



T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ALGILARI VE
GÖNÜLLÜLÜK MOTİVASYONLARININ EĞİTİM PROGRAMI
LİDERLİĞİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

GÜLENAY KUNDOĞDU
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

KIRIKKALE-2022



T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ALGILARI VE
GÖNÜLLÜLÜK MOTİVASYONLARININ EĞİTİM PROGRAMI
LİDERLİĞİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

GÜLENAY KUNDOĞDU
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

KIRIKKALE-2022

KABUL VE ONAY SAYFASI

Gülenay KUNDOGDU tarafından hazırlanan “ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ALGILARI VE GÖNÜLLÜLÜK MOTİVASYONLARININ EĞİTİM PROGRAMI LİDERLİĞİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Oktay AKBAŞ
Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D, Kırıkkale Üniversitesi İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye: Doç. Dr. Serap Nur DUMAN
Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D, Kırıkkale Üniversitesi İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kemal AYDIN
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri A.B.D, Hitit Üniversitesi İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 24/ 06 /2022

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

..... Unvanı Adı SOYADI
..... Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

(İmza)

Gülenay KUNDOĞDU

19/06/2022

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ALGILARI VE GÖNÜLLÜLÜK MOTİVASYONLARININ EĞİTİM PROGRAMI LİDERLİĞİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

Haziran, 2022, 111 sayfa

Bu araştırma öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ve gönüllülük motivasyonlarını eğitim programı liderliği bağlamında incelemek amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modelindeki bu çalışmada, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çorum ilinde ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 286 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarını ölçmek için Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği”; gönüllülük motivasyonlarını ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen 20 madde ve beş alt boyuttan (fırsatlar sunma, yardım faaliyeti, bireysel fayda, sahip olunan değerler ve faydalı olarak görmeme) oluşan “Gönüllülük Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgileri elde etmek için ise araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Alt problemlerin çözümlenmesi amacıyla ölçekler aracılığıyla elde edilen veriler SPSS 26 paket programına aktarılmış, aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri hesaplanmış, t-testi, tek yönlü varyans (anova), korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, mesleki gelişim düzeyindeki öğretmen liderliği algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen liderliği algıları cinsiyet, hizmet yılı, okul kademesi, öğretmen sayıları ve okul bölgesine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, branşlara göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yardım faaliyetine ve sahip olunan değerlere yönelik gönüllülük motivasyonlarının yüksek düzeyde, faydalı olarak görmeme motivasyonlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin gönüllülük motivasyonları cinsiyet, hizmet yılı, okul kademesi, öğretmen sayıları ve okul bölgesine göre anlamlı farklılık gösterirken, branşlara göre farklılık göstermemektedir. Çalışma sonucunda öğretmen liderliği algıları ile gönüllülük motivasyonları arasında ilişki olduğu görülmüştür. En güçlü ilişki kurumsal gelişme ve sahip olunan değerler arasındadır. Öğretmen liderliği algıları ile gönüllülük motivasyonlarının fırsatlar sunma, yardım faaliyeti, bireysel fayda, sahip olunan değerler alt boyutlarında pozitif ilişki; faydalı olarak görmeme alt boyutu arasında negatif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderliği, Gönüllülük Motivasyonları, Eğitim programı liderliği

ABSTRACT

EXAMINATION OF TEACHERS' TEACHER LEADERSHIP PERCEPTIONS AND VOLUNTEER MOTIVATIONS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL CURRICULUM LEADERSHIP

Kırıkkale University

Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences, Master's Thesis

Advisor: Oktay AKBAŞ

June,2022, 111 pages

This research This research was carried out to examine teachers' perceptions of teacher leadership and volunteering motivations in the context of curriculum leadership. In this research in the relational screening model, the opinions of 286 teachers working at primary, secondary and high school levels in Çorum in the 2021-2022 academic year were consulted. In the study, "Teacher Leadership Scale" developed by Beycioğlu and Aslan (2010) to measure teachers' perceptions of teacher leadership; "Volunteering Motivation Scale" consisting of 20 items and five sub-dimensions (offering opportunities, helping activities, individual benefits, values and not seeing it as useful) developed by the researchers was used to determine volunteering motivations. In order to obtain the demographic information of the teachers participating in the research, the "Personal Information Form" prepared by the researcher was used. In order to solve the sub-problems, the data obtained through the scales were transferred to the SPSS 26 package program, their arithmetic means, standard deviation values were calculated, t-test, one-way variance (Anova) and correlation analysis were performed. According to the research findings, it was determined that teachers' perceptions of teacher leadership at the professional development level were high. It has been determined that teacher leadership perceptions differ significantly depending on gender, years of service, school level, number of teachers and school region, but do not differ according to branches. It was determined that the motivation of volunteering towards helping activities and the values held by the teachers was at a high level, and their motivation for not seeing it as beneficial was at a low level. While the volunteering motivations of the teachers differ significantly according to gender, years of service, school level, number of teachers and school region, they do not differ according to branches. As a result of the study, it was seen that there is a relationship between teacher leadership perceptions and volunteering motivations. The strongest relationship is between corporate development and owned values. Positive relationship between teacher leadership perceptions and volunteering motivations in the sub-dimensions of providing opportunities, helping activities, individual benefits, and values; It was determined that

there was a negative relationship between the sub-dimension of not seeing it as beneficial.

Keywords: Teacher leadership, volunteering motivations, Educational curriculum leadership



TEŐEKKÖR

Lisansüstü öğrenim ve araştırma sürecimde bilgi ve tecrübeleriyle destek olan değerli hocam Prof. Dr. Oktay AKBAŞ'a ve Doç. Dr. İlkey Doğan TAŞ'a, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet KESKİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Gülenay KUNDOĞDU

Haziran, 2022

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

Sayfa

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	viii
ÇİZELGELER DİZİNİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri	4
1.5. Araştırmanın Önemi	4
1.6. Sayıtlar	5
1.7. Sınırlılıklar.....	5
1.8. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Liderlik Kavramı	7
2.1.1. Lider ve Yönetici	8
2.1.2. Liderlik ve Kültür	9
2.2. Liderlik Kuramları.....	10
2.2.1. Özellikler Kuramı	10
2.2.2. Davranışsal Kuram	11
2.2.3. Durumsallık Kuramı	11
2.2.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı.....	12
2.2.3.2. Yol- Amaç Kuramı.....	13
2.3.Liderlik ve Yeni Yaklaşımlar	13
2.3.1. Dönüşümcü Liderlik	13
2.3.2. Öğretim liderliği	15

2.3.3. Öğretmen Liderliği	17
2.3.3.1. Öğretmen Liderliği Engelleri	19
2.3.3.2. Öğretmen Liderliği İçin Gerekli Koşullar.....	20
2.4.Eğitim Programı Liderliği	22
2.5. Öğretmen liderliği ile ilgili yapılan araştırmalar	23
2.6. Gönüllülük Kavramı.....	25
2.7. Formal ve İnfomal Gönüllülük.....	26
2.8. Uluslararası Gönüllülük	26
2.9. Gönüllü Turizmi	28
2.10. Çevrimiçi Gönüllülük.....	29
2.11. Sosyal Sorumluluk.....	29
2.12. Gönüllülüğün Bireysel ve Toplumsal Faydaları.....	30
2.13. Gönüllülük Motivasyonları	31
2.13.1.Motivasyon	31
2.13.2. Motivasyon Kuramları.....	32
2.13.3. Gönüllülük ve İşlevsel Motivasyon Yaklaşımı.....	37
2.14. Türkiye’ de Gönüllülük	39
2.15. Gönüllülük Motivasyonları ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	41
3. YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırma Modeli.....	44
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	47
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	47
3.3.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği.....	47
3.3.3. Gönüllülük Motivasyonu Ölçeği	48
3.4.Veri Toplama Süreci	52
3.5. Verilerin Analizi.....	53
4. BULGU VE YORUMLAR.....	55
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	55
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	56
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	62
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	63
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişki Bulgu ve Yorumlar	72
5. SONUÇLAR ve TARTIŞMA.....	74
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	74

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	75
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	77
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	78
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	80
5.6. Öneriler.....	81
KAYNAKLAR	82
EKLER.....	89
Ek-1. Etik Kurul İzin Belgesi	89
Ek-2. Araştırma İzin Belgesi	90
Ek-3. Veri Toplama Araçları.....	91



ÇİZELGELER DİZİNİ

<u>Çizelge</u>	<u>Sayfa</u>
2.1. Başarılı liderlerde en sık gözlenen nitelikler.....	10
2.2. Geleneksel öğretmen ve lider öğretmen rollerinin karşılaştırılması	19
3.3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı	44
3.4. Öğretmenlerin hizmet yılına göre dağılımları.....	45
3.5. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları	45
3.6. Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesine göre dağılımları.....	46
3.7. Öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki öğretmen sayısına göre dağılımları ...	46
3.8. Öğretmenlerin görev yaptığı okul bölgesine göre dağılımları	46
3.9. Öğretmen liderliği ölçeği Cronbach Alpha değerleri.....	47
3.10. Gönüllülük motivasyonu ölçeği faktör analizi tablosu	49
3.11. Gönüllülük motivasyonu ölçeği Cronbach Alpha değerleri.....	50
3.12. Likert tipi beşli dereceleme ölçeği değerlendirme aralıkları.....	50
3.13. Gönüllülük motivasyonu ölçeği (GMÖ) alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri	53
3.14. Öğretmen liderliği ölçeği çarpıklık ve basıklık değerleri	53
4.15. Öğretmen liderliği algılarına ilişkin betimsel istatistikler.....	55
4.16. Öğretmen liderliği algılarının cinsiyete göre t-testi analiz istatistikleri.....	56
4.17. Öğretmen liderliği algılarının hizmet yılına göre tek yönlü varyans (anova) analiz istatistikleri	57
4.18. Öğretmen liderliği algılarının (kurumsal gelişme alt boyutu) branşlara göre tek yönlü varyans (anova) analiz istatistikleri.....	58
4.19. Öğretmen liderliği algılarının (mesleki gelişim alt boyutu) branşlara göre tek yönlü varyans (anova) analiz istatistikleri.....	58
4.20. Öğretmen liderliği algılarının (meslektaşlarla iş birliği alt boyutu) branşlara göre tek yönlü varyans (anova) analiz istatistikleri.....	59
4.21. Öğretmen liderli algılarının okul kademesine göre tek yönlü varyans (anova) analiz istatistikleri	59
4.22. Öğretmen liderliği algılarının öğretmen sayılarına göre tek yönlü varyans (anova) analiz istatistikleri	60

4.23. Öğretmen liderliği algılarının okul bölgesine göre tek yönlü varyans (anova) analiz istatistikleri	61
4.24. Gönüllülük motivasyonu ölçeği betimsel istatistikleri.....	62
4.25. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi analiz istatistikleri	63
4.26. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının hizmet yılına göre tek yönlü varyans analiz sonuçları	65
4.27. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının (fırsatlar sunma boyutu) branşlara göre tek yönlü varyans analiz istatistikleri	66
4.28. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının (yardım faaliyeti alt boyutu) branşlara göre tek yönlü varyans (anova) analiz istatistikleri	67
4.29. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının (bireysel fayda alt boyutu) branşlara göre tek yönlü varyans analiz istatistikleri	67
4.30. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının (sahip olunan değerler alt boyutu) branşlara göre tek yönlü varyans analiz istatistikleri.....	68
4.31. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının (faydalı olarak görmeme alt boyutu) branşlara göre tek yönlü varyans analiz istatistikleri.....	68
4.32. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının okul kademesine göre tek yönlü varyans analiz istatistikleri.....	69
4.33. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının öğretmen sayılarına göre tek yönlü varyans analiz istatistikleri	70
4.34. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının okul bölgesine göre tek yönlü varyans analiz istatistikleri	71
4.35. Öğretmen liderliği algıları ile gönüllülük motivasyonları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri.....	72

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

SİMGELER DİZİNİ

f	frekans
F	F Değeri (Anova için)
N	Veri sayısı
P	Anlamlılık değeri
R	Pearson korelasyon katsayısı
S	Standart sapma
Sd	Serbestlik derecesi
t	t değeri (t- testi için)
α	Cronbach Alpha katsayısı
\bar{X}	Aritmetik ortalama

KISALTMALAR DİZİNİ

GMÖ	Gönüllülük Motivasyonu Ölçeği
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri ile birlikte önemi, sayıltıları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

21. yy'da sosyal, kültürel, bilgi ve teknoloji alanlarında meydana gelen değişimler toplumları ve sosyal düzeni etkilemektedir. Yaşanan değişimler eğitim sistemini de etkilemektedir. Eğitim sistemini oluşturan öğrencilerin ihtiyaçları ve özellikleri, değişen koşullar, öğrenci ve öğretmen sorumluluklarında değişimi zorunlu kılmaktadır (Gündoğan ve Kılıç, 2017). Eğitim öğretim faaliyetlerinin zamanla daha fazla karmaşık hale gelmesi bu faaliyetlerin uygulanması için farklı yaklaşımlar ve yüksek standartları oluşturmuştur (Beycioğlu, 2009). Öğretmenler topluma, öğrenen bireylere, velilere olan sorumluluklarını girişimci ve üretken çabaları ile yerine getirmektedirler. Bu amaçla gerçekleştirilen rol ve davranışlar öğretmen liderliği kavramını ortaya çıkarmıştır (Can, 2014, s.6). Lider öğretmen kişilerin çeşitli davranış ve rollerini belirtmek amacıyla kullanılan genel bir kavramdır. Katzenmeyer ve Moller (2009) öğretmen liderliğini, sınıf içinde ve sınıf dışında okul süreçlerine liderlik etme, mesleki gelişimini sürdürme, meslektaşlarının mesleki gelişimini destekleyen, okulda gerçekleştirilen öğrenme ve öğretime yönelik tartışmaları yönlendirme ve öğrenci öğrenmesinin gelişmesine katkı sağlama olarak ifade etmektedir (akt. Kılıç ve Receptoğlu, 2013). Sürekli öğrenme ve meslektaşlarıyla iş birliği yapmaya istekli olma, etkili sınıf yönetimi ile aktif öğretim yöntemlerine yönelik öneriler geliştirme, değişime önyak olarak bu süreçlerde sorumluluk üstlenme öğretmen liderliğine yönelik davranışlar arasında gösterilmektedir (Can, 2007). Öğretmenlerden beklenen liderlik rolleri içinde, öğretmenlerin etkilerini sınıf ötesine ve okul çapına yaymaları, öğretmenlerin liderlik özelliklerini geliştirmek amacıyla sosyal sorumluluk projelerinde yer almaları bulunmaktadır (Can, 2014).

Sınıfta öğrenme-öğretme sürecine etki eden sosyal, kültürel ve ekonomik problemlerin çözümünde eğitim programı liderliği kuramsal yapısı da bazı çözüm önerileri sunmaktadır. Barth (2001) öğretmenlerdeki liderlik özelliklerini, eğitim ortamlarında kendilerini sınırlayan veya engelleyen olumsuzluklara karşı bir bakıma başkaldırı olarak yorumlamıştır. Ona göre öğretmen liderliğinin engellendiği veya sınırlandırıldığı okullarda öğretmenin etkisi sadece kendi küçük sınıfı ile sınırlı kalacak- bu etki de çok önemli ve değerli olmakla birlikte- çok az öğrenci güvenli limanlara ulaşabilecektir. Etkili program liderleri, kişi ve kaynakların birbiri ile buluşmalarını sağlayan, katılımcıları motive eden ve okul gelişimi için anlamlı değişimler oluşturan kişiler olarak tanımlanmıştır (Wiles, 2016). Eğitim programı liderinin, öğretim programı hakkında derin bir anlayış geliştirmiş, uygulamaya aktarmış ve öğretim sürecine etki eden sorunlara duyarlı olmaları beklenir (Akbaş ve Keskin, 2021). Öğretim programlarının genel amaçlarından kazanımlarına, kök değerleri ve anahtar etkinliklerine kadar derin bir anlayış geliştirmiş öğretmenler, programın amaçlarına ulaşmasını engelleyecek tüm problemleri fark etme ve çözüme konusunda daha duyarlı olabilir.

Dewey (1897) öğretmenlerin mesleki görevlerini tanımlarken sosyal düzeni korumaya ve geliştirmeye vurgu yapmış ve öğretmenlik mesleğini sosyal hizmet çalışmaları içinde tanımlamıştır. Sosyal duyarlılığı ve sosyal sorumluluk duygusu gelişmiş öğretmenlerin, sınıf içinde kapsayıcılık ve fırsat eşitliği sunma konularında duyarlı olması beklenir. Sosyal sorumluluk kavramı daha çok kurum ve kuruluşların toplum yararına göstermesi beklenen faaliyetler olduğu kadar, bireyin topluma yönelik sorumluluklarını da içermektedir (Toplum Gönüllüleri Vakfı, 2013). Bireyin içinde yaşadığı toplumun sorunlarını fark etmesi ve bu sorunların çözümünde aktif rol alması sosyal sorumluluğun bir parçası olarak görülmektedir. Öğretmenliğin toplumla bütünleşme ve toplumsal liderlik işlevini gerçekleştirme gibi önemli sorumlulukları vardır (Özdemir ve Tokcan, 2010). Yetkin bir öğretmen sosyal sorunlarla nasıl mücadele edeceğini bilir ve sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri geliştirir (Şeker, 2009). Öğretmen liderliği, öğretmenlerin eğitimsel faaliyetlerde gönüllü olarak görevler alması ve bağımsız projeler geliştirmesi, meslektaşlarına kendilerini geliştirmelerine destek olma ve çevresini etkileme yeterliliğidir (Can, 2010). Gönüllülük ve sosyal sorumluluk konusunda duyarlılık, liderlik özellikleri gelişmiş bir öğretmenin özelliklerinden biri olarak görülmektedir.

Gönüllü kelimesi sözlükte, bir işi yapmayı hiçbir yükümlülüğü yokken isteyerek üstlenen şekilde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu (TDK), 2022). Gönüllülük ise etkin bir şekilde diğerlerinin iyiliği için sorumluluk almak olarak tanımlanabilir (Akbaş ve Keskin, 2020). Snyder ve Omoto (2008) gönüllülük kavramının temel özelliklerini şu şekilde belirtir; gönüllülük bir yükümlülüğün sonucu olarak değil bireyin serbest iradesi ile üzerinde düşünülmüş, bilinçli olarak yapılan faaliyetlerdir. Gönüllülük faaliyetinin sunulduğu ilgili taraf da bu hizmetin yapılmasını istemelidir. Gönüllülük insanlar veya belirli nedenler için daha çok kurumlar aracılığı ile gerçekleştirilen faaliyetlerdir (akt. Dulkadiroğlu, 2016). Gönüllülük cezadan kaçınmak veya sonucunda maddi ödül beklemeden, belirlenen zaman periyotlarında gerçekleştirilen çalışmalardır.

Bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler, üretim süreçlerinden tüketime, öğrenme ve sosyalleşme faaliyetlerine kadar her alana etki etmektedir. Sosyal yapıda, aile yapısında, mahallelerde meydana gelen değişimler; öğrenciler ve öğretmenler ile okul sisteminin yapısını değiştirmektedir. Bu sosyal değişimleri anlama ve çözüm üretme sürecinde günümüz ve geleceğin öğretmenlerinin sosyal ve kültürel konulara daha duyarlı olmaları çözüme katkı sunabilir. Öğretmenlerin gönüllülük motivasyonlarının ve öğretmen liderliği algılarının öz bildirimine dayalı olarak belirlenmesi kuramsal ve uygulamalı çalışmalar için veri sunabilir. Noddings (2013)'e göre gerçek profesyonel sorumluluk, öğretmenin yeterliliklerini özenli bir şekilde öğrencilere ve topluma yönlendirmesidir. Bu çalışmanın, öğretmenlerin gönüllülük motivasyonları ve öğretmen liderliği algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, eğitim faaliyetlerinde karşılaşılan sorunların çözümü sürecinde öğretmenlere yardımcı olması ve bu alanda yapılacak çalışmalar için yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları ve gönüllülük motivasyonlarının eğitim programı liderliği bağlamında incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda araştırmanın problem cümlesi açıklanmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ve gönüllülük motivasyonlarının eğitim programı liderliği bağlamında incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları ve gönüllülük motivasyonları eğitim programı liderliği bağlamında incelenerek, seçilen bağımsız değişkenlere göre analiz edilmiştir. Bu problem kapsamında aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaktadır.

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

- Öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının cinsiyet, hizmet yılı, branş, okul kademesi, öğretmen sayısı ve okul bölgesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin gönüllülük motivasyonları düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin gönüllülük motivasyonları cinsiyet, hizmet yılı, branş, okul kademesi, öğretmen sayısı ve okul bölgesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin öğretmen liderliği düzeyleri algıları ile gönüllülük motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Günümüzde öğretmenlerden formal ve informal sorumluluklarını gerçekleştirme sürecinde liderlik rol ve davranışlarını sergilemeleri beklenmektedir. Öğretmenlere meslek öncesi dönemde kazandırılması amaçlanan toplumsal sorunlara karşı duyarlılık ve bu sorunlara çok yönlü çözüm önerileri geliştirebilme, sosyal sorumluluk alma gibi kazanımlar öğretmenlik mesleğinin toplumsal yönünü vurgulayan önemli göstergelerdir. Bu kapsamda öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimleri eğitim alanına dönük faaliyet ve süreçlere yansıtılabilmeleri ve eğitim alanında karşılaşılan sorunların çözümünde gönüllü çalışmalarını kullanabilmelerinin değerli olduğu düşünülmektedir. Gönüllü faaliyetler bireyin bilgi, beceri ve zamanını toplum

yararına kullandığı etkinlikleri de içerir. Gönüllü birey, ilgili tarafa yarar sağlarken aynı zamanda kendisini de geliştiren ve öğrenme deneyimi sağlayan yaşantıları gerçekleştirmektedir.

Dünya’da sağlık, çevre, ekonomi, eğitim, sosyal ve kültürel alanlarda yaşanan sorunlara yönelik farkındalık oluşturmak ve çözüm önerileri getirmek amacıyla insanlar gönüllü olmaktadır. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde karşılaştıkları sorunların çözümünde gönüllü çalışmaları bir yöntem olarak kullanması eğitime ve eğitim paydaşlarına çok yönlü katkı sunacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen liderliği algıları ile gönüllülük motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik çalışma yapılmadığı görülmüştür. Araştırma kapsamında öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarının ve gönüllülük motivasyonlarının eğitim programı liderliği bağlamında incelenmesinin literatüre katkı getireceği düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlılar

Araştırmanın sayıltısı aşağıda verilmiştir.

- Araştırmaya katılan 286 öğretmenin ölçek maddelerine duygu, düşünce ve tutumlarını yansıtan seçeneği işaretleyerek çalışmaya destek verdikleri varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları:

- Araştırma 2021-2022 eğitim yılında Çorum ilinde (il merkezi, ilçe, köyler) görev yapan 286 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan demografik bilgiler, *Kişisel Bilgi Formunda* yer alan bilgiler ile sınırlıdır.
- Araştırmada incelenen öğretmen liderliği algıları değişkeni, *Öğretmen Liderliği Ölçeğinde* yer alan maddeler ile sınırlıdır.
- Araştırmada incelenen gönüllülük motivasyonları değişkeni, *Gönüllülük Motivasyonu Ölçeğinde* yer alan maddeler ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Lider: Lider, grubun etkinliklerini düzenleyen ve bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde grubun gücünden faydalanan kişidir (Bursalıoğlu, 2019).

Liderlik: Belirlenen amaçlar doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve bu yönde bireyleri harekete geçirebilme gücü olarak tanımlanır (Şişman, 2018).

Öğretmen liderliği: Öğretmenin sınıfta ve okulda formal süreçlerde etkileme, meslektaşlarının geliştirilmesine destek olma ve okul çaplı etkinliklerde istekli ve aktif roller üstlenme yeterliliğidir (Can, 2007).

Eğitim Programı Liderliği: Eğitim programı liderliği sınıfta ve sınıf dışında öğrenmeyi sınırlayan veya engelleyen problem durumlarının çözümünde bilişsel, duyuşsal, devinişsel, ilişkişel ve bireysel niteliklerin toplamını harekete geçirilmesi yeterliliğidir (Akbaş, Duman ve Keskin, 2021).

Gönüllülük: Kişinin maddi kazanç beklemeden kendi serbest iradesi ile kamu yararına gösterdiği faaliyetlerdir (Dünyada Gönüllülüğün Durumu Raporu (UNV), 2011).

Gönüllülük Motivasyonu: Bireylerin gönüllü faaliyetlere katılma nedenleri onların gönüllülük motivasyonlarını oluşturmaktadır (UNV, 2011).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma problemi kapsamında öğretmen liderliği ve gönüllülük motivasyonları kavramlarını açıklayan kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve liderlik ve gönüllülük olmak üzere iki bölüm olarak tasarlanmıştır.

2.1. Liderlik Kavramı

Liderlik, farklı disiplinlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset ve yönetim bilimleri vb.) ortak araştırma konusu olarak incelenmektedir. Yapılan çalışmalarda kavramın farklı yönlerden analiz edilmesi ve farklı alanlarda araştırma konusu olması, araştırmacılar arasında sınırları çizilmiş ortak bir liderlik tanımı ve algısı oluşturmamıştır (Şişman, 2018, s.2). Literatür incelendiğinde liderlik ile ilgili üç temel algı olduğu görülmektedir. İlk olarak, bir makamda bulunan kişilerin taşıdıkları sıfat, ikinci olarak bireylere ait kişilik özellikleri, üçüncü olarak ise bir davranış şekli olarak ele alınıp incelenmektedir (Zel, 2011, s.108). Liderlik konusu üzerine yapılan teorik ve uygulamalı çalışmalar literatüre, 5000'den fazla çalışma, 350'den fazla tanım sağlamıştır (Erçetin, 2000, s.3).

Liderlik, İngilizce 'deki onların önünde giderek insanları bir yere götürmek veya onlara yol göstermek manasına gelen to lead sözcüğünden gelmektedir (Erkutlu, 2014, s.1). Liderliğin tanımı sözlükte; liderin görevi, önderlik şeklinde ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu (TDK), 2022). Lider kelimesi önder, şef; bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse olarak ifade edilmiştir (TDK, 2022). Bursalıoğlu (2019, s. 204) lideri, grubun etkinliklerini düzenleyen ve bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde grubun gücünden faydalanan kişi olarak tanımlamıştır.

Bernard (1927) liderliği, grup üyelerinin ihtiyaçlarını ve amaçlarını fark ederek, grubu bu ihtiyaç ve amaçları karşılamaya yöneltmek şeklinde açıklamaktadır (akt. Erçetin, 2000, s.5). Etzioni (1964)'e göre liderlik etkili bireysel özelliklere ait bir güçtür (akt. Çelik, 2013, s.3). Dubrin (1978) liderliği, belirlenen ortak hedefler için bir araya gelen bireyleri, belirlenen hedeflere ulaşılmasında etkileme süreci (akt. Başaran, 1992, s.53),

Eren (1991) ise, bireyleri bir grup olarak ortak hedefler etrafında bir araya getirebilme ve bu hedeflere ulaşılması için grubu harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamı olarak ifade etmektedir (akt. Can, 2014, s.2). Liderliğin ortaya çıkabilmesi için bazı unsurların bir arada olması gerekmektedir. Bu unsurlar aynı zamanda liderlik tanımlarında yer alan ortak öğeler olarak da değerlendirilmektedir. Bireylerin ortak beklenti ve gereksinim içinde olmaları *amaçlar*; grup üyelerini bireysel özellikleri, beceri veya davranışları ile etkileyen kişi olarak, *lider*; liderin etkileyebilme gücünün ortaya çıkmasında ortak amaçlar için bir araya gelen kişilere ihtiyaç duyulması, lideri izleyenlerin oluşturduğu topluluklar, *grup-üyeler*; lider ve üyelerin oluşturduğu bilişsel, duygusal ve davranışsal yönlerin oluşturduğu koşullar, amaçların gerçekleştirilebilirliği, üyelerin motivasyon ve gönüllülükleri, lider- grup arasındaki ilişkilerin oluştuğu, *ortam* unsurları liderliğin öğeleri olarak açıklanmaktadır (Başaran, 1992, s.53-54). Alan yazın incelendiğinde liderliğin, yöneticilikten farklı ve yöneticilik ile benzer yönleriyle açıklandığı görülmektedir.

2.1.1. Lider ve Yönetici

Davis (1972)'e göre yönetici, başkaları için çalışan, grubun amaçlarına ulaşabilmesi için çaba gösteren, yapılması gereken işleri planlayarak, uygulanmasını sağlayan ve sonuçları kontrol edip denetleyen kimsedir. Lider ise içinde bulunduğu grubun hedeflerini belirleyen, bu hedeflere ulaşılması için grubu etkileyerek harekete geçiren kişidir (akt. Sabuncuoğlu ve Tüz, 2016, s.208).

Liderlik ve yöneticilik tanımları değerlendirildiğinde ulaşılması gereken amaçların ve bu amaçların gerçekleştirilmesinde etkili olan grubun varlığı ortak kavramlar olarak değerlendirilebilir. Ancak bu unsurların yapılandırılması süreçlerinde farklılıklar bulunmaktadır. Lider ve yönetici, ortak amaçlara ulaşılması sürecinde grubu bu yönde harekete geçirme etkinliğini farklı kaynaklardan alır. Yönetici gücünü formal yapının ve konumunun kendisine verdiği yasalar ve yönetmeliklerden alırken, lider kişisel özellikleri ve içinde bulunduğu şartlardan alır. Yöneticiler için formal yapılar gerekliken, liderliğin oluşmasında her zaman formal yapılara ihtiyaç yoktur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2016, s.208).

Yönetim ve liderlik çalışmalarındaki odaklar da farklılık göstermektedir. Yönetimin konusu sistem, sistemi devam ettirme, iyileştirme gibi daha teknik konularla ilgilenirken, liderlikte çalışmanın odağında insan vardır. Bununla birlikte belirlenen

hedefler, grubun değerleri, ilkelere bağlılık ön plandadır (Barutçugil, 2014, s.73). Liderliğin yöneticilikten farklı yönlerinin olması, her yöneticinin aynı zamanda bir lider olarak nitelendirilmemesi gerekliliğini açıklamaktadır. Bireyin yönetici aynı zamanda lider olarak kabul görebilmesi için, yönettiği bireylerin düşüncelerini, duygularını, inanç ve davranışlarını etkileme sürecinde yönetici olarak bulunduğu konum ve yetki gücü, otorite gibi prosedürleri kullanmadan, bunların dışına çıkarak yapabilmelidir (Aydın, 2018, s.293).

Liderlik ve yöneticilik birbirini tamamlayan eylemleri de içerir. Örgütlerin içinde buldukları çağda başarılı olabilmeleri için yöneticilerin, liderliğin önemini ve gerekliliğini algılamaları önemlidir. Dünya’da yaşanan değişimleri izleme ve bunlara uyum sağlamanın ötesinde örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri için yaratıcılık, etkileyicilik, harekete geçirme, yönlendiricilik gibi liderlik süreçlerinde kullanılan özellikleri yönetim anlayışlarında kullanmaları önemlidir (Erçetin, 2000, s.14-15).

2.1.2. Liderlik ve Kültür

Toplumlar varlıklarını devam ettirebilmek, hedeflerine ulaşabilmek, çeşitli alanlarda değişmek ve ilerlemek istediklerinde bu gereksinimlerini karşılayabilmek için lidere ihtiyaç duyarlar. Tarihsel zamana göre incelendiğinde her toplum ve kültürün ihtiyaç duyduğu özellikte bireyleri lider olarak benimsediği görülmektedir.

Toplumlar hem kriz zamanlarında (doğal afetler, salgın hastalıklar, göç vb.) hem refah zamanlarında yeniden yapılanma ve dönüşüm gereksinimi yaşamaktadır. Her toplum bu değişim sürecini kendi kültürüne özgü değerlerle organize eder. Toplumsal değişimlerin yaşandığı bu süreçlerde liderler sürecin yönetiminde önemli rollere sahiptir. Liderler, grupları etkileme, iş birliği kurma, toplumsal konuları sahiplenme ve sorumluluk alma, hedefler ve sonuçlar hakkında farklı bakış açıları ile çözüm önerileri üretirler. Toplumların geçmişten getirdiği değerleri, zamanla geliştirdikleri normları, toplumsal konularda gösterdikleri tepkileri birbirinden farklıdır. Liderin toplumsal değişim süreçlerinde çözüme yönelik gösterdiği tutum ve davranışlar içinde bulunduğu kültürün değerlerini yansıtmaktadır (Barutçugil, 2014, s. 24-25). Erçetin (2000, s.19-20)’e göre lider ve kültürel çevre arasında karşılıklı etkileşim bulunmaktadır. Lideri oluşturan kültürel çevredir. Aynı zamanda lider de kültürel çevreye yeni anlamlar kazandıran kişidir. Liderin belirli hedefler etrafında güç birliği oluşturabilmesi, bireyleri eyleme sevk edebilmesinde içinde bulunduğu toplumun, örgütün kültürünü iyi tanınması bir gerekliliktir. Bu sayede birey toplum veya örgütte

lider olarak benimsenmektedir. Çevresi tarafından kabul gören lider de liderlik sürecinde yeni kültürel öğelerin oluşmasına katkı sağlamaktadır.

2.2. Liderlik Kuramları

Liderlik ile ilgili üç temel kuram geliştirilmiştir. Bu bölümde geliştirilen liderlik kuramları açıklanmaktadır.

2.2.1. Özellikler Kuramı

Özellikler kuramı, liderliği bireyin sahip olduğu fiziksel ve kişisel özellikler ile yetenekleri üzerinden incelemektedir. Geçmişte içinde buldukları toplumu ve zamanı etkileyen bireylerin ortak özellikleri belirlenerek liderlerin kim olduğu özellikler ile açıklanmaya çalışılmıştır. Kuramı geliştiren önemli bir çalışma Stogdill tarafından yapılmıştır. Liderlik ile ilgili çalışmaların meta-analizini yaparak liderin sahip olduğu özellik ve beceriler belirlenmiştir (Erkutlu, 2014, s.33). Aşağıda yer alan Çizelge 2.1.'de Stogdill 'in belirlediği özellikler gösterilmiştir.

Çizelge 2.1. Başarılı liderlerde en sık gözlenen nitelikler

Özellikler	Beceriler
Durumlara uyum sağlayabilme	Zekâ
Sosyal çevreye duyarlılık	Kavramsal düşünme
Hırs ve başarı gereksinimi	Yaratıcılık
İddiacılık	İncelik ve diplomatlık
Kararlılık	Etkileyici konuşma
Bağımsızlık	Grubun göreviyle ilgili bilgi
Diğerlerini etkileme isteği	Örgütlenme
Israrcılık	İkna edebilme gücü
Çalışkanlık	Sosyal beceriler
Kendine güven	
Stresle başa çıkabilme	
Sorumluluk üstlenmeye gönüllülük	

Kaynak: (Stogdill, 1974, akt. Erçetin, 2000, s.29).

Stogdill aynı zamanda liderin sadece özellikler ile değil, içinde bulunduğu durumla birlikte değerlendirilmesi gerekliliğini belirtmektedir (Erkutlu, 2014, s.33). Yapılan çalışmalar Stogdill 'in bu görüşünü destekler niteliktedir. Bazı etkin liderlerin

belirlenen bu özelliklere sahip olmadıklarını veya grupta liderden üstün özellikler taşıyan bireylerin lider olarak ortaya çıkmadıklarını göstermiştir (Aslan, 2013, s.110).

2.2.2. Davranışsal Kuram

Davranışsal Kuram, liderliğin bireyin davranışları ile ilişkili olduğu fikrinden doğmuştur. Başarılı olan kişilerin davranışları incelenerek ortak davranışlar tespit edilmeye çalışılmıştır (Şişman, 2018, s.5). Bu kurama göre etkili lider bireysel ve grupsal amaçları gerçekleştirebilmek için iki yol izler. İlk olarak; *görev yönelimli liderlik davranışı*, lider grup üyelerini amaca uygun nitelikli iş yapmaya yöneltmesidir. İkinci olarak ise, *ilişki yönelimli liderlik davranışı*, liderin grup üyelerinin bireysel istek ve amaçlarını göz ardı etmeyerek onlara destek olması olarak açıklanmaktadır. (Hellriegel, Slocum, Woodman, 1986, akt., Çelik, 2013, s.12). Northcraft (1994) davranışsal kuram ile özellikler kuramını karşılaştırmış ve davranışsal kuramın liderliği açıklamada üç önemli özelliğini belirtmiştir; ilk olarak, liderin özelliklerinin belirlenmesinden daha çok davranışlarının ortaya çıkarılması formal liderlerin yanı sıra formal olmayan liderlerinde belirlenmesini sağlar. İkinci olarak, liderlerin davranış biçimleri belirlenerek bireylere eğitim ile liderlik davranışları kazandırılabilir. Üçüncü olarak ise, liderin davranışları karşısında grup üyelerin nasıl tepki verdikleri belirlenerek lider ile grup üyelerinin ilişkileri incelenebilir (akt. Zel, 2011, s. 124-125). Erçetin (2000, s.35)'e göre liderlik, bireyin gösterdiği iki temel davranış yönelimi ile açıklanamayacak kadar çok boyutludur. Liderlik, toplum kültürü ile biçim kazanmaktadır. Bu nedenle evrensel liderlik davranışlarını kabul etmek, topluma özgü değerlerin göz edilmesine neden olmuştur. Davranışsal kuramın yaptığı çalışmalarda örgütlere ait özellikler (teknoloji, örgütün kapasitesi, kültür vb.) ve durumsal koşullar dikkate alınmamıştır.

2.2.3. Durumsallık Kuramı

Durumsallık kuramı liderliği açıklayan çağdaş yaklaşımlar sınıflaması içinde değerlendirilmektedir (Çelik, 2013, s.17). Çağdaş yaklaşımlar lideri, grup üyeleriyle olan iletişim ve etkileşim sürecinde kullandığı davranış biçimi yönünden ele alarak incelemektedir. Liderlik biçimine karar verme ölçütü ise etkililiktir. Lider, liderlik biçimine durumsal koşulları değerlendirerek karar vermeli ve davranışlarının ne ölçüde yönlendirici ne ölçüde katılımcı olması gerektiğini doğru değerlendirebilmelidir (Aydın, 2018, s.269). Durumsallık kuramı, her durumda geçerli

bir liderlik özelliği ve davranışı olmadığı anlayışı ile oluşturulmuştur. Buna göre liderlik farklı ortam ve gruplara göre değişim gösterir. Bu kuram liderliği bireyin içinde bulunduğu çevre ile ilişkilendirir. Lider grup üyelerini ve çevreyi hem etkileyen hem de bu değişkenlerden etkilenen yapıdadır. Durumsallık kuramı, bir kişinin belirli bir ortamda ve mevcut koşullarda lider, başka bir ortam ve çevrede takipçi olabileceği temelleri üzerine kurulmuştur (Aslan, 2013, s.116). Dolayısıyla tüm koşullarda etkili olabilecek tek bir liderlik biçimi bulunmamaktadır. Mevcut olan koşullar ve çevre lideri neyi yapması gerektiği yönünden ve hangi liderlik tarzını göstermesi konusunda etkilemektedir. Liderlik rolündeki birey bazen otokratik liderlik tarzına uygun bazen de demokratik liderlik tarzına uygun davranışlar gösterebilir. Bu nedenlerden dolayı liderliği, bireylerin davranışları veya sahip olduğu özellikler değil, mevcut koşullar belirlemektedir (Erkutlu, 2014, s.53). Durumsallık kuramının liderliği, liderin özellikleri ve davranışlarının yanı sıra grubun yapısı ve durumunu, liderlik biçimini ve liderin içinde bulunduğu koşullarla çok yönlü değerlendirdiği söylenebilir. Bu kuram kapsamında yapılan önemli çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

2.2.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Durumsallık kuramını oluşturan çalışmaların en kapsamlı olan araştırması Fiedler'in durumsal liderlik yaklaşımıdır (Zel, 2011, s.143). Bu kurama göre liderlik, grup üyelerince benimsenen ve paylaşılan bir hedefe ulaşmak için bir üyenin gruptaki diğer üyeleri etkileme sürecidir. Liderin var olabilmesi ise ortamın özellikleri ile ilişkilidir. Ortamda lider ihtiyacının oluşması ve ortamın elverişli olması liderin ortaya çıkmasını sağlar (Başaran, 1992, s.76). Fiedler ve Garcia (1987)'a göre lider grubun içinde bulunduğu çevresel şartlardan etkilenmektedir. Etkili bir lider, davranış biçiminin gruba, grubun çevresi ve koşullarına, grup üyelerinin gereksinimlerine ve beklentilerine göre uyum sağladığı liderdir (akt. Erkutlu, 2014, s.55). Fiedler liderlik yaklaşımlarının belirlenmesine etki eden değişkenleri üç başlık altında incelemiştir. *Lider- üye ilişkileri*; liderin gruptaki bireyler tarafından benimsenmesi, lidere bağlılık hissedilmesini inceleyen değişkendir. Bu değişkene göre lider grup üyelerini etkileyebiliyorsa en elverişli durum veya lider grup üyelerini etkileyemiyorsa en elverişsiz durum oluşmaktadır. Lider- üye bağlılık düzeyi, liderin grup üyelerince kabul edilip benimsenmesini ve lider-üye ilişkilerini ortaya koymaktadır. *Başarılacak işin niteliği*; başarılması gereken iş açık hedefleri olan ve detayları belirlenmiş yöntemleri içeriyorsa bu planlanmış bir iş olarak tanımlanır. İlk defa karşılaşılan,

ayrıntıları ve yöntemleri önceden belirli olmayan iş ise, planlanmamış bir iştir. Planlanmış işlerin yöntemleri, nasıl yapılması gerektiği grup üyelerince ayrıntılı olarak bilinmektedir. Ancak ilk defa karşılaşılan ve ayrıntıları bilinmeyen işler hem grup üyeleri hem de lider yönünden bilinmediği için bu şekilde planlanmamış işler lider için olumsuz bir durum oluşturur. *Liderin pozisyonuna dayanan gücü*; liderin konumu ve yetkilerinden aldığı güçtür. Üyelere ödül ve ceza verme gibi konularda liderin sahip olduğu yetkinin düzeyidir (Erkutlu, 2014, s.56).

2.2.3.2. Yol- Amaç Kuramı

Durumsallık kuramları kapsamında olan bu yaklaşımda liderlik, liderliğin görev ve ilişki davranış boyutlarının yanı sıra üyelerin grubun amaçlarına ulaşma sürecindeki gayreti ve motivasyonu yönünden de incelenmektedir. Bu kurama göre üyelerin grup amaçlarına ulaşma motivasyonlarının liderin motivasyonundan fazla olmasının amaçlara ulaşmadaki gayret ve çabayı artıracak beklenmektedir. Üyelerin hem bireysel beklentilerine hem de grup amaçlarına birlikte ulaşmaları grubun etkililiğini artıracaktır. Dolayısıyla liderin üyeleri etkileme gücü üyelerin bireysel ve grup amaçları yoluyla sağlanabilir (Başaran, 1992, s.73).

2.3.Liderlik ve Yeni Yaklaşımlar

Liderlikte yeni yaklaşımlar, geleneksel kuramlardan farklı olarak bireyin ve grubun ihtiyaç, inanç ve değerlerinin de lider tarafından değerlendirildiği yaklaşımlardır. Bu bölümde sosyal mimarlar olarak tanımlanan (Erkutlu, 2014, Barutçugil, 2014) ve öğretmen liderliğinin dayanakları arasında görülen (Beycioğlu, 2009) dönüşümcü liderlik yaklaşımı, öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında destekleyici (Can, 2014) ve tamamlayıcı bir unsur olan öğretim liderliğine yönelik kuramsal bilgilere yer verildikten sonra, araştırmanın konusunu oluşturan öğretmen liderliği ve eğitim programı liderliği kavramları açıklanmıştır.

2.3.1. Dönüşümcü Liderlik

Toplumların ve sosyal sistemlerin yenilik ve değişimlere yönelik ihtiyaçları araştırmacıları yeni bir liderlik anlayışı geliştirme arayışına yöneltmiştir. Hızlı değişimlerde örgütlerin yeniden yapılanma sürecinde dönüşümü sağlayacak liderlere ihtiyaç duyulmuştur (Aslan, 2013, s.130). Dönüşümcü liderlik, insanların paylaşılan

ortak bir hedef için adeta manevi bir güçle birlikte harekete geçmesi olarak tanımlanmaktadır. Dönüşümcü lider için, grubun vizyon ve değerlerini oluşturmak, insanlara değer vermek ve onları dinlemek, bireylerin kendilerine yönelik farkındalıklarını artırmak, lider ve grup üyeleri arasındaki ilişkiler önemlidir. Adalet, eşitlik, özgürlük gibi değerler grup içindeki bireyler ve lider arasındaki ilişkiyi oluşturan temel değerlerdir (Barutçugil, 2014, s.90-91). Bass (1985)'a göre, dönüşümcü liderler, gruptaki bireylerin kendilerini tanımalarını ve potansiyellerinin farkına varmalarını sağlar. Bunun sonucunda kendilerine daha çok güvenen ve grup amaçlarına daha çok bağlanan örgüt üyeleri oluştururlar (akt. Güçlü, 2016, s.111). Grubun amaçlarına adanmış, kendisine güvenen ve bilinçli bir farkındalık kazanmış olan bireyler, dönüşümcü liderlerin motivasyon kaynağıdır. Lider grup üyelerinin yüksek hedeflere ulaşabilmesi için çeşitli yöntemlerle motivasyonlarını artırırken bunun sonucu, lideri olumlu yönde etkiler. Dolayısıyla dönüşümcü liderlikte karşılıklı etkileşim söz konusudur (Barutçugil, 2014, s.91). Bass (1990)'a göre dönüşümcü yaklaşımda liderler, grup üyelerini- izleyenleri bir veya birden fazla faktör ile etkileyebilirler. Dönüşümcü lider, karizmatik olabilir, grup üyelerine ilham verebilir, üyelerin duygusal olarak gelişimlerine önem verebilir, entelektüel alanlarına yönelik farkındalık kazandırabilirler (akt. Aslan, 2013, s.133).

İdealize Edilmiş Etki (Karizma): Karizma dönüşümcü liderlik boyutlarının en önemli ögesi olarak kabul edilmektedir. Liderin karizmatik davranışları göstermesi alt beklentilere ulaşması için önemlidir fakat tek başına istenilen değişimi sağlayamayacaktır (Erkutlu, 2014, 86). Bu yaklaşımda liderlerin karizmatik davranışlar göstermesi önemli bir unsur olarak kabul edildiğinden, bazı araştırmacılar dönüşümcü liderlik ve karizmatik liderlik yaklaşımlarını birlikte açıklayarak aralarındaki ilişkiyi açıklamışlardır. Dönüşümcü liderlik yaklaşımında ilk kuramsal tartışmayı başlatan Bass'a göre karizmatik liderlik, dönüşümcü liderlik kapsamında değerlendirilmelidir. Bunun nedeni olarak, dönüşümcü liderlikte karizmatik davranışların gerekli ancak yeterli olmamasını göstermiştir (Erçetin, 2000, s.59).

Entelektüel Uyarım: Dönüşümcü lider, grup üyelerinin yaratıcı düşünme, problemler ve çözümlerine yönelik yeni, özgün, farklı bakış açıları geliştirmelerini, girişimciliğini destekler (Erkutlu, 2014, s.86). Lider, alışkanlıkları, var olanları sorgulayarak grubu yaratıcı düşünmeye teşvik eder. Grup üyelerinin yenilikçiliğini geliştirmeleri için

gereken koşulları oluşturur. Dönüşümcü lider üyelerin farklı düşüncelerini ve fikirleri destekler (Aslan, 2013, s.136).

İlham Kaynağı Olma: Lider önceden belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için, gerçekleştirilmesi planlanan etkinliklere anlam yükleyerek grubu bu yönde motive eder (Demir ve Okan, 2008). Liderin ilham kaynağı olması belirlenen ortak hedeflere yönelik üyeler arasında grup bilinci oluşturmaktadır. Lider gelecekte olumlu beklentiler içindedir ve grubu da bu yönde teşvik etmektedir (Güçlü, 2016, s.114).

Bireyselleştirilmiş İlgi: Liderin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmasıdır. Grup üyelerinin her birinin başarıya, bireysel ihtiyaçlarına ve kendi potansiyellerine uygun en yüksek kapasiteye ulaşabilmesine destek olmasıdır (Aslan, 2013, s.136).

Dönüşümcü yaklaşımda lider birçok yönden değişimi sağlamaktadır. Dönüşümcü lider, grubu, grup üyelerini ve çevresini değiştirme becerisine sahiptir (Keçecioğlu, 1998, s. 29). Grup üyelerini, yaşadıkları çevreye duyarlı, bir amacı olan aktif katılımcılara dönüştürürler. Liderlerin, bireyleri bu yönde değiştirmeleri aynı zamanda toplumsal yapıda da değişimi beraberinde getirecektir. Dolayısıyla dönüşümcü liderlerin aynı zamanda toplumsal mimarlar olduğu söylenebilir (Barutçugil, 2014, s.91).

2.3.2. Öğretim liderliği

Okulların değişim ve gelişimini sağlama ve bu gelişimleri sürdürebilmelerinde liderlik önemli bir unsurdur (Can, 2007). Günümüzde yaşanan değişimlerle birlikte gelen yükümlülüklerin ve zorlukların etkili bir şekilde yerine getirilmesinde ve çözüme kavuşturulmasında liderlik olgusunun büyük bir rolü bulunmaktadır (Erkutlu, 2014, s.81). Lider, değerlerinin bilincinde olan ve değerlerini içselleştirmiş bu değerleri farklı toplumsal değerlerle karşılaştırarak geliştirme çabası gösteren, kimlikli bir toplumun oluşmasına katkı sağlar (Can, 2014, s.81). Liderlik ise, birçok değerlerin bir araya gelmesiyle; zorlukların ve zorunlulukların istekliliğe, inanca, bağlılığa ve gönüllülüğe dönüştüğü bir süreçtir (Erçetin, 2000, s.15-16).

Günümüzde eğitim ve teknoloji alanlarındaki gelişmeler okulların sorumluluklarını artırmıştır. Bilinçli bir yurttaş yetiştirme yanı sıra 21.yy'da bireylerden beklenen bilgi ve becerileri kazanmış kişiler yetiştirmek okulların görevleri arasındadır. Okulların bu beklentileri etkili bir biçimde gerçekleştirebilmesinde okul müdürlerinin, okulu yönetme sürecine farklı liderlik davranışlarını yansıtabilmesi önemlidir. Okul

yönetimi formal yapısında lider olarak görülen okul müdürlerinin, aynı zamanda öğretim lideri olarak öğretmenlere rehberlik etmesi beklenir (Çetin, 2019, s.91). Öğretim liderliği okullardaki öğrenme- öğretme süreçlerine yönelik gerçekleştirilen liderlik biçimidir (Şişman, 2018, s.49). Etkili okullarda yapılan çalışmalarda, okul müdürlerinin liderlik rolleri ve özellikleri okul başarısını etkileyen bir faktör olarak açıklanmıştır (Şişman, 2018, s.16). Okul müdürleri, okulların ihtiyaç ve beklentilerine göre sorumluluklarının farkında olarak okul yönetiminde, kaynak geliştirebilen, değişen koşullara uyum sağlayan bir anlayış ile okulun gelişimini sağlamalıdır (Aksoyalp, 2010). Etkili okullar, öğrencilerin başarısına önem veren, başarının sağlanması amacıyla öğrenme ortamlarında fiziksel çevreyi düzenleyen, öğretim materyallerini ve okul kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanda gelişimlerini destekleyen okullardır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Çelik (2013, s. 43)'e göre, öğretim liderliği, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları oluşturmaya yönelik olarak okulun çalışma ortamını tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi davranışlarını ifade etmektedir. Hallinger ve ark. (1989) öğretim liderliğinde, öğretmenlerin eylemlerini yönlendiren bir misyonun belirlenmesinin, öğrenmenin önemine odaklanarak okulda olumlu bir öğrenme ortamı oluşturabilmenin önemli olduğu belirtilmiştir (akt. Gümüşeli,1996). Öğretim liderleri olarak okul müdürlerinin, eğitim paydaşları ile birlikte okul ve toplumun bütünleşmesini sağlayacak bir vizyon tanımlaması ve bu vizyonu kapsayan amaçları oluşturması gerekmektedir. Öğretim lideri tarafından okulun amaçları açık bir şekilde tanımlanmalı ve öğrenci, öğretmen, veliler ile paylaşılmalıdır. Belirlenen ve paylaşılan okul amaçlarının gerçekleştirilmesinde ise okulun bulunduğu çevre ve toplumun kaynaklarının kullanılması önemli görülmektedir (Şişman, 2018, s.66-67). Öğretim liderleri öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sorunların çözümünde bilgi ve deneyimleriyle katkı sağlamalı ve öğretmenlerin gelişimini desteklemelidir. Eğitim programları ve öğretim faaliyetlerini değerlendirmede devamlılığı sağlaması önemlidir. Bununla birlikte etkili bir öğretim lideri, okul vizyonunun paylaşılması ve programların açık bir biçimde anlaşılması gibi sorumluluklarını yerine getirirken etkili iletişim becerilerini eğitim paydaşlarıyla kuracağı ilişki süreçlerine yansıtılabilmelidir. Okul başarısına yönelik gerçekleştireceği tüm faaliyetlerin temelinde sağlıklı iletişimin önemini farkında olmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Okul yöneticilerinin sergileyeceği liderlik davranışları öğretmenlerin performansını belirleyen önemli faktörlerden birisi olarak değerlendirilmektedir (Can, 2014, s.18). Okul müdürleri öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin yenilikçi fikir ve davranışlarını desteklemelidir. Aynı zamanda bu fikir ve davranışları paylaşmalıdır. Tecrübeli öğretmenlerin, göreve yeni başlayan öğretmenlere yardımcı olmalarını sağlayarak karşılıklı öğrenme ve gelişim ortamı oluşturmalarıdır. Okul müdürlerinin çalışma kurallarını ortaya koyarken tecrübeli öğretmenlere karşı da yardıma açık olmaları, karşılaşılan zorlukları öğretmenlerle birlikte tartışarak çözüme kavuşturma ve okulun yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin liderlik rolü almasını destekleyen, aynı zamanda öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ile öğretimin niteliğini artıran uygulamalardır (Bakioğlu, 1998). Yapılan çalışmalar da okul yöneticilerinin öğretim liderliğine yönelik davranışlarının öğretmenlerin öz yeterlik ve örgütsel bağlılıklarına olumlu etkileri olduğunu, öğretmenlerin motivasyonlarını yüksek seviyede artırdığı belirlenmiştir (Özdoğru ve Güçlü, 2020).

2.3.3. Öğretmen Liderliği

Balyer (2016) öğretmen liderliğini öğretmenin, sınıf ve okul düzeylerinde gerçekleştirilen eğitimsel etkinlik ve süreçlerde gönüllü olarak yer alması, projeler geliştirmesi, meslektaşlarının gelişimine destek olması ve çevresini etkileyebilmesi olarak açıklamıştır. Bakioğlu (1998)'na göre öğretmen liderliği, öğretmen eğitimini kariyerleri boyunca devam eden bir süreç olarak değerlendirme ve bu anlayışı uygulamalara yansıtma, öğretimin detayları konusunda meslektaşlarla iletişim halinde olma, mesleki paylaşımların yapıldığı diyalogları devam ettirme ve geliştirmeye istekli olmaktır. Harris (2005)'e göre, öğretmen liderliği, öğretmenin meslektaşlarıyla kaliteli ve yapıcı ilişkiler kurması, okulun ve eğitimin hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik çaba göstermesi, yetkinliğini meslektaşlarıyla paylaşması gibi aktif ve vizyoner öğretmen olarak tanımlanmaktadır (akt. Akıncı, 2017). Can (2007)'a göre ise öğretmen liderliği, öğretmenin sınıfta ve okulda formal süreçlerde etkileme, meslektaşlarının geliştirilmesine destek olma ve okul çaplı etkinliklerde istekli ve aktif roller üstlenme yeterliliği olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen liderliği tanımları incelendiğinde, öğretmenlerin meslektaşlarına destek olma ve okul gelişimini kolaylaştırma, sorumluluk ve becerileri üzerinde durulduğu görülmektedir (Arslan ve Özdemir, 2015). Slins ve Mulford (2002) çalışmalarında okul gelişim ve değişimin gerçekleşmesinde güçlü meslektaş ilişkilerinin önemini belirtmektedir. Değişimin

sağlanmasında yapılan iş birliği, öğretmen liderliğinin kalbi olarak görülmüştür. Etkili bir öğretmen liderliğinde karşılıklı destek, güven ve araştırma olmalıdır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ise, bu koşullar kendi eğitimlerinde mevcut değilse, öğretmenlerin gelişmiş öğrenci öğrenmeleri için gerekli olan koşulları oluşturmaları ve sürdürebilmeleri güçtür. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iyi uygulamaları paylaşmaları eğitime ve öğrenme düzeylerine katkı sağlayacaktır (Harris ve Muijs, 2003, akt.Özçetin, 2013). Benzer bir biçimde, Dağ ve Göktürk (2014) lider öğretmenlerin yönetici ve meslektaşlarıyla yapacağı iş birliğinin önemini vurgulayarak, öğretmen liderliğinin okul gelişimini ve öğrenci başarısını üst seviyelere taşıyabilecek bir kavram olarak açıklamaktadır. Lider öğretmenler zamanlarının büyük bir bölümünü sınıflarında harcamakta, okulun değişim ve gelişimine yönelik faaliyet ve uygulamalarda aktif olarak görev almaktadır. Yeni fikirler üretme, uygulama noktasında öğretmenleri destekleme, öğrenme ve öğretim süreçlerinde yaşanan gelişime ilişkin yapıcı geribildirimlerde bulunmak öğretmen liderliğinin temel rolleri olarak görülmektedir. Bu süreçlerde, öğretmenlerin birbirleri ile buldukları etkileşim ve paylaşımların öğretimin kalitesini artıracakları belirtilmektedir (Harris ve Lambert, 2003, akt. Kılınç, 2013). Koşar, Er, Kılınç ve Koşar (2017) ise öğretmen liderliğinin bir bütün olarak okulda gerçekleştirilen öğretimin gelişmesine katkıları olduğunu belirtmektedir.

Harris ve Muijs (2008) tarafından öğretmen liderliğine ait dört boyut belirlenmiştir. İlk boyut, lider öğretmenin temel sorumluluğu olarak, öğretmenlerin okulun gelişimi için belirlenen kuralları sınıflarında uygulama yöntemleri ile ilgilidir. İkinci boyutta, öğretmenlerin okulun gelişimine yönelik katılımcı bir tutum göstermeleri yer almaktadır. Buna göre öğretmenler, okulun gelişimine yönelik yapılan çalışmalarda kendilerini değişimin bir parçası olarak kabul ederler. Ayrıca öğretmenler iş birliği halinde çalışılan bir ortam oluşturmak için birbirlerine yardım ederler. Üçüncü boyutta, öğretmenlerin gösterdiği aracı roller bulunmaktadır. Lider öğretmenler etkin bir bilgi kaynağıdır. Bununla birlikte ihtiyaç duyduğunda ek kaynaklardan ve daha uzman kişilerden destek almaya isteklidir. En önemli boyut olarak belirlenen dördüncü boyut ise, lider öğretmenin meslektaşlarıyla yakın ilişkiler kurmasıdır. Öğretmenin meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaşması ve karşılıklı öğrenmeler yoluyla kurduğu ilişkileri geliştirmesidir (akt. Beycioğlu, 2009).

Danielson (2007)'a göre öğretmen liderliğinin iki rolü bulunmaktadır. İlk olarak *formal liderlik rolleri*, öğretmenlerin zümre başkanı, stajyer öğretmen, uzman öğretmen gibi sorumluluklarını gerçekleştirmesidir. İkinci olarak ise *informal liderlik rolleri*, öğretmenler herhangi bir seçimle bu rolde bulunmazlar. Öğretmenin herhangi bir değişimin başlatan veya bir programı oluşturan konumunda kendiliğinden bulunması ile ilgili rollerdir (akt. Beycioğlu, 2009). Öğretmen liderliği, öğretmenin sadece formal görevlerine odaklanması değil aynı zamanda informal görevlerine yönelik sorumluluk almaya istekli olması, bu görevleri içinden gelerek gönüllü bir şekilde yapmalarıyla ilgilidir.

Çizelge 2.2. Geleneksel öğretmen ve lider öğretmen rollerinin karşılaştırılması

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

(Beycioğlu, 2009)

2.3.3.1. Öğretmen Liderliği Engelleri

Öğretmen liderliği konusunda literatür incelendiğinde, öğretmenlerin liderlik davranış ve rollerini göstermelerinde çeşitli engellerle karşılaşmakta olduğu görülmektedir. Leithwood, Jantzi ve Steinbech (1999) öğretmenlerin zamanlarının sınıf dışında öğrenciler ile çalışmak için sınırlı olması ve verilen ek zamanların yeterli olmaması; kendi yaşamları ile birlikte çalışma ortamındaki faaliyetleri yönetebilmesinde çoklu rolleri gerçekleştirmesindeki güçlükler, eğitim seminerlerinin, finans kaynaklarının ve zamanın yetersizliği; öğretmenlerin okul içinde kendilerini izole etmelerinin öğretmen

liderliği önündeki engeller olarak açıklamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin rol tanımlamalarını yeterince yapamamaları, kendi uzmanlıkları dışında sorumluluklar üstlenmeleri de öğretmenlerin liderlik süreçlerinde yaşadıkları engeller olarak değerlendirilmektedir (akt. Kölükçü, 2011). Çetin ve Çayak (2016) öğretmen liderliği önündeki engelleri, meslektaşlarıyla iş birliğini sağlama ve iletişim eksikliği, bürokratik görevlerin çokluğu, yönetici ve öğretmenlerin olumsuz tutumları, teşvik edici faktörlerin ve teknolojik donanım yetersizliği ve toplumsal baskılar olarak belirlemiştir. Can (2006)'a göre, *okul kültürü* liderlik davranışlarının sergilenmesini etkileyen önemli bir unsurdur. Girişimci öğretmenler, iş birliğine açık meslektaşların desteği, demokratik katılım ve yeterli zaman ile birlikte öğretmenlerin bu alanlarda göstereceği davranışlara yönelik teşvik eden okul yöneticisi öğretmenlerin liderlik davranışlarının ortaya çıkmasında etkilidir. Okul yöneticisinin ve meslektaşların desteğinin olmadığı okul ortamları öğretmen liderliği davranışlarının temel engelini oluşturmaktadır. *Rol tanımları*, liderliğe yönelik sorumlulukların yeterince açık ve paylaşılr özellikte olmasıdır. Rol tanımlarının açık özellikte olması, öğretmenlerin yeni bir etkinlik veya proje çalışmaları ile iş birliği süreçlerinde daha az engelle karşılaşmalarını ve farklı algılamaların yaşanmamasını sağlayacaktır. Yeterince anlaşılır olmayan roller ve tanımlar öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin karmaşa yaşamalarına neden olmaktadır. *Zaman* baskısı öğretmenlerin, liderlik ve öğretmenlik rollerini gerçekleştirme süreçlerinde başarı durumlarını sınırlandıran bir etken olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin gereğinden fazla alacağı sorumluluklar kısıtlı bir zaman içinde yeterli bir biçimde yapılamayacaktır. Arslan ve Özdemir (2015) öğretmen liderliği engellerini okul boyutu, bireysel boyut ve merkezi yönetim boyutu olmak üzere üç faktör altında toplamıştır. Fiziksel unsurlar, öğrenci başarısı, meslektaş yaklaşımı ile yönetici davranış ve tutumları okul boyutuna yönelik engelleri oluştururken; kişisel sorunlar ve liderlik becerileri eksiklikleri bireysel boyutta yer alan engellerdir. Merkezi yönetim boyutunda ise, zaman yetersizliği, finansman eksikliği ile bürokratik yaklaşım yer almaktadır.

2.3.3.2. Öğretmen Liderliği İçin Gereklil Koşullar

Lieberman (1992)'a göre, vizyon, yapı, zaman ve beceriler öğretmen liderliği için gerekli koşullardır (Dimock ve McGree, 1995, akt. Can, 2007). *Vizyon*; öğretmen liderlik davranışları, öğretmenlerin liderlik rolünü almasını destekleyen değerler ve vizyonun bir parçası olmalıdır. Buna sebeple okul yöneticileri öğretmenlerin liderlik

davranışlarını sergilemesine yönelik desteği sağlamalıdır. *Yapı*; öğretmenlerin çalışmalarında gerekli koşulların sağlandığı uygun örgütsel yapı oluşturulmalıdır. Bu kapsamda yapının yeni rollerle yasallık kazanması yetkin öğretmenlerde liderlik gösterebileceklerine dair anlayışı geliştirecektir. *Zaman*; meslektaşlarıyla konuşmak, materyal geliştirme üzerinde çalışmak ve iş birliğine yönelik ilişkiler geliştirebilmek için öğretmenler yeterli zamana gereksinim duymaktadır. *Beceriler*; açık ve paylaşılmış bir vizyon geliştirmek, değişimleri başlatabilmek, programlara yönelik uyarlamalar, analizler yapabilmek, aile ve toplum desteğini almak, engeller karşısında mücadele etmek lider öğretmenlerin becerileri arasında gösterilmiştir (Can, 2007). Gronn (2000)'e göre öğretmenlerden sergilenmesi beklenen görevleri ortaya çıkarmak ve okulların örgütsel yapısını uygun biçimlerde düzenlemek öğretmen liderliği ve gelişimi için yeterli olmamaktadır. Öğretmenlerin liderlik için gerekli bilgi ve becerilere de sahip olması gereklidir (akt. Çetin, 2019). Akbaşı, Erçetin ve Yüce (2019) öğretmenlerin eğitim hedeflerini gerçekleştirirken, geliştirdikleri öngörü ve vizyon ile dünyada yaşanan gelişmeleri takip ederek bu yenilikleri eğitimsel süreçlere dahil edebilmelerinin liderlik için önemli olduğu belirtilmektedir. Çetin ve Çayak (2016), lider öğretmenin özelliklerini, vizyon geliştirme, kişilerarası iletişim becerileri, değişime ve yenileşmeye açık olma, sürekli profesyonel gelişim, rehberlik ve önderlik etme ile etkili bir öğretmen olma olarak altı boyutta toplamışlardır. Gündoğan ve Kılıç (2017)'a göre öğretmen liderliğini açıklayan nitelikler aynı zamanda etkili öğretmen rollerini içermektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki ve kişisel özellikleri arasında, kendilerini yenileyebilme ve yeniliklere açık, destekleyici ve cesaretlendirici olma, meslek ve alan bilgisine sahip olma, sevgi dolu ve hoşgörülü olmaları yer almaktadır. Beycioğlu (2009)'na göre ise öğretmenlerin liderlik sürecine yönelik göstereceği rol ve davranışlar bireysel düzeyde, çalışma grupları düzeyinde, sınıf ve okul düzeylerinde yoğunlaşmaktadır. *Bireysel düzeyde*, öğretmenin eğitim etkinliklerine yönelik bireysel hazırlıkları gerçekleştirilmesi, bu süreçlere dair geliştirmesi gereken yönlerini ve hatalarını tespit ederek yeni davranış biçimleri geliştirmesidir. *Çalışma grupları düzeyinde*, demokratik tutum ve iş birliği temeli ile karşılıklı anlayışın geliştirildiği bir çerçevede liderlik rollerinin gösterilmesidir. *Sınıf düzeyinde*, öğretmenin öğrencileri ile kuracağı iletişim ve etkileşim süreçlerinde liderlik rol ve davranışlarına önem vererek, bu rol ve davranışların öğrencilerinde geliştirmesine dönük çaba göstermesidir. *Okul düzeyinde*, öğretmenin okul gelişim süreçlerinde yaratıcı ve yenilikçi roller oluşturması; okul dışı etkinlikler geliştirmesi,

aileler ile ilişkileri güçlendirmesi ve yönetim süreçlerinde sorumluluk almasıdır. Öğretmenlerin liderlik süreçlerinde farklı düzeylerde sergileyeceği bu rol ve davranışlar etkileşim içindedir.

2.4.Eğitim Programı Liderliği

Eğitim bireylerde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2011). Ertürk (2017)'e göre eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Eğitim sürecinde öğrenen bireylere kazandırılması amaçlanan her istendik değişim önceden belirlenmiş bir program kapsamında yapılmaktadır. Program, yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı (TDK, 2022) olarak ifade edilmektedir. Programının dar anlamda kullanımı öğretilen dersler olarak, geniş anlamda kullanımı ise okulun yönlendirdiği okul içi ve dışında öğrencilerin edindiği deneyimler şeklinde açıklanabilir (Oliva ve Gordon, 2018). Bu kapsamda eğitim faaliyetlerinin merkezinde bulunan öğretmenlerin, eğitim programını nasıl anlamlandırdığı eğitim öğretim etkinlik süreçlerine etki eden bir unsur olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin eğitim programlarına yönelik geliştirdiği anlayışın, bilgi ve yeterliklerin okulların gelişmesi ve öğrenci başarısında etkili olduğu düşünülmektedir.

Eğitim programı liderliği sınıfta ve sınıf dışında öğrenmeyi sınırlayan veya engelleyen problem durumlarının çözümünde bilişsel, duyuşsal, devinişsel, ilişkisel ve bireysel niteliklerin toplamını harekete geçirilmesi yeterliği olarak tanımlanmaktadır (Akbaş, Duman ve Keskin, 2021). Etkili program liderleri kişi ve kaynakların birbiri ile buluşmalarını sağlayan, katılımcıları motive eden ve okul gelişimi için anlamlı değişimler oluşturan kişilerdir (Wiles, 2016). Eğitim programı liderinin, öğretim programı hakkında derin bir anlayış geliştirmiş, uygulamaya aktarmış ve öğretim sürecine etki eden sorunlara duyarlı olmaları beklenir (Akbaş ve Keskin, 2021). Bu yeterlilik alanları, Currere yöntemi, sosyal sorumluluk, çağın sunduğu fırsatlar ve tasarım yoluyla anlamlandırmadır (Akbaş, Duman ve Keskin, 2021). Bu yeterlilik alanlarından biri olan currere yöntemi, bireyin yaşam hikayesi ile öğrenme deneyimi arasındaki bağlantıyı daha açık hale getirmek için kullanılan otobiyografik bir yöntem olarak görülür (Henderson, 2014). Dijital öğrenme fırsatları, etkileşimi artıran sosyal medya ortamları ve eğitimde ulusal ve uluslararası destek bulma eğitim programı liderliğinin diğer bir boyutu olarak görülmektedir. Anlamaya dayalı tasarım yapan

öğretmenler, büyük fikir doğrultusunda sonucu hayal etme, en sonda oluşmasını istediğimiz anlam ve transferden hareketle öğrenim sürecini düzenlerler (Yurtseven, 2016). Toplumsal duyarlılık ve sosyal sorumluluk yeterliliği altında eğitim programı liderinin gönüllü çalışmalarda sorumluluk almasının gereği üzerinde durulmuştur (Akbaş, Duman ve Keskin, 2021). Program liderinden, öğrenme- öğretilme süreçlerinde yaşanan sorunları tespit etmesi, bu sorunların çözümüne yönelik sorumluluk alması ve gönüllü çalışmalar organize etmesi beklenmektedir.

2.5. Öğretmen liderliği ile ilgili yapılan araştırmalar

Arslan ve Özdemir (2015) 18 öğretmenin katıldığı nitel araştırmalarında öğretmen liderliğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Değerlendirme sonucunda öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin olumlu tutum içinde olduklarını ve öğretmen liderliği için bireysel eylemler, iş birliği ve profesyonel bilgi yeterlilikleri gibi niteliklerin gerekli olduğunu, ayrıca öğretmenlerin liderlik yönünden gelişebilmeleri için mevcut okul uygulamalarının yetersiz olduğunu belirtilmiştir. Okul uygulamalarındaki yetersizliklerin ise, bireysel, okul ve merkezi yönetim gibi çeşitli engellerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balyer (2016) öğretmen liderliği algılarını belirlemek amacıyla yapılan nitel araştırmaya 25 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucu öğretmenlerin, öğretmen liderliği ve öğretmen liderliğine yönelik davranış rollerini bildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğretmen liderliği davranışlarının informal düzeyde olması ve yasal zemininin olmamasının öğretmenlerin bu davranışları gerçekleştirme konusunda özgür olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer bulgu ise, öğretmenlerinin iş yüklerinin fazla olmasından dolayı öğretmen liderliği davranışlarının yaşama yansıtılmasının güçleştiği yönündedir.

Beycioğlu (2009) öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerini değerlendirdiği araştırmasına ilköğretimde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere 721 kişi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin liderlik rol ve davranışlarına yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algı ve beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, öğretmenlerin branşlarına göre meslektaşlarla iş birliği boyutunda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında

anlamli farklilikin olduğu, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek puana sahip olduğu belirlenmiştir.

Can (2006), öğretmen liderliği ve engellerini ortaya koyduğu çalışmasına 12 okul yöneticisi ve 35 öğretmen katılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, öğretmenlerin liderlik davranışlarını gösterebilmelerinde okul müdürlerinin destekleyici bir ortam oluşturmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin liderlik davranışlarını destekleyici ortam sunmaması durumunda çalışmaların sınıf içi düzeyde kalacağı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul ortamında güven veren, destekleyici bir ortamın oluşturulmasını ve bu okul ortamının devamlılığının sağlanarak geliştirilmesini beledikleri araştırmanın bir diğer bulgusudur.

Can (2007) öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin ne düzeyde sergilendiğinin belirlendiği araştırmada, öğretmenlerin daha çok sınıf merkezli, formal davranışlara dönük uygulamalarda yer aldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf dışında gerçekleştirdiği bağımsız projelere yönelik çalışmaların ise araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından azı tarafından gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gündoğan ve Kılıç (2017) 112 sınıf öğretmeni adayının, öğretmen liderliğine yönelik görüşlerinin belirlendiği çalışmada öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, hoşgörölü, destekleyici ve cesaretlendirici olmaları, meslektaşları ile iş birliğini sağlayabilmeleri öğretmen liderliği davranışları olarak belirlenmiştir. Aynı çalışmada öğretmen liderliğinin okulun ve öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

İbiş (2019) öğretmen liderliği algı ve beklentilerinin belirlenmesi konulu çalışmasına 313 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişme alanında liderlik algılarının diğer alanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen liderliği algıları yaş ve hizmet yılı değişkenlerine göre değerlendirildiğinde ise anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2016) ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarının belirlendiği çalışmada öğretmenlerin, yönetici ve meslektaşlarının yaklaşımlarının öğretmen liderliğine yönelik davranışların gösterilmesinde bazı engeller oluşturduğu, öğretmenlerin kurumsal gelişme yönünden çalışmalara katılmada kendilerini yetersiz olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.6. Gönüllülük Kavramı

İnsanın içinde yaşadığı çevre ile sosyal ilişki kurmaya başladığı andan itibaren hem öğrendiği hem öğrettiği karşılıklı güven, sevgi, aidiyet kazanma, saygı, merhamet duyguları bireyin ihtiyaçlarından doğmuş ortak değerlerdir. Sosyal bir canlı olan insan ortak değerleri, müşterek yükümlülük, paylaşma, sosyal dayanışma, kendi kendine yetebilme isteklerinden hareketle bir diğerinin veya topluluğun yararı için kullanır. İnsanın kendisi dışında başkalarının yararını düşünmesinin bir sonucu olarak “gönüllülük” kavramı ortaya çıkmıştır.

Değerlerin kaynağı olarak gönül, sevgi, saygı, nezaket, şefkat gibi tüm değerlerin bütünleşerek oluşturduğu, arzu, istek ve onurundan emin olduğumuz bir erdem olarak görülmektedir (Akbaş ve Keskin, 2020). Gönüllü kelimesi sözlükte, bir işi yapmayı hiçbir yükümlülüğü yokken isteyerek üstlenen şekilde tanımlanmıştır (TDK, 2022). Gönüllülük ise gönüllü olma durumu (TDK, 2022) olarak kullanılmaktadır. Özgür iradesiyle zamanını ve becerilerini yarar sağlamak amacıyla kullanan kişilere gönüllü denir (UNV, 2015, akt. Adıgüzel, Şentürk, Turan, 2016). Gönüllülük, kişinin zamanını, emeğini, bilgi ve yeteneklerini toplumsal ihtiyaçlara yönelik kullanmasıdır (Güçlü, Türkmenoğlu, Ilgaz, Akman, 2013). Gönüllülük bireyin yaşadığı toplumda söz almasının bir yoludur. Gönüllülük ile insanlar, topluma aidiyet ve sosyal içerilme duygusu kazanarak yaşamlarına yön verebilirler. Bir faaliyetin gönüllülük kapsamında değerlendirilmesi için üç kriter bulunmaktadır. Bireyin faaliyeti herhangi bir yükümlülük sonucunda değil, kendi serbest iradesi ile gerçekleştirmiş olması özgür irade olarak adlandırılmıştır. Gönüllülüğün karakteristik özelliklerinden biri de karşılıksız yapılması yani faaliyetlere katılan birey finansal bir beklenti içinde olmamasıdır. Kamu yararı ise, gerçekleştirilen faaliyetin bireyin ailesi dışındaki birey ve gruplara, yarar sağlamak amacıyla yapılmasıdır. Birey ve toplumun refahını artırmaya yönelik faaliyetler olmalıdır (UNV, 2011). Birleşmiş Milletler, gönüllülüğü farklı sosyal ve kültürel çevrelerde çeşitli biçimlerde tezahür eden faaliyet ve uygulamaları kapsayan bir biçimde büyük şemsiye yaklaşımını kabul etmiştir. Gönüllülük konusunda yapılan araştırmalar sıklıkla formal gönüllülük ile ilgilidir. Ancak gönüllülüğü sadece bu yönü ile incelemek, gönüllü faaliyetlerin büyük bir bölümünün göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Birleşmiş Milletler gönüllülük faaliyetlerini geniş ve kapsamlı bir şekilde tanımlayarak, gönüllülüğün evrensel yönünü ortaya çıkarmaktadır (UNV, 2011). Aydınligil (2013)'e göre gönüllülük

toplumsal kalkınma süreçlerini etkileyen ve bu süreçlerin sonucundan etkilenen sosyal bir olgudur. Gönüllülük farklı kültürlerde farklı anlamlara gelmekle birlikte, toplumların gelişmişlik seviyesi ve sosyal çevrelere göre farklı yorumlanmaktadır. Ülkemizde bayramlarda yapılan bağışlar, yardımlar ve kan bağışları da gönüllülük olarak değerlendirilmektedir. Gönüllülük kurumsal veya kurumsal olmayan bir çevrede kişinin kendi iradesi ve isteği ile yaptığı faaliyetler şeklinde tanımlanır. Gönüllülük insanlar arasında dayanışmayı sağlayarak, toplumun ortak sorunlarına yönelik çözümler geliştirilmesinde birlik içinde hareket edilmesini sağlar. Bu yöntem toplumda katılım, paylaşım ve demokratikleşmeyi artırmaktadır. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak toplumsal kalkınma gerçekleştirilebilir.

2.7. Formal ve İnfomal Gönüllülük

Gönüllülük, formal ve informal gönüllülük biçimlerinde gerçekleştirilmektedir. Resmi veya özel bir kuruma bağlı olarak gerçekleştirilen çalışmalar formal gönüllülük, kurumlardan bağımsız bir biçimde bireysel olarak gerçekleştirilen faaliyetler informal gönüllülük kapsamında değerlendirilmektedir (Şengöz, 2016). Gönüllülük çalışmalarının bireysel veya kurumsal zeminde yapılma biçimine göre bireye farklı boyutlarda kazanımlar sağlayacağı söylenebilir. Örneğin, bir sivil toplum kuruluşunda yapılan çalışmalar kişiye, yabancı dil becerilerini geliştirme veya kültürel birikim kazanma gibi fırsatları sunabilir. Bununla birlikte informal gönüllülükle kişi kurumsal çalışmaların sağladığı kazanımlardan bağımsız tamamen diğerkamlık duygusuyla karşılık beklemeden değer üretirken, formal gönüllülükte kişi toplumsal yarar üretmekle birlikte kurumun iktisadi koluna değer üretmekte ve bağışçı konumunda bulunmaktadır. Her türlü gönüllü faaliyet, topluma çeşitli yönlerden yarar sağlamaktadır (Adıgüzel, Şentürk ve Turan, 2016).

2.8. Uluslararası Gönüllülük

Gönüllülük ulusal olabildiği gibi uluslararası bir boyutta da uygulanabilmektedir. Uluslararası gönüllülük faaliyetleri kişinin kendi ülkesinden farklı bir ülkede yaptığı gönüllülük olarak tanımlanmaktadır. Farklı ülkelere insanlarının bir araya geldiği gönüllülük hizmeti sürecinde kültürlerarası öğrenme gerçekleşmektedir (Karataş, 2019).

Uluslararası gönüllülük programlarından biri olan Avrupa Gönüllü Hizmeti ülkemizde gençlik programlarının alt başlığı olarak değerlendirilmektedir. Ulusal Ajans ve kâr amacı gütmeyen kuruluşların aracı olduğu programda, 18-30 yaş arası bireylerin kendi ülkeleri dışında farklı bir Avrupa ülkesinde gönüllü çalışmalarda yer alması imkânı tanınarak, kişilerin farklı toplulukların tanınması, aktif vatandaşlık ve karşılıklı hoşgörünün öğrenildiği fırsatları sunmaktadır (Demirel, 2013). Uluslararası gönüllük kültürlerarası öğrenmenin yanı sıra yaygın eğitim aracı olarak değerlendirilmektedir (Çakı, 2011). Gönüllülük faaliyetleri birçok ülke ve uluslararası kurum tarafından desteklenmektedir. Örneğin Amerika topluluklarında, gençlerde gönüllülük vasıtasıyla takım çalışması, öğrenme, iletişim, sorumluluk temel beceri ve değerler eğitim, kamu güvenliği, insani hizmetler ve çevre gibi gönüllü projelerde çalıştırılarak geliştirilmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde gönüllü çalışmalar yapan barış gönüllülerinde amaç ise daha politik ve uluslararası bir boyut kazanmaktadır (Akbaş, 2006). Avrupa Gönüllü Hizmet Programının kuruluşunda ulus ötesi gençlik hareketliliğinin desteklenmesi, yeni öğrenme deneyimine katılımın teşvik edilmesi ve kamu yararına hizmet ilkesine dayanan Halklar Avrupası'nın tanıtılması temel fikir olarak belirlenmiştir. Avrupa Gönüllü Hizmeti Kurumu gönüllüğü, yeni beceriler geliştirmek ve arkadaşlar edinmek için yurtiçi veya yurtdışındaki yerel topluluklara katkıda bulunmak için harika bir yol olarak görmektedir (Karataş, 2019). Gönüllülüğün katılan bireye yeni öğrenme fırsatları vermesi, iletişim becerilerini geliştirme gibi bireysel faydalarının kültürlerarası öğrenme ve dayanışma gibi kamu faydası sağladığı görülmektedir. Bu nedenle hem ulusal hem de uluslararası kuruluşlar gönüllülüğü teşvik etmekte, cep harçlığı, öğrenim süresince burs gibi farklı destekler oluşturmaktadır. Bireylerin kariyerlerinde boşluk yıl- gap year olarak ifade edilen dönemde katıldıkları Avrupa Gönüllü Hizmeti programının sonucunda edindikleri beceri, deneyim ve toplam kazanımların kariyer geçişlerine önemli ve olumlu yönde katkıları olduğu belirlenmiştir. Boşluk yıl sürecinde mesleklerine ara veren genç profesyoneller program sonrasında yaptıkları meslek geçişlerini pozitif yönde değerlendirmektedir (Erdoğan ve Mirzanlı, 2016). Uluslararası gönüllük, eğitim deneyimleri yoluyla kendini tanıma, yaşam becerilerin geliştirme, iş fırsatı olanaklarını artırma gibi bireyler üzerinde olumlu sosyo-kültürel etkiler oluşturmaktadır (Çakı, 2011).

2.9. Gönüllü Turizmi

Uluslararası gönüllülük günümüzde çeşitli biçimlerde yapılmaktadır. Bunlardan biri de gönüllü turizmdir. Sivil toplum kuruluşları, kurumlar ve üniversiteler tarafından desteklenerek kısa dönemlerde hayata geçirilen gönüllü turizmi, öğrencilerin boş yıllarını gönüllü faaliyetlerle geçirmelerine fırsat sunmaktadır (UNV, 2011). Gönüllü turizmi, günlük yaşamda boş vakitlerin değerlendirilmesi, iş yaşamının rutininden uzaklaşma motivasyonları ile birlikte iç huzuru sağlama ve haz alma isteklerinin karşılanması amacıyla yapılan bir turizm çeşididir. Gönüllü turizmin öncelikli amacı ev sahibi konumundaki halkın toplumsal ve ekonomik refahının artırılmasıdır (Kozak ve Türktarhan, 2012). Bireyin kendini geliştirme, topluma yönelik sorumluluklarını gerçekleştirme, değerler, yardım etme, özerklik istekleri de gönüllü turizminin motivasyonları olarak değerlendirilmektedir (Tariç, 2019). Gönüllülük aynı zamanda gençler için bir öğrenme yöntemidir. Bireylerin gönüllü faaliyetlerle kazandığı beceri ve yetkinlikler aynı zamanda mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Bağcı, 2013). Bireyin kariyer ve istihdam edilebilirliğine yönelik önemli öğrenmeler resmi bir öğrenme ortamıyla sınırlı olmayıp gönüllülikle çeşitli sosyal ortamlarda geliştirebildiği yaşam boyu öğrenme bağlamında önemlidir. Bu nedenle gönüllü turizminin sürdürülebilir kariyer gelişimine olumlu yönde etkisi olmaktadır. Gönüllü turizmi aynı zamanda bireyin dönüşümsel öğrenmeler gerçekleştirmesine katkıda bulunur (Müller, Scheffer ve Closs, 2020). Mezirow (1981)'a göre dönüşümsel öğrenme, gönüllü turizmde bireyin dünya görüşünden farklı olarak karşılaştığı durumlara eleştirel bir düşünme süreci başlatarak inanç sistemlerinin yeniden incelemesi ve algı perspektiflerini değiştirebilmesidir. Gönüllü turizmde katılan bireylerde iş yerinde daha proaktif davranışlar gösterme, örgütsel görevlere karşı sahiplenme duygusu, değişime karşı esneklik gösterebilme yetkinliklerinin geliştiği belirlenmiştir. Aynı çalışmada gönüllü bireylerin dil becerilerini uygulama ve geliştirme, empati ve problem çözme yetenekleri ile kültürlerarası farklılıkları daha iyi anlama konularında öğrenmeler gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Müller, Scheffer ve Closs, 2020).

2.10. Çevrimiçi Gönüllülük

21. yy 'da yaşanan bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeler gönüllü çalışmalara katılma fırsatlarını artırmıştır. Çevrimiçi gönüllülük ve mobil iletişim teknolojilerinin ortaya çıkması pek çok kişiye ilk defa gönüllü çalışmalara katılma imkânı tanımıştır. Çevrimiçi gönüllülük, gönüllülüğü zaman ve mekân sınırlaması dışına çıkararak, gönüllü çalışmaların internet üzerinden yapılmasını sağlamıştır. Çevrimiçi gönüllüler, zaman, bilgi ve becerilerini internet aracılığı ile maddi karşılık beklemeden toplum yararına kullanan kişilerdir. Birleşmiş Milletler 'in (BM) 2000 yılında başlayan çevrimiçi gönüllülük uygulamasında internet üzerinden gönüllü faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Bu programda 170 ülkeden toplam 10.000 gönüllü, her sene ortalama 15.000 çevrimiçi faaliyetlerde bulunmaktadır. Çevre, sağlık, istihdam oluşturma, dezavantajlı grupların topluma entegrasyonu, eğitim gibi alanlarda görev alan gönüllü grupta profesyonellerin yanı sıra öğrenci ve emekli kişilerde bulunmaktadır. (UNV, 2011). Çevrimiçi gönüllülüğe yönelik yapılan bazı faaliyetler; kitap seslendirmek, çevrimiçi imza kampanyalarına katılmak, çevrimiçi bir etkinlikte moderatörlük yapmak şeklinde olabilir (Şengöz, 2016).

2.11. Sosyal Sorumluluk

Okulların eğitim öğretim etkinlikleri dışındaki görevlerinden biri de yürüttükleri sosyal sorumluluk faaliyetleridir (Bakioğlu ve Akkaya, 2013). Okulların çevreyle etkileşimi, bulunduğu çevreye duyarlılık geliştirmesi daha yaşanabilir bir toplumun oluşmasına etki eden önemli bir faktördür (Sezgin ve Tınmaz, 2017). Akkaya (2013)'ya göre, çağın yeterliklerine uygun bireyler yetiştirebilmek için eğitim kurumlarının sürdürülebilir sorumluluğu iyi analiz etmesi gerekmektedir. Yapılan bir çalışmada okul müdürlerinin sosyal sorumluluk kavramını, topluma karşı yükümlülükler ve çevrelerine karşı duyarlılık göstermek olarak değerlendirildiği görülmüştür (Güçlü, Paksoy ve Tetik, 2014). Karadağ (2017) öğretmenlerin kurumsal sosyal sorumluluğun gönüllülük temelli uygulamalarına yönelik algılarını; çevreye karşı duyarlılık geliştirme, yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi, yardım kampanyalarının düzenlenmesi, zararlı alışkanlıklarla mücadele edilmesi, dezavantajlı öğrencilerin güçlendirilmesi ve duyarlı öğrenciler yetiştirilmesi başlıkları altında belirlenmiştir. Öğretmenler, eğitim kurumlarının sosyal sorumlulukları yerine

getirmedeki engellerini, bilinçsizlik, motivasyon eksikliği, iş birliğinden kaçınılması olarak ifade etmişlerdir.

2.12. Gönüllülüğün Bireysel ve Toplumsal Faydaları

Dünya’da sağlık, çevre, ekonomi, eğitim, sosyal ve kültürel alanlarda yaşanan sorunlara yönelik farkındalık oluşturmak ve çözüm önerileri getirmek amacıyla insanlar gönüllü olmaktadır. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu ülkelerin ulusal kalkınma planlamalarının değerli bir bileşeni olarak gönüllülük kavramının kalkınma iş birliği politikası kapsamına alınması ve hükümetlerin gönüllülüğü destekleyecek faaliyetlere yer vermesi önerilerinde bulunmaktadır (UNV, 2011). Gönüllülük birçok alanda toplumsal kalkınmayı sağlayan çok yönlü katkılarda bulunmaktadır. Gönüllü faaliyetlerin temelini oluşturan sosyal ilişkiler birey ve toplum refahının sağlanmasında etkili bir unsurdur. Gönüllülerin kırılgan/hassas nüfus gruplarına yönelik düzenlenen faaliyetlerin içinde yer alarak, zamanını, bilgi ve uzmanlığını ilgili taraflarla paylaşması toplumsal yaşamda sosyal uyumlarını artıracaktır (Fazlıoğlu, 2013). Dezavantajlı grupların sosyal uyum ve bütünlüğünün sağlanması, sürdürülebilir yaşam koşullarının oluşturulmasında önemli role sahiptir (UNV, 2011). Bununla birlikte gönüllülüğün toplumdaki bireylerin sosyal duyarlılık duygusunu geliştirdiği, toplum içinde farklı Sosyo-ekonomik seviyeleri bulunan insanlar arasında bağ oluşturduğu ve bireyler arasındaki ilişkileri güçlendirdiği, toplumda esenliği oluşturduğu belirlenmiştir (Adıgüzel, Şentürk ve Turan, 2016).

Gönüllülüğün bireysel faydaları olarak, yeni kişilerle tanışma, kendini faydalı hissetme, yeni şeyler öğrenme, toplumda saygı görme gibi faydalar sağladığı, aynı zamanda bireylerin toplumsal sorunlara duyarlılık geliştirmesi ile daha sosyal ve daha anlayışlı olmaları (Erdoğan ve Uyan-Semerci, 2020), takım çalışması ve liderlik becerilerini geliştirme, çevresindeki insanlara rol-model olmaları, yeni bir çevre edinmeleri (Güçlü ve ark, 2013) belirlenmiştir. Ayrıca farklı kültürleri tanımak, boş zamanlarını anlamlı yaşantılarla değerlendirmek, kariyer gelişimi ve deneyim kazanmak olarak değerlendirilmektedir (İlbağ, 2014). Gönüllülüğün insanlara sağladığı kazanımlar olarak; yeni şeyler öğrenme, liderlik ve takım çalışması becerilerinin geliştirilmesi, sosyal sorunlara yönelik müşterek sorumluluk duyma, yeni kültürleri tanıma ve bilgi sahibi olma gibi olumlu özellikler aynı zamanda eğitimin öğrenen bireylere kazandırmayı amaçladığı istendik davranış ve özellikler olduğu

şeklinde değerlendirme yapılabilir.

2.13. Gönüllülük Motivasyonları

Agerhem (2014)'e göre, gönüllülüğün anlamı ve uygulama biçimleri toplumların yalnızca din ve kültürel miraslarıyla değil, aynı zamanda politik özellikleri, tarihleri ve hatta coğrafi konumlarıyla bile ilişkilendirilebilir (akt. Şengöz, 2016). En sade özelliğiyle yardımlaşma faaliyetlerinde şekil bulan gönüllülük her toplumun geleneğinde yer edinmiş bir olgudur. Gönüllülüğü tanımlayan kavramlar her kültürde farklılık gösterse de gönüllülüğün motivasyonları ortak ve evrenseldir (Fazlıoğlu, 2013). Bireylerin gönüllü çalışmalarda yer alma süreci ve motivasyonları gönüllülüğün sonuçları kadar önemlidir (Artan, Taşçı ve Başçılar, 2018). Bu önemden hareketle çalışmanın bu bölümünde motivasyon kavramı ve kuramları açıklandıktan sonra gönüllülük ve motivasyonları arasındaki bağlantıya yer verilecektir.

2.13.1.Motivasyon

Motivasyon (güdü), istekleri, gereksinimleri, arzuları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır (Cüceloğlu, 2008). Bursalıoğlu'na (2019) göre motivasyon, davranışa yön veren güçleri kapsar. Bu güçleri ise temel gereksinimler oluşturmaktadır. Motivasyon, insanların neden belirli biçimlerde hareket ettiklerini anlamamıza yardım eden açıklayıcı bir kavramdır (Schunk, 2009). İnsanı bütüncül bir bakışla açıklayan yaklaşımlar insanı, biyo-psiko-sosyal varlık olarak tanımlamaktadır. Benzer bir biçimde Ertürk (2017) "İnsan nedir?" sorusuna, insanın bazı özelliklere sahip olarak belirli bir kültürün içine doğan ve içinde bulunduğu toplumda kültürlenerek gelişen bir varlık olarak; biyo-kültürel ve sosyal bir varlık biçiminde tanımlamaktadır. İnsanın taşıdığı bu yönlerde ortaya çıkan ihtiyaçlar kişiyi belirli bir davranışı gerçekleştirmeye yönlendirmektedir. Motivasyon kavramının temelini ihtiyaçlar ve güdüler oluşturmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2016). Güdü, bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Bireyin ihtiyaçlarından kaynaklanan güdülerin çeşitli sınıflandırmaları yapılmaktadır. İnsanları doğal nitelik taşıyan (acıma, susama, soluma vb.) ihtiyaçlara yönelten bilinçsiz ve öğrenilmemiş davranışlar *iç güdü*, kaynağını biyolojik ve birincil gereksinimlerin (beslenmek, giyinmek, barınmak vb.) oluşturduğu yarı bilinçli güdüler *fizyolojik güdüler* olarak

açıklanmaktadır. İnsanın kültürel ve sosyal yönü ile ilgili süreçlere özgü olarak ise, birey ait olduğu toplumda sosyal düzeni sağlayan kurallara ve geleneklere uyum sağlayarak toplumun iyi ve ideal olarak tanımladığı düzeye erişmek ister. Bireyin bir gruba ait olmak, tanınmak, başkaları tarafından beğenilmek, sevmek, sevilme ve başkalarına yardım etmek vb. duygu ve düşüncelerinin oluşturduğu güdüler *sosyal güdüler* biçiminde ifade edilmektedir. Sosyal güdülerin dışında insanın davranışlarını yönlendiren psikolojik nitelikli güdüler bulunmaktadır. Düşünsel ve ruhsal ihtiyaçların oluşturduğu güdüler, *psikolojik güdüler* olarak tanımlanmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2016, s. 100-103).

Motivasyon kavramının farklı sınıflamaları bulunmaktadır. Bunlardan biri motivasyonların, içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere sınıflandırılmasıdır. Bireyin zorlayıcı bir neden olmadan bir işi yapmayı istemesi *içsel motivasyon* olarak belirtilmektedir. Örneğin, bir işi sevmek, kişisel övünç, değer sistemi vb. özellikler içsel motivasyon sağlayan faktörler olarak değerlendirilebilir. Bireyin dışsal faktörlerin etkisi ile bir işi yapmaya yönelmesi ise *dışsal motivasyon* olarak tanımlanmaktadır. Çeşitli ödüller, terfi, ek maddi yarar sağlanması da dışsal motivasyon kaynaklarına örnek olarak verilebilir (Sağlam, 2007).

2.13.2. Motivasyon Kuramları

Kuramlar bilimin özellikle açıklama işlevini yerine getirirler. Motivasyon kavramını tüm boyutlarıyla açıklayan bir kuram bulunmamaktadır. Geliştirilen her kuram motivasyonunun sınırlı bir yönünü açıklayabilmektedir. Kuramların çeşitli sınıflandırmaları yapılmıştır. Bunlardan yaygın olarak kullanılan sınıflama ise, kapsam ve süreç kuramları olmak üzere iki biçimdedir. Bazı durumlarda bu sınıflamaya ek olarak çağdaş kuramlarda eklenmektedir. Kapsam kuramları başlığı altında en çok bilinen kuramlar; *İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Abraham Maslow)*, *Başarma İhtiyacı Teorisi (David McClelland)*, *Çift Faktör Teorisi (Frederick Herzberg)* ve *ERG Yaklaşımı (Clayton Alderfer)*'dir. Süreç kuramları ise, *amaç teorisi*, *beklenti teorisi*, *davranış şartlandırma* ve *eşitlik teorisi* olarak belirtilmektedir (Bayrakçeken, Oktay, Samancı ve Canpolat, 2021).

• Kapsam Kuramları

Kapsam kuramları, kişinin davranışlarına etki eden içsel faktörleri açıklamaya dönük kuramlardır (Önen ve Kanayran, 2015). Bu başlık altında bulunan kuramlar insanın

fizyolojik ve psikolojik yönlerine ilişkin süreçlerini dikkate alarak, bireyin gelişmesi, işsel yetenekleri, algıları ve arzusu, kapasitesi, düşüncelerine temel oluşturan duygusal ve rasyonel tarafları üzerinde durur (Yeşil, 2016). Palaz ve Boz (2008)'a göre gereksinimler insanları farklı biçimlerde davranmaya yönlendirmektedir. Bu nedenle kişileri organizasyonlara çekerken, onların farklı hiyerarşilerde bulunan ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'na göre, insanın çoğu eylemi ihtiyaçları karşılama arayışını yansıtmaktadır. İhtiyaçlar ise hiyerarşiktir. Yüksek düzeyde yer alan ihtiyaçların davranışları etkileyebilmesi için öncelikle alt düzeydeki ihtiyaçların tatmin edilmesi gereklidir. Bu hiyerarşi sırası ise; fizyolojik ihtiyaçlar (yemek, su ve hava vb.), güvenlik ihtiyacı, ait olma (sevgi), saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarıdır (Schunk, 2009).

McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı, bireyleri başarma ihtiyacı, ilişki kurma ihtiyacı ve güç kazanma ihtiyacı duyanlar olmak üzere üç gruba ayırmıştır ve bireyler bu ihtiyaçlar ile motive olmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2016). Bir görevin üstesinden gelme, başarma arzusu ve hedefleri gerçekleştirme önemli göstergelerdir (Ulukuş, 2016). Başarma ihtiyacı, zor olan işleri başarma, karmaşık görevleri yerine getirme ve diğerlerinden üstün olma arzusu olarak ifade edilmektedir. İlişki ihtiyacı, kişilerarası ilişkilerini geliştirme, yakın arkadaşlıklar kurma isteğini, güç ihtiyacı ise, başkalarını etkileme ve üzerinde otorite kurma arzusu olarak açıklanmaktadır (Daft, 1997, akt. Kayacan, 2020).

Herzberg'in Çift Faktör Kuramı'nda Herzberg (2004) farklı işletmeler içerisinde gerçekleştirdiği araştırmasında bireylerin ihtiyaçlarını motivasyon ve hijyen faktörleri olarak sınıflandırmıştır (Kayacan, 2020). Motivasyon faktörleri, çalışanların motive olma nedenleri sorulduğunda alınan cevaplar sonucunda; başarı duygusu, tanınma, kişisel gelişim vb. olarak belirlenmiştir. Hijyen faktörleri ise, iş güvenliği, ücret, çalışma şartları, kişilerarası gibi unsurlardır (Özer ve Topaloğlu, 2008).

Alderfer'in ERG Kuramı, Alderfer (1972)'e göre insanların ihtiyaçları varoluş, ilişki ve gelişme olarak sınıflandırılmaktadır (Kayacan, 2020). Varoluş ihtiyaçları, insanın varlığını sürdürmesini sağlayan fizyolojik (yiyecek, su vb.), koruma ve güvenlik ihtiyaçlarını kapsamaktadır. İlişki ihtiyaçları, bireyin diğer insanlarla geliştirdiği

kişilerarası ilişkileri belirtmektedir. Gelişme ihtiyacı ise, bireyin gelişmesine yönelik sorumluluk ve başarı ihtiyaçlarını ifade etmektedir (Tekin ve Görgülü, 2018).

- **Süreç Kuramları**

Süreç kuramları kişinin davranışlarına etki eden dışsal faktörler üzerinde durmaktadır. Genel anlamda bir davranışın başlama, yönlendirilme ve sürdürülmesine etki eden süreçleri açıklamaktadır (Önen ve Kanayran, 2015).

Amaç Kuramı'na göre, bireylerin belirlediği amaçlar onların motivasyon seviyelerini etkilemektedir. Amacın zorluğu ve özellikleri; amacın kabulü ve amaca yönelik geliştirilen adanmışlık, amaca ulaşmak için gösterilen çabayı ve motivasyonu belirlemektedir. Zor ve özellikli amaçlara ulaşmak için kişiler daha fazla performans göstermektedir (Erdem, 1998).

Beklenti Kuramı'nda, bireyin davranışının sonucunda kendisine ödül veya arzu ettiği bir çıktı ile karşılaşacağına dair beklenti geliştirdiği durumlarda motive olacağını belirtilmektedir (Kayacan, 2020). Kişi çabalarının sonucunun ödülle karşılık bulacağına inanırsa daha fazla çaba gösterir. Birey bekleme arzusunun gelişmediği durumlarda ise gayret göstermeyecektir (Vroom, 1964, akt. Ulukuş, 2016).

Davranış Şartlandırma Kuramı, klasik ve davranışsal şartlanma olarak iki biçimde incelenebilir. Motivasyon konusunda önemli olan ise davranışsal şartlanmadır (Ulukuş, 2016). Motivasyon kuramı olarak sonuçsal şartlandırma, operant şartlandırmanın bir türü olarak, temel varsayımı, davranışların karşılaştığı sonuçlar ile şartlandırıldığı üzerine kurulmuştur (Erdem, 1998). B.F. Skinner'in geliştirdiği kuram temel ilkelerini Thorndike'in etki ve egzersiz kanunlarından alan davranışçı öğrenme kuramlarındandır. Etki kanununa göre, organizma gösterdiği davranışın sonucunda rahatlatıcı ve olumlu bir karşılık buluyorsa, o davranışı göstermeye devam edecektir. Bu durum aynı zamanda pekiştirme olarak da değerlendirilebilir (Bacanlı, 2009). Skinner'in kuramına göre insanları bir davranışı gerçekleştirmesi yönünde motive edebilmek için ödüllendirici tutum ve davranışlara önem verilmesi gerekmektedir (Sağlam, 2007).

Eşitlik Kuramı'na göre, birey gösterdiği çaba ve karşılığında elde ettiği sonucu, iş ortamındaki diğer bireylerin sarf ettiği çaba ve elde ettiği sonuçlar ile karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırma sonucunda bireyde oluşan algı eşitsizlik olduğu

yönünde ise bu durumda kişi eşitsizliği giderici davranışlar gerçekleştirecektir (Erdem, 1998). Eşitsizliği giderici davranışlar; birey kendi katkılarını ve ödülleri değiştirme, katkılarına ve ödülleri ilişkin oluşturduğu bilişsel algısını çarpıtma, alanı terk etme (işten ayrılma veya devamsızlık yapmak vb.), diğer kişilerin katkılarını veya ödülleri yönelik algıyı değiştirme şeklinde olabilir (Adams, 1965, akt. Sağlam, 2007).

- **Çağdaş Kuramlar**

İlişkilendirme (Yükleme) Kuramı'na göre, insanlar ilişkilendirmeler ile bilgiye ulaşma eğilimindedir ve bu eğilim insanlarda belirli kurallarla yönetilmektedir. İnsanların ilişkilendirme süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini açıklayan pek çok araştırma bulunmaktadır. Motivasyon açısından, yüklemeler inançları, duygu ve davranışları etkiledikleri için önemli görülmektedir (Schunk, 2009). Bu kuram bireylerin karşı karşıya kaldıkları olayları ve durumları hangi sebebe bağladıklarını açıklamaktadır. Bu sebepler içsel ve dışsal yüklemeler olmak üzere iki farklı biçimde sınıflandırılmaktadır. Kişi davranışının veya durumunun nedenini kendisi veya kendi özelliklerine bağlayarak açıklaması *içsel yükleme*; davranışın veya durumunun nedenini kendisi dışındaki faktörlerle açıklaması *dışsal yükleme* olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 2009). Örneğin, kişi başarı veya başarısızlığını; yetenekleri, kişisel gayreti, diğer insanlar veya şans faktörü ile ilişkilendirebilir. Bu ilişkilendirmelerin sonucu bireyin gelecekteki davranışlarını etkilemektedir. Bu teoriye göre, insanlar başarı veya başarısızlık durumlarında kendilerine yönelik olumlu duygular ve pozitif bir imaj oluşturacak bir biçimde çevrelerini yorumlar. Genellikle bireyler akademik alanda başarılarını kendi çaba ve yeteneklerine bağlama eğilimi gösterirken, başarısız olduğu durumlarda kötü şansa veya kendisi dışındaki faktörlere bağlamaktadır. Bu eğilim motivasyon yönüyle incelendiğinde ise kişinin başarı veya başarısızlığını hangi nedenle ilişkilendirdiği onun gelecekte bu aktiviteye ne kadar çaba göstereceği ile ilgilidir. Birey başarısızlığını kendi yeteneklerindeki bir eksiklik ile açıklıyorsa bu ilişkilendirme onun gelecekteki gayretini olumsuz etkileyebilir. Birey başarısızlığını zayıf öğretim veya kendi dışında bir faktöre bağlıyorsa bir sonraki süreçte bu faktörlerin değişebileceğini düşünerek tekrar deneme eğilimi gösterebilir (Bayrakçeken vd., 2021).

Sosyal Bilişsel Kuram, Albert Bandura'nın geliştirdiği öğrenme kuramıdır. Sosyal bilişsel kurama göre insanlar, başkalarını gözlemleyerek bilgi, yetenek, kural, stratejik inançlar gibi öğrenmeleri gerçekleştirebilirler. Kişiler kendilerine yönelik değerlendirmelerde bulunarak, davranışlarının uygunluğu ve sonuçlarını kavrayabilir, kendi kapasitelerinin bilincinde olabilirler (Schunk, 2009). Toplum içinde bireyler diğer insanlara yönelik gözlemleri ile; onların davranışlarının sonuçlarını (pekiştirilme veya cezalandırılma) gözlemleyerek öğrenirler. Bu nedenle sosyal öğrenme “toplum içinde ve toplum için öğrenme” şeklinde tanımlanabilir (Bayrakçı, 2007). Gözlem öğrenmesi, dikkat, hatırlama, uygulama ve güdüleme veya pekiştirme süreçlerinden oluşmaktadır (Bacanlı, 2009). Sosyal öğrenme kuramının temel ilkelerine göre, öğrenme kişisel faktörler, çevre ve davranış unsurlarının üç yönlü ve karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşmektedir. Bu dinamik süreç *karşılıklı belirleyicilik* olarak kavramlaştırılmıştır. *Sembolleştirme kapasitesi*, insanların imajları (zihinsel resimler) veya sözcükler gibi sembollerini kullanarak yaşantılarına mana ve süreklilik verdikleri süreçlerdir. *Dolaylı öğrenme kapasitesi*, insanların doğrudan yaşantıları yoluyla gerçekleştirdikleri öğrenmelerinin yanı sıra diğer insanları gözlemleyerek öğrenebileceklerini ifade etmektedir. *Öngörü kapasitesi*, bireyin önceki yaşantılarından yola çıkarak gerçekleştireceği davranışın sonuçlarına yönelik beklenti ve tahminlerinin olmasıdır. *Kendini düzenleme kapasitesi*, kişinin kendini biçimlendirme potansiyelinin bilincinde olduğu süreçleri ifade etmektedir. *Öz-yeterlilik* ise, kişinin karşılaştığı zorluklarda nasıl başarılı olabileceğine yönelik kendisi hakkında geliştirdiği inancıdır (Bayrakçı, 2007). Sosyal öğrenme kuramı davranışsal, bilişsel ve çevresel faktörler ile öğrenme sürecini açıklamaktadır. Bu kapsamdan hareketle öğrenmede içsel ve dışsal motivasyon önemlidir. Motivasyona yönelik olarak ise, bireylerin ödüllere ve cezalara bilinçsizce yanıt vermediklerini, bireylerin bilinçli bir biçimde çevrelerini anlamlandırma, duygu, düşünce ve eylemlerini düzenlediklerini vurgulanmaktadır (Bayrakçı vd., 2021).

Öz Yeterlilik Kuramı, “Özyeterlilik” sosyal bilişsel öğrenme kuramına ait temel kavramlardan biri olarak; insanın kendisini tanıması olarak tanımlanabilir. Kişinin bir davranışı yapabileceğine olan inancı ve başarı göstereceğine yönelik beklentileri o davranışı göstermesini etkilemektedir (Aslan ve Doğan, 2020). Öz yeterlilik, “kişinin ileri dönük durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu hareket biçimlerini planlama ve

gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancı” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977, akt. Arseven, 2016). Öz yeterlilik, sosyal bilişsel kuramın motivasyonel bileşeni olarak görülmektedir. Bu kapsamda motivasyon, bireyin bir görevde başarılı olacağına yönelik inancından kaynaklanmaktadır (Bayrakçeken vd., 2021).

Bandura (1994) bireyin öz yeterlilik algısını dört temel faktöre bağlı olduğunu belirtmektedir. *Tamamlanmış başarılı performans*, bireyin daha önce gerçekleştirdiği başarılarını gelecekte de yaşayabileceğine yönelik beklentisini göstermektedir. *Dolaylı yaşantılar*, gözlemlenen modelin başarısı veya başarısızlığına yönelik süreçlerde bireyin de bunu başarabileceği beklentisi oluşması anlamına gelmektedir. *Sözel ikna*, bireyin başarı gösterip gösteremeyeceğine ilişkin başkalarının destekleyici veya cesaret azaltıcı etkilerine işaret etmektedir. *Fizyolojik ve duygusal durumlar*, kişilerin kaygı yaşadığı anlarda öz yeterlik duygusunun azalacağı, kaygı ve endişenin az olduğu anlarda ise bu inancın artacağıyla ilgilidir (Tatlıoğlu, 2021).

2.13.3. Gönüllülük ve İşlevsel Motivasyon Yaklaşımı

Gönüllülüğün nedenlerini açıklayan farklı kuram ve bakış açıları geliştirilmiştir. Motivasyonların işlevsel teorisi, insanların aynı psikolojik ihtiyaçları olduğu varsayımı temeli üzerine geliştirilmiştir. Dolayısıyla ihtiyaçların evrensel olduğu kabul edilmektedir. İnsanların bir davranışı gerçekleştirme nedenleri de bu ihtiyaçlara bakılarak açıklanabilir (Çevik, 2012). İşlevsel bakış açısına göre, insanlar bazı psikolojik ihtiyaçlarını işlevsel olarak karşılayabilecek etkinliklere farklı güdülerle katılabilirler (Doğrul, 2019). Clary ve diğerleri (1998) gönüllü motivasyonlarını işlevsel analiz kuramı ile açıklamaktadır. İnsanları gönüllülük konusunda eyleme geçiren güdülerini anlaşılabilir olarak “insanlar neden gönüllü oluyor?” ve “gönüllü yardımı sağlayan nedir?” sorularını ele almaktadır. Bu sorular doğrultusunda “değerler”, “anlama”, “ego gelişimi”, “kariyer”, “sosyal” ve “ego koruma” olmak üzere altı faktörden oluşan “Gönüllü Fonksiyonlar Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin *değerler* faktörü, bireyin diğer insanlar için özgecil ve insani kaygılara yönelik değerlerin ifade edildiği fırsatları açıklarken; *anlama* faktörü, bilgi, beceri ve yeteneklerin kullanılması ve yeni öğrenmeler için deneyim sağlayan fırsatları belirtmektedir. *Ego gelişimi* faktörü, psikolojik gelişimi; *sosyal* faktör, yeni insanlarla bir arada olarak sosyal ilişkilerin geliştirilmesini; *kariyer* faktörü, gönüllülük sonucunda elde edilecek

kariyeri; *ego koruma* ise, bireysel sorunlardan uzaklaşma olarak ifade edilmiştir (Er, 2020). Gönüllülük çalışmalarında öne çıkan bu yaklaşımla insanların aynı işi farklı nedenlerle yapmak istedikleri ve farklı nedenlerle gönüllü olduklarına ulaşılmıştır (Doğrul, 2019).

Esmond ve Dunlop (2004), gönüllülük motivasyonlarını on faktör olarak belirlemiştir. Gönüllüler başkalarına yardım etmenin ve iyilik yapmanın önemli olduğunu düşüncesini taşırlar, bu düşünce *değerler* faktörüne işaret eder. *Karşılıklılık*, “iyi şeyler yapmanın” bireyin kendisine sağladığı iyiliklerin ölçüldüğü alandır. *Takdir etme*, gönüllü bireyin yeteneklerinin ve katkılarının diğer insanlar tarafından bilinmesi, takdir edilmesidir. *Anlama*, gönüllü çalışmaların sağladığı yeni öğrenme ve deneyim alanlarının kişiyi motive etmesidir. *Benlik saygısı*, gönüllülüğün kendine değer verme ve benlik saygısı ile ilgili duyguları artırmaktadır. *Tepkisellik*, gönüllülerin geçmiş veya şimdiki durumlarına yönelik iyileştirme ihtiyacının gönüllüleri motive etmesidir. *Sosyal*, gönüllü bireyin başkalarının (arkadaş veya aile vb.) değerlerinden etkilenmesidir. *Koruyucu*, gönüllü çalışmalar ile birey kendisinden daha az şansa sahip kişilere yardım ederek kendisine yönelttiği suçluluk duygusunu azaltabilir veya kişisel problemlerini çözme imkânı bulabilir. *Sosyal etkileşim*, gönüllünün başkaları ile etkileşimde bulunarak sosyal ağlar oluşturması; *kariyer geliştirme*, deneyim, beceri ve istihdam kazanabilme, iş bağlantıları kurmaya yönelik motivasyon alanlarıdır.

Gönüllü olma nedenleri toplumun sosyal yapısı ve bireyin kişisel özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Gönüllülük ilgili tarafa olan yararlarının yanı sıra gönüllü bireye de yararlar sağlayan bir etkinliktir. Gönüllü olma nedenlerini toplum ve birey odaklı olmak üzere iki kategoride incelenmektedir. Toplum odaklı nedenler, kamu yararına, toplumu ilgilendiren bir soruna çözüm sağlamak, inandığı bir kurum veya projeye destek olmak, insan kaynağına olan ihtiyaca yönelik katkı sağlamaktır. Birey odaklı nedenler ise, bilgi, deneyim ve yeteneklerini paylaşmak, aidiyet duygusunu hissetmek, bireysel gelişimini gerçekleştirmek, başkaları tarafından takdir edilmek, hayatına farklılık katmak, ekip çalışmasının bir üyesi olmak, bir konuda yeterlik kazanmaktır (Fazlıoğlu, 2013).

Bireyi gönüllülüğe yönlendiren nedenler aynı zamanda harekete geçme güdülerinin belirlenmesini sağlar (UNV, 2011). Kesgin (2016)’e göre insanların gönüllülük motivasyonlarını bireyin sahip olduğu değerler ve inanç sistemleri etkilemektedir. Bu değerlerin başında dayanışma, iyilik, eşitlik, karşılıklılık, dini değerler gelmektedir.

Toplumsal yarar, sosyalleşme ihtiyacı, kişisel gelişim becerileri edinme ve istihdamı kolaylaştırma belirtilen diğer gönüllü çalışmalara katılma nedenleridir (Dulkadiroğlu, 2016). Gönüllü faaliyetlerin bireye ve topluma sağladığı faydaların bilinmesi, bireyleri gönüllü olma konusunda teşvik edici olabilir. İlbay (2014), gönüllü turizmde üniversite öğrencilerinin güdülerini, sosyal yarar sağlama, ailelerinden özerk bir şeyler yapabilme mutluluğu, yaşamlarında var olan rutini değiştirmek ve eğlenmek olduğunu belirtmektedir. Aytaç ve Çarkoğlu (2020) Türkiye’de 67 ilde 2502 kişinin oluşturduğu araştırmaları sonucunda gönüllü motivasyonlarını ilk olarak bireysel faydaya yönelik; gönüllü çalışmalardan haz alma, başka insanlarla tanışma, ikinci sırada ise toplumsal faydaya yönelik; başka insanların ihtiyaçlarını karşılama olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.14. Türkiye’ de Gönüllülük

Gönüllülüğe yönelik farkındalık özellikle toplumların karşı karşıya kaldığı kriz durumlarında gelişmektedir. Sosyal, ekonomik, çevre ve doğa, sağlık gibi alanlarda öngörülemeyen ve toplum yapısını veya insanların yaşamını olumsuz etkileyen olayların sonuçları ile başa çıkabilmek için gönüllü faaliyetlere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Yurttagüler’e (2013) göre Türkiye’ de 1999 Marmara Depremi gönüllülük ve gönüllü kavramları için bir kırılma noktası olmuştur. Bu dönemde insanlara yardım etmek ve sosyal dayanışmayı sağlamak amacıyla bireyler yerel veya ulusal sivil toplum kuruluşları aracılığı ile depremden etkilenenler için gönüllü olmuşlardır. Avrupa Gönüllü Hizmeti programı ülkemizde uluslararası gönüllülüğün gelişmesinde önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu programla gençlerin farklı Avrupa ülkelerinde gönüllü çalışmalarda yer almasını bunun sonucunda farklı kültürler arasında öğrenmeler gerçekleştirmesine katkı sağlamaktadır.

Ülkemizde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu iş birliği ile üniversite programlarına Topluma Hizmet Uygulamaları ve Sosyal Sorumluluk dersi eklenmiştir. Hem teorik hem de uygulamalı içeriği olan dersin, Bakanlık yönünden amacı, toplum katılımının ve gönüllülüğün yaygınlaştırılmasıdır. Üniversiteler yönünden ise, öğrencilerin mesleki eğitimlerinin geliştirilmesi, toplumsal konulara karşı duyarlılık kazanmak ve gönüllülük alanlarında yeterlilik kazanmalarıdır (Fazlıoğlu, 2013). Türkiye’de Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB), 2019 yılını ülkemizde gönüllülük yılı olarak ilan etmiştir. Gönüllülük Yılı Stratejisi

raporuna (2020) göre gönüllülüğün tanınması ve güçlendirilmesi, kurumlar arası iş birliği ile ortak projelerin gerçekleştirilmesi, gönüllülüğün yaygınlaştırılması ve uygulanmasında teknolojiden faydalanılması amaçlandığı belirtilmiştir. Bu kapsamda “Genç Gönüllüler” tarafından afet ve acil durum, çevre, eğitim, kültür ve turizm, sağlık ve sosyal hizmetler, spor alanlarında gönüllü çalışmalar gerçekleştirilmektedir.

Ülkemizde Gençlik ve Spor Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu arasında imzalanan protokolle, üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk ve gönüllülük algılarının güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda üniversitelerde “Genç Ofisler” kurularak üniversite öğrencilerinin gönüllülük faaliyetlerde bulunması teşvik edilmiştir (Yükseköğretim Kurumu, 2022). Üniversitelerin öğretim programlarına eklenen “Gönüllü Çalışmalar” dersi de bu kapsamda yapılan çalışmaların arasında değerlendirilebilir.

Charities Aid Foundation (CAF) tarafından hazırlanan Dünya Bağışçılık Endeksi tanımadığı bir kimseye yardım etme, sivil toplum kuruluşlarına yapılan bağış ve gönüllülük için harcanan zaman alanlarında 114 ülkeye yönelik değerlendirmede bulunulmuştur. Buna göre ülkemiz tanımadığı bir kimseye yardım etme alanında 48., sivil toplum kuruluşlarına yapılan bağış alanında 75. ve gönüllülük için harcanan zaman da ise 99. sırada yer almaktadır (Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı (TÜSEV), 2021). Türkiye’de gönüllü bireylerin en çok eğitim (%64,8) ve çocuklar (%48,4) çalışma alanlarında gönüllü faaliyetlere katıldığı belirlenmiştir (Erdoğan ve Semerci, 2020). Aytaç ve Çarkoğlu (2020) tarafından Türkiye’de Bireysel Bağışçılık ve Hayırseverlik konulu çalışmada insanların gönüllü faaliyetlerde bulunmama nedenleri değerlendirildiğinde en yüksek oran, “bu tip faaliyetlere ayıracak param yok” şeklinde belirlenmiştir. Aydınligil’e (2013) göre, Türkiye’de gönüllülük algısı daha çok toplumun ortak değerlerine yönelik yapılan yoksullara ve komşulara yardımseverlik, gıda yardımları; dernek ve vakıfların eğitim ve burs imkânları sağlaması ve sivil toplum kuruluşlarının gerçekleştirdiği yardımlar olarak değerlendirilmektedir. Ülkemizde gönüllü faaliyetlere katılımında nüfusun en dinamik grubunu oluşturan gençlerle birlikte, emekli olan ve alanında yetkinlik kazanmış deneyim sahibi kesimin bulunduğu gönüllü çalışmalar için büyük bir potansiyel oluşturmaktadır. Gönüllülüğün daha çok maddi yardım olarak algılanması, insan kaynağı olarak gerçekleştirilen gönüllü çalışmaların göz ardı edilmesine neden olmaktadır (Fazlıoğlu, 2013). İnsanların bilgi ve deneyim sahibi olduğu alanlarda gönüllü faaliyetlere

katılması yapılan çalışmalarını daha etkili kılabilir. Gönüllülük çalışmalarının sadece maddi yardım ile ilgili olmadığı, kişinin zamanını, bilgi ve becerilerini de paylaşmasının aynı zamanda gönüllüğe yönelik davranışları kapsadığı farkındalığının geliştirilmesi önemli görülmektedir.

2.15. Gönüllülük Motivasyonları ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde gönüllülük motivasyonları konusunda yapılan çalışmaların daha çok üniversite öğrencileri ve spor organizasyonları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Sözeri, Karlı ve Koçak, 2008; Atçı, Yenipınar ve Unur, 2014; Koşan ve Güneş, 2009; Fişne, 2017). Üniversite öğrencilerinin spor organizasyonlarına katılma nedenleri, gönüllülüğün iş bağlantıları kurma ve iş bulmaya yardımcı olacağı düşüncesi, kariyer yönelimi; gönüllülük ile daha iyi bir toplum oluşması ve vatandaşlık görevi olduğu nedenleri, topluma yönelik duyarlılık; gönüllülüğün kişinin kendisine saygısı ve güvenini artırdığı düşüncesi, kişisel gelişim; yeni insan ve farklı kültürlerle tanışma isteği, kişilerarası ilişkiler; uluslararası spor faaliyetlerine yönelik ilgi, oyunların bir parçası olma isteği, spor sevgisi ve oyunları ücretsiz izlemek ve yemek imkanlarından faydalanma isteği, dışsal ödüller olmak üzere altı alt boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır (Atçı vd., 2014).

Üniversite öğrencilerinin spor organizasyonlarında gönüllülük motivasyonlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçek çalışmasında bireyleri gönüllülüğe yönelten nedenler altı alt boyutta toplanmıştır. Buna göre, bireyin organizasyondan önce katılacağı eğitimler ve organizasyon sürecinin kendi gelişimine katkı sağlayacağı düşüncesi, kişisel gelişim; anlamlı deneyimler ile çevresi tarafından takdir edilmek ve bu deneyim sonucunda kendi içinde yaşayacağı gurur duygusu, kişisel tatmin; yabancı dil ve iletişim becerilerine yönelik gelişim sağlamak, tecrübe kazanmak; yeni insanlarla tanışmak, sosyal ilişki kurmak; organizasyona gelen katılımcılara ve ülkenin sosyal, kültürel, ekonomik gelişimine destek olmak, diğerlerine yardım, organizasyonu bir değerli fırsat olarak değerlendirmek, fırsat ve eğlence boyutları olarak belirlenmiştir (Sözeri vd., 2008).

Fişne (2017), araştırmasında, kişilik özelliklerinin sporda gönüllülüğe etkisini incelemiştir. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre gönüllü motivasyonlarının ölçeğin kişisel gelişim, kişilerarası ilişkiler ve değerler alt boyutlarında kadın katılımcıların

erkek katılımcılara göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Ölçeğin spor sevgisi alt boyutunda ise erkek katılımcıların motivasyonları daha yüksek olarak belirlenmiştir. Eğitim durumuna göre gönüllülük ölçeğinin değerler alt boyutunda üniversite mezunlarının yüksek lisans öğrencilerinden, kişisel gelişim alt boyutunda ise üniversite öğrencilerinin, lise ve yüksek lisans mezunlarından daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koşan ve Güneş (2009), çalışmasında üniversite öğrencilerinin spor organizasyonlarında gönüllü olmaya yönelik ilgilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların gönüllülük motivasyonları; gönüllü faaliyetlere katılarak başkalarına yardım etmenin kişinin kendisini mutlu etmesi, yeni deneyimler yaşamak, bireylerin sahip olduğu bilgileri uygulayabilmesi ve kendisini tanımaya yönelik istekleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dulkadiroğlu (2016) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, katılımcıların gönüllülüğe yönelik olumlu algıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gönüllülüğün bireyin kişisel gelişimine katkısı olduğu ve empati yeteneklerini geliştirdiği ile gönüllülüğü bir vatandaşlık görevi olarak değerlendirildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Büyük, İşlek, Çakmak ve Tiltay (2016) yöneticilerin ve çalışanların bakış açısıyla sivil toplum kuruluşlarında gönüllülerin motivasyonları konulu çalışmada sivil toplum kuruluşlarında gönüllü olan bireylerin amaçlı diğerkâmlık, bireysel tatmin, dini değerler, etkili iletişim, geri ödeme, gösteriş, kariyer sağlama, karşılık bekleme, kişisel gelişim, sosyalleşme, sosyal statü, toplumsal fayda, özgeciler gibi güdü kaynakları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balaban-Yönten ve İnce-Çoban (2015) gençlerin sivil toplum kuruluşlarındaki gönüllülük faaliyetleri ve gönüllülük algısı konulu araştırmada, gönüllülerin manevi duygulardan hareketle gönüllü çalışmalara katıldığı ve gönüllü motivasyonlarının sosyalleşme, sosyal sorumluluk üstlenme ile kişisel gelişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Adıgüzel, Şentürk ve Turan (2016) üniversite öğrencilerinin gönüllülük algıları, eğilimleri ve deneyimleri üzerine yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin gönüllülük faaliyetlerine katılmalarında; gönüllülüğe ihtiyaç duyulduğuna ilişkin duygular, başkalarına yarar sağlama isteği, vicdani yükümlülükler, dini inançlar, insanları mutlu etme arzusu ve sevdiği insanların gönüllü faaliyetlerde yer alması

nedenleri temel motivasyon kaynağı olarak belirlenmiştir.

Robinson ve Rennie (2014) gönüllü stajyer öğretmenlerin eğitim sistemine katkısının ve gönüllü öğretmenlik yapmanın bireylere faydalarının araştırıldığı çalışmanın sonucunda gönüllü stajyer öğretmenliğin, bireyin öğretmenlik yeterliliği kazanırken aynı zamanda becerilerini ve deneyimlerini geliştirmesini sağlayan bir yöntem olarak değerlendirilmektedir.

İlbay (2014) üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada, gönüllü ve gençlik turizmini birlikte inceleyerek Eskişehir'e yönelik gönüllülük turizm örneği önerilmiştir. Çalışmada üniversite öğrencilerinin gönüllülük güdeleri dört faktör olarak kategorize edilmiştir. Fedakârlık faktörü, toplumsal fayda sağlamak; özerklik faktörü, yeni çevre kazanma; gündelik hayattan uzaklaşma faktörü, yaşamlarını anlamlı kılacak etkinliklerin içinde bulunmak; farklı insanlar tanıma faktörü, sosyal etkileşim ve farklı insanları tanımak olarak açıklanmıştır. Gülmez (2019) üniversite öğrencilerinin gönüllülük faaliyetlerine yönelik davranış ve motivasyonlarını incelediği çalışmada, diğer insanlara yardım etmeye yönelik farkındalık bilinci ve başkalarına yardım ettiğinde kişinin kendini iyi hissetme duygusunu yaşamasının bireylerin gönüllülüğünü en çok açıklayan neden ve motivasyonlar olarak belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi kapsamında sırasıyla, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Sosyal bilimlerde büyük grupların çeşitli değişkenlere göre (yaş, cinsiyet vb.) araştırmaya konu olan özelliklerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan betimsel çalışmalarda tarama modeli kullanılmaktadır. Tarama modelinde birden fazla özelliğe yönelik veri toplanarak bu değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir. Bu şekilde iki değişken arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır (Can, 2022, s.8). Bu çalışmanın konusu ve problemini oluşturan, öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ve gönüllülük motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Çorum ilinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde seçkisiz-olasılıklı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, evrende bulunan tüm elemanlar örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız şansa sahiptir (Kumar, 2011). Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çorum ilinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 286 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Sosyo- demografik özelliklerine ait bilgilerine (cinsiyet, hizmet yılı, branş, okul kademesi, öğretmen sayısı, okul görev bölgesi) aşağıda yer verilmiştir.

Çizelge 3.3. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	158	55.2
Erkek	128	44.8
Toplam	286	100

Çizelge 3.3.'te katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin, 158 (%55,2) kadın, 128 (%44,8) erkektir. Buna göre kadınların çalışmaya katılmada daha fazla gönüllü oldukları söylenebilir.

Çizelge 3.4. Öğretmenlerin hizmet yılına göre dağılımları

Hizmet Yılı	n	%
5 yıl ve daha az	21	7.3
6-20 yıl	133	46.5
21 yıl ve üzeri	132	46.2
Toplam	286	100

Çizelge 3.4.'te öğretmenlerin hizmet yılına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmada yer alan öğretmenlerin 21 (%7.3)'ü 5 yıl ve daha az, 133 (%46.5)'i 6-20 yıl ve 132 (%46.2)'si 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.5. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları

Branşlar	n	%
Sınıf Öğretmeni	101	35.3
Matematik Öğretmeni	28	9.8
Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı	26	9.1
Fen Bilimleri	24	8.4
Sosyal Bilimler	40	14.0
Yabancı Diller	25	8.7
Sanat ve Spor	24	8.4
Diğer Alanlar	18	6.3
Toplam	286	100

Çizelge 3.5.'te öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları gösterilmektedir. Buna göre öğretmenlerin, 101 (%35.3)'ü sınıf öğretmeni, 28 (%9.8)'i matematik öğretmeni, 26(%9.1)'i Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmeni, 24(%8.4)'ü fen bilimleri alanı (fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji vb.) öğretmeni, 40 (%14.0)'ü sosyal bilimler alanı öğretmeni (sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, psikoloji, felsefe, sosyoloji vb.), 25 (%8.7)'si Yabancı Diller alanı (İngilizce, Almanca, Arapça, Fransızca vb.), 24 (%8.4)'ü Sanat ve spor alanı (beden eğitimi, müzik, resim vb.), 18 (%6.3)'ü diğer alanlar (okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni) grubunda olduğu görülmüştür.

Çizelge 3.6. Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesine göre dağılımları

Okul Kademesi	n	%
İlkokul	99	34.6
Ortaokul	88	30.8
Lise	99	34.6
Toplam	286	100

Çizelge 3.6.'da öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin, 99 (%34.6)'sı ilkokul, 88 (%30.8)'i ortaokul, 99 (%34.6)'sı lise kademelerinde görev yaptığı görülmüştür.

Çizelge 3.7. Öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki öğretmen sayısına göre dağılımları

Öğretmen Sayısı	n	%
1-10 öğretmen	25	8.7
11-20 öğretmen	136	47.6
21 öğretmen ve üzeri	125	43.7
Toplam	286	100

Çizelge 3.7. öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki öğretmen sayılarını göstermektedir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin, 25 (%8.7)'si 1-10 öğretmen, 136 (%47.6)'sı 11-20 öğretmen, 125 (%43.7)'si 21 öğretmen ve üzeri sayıda, öğretmenin bulunduğu okullarda görev yaptığı görülmüştür.

Çizelge 3.8. Öğretmenlerin görev yaptığı okul bölgesine göre dağılımları

Okul Bölgesi	n	%
Köy	16	5.6
İlçe	216	75.5
İl	54	18.9
Toplam	286	100

Çizelge 3.8.'de öğretmenlerin görev yaptığı okul bölgesine göre dağılımlarına yer verilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin 16 (%5.6)'sı köylerde, 216 (%75.5)'i ilçelerde, 54 (%18.9)'u ise ilde bulunan okullarda görev yaptıkları belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşabilmek için *Kişisel Bilgi Formu*, öğretmen liderliğine yönelik algılarını belirleyebilmek için *Öğretmen Liderliği Ölçeği* ve öğretmenlerin gönüllülük motivasyonlarını belirleyebilmek için *Gönüllülük Motivasyonu Ölçeği (GMÖ)* veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan *Kişisel Bilgi Formu* araştırmanın bağımsız değişkenlerine (cinsiyet, hizmet yılı, branş, okul kademesi, öğretmen sayıları ve okulun bulunduğu bölge) yönelik verileri toplamak amacıyla oluşturulmuştur

3.3.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Bu araştırmada öğretmen liderliği algılarının belirlenmesi amacıyla, Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından öğretmen liderliği algı ve beklentilerinin belirlenmesine yönelik geliştirilen *Öğretmen Liderliği Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde algı ve beklentiler yönünden ölçülmektedir. Maddeler; her zaman=5, sık sık= 4, bazen=3, nadiren=2, hiçbir zaman=1 olarak belirlenmiş, 5’li likert tipi bir ölçekle değerlendirilmektedir. Ölçeğin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutları olmak üzere 3 alt boyutu bulunmaktadır.

Çizelge 3.9. Öğretmen liderliği ölçeği Cronbach Alpha değerleri

Ölçek/Alt boyut	İç Tutarlılık Katsayısı (Cronbach Alpha)	
	Madde Sayısı	Algı
Kurumsal gelişme	9	.93
Mesleki gelişim	11	.92
Meslektaşlarla iş birliği	5	.84
Toplam	25	.94

Çizelge 3.9’da öğretmen liderliği ölçeğinin algı düzeyine yönelik Cronbach alpha değerleri yer almaktadır. Cronbach alpha katsayısı ölçütleri, $0.60 \leq \alpha < 0.80$ arasında oldukça güvenilir, $0.80 \leq \alpha < 1.00$ arasında olması yüksek derecede güvenilir olarak belirtilmektedir (Özdamar, 2004). Bu kapsamda öğretmen liderliği ölçeği ve alt boyutlarının yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın konusu ve kapsamı gereği, öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentiler olmak üzere iki farklı yönde ölçüm yapan ölçeğin sadece algı boyutuna yönelik uygulama yapılmıştır.

3.3.3. Gönüllülük Motivasyonu Ölçeği

Araştırmada kullanılan gönüllülük motivasyon ölçeğinin geliştirilme aşamaları aşağıda verilmiştir.

1.Aşama: Gönüllülük ve gönüllü motivasyonları kapsamında kuramsal çerçeve alan yazın kaynakları kullanılarak araştırılmış ve bazı kaynaklar kullanılarak soru havuzu oluşturulmuştur. Çevik (2012) tarafından Gönüllü Motivasyon Envanterini Türk kültürüne uyarladığı çalışmasında yer alan ölçeğin maddeleri kaynak olarak kullanılmıştır. Gönüllü Motivasyon Envanteri maddeleri bu araştırmanın amacı doğrultusunda, formal veya informal olarak gönüllü faaliyetlere katılan bireylerin motivasyonlarını belirleyecek biçimde geliştirilmiştir. Dulkadiroğlu (2016) araştırmasında nitel boyutta veri topladığı maddeler ile üniversitede gönüllü olmak (Adıgüzel, Şentürk, Turan, 2016) çalışmasında yer alan bazı araştırma maddeleri soru havuzuna dahil edilmiştir. 30 maddeden oluşan taslak ölçme aracı ile ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların geribildirimleri doğrultusunda bazı maddelerde düzeltmeler yapılmıştır.

2.Aşama: Uzman görüşleri sonucunda gerekli düzenlemeler ile son şekli verilen ölçme aracı Çorum ilinde görev yapan 311 öğretmene uygulanmıştır.

3.Aşama: Bu aşamada elde edilen veriler ile (Kaiser Meyer Olkin= .85, Bartlett's Test of Sphericity= 190, p= .000) maddelerin faktör analizi yapılmasının uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarını tespit etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekten bazı maddeler çıkarılmıştır. Çıkarılan maddeler sonunda 5 alt boyut ve 20 maddeden oluşan gönüllülük motivasyonu ölçeği faktör analizi sonuçları Çizelge 3.10'da gösterilmiştir.

Çizelge 3.10. Gönüllülük motivasyonu ölçeği faktör analizi tablosu

	1.Boyut	2.Boyut	3.Boyut	4.Boyut	5.Boyut
Madde 19	.745				
Madde 20	.714				
Madde 10	.693				
Madde 12	.680				
Madde 18	.665				
Madde 9	.574				
Madde 16	.544				
Madde 8		.722			
Madde 5		.716			
Madde 3		.707			
Madde 11		.634			
Madde 13			.777		
Madde 14			.769		
Madde15			.700		
Madde 17			.606		
Madde 2				.751	
Madde 4				.691	
Madde 1				.604	
Madde 7					.832
Madde 6					.734

Faktör analizinde maddelerin 0.30 – 0,59 arasında değer alması orta düzey, 0.60 ve üzeri değer alması ise yüksek düzey büyüklükler olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu bağlamda madde faktör yükleri değerlendirildiğinde 9 ve 16.maddelerin faktör değerlerinin orta düzeyde olduğu, diğer maddelerin ise yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Çizelge 3.11.'de gönüllülük motivasyonu ölçeği ve alt boyutlarına ait Cronbach Alfa değerlerine yer verilmiştir.

Çizelge 3.11. Gönüllülük motivasyonu ölçeği Cronbach Alpha değerleri

Ölçek/Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha değeri
Fırsatlar sunma	3	.67
Yardım faaliyeti	4	.77
Bireysel fayda	2	.74
Sahip olunan değerler	7	.83
Faydalı olarak görmeme	4	.70
Gönüllülük motivasyonu ölçeği	20	.82

Çizelge 3.11.'de yer alan değerler incelendiğinde fırsatlar sunma, yardım faaliyeti, bireysel fayda ve faydalı olarak görmeme alt boyutlarının oldukça güvenilir olduğu, ölçeğin tamamının ve sahip olunan değerler boyutunun ise yüksek güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Gönüllülük Motivasyonu Ölçeğinin Alt Faktörleri

Gönüllülük motivasyonu ölçeği, fırsatlar sunma (3 madde), yardım faaliyeti (4 madde), bireysel fayda (2 madde), sahip olunan değerler (7 madde), faydalı olarak görmeme (4 madde) olmak üzere 5 alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 13,14,15 ve 17.maddeler ters madde olarak belirlenmiştir. Ölçekte tamamen katılmıyorum=1, katılmıyorum=2, kararsızım=3, katılıyorum=4, tamamen katılıyorum=5 şeklinde 5'li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Maddelere verilen yanıtların sayısal değer olarak belirlenen aralıkları Çizelge 3.12.'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.12. Likert tipi beşli dereceleme ölçeği değerlendirme aralıkları

1.00-1.80	Tamamen katılmıyorum
1.81-2.60	Katılmıyorum
2.61-3.40	Kararsızım
3.41-4.20	Katılıyorum
4.21-5.00	Tamamen katılıyorum

1.Alt Boyut: Fırsatlar sunma

Bireyin gönüllü olarak görev aldığı faaliyetler sonucunda gönüllülüğün kendisine sağlayacağı kazanımların ifade edildiği boyuttur. Esmond ve Dunlop'a (2004) göre, bireyin sosyal ağlar ve faydalı kişilerle bağlantılar kurması bu sayede gerçekleştireceği

deneyim ve kariyer gelişimi ile gönüllülüğün sağlayacağı sosyal fırsatlar bireyi gönüllü olmaya yönelik teşvik eden bir güdüdür. Büyük ve ark. (2016) göre ise, gönüllü olma nedenlerinden biri de gönüllülüğün bireylerin kariyer gelişimlerine fayda sağlamasıdır.

1.madde: Kendimde zamanında zorluklarla mücadele ettim bu yüzden gönüllü faaliyetlerde yer almak isterim.

2.madde: Gönüllülük aracılığı ile önemli iş bağlantıları kurabileceğimi düşünürüm.

4.madde, Gönüllü kuruluşların sağladığı sosyal fırsatlar benim için önemlidir.

2.Alt Boyut: Yardım Faaliyeti

Bireyin başkalarına yardım etme sorumluluğu duyarak gönüllü faaliyetlerde yer almasını ifade eden motivasyon alanıdır.

3.madde: Gönüllü faaliyetlere katılarak zor durumda olan insanlara karşı sorumluluklarımı yerine getirebilirim.

5.madde: Gönüllülük benim sahip olduğum şeylere sahip olmayan insanlar için yardım etme imkânı taşır.

8.madde: Gönüllülük faaliyetlerinin bireylerin empati yeteneklerini geliştirdiğine inanırım.

11.madde: Gönüllü çalışmalar amacıyla faaliyet yürüten kamu veya özel kurumları desteklerim.

3.Alt Boyut: Bireysel Fayda

Gönüllü olmanın bireye psikososyal alanda sağladığı kazançları açıklayan alt boyuttur. Esmond ve Dunlop (2004)'a göre bireyin diğer insanlara yardım etmesinin kendisine de yarar sağlayacağını düşünmesi insanların gönüllü olma nedenlerinden biridir. Büyük ve ark. (2016) göre bireyler başkalarına yararlı olmak amacının yanı sıra manevi bireysel kazanımlar sağlamak için de gönüllü faaliyetlerde yer almaktadır.

6.madde: Gönüllülüğün kendi kişisel problemlerimi çözmeme yardımcı olabileceğine inanırım.

7.madde: Gönüllülüğün kişisel sıkıntılardan kaçmak için iyi bir yol olduğuna inanırım.

4.Alt Boyut: Sahip Olunan Değerler

Bireyin çevresine karşı sorumluluk bilinci içinde olması ve sahip olduğu değerler kişiyi gönüllü faaliyetlere yönlendirebilmektedir. Esmond ve Dunlop (2004)'a göre, başkalarına yardım etmenin ve iyilik yapmanın önemli olduğunu düşünmeleri bireyleri gönüllü olmaya teşvik eden nedenlerdendir.

9.madde: Gönüllülük bir vatandaşlık görevidir.

10.madde: Dini hassasiyetlerim beni gönüllülük faaliyetlerine katılmaya teşvik eder.

12.madde: Vicdani yükümlülüklerim beni gönüllülük faaliyetlerine katılmaya yönlendirir.

16.madde: Gönüllü bir kuruluşun bana vereceği bir görevi düzenli olarak yapabilirim.

18.madde: Ailem veya arkadaşlarımla gönüllü olmaları beni de teşvik eder.

19.madde: Mesleğim ile ilgili çevirim içi gönüllü faaliyetlerine katkı sunmak isterim.

20.madde: Gönüllü çalışmalar birçok farklı alanda kişiye öğrenme fırsatları sunar.

5.Alt Boyut: Faydalı olarak görmeme

Bireyin gönüllü faaliyetlerde görev almak istememesinde çeşitli nedenler etkili olmaktadır. Ölçeğin bu boyutunda bireyin gönüllü faaliyetlere katılmama nedenlerini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır.

13.madde: Yapılan gönüllülük faaliyetlerinin işe yaramadığını, faydalı olmadığını düşünürüm.

14.madde: Maddi kazancım olmayan faaliyetlere katılmak istemem.

15.madde: Kendimi yaşadığım şehre ait hissetmediğim için yerel gönüllü kuruluşlara katılmıyorum.

17.madde: Gönüllü faaliyetler için çevremde hiç fırsat yok.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırma Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 2021/05 nolu kararı (EK-1) ile etik yönden uygun bulunmuştur. 2021-2022 Eğitim ve öğretim sürecinde Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 28.12.2021 tarihli, E- 43436584-605.01-39928233 sayılı (EK-2) araştırma izni ile veri toplama araçları (EK-3) Çorum il, ilçe ve köylerde görev yapan öğretmenlere gönüllülük esasına dayalı

olarak hem yüz yüze görüşmelerle hem de internet ortamında <https://forms.gle/QXL9MDTT39QPfTw5> oluşturulan form ile uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analiz edilmesinde SPSS.26 programı kullanılmıştır. Analizlerde hangi testlerin kullanılacağına belirlenmesi için normallik testi yapılmıştır. İlk olarak araştırmada verilerin dağılımını bozan uç değerler belirlenmiş, bu doğrultuda 311 katılımcının 25'ine ilişkin veriler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Araştırmaya 286 katılımcı ile devam edilmiştir. 25 katılımcıya ait veriler çıkarıldıktan sonra yapılan normallik testi sonucu ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Çizelge 3.13. ve Çizelge 3.14.'te gösterilmiştir.

Çizelge 3.13. Gönüllülük motivasyonu ölçeği (GMÖ) alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri

Alt Boyutlar	Skewness	Kurtosis
Fırsatlar sunma	-.230	.248
Yardım faaliyeti	.549	.481
Bireysel fayda	-.764	.249
Sahip olunan değerler	-.408	.721
Faydalı olarak görmeme	.714	.488

Çizelge 3.14. Öğretmen liderliği ölçeği çarpıklık ve basıklık değerleri

Alt Boyutlar	Skewness	Kurtosis
Kurumsal gelişme	-.623	-.279
Mesleki gelişim	-.690	.130
Meslektaşlarla iş birliği	-.552	-.168

Dağılımın normal olup olmadığının belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayıları, histogram ve Normal Q-Q grafiği ve Shapiro-Wilks ve Kolmogorov Smirnov testleri şeklinde üç yöntem bulunmaktadır. Puanlardan elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının + 1,5 ile - 1,5 arasında olması ve Normal Q-Q grafiğinde noktaların 45 derecelik doğru üzerinde olması ve önemli bir sapma göstermemesi dağılımın normal dağıldığı göstermektedir (Tabachnick, 2013). Örneklemin 30 üzerinde olduğu araştırmalarda dağılımın normalliğine bakılırken Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılabilir. Araştırma verileri üzerinde gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre (p=0,000) dağılım normal gözükmemektedir. Ancak örneklem sayısı büyüdükçe bu test istatistiği anlamlı olarak çıkmaktadır. Bu nedenle çarpıklık

ve basıklık katsayıları ve Normal Q-Q grafiğinden elde edilen sonuçlar daha güvenilir bilgi sunmaktadır. Bu bağlamda analizlerde parametrik olan test teknikleri kullanılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen verilerin cinsiyet değışkenine göre analiz edilmesinde t-testi, diğler bağımsız değışkenlerin analizinde tek yönlü varyans (anova) testleri yapılmıştır. Anlamalı çıkan farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tukey testi uygulanmıştır. Öğretmen liderliğı düzeyleri algısı ile gönüllülük motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ilişkişel tarama (pearson korelasyon) testi uygulanmıştır.



4. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan öğretmen liderliği ve gönüllülük motivasyonları değişkenlerine yönelik yapılan analiz sonuçlarının bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çalışmada “*Öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları ne düzeydedir?*” şeklinde belirlenen birinci alt probleme yönelik betimsel istatistik sonuçları belirlenmiştir. Öğretmen liderliği algı düzeylerinin belirlendiği ölçeğin aritmetik ortalama puanları (\bar{X}) ve standart sapma değerleri (S) ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak Çizelge 4.15.’te sunulmuştur.

Çizelge 4.15. Öğretmen liderliği algılarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek/Alt boyut	N	\bar{X}	Standart sapma
Kurumsal gelişme	286	3.86	0.73
Mesleki gelişim	286	4.26	0.49
Meslektaşlarla iş birliği	286	3.04	0.60
Öğretmen liderliği ölçeği	286	4.07	0.53

Çizelge 4.15. incelendiğinde mesleki gelişim alt boyutu ortalama puanı (\bar{X}) 4.26, standart sapma değeri 0.49’dur. Öğretmenlerin mesleki gelişim boyutuna yönelik öğretmen liderliği algılarının “her zaman” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Kurumsal gelişme alt boyutunun ortalama puanı (\bar{X}) 3.86 ve standart sapma değeri 0.73 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenler kurumsal gelişme boyutuna yönelik algıları “sık sık” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Meslektaşlarla iş birliği boyutu ortalama puanı (\bar{X}) 3.04, standart sapma değeri ise 0.60 ‘dır. Bu boyuta ait öğretmen liderliği algıları “bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, en yüksek ortalamanın mesleki gelişim boyutunda olduğu görülmüştür. Bu alt boyutu ortalama puanlar yönünden sırasıyla kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği boyutları

takip etmektedir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliği boyutuna göre, mesleki gelişim ve kurumsal gelişme alt boyutlarında öğretmen liderliği algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının cinsiyet, hizmet yılı, branş, okul kademesi, öğretmen sayısı ve okul bölgesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen liderliği algılarının cinsiyete göre t-testi analiz bulgu ve sonuçlarına Çizelge 4.16’da yer verilmiştir.

Çizelge 4.16. Öğretmen liderliği algılarının cinsiyete göre t-testi analiz istatistikleri

Ölçek/Alt boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kurumsal gelişme	Kadın	158	3.81	.75	284	-1.220	.22
	Erkek	128	3.92	.70			
Mesleki gelişim	Kadın	158	4.24	.51	284	-.558	.57
	Erkek	128	4.27	.46			
Meslektaşlarla iş birliği	Kadın	158	3.95	.65	284	-2.637	.00*
	Erkek	128	4.13	.51			

*p<0.05

Meslektaşlarla iş birliği alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=3.95$), erkek öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}= 4.13$)’tür. Ortalamalar arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonucu anlamlıdır ($t(284)=-2.637, p<0.05$). Erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.13$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}= 3.95$) kıyasla meslektaşlarıyla iş birliği boyutunda öğretmen liderliği algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki gelişim alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalama puanları ($\bar{X}= 4.24$), erkek öğretmenlerin ortalama puanları ($\bar{X}= 4.27$) ‘dir. Ortalamalar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılık çıkmamıştır ($t(284)= -.558, p>0.05$). Çalışmaya katılan öğretmenler mesleki gelişim alt boyutunda öğretmen liderliği algıları “her zaman” seviyesinde olduğu görülmüştür. Kurumsal gelişme boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}= 3.81$), erkek öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}= 3.92$)’dir. Ortalamalar arası farklılığı belirlemek için yapılan t-testi anlamlı çıkmamıştır ($t(284)= -1.220, p> 0.05$). Araştırma kapsamına alınan öğretmenler kurumsal gelişme alt boyutunda öğretmen liderliği algılarını “sık sık” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenlerin cinsiyetleri ölçeğin

meslektaşlarla iş birliği boyutunda erkekler yönünden anlamlı farklılık oluştururken, diğer alt boyutlarda cinsiyet değişkeni anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

Öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarının hizmet yılına ilişkin tek yönlü varyans analizi bulgu ve sonuçları ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak Çizelge 4.17.'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.17. Öğretmen liderliği algılarının hizmet yılına göre tek yönlü varyans (anova) analiz istatistikleri

Ölçek/Alt boyut	Hizmet yılı	n	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı fark
Kurumsal gelişme	5 yıl ve daha az	21	3.82	.68	283	4.362	0.01*	6-20 yıl/21 yıl ve üzeri
	6-20 yıl	133	3.99	.66				
	21 yıl ve üzeri	132	3.73	.78				
	Toplam	286	3.86	.73				
Mesleki gelişim	5 yıl ve daha az	21	4.23	.47	283	.554	0.57	
	6-20 yıl	133	4.29	.47				
	21 yıl ve üzeri	132	4.23	.51				
	Toplam	286	4.26	.49				
Meslektaşlarla iş birliği	5 yıl ve daha az	21	3.91	.70	283	.458	0.63	
	6-20 yıl	133	4.04	.53				
	21 yıl ve üzeri	132	4.04	.65				
	Toplam	286	4.03	.60				

*p < 0.05

Yapılan varyans analizi, araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yıllarının ölçeğin kurumsal gelişme boyutunda öğretmen liderliği algılarında anlamlı farklılık oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır ($F(283)= 4.362$, $p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla tukey testi yapılmıştır. Buna göre, 6-20 yıl hizmet yılı olan öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenlere göre kurumsal gelişme liderlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki gelişim ($F(283)= 0.554$, $p>0.05$), meslektaşlarla iş birliği ($F(283)=0.458$, $p>0.05$) alt boyutlarından alınan puanların öğretmenlerin hizmet yıllarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yıllarına göre mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarında benzer görüşleri olduğu söylenebilir. Sonuç olarak öğretmenlerin hizmet yılları ölçeğin kurumsal gelişme alt boyutunda 6-20 yıl hizmet yılı olan öğretmenler yönünden anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Diğer alt boyutlarda hizmet yılları anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır.

Öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarının branşlara göre tek yönlü varyans analiz bulgu ve sonuçları, Çizelge 4.18. ve devamında Çizelge 4.19. ve Çizelge 4.20'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.18. Öğretmen liderliği algılarının (kurumsal gelişme alt boyutu) branşlara göre tek yönlü varyans (anova) analiz istatistikleri

Alt boyut	Branşlar	n	\bar{X}	S	Sd	F	p
Kurumsal Gelişme	Sınıf öğretmeni	101	3.78	.69	278	.775	.60
	Matematik öğretmeni	28	3.81	.83			
	Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı	26	3.83	.81			
	Fen bilimleri	24	3.98	.60			
	Sosyal Bilimler	40	3.93	.81			
	Yabancı Diller	25	3.86	.62			
	Sanat ve spor alanı	24	4.10	.68			
	Diğer	18	3.74	.86			
	Toplam	286	3.86	.73			

Yapılan varyans analizi, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin branşları ölçeğin kurumsal gelişme alt boyutunda yaptıkları değerlendirmelerde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($F(278)=.775, p>0.05$). Bu sonuca göre, farklı branşlarda araştırmaya katılan öğretmenlerin kurumsal gelişme alt boyutuna yönelik öğretmen liderliği algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.19. Öğretmen liderliği algılarının (mesleki gelişim alt boyutu) branşlara göre tek yönlü varyans (anova) analiz istatistikleri

Alt boyut	Branşlar	n	\bar{X}	S	Sd	F	p
Mesleki gelişim	Sınıf öğretmeni	101	4.17	.53	278	.958	.46
	Matematik öğretmeni	28	4.23	.45			
	Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı	26	4.41	.37			
	Fen bilimleri	24	4.27	.37			
	Sosyal Bilimler	40	4.30	.58			
	Yabancı Diller	25	4.26	.38			
	Sanat ve spor alanı	24	4.31	.53			
	Diğer	18	4.34	.42			
	Toplam	286	4.26	.49			

Yapılan varyans analizi, öğretmenlerin branşlarının ölçeğin mesleki gelişme alt boyutunda yaptıkları değerlendirmelerde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($F(278)=.958, p>0.05$). Farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki gelişim boyutunda benzer görüşleri paylaştığı söylenebilir.

Çizelge 4.20. Öğretmen liderliği algılarının (meslektaşlarla iş birliği alt boyutu) branşlara göre tek yönlü varyans (anova) analiz istatistikleri

Alt boyut	Branşlar	n	\bar{X}	S	Sd	F	p
Meslektaşlarla İş birliği	Sınıf öğretmeni	101	3.96	.60	278	.614	.74
	Matematik öğretmeni	28	3.97	.71			
	Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı	26	4.13	.49			
	Fen bilimleri	24	4.05	.34			
	Sosyal Bilimler	40	4.12	.75			
	Yabancı Diller	25	4.02	.55			
	Sanat ve spor alanı	24	4.15	.56			
	Diğer	18	4.05	.59			
	Toplam	286	4.00	.60			

Yapılan varyans analizi, öğretmenlerin branşlarının onların meslektaşlarla iş birliğine yönelik öğretmen liderliği algılarında anlamlı farklılık oluşturmadığını ortaya çıkarmıştır ($F(278) = .614, p > 0.05$). Buna göre öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliği öğretmen liderliği algılarının branşlara göre benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmen liderliği algılarının okul kademesine göre tek yönlü varyans analiz sonuçları Çizelge 4.21.'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.21. Öğretmen liderli algılarının okul kademesine göre tek yönlü varyans (anova) analiz istatistikleri

Ölçek/Alt boyut	Okul kademesi	n	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı fark
Kurumsal gelişme	İlkokul	99	3.77	.66	277	8.133	.00*	ilkokul/ortaokul ortaokul/ lise
	Ortaokul	88	4.11	.61				
	Lise	99	3.72	.83				
	Toplam	286	3.86	.73				
Mesleki gelişim	İlkokul	99	4.18	.55	277	4.072	.01*	ilkokul/ortaokul
	Ortaokul	88	4.38	.39				
	Lise	99	4.22	.49				
	Toplam	286	4.26	.49				
Meslektaşlarla iş birliği	İlkokul	99	3.94	.59	277	3.045	.04*	ilkokul/ortaokul
	Ortaokul	88	4.15	.55				
	Lise	99	4.01	.63				
	Toplam	286	4.03	.60				

* $p < 0.05$

Yapılan varyans analizi, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesinin ölçeğin kurumsal gelişme ($F(277) = 8.133, p < 0.05$), mesleki gelişim ($F(277) = 4.072, p < 0.05$) ve meslektaşlarla iş birliği ($F(277) = 3.045, p < 0.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla tukey testi yapılmıştır. Buna göre, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ölçeğin kurumsal gelişme alt boyutunda öğretmen liderliği algılarının ilkokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarında ise yine ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin bu alt boyutlarda öğretmen liderliği algılarının ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların sonucunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademeleri ölçeğin tüm alt boyutlarında ortaokulda görev yapan öğretmenler yönünden anlamlı farklılığa neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarının öğretmen sayıları değişkenine göre tek yönlü varyans analiz sonuçları ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak Çizelge 4.22.'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.22. Öğretmen liderliği algılarının öğretmen sayılarına göre tek yönlü varyans (anova) analiz istatistikleri

Ölçek/Alt boyut	Öğretmen sayıları	n	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Kurumsal gelişme	1-10 öğretmen	25	3.77	.81	277	3.730	.02*	11-20 öğretmen / 21 öğretmen ve üzeri
	11-20 öğretmen	136	3.98	.59				
	21 öğretmen ve üzeri	125	3.74	.83				
	Toplam	286	3.86	.73				
Mesleki gelişim	1-10 öğretmen	25	4.14	.55	277	.699	.49	
	11-20 öğretmen	136	4.27	.47				
	21 öğretmen ve üzeri	125	4.26	.50				
	Toplam	286	4.26	.49				
Meslektaşlarla iş birliği	1-10 öğretmen	25	4.07	.61	277	.499	.60	
	11-20 öğretmen	136	4.06	.55				
	21 öğretmen ve üzeri	125	3.99	.65				
	Toplam	286	4.03	.60				

*p < 0.05

Yapılan varyans analizi, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısının ölçeğin kurumsal gelişme boyutunda yaptıkları değerlendirmelerde anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür (F(277)= 3.73, p<0.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan tukey testi sonucunda, öğretmen sayısı, 11-20 öğretmen olan grubun kurumsal gelişmeye yönelik öğretmen liderliği algılarının, 21 öğretmen ve üzeri olan gruba göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki gelişim ($F(277)= 0.699, p>0.05$), meslektaşlarla iş birliği ($F(277)= 0.499, p>0.05$) boyutlarından alınan puanların öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, okullarında farklı sayıda öğretmen bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin, ölçeğin mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutlarında görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin okullarında bulunan öğretmen sayıları, ölçeğin kurumsal gelişme boyutunda 11-20 öğretmen bulunan okullar yönünden anlamlı farklılık oluşturduğu, diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılığa neden olmadığı şeklinde değerlendirme yapılabilir.

Öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarının okul bölgesine göre tek yönlü varyans analiz sonuçları ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak Çizelge 4.23.'te yer verilmiştir.

Çizelge 4.23. Öğretmen liderliği algılarının okul bölgesine göre tek yönlü varyans (anova) analiz istatistikleri

Ölçek/Alt boyut	Okul bölgesi	n	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Kurumsal gelişme	Köy	16	3.71	.78	283	6.780	.00*	ilçe / il
	İlçe	216	3.94	.67				
	İl	54	3.55	.84				
	Toplam	286	3.86	.73				
Mesleki gelişim	Köy	16	4.22	.47	283	.899	.40	
	İlçe	216	4.28	.47				
	İl	54	4.18	.56				
	Toplam	286	4.26	.49				
Meslektaşlarla iş birliği	Köy	16	4.11	.63	283	.666	.51	
	İlçe	216	4.05	.56				
	İl	54	3.95	.72				
	Toplam	286	4.03	.60				

* $p < 0.05$

Yapılan varyans analizi sonucu, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okul bölgesinin ölçeğin kurumsal gelişme boyutunda öğretmen liderliği algılarında anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir ($F(283)=6.780, p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla tukey testi yapılmış ve okul bölgesi ilçe olan öğretmenlerin kurumsal gelişme alanında öğretmen liderliği algılarının okul bölgesi il olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul bölgesinin, mesleki gelişim ($F(283)= 0.899, p>0.05$), meslektaşlarla iş birliği ($F(283)= 0.666, p>0.05$) boyutlarında öğretmen liderliği algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Sonuç olarak görev yapılan okulların bölgesi ölçeğin kurumsal gelişme

boyutunda ilçede görev yapan öğretmenler yönünden anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Diğer alt boyutlarda ise okul bölgesi değişkeni anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çalışmanın üçüncü alt problemi “*Öğretmenlerin gönüllülük motivasyonları ne düzeydedir?*” olarak belirlenmiştir. Gönüllülük motivasyonu ölçeği ve alt boyutlarının aritmetik ortalama puanları (\bar{X}) ve standart sapma değerlerini (S) gösteren analiz sonuçları ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak Çizelge 4.24.’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.24. Gönüllülük motivasyonu ölçeği betimsel istatistikleri

Ölçek/Alt boyut	N	\bar{X}	Standart Sapma
Fırsatlar sunma	286	3.82	0.57
Yardım faaliyeti	286	4.17	0.35
Bireysel fayda	286	3.48	0.89
Sahip olunan değerler	286	4.00	0.45
Faydalı olarak görmeme	286	1.95	0.67

Çizelge 4.24. incelendiğinde, öğretmenlerin gönüllülük motivasyonu ölçeği yardım faaliyeti alt boyutuna ilişkin ortalama puanı (\bar{X}) 4.17, standart sapma değeri 0.35 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllü çalışmalarda yer almalarını başkalarına yardım etme faaliyeti olarak değerlendirmeleri “katılıyorum” düzeyindedir. Sahip olunan değerler alt boyutuna ait ortalama puanı (\bar{X}) 4.00, standart sapma değeri 0.45 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin gönüllü faaliyetler sonucunda farklı öğrenmelerin sağlanacağı ve insanın sahip olduğu değerlerin kişinin gönüllü çalışmalara katılmasını teşvik ettiği farkındalığını “katılıyorum” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Fırsatlar sunma alt boyutuna ilişkin görüşleri ortalama puanı (\bar{X}) 3.82 ve standart sapma değeri 0.57 olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenler gönüllü faaliyetlere katılma ile ortaya çıkan sosyal ve diğer fırsatları “katılıyorum” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Bireysel fayda alt boyutuna ilişkin ortalama puanın (\bar{X}) 3.48 ve standart sapma değeri 0.89 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler gönüllü faaliyetlere katılma ile ortaya çıkan bireysel

faydaları “katılıyorum” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Faydalı olarak görmeme alt boyutu ortalama puanı (\bar{X}) 1.95 ve standart sapma değeri 0.67’dir. Öğretmenler gönüllü faaliyetlerin faydalı olmadığına dair görüşleri “katılmıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler, yapılan gönüllü faaliyetleri olumlu sonuçları olduğu yönünde değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlerin gönüllülük motivasyon ölçeğinin alt boyutları ortalama puanları incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip olan alt boyutun yardım faaliyeti olduğu görülmektedir. Bu alt boyutu sahip olunan değerler, fırsatlar sunma, bireysel fayda ve faydalı olarak görmeme takip etmektedir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin gönüllü faaliyetleri daha çok yardım faaliyeti olarak görmekte ve sahip oldukları değerlerinden hareketle motive oldukları görülmektedir. Gönüllü faaliyetlerin sunduğu fırsatlar ve bireysel faydalar daha alt düzeyde motivasyon kaynağı olarak görülmüştür.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çalışmada “*Öğretmenlerin gönüllülük motivasyonları cinsiyet, hizmet yılı, branş, okul kademesi, öğretmen sayısı ve okul bölgesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin gönüllülük motivasyonlarının cinsiyete göre t-testi analiz sonuçları Çizelge 4.25.’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.25. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi analiz istatistikleri

Ölçek/Alt boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Fırsatlar sunma	Kadın	158	3.77	.54	284	-1.492	.13
	Erkek	128	3.87	.59			
Yardım faaliyeti	Kadın	158	4.14	.34	284	-1.621	.10
	Erkek	128	4.21	.36			
Bireysel fayda	Kadın	158	3.42	.85	284	-1.165	.24
	Erkek	128	3.55	.93			
Sahip olunan değerler	Kadın	158	3.95	.45	284	-2.327	.02*
	Erkek	128	4.07	.44			
Faydalı olarak görmeme	Kadın	158	1.97	.63	284	-.375	.70
	Erkek	128	1.94	.71			

*p < 0.05

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin gönüllülük motivasyonu ölçeği, sahip olunan değerler alt boyutuna yönelik kadın öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =3.95), erkek öğretmenlerin ise (\bar{X} =4.07) ‘dir. Ortalamalar arasındaki farkın

anlamli olup olmadigini belirlemek amaciyla yapilan tukey testi sonuclari anlamlidir ($t(284) = -2.327, p < 0.05$). Bu sonuca gore, erkek ogretmenlerin kadim ogretmenlere gore kendi vatandaslik ve vicdani degerlerinden hareketle gonullu faaliyetlerde yer almayi daha olumlu degerlendirdikleri soylenebilir. Ogretmenlerin yardım faaliyeti alt boyutunda kadim ogretmenlerin motivasyon puan ortalamalari ($\bar{X} = 4.14$), erkek ogretmenlerin ise ($\bar{X} = 4.21$)'dir. Her iki ortalama arasında anlamlı fark olup olmadigini belirlemek amaciyla yapilan t-testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadigi gorulmüstür ($t(284) = -1.621, p > 0.05$). Gonulluluk faaliyetlerin baskalarına yardım etme davranışına yönelik oldugu goruşüne ogretmenlerin tümü “katılıyorum”, “tamamen katılıyorum” düzeyinde degerlendirme yapmışlardır.

Fırsatlar sunma alt boyutunda kadim ogretmenlerin gorüşleri ortalama puanı ($\bar{X} = 3.77$), erkek ogretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X} = 3.87$) 'dir. Ortalamalar arasında farklılığı belirlemek amaciyla yapilan t-testi sonucu anlamlı çıkmamıştır ($t(284) = -1.492, p > 0.05$). Her iki grubun ortalamaları “katılıyorum” düzeyinde denk gelmektedir. Bulgular kadim ve erkek ogretmenlerin gonullu faaliyetlerin bireye saglayacağı sosyal ve diger fırsatları “katılıyorum” seviyesinde degerlendirdigini ortaya koymuştur.

Olçeğin alt boyutlarından bir digeri bireysel fayda olarak isimlendirilmiştir. Kadim ve erkek ogretmenlerin bu alt boyuta ilişkin gorüşleri ortalamaları sırasıyla ($\bar{X} = 3.42$) ile ($\bar{X} = 3.55$)'dir. Ortalamalar arasında farkı tespit etmek amaciyla yapilan tukey testi sonucunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır ($t(284) = -1.165, p > 0.05$). Gonullu faaliyetlerin bireysel kazanımlar saglayacağı gorüşünü kadim ve erkek ogretmenler “katılıyorum” düzeyinde degerlendirmiştir. Araştırma kapsamına alınan kadim ogretmenlerin gonullülüğü faydalı olarak görmeme alt boyutundaki puan ortalamaları ($\bar{X} = 1.97$), erkek ogretmenlerin ($\bar{X} = 1.94$) 'dir. İki grubun gorüşleri puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amaciyla yapilan sonuclarina gore anlamlı olmadigi gorulmüstür ($t(284) = -.375, p > 0.05$). Kadim ve erkek ogretmenler gonullu faaliyetlerin yararlı olmadigina “katılmıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Sonuç olarak ogretmenlerin cinsiyetleri olçeğin sahip olunan degerler alt boyutunda erkekler yönünden anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Diger alt boyutlarda cinsiyet anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır.

Öğretmenlerin gönüllülük motivasyonlarının hizmet yılına göre tek yönlü varyans analiz sonuçları Çizelge 4.26.'da ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak incelenmiştir.

Çizelge 4.26. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının hizmet yılına göre tek yönlü varyans analiz sonuçları

Ölçek/Alt boyut	Hizmet yılı	n	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Fırsatlar sunma	5 yıl ve daha az	21	4.23	.60	283	7.668	.00*	5 yıl ve daha az/ 6-20 yıl
	6-20 yıl	133	3.73	.52				
	21yıl ve üzeri	132	3.84	.58				
	Toplam	286	3.82	.57				
Yardım faaliyeti	5 yıl ve daha az	21	4.34	.44	283	3.829	.02*	5 yıl ve daha az/ 6-20 yıl
	6-20 yıl	133	4.13	.29				
	21yıl ve üzeri	132	4.20	.38				
	Toplam	286	4.17	.35				
Bireysel fayda	5 yıl ve daha az	21	3.73	1.1	283	.968	.38	
	6-20 yıl	133	3.47	.77				
	21yıl ve üzeri	132	3.44	.96				
	Toplam	286	3.48	.89				
Sahip olunan değerler	5 yıl ve daha az	21	4.06	.58	283	.270	.76	
	6-20 yıl	133	4.01	.42				
	21yıl ve üzeri	132	3.99	.46				
	Toplam	286	4.00	.02				
Faydalı olarak görmeme	5 yıl ve daha az	21	2.09	.76	283	.570	.56	
	6-20 yıl	133	1.92	.61				
	21yıl ve üzeri	132	1.96	.71				
	Toplam	286	1.95	.67				

*p < 0.05

Yapılan varyans analizi, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin hizmet yıllarının gönüllülük motivasyon ölçeği fırsatlar sunma alt boyutunda yaptıkları değerlendirmelerde anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya çıkarmıştır ($F(283)= 7.668$, $p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış ve 5 yıl ve daha az hizmet yılı olan öğretmenlerin fırsatlar sunma boyutunu daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ölçeğin yardım faaliyeti alt boyutuna yönelik değerlendirmeleri hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F(283)= 3.829$, $p < 0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre, 5 yıl ve daha az hizmet yılı ile 6-20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler gönüllü faaliyetlere katılım konusunda zor durumda olan insanlara yardım etmeyi ve gönüllü faaliyetlerle ortaya çıkan fırsatları daha yüksek bir güdü olarak değerlendirmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlerin hizmet yılları, bireysel fayda (F(283)= .968, p > 0.05) , sahip olunan değerler (F(283)= .270, p >0.05), faydalı olarak görmeme (F(283)=.570, p> 0.05) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin hizmet yıllarına göre bireysel fayda, sahip olunan değerler ve faydalı olarak görmeme boyutlarına ait görüşlerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin gönüllülük motivasyonlarının branşlara göre tek yönlü varyans sonuçları Çizelge 4.27. ve devamında Çizelge 4.28, Çizelge 4.29., Çizelge 4.30., Çizelge 4.31.'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.27. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının (fırsatlar sunma boyutu) branşlara göre tek yönlü varyans analiz istatistikleri

Alt boyut	Branşlar	n	\bar{X}	S	Sd	F	p
Fırsatlar sunma	Sınıf öğretmeni	101	3.84	.58	278	1.748	.09
	Matematik öğretmeni	28	3.69	.68			
	Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı	26	3.55	.61			
	Fen bilimleri	24	3.81	.47			
	Sosyal Bilimler	40	4.00	.56			
	Yabancı Diller	25	3.86	.57			
	Sanat ve spor alanı	24	3.79	.32			
	Diğer	18	3.87	.52			
	Toplam	286	3.82	.57			

Yapılan varyans analizi, öğretmenlerin branşlarının gönüllülük motivasyon ölçeği fırsatlar sunma alt boyutunda yaptıkları değerlendirmelerde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür (F(278)= 1.748, p>0.05). Ortalama puanlar (\bar{X}) incelendiğinde ise Sosyal bilimler alanı öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu grupta yer alan öğretmenlerin Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı alanı öğretmenlerine kıyasla gönüllülüğün bireyin kendi yaşamındaki zorluklardan yola çıkarak başkalarına yardım etme imkânı bulma ve gönüllü kuruluşların sağlayacağı sosyal fırsatlara yönelik motivasyonlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 4.28. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının (yardım faaliyeti alt boyutu) branşlara göre tek yönlü varyans (anova) analiz istatistikleri

Altboyut	Branşlar	n	\bar{X}	S	Sd	F	p
Yardım Faaliyeti	Sınıf öğretmeni	101	4.15	.36	278	1.828	.08
	Matematik öğretmeni	28	4.14	.34			
	Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı	26	4.15	.30			
	Fen bilimleri	24	4.07	.18			
	Sosyal Bilimler	40	4.31	.40			
	Yabancı Diller	25	4.27	.40			
	Sanat ve spor alanı	24	4.09	.34			
	Diğer	18	4.22	.33			
	Toplam	286	4.17	.35			

Öğretmenlerin branşlarının gönüllülük motivasyon ölçeği yardım faaliyeti boyutunda yaptıkları değerlendirmelerde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F(278)=1.828$, $p > 0.05$). Bu sonuca göre farklı branş alanları olan öğretmenlerin yardım faaliyeti boyutunda gönüllülük motivasyonlarına yönelik görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çizelge 4.29. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının (bireysel fayda alt boyutu) branşlara göre tek yönlü varyans analiz istatistikleri

Alt boyut	Branşlar	n	\bar{X}	S	Sd	F	P
Bireysel fayda	Sınıf öğretmeni	101	3.38	.95	278	1.707	.10
	Matematik öğretmeni	28	3.25	.93			
	Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı	26	3.55	.89			
	Fen bilimleri	24	3.58	.58			
	Sosyal Bilimler	40	3.62	.83			
	Yabancı Diller	25	3.88	.65			
	Sanat ve spor alanı	24	3.56	.81			
	Diğer	18	3.19	1.15			
	Toplam	286	3.48	.89			

* $p < 0.05$

Yapılan varyans analizi, öğretmenlerin branşlarının ölçeğin bireysel fayda alt boyutunda yaptıkları değerlendirmelerde anlamlı farklılık oluşturmadığını ortaya çıkarmıştır ($F(278)=1.707$, $p > 0.05$). Bu bulgudan hareketle farklı branş alanları olan öğretmenlerin bireysel fayda boyutunda benzer görüşleri paylaştıkları söylenebilir.

Çizelge 4.30. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının (sahip olunan değerler alt boyutu) branşlara göre tek yönlü varyans analiz istatistikleri

Alt boyut	Branşlar	n	\bar{X}	S	Sd	F	p
Sahip olunan değerler	Sınıf öğretmeni	101	3.99	.48	278	.443	.87
	Matematik öğretmeni	28	3.96	.47			
	Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı	26	3.90	.49			
	Fen bilimleri	24	4.01	.30			
	Sosyal Bilimler	40	4.06	.47			
	Yabancı Diller	25	4.08	.44			
	Sanat ve spor alanı	24	4.02	.45			
	Diğer	18	4.05	.32			
	Toplam		286	4.00	.45		

Yapılan varyans analizi, araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarının onların sahip olunan değerler alt boyutu gönüllülük motivasyonlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($F(278)= 0.443$, $p>0.05$). Farklı branşları olan öğretmenlerin sahip olunan değerler boyutunda benzer görüşleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 4.31. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının (faydalı olarak görmeme alt boyutu) branşlara göre tek yönlü varyans analiz istatistikleri

Alt boyut	Branşlar	n	\bar{X}	S	Sd	F	p
Faydalı olarak görmeme	Sınıf öğretmeni	101	1.94	.68	278	.673	.69
	Matematik öğretmeni	28	1.74	.56			
	Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı	26	2.02	.79			
	Fen bilimleri	24	2.04	.66			
	Sosyal Bilimler	40	1.96	.68			
	Yabancı Diller	25	1.92	.54			
	Sanat ve spor alanı	24	2.03	.66			
	Diğer	18	2.09	.74			
	Toplam		286	1.95	.67		

Yapılan varyans analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin faydalı olarak görmeme boyutu branşlara göre değerlendirildiğinde katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F(278)=0.673$, $p>0.05$). Bu bulgudan hareketle farklı branş alanlarındaki öğretmenlerin faydalı olarak görmeme boyutunda görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin gönüllülük motivasyonlarının okul kademesine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 4.32.'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.32. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının okul kademesine göre tek yönlü varyans analiz istatistikleri

Ölçek/Alt boyut	Okul kademesi	n	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Fırsatlar sunma	İlkokul	99	3.81	.53	283	3.244	.04*	ortaokul / lise
	Ortaokul	88	3.93	.59				
	Lise	99	3.72	.57				
	Toplam	286	3.82	.57				
Yardım faaliyeti	İlkokul	99	4.12	.33	283	2.860	.05	
	Ortaokul	88	4.25	.37				
	Lise	99	4.16	.34				
	Toplam	286	4.17	.35				
Bireysel fayda	İlkokul	99	3.37	.95	283	1.325	.26	
	Ortaokul	88	3.59	.93				
	Lise	99	3.48	.77				
	Toplam	286	3.48	.89				
Sahip olunan değerler	İlkokul	99	3.96	.45	283	5.666	.00*	ilkokul/ortaokul ortaokul/lise
	Ortaokul	88	4.13	.43				
	Lise	99	3.93	.44				
	Toplam	286	4.00	.45				
Faydalı olarak görmeme	İlkokul	99	1.95	.67	283	.880	.41	
	Ortaokul	88	1.88	.71				
	Lise	99	2.02	.64				
	Toplam	286	1.95	.67				

*p < 0.05

Yapılan varyans analizi sonucu, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesinin ölçeğin fırsatlar sunma alt boyutunda yaptıkları değerlendirmelerde anlamlı farklılığa neden olduğunu görülmektedir ($F(283)= 3.244$, $p<0.05$). Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi sahip olunan değerler alt boyutunda yapılan değerlendirmelerinde de anlamlı farklılığa neden olmaktadır ($F(283)= 5.666$, $p>0.05$). Bu bulguya göre ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre gönüllü olmanın bireye fırsatlar sağlayacağına daha fazla katılmaktadırlar. Benzer sonuç sahip olunan değerler alt boyutu için de geçerlidir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenler gönüllülük motivasyonu olarak kendi vicdani ve vatandaşlık değerlerini diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek motivasyon kaynağı olarak değerlendirmişlerdir.

Yardım faaliyeti ($F(283)= 2.860$, $p>0.05$), bireysel fayda ($F(283)=1.325$, $p>0.05$), faydalı olarak görmeme ($F(283)= 0.880$, $p>0.05$) boyutlarından alınan puanların öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin bu alt boyutlarda benzer görüşleri paylaştıkları şeklinde değerlendirme yapılabilir.

Öğretmenlerin gönüllülük motivasyonlarının öğretmen sayılarına göre analiz sonuçları Çizelge 4.33.'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.33. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının öğretmen sayılarına göre tek yönlü varyans analiz istatistikleri

Ölçek/Alt boyut	Öğretmen sayıları	n	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Fırsatlar sunma	1-10 öğretmen	25	3.94	.53	283	1.007	.36	
	11-20 öğretmen	136	3,83	.51				
	21 öğretmen ve üzeri	125	3.77	.63				
	Toplam	286	3.82	.57				
Yardım faaliyeti	1-10 öğretmen	25	4.07	.38	283	3.232	.04*	1-10 öğretmen/21 öğretmen ve üzeri
	11-20 öğretmen	136	4.14	.30				
	21 öğretmen ve üzeri	125	4.23	.39				
	Toplam	286	4.17	.35				
Bireysel fayda	1-10 öğretmen	25	3.54	.86	283	.309	.73	
	11-20 öğretmen	136	3.51	.89				
	21 öğretmen ve üzeri	125	3.43	.89				
	Toplam	286	3.48	.89				
Sahip olunan değerler	1-10 öğretmen	25	3.93	.51	283	1.258	.28	
	11-20 öğretmen	136	4.05	.36				
	21 öğretmen ve üzeri	125	3.97	.52				
	Toplam	286	4.00	.45				
Faydalı olarak görmeme	1-10 öğretmen	25	1.87	.56	283	.991	.37	
	11-20 öğretmen	136	1.91	.65				
	21 öğretmen ve üzeri	125	2.02	.71				
	Toplam	286	1.95	.67				

*p < 0.05

Yapılan varyans analizi, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarının onların yardım faaliyeti alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olduğunu göstermektedir (F(283)=3.232, p<0.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış ve 21 öğretmen ve üzeri olan grubun gönüllü faaliyetleri yardım faaliyeti olarak değerlendirmeleri 1-10 öğretmen olan gruba göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları ile ölçeğin diğer alt boyutları arasında; fırsatlar sunma (F(283)= 1.007, p>0.05), bireysel fayda (F(283)=0.309, p>0.05), sahip olunan değerler (F(283)=1.258, p>0.05), faydalı olarak görmeme (F(283)= 0.991, p>0.05) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre

görev yaptıkları okullarda farklı öğretmen sayısı bulunan öğretmenlerin fırsatlar sunma, bireysel fayda, sahip olunan değerler ve faydalı olarak görmeme motivasyon boyutlarına yönelik değerlendirmelerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir

Öğretmenlerin gönüllülük motivasyonlarının okul bölgesine göre analiz sonuçları Çizelge 4.34.'te açıklanmıştır.

Çizelge 4.34. Gönüllülük motivasyonu ölçeği puanlarının okul bölgesine göre tek yönlü varyans analiz istatistikleri

Ölçek/Alt boyut	Okul bölgesi	n	\bar{X}	S	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Fırsatlar sunma	Köy	16	3.83	.36	283	2.692	.06	
	İlçe	216	3.86	.56				
	İl	54	3.66	.63				
	Toplam	286	3.82	.57				
Yardım faaliyeti	Köy	16	4.07	.26	283	.781	.45	
	İlçe	216	4.18	.34				
	İl	54	4.20	.39				
	Toplam	286	4.17	.35				
Bireysel fayda	Köy	16	3.65	.78	283	.614	.54	
	İlçe	216	3.49	.88				
	İl	54	3.38	.94				
	Toplam	286	3.48	.89				
Sahip olunan değerler	Köy	16	3.98	.36	283	7.394	.00*	ilçe / il
	İlçe	216	4.06	.44				
	İl	54	3.80	.45				
	Toplam	286	4.00	.45				
Faydalı olarak görmeme	Köy	16	1.92	.61	283	.136	.87	
	İlçe	216	1.96	.68				
	İl	54	1.92	.63				
	Toplam	286	1.95	.67				

*p < 0.05

Yapılan varyans analizi, öğretmenlerin görev yaptıkları okul bölgelerinin gönüllülük motivasyon ölçeği sahip olunan değerler boyutunda yaptıkları değerlendirmelerde anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya çıkarmıştır (F(283)= 7.394, p<0.05). Bu sonuca göre okul görev bölgesi ilçe olan öğretmenlerin, görev bölgesi il olan öğretmenlere göre kendi vatandaşlık ve vicdani değerlerinden hareketle gönüllü faaliyetleri daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir.

Ölçeğin alt boyutları değerlendirildiğinde görev yapılan okul bölgesinin, fırsatlar sunma (F(283)= 2.692, p>0.05), yardım faaliyeti (F(283)= .781, p>0.05), bireysel fayda (F(283)= .614, p>0.05), faydalı olarak görmeme (F(283)= .136, p>0.05) anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre farklı okul bölgelerinde görev

yapan öğretmenlerin bu alt boyutlardaki değerlendirmelerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişki Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada “Öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları ile gönüllülük motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki (korelasyon) var mıdır?” şeklinde ifade edilen beşinci alt probleme ilişkin korelasyon analiz sonuçları Çizelge 4.35.’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.35. Öğretmen liderliği algıları ile gönüllülük motivasyonları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri

Alt boyutlar		Fırsatlar sunma	Yardım faaliyeti	Bireysel fayda	Sahip olunan değerler	Faydalı olarak görmeme
Kurumsal gelişme	r	.25**	.21**	.31**	.43**	-.15**
	p	.00	.00	.00	.00	.00
	N	286	286	286	286	286
Mesleki gelişim	r	.24**	.25**	.18**	.27**	-.17**
	p	.00	.00	.00	.00	.00
	N	286	286	286	286	286
Meslektaşlarla iş birliği	r	.23**	.29**	.22**	.31**	-.18**
	p	.00	.00	.00	.00	.00
	N	286	286	286	286	286

**p<0.01 *p<0.05

Çizelge 4.35 incelendiğinde, kurumsal gelişme ile bireysel fayda ($r = .31$, $p = .00$) ve sahip olunan değerler ($r = .43$, $p = .00$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kurumsal gelişme ile fırsatlar sunma ($r = .25$, $p = .00$) ve yardım faaliyeti ($r = .21$, $p = .00$) alt boyutlarında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Kurumsal gelişme ile faydalı olarak görmeme ($r = -.15$, $p = .00$) alt boyutunda ise düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki gelişim ile fırsatlar sunma ($r = .24$, $p = .00$), yardım faaliyeti ($r = .25$, $p = .00$), bireysel fayda ($r = .18$, $p = .00$) ve sahip olunan değerler ($r = .27$, $p = .00$) boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Mesleki gelişim ile faydalı olarak görmeme ($r = -.17$, $p = .00$) boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Meslektaşlarla iş birliği ile sahip olunan değerler ($r= .31$, $p= .00$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslektaşlarla iş birliği boyutu ile fırsatlar sunma ($r= .23$, $p= .00$), yardım faaliyeti ($r= .29$, $p= .00$) ve bireysel fayda ($r= .22$, $p= .00$) arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Meslektaşlarla iş birliği boyutu ile faydalı olarak görmeme ($r= -.18$, $p= .00$) arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür.



5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı sonuçları özetlenmekte ve sonuçlara bağlı geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları ve gönüllülük motivasyonları düzeyleri eğitim programı liderliği bağlamında cinsiyet, hizmet yılı, branş, okul kademesi, öğretmen sayıları ve okul bölgesi değişkenlerine göre incelenmiştir. Çalışmada ayrıca öğretmen liderliği düzeyleri algıları ile gönüllülük motivasyonları arasındaki ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmen liderliği algılarının belirlenmesi amacıyla öğretmen liderliği ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, öğretmenlerin okullarda çeşitli yönetsel faaliyetlerde görev alarak bu etkinliklere katılmak için istekli olduklarını belirlemeye yönelik maddelerin yer aldığı kurumsal gelişme; öğretmenlerin mesleki yeni öğrenmelere açık olmalarını, meslektaşlarına ve öğrencilerine olumlu yönde etki ettikleri bir boyut olarak, mesleki gelişim; öğretmenlerin kurumsal veya mesleki gereksinimler doğrultusunda iş birliği temelli ortak çalışmalara liderlik etmelerine yönelik maddelerin bulunduğu meslektaşlarla iş birliği boyutu olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Beycioğlu, 2009). Bu çalışmada öğretmenlerin kurumsal gelişme boyutuna yönelik değerlendirmelerin “sık sık” düzeyinde, mesleki gelişim boyutu için “her zaman”, meslektaşlarla iş birliği boyutunda ise “bazen” düzeyinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen liderliği algılarının en yüksek olduğu boyut olarak mesleki gelişim, daha sonra sırasıyla kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği boyutları belirlenmiştir. İlgili literatürde bu araştırmanın sonucunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Beycioğlu (2009), öğretmen ve yöneticilerin liderlik algı ve beklentilerinin belirlendiği çalışmada, öğretmen liderliği algılarının en yüksek olduğu boyut mesleki gelişim olarak daha sonra sırasıyla kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği boyutları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılınç ve Receptoğlu (2013)

çalışmalarında öğretmen görüşlerine ait ortalama puanın en yüksek olduğu boyut, mesleki gelişim olarak belirlenmiştir. İbiş (2019) tarafından yapılan çalışmada benzer bir sonuç olarak, öğretmen liderliği algılarının en yüksekten en düşüğe sırasıyla, mesleki gelişim, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği olduğu belirlenmiştir. Katzenmeyer ve Moller (2009) liderlik davranışları üstlenen öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini sürdürmeye önem verdiklerini belirtmektedir (akt. Kılınç ve Recepoğlu, 2013). Gündoğan ve Kılıç (2017) öğretmenlerin liderlik ve aynı zamanda etkili öğretmen rollerinin; yeni öğrenmelere açık, kendini geliştirebilen, destekleyici ve cesaretlendirici olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik, yeni öğrenmelere açık olarak mesleki anlamda kendisini geliştirmeye istekli oldukları, öğrencilerini ve meslektaşlarını olumlu yönde etkileyebilen, okulun amaçlarına ulaşmasında yapıcı ve okulla ilgili sorunların çözümünde katılımcı bir tutum sergiledikleri şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin kurumsal gelişme alanında, okul kaynakları oluşturmada kurumlarla ve kişilerle iletişim sağlama, okulun geliştirilmesi için yapılan çalışmalarda yer alma ve okulda uygulanması planlanan öğretim programlarına uygun materyal seçiminde görev alma davranışlarını “sık sık” düzeyinde sergiledikleri söylenebilir. Meslektaşlarla iş birliğine yönelik olarak ise, meslekleri ile ilgili proje hazırlama ve yürütme, alanlarındaki güncel gelişmeleri ve deneyimlerini meslektaşları ile paylaşma rol ve davranışlarını “bazen” düzeyinde gösterdikleri şeklinde değerlendirme yapılabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmen liderliği algıları incelendiğinde, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Meslektaşlarla iş birliği boyutunda erkekler yönünden anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında öğretmenlerin görüşlerinin ortalama puanları incelendiğinde ise erkek öğretmenlerin puanlarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç ise erkek öğretmenlerin bu alt boyutlarda öğretmen liderliği davranışlarını kadın öğretmenlere göre daha çok gösterdikleri şeklinde değerlendirilebilir. Benzer bir sonuç Canlı (2011) çalışmasında resmi okullarda görev yapan erkek öğretmenlerin görüşlerinde “kurumsal gelişme” ve “meslektaşlarla iş birliği” boyutlarında kadın öğretmenlere göre anlamlı farklılık görülmüştür. Kıranlı (2013) tarafından yapılan çalışmada erkek öğretmenler yönünden

“kurumsal gelişme” boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Aynı çalışmada ölçeğin diğer alt boyutlarında erkek öğretmenlerin liderlik algılarına yönelik ortalama puanlarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin meslektaşlarıyla güncel bilgi ve deneyimlerini paylaşma ve meslektaşlarının gelişimine destek olma, ortak çalışmalar gerçekleştirme davranışlarına dönük çalışmaları daha fazla gösterdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin hizmet yılları ölçeğin kurumsal gelişme boyutunda anlamlı farklılığa neden olmuştur. 6-20 hizmet yılı olan öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları, 21 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Beycioğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada ise 21 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenlerin liderlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Beycioğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin hizmet yıllarına göre öğretmen liderliği algılarının belirlendiği sonuçlar ile uyumluluk göstermemektedir. Buna göre 6-20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin, okula kaynak oluşturmak için kurum veya kişilerle iletişim kurma ve okulun gelişimine yönelik çalışmalarda yer almaya daha istekli oldukları ve bu davranışları daha fazla sergiledikleri şeklinde değerlendirme yapılabilir. Can (2007) güçlü bir okul kültürü oluşturulmasına katkı sağlama, örgütsel sorunları tespit ederek çözümü için gayret gösterme, program geliştirme çalışmalarında istekli ve yeterlilik sahibi olunmasını öğretmenlerin liderlik davranışları içerisinde değerlendirmiştir.

Öğretmenlerin branşlarına göre öğretmen liderliği algılarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Benzer bir sonuca Akıncı (2017) ve İbiş (2019) öğretmen liderliği algılarının belirlendiği çalışmalarında ulaşılmıştır. Bu çalışmada her branştan öğretmenin, öğretmen liderliğine yönelik algılarının benzerlik gösterdiği dolayısıyla lider öğretmen davranışlarını eğitim faaliyetlerinde benzer düzeylerde kullandıkları belirlenmiştir.

Bu çalışmada okul kademesine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında ortaokul öğretmenleri yönünden anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Harris'e (2005) göre, öğretmen liderliği, öğretmenin meslektaşlarıyla kaliteli ve yapıcı ilişkiler kurması, okulun ve eğitimin hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik çaba göstermesi, yetkinliğini meslektaşlarıyla paylaşması gibi aktif öğretmen olarak tanımlanmaktadır (akt. Akıncı, 2017). Buna göre, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin, uygulanması

planlanan öğretim programına yönelik uygun materyallerin seçiminde görev almaya istekli, okulla ilgili problemlerin çözümünde katılımcı tutumlar gösteren, meslektaşları ile alanı ve deneyimlerine yönelik paylaşımlarda bulunma liderlik davranışlarını daha fazla gösterdikleri şeklinde değerlendirme yapılabilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda bulunan öğretmen sayısına göre liderlik algıları değerlendirildiğinde, “11-20 öğretmen” sayısına sahip okulların kurumsal gelişme alt boyutuna ait görüşlerinin “21 öğretmen ve üzeri” sayıda bulunan okullara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Akıncı (2017) öğretmen sayılarını “28’den az”, “29-39” ile “40 ve üzeri” şeklinde gruplara göre değerlendirdiği çalışmasında, farklı öğretmen sayılarının bulunduğu okullarda öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre “11-20 öğretmen” bulunan okullarda öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya dönük okul dışı faaliyetler oluşturmada, okulun gelişimine yönelik çalışmalara katılmada daha istekli oldukları söylenebilir. Harris ve Murriss (2008)’ göre öğretmen liderliğinin bir boyutu da öğretmenlerin okul gelişimine yönelik katılımcı tutum göstermeleridir (akt. Beycioğlu, 2009). Öğretmenlerin görev yaptıkları okul bölgelerine göre ise, okul bölgesi ilçe olan öğretmenlerin kurumsal gelişme boyutunda liderlik algılarının il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre görev bölgesi ilçe olan öğretmenlerin okula kaynak sağlamak için kurumlarla iletişim kurma ve okulun geliştirilme çalışmalarına katılmada daha fazla görev aldıkları söylenebilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmenlerin gönüllülük motivasyonlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiş ve gönüllülük motivasyonları belirlenmiştir. Diğer ölçekler ve alan yazından hareketle geliştirilen ölçeğin alt boyutları fırsatlar sunma, yardım faaliyeti, bireysel fayda, sahip olunan değerler ve faydalı olarak görmeme olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgu öğretmenlerin yardım faaliyeti ve sahip olunan değerler alt boyutlarında gönüllük güdülerinin oldukça yüksek, fırsatlar sunma, bireysel fayda boyutlarında yüksek ve faydalı olarak görmeme alt boyutunda ise düşük düzeyde olduğudur. Öğretmenlerin gönüllülük motivasyon ölçeğinin alt boyutları ortalama puanları incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip olan alt boyutun yardım faaliyeti olduğu görülmektedir. Bu boyutta zor durumda olanlara karşı

sosyal sorumluluğunu yerine getirme ve gönüllü kuruluşları destekleme öne çıkmaktadır. Sahip olunan değerler alt boyutunda ise dini, vicdani değerler ve vatandaşlık değerleri nedeniyle gönüllük güduları görünmektedir. Gönüllü faaliyetlerin sunduğu fırsatlar ve bireysel faydalar daha alt düzeyde motivasyon kaynağı olarak görülmüştür. Esmond ve Dunlop (2004) gönüllülerin başkalarına yardım etmenin ve iyilik yapmanın önemli olduğuna inandıklarını için gönüllü olduklarını belirtmiştir. Benzer bir sonuç Koşan ve Güneş (2009) in araştırmasında da görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin gönüllülük güdülerinden biri başkalarına yardım etmenin kişinin kendisini mutlu etmesi olarak ifade edilmiştir. Büyük ve ark. (2016) tarafından yapılan çalışmada gönüllüler sahip oldukları dini değerlerden hareketle gönüllük faaliyetlerine katıldıklarını belirtmişlerdir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri, gönüllülük motivasyonu ölçeği alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde, sahip olunan değerler boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sahip olunan değerler boyutu bireyin kendi vicdani ve vatandaşlık değerlerinden hareketle motive olmasının yanı sıra, gönüllülüğün bireye farklı alanlarda öğrenme fırsatı sunmasını da kapsamaktadır. Akkaya (2013), okul yöneticisi kadınların sosyal sorumluluğu algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fişne (2017), çalışmasında ölçeğin kişisel gelişim, kişilerarası ilişkiler ve değerler alt boyutunda kadın katılımcıların, spor sevgisi boyutunda ise erkek katılımcıların motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında katılımcıların cinsiyetleri ile gönüllülük motivasyonları arasında tutarlı bir bağlantı görünmemektedir.

Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre gönüllülük güduları incelendiğinde 5 yıl ve daha az hizmet yılı olan öğretmenlerin, fırsatlar sunma alt boyutunu 6-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri hizmet yılı olan gruplara göre, yardım faaliyeti alt boyutunu ise, 6-20 yıl hizmet yılı olan gruba kıyasla daha olumlu değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Fırsatlar sunma alt boyutu, bireyin kendi yaşamındaki zorluklardan yola çıkarak gönüllü olarak başkalarına yardım etme imkânı bulması ve gönüllü kuruluşların sağlayacağı sosyal fırsatlar nedeniyle bireyin gönüllü faaliyetlerde yer almasını sağlayan motivasyonlarını ifade etmektedir. Adıgüzel, Şentürk ve Turan'a (2016) göre gönüllü faaliyetler formal ve informal zeminlerde uygulamalarına göre bireye farklı fırsatlar

sunmaktadır. Bir sivil toplum kuruluşlarında gönüllü olmak bireye daha fazla yabancı dil öğrenme ve geliştirme, sosyal ve kültürel sermaye, iletişim kurma kapasitesini artırma becerileri sağlamaktadır. Gönüllülük ile kazanılan bilgi ve becerilerin bireylerin mesleki gelişim ve sürdürülebilir kariyer alanlarına önemli etkisi bulunmaktadır (Bağcı, 2013; Müller, Scheffer, Closs, 2020). 5 yıl ve daha az hizmet yılı olan öğretmenlerin diğer gruplara göre gönüllülük motivasyonlarını daha fazla açıklayan bu boyutta gönüllülüğün sağladığı fırsatların önemli görüldüğü söylenebilir. Bununla birlikte 6-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenlere göre eğitim fakültelerinin güncel programları kapsamındaki kazanımlarla mezun olan öğretmenlerin, içinde bulunduğumuz çağın bireylerden beklediği yeterlilikleri gerçekleştirmede gönüllülüğü önemli bir alan olarak gördükleri söylenebilir. Özgan ve Öztuzcu (2016) çalışmalarında öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yılları arttıkça sosyal sorumluluk temelli liderlik algılarının artmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin eğitime ve topluma karşı sorumlulukları düşünüldüğünde mesleki gelişimlerinin sürekliliği, öğretmenlerin bu sorumlulukları etkili bir biçimde gerçekleştirmesinde önemli bir alandır. Gönüllüğün bireye sunduğu fırsatlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme alanı olarak gönüllülüğü mesleki ve kişisel gelişimlerinde destekleyen bir güç olarak kullanabilirler. 5 yıl ve daha az hizmet yılı olan öğretmenlerin gönüllülük motivasyonlarını daha fazla açıklayan bir diğer boyut, yardım faaliyetidir. Bu boyutta bireylerin gönüllü kuruluşları destekleyen ve başkalarına yardım etme güdülerinin ön planda olduğu alandır.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesine göre gönüllülük motivasyonları değerlendirildiğinde, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ölçeğin fırsatlar sunma alt boyutunu lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek isteklilik kaynağı olarak değerlendirildiği görülmüştür.

Branşlara göre yapılan değerlendirmede sosyal bilimler alanı öğretmenleri için fırsatlar sunma alt boyutu motivasyonları Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı alanı öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sezgin ve Tınmaz (2017) araştırmalarında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içeriğinin ve alan bilgi, beceri ve tutumlarının sosyal sorumluluk kavramıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin, aktif vatandaşlık, değerler, toplumsal refah gibi konulardaki alan bilgilerinden dolayı sosyal sorumluluk algılarının daha yüksek

olacağı beklendiği söylenebilir. Bu çalışmada sosyal bilimler alanı; sosyal bilgiler, psikoloji, tarih, coğrafya, sosyoloji öğretmenleri katılımları ile oluşturulmuştur. Sosyal bilimler birçok disiplinin oluşturduğu bir alan olarak; birey ve toplum, toplumsal gelişim ve refah, çevre ve doğa başlıca konu alanlarındandır. Sivil toplum kuruluşlarının başlıca çalışma alanlarını oluşturan konularda sosyal bilimler alanı öğretmenleri için gönüllüğün sağladığı fırsatlar daha fazla açıklayıcı bir motivasyon alanı olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayılarına göre gönüllülük motivasyonları incelendiğinde, 21 öğretmen ve üzeri bulunan okullarda gönüllülüğü zor durumda bulunan insanlara yardım ederek sorumluluklarını yerine getirme ve gönüllü kuruluşları destekleme motivasyonlarının 1-10 öğretmenin görev yaptığı okullara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adıgüzel, Şentürk ve Turan (2016) çalışmalarında bireylerin gönüllü faaliyetlere katılma motivasyonlarından biri olarak gönüllülüğe ihtiyaç duyulması olarak belirlenmiştir. 21 öğretmen ve üzeri sayıda öğretmen bulunan okullarda zor durumda olan bireylere yardım ederek sorumluluklarını yerine getirme motivasyonlarının diğer gruplara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin gönüllülük motivasyonları, okullarının bulunduğu görev bölgesine göre incelendiğinde ise görev bölgesi ilçe olan öğretmenlerin, görev bölgesi il olan öğretmenlere göre sahip olunan değerler boyutuna yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adıgüzel, Şentürk ve Turan (2016), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin vicdani ve dini değerleri, başkalarına yarar sağlama, insanları mutlu etme isteklerinin bireyleri gönüllü faaliyetlere yönlendirdiği belirlenmiştir. Balaban ve İnce (2015) tarafından yapılan araştırmada bireylerin manevi duygularından hareketle gönüllü oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Küçük yerleşim bölgelerindeki okullarda görevli öğretmenlerin sahip olduğu değerler daha büyük bir güdü kaynağıdır.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada kurumsal gelişme alt boyutunda öğretmen liderliği algıları ile fırsatlar sunma ve yardım faaliyeti boyutları gönüllülük motivasyonları arasında düşük düzeyde pozitif ilişki; kurumsal gelişme ile bireysel fayda ve sahip olunan değerler arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurumsal gelişme boyutu ile faydalı olarak görmeme boyutu arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki

görülmüştür. Mesleki gelişim ile fırsatlar sunma, yardım faaliyeti, bireysel fayda ve sahip olunan değerler alt boyutlarında düşük düzeyde ve pozitif ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Mesleki gelişim ile faydalı olarak görmeme boyutu arasında düşük düzeyde ve negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Meslektaşlarla iş birliği boyutu ile fırsatlar sunma, yardım faaliyeti, bireysel fayda boyutları arasında düşük düzeyde ve pozitif ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Meslektaşlarla iş birliği boyutu ile sahip olunan değerler arasında orta düzeyde ve pozitif ilişki belirlenmiştir. Meslektaşlarla iş birliği boyutu ile faydalı olarak görmeme boyutları arasında düşük düzeyde ve negatif ilişki görülmüştür.

5.6. Öneriler

- Araştırma sonucunda, öğretmenlerin liderlik algıları meslektaşlarla işbirliği alt boyutu diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde değerlendirilmiştir. İşbirliğini artırıcı önlemlerin alınması ve sonuca ilişkin nedenler konusunda yeni araştırmalar yapılması önerilebilir.
- Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin gönüllü faaliyetleri daha çok yardım faaliyeti olarak görmekte ve sahip oldukları değerlerinden hareketle gönüllülüğe yönelik motive oldukları görülmektedir. Gönüllü faaliyetlerin sunduğu fırsatlar ve bireysel faydalar konularının daha ayrıntılı bir şekilde çalışılması önerilebilir.
- Öğretmenlerin eğitim süreçlerinde gerçekleştirdikleri formal ve informal gönüllü faaliyetler daha ayrıntılı bir şekilde çalışılabilir.
- Araştırmacıların öğretmenlerin gönüllülük motivasyonlarını belirlemek amacıyla yapacağı farklı çalışmalar ile ilgili alan yazın geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Y., Şentürk, M. ve Turan, B. (2016). Üniversitede gönüllü olmak. *Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu*. İstanbul.
- Akbaş, O. (2006). Amerikan Gönüllü Kuruluşları: Barış Gönüllülerinin Dünyada ve Türkiye'deki Çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 85-99.
- Akbaş, O. ve Keskin, A. (2020). Gönül kavramına eğitsel bir bakış. İçinde D. Peker-Ünal ve F. Demir (Ed.), *Eğitime Adanmış Yarım Asır Prof. Dr. Tayyip Duman'a Armağan* (67-82). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Akbaş, O. ve Keskin, A. (2021). Eğitim programı liderliği. İçinde G. Ekici & S. M. Özdemir (Ed.), *Çağdaş bakış açısıyla eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (301-328). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Akbaş, O., Duman, S. N., ve Keskin, A. (2021). Eğitim programı liderliği yeterlilikleri üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(2), 157-179.
- Akbaşlı, S., Erçetin, Ş.Ş. ve Yüce, H. (2019). İlkokul öğretmenlerinin global liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 54-74.
- Akkaya, İ. (2013). Kamu ilkököl ve ortaokul yöneticilerinin sosyal sorumluluğu algılamalarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Akinci, T. (2017). Lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öz-yetenliklerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Lisansüstü Programları*, İstanbul.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: öğretim liderliği. *The Journal of SAU Education Faculty*, 20 (Dec), 140-150.
- Arslan, M.C. ve Özdemir, C. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 190-207.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Artan, T., Taşci, A. ve Başçılar, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin gönüllü olma motivasyonları ile özgeçmiş düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(26), 2483-2493.
- Aslan, M. ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Aslan, Ş. (2013). *Duygusal zekâ dönüştürücü ve etkileşimci liderlik* (2.baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.

- Atçı, D., Yenipınar, U. Ve Unur, K. (2014). Gönüllü olma nedenleri: Mersin 2013-XVII. Akdeniz oyunları örneği. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 11(3).42-56.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi* (11.baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydınlığıl, S. (2013). Sosyal politika geliştirmede yeni bir alan: gönüllülük. U. Grounlund, M. Memişoğlu ve Ö. Bağcı (Eds.), *Türkiye’de gönüllülük: gönüllülüğün rolünün ve katkılarının keşfedilmesi içinde* (s. 32-39). Ankara: Tasarımhane Tanıtım Ltd. Şti.
- Aytaç, S.E. ve Çarkoğlu, A. (2019). Türkiye’de Bireysel Bağışçılık ve Hayırseverlik, *TÜSEV*, Rapor No: 84.
- Bacanlı, H. (2009). *Eğitim psikolojisi* (14. Baskı). Ankara: Asal Yayınları.
- Bağcı, G. (2013). Genç gönüllülüğü: kişisel ve sosyal kalkınmaya giden çift yönlü yol. U. Grounlund, M. Memişoğlu ve Ö. Bağcı (Eds.), *Türkiye’de gönüllülük: gönüllülüğün rolünün ve katkılarının keşfedilmesi içinde* (s. 48-53). Ankara: Tasarımhane Tanıtım Ltd. Şti.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 11-19.
- Bakioğlu, A. ve Akkaya, İ. (2013). Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluğu algılamalarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 56-67.
- Balaban-Yönten, A. ve İnce-Çoban, İ. (2015). Gençlerin sivil toplum kuruluşlarındaki gönüllülük faaliyetleri ve gönüllülük algısı: Türkiye eğitim gönüllüleri vakfı (tegv) örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(2), 149-169.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.
- Barth, R. S. (2001). *Learning by heart*. San Francisco: Jossey Bass.
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer Developer.
- Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayrakçeken, S. Oktay, Ö. Samancı, O ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (2), 677-698.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Hatay.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Birleşmiş Milletler Gönüllüleri. (2011). Dünyada gönüllülüğün durum raporu: küresel refah için evrensel değerler. Türkiye: Türk Ulusal Ajansı ve Beyaz Gemi Eğitim Danışmanlık Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (20.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyük, K., İşlek, M.S., Çakmak, M.N. ve Tiltay, M.A. (2016). Yöneticilerin ve çalışanların bakış açısıyla sivil toplum kuruluşlarında gönüllülerin motivasyonları. *C.Ü. İktisadi ve idari bilimler dergisi*, 17(1), 303-323.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Ankara Üniversitesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (10.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2 (2006), 137-161.
- Can N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22),263-288.
- Can, N. (2010). Öğretmen liderliğinde müdürlerin etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (27), 57- 66.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği* (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S. (2011). Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları (Adıyaman İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Malatya.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İnsan ve davranışı* (17. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakı, F. (2011). Gençlerin uluslararası gönüllü hizmet deneyimleri ve birey üzerindeki sosyo-kültürel etkileri. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(1), 136-177.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik* (7.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, M. (Edt.) (2019). *Güncel liderlik kuramları* (3.baskı). Ankara: Nobel yayınları.
- Çetin, M. ve Çayak, S. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(9), 200-222.
- Çevik, A. (2012). Gönüllü motivasyon envanteri: Türk popülasyonuna uyarlanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 27, 171-184.
- Demir, H. ve Okan, T. (2008). Etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik: Bir ölçek geliştirme denemesi. *İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 61, 72-90.
- Demirel, İ. (2013). Türkiye’de Gönüllülüğü Yaygınlaştıran Avrupa Birliği Programları, U. Grounlund, M. Memişoğlu ve Ö. Bağcı (Eds.), Türkiye’de gönüllülük: gönüllülüğün rolünün ve katkılarının keşfedilmesi içinde (s. 43-46). Ankara: Tasarımhane Tanıtım Ltd. Şti.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretme sanatı* (17.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*: EL Kellogg & Company.
- Doğrul, Ü. (2019). İşlevsel yaklaşım ile gönüllülük motivasyonlarının incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 7(özel sayı), 77-91.

- Dulkadiroğlu, H. (2016). Gönüllülük, gönüllü kuruluşlar ve devlet arasındaki iş birliği: Americorps örneği ve Türkiye için bir model önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Er, B. (2020). Uluslararası spor organizasyonlarında gönüllü motivasyonu ile serbest zaman doyum düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Manisa.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon* (2.baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Erdem, A.R. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 51-57.
- Erdoğan, E., Uyan-Semerci, P. (2020). Türkiye’de gönüllülük araştırması: gönüllü profili, gönüllülerin koşulları ve kazanımları. İçinde E. Erdoğan, P. Uyan-Semerci, N. Yentürk ve L. Yurttagüler (Ed.), Türkiye’de gönüllülük deneyimler, sınırlılıklar ve yeni açılımlar (179-206): İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, N. ve Mirzanlı, D. (2016). Kariyer geçişlerinde boşluk yılının etkisini inceleyen nitel bir araştırma. *PressAcademia Procedia*, 2(1), 88-98.
- Erkutlu, H.V. (2014). *Liderlik, kuramlar ve yeni bakış açıları*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Esmond, J. ve Dunlop, E. (2004). Developing the volunteer motivation inventory to assess the underlying motivational drives of volunteers in western australia. Motivation Final Report. CLAN WA Inc.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme* (2.baskı). Ankara: Edge Akademi.
- Fazlıoğlu, A. (2013). Kaybolmamış duyarlılıkların ortaya çıkarılmasında gönüllülük anlayışının önemi. U. Grounlund, M. Memişoğlu ve Ö. Bağcı (Eds.), Türkiye’de gönüllülük: gönüllülüğün rolünün ve katkılarının keşfedilmesi içinde (s. 69-74). Ankara: Tasarımhane Tanıtım Ltd. Şti.
- Fişne, M. (2017). Kişilik özelliklerinin sporda gönüllülük motivasyonu üzerine etkisi: uluslararası spor organizasyonlarında görev alan gönüllülere yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Sivas.
- Gönüllülük Yılı Stratejisi Raporu. (2020). Türkiye Cumhuriyeti Gençlik ve Spor Bakanlığı. <https://gencgonulluler.gov.tr/> İndirilme Tarihi: 08.12.2020
- Güçlü, B., Türmenoğlu, İ., Ilgaz, P. ve Akman, S. (2013). Kurumsal gönüllülük programları el kitabı. *Özel Sektör Gönüllüleri Derneği (ÖSGD)*.
- Güçlü, N. (Edt.) (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güçlü, N., Paksoy, E.E. ve Tetik, S. (2014). Liderlik kapasitesi: Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk davranışlarının belirlenmesine yönelik nitel bir araştırma. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 70-85.
- Gülmez, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin gönüllülük davranışları ve motivasyonları üzerine bir araştırma: Çağ Üniversitesi Örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 7, 125-154.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201.

- Gündoğan, A. ve Kılıç, Z. (2017). Sınıf öğretmenleri adaylarının liderlik ve öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 398-408.
- Henderson, J. (2014). *Reconceptualizing curriculum development: inspiring and informing action*. Routledge.
- İbiş, Y. (2019). Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Bozok Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat*.
- İlbay, B. (2014). Gönüllü ve gençlik turizmi: Eskişehir'e yönelik bir öneri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir*.
- Karadağ, A.C. (2017). Kurumsal sosyal sorumluluk faaliyetlerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep*.
- Karataş, M. (2019). Avrupa gönüllü hizmetinin Avrupa kimliği algısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir*.
- Kaya, B. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van*.
- Kayacan, E. (2020). *Motivasyon teorileri ve uygulamaları*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve liderler*. İstanbul: Kal Der yayınları.
- Kesgin, B. (2016). Türkiye'de gönüllülük çalışmaları üzerine bir değerlendirme. *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 119-131.
- Kılınc, A.Ç. (2013). İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Kılınc, A.Ç. ve Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kıranlı, S. (2013). Teachers' and school administrators' perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction*, 6(1), 180-194.
- Kumar, R. (2011). Araştırma yöntemleri yeni başlayanlar için adım adım araştırma rehberi (Ö. Çokluk, Ed.; Ö. Çokluk, G. Şekercioğlu, H. Atak, Çev.), Ankara: Edge Akademi.
- Koşan, A. ve Güneş, E. (2009). Gönüllülük ve Erzurum 2011 üniversitelerarası kış oyunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 1-18.
- Koşar, D., Er, E., Kılınc, A.Ç. ve Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 31-46.
- Kozak, M. A. ve Türktarhan, G. (2012). Gönüllü turizm kavramsal bir bakış (a conceptual overview of volunteer tourism). *Turak Turizm ve Araştırma Dergisi*, 1(2), 4-14.

- Kölükçü, D. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergileme derecesine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Müller CV, Scheffer ABB, Closs LQ. (2020). Volunteer tourism, transformative learning and its impacts on careers: The case of Brazilian volunteers. *Int J Tourism Res.* 22, 726–738.
- Noddings, N. (2013). *Caring: a relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Oliva, P.F ve Gordon, W.R. (2018). *Program geliştirme*. (Çev.: K. Gündoğdu). Ankara: Pegem Akademi.
- Önen, S.M. ve Kanayran, H.G. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum*, 5(10), 43-63.
- Özçetin, S. (2013). Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Antalya.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (5.baskı). Kaan Kitabevi: Eskişehir.
- Özdemir, S., ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özdoğru, M. ve Güçlü, N. (2019). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul çıktılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 88-103
- Özer, P. S. ve Topaloğlu, T. (2008). Motivasyonda kapsam kuramları. İçinde C. Serinkan (Edt.), *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar* (83-204). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgan, H. ve Öztuzcu, R. (2016). Öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderliğe ilişkin algılarının incelenmesi. *Qualitative Studies*, 11(3), 1-12.
- Palaz, S. ve Boz, İ. (2008). Üniversite mezunu yetişkinlerin farklı organizasyonlarda gönüllü hizmet vermesini etkileyen faktörler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 95-106.
- Robinson, D. and Rennie, S. (2014) Volunteer teachers: Testing the professionalisation agenda in the lifelong learning sector, *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 501-522.
- Sabuncuoğlu, Z. Ve Tüz, M. (2016). *Örgütsel davranış* (6.baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schunk, D.H. (2009). *Öğrenme teorileri*. (Çev: M. Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sezgin, F. ve Tınmaz, A. (2017). Okulun sosyal sorumluluk rolü hakkında okul müdürü, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı*, 10(2), 77-92.

- Sözeri, B., Karlı, Ü. ve Koçak, M. S. (2008). Spor organizasyonlarında gönüllü çalışma motivasyonları ölçek geliştirme çalışması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 37-48.
- Şeker, A. (2009). *Topluma Hizmet Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şengöz, N. (2016). Gönüllülüğün değişen boyutu "sanal gönüllülük" ve üniversite gençliğinin sanal gönüllülük farkındalığı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Eskişehir.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği* (6.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick B. G. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston.
- Tarıncı, A. (2019). Alternatif turizm çeşitliliği kazandırmak amacı ile gönüllü turizm: Türkiye uygulaması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Tatlıoğlu, S.S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.
- Tekin, G. ve Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in ERG teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social Sciences Studies Journal*, 4(17), 1559- 1566.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2022). <https://sozluk.gov.tr/> Tarih: 02.04.2022
- Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı (TÜSEV), 2021.Dünya Bağışçılık Endeksi 2021 Yayınlandı. Değişim için Bağış (degisimicinbagis.org) 18.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- TOG (Türkiye Toplum Gönüllüleri Vakfı); (2013), Üniversitelerde Sosyal Sorumluluk ve Sosyal Girişimcilik Pilot Projesi, Proje Raporu.
- Ulukuş, K.S. (2016). Motivasyon teorileri ve lider yöneticilik unsurlarının bireylerin motivasyonuna etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(25), 247-262.
- Wiles, J. (2016). *Eğitim Programı Liderliği* (Çev. Edit. B. Acat). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.
- Yurtseven, N. (2016). Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UBD (anlamaya dayalı tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora tezi. *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Yurttagüler, L. (2013). Gönüllülük ve vatandaşlık kavramı, U. Grounlund, M. Memişoğlu ve Ö. Bağcı (Eds.), Türkiye'de gönüllülük: gönüllülüğün rolünün ve katkılarının keşfedilmesi içinde (s. 18-27). Ankara: Tasarımhane Tanıtım Ltd. Şti.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik* (3.basım). Ankara: Nobel yayınları.
- <https://www.yok.gov.tr/> 18.05.2022 tarihinde alınmıştır.

EKLER

Ek-1. Etik Kurul İzin Belgesi

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 18/05/2021
OTURUM NO : 05
TOPLANTI SAATİ : 12:30

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Mustafa ÖZEN başkanlığında gündemdeki maddeleri görüşmek üzere toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

GÜNDEM 10-Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Oktay AKBAŞ'ın danışmanı olduğu Gülenay KUNDOĞDU tarafından yürütülen "**Öğretmen Liderliği Düzeyleri Algısı İle Gönüllülük Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi**" konulu proje başvurusunun görüşülmesi,

KARAR 10-Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Oktay AKBAŞ'ın danışmanı olduğu Gülenay KUNDOĞDU tarafından yürütülen "**Öğretmen Liderliği Düzeyleri Algısı İle Gönüllülük Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi**" konulu proje başvurusu incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik İlkelerine uygun olduğuna karar verildi.

BAŞKAN
Prof. Dr. Musa ÖZEN

Üye Prof.Dr.Hacı Bayram IŞIK	Üye Prof. Dr. Ahmet KARADOĞAN	Üye Prof.Dr.Ali TAŞ
Üye Prof.Dr.Mevlüt ERTEN	Üye Prof. Dr. Oktay AKBAŞ	Üye Prof. Dr. Sevgi YURTÖNCEL
Üye Prof. Dr. İbrahim MAZMAN		Üye Doç. Dr. Şahin AHMETOĞLU

Ek-2. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ÇORUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-43436584-605.01-39928233
Konu : Araştırma İzni
(Gülenay KUNDOĞDU)

28.12.2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı. (Genelge 2020/2)
b) Valilik Makamının 29.09.2021 tarihli ve E-43436584-605.99-3327078 sayılı Olur'u
c) Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 26.12.2021 tarihli ve E-99542719-044-59813 sayılı yazısı.

Okul/Kurumlarımızda yapılacak olan Araştırma izinleri, ilgi (a) Genelge hükümlerine göre yapılmaktadır. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans programı TC kimlik numaralı öğrencisi Gülenay KUNDOĞDU'nun "Öğretmen Liderliği Düzeyleri Algısı ile Gönüllülük Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" başlıklı bitirme projesine veri sağlamak amacı ile ilgi (c) yazı ekinde Müdürlüğümüze bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin katılımı ile yapılması talebi ilgi (c) yazıda belirtilmiştir.

Söz konusu çalışma ilgi (b) Valilik Makamının olurunda görevli komisyon üyelerince değerlendirilmiş olup, çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

Yapılacak olan çalışmanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, gönüllülük esası ve ekte gönderilen komisyon tutanağı içeriğinde belirtilen hususlar dahilinde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet ÇAYLAK
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR

Abdullah KODEK
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1-İlgi (a) Genelge (3 Sayfa)
2-İlgi (b) yazı (29 Sayfa)
3-Komisyon Tutanağı (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Üçutlar Mah. Eşref Hoca Cad. No: 8/Çorum
Telefon No : 0 364 226 07 47-163
E.Posta : arge19@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : Rabia DÖNDER
Unvan : Öğretmen
Faks : 0 364 213 83 53

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3cc1-2bbe-3711-bc64-d29e kodu ile teyit edilebilir.



Ek-3. Veri Toplama Araçları

AÇIKLAMA

Değerli meslektaşım,

Öğretmen liderliği düzeyleri algısı ile gönüllülük motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi konulu yüksek lisans tez çalışması için siz değerli öğretmenlerimizin görüşlerinize ihtiyacı duyulmaktadır.

Bu amaçla hazırlanan çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Kişisel Bilgi Formu, ikinci bölümde Gönüllülük Motivasyon Ölçeği, üçüncü bölümde Öğretmen Liderliği Ölçeği ve dördüncü bölümde belirtmek istediğiniz görüş ve açıklamalar yer almaktadır.

Lütfen anketlerde yer alan ifadeleri okuyup kendi gözlemlerinizi ve düşüncelerinizi en iyi yansıtan tercihleri işaretleyiniz. Anket verileri yalnızca yapılan tez çalışması için kullanılacak olup hiçbir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Gülenay KUNDOĞDU
Kırıkkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

I.BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2.Hizmet Yılıınız:

() 5 yıl ve daha az

() 6-20 yıl

() 21 yıl ve üzeri

3. Branşınız:

() Sınıf Öğretmeni

() Matematik Öğretmeni

() Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmeni

() Fen Bilimleri (Fen Bilimleri, Fizik, Kimya, Biyoloji vb.)

() Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Psikoloji, Felsefe, Sosyoloji vb.)

- () Yabancı Diller (İngilizce, Almanca, Arapça, Fransızca vb.)
() Sanat ve Spor (Beden Eğitimi, Müzik, Resim vb.)
() Diğer Alanlar (Lütfen Belirtiniz)

4. Görev Yaptığınız Okul Kademesi:

- () İlkokul
() Ortaokul
() Lise

5. Görev Yaptığınız Okulda Çalışan Öğretmen Sayısı:

- () 1-10 Öğretmen
() 11-20 Öğretmen
() 21 Öğretmen ve üzeri

6. Çalıştığınız okulun bulunduğu bölge

- () Köy
() Kasaba
() İlçe
() İl merkezi

II. BÖLÜM GÖNÜLLÜLÜK MOTİVASYONU ANKETİ

Anketin bu bölümünde gönüllü çalışmalara yönelik düşünceleriniz ile gönüllü olarak katıldığımız faaliyetlere yönelik inançlarınızı soran ifadeler bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ölçekte bulunan her bir ifade için cevabınıza en yakın olduğuna inandığınız uygun seçeneği işaretleyin. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Her ifade için yalnızca bir seçeneği kullanınız. Bir cevabı değiştirmeniz gerekirse, hatanın üzerinden bir "X" işareti koyunuz ve ardından gerçek cevabınızı daire içine alınız.

Gönüllülük motivasyonu ile ilgili ifadeler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Kendimde zamanında zorluklarla mücadele ettim bu yüzden gönüllü faaliyetlerde yer almak isterim.	()	()	()	()	()
2.	Gönüllülük aracılığı ile önemli iş bağlantıları kurabileceğimi düşünürüm.	()	()	()	()	()
3	Gönüllü faaliyetlere katılarak zor durumda olan insanlara karşı sorumluluklarımı yerine getirebilirim.	()	()	()	()	()
4	Gönüllü kuruluşların sağladığı sosyal fırsatlar benim için önemlidir.	()	()	()	()	()
5	Gönüllülük benim sahip olduğum şeylere sahip olmayan insanlar için yardım etme imkânı taşır.	()	()	()	()	()

6	Gönüllülüğün kendi kişisel problemlerimi çözmeme yardımcı olabileceğine inanırım.	()	()	()	()	()
7.	Gönüllülüğün kişisel sıkıntılardan kaçmak için iyi bir yol olduğuna inanırım.	()	()	()	()	()
8	Gönüllülük faaliyetlerinin bireylerin empati yeteneklerini geliştirdiğine inanırım.	()	()	()	()	()
9.	Gönüllülük bir vatandaşlık görevidir.	()	()	()	()	()
10.	Dini hassasiyetlerim beni gönüllülük faaliyetlerine katılmaya teşvik eder.	()	()	()	()	()
11.	Gönüllü çalışmalar amacıyla faaliyet yürüten kamu veya özel kurumları desteklerim.	()	()	()	()	()
12	Vicdani yükümlülüklerim beni gönüllülük faaliyetlerine katılmaya yönlendirir.	()	()	()	()	()
13.	Yapılan gönüllülük faaliyetlerinin işe yaramadığını, faydalı olmadığını düşünürüm.	()	()	()	()	()
14.	Maddi kazancım olmayan faaliyetlere katılmak istemem.	()	()	()	()	()
15	Kendimi yaşadığım şehre ait hissetmediğim için yerel gönüllü kuruluşlara katılmıyorum.	()	()	()	()	()
16.	Gönüllü bir kuruluşun bana vereceği bir görevi düzenli olarak yapabilirim.	()	()	()	()	()
17	Gönüllü faaliyetler için çevremde hiç fırsat yok.	()	()	()	()	()
18.	Ailem veya arkadaşlarımla gönüllü olmaları beni de teşvik eder.	()	()	()	()	()
19.	Mesleğim ile ilgili çevirim içi gönüllü faaliyetlerine katkı sunmak isterim.	()	()	()	()	()
20	Gönüllü çalışmalar birçok farklı alanda kişiye öğrenme fırsatları sunar.	()	()	()	()	()

III. BÖLÜM ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

Bu bölümde yer alan ifadeler okulunuzdaki öğretmenlerin davranışlarına yönelik algılarınızı içermektedir. Okulunuzdaki öğretmenlerin bazı davranışlarına ilişkin, bu davranışın ne derece sergilendiğine yönelik görüşlerinizi, davranışların sergilenme derecesi bölümüne (X) işaretiyle belirtiniz. Lütfen kendi gözlemlerinizi ve düşüncelerinizi en iyi yansıtan tercihi işaretleyiniz.

Bir öğretmenin liderlik rolü ile ilgili davranışları		Hiç bir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1.	Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	()	()	()	()	()

2.	Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
3.	Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	()	()	()	()	()
4.	Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	()	()	()	()	()
5.	Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	()	()	()	()	()
6.	İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	()	()	()	()	()
7.	Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	()	()	()	()	()
8.	Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	()	()	()	()	()
9.	Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
10.	Meslektaşlarıyla öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.	()	()	()	()	()
11.	Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
12.	Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	()	()	()	()	()
13.	Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	()	()	()	()	()
14.	Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	()	()	()	()	()
15.	Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	()	()	()	()	()
16.	Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	()	()	()	()	()
17.	Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	()	()	()	()	()
18.	Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “yapıcı” tutumlar sergilemek.	()	()	()	()	()
19.	Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	()	()	()	()	()
20.	Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için etkin katılımı için çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
21.	Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()

22.	Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	()	()	()	()	()
23.	Öğrencilerine güvenmek.	()	()	()	()	()
24.	Öğrencilerine güven vermek.	()	()	()	()	()
25.	Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek.	()	()	()	()	()

Belirtmek istediğiniz başka görüş ve düşünce varsa lütfen buraya yazınız.

.....

.....

.....

.....