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ - YILDIRIM
BURSA AHMET VEFİK PAŞA ANADOLU LİSESİ – YILDIRIM
BURSA AHMET HAMDİ TANPINAR İLKOKULU – YILDIRIM
ARİF NİHAT ASYA İLKOKULU- YILDIRIM
DURLUPINAR İLKOKULU – YILDIRIM
AYŞE MÜZEYEN TOZLUOĞLU İLKOKULU –YILDIRIM
İHSAN DİKMEN İLKOKULU-YILDIRIM
ERTUĞRULGAZİ LİSESİ- YILDIRIM
SELÇUK HATUN ORTAOKULU- YILDIRIM
MEHMET AKİF ERSOY ORTAOKULU- YILDIRIM
ADNAN MENDERES ORTAOKULU- YILDIRIM
EŞREF EVCİL İLKOKULU- YILDIRIM
YUNUS EMRE İLKOKULU- YILDIRIM
EMEK ORTAOKULU- YILDIRIM
SÜLEYMAN ÇELEBİ LİSESİ –OSMANGAZİ
CUMHURİYET LİSESİ –OSMANGAZİ
HASAN ALİ YÜCEL LİSESİ- OSMANGAZİ
ZÜBEYDE HANIM MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ-OSMANGAZİ

Ek-2: Anket Formu

EK

KİŞİSEL VE DEMOGRAFİK BİLGİLER

Yaşınız:

- 20-25
 25-30
 30-35
 35-40
 40-45
 45+

Cinsiyetiniz:

- Kadın Erkek

Hizmet Yılı:

- 0-5 Yıl
 5-10 Yıl
 10-15 Yıl
 20-25 Yıl
 25-30 Yıl
 30+

Eğitim Düzeyiniz:

- Lisans
 Y. Lisans
 Doktora

Branşınız:

Görev yapmakta olduğunuz kurum türü:

- İlkokul
 Ortaokul
 Lise

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşlarım,

Bu araştırma 'Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki' yi belirlemeyi amaçlamıştır. Bulguların sağlıklı bir şekilde elde edilmesi soruları dikkatli bir şekilde cevaplamaya bağlıdır.

Anketteki yanıtlarınız, yalnızca bilimsel araştırma amacı ile araştırmacı tarafından kullanılacaktır. Veriler toplu olarak değerlendirilmeye alınacağı için adınızı yazmanız gerekmemektedir.

Araştırmama yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Buket TAŞPINAR

Dumlupınar Üniversitesi

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomi ve Planlaması

Yüksek Lisans Öğrencisi

| Madde No | Anketteki maddeleri sırasıyla okuyup sorulara 1-2-3-4-5 ölçekleri ile cevap veriniz. 1-Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Sık sık | Her zaman |
|----------|---|--------------|---------|-------|---------|-----------|
| 1 | Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2 | Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3 | Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4 | Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5 | Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6 | İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 7 | Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 8 | Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9 | Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 10 | Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 11 | Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 12 | Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 13 | Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 14 | Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 15 | Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 16 | Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 17 | Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 18 | Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak 'yapıcı' tutumlar sergilemek. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 19 | Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 20 | Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 21 | Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 22 | Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 23 | Öğrencilerine güvenmek. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 24 | Öğrencilerine güven vermek. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 25 | Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak 'katılımcı' tutumlar sergilemek. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

YANSITICI DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

| Madde No | Lütfen size en uygun olan ifadeyi işaretleyiniz ve işaretlenmemiş madde bırakmayınız. Teşekkürler. | | | | | |
|----------|--|------------------|-------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|
| | | Hiç Katılmıyorum | Çoğunlukla Katılmıyorum | Kısmen Katılmıyorum | Çoğunlukla Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
| 1 | Öğrencilerimin görüşlerine değer vermem. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2 | Öğretim hedeflerimin ışığında eleştirel düşünürüm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3 | Öğretimle ilgili diğer öğretmenlere yardımcı olurum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4 | Kendi öğretimimin etkililiğini değerlendirmem. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5 | Sınıfta tartışmayı teşvik eder yönetirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6 | Kitaptaki etkinliklerle yetinir, yenilerini oluşturmam. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 7 | Konu anlatırken bazı noktaları eksik bırakıp öğrencilerin bulmasını sağlarım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 8 | Öğretim kazanımlarını (hedef-davranışları) gözden geçirmem. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9 | Öğretim uygulamalarıyla ilgili soru, tepki ve önerilere açık değilim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 10 | Öğretme-öğrenme sürecindeki olaylara çok yönlü bakamam. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 11 | Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerinden sorumlu değilim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 12 | Öğrencilerimin eğitsel etkinliklerine önem vermem. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 13 | Öğrencilerimin duygusal (duyusal) davranışlarından sorumlu değilim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 14 | Yeni materyalleri ve etkinlikleri tanıtmam. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 15 | Dersin teorik kısımlarını kavram haritasıyla anlatmam. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 16 | Öğrencilerin hayallerine değer vermem. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 17 | İşbirliği ile öğrenmeye önem vermem. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 18 | Eleştirel bakış açısına sahip değilim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 19 | Öğretimde, kime, neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımı bilirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 20 | Öğrencilerimle etkili iletişim kurmaya çalışmam. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 21 | Öğrencilerime uygun öğrenme materyali sunarım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 22 | Öğrencilerin beklentilerini dikkate almam. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 23 | Yeni bir konuyu ustaca tanıtır ve anlatırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 24 | Öğretim ortamına ilişkin yaptığım değişikliklerin sonuçlarını düşünürüm. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 25 | Öğretimle ilişkin problemleri algılar, tanımlar, geneller ve mesleki anlayışlarımı değiştirmek ve geliştirmek için kullanırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 26 | Araştırma ruhuna sahip değilim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 27 | Öğretimimi objektif bir şekilde değerlendirebilirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 28 | Öğretmen olarak kendimi geliştirmeye açık değilim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 29 | Öğretme sanatının iyi yönleriyle ilgilienirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 30 | Öğrencilerimin (sınıfın ötesini) geleceği görmesine yardımcı olurum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 31 | Öğretimimle ilgili diğer öğretmenlerin eleştirilerinden yapıcı bir şekilde yararlanırım. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 32 | Öğretim uygulamalarımla ilgili diğer arkadaşlarımla görüş alışverişinde bulunurum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 33 | Kendimi öğrencilerimin yerine koyup düşünebilirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 34 | Öğretmenliği sevmiyorum. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 35 | Öğretmen olarak kendimi değerlendirmede dürüst değilim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

Ek-3: Öğretmen Liderliği Ölçeği İzni

 Kadir Beycioglu <beycioglu@gmail.com>
Bugün, 14:56
Siz 4

Merhabalar,
İlgili ölçeği kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.

27 Şubat 2017 13:31 tarihinde buket taşpınar <buket-taspinarr@hotmail.com> yazdı:

Sayın Kadir Hocam,

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomi ve Planlaması alanında yüksek lisans çalışması yapıyorum. Danışman hocam: Doç. Dr. Aytunga OĞUZ. Yüksek Lisans tezimde "Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki"yi çalışıyorum. İzin verirseniz sizin geliştirmiş olduğunuz "Öğretmen Liderliği Ölçeği"ni referans vererek tezimde kullanmak istiyorum. Bu konudaki önerilerinizi de bekliyorum.

Şimdiden teşekkür ediyor ve iyi çalışmalar diliyorum.

Saygılarımla,
Buket TAŞPINAR

Ek-4: Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği İzni

"Yansıtıcı Düşünme Eğilimi" (YANDE) ölçeğini kullanma izni



Çetin SEMERCI <ctnsem@gmail.com>

Bugün, 14:48
Siz



Yanıtla



A2 (1) (1).pdf
22 MB

İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Sayın Buket TAŞPINAR

"Yansıtıcı Düşünme Eğilimi" (YANDE) ölçeğini kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır. YANDE ölçeğine yapısal olarak madde eklenemez ve çıkarılamaz. Ölçek, atıf yapılarak kullanılabilir. Başarılar dilerim. Sevgi ve saygılar.

Prof.Dr. Çetin SEMERCI

Bartın Üniversitesi



Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı: Buket TAŞPINAR

Doğum tarihi: 09.11.1985

Doğum yeri: Artvin/Ardanuç

Adres: Siteler mahallesi C 3 sokak Anayapı Sitesi 15. Blok Kat:2 Daire:8
Yıldırım/Bursa

E-posta: buket-taspinarr@hotmail.com

Öğrenim Durumu

Yüksek Lisans: 2015-2019. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.

Lisans: 2006-2010. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği.

İş deneyimi: 2010-... İngilizce Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı