



T.C.

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMEN SINIF LİDERLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN,
ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI
OLARAK İNCELENMESİ**

SİNAN ÖZLÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

KIRIKKALE-2022



T.C.

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMEN SINIF LİDERLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN,
ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI
OLARAK İNCELENMESİ**

SİNAN ÖZLÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Esra, KARABAĞ KÖSE

KIRIKKALE-2022

KABUL-ONAY

Sinan ÖZLÜ tarafından hazırlanan “ÖĞRETMEN SINIF LİDERLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ” adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi İmza.....

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

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Zeki ÖĞDEM

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İmza.....

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

Üye : Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi İmza.....

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

Tez Savunma Tarihi: 04/01/2022

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

.....

Doç Dr.Abdussamed YEŞİLDAĞ

Sosyal Bilimler 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

Sinan ÖZLÜ

Tarih

ÖZET

ÖĞRETMEN SINIF LİDERLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

Ocak 2022, 124 sayfa

Bu araştırma, öğretmen sınıf liderliğine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemini Çankırı ilindeki ortaokul ve liselerden 241 öğretmen, 518 öğrenci ve 280 öğrenci velisi oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak; “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu”, “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğrenci Formu” ve “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Veli Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra, gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesi amacıyla *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi, fark kaynaklarını belirlemek amacıyla Tukey ve Tamhane’s testleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmen sınıf liderliği katılımcıların demografik değişkenlerine göre öğretmenlerde cinsiyet, okulda çalıştıkları süre, okuldaki öğretmen sayısı, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterirken; öğretmenlerin eğitim durumu, kıdem yılları, okuldaki öğrenci sayısı, branş, hizmet içi eğitim sayısı, okulun başarı durumu ile ilgili farklılığa rastlanmamıştır. Velilerde; cinsiyet, eğitim durumu, başka okullara göre okulun başarı durumu, öğrencilerin ekonomik durumunun bazı alt boyutları ile ilgili anlamlı farklılık tespit edilirken; velilerin çocuk sayısı, velilerin okulda velisi oldukları çocuk sayıları, öğrencilerin sınıf seviyeleri ve gelir durumları ile ilgili farklılığa rastlanmamıştır. Öğrencilerde okul türü, öğrencilerin sınıf seviyesi, öğrencilerin başarı durumu, okulun başarı durumu, öğrencilerin genel ekonomik durumu, okulun öğrenci sayısı, okulun öğretmen sayısı, özürsüz devamsızlık durumları bazı alt boyutları ile ilgili anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet ve not ortalamaları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin sınıf ve okul düzeyindeki etkinliğini artıracak, uzmanlık alanlarını genişletecek konularda desteklenmesi ve inisiyatif alanlarının artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretmen Liderliği, Öğretmen Sınıf Liderliği

ABSTRACT

A COMPARATIVE EXAMINATION OF TEACHER, STUDENT AND PARENT OPINIONS ON TEACHER'S CLASS LEADERSHIP

Kırıkkale University

Social Sciences Institute

Department of Educational Administration and Supervision, Master Thesis

Supervisor: Assoc. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE

January 2022 124 page

This research was conducted to examine the views of teachers, students and parents on classroom leadership comparatively. The sample of the study, which was designed in the scanning model, consisted of 241 teachers, 518 students and 280 students' parents from secondary and high schools in Çankırı. As a measurement tool in the research; "Teacher Class Leadership Scale Teacher Form", "Teacher Class Leadership Scale Student Form" and "Teacher Class Leadership Scale Parent Form" were used. In the analysis of the data, in addition to descriptive statistics, t-test and one-way analysis of variance were used to determine the differences between groups, Tukey and Tamhane's tests were used to determine the sources of difference. In the research findings, while teacher classroom leadership differs significantly according to the demographic variables of the participants, according to the gender of the teachers, the time they work at the school, the number of teachers in the school, and the socioeconomic level of the students; There was no difference in the education level of teachers, years of seniority, number of students in the school, branch, number of in-service training, and success of the school. In parents; While a significant difference was found in some sub-dimensions of gender, educational status, school success compared to other schools, and economic status of students; No difference was found regarding the number of children of the parents, the number of children that the parents are parents of at school, the grade levels and income levels of the students. While there are significant differences in some sub-dimensions of the type of school, the grade level of the students, the success of the students, the success of the school, the general economic situation of the students, the number of students in the school, the number of teachers in the school, unexcused absences; No significant difference was found according to gender and grade point average variables.

In line with the results, it is recommended to support teachers in subjects that will increase their effectiveness at class and school level, expand their fields of expertise, and increase their areas of initiative.

Keywords: Teacher, Teacher Leadership, Teacher Class Leadership

TEŞEKKÜR

Öğretmenlerin sınıf liderliğine ilişkin olarak gerçekleştirdiğim alışmamda değerli bilgilerini her daim bana aktaran, değerli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını yapmaya çalışan ve iyi ki benim danışmanım olmuş dediğim hocam Doç. Dr. Esra KARABAĞ KÖSE'ye sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmamın veri toplama sürecinde yardımları ile daha hızlı yol almama vesile olan değerli okul müdürlerine teőekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince her zaman desteği ile yanımda olan sevgili eşime ve çocuklarıma ayrıca teşekkür ederim.

Sinan ÖZLÜ

Ocak 2022

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-----|
| ÖZET..... | iv |
| ABSTRACT | v |
| TEŞEKKÜR | vi |
| İÇİNDEKİLER | vii |
| TABLolar DİZİNİ | ix |
| ŞEKİLLER DİZİNİ | xi |
| 1.1. Problem Durumu | 12 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 15 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 16 |
| Varsayım ve Sınırlılıklar | 17 |
| 1.4. Tanımlar | 17 |
| 2.1. Liderlik Kavramı | 18 |
| 2.2. Yöneticilik ve Liderlik | 19 |
| 2.3. Liderlik Kuramları | 21 |
| 2.3.1. Büyük Adam Kuramı | 21 |
| 2.3.2. Özellikler Kuramı | 22 |
| 2.3.3. Davranışsal Kuram | 23 |
| 2.3.4. Modern Yaklaşımlar | 24 |
| 2.3.4.1 Sistem Yaklaşımı | 24 |
| 2.3.4.2. Durumsallık Yaklaşımı..... | 25 |
| 2.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları | 26 |
| 2.4.1. Dönüşümcü Liderlik | 26 |
| 2.4.1.2. Dönüşümcü Liderlik ve Eğitim | 29 |
| 2.4.2. Dağıtımcı Liderlik | 30 |
| 2.4.2.1. Dağıtımcı liderlik modelleri | 33 |
| 2.4.2.2. Dağıtımcı Liderlik ve Eğitim..... | 36 |
| 2.4.2.3. Öğretmen Liderliği..... | 38 |
| 2.4.2.4.Öğretmen Sınıf Liderliği..... | 48 |
| BÖLÜM III | 52 |
| 3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar..... | 52 |
| 3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 55 |
| BÖLÜM IV | 58 |

| | |
|---|------------|
| YÖNTEM..... | 58 |
| 4.1. Araştırma Modeli | 58 |
| 4.2. Evren ve Örneklem | 58 |
| 4.3. Veri Toplama Araçları..... | 61 |
| 4.4. Verilerin Analizi | 63 |
| BÖLÜM V..... | 65 |
| BULGULAR | 65 |
| 5.1. Öğretmen Sınıf Liderliği Algı Düzeyleri | 65 |
| 5.2. Demografik Değişkenlere Göre Anova ve t-Testi Analizleri..... | 66 |
| 5.3. Öğretmen Sınıf Liderliği Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri Farklaşma Durumu | 88 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM | 93 |
| TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER | 93 |
| EKLER..... | 118 |

TABLOLAR DİZİNİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Liderlik ve Yöneticilik Kavramlarının Karşılaştırılması | 20 |
| Tablo 2. Dönüşümcü ve İşlemci Liderliğin Karakteristik Özellikleri..... | 28 |
| Tablo 3. Eğitim Yöneticilerinin Kullandıkları Liderlik Modelleri..... | 37 |
| Tablo 4. Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması..... | 41 |
| Tablo 5. Araştırma Örneğine İlişkin Demografik Veriler(Öğrenciler) | 59 |
| Tablo 6. Araştırma Örneğine İlişkin Demografik Veriler (Öğretmen) | 60 |
| Tablo 7. Araştırma Örneğine İlişkin Demografik Veriler (Veli) | 60 |
| Tablo 8. Kullanılan Ölçeklere Ait Cronbach α Değerleri | 63 |
| Tablo 9. Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Algı Düzeyleri | 65 |
| Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik t-testi Sonuçları | 66 |
| Tablo 11. Öğretmenlerin Öğrenim Durumları ile Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik t-testi Sonuçları | 66 |
| Tablo 12. Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik t-testi Sonuçları | 67 |
| Tablo 13. Velilerin Cinsiyetleri ile Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik t-testi Sonuçları | 67 |
| Tablo 14. Velilerin Çocuk Sayıları ile Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik t-testi Sonuçları | 68 |
| Tablo 15. Velilerin Okulda Velisi Oldukları Çocuk Sayıları ile Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik t-testi Sonuçları..... | 68 |
| Tablo 16. Öğretmenlerin Kıdem Yılları ile Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 69 |
| Tablo 17. Öğretmenlerin Okulda Çalıştıkları Süre İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları | 69 |
| Tablo 18. Öğretmenlerin Okuldaki Öğrenci Sayısı İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları | 70 |
| Tablo 19. Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısı İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları | 71 |
| Tablo 20. Öğretmenlerin Branşları İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 71 |
| Tablo 21. Öğretmenlerin Son Beş Yılda Katılım Sağladığı Hizmet İçi Eğitim Sayısı İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları | 72 |
| Tablo 22. Öğretmenlerin Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 72 |
| Tablo 23. Öğretmenlerin Okulun Başarı Durumuna Göre Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları | 73 |
| Tablo 24. Öğrencilerin Okul Türleri İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 74 |
| Tablo 25. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 75 |
| Tablo 26. Öğrencilerin Not Ortalamaları İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 77 |

| | |
|--|----|
| Tablo 27. Öğrencilerin Başarı Durumları İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 77 |
| Tablo 28. Öğrencilerin Okulun Başarı Durumu Algısı İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 78 |
| Tablo 29. Öğrencilerin Genel Ekonomik Durumu İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 79 |
| Tablo 30. Öğrencilerin Okulun Öğrenci Sayısı İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 80 |
| Tablo 31. Öğrencilerin Okulun Öğretmen Sayısı İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 81 |
| Tablo 32. Öğrencilerin Özürsüz Devamsızlık Durumları İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 82 |
| Tablo 33. Velilerin Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 83 |
| Tablo 34. Velilerin Eğitim Durumları İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 84 |
| Tablo 35. Velilerin Gelir Durumları İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 85 |
| Tablo 36. Velilerin, Başka Okullara Göre Okulun Başarı Durumu Algısı İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 86 |
| Tablo 37. Velilerin, Öğrencilerin Ekonomik Durumu İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları..... | 87 |
| Tablo 38. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Sınıf Liderliği Farklılaşma Durumu | 88 |
| Tablo 39. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Sınıf Liderliği Farklılaşma Durumu..... | 89 |
| Tablo 40. Okulun Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmen Sınıf Liderliği Farklılaşma Durumu..... | 89 |
| Tablo 41. Okulun Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmen Sınıf Liderliği Farklılaşma Durumu..... | 90 |
| Tablo 42. Okulun Başarı Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Sınıf Liderliği Farklılaşma Durumu..... | 91 |
| Tablo 43. Öğrencilerin Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Sınıf Liderliği Farklılaşma Durumu..... | 92 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|--|----|
| Şekil 1. Spillane'nin Dağıtımçı Liderlik Modeli Unsurları | 34 |
| Şekil 2. 21. Yüzyıl Becerileri (Soffel, 2016). | 47 |



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlere, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal yaşam içerisinde belirleyici özellikleri bulunan örgütler; sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal mecralarda oluşan değişimlerle git gide çeşitlenmekte ve daha da zengin hale gelmektedir. Bahse konu durumdan fazlasıyla etkilenen alanlardan olan eğitim örgütleri de misyonlarını ve hedeflerini gerçekleştirebilmek için örgütsel sürecin yönetiminde bir lidere ihtiyaç duyarlar (Can, 2014). Yeniliklerin başlatılması, örgüt içerisinde uygulanması ve devam ettirilmesinde lider her daim gerekli ve etkili bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Serinkan, 2012).

Eğitim, toplumsal değişim ve beraberindeki dönüşüm süreçlerinde önemli yeri olan bir kavramdır. Meydana gelen bu değişim ve dönüşüm sürecinde eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin önemli bir yeri bulunmaktadır (Şişman ve Turan, 2019). Çağın meydana getirdiği değişimler neticesinde karmaşık hale gelen okul yapısı ve toplumsal çevre içerisindeki yönetim süreçleri ve liderlik davranışlarına ilişkin sorumlulukları eğitim yöneticilerinin tek başlarına üstlenmelerinin zorlukları her daim ortaya konulmaktadır. Ayrıca eğitim yöneticilerinin liderlik rollerini tekrar gözden geçirerek takım olarak hareket etmeyi içeren yeni bir dönüşüme gitmeleri gündeme gelmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Okul yöneticilerinin tek başlarına yönetim sahibi ve karar verici olarak hizmet edemeyeceğini belirten Beachum ve Dentith (2004), yöneticilerin, diğer çalışanların liderlik kapasitelerini arttıran model

ve uygulamaların geliştirilmesi noktasında hareket ederek kurumun vizyonuna ulaşmak ve öğrencilerin farklılaşan gereksinimlerine cevap verebilmek amacıyla öğretmenler ve diğer çalışanlar ile birlikte işbirlikçi yaklaşımlar sergilemesinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Fullan, (2002)'da eğitim yöneticilerinin okullarda ortak vizyon noktasında bir araya gelmiş ve farklı görüş ortaya koyabilen çalışanlarının düşüncelerini dikkate alması ve liderliğin çalışanlara da aktarılmasının faydasından bahsetmiştir.

Modern yönetim yaklaşımları, eğitim yoluyla liderlik özelliklerinin geliştirilebilir olduğu tezi üzerinde durmakta; öğretmenlerin sergiledikleri rol model davranışları, öğrencilerin hayata hazırlanması hususunda öğretmen liderliği açısından farklı bir boyutu oluşturmaktadır. Bu konuda öğretmen, öğrencileri için rol model davranışı sergileyen aynı zamanda da onları ideal hedefler için desteklemede ve güdülemede liderlik eden kişi olarak kabul edilmektedir (Karabağ Köse, 2018).

Öğretmenlerin sınıflarında eğitim çalışmaları konusunda verdikleri bağımsız kararları onların özerklik davranışının göstergesi olup öğretmen liderlik kavramının yeni olmadığı işaretleri arasında yer almaktadır. Bununla beraber öğretmen liderliğinin okul yönetimlerine destek veren, profesyonel öğrenmeyi sağlayan bir anlayış ile sınıfın dışına taşan lider öğretmen rollerini üstlenmesi doğrultusunda öğretmen liderliği farklı bir kimliğe bürünmeye başlamıştır (Can,2006; Dimock ve Mc Gree, 1995; York-Barr ve Duke, 2004). Lider öğretmen kavramının süreç içerisinde gelişimi incelendiğinde okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin unsurların öğretmenlere aktarılmaya başlandığının somut çıktılarını görmek mümkündür. Bu durumlar içerisinde koçluk çalışması yürüten öğretmenler, formatör olarak anılan öğretmenler ve mentorlük kavramları bulunmakta olup liderlik yetkinliği isteyen çalışmalarda öğretmenlerin önemli görevler yürüttüklerini ve bu hususlarda öğrencilere ve yararlanıcılara yönelik çalışmalar içerisine girdikleri görülmektedir (Karabağ Köse, 2019). Farklı bir bakışla öğretmen liderliği, öğretmenlerin eğitim ortamları içerisinde resmi ve resmi olmayan faaliyetler içerisinde aktif olarak yer alması, tasarı ortaya koyma noktasında girişimlerde bulunması, etrafında yer alan öğretmenlere örnek teşkil edecek davranışlar ile güven oluşturması hususunda ortaya koymuş olduğu yetkinlikler olarak değerlendirilebilmektedir (Can, 2007). Mevcut eğitim yapısı öğretmen liderliğinin etki alanının sadece sınıf içerisinde sergilenmesinden ziyade okul içerisindeki ortak çalışma alanlarında gerçekleştirilen tüm süreçler ile öğretmen liderliğinin diğer

sınıflara, öğretmenlere ve okul yönetiminin etkisi ile okulun paydaşları arasında yer alan velilere de ulaşabilmektedir (Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt 2017). Öğretmen liderlerin sahip oldukları iletişim becerisini, eşgüdümlü çalışma kabiliyetlerini, birlikte üretim becerilerini ve yapıcı demokratik davranışlarını kullanarak okula, buldukları çevreye ve topluma yönelik çeşitli etkinlikler yapmaları beklenmektedir (Can, 2014).

Öğretimsel gelişimin, lider öğretmen tarafından ortaya konulan araştırmalar ve öğretmenlerin birlikte çalışma gücünden kaynaklandığını belirten (Dimock ve Mc Gree, 1995), liderlik konumunun etkisinin çok güçlü olduğu ve öğretmenlere kişisel getiriler sağlamasının yanı sıra lider öğretmenlerin edinilen yeni bilgi ve yetenekleri doğrultusunda okulda güven ortamı oluşturulduğu ve okuldaki bağlılığın üst seviyelere çıkarıldığını ortaya koymaktadır. Can (2014), her okulda öğretmenlerin arasında lider ya da liderlik potansiyeli olan kişilerin olduğunu söylemektedir.

Karabağ Köse (2018), öğretmen liderliğinin kavramsallaştırılması boyutunda üç ayrı yaklaşımdan bahsetmenin mümkün olduğunu belirtmektedir. Bunlardan birincisi okul yönetimi içerisinde etkinliğini sağlayan ve sınıf içi geleneksel rollerinden uzaklaşarak yönetimin etkin bir unsuru haline geldiği anlayışına dayanmaktadır. İkincisi, küçük ölçekli bir yapı olarak sınıfın lideri olan öğretmenin ve öğretmenin takipçileri konumunda bulunan öğrencilerin olduğu anlayışa dayanmaktadır (Ertesvåg, 2009). Üçüncü olarak program geliştirme, ölçme değerlendirme, içerik sağlama gibi konularda öğretmenlerin profesyonel gelişimini sağlamak, sınıf içi süreçlerine teknik destek sağlamak ve mesleki etkileşimi öğretmenler arasında güçlü hale getirmeyi amaçlayan anlayıştaki öğretmenlik ile eğitim yöneticiliği arasındaki görev tanımını kapsayan yaklaşımdır.

Kavramsal çerçeve kapsamında öğretmen liderliği ele alındığında öğretmenlerin rollerinin çeşitlendiğini ve liderlik davranışı gerektiren boyutlara doğru daha çok kaymaya başladığı görülmektedir. Öğretmenin liderlik davranışlarına ilişkin alanyazında resmi ve resmi olmayan rollere sıklıkla rastlanmakla beraber öğretmenlerin kendilerinin ve izleyenleri konumundaki öğrenci ve velilerin, öğretmenin lider olarak hangi davranışları sergileyeceği konusunda yeterince bilgi sahibi olması durumu tam olarak bir netliğe kavuşmamıştır (Ottekin Demirbolat, 2018). Başaran (1996), sınıfın eğitim sistemi içerisinde alt sistem kategorisinde yer alıyor olmasına rağmen üst sistem boyutları ile olan ilişkisinden dolayı sınıfın “temel

sistem” şeklinde adlandırılmakta olduğunu belirtmektedir. Öğretmen sınıf liderliği, öğrencilerin akademik ve sosyal hayattaki genel performansını yükseltmek için gereklidir (Warren, 2021). Öğretmen sınıf içinde olduğu gibi aynı zamanda sınıf dışında da çeşitli roller üstlenmesine rağmen her daim çalışmalarının merkezine öğrenci öğrenmelerini olumlu bir şekilde etkilemeyi almıştır (Sanocki, 2013). Öğretmen davranışları konusunda belirli önceliler bulunmaktadır. Öğretmenin bu öncelikleri arasında; sınıfını, öğrencileri, onların kişilik yapılarını, çevresel ve kültürel yapılarını ve öğrencilerin kendi içlerindeki iletişimleri gibi durumları yeterince özümseyen bir sınıf hâkimiyetine, liderliğine sahip olmalarıdır (Ottekin Demirbolat, 2018). Danielson (2006), öğretmen liderlerin etkilerini genişletmek istemelerine rağmen, yönetici olmaksızın öğretmen olarak çalışmayı tercih ettiğini belirtmektedir. Öğretmenin sınıf içerisinde üstlendiği rolleri yerine getirebilmesi ve başarı elde etmesi sınıf içerisindeki liderlik davranışına dolayısı ile de sınıfın doğasına hâkim olma derecesine bağlıdır (Ottekin Demirbolat, 2018).

Tüm bu hususlar doğrultusunda öğretmen sınıf liderliğinin derinlemesine araştırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğretmen sınıf liderliğinin öğretmen öğrenci ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi öğretmenin sınıf liderliği davranışının nasıl algılandığı hususunda alanyazına katkı sağlayacak bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmen sınıf liderliğinin öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre incelenerek katılımcıların öğretmen sınıf liderliği hakkındaki algı düzeylerini ortaya koymak ve bu algıların bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- 1) Öğretmen sınıf liderliğine ilişkin, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinedir?
- 2) Öğretmen sınıf liderliğine ilişkin, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri bağımsız değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğretmen sınıf liderliğine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Etkileşim halinde gerçekleştirilen, dinamik ve karmaşık yapı arz eden öğrenme süreci bünyesinde öğrenci, öğretmen, okul ortamı, araç-gereç, öğretim yöntemi, teknoloji ve okul yönetimi gibi farklı etmenleri barındırmaktadır (Şişman 2012). Yönetim süreçlerinde gerçekleştirilen işbirlikli yapılar örgüt politikalarının oluşturulması sürecinde birliktelik ve paylaşımı teşvik etmekte, liderliği resmi yaklaşımlardan ziyade uzmanlık yetkisi şeklinde sağlamaktadır (Polat, 2019). Okulların etkililiğini sağlanmasında okulların kendilerine has yapı ve dinamiklerinin anlaşılmasından istenilen amaca ulaşılması mümkün değildir (Şişman 2012). Örgüt kapasitesinin geliştirilmesi ve insan kaynaklarının etkili kullanımı noktasında dağıtımçı bir anlayış ile sağlanan etkileşimin artırılması, bireylerin uzmanlık alanları ve bilgilerine önem verilen bir yapının ortaya konulması örgüt içerisinde etkili bir sistem kurulmasını sağlayacaktır (Gronn, 2000).

Kavramsal çerçeve doğrultusunda öğretmenlerin liderlik davranışı ile ilgili çeşitli etki alanlarından bahsetmek mümkün görünmektedir. Bu alanlar içerisinde öğrencilerin çağın gerektirdiği beceri ve kazanımları edinmesi amacıyla öğretmenin sergileyeceği liderlik davranışı ve öğrencilerin liderlik potansiyellerinin ortaya çıkarılması yer almaktadır. Bununla beraber öğretmenlerin çalışma ortamları içerisinde birbirlerinin gelişimine destek olabilecekleri çalışmalarla beraber, profesyonel gelişimleri noktasında atacakları adımlar bulunmaktadır. Ayrıca eğitimin paydaşları arasında yer alan velilerin eğitim sürecine dâhil edilmesi boyutunda öğretmenlerin veliler ile sağlayacakları iletişimin boyutu gündeme gelmektedir. Öğretmen liderliğinin bu etki alanları içerisinde verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ancak öğretmen liderliğinin ne olduğunun tam olarak anlaşılması ile mümkün olacaktır. Okul başarısının artırılmasında, okul ilerleme çalışmalarını öne çıkarılması, problemlere çözüm sağlanması ve değişimin yönetilmesinde öğretmen sınıf liderliği önemli bir faktör olarak görülmektedir (Gülbahar, 2017). Özellikle, okulların çalışma biçimlerinde, eğitim ve öğretimin temel işlevlerinde öğretmen sınıf liderliğinin önemli ölçüde merkezi bir konuma sahip olduğu görülmektedir (York-Barr ve Duke, 2004). Mevcut çalışma öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmaların aksine sınırlı sayıda olan öğretmen sınıf liderliği ile ilgili veri kaynağı niteliğinde hazırlanmış, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini ortaya koyması ve karşılaştırmalı olarak sunması açısından da önemli bir çalışmadır. Mevcut çalışma sınıf lideri olarak öğretmenlerin

hangi davranışları sergileyebilecekleri, öğretmen sınıf liderliğinin bağımsız değişkenler boyutunda ele alınması, liderliğin etki alanlarındaki bireylere göre nasıl algılandığı ile öğretmen, öğrenci ve velilerin öğretmen sınıf liderliğine bakışlarının incelenmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

Varsayım ve Sınırlılıklar

Velilerin sınıf içi süreçleri takip ettikleri ve öğretmenlerin sınıf liderliği ile ilgili davranış ve tutumlarına ilişkin farkındalıklarının ölçme araçlarını cevaplamak için yeterli düzeyde olduğu varsayılmaktadır.

2019-2020 eğitim öğretim yılı mart ayında okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu durumda öğretmen, öğrenci ve velilere yüz yüze uygulanması planlanan ölçeklerin bir kısmı online anket uygulaması yoluyla uygulanmıştır. Bu, araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

1.4. Tanımlar

Liderlik: “Bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç ve seçimini, aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir” (Hoy ve Miskel, 2015).

Öğretmen Liderliği: Öğretmen liderliğini; örgüt içinde farklı seviyelerdeki öğretmenlerin liderlik etme fırsatı bulduğu bir model olarak ifade etmektedir (Harris, 2005).

Öğretmen Sınıf Liderliği: Öğretmen ve öğrenci arasında sürdürülen etkili ilişki, öğrencilerin eğitim motivasyonunun sağlanması, başarılı öğretim liderliği sergilenmesi ve öğretmen öğrenci iletişiminin okul dışında da sergilenmesi alt boyutlarında şekillenen davranışlardır (Karabağ Köse, 2019).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm içerisinde, liderlik kavramı ele alınarak liderlik ile ilgili tanımlamalar üzerinde durulmuş, yöneticilik ve liderlik arasındaki farklar incelenmiş ve liderlik ile ilgili kuramlar değerlendirilerek; öğretmen liderliği kavramının liderlik süreci içerisinde nasıl ele alındığı ve öğretmenin sınıf liderliği kavramının çerçevesi, ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.1. Liderlik Kavramı

Liderlik ve lider, tarihi geçmişi çok eskilere dayanan, insanların en çok değerlendirmede bulunduğu konular arasında yer almasına rağmen hala tam olarak keşfedildiği söylenememekle beraber liderliğin tanım olarak ne ifade ettiği ile ilgili çok sayıda araştırma, çalışma ve tartışma günümüzde de sürdürülmektedir (Can, 2018; Barutçugil, 2014; Şıman ve Turan 2019). Liderlik doğası gereği insan grubunun olduğu yerlerde geçerli bir kavram olup bireylerin yaşantılarının düzenli bir biçimde sürdürülmesi ve gruba ilişkin belirlenen amaçlar doğrultusunda kişilerin yönlendirilmesi sürecini kapsayan bir süreçtir (Şışman, 2012).

Liderlik üzerine yapılan tanımlamaların birçoğunda bireyler üzerinde istendik bir etki sağlayarak grup veya örgüt çalışmalarına yön verebilme, çalışmalarını yapılandırabilme ve grup birey etkileşimini verimli kılacak ortamı hazırlama konularının olduğu görülmektedir (Burton, Kane ve Borland, 2020; Yukl, 2018). Bunların dışında yapılan farklı tanımlamaların nedeninde ise araştırmacıların farklı olgu ve bilim dalları ile olan ilişkiyi ortaya koymaya çalışması yatmaktadır (Yukl, 2018).

Bush'a (2008) göre liderliğin doğru bir tanımının mümkün olmadığı gibi işlevsel ve fonksiyonel bir tanıma ulaşmak içinde liderliği üç ana boyutta ele almak gerekmektedir. Bu hususlar arasında liderlik tanımlamaların birçoğunun merkezinde yer alan ve belirli bir kişi ya da grup ile ortaya konulan amaçları gerçekleştirme noktasında çevredeki kişileri etkileme olarak belirtilen *etki olarak liderlik* kavramıdır.

İkinci husus ise liderlik sürecinde kişisel ve mesleki *açıdan liderlik ve değerleri* ön plana çıkararak durum iken son husus ise liderlik tanımlamasında *liderlik ve vizyon* ilişkisidir.

Şişman (2012), liderlik ile ilgili yapılan en yaygın tanımlamayı “belirli amaç ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü” olarak ifade ederken; Eren (2019:501) liderliği, “bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamı” olarak tanımlamakta; Freedman, Sears ve Carlsmith (1998) liderin esas özelliğinin etki olduğunu ve liderin grup üzerinde etki gücü yüksek olan kişi olarak betimlemektedir. Karip (1998) ise liderliğe ilişkin kişileri ortak bir amaç ve hedef doğrultusunda harekete geçirmenin yanı sıra, onların değer, beklenti ve duygularının dikkate alındığı bir vizyon ortaya konulması olduğunu belirtmektedir.

2.2. Yöneticilik ve Liderlik

Yönetim, örgütlerdeki kargaşaları azaltmak ve örgütlerin daha etkin bir şekilde işlerliğini sağlamak için oluşturulmuştur. Fayol tarafından 1916 yılında ilk tanımlaması yapılan yönetimin temel işlevleri *planlama, örgütleme, personel alımı ve kontrol* olarak belirtilmiştir. Liderlik ise yönetime benzerliği olan, başarının etkili bir hedefle sağlanmasını içeren ve yönetim işlevlerinin çoğunu bünyesinde barındıran bir süreç olmakla beraber yine de yönetimden farklı bir kavramdır (Northouse 2016).

Liderlik ve yöneticilik kavramlarının karşılıklı farklılıklarının yanında, başarılı bir liderlik ve yöneticilik anlayışı bağlamında her ikisi de birbirinin dengeleyicisi fonksiyonundadır (Kotter, 1990a, 1990b; Şişman, 2019; Yıldız, 2016). Alanyazın içerisinde liderlik ve yöneticilik ayrımına ilişkin çok sayıda karşılaştırma çalışmalarına rastlanılmaktadır. Karşılaşılan bu kavramlar arasındaki ilişkide tüm yöneticilerin lider olmadığı, lider pozisyonunda bulunan kişilerin resmi bir yöneticilik görevlerinin de olmama durumunun olabildiği yine de liderlerin yönetici pozisyonunda olmasalar bile çevrelerine etki eden bir güce haiz oldukları kabul edilmektedir (Karabağ Köse, 2018). Liderlik ve yönetim arasındaki farklara ilişkin olarak Bush (1998) liderlikte değerler ve amaç ilişkisini ortaya koyarken yönetim ile alakalı olarak teknik hususlar ve uygulama süreci olarak değerlendirmede bulunmaktadır. Zaleznik (2004) ise liderlik ve yönetim arasındaki farkları örgüt hedefleri doğrultusunda ortaya konulan

hareketler, çalışma kavramına karşı duruşları, etkileşim içerisinde oldukları insanlarla ilişkileri ve kendilik algıları başlıkları altında incelemektedir. Ayrıca bu hususta yöneticilerin çalışma süreçleri içerisinde her şeye hâkim olma anlayışı ile hareket ettiği, problemleri hızlı ve yüzeysel biçimde çözmeye çalıştıklarını; liderlerin ise problemleri yapısal nedenleri içerisinde, toleranslı bir şekilde ve çözüme eğilimi gösterdiğini belirtmektedir. Benzer bir yaklaşımla Kotter (2001), sorunla başa çıkma olarak belirttiği yönetim sürecinde duruma ilişkin bir düzen ve kontrol edilebilir bir yönetim anlayışından bahsederken liderliğin hızlı değişim karşısında zorlukların üstesinden gelebilmenin öğrenilmesi yönünde olduğunu belirtmektedir.

Kotter'e göre (1990a, 1990b) yönetim süreci işin; kalitesi, etkililiği ve çıktıları ile ilgilenirken; liderlik sürecinde insanların temel ihtiyaçlarına, sahip oldukları değerlere, çalışanların duygularına önem veren bir yapı ortaya koymaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda liderlik sürecinde önemli olan vizyon ortaya koyabilme, örgüt içerisinde ortaya koyduğu iletişim ile çalışanları vizyon doğrultusunda örgütleyebilme, çalışanların ihtiyaçlarına önem vererek onları motive etme süreciyken; yönetim sürecinin daha çok plan ve bütçe dahilinde yönetimi, organizasyonel yönetim ve insan kaynaklarının sağlanması, kontrol sistemlerini takip etme ve sorun çözme odağında olduğu şeklinde belirtmektedir.

Adair (2003:19-37), liderliğin esas işlevler ve prensiplerine ilişkin lider özelliklerini: *görevi tanımlama, planlama, bilgilendirme, kontrol etme, değerlendirme, motive etme, organize etme ve bir örnek oluşturma* başlıkları altında incelemekte olup yöneticilerin bu becerileri kazanmaları noktasında yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğinden bahsetmektedir. Erdoğan (2019) yöneticilerin lider olamayacağı gibi bir düşünce ile hareket etmenin zorlama bir ifade olacağını belirterek yöneticilerin de lider davranışı sergilemeleri gerektiği yönünde görüş bildirmekte ve bu yöneticileri de "lider yönetici" şeklinde nitelemek gerektiğini ifade etmektedir.

Liderlik ve yöneticilik, Lunenburg (2011) tarafından *düşünme süreçleri, hedef belirleme, personellerle ilişkiler, yürütme ve yönetim* kategorileri adı altında incelenmiş ve ayrıntıları Tablo 1'de karşılaştırmalı şekilde gösterilmiştir.

Tablo 1. Liderlik ve Yöneticilik Kavramlarının Farklı Kategorilerde Karşılaştırılması

| Kategori | Liderlik | Yönetim |
|-------------------|------------------|---------------------|
| Düşünme Süreçleri | İnsana odaklanır | Nesnelere odaklanır |
| | Dışa Dönüktür | İçedönüktür |

| | | |
|-------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Hedef belirleme | Vizyon ifade eder | Planı uygular |
| | Geleceği tasarlar | Var olanı geliştirir |
| | Büyük resmi görür | Ayrıntılarla uğraşır |
| Personellerle ilişkiler | Yetki verir | Kontrol eder |
| | Meslektaş olarak görür | Ast olarak görür |
| | İnanır ve geliştirir | Direktif verir ve düzenler |
| Yürütme | Doğru olanı yapmaya odaklanır | İşleri doğru yapmaya odaklanır |
| | Değişim yaratır | Değişimi yönetir |
| | Astlarına olanak tanır, yardım eder | Üstlerine olanak tanır, yardım eder |
| Yönetişim | Etkileyicidir | Otoritedir |
| | Çatışmalardan faydalanır | Çatışmalardan kaçınır |
| | Kararlı bir şekilde hareket eder | Sorumlu bir şekilde hareket eder |

Lunenburg (2011) tarafından çerçevesi verilen tablo 1 incelendiğinde liderlik ve yönetim olgusunun ele alındığı görülmektedir. Düşünme süreçleri, hedef belirleme, personellerle ilişkiler, yürütme ve yönetim kategorileri altında liderlik ve yönetim kavramları incelenmiştir. Her iki kavramın da farkları karşılaştırmalı olarak ele alınarak aktarılmıştır.

2.3. Liderlik Kuramları

İnsanların, yaşam döngüsü içerisinde olan biteni anlama gayretinin, gözleme dayalı olarak sistematik açıklamasını yapmak kuram olarak nitelendirilebilir (Karabağ Köse, 2018). Liderliği bir olgu olarak ele alan farklı teoriler; özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım, durumsallık yaklaşımı ve yeni liderlik yaklaşımları şeklinde değerlendirilebilir (Çelik, 2005; Eren, 2017; Hoy ve Miskel, 2015). Yönetim biliminin gelişim süreci içerisinde liderlik ve lider kavramı, değişik yaklaşımlar adı altında incelenmiştir. Bu yaklaşımlar içerisinde klasik kuramlar liderliği, kişiye özgü yeteneklerin olduğu özellik kuramları ile ortaya koyarken; neoklasik kuramlar liderliği özellikten ziyade davranış boyutunda ele alarak değerlendirmişlerdir. Yenilikçi yönetim ve örgüt kuramları ise daha çok durumsal liderlik bakış açısı ile çalışmalarını yürütmüştür (Can, 2018).

2.3.1. Büyük Adam Kuramı

Liderlik üzerine yapılan en eski yaklaşım “Büyük Adam Kuramı”dır. Bu kuram, Özellikler Kuramı’nın ortaya çıkışında izler taşımakla birlikte Platon ve Antik Yunan dönemine kadar uzanan geçmişi barındırdığından bahsedilmektedir (Hogg ve

Vaughan, 2006). On dokuzuncu yüzyılın sonları ve yirminci yüzyılın başlarında liderlik kavramını açıklamak üzere çeşitli bilimsel, felsefi yayınlar hazırlanmıştır. Ortaya atılan teorilerin ilki de “büyük adam kuramı” liderleri doğuştan kazanılmış olan özellikler bütünü şeklinde görmekte ve o dönemde lider ve takipçileri ile ilgili ayrımın varlığı hakkında uzlaşma bulunmaktadır (Cawthon, 1996; Bass, 1990). Lider büyük adam teorisinde grup üyeleri tarafından benimsenmekte, saygı duyulmakta ve üstünlüğü üyeler tarafından kabul edilen yetenek ve özellikleri barındırmakta böylece de grup üyeleri lidere itaat davranışı göstermektedirler (Stogdill, 1975).

2.3.2. Özellikler Kuramı

Özellikler kuramı, bireyin lider olarak kabul görmesini sağlayan; grup ve örgüt içerisindeki diğer bireylerden farklılaştığı özelliklerin ne olduğu üzerine yoğunlaşmıştır (Yıldız, 2016). Özellikler kuramı bireyi diğer insanlardan farklı kılan özellikleri ile değerlendiren, başka insanlara göre karakteristik özellikleri olduğu (zeka, hazır bulunuşluluk, iletişim, özgünlük, özgüven, birlikte çalışma, popülerlik vb.) hususu üzerinde duran ve bu özelliklerin kendisini lider konumuna getirdiğini düşünen ve tüm bu özelliklerin doğuştan geldiğini savunan kuramdır (Gedikoğlu, 2015). Yukl (2018) ise özellikler kuramını kişilerin bireysel özellikleri olarak ele alınan kişilik yapısı, yetenekleri, davranışlarını yönlendirmede ve onları harekete geçirmede etkili olan güdüleri üzerinde duran, bu ve benzeri birçok özelliğinden dolayı araştırmalar yaparak liderliği tanımlayan bir yaklaşım olarak nitelendirmektedir.

Hoy ve Miskel (2015), liderlik özelliklerinde içsel faktörlerin etkili olması düşüncesinin özellikler kuramının faaliyet göstermesinin en büyük nedeni olarak görmektedir. Özellikler kuramının liderlik özelliklerine odaklanmasından dolayı çalışmalar daha çok başarılı devlet adamları ve askerler üzerinde gerçekleştirilmiş ve liderin fiziksel özellikleri olan boy, ağırlık, yaş vb. özellikleri ile kişisel özellikleri arasında yer alan iletişim becerileri, eğitim durumu, özgüven, çevresini etkileme, karşılaştığı durumlarda risk alma gibi özelliklerine odaklanarak açıklama ve tanımlama yapmaya çalışmıştır (Şişman, 2012).

Barutçugil (2014), özellikler kuramına ilişkin iki ayrı bakış açısı olduğu, bunlardan birincisinin *kalıtımsal değerler teorisi*; ikincisinin ise *kazanılan değerler teorisi* olduğunu aktarmaktadır. *Kalıtımsal değerler teorisinde* liderlik özelliklerinin doğuştan kazanıldığı ve hiç bir şekilde bu özelliklerin sonradan edinilemeyeceği

anlayışına dayandığını belirtmekte; bu dönemin yaygın olduğu zaman diliminin sosyal sınıflar arasındaki farklılıkların en fazla olduğu ve belirli bir kesim dışındaki kimseye de lider olabilme fırsat ve olanaklarının tanınmadığını zaman olarak görmektedir. Kurama ilişkin ikinci bakış açısının da ekonomik ve sosyal yönden rahatlamamanın ve sınıf farklılıklarının azalması ve alt sınıflardan da bireylerin tecrübe, eğitim, görgü vb. yollardan niteliklerini geliştirerek lider konumuna geldiği bir dönemi kapsamaktadır.

Özellikler kuramı, liderlerin sadece fiziksel özelliklerini incelenmesi ve başarılı liderleri tanımlama açısından bu özelliklerin bir araya getirilmesinde ortak bir noktada buluşulamaması gibi nedenler dolayısıyla farklı yaklaşımlara kapı aralamıştır (Keçecioglu, 2003).

2.3.3. Davranışsal Kuram

Davranışsal kuram, özellikler kuramının ortaya koyduğu düşünce olan liderlerin benzer özellikler taşıdığı savının mümkün olamayacağı görüşünden hareketle, lider olarak kabul edilen kişilerin özelliklerini değil, davranışlarını inceleme konusu edinmiştir. Bu bakış açısı ile etkili ve başarılı liderin davranışlarının çerçevesi çıkarılmaya çalışılmıştır. *Ohio Üniversitesi Araştırmaları, Michigan Üniversitesi Araştırmaları, Yönetim Gözeneği Kuramı* davranışsal kuram içerisindeki başlıca çalışmalar olup bu çalışmalar neticesinde kuram ile ilgili önemli bir alanyazın ortaya konulmuştur (Karabağ Köse, 2018; Şişman, 2012).

Davranışsal yaklaşım 1950'li yıllar içerisinde özellikler kuramının yetersiz olduğunu düşünen araştırmacıların çalışmaları ile ortaya konulmuş bir kuramdır. Bu yaklaşım etkili liderlik kavramını ortaya koymaya çalışan çalışmaların merkezinde yer almamakla beraber yaklaşım içerisinde farklı alanlarda incelemeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılardan bazıları yöneticilerin, günlük yaşam şekilleri, bu süreç içerisinde belli başlı faaliyet örüntüsü, iş yaşamı içerisindeki aktivitesinin ne olduğu gibi çalışmalara odaklanırken; başka araştırmacılar ise iş süreci içerisinde yöneticilerin karşılaştıkları sorun odaklarına karşı ortaya koyduğu davranış biçimleri üzerinden çalışmalar yürütmüştür. Bu bağlamda durumsallık yaklaşımında duruma ilişkin farklı etkenlerin lider etkisini ne yönde değiştirdiği üzerinde açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır (Yukl, 2018).

Şimşek, Çelik, Akgemci (2007), davranışsal yaklaşımda liderin süreç içerisinde ortaya koyduğu davranışlarının incelendiğini belirterek; liderin performansının, örgüt

içerisinde sağladığı uyum, iletişim, sorumluluk verme, karar alma, güdüleme gibi unsurları ne derece yerine getirebildiği ile alakalı olduğuna değinmiştir. Ayrıca davranışsal yaklaşım içerisinde liderin davranışlarının yanı sıra paydaşların ve koşulların da etkisine önem verildiğini belirtmiştir. Ohio State ve Michigan üniversitelerinde yapılan liderlik araştırma çalışmaları insan ve görev boyutunu uzun süre ele alan çalışmalar niteliğinde olup; iş tatmini, etkililik ve yapıya hareket kazandırma unsurlarını konu edinmiştir (Eraslan, 2012).

Gedikoğlu'na (2015) göre liderlik davranışları ile ilgili yapılan önemli çalışmalar bulunmakla beraber bu çalışmalar içerisinde yer alan Robert Blake ve Jane Mouton (1964) tarafından geliştirilmiş model olan Yönetim Gözeneği Kuramı lider davranışlarına ilişkin iki farklı boyut ortaya koyarak, liderin işgören etkileşimini ve üretim odaklı davranışlarını konu edinen önemli bir yaklaşımdır. Lider davranışlarına ilişkin ortaya konulan başlıklar ile ilgili Northouse (2016), benzer ifadeler kullanarak liderlerin davranışsal kuram genelinde görev ve ilişki boyutunda iki ayrı yaklaşım içerisinde olma durumunun ele alındığını belirterek liderin bu iki hususa ilişkin etki gücünü analiz etme sürecinin ortaya konulmaya çalışıldığından bahsetmektedir. Davranışçı kuramların örgüt içerisinde durum ve değer yargılarını dikkate almadan sadece lider ve onun davranışına odaklanan bir yapıya bürünmesi bu kuramın lider davranışlarını açıklamada yetersiz kalmasına neden olmuştur (Gedikoğlu, 2015).

2.3.4. Modern Yaklaşımlar

Yönetimde modern yaklaşımlar, diğer yaklaşımların yeterli olmadığı düşüncesinden hareketle yeni görüşler sunmuştur. Bu görüşler “Sistem Yaklaşımı” ve “Durumsallık Yaklaşımı” başlığı altında ele alınmıştır. Modern yaklaşım düşüncesi örgütün çalışanlarını ve örgütün bütün birimlerini, örgüt amaçlarını, davranışları ve örgütün içi ilişkileri ve etkinlikleri bir bütün olarak sistem şeklinde görmüş ve araştırma konusu yapmıştır (Demir, Alpugan, Oktav ve Üner 1997).

2.3.4.1 Sistem Yaklaşımı

Çok sayıda düşünür sistem tanımlamasında “birbirine bağımlı olan iki veya daha fazla parça veya alt sistemlerden oluşan, çalışma ve özellikleri itibariyle belirli bir sınırı olan ve diğer sistemlerden ayırt edilen örgütlenmiş ve bölünmez bir bütün olarak tanımlamaktadır” (Eren, 2019). Sistem yaklaşımı, bir sistemin farklı parçaları arasındaki uyurlamaya odaklanır (Anderson ve Johnson 1997). Sistem düşüncesi,

evreni ayrı ayrı bölümlere ayrılmış kısımlar olarak değil, birbirini tamamlayan ve birbiriyle ilişkili öğelerden oluşan sistem şeklinde görmeyi içerir (Reich 1992). Sistem düşüncesine göre açık sistemin tüm paydaşları büyük bir toplum sistemi içinde faaliyetlerini devam ettirdiklerini bilmektedir (Maon vd., 2008, s.416). Sistem yaklaşımı, karar verme sürecinde içsel ve dışsal faktörleri birlikte göz önünde bulundurmak için kullanılan bir araçtır. Sistem yaklaşımı alt sistemleri doğru biçimde anlamak ve bu alt sistemlere bir fonksiyon kazandırmak için gereklidir (Johnson vd., 1964).

2.3.4.2. Durumsallık Yaklaşımı

Durumsallık yaklaşımı, değişen örgüt yapıları, kültür değişkenlikleri ve yönetsel seviyelerde liderlik süreçlerinin benzerliği ve farklılığını ortaya koyma çalışması olup liderlik özelliklerinin ve davranışlarının her şartta geçerli olmadığı, farklı durumlarda farklı özellik ve davranışların geçerli olduğu düşüncesini ortaya koyma yaklaşımıdır (Yukl 2018).

Can'a (2018) göre yeni yönetim yaklaşımları liderlik davranışının, özellikler kuramında olduğu gibi lider özellikleri boyutunda ya da davranışsal yaklaşımın ortaya koymaya çalıştığı üretim iş gören dengesi ile açıklanamayacak bir yapısının olduğunu savunarak; her zaman ve koşulda uygulanabilir bir liderlik davranışının mevcut olamayacağı düşüncesinden dolayı liderlik sürecini durumsal yaklaşım ile anlatılmaktadır. Şişman da (2012) benzer şekilde durumsal yaklaşımın savının "her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir" şeklinde olduğunu belirtmektedir.

Koçel (2011), durumsallık yaklaşımının mükemmellik seviyesindeki örgütsel bakışı incelemeye sürecinde, diğer yaklaşımlarda olduğu gibi genel geçer yapı ortaya koyma vizyonu içerisinde olmadığı, yaklaşımın öngörülen ziyade durumlarla ve belirli şartlardaki koşulları açıklamakla ilgili bir misyon içerisinde olduğunu açıklamaktadır.

Durumsallık kuramında liderin davranışlarına etki eden farklı türde nedensel etkiler söz konusu olduğu gibi daha farklı etkilerden de bahsedilebilir (Howell, Dorfman ve Kerr, 1986). Bu yaklaşımdaki etki sürecine dair Yukl (2018;163-164), durumların etkisini üç ayrı başlık altında değerlendirmiştir. Bu başlıklar "durum, çıktı ve araçları doğrudan etkiler, durum lider davranışını doğrudan etkiler, durum lider davranışının etkilerini düzenler" şeklinde belirtilmiştir.

Durumsal yaklaşım boyutunda ele alınan temel teoriler: Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli, Yol-Amaç Teorisi, Vroom ve Yetton'un Liderlik Modeli, Hersey-Blanchard'ın Durumsal Liderlik Teorisi şeklinde belirtilmektedir (Ergun Özler, 2013).

2.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları

Dünya düzeni içerisinde insanların değişimle beraber gelen birtakım; gereksinim, talep, inanç ve hislerine karşı liderlerin hassasiyet içerisinde olmaları gerekmektedir. Bu anlamda liderler, bireylerin değişime karşı oryantasyonunu sağlama ve değişimle ortaya çıkabilecek sorunların giderilmesinde kılavuz olmak durumundadırlar (Şişman, 2012).

Liderlik alanındaki yeni yaklaşımlar, durumsal liderlik yaklaşımının ortaya koyduğu liderlik davranışlarının her ortama ve her duruma genellenemeyeceği anlayışına benzer bir niteliğe sahip olup farklılaşan her durumda liderinde farklı tiplerde olması gerekliliğine dikkat çekmektedir (Can, 2018).

Liderlik alanında geçmiş dönemde ortaya konulan yaklaşımlarda daha çok lider özellikleri, davranışları ve durumlara odaklanılmışken bu alanındaki yeni yaklaşımlar ahlak ve kültür kavramlarına ilişkin değerleri vurgulayan çalışmalarla dikkat çekmektedir. Burada ortaya konulan liderlik yaklaşımında mevcut bir bağlam söz konusu olup lider ve grup etkileşiminde bu bağlam dışına çıkmak liderlik anlaşılabilirliğini sağlamayacağı gibi grubun niteliklerini bilmeden de liderlik anlaşılabilir olacaktır (Şişman, 2012).

2.4.1. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü (transformational) liderlik kavramı, James MacGregor Burns'ın 1978 yılında ortaya koyduğu ve politik süreçlere uygulamaya çalıştığı bir çalışma olmakla beraber, Bass, Burns tarafından ortaya konulan fikirleri geliştirilerek 1985 ve 1996 yılları arasında yaygınlaştırmış ve Bass'ın çalışmaları yapılan birçok çalışmaya nazaran daha büyük bir etki yaratmıştır (Yukl, 2018; Hoy ve Miskel, 2015).

Dönüşümcü liderliğin gücü, kaynağı olan inanç ve kişisel değerlerden gelmektedir. Lider bu değerler ile ilgili duygu ve düşüncelerini ortaya koyarak insanların örgüt içerisinde uyumlu hareket etmeleri ve performanslarını arttırmaları noktasında onların hedef ve inançlarını değiştirebilir (Kuhnert ve Lewis, 1987).

Dönüşümcü liderliğin kapsamının daha iyi anlaşılması için bütünsel bir yaklaşımla değerlendirme yapılarak; işlemsel(sürdürümcü) liderlik ile karizmatik liderlik arasında olan bağ ve farklılıklarının ele alınması önemlidir (Beycioğlu, 2009; Hoy ve Miskel, 2015). Dönüşümcü liderlik kimi zaman karizmatik liderlik anlayışı olarak nitelendirilmekte fakat bu yaklaşım karizmatik liderliğe göre daha fazlası ile hareket edilmesini gerektiren bir süreci gerektirmekte olup her iki liderlik biçimi ile ilgili bir ayırım yapılması gerektiği düşünülmektedir (Carlson ve Perrewe, 1995; Barutçugil, 2014). Yukl da (2018), benzer bir düşünce ile iki liderlik arasında benzerlikler bulunsa da önemli farklılıklar olduğu düşüncesi ile dönüşümcü liderlik anlayışında yetki devri hususunun çok önemli olduğunu belirterek bireylere ya da duruma göre gruplara yeteneklerini ve kendilerine olan güvenlerini yükseltecek yetkiler vererek onların hiyerarşik olarak zaman kaybı yaşamamaları, bilgiye kolay ulaşım imkânlarının sağlanması ve örgüt içerisinde bağımlılığın azaltılacağı bir kültürel yapı oluşturma gayreti vardır. Karizmatik liderlik anlayışında ise yetki devrinden ziyade çalışanların lidere daha çok bağlı oldukları, izlenim yaklaşımının sürdürüldüğü, liderin daha çok risk aldığı, sıra dışı lider davranışları ile örgütün lider üzerine kurulduğu görülmektedir.

Dönüşümcü liderlik ve işlemci (transaksiyonel) liderlik yaklaşımları incelendiğinde; dönüşümcü liderlikte bireylerin ahlaki değer bilinçleri arttırılarak etik noktasındaki bakış açılarının güçlendirilmesi sağlanmaya çalışılır ve örgüt içerisinde yeni bir şekil oluşturularak bireyler harekete geçirilir. İşlemci liderlikte ise bireylere karşı; çıkar ve fayda ilişkisi gözetilmekte, bu manada işe göre ücret ve mevki düşüncesi ile bireyler ödüllendirilmekle beraber örgüt içerisinde daim olan süreç devam ettirilmekte, herhangi bir değişim sürecine gidilmemektedir (Eren, 2019). Bireylerin etik meseleler ile ilgili bakış açılarının liderin ahlak ve değer yargılarıyla güçlendirilmesi nedeniyle izleyiciler dönüşümcü liderin yaklaşımlarının etik yönde olduğunu düşünmektedir. Buradaki en büyük neden liderin yetki devri kullanması, bireylerin içindeki potansiyellerinin ortaya çıkarılmaya çalışılması ve desteklenmesi hususudur (Sağnak, 2010).

Eren (2017), bireyin iki liderlik türüne hâkim bir varlık olduğunu belirterek bireyin işlemci liderlik özelliğinde geleneklerin devamı açısından faydalı gördüğü geleneklerin sürdürülmesini önemseydi; dönüşümcü liderliğin ise örgüt içerisinde sürece dair yenilikler gerçekleştirerek izleyenlerin bu doğrultuda yönlendirilmelerine

yönelik bir yaklaşım olarak görmektedir. İşlemci liderlikte statükonun devamlılığını gerektiren bir yaklaşımın esas olması nedeniyle ödül, ceza ve denetim mekanizmaları aktif olarak işletilmektedir. Ayrıca bu davranışlar gerçekleştirilirken lider tarafından güç kullanma davranışı nedeniyle liderin otokratik bir davranış sergilediği görülmektedir (Gedikoğlu, 2015).

Tablo 2. Dönüşümcü ve İşlemci Liderliğin Karakteristik Özellikleri

| |
|---|
| Dönüşümcü Lider |
| <p>Karizma: Vizyon ve misyon duygusu sağlar, gurur verir, saygı ve güven kazanır.</p> <p>İlham: Yüksek beklentileri iletir, çabalara odaklanmak için semboller kullanır, önemli amaçları basit yollarla ifade eder.</p> <p>Entelektüel Uyarım: Zekâ, rasyonelite ve dikkatli problem çözmeyi teşvik eder.</p> <p>Bireysel Düşünce: Kişisel ilgi gösterir, her çalışanı ayrı ayrı ele alır, koçluk yapar, tavsiye verir.</p> |
| İşlemci Lider |
| <p>Koşullu Ödül: Performansa göre ödül sağlar, başarıyı ödüllendirir.</p> <p>İstisnaya Göre Yönetim (aktif): Kurallardan ve standartlardan sapmaları izler ve arar, düzeltici önlem alır.</p> <p>İstisnaya Göre Yönetim (pasif): Yalnızca standartlara uyulmaması durumunda müdahale eder.</p> <p>Müdehale Etmeme: Sorumlulukları azaltır, karar vermekten kaçınır.</p> |

Dönüşümcü ve işlemci liderliğin karakteristik özelliklerini Bass (1990), Tablo 2'de göstermiştir. Tablo incelendiğinde dönüşümcü liderlik; karizma, ilham ve entelektüel uyarım başlıklarında ele alınmıştır. İşlemci liderlik ise koşullu ödül, istisnaya göre yönetim(aktif), istisnaya göre yönetim(pasif) ve müdahale etmeme başlıklarında incelenerek belirtilmiştir.

Dönüşümcü liderin bireylerle olan farklı iletişimi Yukl (2018) tarafından kişisel özdeşleşme olarak nitelendirilmekte ve örgütte bireylerin liderin hareketlerini benimseyerek aynı yönde tavır sergileyecekleri ve liderin ortaya koyduğu idealleri ve değerleri özümseyeceklerini belirtmektedir. Dönüşümcü lider izleyenlere karşı sergilediği güçlü duygu ve düşüncelerle bireyleri etkiler ve böylece örgüt içerisinde farklı bir dönüşüm ortamının hissedilmesi ve yaşatılmasını sağlar (Barutçugil, 2014).

2.4.1.1. Dönüşümcü Liderin Özellikleri

Bass'a göre (1995), dönüşümcü liderin grubun sadece temel ihtiyaçlarına değil; grubun, örgütün veya toplumun beklentileriyle, ilgileriyle uyumlu bir şekilde her

ikisine de odaklanması gerekmektedir. Bass, Avolio, Jung, ve Berson (2003), dönüşümcü liderlerin, beraberinde çalıştıkları kişilere çalışmalarını ile ilgili anlamlı ve önemli çalışmalar yaptıkları duygusunu hissettirerek, onları çalışmalarını doğrultusunda cesaretlendirerek, örgüt içerisinde bireysel ve takım halinde çalışabilme motivasyonu sağlayarak onların gelecek hedefleri doğrultusunda motive olmalarını sağlayacağını belirtmektedirler. Karip (1998), dönüşümcü liderlik yaklaşımında motive etmenin, bireylere karşı bilinç oluşturma ve örgütün vizyonuna yönelik görev bilinci içerisinde amaç ve hedeflerin istenilen bir şekilde gerçekleştirilmesi yönünde bir eğilimin olduğunu söylemektedir.

Celep (2014), çevresel değişimlerin örgüt içerisinde hızlı bir şekilde entegre edilmeye çalışılmasını, dönüşümcü liderliğin odak noktası olarak görmekte ve diğer liderlik yaklaşımlarından ayıran önemli bir özelliği olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda dönüşümcü lideri, değişimin gerektirdiği yeni amaçlara izleyenleri yönlendirme gayreti içerisinde olan kişi olarak belirtmektedir. Celep (?), yeni amaçların izleyenler tarafından benimsenmesi ve izleyenlerin amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi konusunda liderin bilgi ve yeteneğe sahip olması, izleyenlerin gerekli motivasyonunu sağlaması ile ulaşabileceği hususu üzerinde durmaktadır. Yukl'a göre (2018) dönüşümcü liderlik sürecinde izleyenlerin lidere duydukları güven, saygı bağlılık ve takdir duyguları onların örgüt içerisinde beklenen görev tanımının ötesinde çalışmalar gerçekleştirmelerine de motivasyon kaynağı sağlamaktadır.

2.4.1.2. Dönüşümcü Liderlik ve Eğitim

Leithwood ve Poplin (1992), 1990'lı yıllarda eğitim kurumlarında gerçekleşen reform hareketleri esnasında okul müdürlerinin eğitim faaliyetleri ve müfredata ilişkin istenilen adımları yeterince atamamasından dolayı modern dünya gelişmelerinin geride kalınmasına bağlı olarak işlemsel liderlikten dönüşümcü liderliğe bir geçiş yaşandığını belirtmektedirler. Ayrıca Leithwood dönüşümcü okul liderlerinin, çalışanların gelişimini sağlayarak, profesyonel bir okul kültürü geliştirmek ve sürdürmek, öğretmen gelişimini teşvik etmek ve sorunların birlikte daha etkili bir şekilde çözüme kavuşturulmasını sağlamak şeklinde üç temel yaklaşım içerisinde olduğunu söylemektedir.

Eğitim kurumlarında çevresel koşulların değişmesi ve beklentilerin de değişimle aynı doğrultuda konumlanmasından dolayı dönüşüm zorunlu hale gelmektedir. Bu manada

dönüşümcü liderler, okullarda örgütsel yapıyı yeniden kurgulamakta, öğretmenlerin gelişimi mevzusunu ve okul kültürünü değişimler karşısında istenilen düzeye getirmek için çaba sarf etmektedirler. Yapılan bu değişimlere ilişkin çalışmalar, iş *doyumunu, etkili öğretim ve öğrenci başarısı ve adanmışlık* temalarında gerçekleştirilmiş ve başarı elde edilmiştir (Gedikoğlu, 2015:52).

Celep (2014), dönüşümcü liderlerin eğitim kurumlarında örnek davranış sergileme, güdüleme, birlikte çalışma, destekleme, davranışa yöneltme gibi yaklaşımları sergileyerek okul kültürünün değişimler karşısında dönüştürülmesi, öğretmenlerin okula daha çok adapte olabilmeleri ve daha farklı çalışmalar ortaya koyacak motivasyon edinmelerini sağladığını belirtmektedir.

2.4.2. Dağıtımçı Liderlik

Dağıtımçı liderlik kavramı öğretmen ve öğretmen sınıf liderliği kavramını doğrudan ve dolaylı yollardan etkilemektedir. Öğretmen liderliğini daha iyi anlamak ve öğretmen liderliğinin ortaya çıkışını anlamlandırmak açısından detaylı olarak ele alınmıştır.

Bir örgütün başarılı olması ve istenilen düzeye ulaşması ancak kalite ile olacak bir mevzu olmakla beraber bu başarıya ulaşmak tüm çalışanların kaliteye odaklanmalarını gerektirmektedir (Özdemir, 1995). Eğitim kurumlarında eski alışkanlıklarla sürdürülen örgütlenme yapısı, yirmi birinci yüzyıl becerilerinin edinilmesinde yeterli bir alt yapıyı sağlayamamaktadır (Gedikoğlu, 2015). Örgüt içerisinde tek bir lider üzerinden (Bart, 2013) gerçekleştirilen davranış biçimleri yirmi birinci yüzyıl becerilerinin edinilmesinde yeterli olmamaktadır. Bireysel yetenekleri doğrultusunda tüm çalışanların liderlik sürecine katılımının ele alındığı dağıtımçı liderlik kavramı Gibb tarafından 1954 yılında hazırlanan Sosyal Psikoloji El Kitabı'nın ilk baskısında liderlik, dağıtılmış bir yapı olarak ele alınmış ve dağıtılmış liderlik kavramına değinilmiştir (Harris, 2005).

Dağıtılmış liderlik farklı bir odak noktası olarak son dönemlerde eğitim liderleri başta olmak üzere akademik çalışma içerisinde olanlar ve yöneticiler özelinde dikkat çeken bir konuma yerleşmiştir (Elmore, 2000; Gronn, 2000; Harris, 2004; Spillane, 2006). Baloğlu'nun (2011), "*Dağıtımçı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı*" başlıklı makalesinde liderliğin; farklı kişiler tarafından gerçekleştirilen eylemlerle bağlantılı olduğunu ve etkileşim halinde yapılan

çalışmaların bir sonucu olduğunu belirterek; liderliğin dağıtımçı anlayış yoluyla sağlanan birlik, beraberlik ve sorumluluk bilinci ile ortaya konulan yönünden bahsetmektedir. Dağıtımçı liderlik kavramı, demokratik liderlik, paylaşılmış liderlik ve takım liderliği ile aynı anlamda kullanılan bir liderlik yaklaşımı değildir. Dağıtımçı liderlik yaklaşımı duruma göre paylaşımcı liderlik davranışları ile bir arada olabilmektedir. Yine katılımcı lider demokratik ya da yetkeci bir davranış sergileyebilir ama katılımcı lider tarafından beraberinde çalıştığı liderler arasında liderlik paylaşımı yapılırsa da bu durum demokratik davranış anlamı taşımamaktadır. Takım liderliği ise, dağıtımçı liderliğin izleyenler ile durumlar çerçevesinde değerlendirdiği davranış stilleri arasında yer almaz (Spillane, 2005). Baloğlu (2011), dağıtımçı liderliğin öneminin son dönemlerde arttığını belirterek; bu liderliği bireylerin liderlik davranışları ve özellikleri ile ilgili çalışmalar yürüten modeller arasında olan dönüşümcü liderlik ve durumsal liderlik yaklaşımlarına alternatif bir yaklaşım olarak nitelendirmektedir.

Dağıtımçı liderlik, örgütün vizyonu ve amacı doğrultusunda bütünsel bir yaklaşım ortaya koyarak bireylerin bütünü tamamlayacak şekilde bir araya getirilmesi ve daha etkili bir yapının inşa edilmesi sürecini kapsamaktadır (Korkmaz, Çelebi, Yücel, Şahbudak, Karta ve Şen, 2015). Dağıtılmış liderlik yaklaşımı, eğitim kurumlarındaki liderlik uygulamalarının yeniden dizayn edilebileceği ve kavramsallaştırılabileceği yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Dağıtılmış yaklaşım liderlik kavramına bir tanım getirmekten ziyade dağıtılmış liderlik, durumlar ve ilişkiler arasındaki etkileşimi analiz etme odaklı ilerlemektedir (Harris, 2005a). Dağıtımçı liderlik yaklaşımında liderin gerekliliği ortaya konulsa da eğitim süreçlerinin karmaşık niteliği örgüt içerisinde liderliğin sorumluluklarının bireylere dağıtılmasını gerektirmektedir (Hoy ve Miskel, 2015).

Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon, ve Yashkina, (2007), dağıtılmış liderlik anlayışının daha çok liderliğin kısıtlı olmayan halini desteklediğini belirtmektedir. Liderliğin kısıtlı haline ilişkin bir resmi lider tarafından sürdürülen ya da sadece resmi lider olarak görev tanımı yapılmış kişiler arasında liderlik rollerinin dağıtılmasından ziyade belirlenen işin gerektirdiği uzmanlık becerisine sahip olan bireylere dağıtılması yönünde olması gerektiğini belirtmektedirler. Burada kastedilen dağıtımın bireylerin kişisel uzmanlıkları doğrultusunda daha geniş bağlamda resmi olduğu gibi gayri resmi liderleri de içeren bir nitelikte olmasının yanı sıra bireylerin uzmanlık özelliklerinin

geliştirilmesine katkı sağlaması nedeniyle uzmanlık alanının geliştirilmesini de önemsemesi olduğudur.

Dağıtımçı liderlik uygulamaları, okul liderlerinin takipçileri ve eğitim süreçleri ile alakalı etkileşimlerinden kaynaklanmakta olup liderin bilgi ve becerisinden daha öte insanlar ve eğitim süreçleri arasındaki etkileşimleri ön plana çıkarmaktadır (Spillane, 2005).

Celep (2014), dağıtımçı liderlik yaklaşımında liderliğin dağıtım bağlamında iki ayrı unsura değinmektedir. Bunlardan ilki "destek" uygulaması, diğeri ise "denetim" şeklindedir. Bu uygulamalar dağıtımçı liderin davranışları arasında yer alan destekleyici ya da yetkeci özellikteki davranışları ile alakalıdır.

Destekleyici Liderlik: Dönüşümcü liderlik yaklaşımında belirtildiği üzere okul vizyonu oluşturarak bu doğrultuda örgüt çalışanlarını özendirici hareketlenmeyi sağlama hususlarını içeren davranış biçiminden oluşmaktadır.

Denetleyici Liderlik: Bu liderlik stilinde öğretimsel liderlik temel alınmakta ve lider yönetimi, kontrol mekanizması ve izleme şeklinde uygulamalardan oluşmaktadır.

Dağıtılmış liderlik, okul ve bölge düzeyinde daha klasik oluşum gösteren organizasyon yapılarına oranla kurum içerisinde ortak planlama, işbirliği ve meslek ilişkilerinin sürdürmeye öncelik veren yaklaşımlarca teşvik edilirken; hiyerarşik okul yapıları, eğitim kurumları içerisinde öğretmenler ve yöneticiler arasındaki durumlarda öğretmenlerin kurumdaki liderlik uygulamalarını teşvik etmede gereken değişikliklere engel olmaktadır. Bu nedenle geleneksel yapının zorlukları karşısında öğretmenlerin liderlik sürecine dahil olduğu bir yapının inşasının sağlanması için örgüt içerisinde tüm düzeylerde yapılacak değişiklikler ile dağıtılmış liderlik anlayışın gelişimi sağlanmalıdır (Leithwood vd., 2007). Dağıtılmış liderliğin etkililiğini azaltan engeller noktasında Harris, (2005b) birçok okul ve kurumda hâkim bir yapı sergileyen dikey liderlik modelinin varlığını sürdürmesinin etkili olduğunu belirtmektedir. Okul içerisinde resmi liderlik gücü bulunan kişilerin mevcut gücü bırakıp bırakmayacağı hususu ve çalışanların liderlik fırsatını ne ölçüde benimseyecekleri dağıtılmış liderliğin önündeki en büyük engeller arasında olacağı için Harris'in düşüncesi müdürlerin çalışan ile kuracağı güven ortamı, okul içerisinde liderliğin ve özerk yaklaşımın teşvik edileceği bir yaklaşımın sergilenmesini gerektirdiği yönündedir. Dağıtımçı liderlikte konum ve görev anlayışından daha çok uygulama içeriği ön planda

yer almakta, lider rollerini çalışanlara dağıtıyor gibi göründe de esasen daha çok sorumluluk altına girmektedir. Çünkü örgüt içerisinde çalışanların ortak bir paydada buluşturulması amacıyla bireyleri uzmanlık alanları doğrultusunda liderliğe kanalize edecek motivasyonu sağlamaya yönelik etkin bir liderlik sorumluluğu içerisinde yer alacaktır (Yıldırım, 2017).

2.4.2.1. Dağıtımçı liderlik modelleri

Dağıtımçı liderlik ile ilgili literatür incelendiğinde dağıtımçı liderlik modellerinin daha çok *James Spillane*, *Peter Gronn* ve *Richard Elmore* tarafından gerçekleştirilen çalışmalar olduğu görülmekte olup bu başlık altında bu araştırmacıların modelleri incelenecektir.

Spillane'nin Dağıtımçı Liderlik Modeli

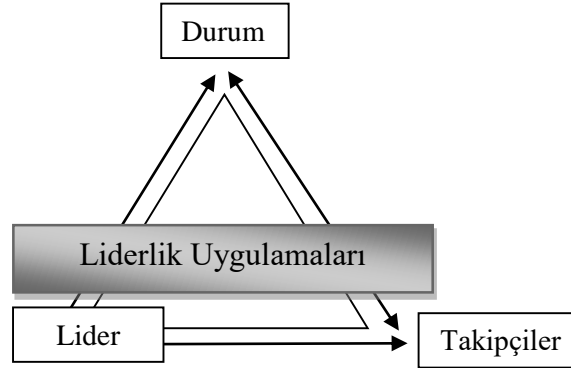
Spillane liderlik ve yönetim davranışlarını bu alanda çalışan diğer araştırmacılar gibi sadece eğitim yöneticisinin yetki alanı ile sınırlı görmemekte; resmi tanımlaması bulunan yöneticilerin dışındaki çalışanların da dağıtılmış liderlik anlayışında yönetim süreçlerine aktif katılım sağlandığı anlayışındadır (Spillane; Cambrun, 2006). Spillane, liderlik sorumluluğunun en az üç boyutta dağıtımının gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Bunlar; işbirlikli dağıtım, kolektif dağıtım ve koordineli dağıtım şekilleridir (Spillane, 2006; Spillane ve Orlina, 2005).

Spillane dağıtılmış liderliği iki ayrı bakış açısı ile ele almaktadır:

1) Lider Artı Boyutu: Bir tek kişinin veya resmi okul temsilcisi olan liderin görev tanımlarını ve işlevlerini vurgulamanın yerine; liderlik rutinlerinin, hem atanmış liderler hem de fiili liderler olan diğer çalışanların da sorumluluklarını yerine getirmeleri şeklindeki birden çok çalışana yayılması durumudur.

2) Liderlik Uygulaması: Bir etkileşim dinamiği olarak görülen liderlik uygulaması, liderler, takipçiler ve uygulama biçiminin birbirleri ile olan etkileşimini de kapsamaktadır. Burada yalnız liderliğin ortaya konulması değil, okulunun imkânları ve beşeri yapısının büyüklüğü gibi konuların lider, takipçiler ve uygulama biçimine etki edebileceği hususunu da içermektedir (Wheatley, 2000; Spillane, 2006). Spillane, Halverson ve Diamond; (2004) dağıtılmış okul liderliği çalışmalarındaki bakış açılarının liderlerin yerinde düşünme ve liderin eylemleri bağlamında gerçekleştiğini belirtmektedir. Burada liderlik yaklaşımının lider, takipçi ve belirlenmiş olan liderlik sorumluluklarının yerine getirilme süreci içerisindeki durumlara bağlı olarak

gerçekleştirildiğini ve aşağıdaki şekilde de gösterildiği üzere dağıtılmış liderlik yaklaşımında liderler, takipçiler ve durum şeklinde üç ana unsur olduğunu belirtmektedirler.



Şekil 1. Spillane'nin Dağıtımçı Liderlik Modeli Unsurları [Spillane, 2004'den uyarlanmıştır]

Spillane (2005), liderlik kavramını sadece liderin davranışlarıyla alakalı düşünmeyi üç nedenden dolayı olası görmemektedir. Bunlardan birincisi liderlik uygulaması karakteristik olarak resmi liderlik pozisyonu olan ve gayri resmi bir konumu bulunan birden fazla lider içerir. İkincisi, liderlik hedef olarak takipçileri merkezine almaz çünkü dağıtılmış bir bakış açısı, takipçileri liderliğin üç etkeninden biri olarak görür. Üçüncüsü, liderlik uygulamalarında önemli olan, bireylerin eylemleri değil, aralarındaki etkileşimlerdir. Dağıtılmış liderlik uygulamalarında bireysel faaliyetlerden daha çok etkileşim halinde olmak esastır. Ayrıca, bireylerin etkileşimlerini kolay kılan materyaller, etkileşimlerine şekil veren organizasyon yapıları ve kültürel yaklaşımlar gibi durumlar liderlik yaklaşımlarının bir parçası olarak kabul görmektedir (Diamond, Spillane, 2016).

Gronn'un Dağıtımçı Liderlik Modeli

Gronn, (2000), dağıtımçı anlayışın kurum içerisinde etkileşimi en üst düzeye çıkarması, bilgi ve veri kaynaklarını bir araya getirmesi, bireylerin uzmanlıklarına ve tavsiyelerine önem veren bir yapıya sahip olmasından dolayı örgütün insan kaynakları kapasitesinin ve liderlik anlayışının daha etkili olmasını sağlayacağını belirtmektedir. Gronn'un dağıtılmış liderlik ile ilgili olarak liderlik rolünün, önceden belirlenen otorite, değerler, kişisel ilgi alanları gibi etkenler neticesinde oluşturulan uzmanlık alanları doğrultusunda örgütün üyeleri arasında bölünerek dağıtılmaktadır. Dağıtılan

rollerde elde edilen kazanımlar bireysel çaba olarak değil; bireylerin örgütsel kazanımlara yönelik katkıları şeklinde ele alınmaktadır (Gronn, 2000).

Gronn örgüt içerisinde oluşan iş bölümünü üç ayrı başlık altında ele almaktadır (Bolden, 2011). Bunlar;

a. Spontane İşbirlikleri: Örgüt içerisinde görevin yerine getirilmesi sürecinde ya da karşılaşılan problem durumlarında resmiyet içermeyen ve hazırlıklı olarak gerçekleştirilmemiş ilişkiler olup burada liderlik kavramı farklı uzmanlık becerisi ortaya koyan bireylerin örgüt amaç ve hedefleri doğrultusundaki etkileşimi ile oluşmaktadır (Baloğlu, 2011).

b. Sezgisel Çalışma İlişkileri: Bireyler arasında güven duygusu doğrultusunda oluşan yakın ilişki düzeyine bağlı olarak paylaşılan liderlik anlayışını ifade etmekte olup bireyler arasında eşgüdüm, ortak hareket ve eksikliklerin tamamlanması anlayışı hakimdir (Baloğlu, 2011; Bolden,2011)

c. Kurumsallaşmış Uygulamalar: Örgütün formal yapısı gereği yürütülmesi gereken resmi rollere ilişkin uygulamaları ifade etmektedir. İş birliği halinde çalışma anlayışından oluşan ekipler, kurullar bu başlık altında değerlendirilir (Baloğlu, 2011).

Elmore'un Dağıtımçı Liderlik Modeli

Elmore, (2000), örgütlerde dağıtılmış liderlik davranışlarına ilişkin süreçlerde, bireylerin uzmanlık becerileri ve bilgi düzeylerin artırılması yoluyla dağıtımçı liderliğin kontrol görevinden daha çok, rehberlik etme odağında ilerlemesini ve bu yolla örgüt içerisinde olumlu ve etkili bir şekilde işleyen ortak bir kültür oluşturulmasının önemini belirtmektedir.

Elmore, (2000) örgütsel gelişim içerisinde dağıtımçı liderlik anlayışının önemine değinerek; dağıtılmış liderliğin örgüt içerisinde inşa edilmesinde iki ayrı hususa dikkat çekmiştir. Bunlardan *birincisi liderlerin geniş ölçekte iyileştirme yapmak için izlemeleri gereken temel kuralları açıklamak*; ikincisi ise *bireylerin uzmanlık alanları doğrultusunda rol ve sorumlulukları nasıl paylaşacaklarını ortaya koymaktadır*. Eğitim kurumlarında eğitim süreçlerinin geliştirilmesine yönelik dağıtılmış liderlik anlayışına yönelik ilkeler aşağıdaki şekilde belirtilmektedir.

1. Liderliğin amacı, uygulama ve performans sağlamaktır. Lider, bilgi ve beceri gelişimine yönelik davranış geliştirme yaklaşımı sergilediği takdirde olumlu öğrenme

ortamlarının gelişimine katkı sağlanmış olacaktır. Bu doğrultuda da örgüt içerisinde kişilerin sergiledikleri uzmanlık alanları önemli hale gelmektedir.

2. *İyileştirme hem bireyler hem de gruplar tarafından sürekli öğrenmeyi gerektirir.* Öğretimsel gelişim noktasında öğrenme süreçlerine birey ve gruplar bazında katılım sağlanması yoluyla edinilen yeniliklerin örgüt içerisinde bütünsel bir kazanıma dönüştürülmesi sağlanacaktır. Örgüt içerisinde birey ve grup arasında etkileşimi artıracak eleştirel değerlendirme ortamları sağlanmalıdır.

3. *Liderler örnek olmasını istediği konular ile ilgili önderlik sağlar.* Liderler, çevresindeki kişiler tarafından örnek alınmasını istediği değerler ve davranış şekillerini modelleme yoluyla aktarmalıdır.

4. *Hedeflere ulaşmak başkalarının uzmanlık alanları doğrultusunda işbirliği gerektirir.* Örgütlerde ortaya konulan amaç ve hedeflere ulaşılması ve büyük ölçekte gelişimlerin sağlanması, kişilerin uzmanlık alanları dikkate alınarak, örgüt içerisinde bu doğrultuda işbirliğine gidilmesi ile etkili olacaktır.

5. *Liderler, başkalarının yapmasını istediklerini mümkün kılmaktan sorumludur.* Lider otoritesi ile çalışanların kendilerinden beklenen çalışmaları ile sorumlu tutulmalarını beraberinde getirmektedir. Liderin bu beklentisi bireyler ile karşılıklı bir etkileşim oluşturmakta ve hesap verilebilirlik kavramı karşılıklı bir vaziyet almaktadır. Liderin çalışanlardan beklentisi bireylerin kendilerinden istenilen çalışmaları gerçekleştirebilmeleri için gerekli kapasitelerini sağlama, alt yapı eksikliklerini giderme gerekliliğine dönüşmektedir. Öğretimsel gelişimin karmaşık bir yapı barındırıyor olması liderlik rollerine ilişkin birçok bireyin deneyim ve uzmanlığına gereksinim duyulmasına neden olmaktadır ancak bu durum örgütün performansından sorumlu idari liderlerin katkılarının en aza indirgeneceği anlamı taşımamakta aksine daha çok koordinasyon ve rehberlik görevini de beraberinde getirmektedir (Elmore, 1999; 2000).

2.4.2.2. Dağıtımçı Liderlik ve Eğitim

Eğitim kurumları, yapılanması gereği birçok uzmanlık becerisine sahip bireylerin bir arada bulunmasını gerektirmektedir. Bu durum okul içerisinde dağıtımçı liderlik anlayışı ile şekillendirildiğinde çalışanların farklı liderlik becerilerinin örgütün işler yapısını daha da güçlendirmesine ve dağıtımçı liderliğin esnek yapısı ile çalışanların daha iyi motive olmalarına fırsat sağlayacaktır (Celep, 2014). Dağıtımçı liderliğe

okullarda liderliğin sınırlarının genişletilmesi ve öğretmenlerin uzmanlık alanları ve becerileri doğrultusunda yönetim sürecine dâhil edilmesi olarak ele alan Harris (2004), yönetim sürecini tek bir kişinin sorumluluğu (Bart, 2013) şeklinde gerçekleşmediği, öğretmenlerin liderlik sürecine dâhil edilmesi ile örgüt içindeki insan kapasitesinin en üst düzeye çıkarılmasına benzer bir verimliliğin sağlanacağını belirtmektedir. Harris bu yaklaşımında öğretmenlerin liderin yerine geçmesi şeklinde değil ve liderin nicel olarak çokluğunun hesap verilebilirlikte daha şeffaf bir yapının inşasından bahsetmektedir.

Celep (2014), okullarda çalışanların gelişim süreçleri içerisinde aktif olarak yer almaları, liderlik süreçlerine dâhil edilmeleri ve ilgi alanları doğrultusunda kendilerine fırsatlar oluşturulmasının okulun performansını arttıracak olduğunu belirtmektedir. Gedikoğlu da (2015), öğretmenlerin dağıtımçı liderlik anlayışı içerisinde eğitim kurumlarında koordinatörlük, zümre başkanlığı gibi rolleri aracılığı ile örgüt yapısının gelişimine yönelik olarak bilgi birikimleri ve uzmanlıkları doğrultusunda önemli katkılar sağladığını belirtmektedir.

Fletcher, (2005:s.45) tablo 3'te otokratik, demokratik ve dağıtımçı liderlik biçimlerini vizyonun belirlenmesi, açıklanması, uygulanması ve insan kaynaklarının ve müfredatın geliştirilmesi başlıklarında ele alarak, sade bir biçimde ortaya koymaya çalışmıştır.

Tablo 3. Eğitim Yöneticilerinin Kullandıkları Liderlik Modelleri

| Özellikler | Otokratik | Demokratik | Dağıtımçı |
|--|---|--|---|
| Vizyon Oluşturma | Müdür kendi karar verir | Müdür karar verme sürecinde çalışanlara danışır. | Liderlik ile ilgili olan herkes söz sahibidir. |
| Vizyonu Açıklama | Müdür çalışanları bilmeleri gereken temel konular hakkında bilgilendirir. | Okul olarak problemleri ve vizyonu birlikte paylaşırlar. | Okul olarak problemler ve vizyon birlikte paylaşılır. |
| Vizyonu Uygulama | Öğretmenler müdürün yönetimi altındadır. | Okul müdürü lider öğretmenlere destek verir. | Okul müdürü lider öğretmenleri arka planda destekler. |
| İnsan Kaynaklarını ve Müfredatı Geliştirme | Müfredat ve müfredat bilgisi çok önemlidir | Müfredat ve mesleki gelişim önemlidir | Mesleki gelişim en önemli konu olup onu müfredat izler. |

Tablo 3'te liderlik biçimleri; vizyonun belirlenmesi, açıklanması, uygulanması ve insan kaynaklarının ve müfredatın geliştirilmesi başlıklarında sade bir biçimde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Burada otokratik liderlik davranışında çalışanlara söz hakkı bırakmadan kararları kendi üzerine alan bir lider yaklaşımı görülmekteyken, demokratik liderlik yaklaşımında kararlara katılım süreçlerinden iletişim biçimlerine ve rollerin desteklenmesi gibi hususlara önem veren bir lider özelliği görülmektedir. Bunun yanı sıra dağıtımcı liderlik özelliklerinde ise eğitim kurumlarında bütüncül bir ortam sağlama adına çalışanları harekete sürükleyen, çeşitli roller konusunda destekleyen bir yaklaşımın ortaya koyulmakta olduğu görülebilmektedir Fletcher, (2005:s.45). Eğitim kurumlarında okulların gelişimi ve öğrenci performansının artırılması yönündeki eğilim okul müdürlerinin liderlik etkinliklerini daha geniş alana ve kitleye yayma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle de okul müdürlerinin üzerinde durdukları temel inançları çalışanlar ile paylaşımlarını gerektirmektedir. Bunlar; *öğretmenler, veliler ve öğrenciler, liderlik etme fırsatı verildiğinde başarılı liderler olabilir; okul topluluğu üyeleri liderlik rollerinde başarı yaşamalıdır; müdür başkalarının liderlik deneyimlerini desteklediğinde liderlik kapasitesi artırılabilecektir; birçoğunun bireysel liderlik kapasitesinin oluşturulması örgütsel liderlik kapasitesini geliştirir ve bu önemli işi yapabilme yeteneği okul üyeliğinde yatmakta olduğu şeklindedir* (Lampert, 2003). Liderlik kavramı ile ilgili olarak eğitim süreçlerinde ve okul yönetimi mecrasında yakın zamanlarda ele alınmaya başlayan ve hala devam eden okul liderliği, öğretim liderliği ve eğitim liderlikleri kavramları önemli araştırmalar arasında yer almaktadır (Can, 2019).

2.4.2.3. Öğretmen Liderliği

Gerçekliğin sadece bir kaynağı ve ya yöntemi olduğunu düşünmek, öğrenen bir örgütün maneviyatına aykırıdır (Lakomski 2001). Örgüt yapısı içerisinde eğitim kurumlarının temel bileşenlerini öğretmenler ile idareciler oluşturmakta ve bilim dünyasının analizi ve yorumlanmasında gösterecekleri liderlik davranışları yönünde önemli rol ve sorumluluklar üstlenmeleri beklentiler arasında yer almaktadır (Can, 2014).

Liderlik bakış açısı ile ele alındığında okul liderliği daha çok okul müdürünün liderlik davranışı ile değerlendirilmekte ve etkili okullarda liderin davranışları esas alınmaktayken (Harris ve Muijs, 2003; Beycioğlu ve Aslan, 2007); son yıllarda

değişim ile birlikte karmaşık bir yapıya bürünen eğitim kurumlarında sadece bir kişinin liderlik ve yönetim davranışlarında etkili olmasının mümkün olmayacağı hususundan dolayı okullardaki liderlik kavramının tekrar ele alınması ve öğretmenlerin de bazı liderlik davranışlarında bulunabilmeleri yönünde çalışmalar başlamıştır (Barth, 2013; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Harris, 2005c).

York-Barr ve Duke, (2004), öğretmen liderliğini, öğrencilerin öğrenme seviyelerini ve kazanımlarını geliştirmek amacıyla öğretmenlerin bireysel veya grup halinde beraberinde çalıştıkları öğretmenleri, idarecileri ve diğer çalışanları etkileme süreci olarak tanımlarken; Katzenmeyer ve Moller (2004), öğretmen liderliği tanımı noktasında okullarda çalışan öğretmenlerin sınıfta olduğu gibi sınıf dışında, okul genelinde ve çevresinde liderlik vasıfları sergiledikleri, uzmanlık alanları yönünde etkin bir rol üstlendikleri, eğitim faaliyetleri ile öğretim süreci içerisinde kurumun niteliğinin artırılmasına yönelik olarak diğer öğretmenler ile eşgüdüm halinde çalışabildikleri bir süreç olarak tanımlanabileceğini ortaya koymaktadır. Polat (2019), öğretmen liderliği ile ilgili tanımlamaların ve kuramsal ifadelerin, öğretmenin geleneksel yaklaşımlardaki şekli ile sadece öğretim faaliyetleri ile ilgilenen kişi olmaktan ziyade öğretmenin okulların yönetim sürecinde etkin olduğu, 21. yüzyıl gereksinimlerine karşın okulların hazırlanmasında önemli bir mihenk taşı rolü üstlendiği düşüncesini ortaya koymaktadır. Lider öğretmen rolleri öğretmenlerin mesleki gelişimindeki etkililiği arttırarak öğretim gelişimini kolaylaştırabilir (Mangin ve Stoelinga, 2010).

Öğrencilerin, okulların, öğretmenlik mesleğinin gereksinimleri ve 21. yüzyıl ihtiyaçlarının karşılanması yönünde gerekli dönüşümlerin sağlanması adına öğretmen liderliği ile ilgili olarak 2008 yılında Öğretmen Liderliği Araştırma Konsorsiyumu kurulmuş ve öğretmen liderliği açısından standartlar ortaya koymuşlardır. Bu standartlar; a) Öğretmenlerin mesleki ilerlemelerinin teşviki ve öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik olarak işbirlikçi kültürün desteklenmesi, b) Öğretim süreçlerinin geliştirilmesi yolunda araştırmalara erişim ve kullanma, c) Sürekli gelişim amacıyla mesleki öğrenme anlayışının yükseltilmesi, d) Öğretimin kolaylaştırılması, e) Okul ve bölge gelişimi için değerlendirme ve veri kullanımının teşviki, f) Aileler ve toplumla işbirliğini ve iletişimi güçlendirmek, g) Öğrenci öğreniminin ve mesleğinin savunulması [TLEC], 2011). Öğretmen liderliği karakteristik olarak kontrol ve güç

odaklı değildir. Daha çok öğretmenlerin desteklenerek sınıf içi karar verme süreçlerini anlama, işbirlikçi yaklaşım ve mesleki gelişim ile ilgilidir (Master Teacher, 2010).

o **Lider Öğretmenin Roller ve Davranışları**

Barth (2001), tüm öğretmenlerin liderlik potansiyelinin mevcudiyetine değinerek, eğitim kurumlarında kararlara katılım noktasında öğretmenlerin sürece dâhil olmalarının eğitim ile ilgili alınacak tüm kararların niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağını belirterek; öğretmenin liderlik davranışının sınıf dışında ne kadar fazla gerçekleşirse sınıf içerisindeki davranışlarına da yansıtacak bir performans olabileceğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin liderlik davranışı sergiledikleri bir ortamdaki etkinliğinin daha fazla olacağını, müdürlerin de onlara kendi kapasitelerini artırma fırsatı tanıyacağını ortaya koymaktadır.

York-Barr ve Duke (2004), öğretmen liderliğinin önemi ile ilgili yapılan çalışmaların literatür içerisinde dört ayrı kategori içerisinde ele alındığını, bunların; çalışanların yönetime katılımının yararları; öğretim süreçlerindeki uzmanlık; başarılı öğretmenler için fırsatlar ve ödüller ile öğrencilere faydaları şeklinde olduğunu belirtmektedir.

Snell ve Swanson (2000), lider öğretmen için uzmanlık kavramının önemini ortaya koymaktayken; Odell (1997), öğretmen liderliği rolünde işbirliğinin önemine ve yönetim süreçlerine katılıma dikkat çekmekte; Angelle ve DeHart (2011), öğretmen liderliğinde işbirliği ve liderliğin sürdürülmesi için uzmanlıkların öğretmenler tarafından diğer çalışanlar ile paylaşılmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Lider öğretmenler, güçlü bir eğitimci ve toplum lideri niteliği ile geleneksel yapıdaki sınıf rollerini sınıfın ve okulun ötesine taşıyarak toplumsal sorumluluklarını ortaya koyar, değişime duyarlı aktif, girişimci ve çevresini dikkate alan değişim ajanı rolü sergiler (Karabağ Köse, 2018). Öğretmenin liderlik davranışı ile ilgili olarak sınıf içi ve sınıf dışı yaklaşımları ele alınırken Can (2019), öğretmenin liderlik davranışlarındaki beceri alanlarını grup liderliği, kişisel ve problem çözme beceri alanları şeklinde belirtmiş ve öğretmenin liderlik davranışlarında ele alınabilecek bütün bir liste olmasa bile lider öğretmen davranışlarının gruba güven verme, vizyon geliştirme, soğukkanlı davranış sergileme, risk alma, uzman olma, farklılıkları dikkate alma ve karmaşıklıkları basite indirgeme olarak ele alınabileceğini belirtmiştir.

Öğretmen rolleri ile alakalı olarak öğretmenlerin geleneksel rolleri ile lider öğretmen rollerinin alanyazına dayalı olarak karşılaştırılması aşağıda Tablo 5’te verilmiştir (Beycioğlu, 2009).

Tablo 4. Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması

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

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen rolleri geleneksel öğretmen rolleri ve lider öğretmen rolleri olarak karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Geleneksel liderlerin geleneksel yapıyı sürdürmekte olduğu, yenilikten ve paylaşımda uzak bir yapı sergilediği görülmüştür. Lider öğretmen rollerinde ise işbirlikçi, kararlara katılımın olduğu, yeni yaklaşımların sergilendiği rollerin olduğu görülmektedir.

Barth (2001), öğretmen liderliğinin okulun sağlıklı yapısına katkı sağlaması amacıyla gerekli on ana unsurdan bahsetmektedir. Bu unsurlara göre lider; gerekli ders kitaplarını tespit eden, müfredatı şekillendiren, öğrenci davranışı açısından standartlar oluşturan, öğrencilerini tanıyan ve gerekli eğitimleri alabilmeleri için doğru sınıflara yönlendiren, hizmet içi çalışmalarını planlayan, politikaları sürdüren, okul bütçesini idare eden, öğretmen başarımını değerlendiren, öğretene ve yöneticilerin seçimi konusunda öncü davranışlar sergileyen kişi olarak görev üstlenmektedir. Can (2014), öğretmen liderliğinin okullardaki gelişimi noktasında dört temel stratejiden bahsetmektedir. Bunlardan birincisinin öğretmenin sınıf dışına taşan liderlik rollerini yerine getirmesi; ikinci stratejinin ise liderlik özelliklerinin deneyimlerini paylaşarak geliştirmesi olduğudur. Üçüncü strateji, meslektaşlarla ilişkilerde öğretmenin diğerlerinin gücünden ve uzmanlık alanından rahatsız olmadan onların gücünün ve

bilgisinin farkına varmaları; dördüncü stratejinin de öğretmenlerin yönetim süreçleri ile hazırlık çalışmalarında liderlik davranışlarını ve özelliklerini geliştirmek üzere katılım sağlamları şeklinde olması gerektiğini belirtmektedir.

○ Öğretmen Liderliğini Destekleyici Yaklaşımlar

Müdürlerle birlikte ele alınan liderlik kavramında okulun gelişimi ve değişimi sürecinde müdürlerin yeterlikleri ve becerileri önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir (Begley, 2001; Beycioğlu ve Aslan, 2007; Harris ve Muijs, 2005; Lakowski, 2001). Okullardaki verimliliğin sağlanması açısından yöneticilerin öğretmen liderliğini ve paylaşılan liderliği desteklemesi gerekmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2004). Ayrıca Can (2014), öğretmen liderliğinin sürekliliği ve devamlılığı açısından okullarda işbirliğinin sağlanması, sosyal ve kültürel etkinliklerin zenginleştirilmesi gibi okul kültürünü sağlamlaştıran etkinliklerin gerçekleştirilmesinin öğretmenleri cesaretlendirdiği ve liderlik davranışının etkililiğini arttırdığını ortaya koymaktadır. Muijs ve Harris (2006), öğretmen liderliğinin okullarda ortaya çıkmasına ve devamlılığının sağlanmasına katkı sağlayacak koşulları şu şekilde belirtmiştir:

- Çalışanların desteklendiği, güven ortamının oluşturulduğu ve olumlu ilişkilerin gerçekleştirildiği destekleyici kültürel ortamın sağlanması,
- Öğretmenlerin çalışma ortamlarına ilişkin kültürel koşulların iyileştirilmesi amacıyla öğretmene profesyonel ilerleme sağlayan, düzenli toplantı ve çalışmaların sağlandığı okul ortamındaki destekleyici yapı,
- Okul gelişiminin sağlanmasında gerekli olan öğretmen liderliği için yöneticinin güçlü desteği ve rehberliği,
- Çalışmaların etkililiğinde için veri kullanımı ve sorgusunun sağlanması,
- Mesleki gelişimin ve yenilikçi uygulamaların teşvik edilmesi,
- Ortak bir vizyon geliştirme ve gerçekleştirme noktasında öğretmenlerin sürece dahil edilmesi,
- Okulun gelişim faaliyetlerine yüksek düzeyde katılım sağlanması,
- İşbirliği ve paylaşımın sağlanması,
- Çalışanların uzmanlık alanlarına ilişkin bilgilerin paylaşıldığı mesleki çalışmalar,

- Öğretmenin liderliği ve motivasyonunun devamlılığı için öğretmene değer verme ve ödüllendirme şeklindedir.

Can (2014), öğretmen liderliği ve öğretmen liderlik davranışlarının engelleri noktasında yaptığı araştırma sonuçlarında “öğretmenler, okulda yeterli fiziksel ve teknolojik ortamlar yanında, çalışmaya ve yeni etkinlikler oluşturmaya uygun fırsatlar olduğunda okul çaplı liderlik rollerini daha fazla oynayabilmektedirler” şeklinde ortaya koymuştur.

○ Öğretmen Liderliğinin Gelişimindeki Engeller

Öğretmen liderliğinin okullarda yaygın hale gelmesi ve kurum yapısına dâhil olabilmesi yönünde öğretmenlerin liderlik davranışlarını engelleyen yapısal ve kültürel engellerden bahsetmek mümkündür (Harris, 2004). Okullardaki hiyerarşik yapılanma ve bürokratik işlemler öğretmen liderliğinin önünde bir set oluşturabilmektedir (Karabağ Köse, 2018).

Harris (2004), öğretmen liderliğinde müdürün resmi liderlik gücünü formal olmayan yollarla öğretmene bırakmasının kontrol eksikliğine neden olacağı düşüncesi nedeniyle yöneticinin istekli davranmaması, okulun hiyerarşik bir yapıda olmasından kaynaklı engellerin olduğu ve liderlik yetkisinin dağıtımı noktasında nasıl ve ne şekilde yapılacağına bilinmemesinden kaynaklı engellerin sorun teşkil ettiğini belirtmektedir. Can (2014), okul kültürünün istenilen düzey ve şekilde olmaması, yönetimin öğretmen liderliği konusunda gerekli desteği sağlamaması, mesleğe hazırlık sürecindeki yetersizliklerin öğretmen liderliğinin önündeki en büyük engeller olarak ortaya konulduğunu belirtmektedir.

Öğretmen liderliği önemli kazanımlar sağlarken, bu kazanımların elde edilmesinde bazı engeller ile karşılaşıldığı görülmektedir (Dimock ve Mc Gree, 1995). Bu engeller arasında okul kültürü, zaman ve rol tanımları belirtilebilir.

Okul Kültürü: Okullarda öğretmen liderliği ile ilgili olarak yönetimin sergilediği yaklaşımlar, liderlik sergileyen öğretmenlerin destek görememesi, teşvik edilmemesi okul kültürü ile ilgili engeller arasında yer almaktadır. Muijs ve Harris (2006), öğretmen liderliğinin devamlılığında güven ortamı içerisindeki olumlu ilişkilerle sağlanan okul kültürünün önemine dikkat çekmiştir.

Rol Tanımları: Sorumluluklar nezdinde rollerin iyi tanımlanmaması okul atmosferi içerisinde karşılıklı olarak sorunların çıkmasına neden olmaktadır. Beycioğlu (2009), yaşanan değişim süreçleri neticesinde öğretmen rollerinin ve öğretmenler arası ilişkilerin de farklılaştığını ve okul yöneticilerinin bu noktada yöneticilerin öğretmenler ile olan ilişkilerini dikkate almalarının ve yönetimlerin işbirlikçi yaklaşıma önem vermesinin gereğine dikkat çekmektedir.

Zaman: Öğretmenlik ve liderlik rollerinde zaman kısıtlaması başarılı olma becerisinin önünde engel teşkil etmektedir.

o **Değişen Roller ve Lider Öğretmenlik**

İçerisinde bulunduğumuz dijital çağda eğitim kurumları teknoloji dünyasının birçok fırsatından yararlanma imkânına sahip olarak bilgi kaynağı ve bilgi aktarımı çerçevesindeki geleneksel rolleri yeniden ele almak ve değişen toplumsal şartlara göre oluşan yeni rollere ayak uydurmak zorundadır. Bu doğrultuda eğitim sisteminin görünen yüzü olan öğretmenlerin rol ve sorumluluklar bağlamında meydana gelen değişimi gözlemleyerek çağın gerektirdiği becerileri edinmelerini zorunlu kılmaktadır (Karabağ Köse, 2018).

Kuşak, Türk Dil Kurumu'nun felsefe terimleri sözlüğünde; "aşağı yukarı aynı yıllarda doğmuş olup, aynı çağın koşullarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, yazgıları yaşamış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişiler topluluğu" olarak tanımlamaktadır. "Strauss-Howe Kuşak Kuramı" belli dönemsel aralıklarda doğup büyüyen ve benzer yaş grubunda bulunan bireylerin aynı şekilde davranış özellikleri gösterdiği ve her yeni kuşakla belirtilen davranış özelliklerinin farklılaştığı öne sürülmektedir (Moss, 2010). Çağımız üç faal kuşağın bireylerinden bir araya gelmiş olup, dördüncüsü kuşak da on yıl gibi yakın bir zamanda bu kuşaklara katılacaktır. Bu kuşaklar kronolojik sıraya göre: Bebek Patlaması Kuşağı (Baby Boomers; 1946 – 1964 arası doğanlar), X Kuşağı (Gen X; 1965 – 1980 arası doğanlar), Y kuşağı (Gen Me, Gen Y ve nGen; 1980 – 2000 arasında doğanlar), Z Kuşağı (iGen ve Kuşak I; 2000 yılı ve sonrasında doğanlar) şeklindedir (Twenge vd., 2010). Her kuşağın kendine has karakteristik nitelikleri, değer yargıları ve alışkanlıkları, güçlü ve zayıf yönleri ile kalıplaşmış yapıları bulunmaktadır (Lower, 2008). X kuşağı öğretmenleri ile Y kuşağı öğretmenleri arasında, "değişim" odağı bakımından X kuşağı öğretmenlerin Y kuşağı öğretmenlere göre değişime daha açık olabilecekleri tespit edilmiştir (Şahin, 2019). Her kuşak

bulunduğu toplumdan şekil alıp etkilendiği gibi düşünce biçimi ve eylemleriyle toplumu da şekillendirerek değişime neden olmaktadır (Altundağ, 2012).

○ **Kişisel ve Mesleki Bilginin Paylaşımı Açısından Lider Öğretmen**

Okulların yönetim süreçlerinde farklı uzmanlık alanlarına sahip öğretim kadrosunun mevcudiyeti, yönetimin bu kadrolarla birlikte bir arada çalışmasını gerekli kılmaktadır (Şişman, 2012). Barutçugil (2014), liderlerin konum gücünden kaynaklı olarak sağladığı ilişkilerden ziyade iyi bir iletişim ve diyalog ile sağladıkları liderlik anlayışının bireyin çevresindeki kişileri sorumluluklarından daha fazlasını ortaya koyma anlayışına yönlendirdiğini belirtmektedir. Fletcher (2005), öğretmen liderliği için okul müdürünün desteği, değer ve güven ortamı ile işbirliği anlayışının önemli olduğunu hususu üzerinde durmuş ve dağıtımcı bir liderlik anlayışı ile kişilerin liderlik sürecine dâhil edilmesi sayesinde örgüt içerisinde kişilerin bilgilerinden ve uzmanlık alanlarından karşılıklı olarak fayda sağlanabileceğini belirtmektedir. Bu yönden ele alındığında Harrison ve Killion (2013)'ün öğretmenin liderlik rolleri arasında yer alan *“kaynak sağlayıcı rolü, öğretim uzmanı rolü, sınıf destekçisi rolü, öğrenmeyi kolaylaştırıcılık rolü ve öğrenen rolü”* kişisel ve mesleki bilginin paylaşımı noktasında öğretmenlerin işbirliği ve olumlu iletişimleriyle etkili bir seviyede sağlanabilmektedir.

○ **Öğretmenin Teknoloji Liderliği**

Günümüz öğretmenlerinin öğrenciler ile ilgili konularda daha hızlı karar verebilmeleri adına öğrencilerinin dili ve onların üslubu ile iletişim kurma çabası içerisinde olmaları gerekmektedir (Prensky, 2001). Öğretmenin, teknolojinin kolaylık sağlayan yönü ile birlikte riskleri de bünyesinde barındırıyor olmasından dolayı öğrencilere rehberlik yapmak ve velileri doğru yönlendirebilmek adına teknolojinin ayrıntılarına hâkim iyi bir kullanıcı olması gerekmektedir (Karabağ Köse, 2018).

Prensky (2001), dijital yerliler olarak adlandırdığı teknoloji ile iç içe büyüyen neslin ve dijital göçmenler olarak betimlediği teknolojiden uzak olan nesil arasındaki iletişimde teknoloji ile büyüyenlerin geleneksel yaklaşımlarla öğrenim görmesinin zorluğuna değinerek bu öğrencilere ulaşmada hem yöntemimizi hem de müfredatımızı tekrar gözden geçirmemiz gerektiğini belirtmektedir. Öğretim sürecinde teknolojilerinin aktif hale getirilmesi ve öğretim teknolojilerinin, öğretim metotları ile uyumlu bir şekilde kullanımında öğretmenlerin önemli görevleri bulunmaktadır (Adıgüzel, 2010).

o 21.Yüzyıl Becerileri

Bilgiye erişimin, teknolojinin gelişimi ile kolay hale geldiği günümüz şartlarında doğru bilginin doğru yollardan edinilmesi, edinilen bilginin düzenlenmesi, kullanımı ve yeni bir bilgiye dönüştürülmesi süreci farklı becerilerin edinilmesini zorunlu hale getirmiştir. 21. yüzyıl becerileri şeklinde kavramsallaştırılmış, eğitim kurumları ve öğretmenler aracılığı ile kazandırılması beklenen bu becerilere teknolojinin etkin ve verimli kullanımı da dâhil edilmektedir (Karabağ Köse, 2018). 21. yüzyıl becerileri yaşam ve kariyer, bilgi ve medya, öğrenme ve yenilikçilik şeklinde üç ana başlıktan oluşmakta olup destekleyici olarak da standart ve değerlendirme, müfredat ve öğretim, mesleki gelişim, öğrenme ortamları bulunmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2008). 21.yüzyıl becerilerininin destekleyicileri arasında öğretim programları ile birlikte öğrenme ortamlarının yer alıyor olması öğretmenlerin bu çerçevedeki rollerini ön planda tutmaktadır (Karabağ Köse, 2018). Larson ve Miller (2011), 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında merak uyandırıcı öğrenme ortamlarının sunulmasının önemine değinerek; bu ortamların oluşturulmasının da iletişim ve işbirliği, teknolojiye uzmanlık, yenilikçi düşünme ve problem çözme adımlarından geçtiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda iletişim ve işbirliği adımı ile öğrenciler çevrimiçi ve çevrimdışı alanlarda işbirliği ve iletişim halinde olarak bilimsel çalışmalara katılım sağlamak ve ortaya koyduğu çalışmalar ile gelişim göstermektedir. Teknolojiye uzmanlık adımı, yaygınlığını gün geçtikçe artıran teknolojinin öğrencilere bilginin araştırılması, organize edilmesi, değerlendirilmesi ve kişiler arası iletişim kurulması konusunda çeşitli teknolojik araçların kullanımı konusunda uzmanlık bilgisini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin yeni konuların tümünde uzmanlığının mümkün olmadığı düşünüldüğünde ise öğretmenlerin çeşitli öğrenme imkânları sunan teknolojik bakımdan zengin sınıflarda yapacakları rehberlik çalışmaları önemli hale gelmektedir (Larson, Miller ve Ribble 2009/2010). Okul yöneticilerinin profesyonel gelişim, uzmanlığa dayalı eğitim ve teknoloji ile ilgili mevcut durum noktasında ortak bir vizyon düşüncesi ile hareket etmesi, örgütün ihtiyaçlarını öngörebilecek yaklaşım sergilemesi ve personel ile iletişim halinde olmasının önemine işaret etmektedir.

21.Yüzyıl Becerileri

| | | |
|--|--|---|
| H a y a t B o y u Ö ğ r e n m e | Temel Okur Yazarlık Öğrencilerin temel becerileri günlük işlere nasıl uygular? | <ul style="list-style-type: none"> • Okur Yazarlık • Matematik Becerileri • Bilim Okur Yazarlığı • Teknoloji Okur Yazarlığı • Finansal Okur Yazarlık • Kültürel Okur Yazarlık ve Yurttaşlık |
| | Yeterlilikler Öğrenciler karmaşık problemlere nasıl yaklaşabilir? | <ul style="list-style-type: none"> • Eleştirel Düşünce/Problem Çözme • Yaratıcılık • İletişim • İş Birliği |
| | Kişilik Nitelikleri Öğrenciler çevresel değişimlere nasıl yaklaşabilir? | <ul style="list-style-type: none"> • Merak • Girişimcilik • Sebat ve Mukavemet • Uyumluluk • Liderlik • Sosyal ve Kültürel Farkındalık |

Şekil 2. 21. Yüzyıl Becerileri (Soffel, 2016).

Şekil 2 incelendiğinde, 21. yüzyıl becerileri noktasında farklı bir grupta (Soffel, 2016), temel okuryazarlık, yeterlilikler ve kişilik nitelikleri şeklinde üç ana başlık altında olmak üzere 16 beceri tanımlaması yapmıştır. Bu sınıflamaya göre öğrencilerin günlük yaşam yönündeki becerilerini idame ettirebilmesi için gerekli temel beceriler; *okuryazarlık, matematik becerileri, bilim okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, kültürel okuryazarlık ve yurttaşlık* şeklindeki yedi beceri alanında bir araya gelmektedir. Öğrencilerin karmaşık problemlere yaklaşımı ile ilgili ikinci aşamadan oluşan beceri alanında ise; *eleştirel düşünce/problem çözme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği* becerileri olarak bir araya getirilmiştir. Çevresel değişimlere öğrencilerin uyumu noktasındaki beceriler ise; *merak, girişimcilik, sebat ve mukavemet, uyumluluk, liderlik, sosyal ve kültürel farkındalık* becerileri şeklinde gruplanmaktadır. Şekil 2’ de görüldüğü üzere hayat boyu öğrenme olarak ifade edilen beceri ile şekilde belirtilen tüm becerilerin çevrelenmesi gerekmektedir.

21. yüzyıl becerileri öğretmenlerin liderlik alanlarını ve eğitim süreçleri içerisindeki yaklaşımlarını okulun fiziki yapısı ile sınırlı tutmamakta ve öğretmenlerin sosyal medya üzerinden veli ve öğrencilere liderlik etmesini gerekli kılan bir sorumluluk boyutu öne çıkarmaktadır (Karabağ Köse, 2018). Cemaloğlu ve Bıçak (2016), sosyal medya mecrasındaki gelişmelerin öğretmenin önüne farklı iletişim biçimlerini getirdiğini ve öğretmen ile öğrenci arasında sürdürülen etkileşimin daha da arttırdığını ortaya koymaktadır.

o **Öğretmenin Veli Liderliği**

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkililiğin sağlanması ve idame ettirilmesi sürecinde öğretmenlerin velilerle etkili bir iletişim kurmaları vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin velilere karşı sergileyeceği yönetsel becerileri, sınıf içerisinde öğrenciye karşı sergilenen liderlik kadar önemli bir husus olmakla beraber velilerin sınıf içi çalışmalar ile ilgili süreçler açısından düzenli bir şekilde bilgilendirilmeleri eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkililiği sağlayacaktır (Koçyiğit, 2019). Günümüz şartları içerisinde artan iş temposu ve iş yükleri sebebiyle veliler zaman açısından çocukları ile yeterince ilgilenememekte, okul ile olan veli diyalogu azalmakta, öğrencilerin eğitimlerine ilişkin çalışmalar genellikle okullardan beklenmektedir (Gedikoğlu, 2015). Bu beklentiler Koçyiğit (2019) tarafından öğretmen ile veli arasındaki iletişim süreçlerinde olabilecek zorluklar olarak ele alınmıştır. Koçyiğit bu zorluklara karşı hazırlıklı olmanın ve zorluklarla başa çıkma becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğine değinerek; öğretmenin mesleki yeterliliğine önem vermesi, etkili iletişim bağlamında yeteneklerini arttırmaları, öğrenci ve ailelerinin özelliklerini analiz edebilmelerinin zorluklar açısından fayda sağlayacağını belirtmiştir. Veli liderliğinin öğrenci başarısının yanı sıra öğrencinin okulda edindiği kazanımları ve deneyimleri evde paylaşması olarak değerlendiren Karabağ Köse (2018), edinilen bilgilerin sosyokültürel düzeyi düşük bölgelerde öğrenci tarafından paylaşımının velilerin bilgi seviyelerinin yükseltilmesine katkı sağlayacağı gibi farkındalıklarının da arttırılabileceği yönünde bir faydadan bahsetmektedir.

2.4.2.4.Öğretmen Sınıf Liderliği

Öğretim sürecinin öncelikli ve etkili olarak yönetilmesinin yanı sıra iletişim, etkileşim, rehberlik hizmetleri, liderlik süreci yönetimi, disiplin ve zaman yönetimi şeklinde birçok husus sınıf yönetimi başlığı altında ele alınmaktadır (Ottekin Demirbolat, 2018). Öğrencilerin farklı özelliklere sahip bireyler olmaları, öğretmenin sahip olduğu iletişim becerilerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilerek sınıfın yönetilmesi hususunu gerekli kılmaktadır (Şişman ve Turan, 2019). Sınıf yönetimi sürecinin etkililiğinde öğrencilerin akademik başarıları, sınıf içi değişkenler, sınıfta kullanılan öğretim teknikleri ve eğitim programları yer aldığı gibi öğretmen yeterlilikleri, öğretmen ve öğrenci ilişkileri, öğretmenlerin motivasyonu da yer almaktadır (Şişman ve Turan, 2019). Öğretmenin sınıf liderliği özelliklerine dair Can (2014), öğrencilerin duygu

durumlarına ve ihtiyaçlarına karşın gereğini yapan, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını değerlendiren ve çalışmalarını bu yönde planlayan, öğrencileri kısa süreli bir odakla değil daha geniş bir perspektifte ele alarak destekleyen ve yönlendiren bir anlayışa sahip olduklarını belirtmektedir.

Harrison ve Killion (2013), lider öğretmen davranışına ilişkin mesleki yani sınıf içi liderliğe ilişkin rolleri on temel kategoride incelemiştir:

- Öğretim süresince meslektaşları ile birlikte kullanmak üzere dijital ortamda ya da basılı olarak paylaşım sağladığı *kaynak sağlayıcı rolü*,
- Öğretim stratejilerinin etkili bir şekilde uygulanması noktasında meslektaşlarına yardımcı olan; işbirliği halinde öğretim sürecinin farklılaştırılması veya ders planlarının hazırlığı sürecindeki *öğretim uzmanı rolü*,
- İçerik standartlarını, müfredatın çeşitli bileşenlerinin nasıl birbirine bağlandığını ve müfredatın planlamada nasıl kullanılacağını anlama noktasındaki *müfredat uzmanı rolü*,
- Öğretmenlerin yeni fikirlerin hayata geçirilmesi bağlamında dersleri birlikte işlediği, örnek ders gerçekleştirdiği ve gözlem ve geri dönüt verme şeklindeki *sınıf destekçisi rolü*,
- Öğretmenlerin uzmanlıklarını birbirleriyle paylaşabilecekleri, etkileşim halinde birbirlerinden yeni şeyler öğrenebilecekleri durumu sağlayan *öğrenmeyi kolaylaştırıcılık rolü*,
- Mesleğe yeni atanan öğretmenlerin okula uyumu, müfredat hakkında bilgilendirme, prosedür gibi konularda bilgilendirmeyi içeren *danışman rolü*,
- Okulun ilerleme sürecinde okul geliştirme ekibi veya benzer bir oluşumda yer alarak, okulun girişim hareketlerini destekleyerek, okulun vizyonunu, mesleki hedefleri bölgenin ve okulun hedefleri ile dengeli konuma getirmede sorumluluk alan *okul lideri rolü*,
- Meslektaşlarının sahip oldukları verilerin sınıfta kullanımını sağlama ve analiz edebilme yönündeki *veri koçu rolü*,
- Daha iyiye ulaşma maksadıyla sürekli iyileştirme çabasında olan *değişimi hızlandırma rolü*,

- Öğretmen liderlerinin önemsedığı önemli roller arasında yer alan devamlı gelişim, hayat boyu öğrenmeyi benimseyen ve bu yolla öğrencilere örnek teşkil eden *öğrenen rolü*,

Can (2014), sınıf yönetiminde başarılı olan öğretmen liderlerin aynı zamanda okul liderliğinde de başarı elde ettikleri ve okul yönetiminde de söz sahibi olduklarını belirtmektedir.

o **Okullarda Öğretmen Sınıf Liderliği**

Sınıf öğretmeni, öğrenci ve veli iletişim ağının merkezinde yer alan karmaşık bir yapıyı barındırmakla beraber hedeflerine ulaşma eğiliminde olan bir nitelik taşımaktadır. Hedefe ulaşma sürecinin merkezinde öğretmen yer almakla birlikte hedeflerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi sınıf içerisinde öğretmenin rollerinin önemini benimsemesi ile alakalıdır (Ottekin Demirbolat, 2018).

Öğretmenin sınıf liderliğinin etkililiği onun sınıf yönetiminin boyutlarını ve değişkenlerini çeşitli açılardan incelemeleri ve değerlendirmeleri ile alakalıdır (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008). Sınıf yönetiminde öğretmen güce dayalı bir liderlik anlayışı sergilemenin tam tersine sınıf lideri olarak değerlendirilebileceği özellikleri ile öne çıkmalı ve öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenme süreçlerini kolaylaştıracak bir ortam sunmalıdır (Karip, 2002). Öğretmenlerin sınıf içi liderlik özellikleri, öğrenci öğrenmelerinin kolaylaştırılması sürecinde olduğu kadar, öğrencilerin davranışlarını etkileme ve yönlendirme açısından da önem taşımaktadır. Öğretmen sınıf içi rolleri ile öğrencileri istedik yönde etkilemektedir. Öğretmen bu davranışlarıyla ele alındığında her öğretmenin sınıfının yönetiminde rol aldığı söylene de her öğretmen sınıf lideri olarak değerlendirilemez (Çelik, 2002). Öğretmenlerin sınıf içi liderlik özellikleri, onların önemli nitelikleri arasında gösterilebilir. Öğretmen sınıf içi liderlik rolleri ile öğrencileri baskılayan kişi değil yol gösterici olan kişi konumuna dönüşmektedir (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008).

Watkins ve Wagner (2000), sınıf içi öğretmen liderliği davranışında iki ayrı boyut tanımlamaktadır. Bunlar bütünleştirici davranışlar ve yönlendirici davranışlardır. Bütünleştirici davranış biçiminde grup içerisinde yer alanların ortak amaç etrafında birlik ve bütünlük halini belirtirken; yönlendirici davranışlarda hedef doğrultusunda grup üyelerinin motive edilmeleri ve harekete geçmeleri şeklinde ifade eder. Sınıf yönetimi çok ölçekli yapı anlayışında konuyla ilgili tüm ayrıntıların ortak bir bakış

açısı ile yer alması ile sınıf yönetiminde etkililiğin sağlanacağını ortaya koymaktadır. Bu hususta da öğretmenlerin sınıf lideri olarak yönetimde yer aldıklarından bahsedilmektedir. Bu hususlardan yola çıkılarak öğretmenlerin sınıfta öğretme ve öğrenme süreçleri açısından sınıf liderliği kavramı ile karşımıza çıktığından bahsedilebilir (Koçyiğit, 2019).

Karabağ Köse (2018) tarafından geliştirilen “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğrenci Formu” Ölçek formunda etkileşim, motivasyon, okul dışı süreçler ve sınıf içi süreçler boyutları ifade edilmiştir. Bu boyutlar farklı özelliklere sahip izleyicileri etkilemek, onları ortak amaçlar doğrultusunda motive etmek gibi öğretmen öğrenci ilişkilerini anlatmaktadır (Bacanlı, 2018). Aynı zamanda sınıf kavramı, sadece bir mekân olarak değil, öğrenci grubu olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla sadece sınıf içi süreçlere değil sınıf ve okul dışı süreçlerde öğretmenlerin öğrencilere liderlikleri ile ilgili rolleri ile de karşımıza sınıf içi ve okul dışı süreçler çıkmaktadır (Cheng, 1994; Ertesvåg, 2009; Karabağ Köse, 2018; Pounder, 2014).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğretmen liderliğini farklı açılardan ele alan araştırmalara yer verilmiştir. Bölümde öğretmen liderliği ve öğretmen sınıf liderliğini ele alan çalışmaların sonuçları incelenmiştir. Araştırma çalışmalarında elde edilen önemli bulgular bölüm içerisinde aktarılmıştır.

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Can (2006a), “öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri” konulu çalışmasında okul müdürünün lider öğretmenler ile sağlıklı ilişkiler içerisinde olması, kendilerini liderlik davranışları ve rolleri sergileme noktasında teşvik etmesi ve örgüt içerisinde gelişmeler bağlamında geri bildirimler sağlaması gerektiğini belirtmiştir.

Can (2006b), “Öğretmen Liderliği ve Engelleri” konulu çalışmasında 35 öğretmen ve 12 yönetici ile yaptığı araştırmada öğretmen liderliğinde okul müdürünün öğretmenleri güdülenmesinin onların cesaretini arttırarak sınıf dışı çalışmalara da yönlendirebileceğini vurgulamıştır. Öğretmen liderliğinin ortaya çıkarılması noktasında yöneticiler kendi rol ve sorumluluklarını kabul etmekle beraber ilk adım öğretmenden gelmesi durumunda yöneticilerin kendilerini destekleyecekleri ifade edilmiştir. Öğretmen liderliğinin sergilenmesinde karşılaşılan engeller noktasında öğretmen ve yönetici düşünceleri benzerlik göstermiştir. Bu engeller; okul kültürü, mesleki gelişim süreci ve yönetsel desteğin yetersizliğinden kaynaklı yetersizlikler ile zaman sınırlılığı, diğer öğretmenlerin desteğinin azlığı, öğretmenin resmi iş yükü, yetişme ve gelişme açısından ortamının yetersizliği, mesleki tükenmişlik, eğitim sisteminin sınav odaklı olması, kazanımların ve etkinliklerin yeterince değerlendirilememesi, demokratik katılım ve güven ortamının yetersizliği olarak belirtilmiştir.

Can (2009), “Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları” konulu alanyazın taraması ve mülakat yöntemi ile ülke genelinden belirlenen üç ilden belirlenmiş okullardan 20 öğretmen ve okul yöneticisi 10 kişi ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin mevcut öğretmenlik sorumluluklarını yeterli düzeyde gerçekleştirirken lider öğretmenlikte orta seviyelerde olduğu sonucu elde edilmiştir. Program geliştirmede öğretmen rol ve sorumluluklarının olmayışı öğretmenleri program doğrultusunda plan yapma ve sınıf yönetimi konusunda etkinliklere yönlendirmekte olduğu görülmüştür. Öğretmen davranışlarının öğrencilerin problem çözme, girişimcilik, yaratıcılık alanlarında gelişmeleri yönünde yetersiz olduğu görülmüştür. Okul içerisinde öğretmenin liderlik davranışını sergileyebileceği ortamın ve yönetim teşvik ve desteğinin yetersizliği sorunu belirlenmiştir. Yöneticiler öğretmen liderliğinin yetersizliğinin öğretmen kaynaklı olduğunu belirtirken, öğretmenler ise ortam, meslektaş desteği eksikliği ve zaman problemlerini vurgulamışlardır.

Beycioğlu ve Aslan (2012), tarafından “öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen ve yönetici algı ve beklenti düzeylerini” ortaya koymak amacıyla Hatay ilinin merkez ilçesi olan Antakya’da 2008–2009 öğretim yılında ilköğretim okullarında görev yapan 21 yönetici ve 296 öğretmen ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma neticesinde öğretmen liderliği ile ilgili beklentinin daha yüksek seviyede olması nedeniyle, liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin olumlu bir bakış açısına sahip olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılabileceğinden bahsetmektedir. Yine araştırma sonuçlarında, kurumsal ve mesleki bakımdan öğretmen liderliği oldukça önemli görülmüştür. Yöneticiler tarafından öğretmenlere liderlik sergileyebilecekleri imkânlar sunulması, liderlik için zorunlu olan zaman, kaynak ve eğitimin sağlanmasının ve öğretmenlerin karar alma süreçlerinde yer almasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç ve Receptoğlu (2013) tarafından 291 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri” konulu çalışma neticesinde; ortaöğretim okullarında öğretmen liderliği ile alakalı olarak öğretmenlerin meslekî gelişim ve meslektaşlarla iş birliği ekseninde beklentilerinin oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin beklenti düzeylerinin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Beklenti düzeyinin algı düzeyinden yüksek oluşu öğretmenlerin liderlik rolleri sergilemeleri için yeterli fırsatı sahip olamadıkları şeklinde açıklanmıştır.

Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013), “Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri” doğrultusundaki düşüncelerini ortaya koymak üzere Sivas ilinde 7 ilköğretim 5 ortaöğretim okulunda toplam 320 öğretmen ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışma neticesinde; algı ve beklenti düzeyi açısından öğretmen liderliği davranışlarında okul türü değişkeni alt boyutlarında kurumsal gelişim boyutunda farklılık tespit edilmemişken, mesleki gelişim boyutunda ortaöğretim, meslektaşlarla işbirliği boyutunda ise ilköğretimde görev yapan öğretmenler yararına anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğretmenler açısından algı ve beklenti seviyeleri incelendiğinde her değişkende beklenti seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda yöneticilerin; okullarda liderliği ortaya çıkaran ve geliştiren bir ortam sağlamalarının, lider öğretmen davranışı için önemli olan zaman ve kaynak temininin yapılmasının ayrıca öğretmenlerin karar süreçlerinde yer alabilmesinin ve liderlik için gerekli eğitim faaliyetlerinin planlanmasının faydalı olacağı görüşü ortaya konulmuştur.

Arslan ve Özdemir (2015), tarafından Gaziantep ilinde resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan 18 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin liderlik özelliklerinin üç kategoride toplandığı, bu kategorilerin; kişisel eylemler, profesyonel bilgi beceriler ve işbirliği becerileri olduğu verisine ulaşılmıştır. Öğretmen liderliği noktasında becerilerin geliştirmesinde öğretmen görüşleri okuldaki liderlik gelişim uygulamalarının yeterli seviyede olmadığı şeklinde olmuştur.

Çetin ve Çayak (2016), tarafından İstanbul ilinde bulunan ilkokul ve ortaokullardaki 21 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen “öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi” konulu araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları neticesinde öğretmen liderleri teşvik etmede bazı sorunlar bulunmakta olduğu bu sorunların “öğretmenlerden”, “yasal düzenlemelerden”, “sistemden”, “öğretmen yetiştirmeden” ve “çevresel faktörlerden” kaynaklanan başlıklar altındaki sorunlar olduğu görülmüştür. Nitekim öğretmenler, lider öğretmen olabilmenin önünde meslektaşlarla işbirliği ve eksik iletişim, yönetici ve öğretmenlerin negatif tutumları, motive edici etkenlerin eksikliği, bürokratik çalışmaların fazlalığı, yasal düzenlemeler, toplumsal baskılar ve teknolojik donanım noksanlığı olarak görmekte olduğu belirlenmiştir.

Korkmaz ve Karabağ Köse (2019), tarafından ortaokul ve liselerde görev yapan ve 411 öğretmen katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada “Öğretmenlerin Değişim Eğilimleri

ile Sınıf Liderliği Düzeyleri Arasındaki İlişkiler” incelenmiştir. Araştırma çalışmasında, öğretmenlerin değişimde girişimcilik ve değişimin yararına inanma eğilimlerinin öğretmen sınıf liderliğini olumlu etkilediğini, statükoyu koruma eğilimlerinin ise olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur. Sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin okul ve sınıf düzeyindeki inisiyatif alanlarının genişletilerek değişim ve girişimcilik eğilimlerinin desteklenmesi önerilmektedir.

Çetin ve Metlilo (2020), tarafından Kosova Prizren şehrinde bulunan ilk ve ortaokullardaki 10 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen “Öğretmen Liderliğini Oluşturan Koşullar (Kosova Örneği)” konulu araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları neticesinde öğretmenler öğretmen liderliğinin yeni kimlik özelliğini tanımlayabilmekte fakat uygulama da gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir.

Yıldız Arıganoğlu (2021), tarafından Adana ilinde merkez ilçelerde (Çukurova, Seyhan, Yüreğir ve Sarıçam) görev yapmakta olan öğretmenler ile gerçekleştirilen “Öğretmenlerin sınıf liderliği konusundaki farkındalıkları nasıldır?” konulu araştırmaya nicel boyutta 406, nitel boyutta 16 öğretmen katılmıştır. “Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf liderliği konusundaki farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıkları cinsiyete göre farklılaşmazken; kıdem, branş, çalışılan kademe ve okulun sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir”.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Grant, Gardner, Kajee, Moodley & Somaroo (2010), Güney Afrika'daki öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları bağlamında yaptıkları araştırma çalışması ilk ve orta nitelikteki okullarda yapılmıştır. Bu çalışmada “öğretmenlerin liderlik algıları nedir, okullarda öğretmen liderliği ne düzeyde gösterilmektedir ve öğretmenler hangi öğretmen liderliği rollerini üstlenmektedir, öğretmen liderliğinin okul gelişimine etkileri ne düzeydedir?” sorularına cevap aranmıştır. Çalışmada neticesinde öğretmenlerin, liderlik davranışı gösterdiği fakat öğretmen liderliğinin sınıf içi uygulamalar ile sınırlı kaldığı, müfredatla veya müfredat dışı işbirliği sağlandığı, fakat okul gelişimi noktasında yeterince öğretmen liderliğine önem verilmediği ortaya konulmuştur.

Taylor, Yates, Meyer ve Kinsella (2011) “öğretmenlerin profesyonel gelişiminin desteklenmesinde öğretmenlerin profesyonel liderliği” başlığında çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarında deneyimli öğretmenlere farklılaştırılmış profesyonel gelişim imkânlarının sağlanmasının öğretmene sınıf uzmanlığını ve güçlü yönlerini kullanan ve daha ileriye taşıyan bir liderlik mevcudiyeti ortaya koyduğu belirtilmektedir.

Lai ve Cheung (2015) tarafından “Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change” Öğretmen liderliğini hayata geçirmek: Değişim yaratmada öğretmenlerin rolü başlıklı çalışmasında öğretmenlerinin liderlik uygulamalarını ve niteliklerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde karar vericilerin öğretmenlerin süreçlere katılımını sağlamak için, müdürlerin yetkisini karar verme sürecinde öğretmenlerle paylaşması, okullarda işbirliği ortamının gelişmesini desteklemesi gerekliliğini ortaya koymuşlar ve bu yaklaşımlarla sağlanan lider öğretmen davranışlarının öğretim süreçlerine, öğrenme süreçlerine ve okul gelişimindeki etkililiğine katkı sağlanıldığı bilgisine ulaşılmıştır.

Cheng (2017), “Öğretmen-Müdür Etkileşimi ve Öğretmen Liderliği Gelişimi: Yeni Başlayan Öğretmenlerin Bakış Açısı” (Principal–teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers’ perspectives) adlı çalışmasında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmen liderliğine yönelik algıları ve yönetici-öğretmen etkileşimi incelenmiştir. Araştırma çalışmasında meslekte yeni olan öğretmenlerin okuldaki formal ve informal süreçlerde liderlik davranışı sergilemeye eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen liderliğinin güçlendirilmesinde öğretmen-müdür etkileşiminin üç ayrı etkisine değinilen bu çalışmada, ilham verici, izin verici ve güçlendirici etkileşim boyutlarının öğretmen liderliğine katkıda bulunduğu düşüncesi ortaya konulmuştur.

Zugelder, Greene, Warren, ve L’Esperance (2018), yüksek lisans öğrencilerinin öğretmen liderliğine yönelik algıları (Master’s Students’ Perceptions toward Teacher Leadership) adlı çalışmasında, önceden belirlenmiş öğretmen liderliği yeterlikleri ile stratejik olarak uyumlu bir programı tamamladıktan sonra yüksek lisans öğrencilerinin öğretmen liderliği algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma çalışması neticesinde, öğretmenlerin günlük rutin çalışmalarının onları lider yaptığı görüşü ortaya konulmuştur. Çalışma ile öğretmenlerin liderlik becerilerini maksimum seviyeye çıkarmak amacıyla doğuştan gelen ve sonradan öğrenilmiş becerilerinin incelenmesi

ve değerlendirilmesinin liderlik gelişimi için önemli olduğuna değinilerek; öğretmenlerin gelişim alanları ve güçlü yönlerini kullanarak öğretmenlerin uzmanlık alanları doğrultusunda liderlik etmelerinin sağlanabileceği belirtilmiştir.

Subandi, Ahmadi, Amiruddin ve Mispani (2020), "Science teacher' leadership styles and competencies from the perspective of high school students: A path analysis study" isimli çalışması ile Lise öğrencilerinin perspektifinden fen bilgisi öğretmenin liderlik stilleri ve yeterlikleri: Bir yol analizi çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya 243 fen eğitimi alan öğrenci katılmıştır. Çalışma bulgularında demokratik liderliğin öğretmen yeterliliği üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu, serbest bırakıcı liderliğin öğretmen yeterliliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca fen öğreniminin etkililiği üzerinde öğretmen yeterliği (mesleki, pedagojik, kişilik ve sosyal) arasında olumlu ve anlamlı bir etki olduğu ve demokratik liderlik tarzının fen öğreniminin etkililiği üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi varken, serbest bırakıcı liderlik tarzının fen öğreniminin etkililiği üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucu ortaya konulmuştur.

Sawalhi ve Chaban (2021), "Mentor teachers' and student teachers' perspectives toward teacher leadership" Mentor öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmen liderliğine yönelik bakış açılarını ortaya koymak amacıyla çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada 44 mentör öğretmen ve 74 öğretmen adayına anket uygulanmıştır. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarına kıyasla, mentor öğretmenler uzmanlık paylaşımı ve liderlik paylaşımı noktasında daha yüksek puanlar elde edilmiştir. Bu durumun rehber öğretmenlerin pedagojik deneyimlerini ve sınıf yönetimi stratejilerini paylaşmanın yanı sıra müdürleri tarafından verilen liderlik uygulamalarını kabul etmeye daha istekli olmalarından kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmalar incelendiğinde hem yurt içi hem de yurt dışı çalışmalarda öğretmenlerin genel anlamda liderlik rolü gösterse de daha çok sınıf içi süreçler ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Öğretmenlere profesyonel ilerleme imkânlarının sağlanmasının, karar verme aşamasında sürece dâhil edilmelerinin, gelişime açık yönlerinin ve uzmanlık alanlarının desteklenmesinin öğretmen liderliği ve öğretmen sınıf liderliği açısından gerekli olduğu hususu ortaya konulmuştur.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğretmenin sınıf liderliğine ilişkin öğretmen, öğrenci ve velilerin algı düzeylerini ortaya çıkarmak; öğretmen, öğrenci ve velilerin öğretmenin sınıf liderliği algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak ve bu algıların cinsiyet, öğrenim durumu, çocuk sayısı, kıdem yılı, okulda çalışılan süre, branş, hizmet içi eğitim sayısı, sosyoekonomik düzey, okulun başarı durumu, okul türleri, sınıf seviyesi, not ortalamaları, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, devamsızlık durumu, gibi bazı değişkenlere göre farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Nicel araştırma modeli ile desenlenen bu çalışma tarama araştırması niteliğindedir. Tarama çalışmaları, gruba ilişkin belirli özellikleri ortaya koymak için verilerin bir araya getirilmesini amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Kılıç Çakmak, 2018).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Çankırı ilindeki ortaokullar ve liselerde öğrenim gören öğrenciler, bu okullarda görev yapan öğretmenler ve aynı okulların velileri oluşturmaktadır. Çankırı il Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 2019-2020 eğitim öğretim yılı istatistik bilgileri alınarak 2019-2020 eğitim öğretim yılında Çankırı il ve ilçelerindeki ortaokulların sayısı 41, öğrencilerin sayısı 8.200, öğretmenlerin sayısı ise 646, liselerin sayısı 34, öğrencilerin sayısı 8.245, öğretmenlerin sayısı ise, 810 dur. Yaklaşık her öğrencinin bir velisi olduğu düşünülerek veli sayısında 16.445 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda Çankırı il

merkezinden 15 lise ,ilçelerden 21 lise ve Çankırı il merkezinden 18 ilçelerden 24 ortaokul çalışma evrenini oluşturmaktadır. Okulların belirlenmesi sürecinde öğrenci, öğretmen ve veli gruplarının oluşturulmasında birden fazla evren biriminden oluşan kümelerden bir araya gelen küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme, birden çok evren biriminden meydana gelen kümeler(gruplar) olduğu durumda evrenden örnek elde etme çalışmasının grup temelinde gerçekleştirilmesi sürecidir (Büyüköztürk vd.,2018). İl genelinde çalışma yapılacak okullar belirlenirken öğretmen ve öğrenci sayıları dikkate alınarak anlamlı verilere ulaşılabilecek büyüklükte olan okullardan seçim yapılmaya çalışılmıştır. Öğretmen sınıf liderliğine ilişkin bağımsız değişkenlerde mukayesenin yapılabilmesi amacıyla oluşturulan örneklem gruplarında grubun, farklı büyüklükte olmasına dikkat edilmiştir. Bu bilgiler çerçevesinde örneklem gruplarına dair demografik özellikler Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilere İlişkin Demografik Veriler

| | | n | % |
|------------------------------|----------------------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kız | 221 | 59,4 |
| | Erkek | 297 | 40,6 |
| | Toplam | 518 | 100 |
| Okul türü | Ortaokul | 264 | 51,0 |
| | Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi | 88 | 17,0 |
| | Anadolu Lisesi | 117 | 22,6 |
| | Proje Okulu | 49 | 9,5 |
| | Toplam | 518 | 100 |
| Sınıf seviyesi | 5.sınıf | 55 | 10,6 |
| | 6.sınıf | 70 | 13,5 |
| | 7.sınıf | 77 | 14,9 |
| | 8.sınıf | 62 | 12,0 |
| | 9.sınıf | 63 | 12,2 |
| | 10.sınıf | 59 | 11,4 |
| | 11.sınıf | 51 | 9,8 |
| | 12.sınıf | 81 | 15,6 |
| | Toplam | 518 | 100 |
| Genel Ekonomik Durum | Alt | 49 | 9,5 |
| | Orta | 441 | 85,1 |
| | Üst | 28 | 5,4 |
| | Toplam | 518 | 100 |
| Okulun Öğrenci Sayısı | 0-250 arası | 115 | 22,2 |
| | 251-500 arası | 205 | 39,6 |
| | 501-1000 arası | 149 | 28,8 |
| | 1001 ve üzeri | 49 | 9,5 |
| | Toplam | 518 | 100 |

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmanın 518 öğrenci ile gerçekleştirildiği; bunların 221’inin kız, 297’sinin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların okul türü dağılımında ise 264 Ortaokul, 88 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 117 Anadolu Lisesi ve 49 öğrencinin de proje okullarından katılım sağladığı belirlenmiştir.

Tablo 6. Öğretmelere İlişkin Demografik Veriler

| | | n | % |
|----------------------|-----------------|-----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 117 | 48,5 |
| | Erkek | 124 | 51,5 |
| | Toplam | 241 | 100,0 |
| Eğitim Durumu | Lisans | 211 | 87,6 |
| | Lisansüstü | 30 | 12,4 |
| | Toplam | 241 | 100,0 |
| Kıdem Yılı | 1-5 yıl | 45 | 18,7 |
| | 6-10 yıl | 77 | 32,0 |
| | 11-20 yıl | 70 | 29,0 |
| | 21 yıl ve üzeri | 49 | 20,3 |
| | Toplam | 241 | 100,0 |
| Branş | Dil ve Edebiyat | 67 | 27,8 |
| | Fen Bilimleri | 51 | 21,2 |
| | Meslek Dersleri | 49 | 20,3 |
| | Sosyal Bilimler | 74 | 30,7 |
| | Toplam | 241 | 100,0 |

Tablo 6 incelendiğinde, çalışmaya 241 öğretmen katılımının olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin 117'sinin kadın, 124'ünün erkek olduğu görülmektedir. Tabloda lisans mezunu 211 öğretmen, lisansüstü 30 öğretmen olduğu verisi elde edilmiştir.

Tablo 7. Velilere İlişkin Demografik Veriler

| | | n | % |
|------------------------------|-----------------|-----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 107 | 38,2 |
| | Erkek | 173 | 61,8 |
| | Toplam | 280 | 100,0 |
| Çocuk Sayısı | 1-2 çocuk | 144 | 51,4 |
| | 3 ve üzeri | 136 | 48,6 |
| | Toplam | 280 | 100,0 |
| Velinin Eğitim Durumu | İlkokul | 56 | 20,0 |
| | Ortaokul | 87 | 31,1 |
| | Lise | 92 | 32,9 |
| | Lisans ve Üzeri | 45 | 16,1 |
| | Toplam | 280 | 100,0 |
| Velinin Mesleği | Ev Hanımı | 137 | 48,9 |
| | Serbest Meslek | 91 | 32,5 |
| | Kamu Personeli | 52 | 18,6 |
| | Toplam | 280 | 100,0 |
| Gelir Durumu | 0-2500 arası | 121 | 43,2 |
| | 2501-4500 arası | 96 | 34,3 |
| | 4501 ve üzeri | 63 | 22,5 |
| | Toplam | 280 | 100,0 |

Tablo 7 incelendiğinde çalışmaya 280 veli katılmıştır. Çalışmaya katılım sağlayan velilerin 107'sinin kadın, 173'ünün erkek olduğu görülmüştür. Velilerin eğitim durumlarında ilkokul mezunu 56, ortaokul mezunu 87, lise mezunu 92 ve lisans ve üzeri 45 kişi olduğu verisi elde edilmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında verilerin toplanması amacıyla (1) Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğrenci Formu, (2) . Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Veli Formu, (3) Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Aşağıda ölçeklere ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca veri toplama aracında öğretmen, veli ve öğrencilere cinsiyetleri, öğrenim durumları, çocuk sayıları, kıdem yılları, okulda çalışılan süreleri, branşları, hizmet içi eğitim sayıları, sosyoekonomik düzeyleri, okulun başarı durumları, okul türleri, sınıf seviyeleri, not ortalamaları, öğrenci ve öğrenci sayıları ile devamsızlık durumlarını belirlemeye yönelik 28 adet soru sorulmuştur.

4.3.1. Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğrenci Formu:

Karabağ Köse (2018) tarafından “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğrenci Formu” öğretmen liderlik davranışını ortaya koymaya yardımcı olacak bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Ölçek formunda 1, 2, 3, 4, 5, 14, 15, 16,17 ve 18 maddelerini içeren 1. faktör etkileşim; 6, 7 ve 8. maddeler içeren 2. faktör motivasyon; 9, 10, 11, 12 ve 13. maddeleri içeren 3. faktör okul dışı süreçler, ve 19, 20, 21, 22, 23, 24 ve 25. maddeleri içeren maddelerini içeren 4. faktör ise sınıf içi süreçler boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett testleri ile faktör analizi öncesinde verinin faktör analizine uygunluğu belirlenmiştir. KMO testi değeri (KMO = .94) ve Bartlett küresellik testi ($X^2(594)=5677.604$; $p<.0001$) sonucunda verilerin faktör analizine uygun olduğunu olduğu belirlenmiştir. AFA sonuçları ölçeğin öz değeri 1’den büyük olan dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve toplam varyansın %54’ini açıkladığını göstermiştir. Uyum iyiliğini belirlemek amacıyla elde edilen yapının doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonucunda ise elde edilen uyum değerleri [$X^2/sd= 2.43$; 48 NFI = .91; CFI = .95; GFI = .93; RMSEA = .04] ile test edilen modelin dört faktörlü yapısının kabul edilebilir olduğu görülmektedir (Karabağ Köse, 2019b).

4.3.2. Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Veli Formu:

Araştırma çalışmasında Karabağ-Köse (2018)’nin, öğretmen rol ve sorumluluklarına ilişkin sınıf liderliğini, öğrenci izlemi ile değerlendirmek amacıyla geliştirilen “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği” Karabağ Köse ve Özlü (2021) tarafından veliler için

uygun hale getirilmiştir. Alan yazın incelemesi, öğretmen ve velilerle yapılan görüşmeler sonucunda, sınıf liderliği bağlamında sınıfın ve öğretmenin veli perspektifi ile nasıl değerlendirilebileceği göz önünde bulundurularak, veli perspektifini daha güçlü yansıtacağına karar verilen “L26”, “L27” ve “L28”. Maddeleri ölçeğe eklenmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi sonrasında “L24” maddesi (*Dersleri ilgi çekici hale getiriler*), velilerin objektif ve gerçekçi bir değerlendirme yapmalarının güç olacağı gerekçesi ile ölçekten çıkartılmıştır. Böylece ölçek formu 27 maddeye çıkmış ve bu form için uzman görüşü alınmıştır. Taslak form için 20 veli ile deneme uygulaması gerçekleştirilerek, ölçek maddeleri açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirilmiştir. Son hali verilen taslak formun geçerlik ve güvenilirlik değerlendirmesini yapmak üzere 376 veli ile anket uygulaması yapılmış ve saha verisi elde edilmiştir.

4.3.3. Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu

Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu, Karabağ-Köse (2018) tarafından; öğretmen sınıf liderliğini, öğrenci bakış açısı ile değerlendirmek üzere geliştirilen ve 25 maddeden oluşan “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği”nin maddeleri öğretmenler için uygun hale getirilerek hazırlanmıştır. Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu, beşli Likert (1:Hiçbir Zaman - 5:Her Zaman) tipinde hazırlanmıştır. 23 maddeden oluşan ölçek, “Etkileşim”, “Sınıf İçi Süreçler” ve “Okul Dışı Süreçler” olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Araştırmacı pilot uygulama için 336, geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 396 ortaokul ve lise öğretmenine anket form uygulamıştır (Karabağ Köse, 2018). Ölçek formunda 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 13, 14, 15, 16 ve 17. maddelerini içeren 1. faktör etkileşim; 7, 8, 9, 10 ve 11. maddelerini içeren 2. faktörün okul dışı süreçler ve 18, 19, 20, 21, 22 ve 23, maddelerini içeren 3. faktör sınıf içi süreçler olarak belirtilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile ölçeğin yapı geçerliliği değerlendirilmiştir. Verinin faktör analizi için uygunluğu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett testleri ile belirlenmiştir. Buna göre temel bileşenler faktör analizi yapılmış ve varimax döndürme uygulanmıştır. Faktör yapısının belirlenmesinde özdeğerlerin 1’den büyük olma kuralı ile yamaç-birikinti grafiği kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapının uyum iyiliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile değerlendirilmiştir. Uyum iyiliği indekslerinden; Ki-Kare Uyum Testi (χ^2), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Yaklaşık Hataların Ortalama

Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), ve Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) kullanılmıştır. Maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla %27'lik alt ve üst grup ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ölçeğin iç güvenirliliği için Cronbach alfa, Spearman-Brown ve ölçek faktörleri arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır(Karabağ Köse, 2018).

Tablo 8. Kullanılan Ölçeklere Ait Cronbach α Değerleri

| | | İfade Sayısı | Cronbach α |
|---|--------------------|--------------|-------------------|
| Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği | Etkileşim | 12 | ,931 |
| | Okul Dışı Süreçler | 5 | ,827 |
| | Sınıf İçi Süreçler | 6 | ,891 |
| Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğrenci Formu | Etkileşim | 10 | ,915 |
| | Motivasyon | 3 | ,807 |
| | Okul Dışı Süreçler | 5 | ,813 |
| | Sınıf İçi Süreçler | 7 | ,870 |
| Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Veli Formu | Etkileşim | 11 | ,912 |
| | Motivasyon | 3 | ,848 |
| | Okul Dışı Süreçler | 5 | ,833 |
| | Sınıf İçi Süreçler | 9 | ,913 |

Araştırmada öğretmenin sınıf liderliğine ilişkin verilerin toplanmasında yararlanılan Öğretmenin Sınıf Liderliği Öğretmen Formu, Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğrenci Formu ve Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Veli Formunun her birinde tüm ölçek maddelerinde yüksek düzey güvenirlilikte veriler elde edilmiştir. Yine tüm ölçeklerde faktörlerin ayrı ayrı güvenirlilik değerlerinin tamamında “ $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ” aralığında değerler elde edilerek yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür (Büyüköztürk vd., 2018).

4.4. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarının uygulanması için Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Örneklem kapsamındaki okullara gidilmiş öğretmen ve öğrencilere ölçekler uygulanmıştır. Ailelere ise okulların veli toplantıları sonrasında gerekli açıklamalar yapılarak ölçekler uygulanmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. SPSS xx paket programı ile analiz edilmiştir.

Verilerin analizi öncesinde önce kayıp veri analizi yapılmış ve kayıp veriye rastlanmamıştır. Ardından, veri setinde uç değerler yer alıp almadığı incelenmiştir. Veriler analiz edilirken merkezi eğilim ölçüleri olan aritmetik ortalama, yüzdelik ve

ortanca; değişkenlik ölçüleri olan standart sapma ile çarpıklık-basıklık katsayıları; Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen bağımsız değikenlere göre Öğretmen Sınıf Liderliği Öğretmen, Öğrenci ve Veli Formlarından elde edilen puanların değişip değişmediğinin tespiti için iki değişkenli olan verilerde t-testi; üç ve daha fazla olan verilerde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca değişim gerçekleştiği ve grupların homojen dağıldığı durumlarda farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi kullanılmış; grupların homojen dağılmadığı durumlar için Tamhane's Testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < ,05$ ve $p < ,01$ olarak değerlendirilmiştir.



BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini çözümlmek amacıyla yapılan istatistiki işlemlere ve analizler neticesinde elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

5.1. Öğretmen Sınıf Liderliği Algı Düzeyleri

Bu bölümde öğretmen sınıf liderliğine ilişkin öğretmen, öğrenci ve velilerin algı düzeylerinin hangi seviyede olduğuna ilişkin veri ve bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Öğretmen Sınıf Liderliği Algı Düzeyleri

| Gruplar | Öğretmen | | | Öğrenci | | | Veli | | |
|---|----------|-----------|-----|---------|-----------|-----|------|-----------|-----|
| | N | \bar{X} | SS | N | \bar{X} | SS | N | \bar{X} | SS |
| Öğretmen Sınıf Liderliği (Tüm Ölçek) | 241 | 1,74 | .45 | 518 | 1,79 | .61 | 280 | 1,63 | .53 |
| 1. Etkileşim | 241 | 1,66 | .44 | 518 | 1,66 | .61 | 280 | 1,50 | .48 |
| 2. Motivasyon | - | - | - | 518 | 1,62 | .69 | 280 | 1,51 | .62 |
| 3. Okul Dışı Süreçler | 241 | 1,74 | .59 | 518 | 2,16 | .86 | 280 | 2,00 | .83 |
| 4. Sınıf İçi Süreçler | 241 | 1,93 | .51 | 518 | 1,78 | .67 | 280 | 1,60 | .57 |

Tablo 9'a göre, öğretmenlerin liderlik düzeyleri tüm ölçek genelinde öğretmen ($\bar{X}=1,74$), öğrenci ($\bar{X}=1,79$) ve veli ($\bar{X}=1,63$) olup orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Alt boyutlar düzeyinde değerlendirme yapıldığında etkileşim boyutunda öğretmen görüşleri ($\bar{X}=1,66$), öğrenci görüşleri ($\bar{X}=1,66$) ve veli görüşleri ($\bar{X}=1,50$) olup nadiren düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Motivasyon boyutunda öğrenci görüşleri ($\bar{X}=1,62$) ve veli görüşleri ($\bar{X}=1,51$) olup nadiren düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okul dışı süreçler boyutunda öğretmen görüşleri ($\bar{X}=1,74$), öğrenci görüşleri ($\bar{X}=2,16$) ve veli görüşleri ($\bar{X}=2,00$) olup nadiren düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf içi süreçler boyutunda öğretmen görüşleri ($\bar{X}=1,93$), öğrenci görüşleri ($\bar{X}=1,78$) ve veli görüşleri ($\bar{X}=1,60$) olup nadiren düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Demografik Değişkenlere Göre Anova ve t-Testi Analizleri

Bu bölüm içerisinde demografik değişkenlerin iki değişkenli olma durumuna göre t testi verilerine ikiden fazla olan değişkenler için anova testi verilerine dair analizlere yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik t-testi Sonuçları

| Gruplar | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss. | t | p |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|-------|--------|
| Ölçeğin tamamı | Kadın | 117 | 1,85 | 0,45 | 3,814 | ,000** |
| | Erkek | 124 | 1,63 | 0,45 | | |
| Etkileşim | Kadın | 117 | 1,85 | 0,43 | 4,005 | ,000** |
| | Erkek | 124 | 1,63 | 0,44 | | |
| Okul dışı süreçler | Kadın | 117 | 1,78 | 0,62 | 3,399 | ,001 |
| | Erkek | 124 | 1,56 | 0,54 | | |
| Sınıf içi süreçler | Kadın | 117 | 2,06 | 0,50 | 2,758 | ,006 |
| | Erkek | 124 | 1,81 | 0,51 | | |

*p<.05 **p<.01

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretmenlerin sınıf liderliğine ilişkin algıları, ölçeğin tamamında ($t_{239}=3,814$, $p<.01$), etkileşim boyutunda ($t_{239}=4,005$, $p<.01$), okul dışı süreçler boyutunda ($t_{239}=3,399$, $p<.01$) ve sınıf içi süreçler boyutunda ($t_{239}=2,758$, $p<.01$) anlamlı biçimde farklılık göstermektedir. Etkileşim boyutunda kadın öğretmenlerin algıları ($X=1,8547$), erkek öğretmenlerin algılarından ($X=1,6353$) daha yüksektir. Okul dışı süreçler boyutunda kadın öğretmenlerin algıları ($X=1,7792$), erkek öğretmenlerin algılarından ($X=1,5551$) daha yüksektir. Sınıf içi süreçler boyutunda kadın öğretmenlerin algıları ($X=2,0615$), erkek öğretmenlerin algılarından ($X=1,8065$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 11. Öğretmenlerin Öğrenim Durumları ile Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik t-testi Sonuçları

| Alt Gruplar | Öğrenim Durumu | n | \bar{X} | Ss. | t | p |
|--------------------|----------------|-----|-----------|------|-------|------|
| Ölçeğin tamamı | Lisans | 211 | 1,74 | 0,45 | ,390 | ,697 |
| | Lisansüstü | 30 | 1,77 | 0,53 | | |
| Etkileşim | Lisans | 211 | 1,66 | 0,44 | -,036 | ,971 |
| | Lisansüstü | 30 | 1,66 | 0,51 | | |
| Okul dışı süreçler | Lisans | 211 | 1,93 | 0,61 | ,227 | ,821 |
| | Lisansüstü | 30 | 1,95 | 0,59 | | |
| Sınıf içi süreçler | Lisans | 211 | 1,73 | 0,50 | 1,183 | ,238 |
| | Lisansüstü | 30 | 1,84 | 0,61 | | |

Tablo 11’de öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($t=,390$; $p>.05$), etkileşim boyutunda ($t=-,036$; $p>.05$), okul dışı süreçler boyutunda ($t=,227$; $p>.05$) ve sınıf içi süreçler

boyutunda ($t=1,183$; $p>.05$) olduğu görülmüş ve öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre *öğretmen sınıf liderliğinin boyutları arasında* anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik t-testi Sonuçları

| Gruplar | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss. | t | p |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|-------|------|
| Ölçeğin tamamı | Kız | 221 | 1,82 | 0,63 | ,822 | ,411 |
| | Erkek | 297 | 1,78 | 0,61 | | |
| Etkileşim | Kız | 221 | 1,68 | 0,60 | ,300 | ,764 |
| | Erkek | 297 | 1,66 | 0,62 | | |
| Motivasyon | Kız | 221 | 1,65 | 0,72 | ,626 | ,532 |
| | Erkek | 297 | 1,61 | 0,68 | | |
| Okul Dışı Süreçler | Kız | 221 | 2,22 | 0,90 | 1,117 | ,264 |
| | Erkek | 297 | 2,13 | 0,84 | | |
| Sınıf İçi Süreçler | Kız | 221 | 1,82 | 0,63 | ,982 | ,327 |
| | Erkek | 297 | 1,78 | 0,61 | | |

Tablo 12’de; *öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmen sınıf liderliğinin boyutları* incelendiğinde; ölçeğin tamamında ($t=,822$; $p>.05$), *etkileşim boyutunda* ($t=,300$; $p>.05$), *motivasyon boyutunda* ($t=,626$; $p>.05$), *okul dışı süreçler boyutunda* ($t=1,117$; $p>.05$) ve *sınıf içi süreçler boyutunda* ($t=,982$; $p>.05$) olduğu verisine ulaşılmıştır. Verilerde öğrencilerin *cinsiyetleri ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları arasında* anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Tablo 13. Velilerin Cinsiyetleri ile Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik t-testi Sonuçları

| Gruplar | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss. | t | p |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|-------|------|
| Ölçeğin tamamı | Kadın | 107 | 1,76 | 0,60 | 3,108 | ,002 |
| | Erkek | 173 | 1,55 | 0,47 | | |
| Etkileşim | Kadın | 107 | 1,60 | 0,54 | 2,479 | ,014 |
| | Erkek | 173 | 1,45 | 0,44 | | |
| Motivasyon | Kadın | 107 | 1,64 | 0,72 | 2,530 | ,012 |
| | Erkek | 173 | 1,43 | 0,54 | | |
| Okul Dışı Süreçler | Kadın | 107 | 2,18 | 0,92 | 2,838 | ,005 |
| | Erkek | 173 | 1,90 | 0,76 | | |
| Sınıf İçi Süreçler | Kadın | 107 | 1,76 | 0,65 | 3,479 | ,001 |
| | Erkek | 173 | 1,52 | 0,51 | | |

Tablo 13’te velilerin öğretmen sınıf liderliğine ilişkin algıları, cinsiyet bağlamında değerlendirildiğinde ölçeğin tamamında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t_{278}=3,108$, $p<.01$). Ölçeğin alt boyutları ele alındığında, etkileşim boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{278}=2,479$, $p<.05$). Kadın velilerin etkileşim boyutundaki algıları ($X=1,6049$), erkek velilerin algılarından ($X=1,4503$) daha yüksektir. Velilerin motivasyon boyutundaki algıları da cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılık göstermektedir ($t_{278}=2,530$, $p<.05$). Kadın velilerin motivasyon

boyutundaki algıları ($X=1,6386$), erkek velilerin algılarından ($X=1,4335$) daha yüksektir. Velilerin cinsiyetlerine göre okul dışı süreçler boyutundaki algıları da anlamlı biçimde farklılık göstermektedir ($t_{278}=2,838$, $p<.01$). Aynı şekilde kadın velilerin okul dışı süreçler boyutundaki algıları ($X=2,1832$), erkek velilerin algılarından ($X=1,8960$) daha yüksektir. Velilerin algıları sınıf içi süreçler boyutunda cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{278}=3,479$, $p<.01$). Kadın velilerin sınıf içi süreçler boyutundaki algıları ($X=1,7591$), erkek velilerin algılarından ($X=1,5164$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 14. Velilerin Çocuk Sayıları ile Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik t-testi Sonuçları

| Gruplar | Çocuk Sayısı | n | \bar{X} | Ss. | t | p |
|--------------------|------------------|-----|-----------|------|-------|------|
| Ölçeğin tamamı | 1-2 çocuk | 144 | 1,63 | 0,53 | -,013 | ,990 |
| | 3 ve üzeri çocuk | 136 | 1,63 | 0,54 | | |
| Etkileşim | 1-2 çocuk | 144 | 1,52 | 0,51 | ,269 | ,788 |
| | 3 ve üzeri çocuk | 136 | 1,50 | 0,47 | | |
| Motivasyon | 1-2 çocuk | 144 | 1,48 | 0,57 | -,840 | ,402 |
| | 3 ve üzeri çocuk | 136 | 1,54 | 0,68 | | |
| Okul Dışı Süreçler | 1-2 çocuk | 144 | 2,03 | 0,86 | ,570 | ,569 |
| | 3 ve üzeri çocuk | 136 | 1,98 | 0,81 | | |
| Sınıf İçi Süreçler | 1-2 çocuk | 144 | 1,59 | 0,55 | -,469 | ,640 |
| | 3 ve üzeri çocuk | 136 | 1,63 | 0,61 | | |

Tablo 14’de *velilerin çocuk sayıları ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliği değerlendirildiğinde ölçeğin tamamında* ($t= -,013$; $p>.05$), *etkileşim boyutunda* ($t=,269$; $p>.05$), *motivasyon boyutunda* ($t=-,840$; $p>.05$), *okul dışı süreçler boyutunda* ($t=,570$; $p>.05$) ve *sınıf içi süreçler boyutunda* ($t=-,469$; $p>.05$) verilerine ulaşılmakta olup velilerin çocuk sayılarına göre *algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutlarında* anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Tablo 15. Velilerin Okulda Velisi Oldukları Çocuk Sayıları ile Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik t-testi Sonuçları

| Gruplar | Okulda Velisi Olunan Çocuk Sayıları | n | \bar{X} | Ss. | t | p |
|--------------------|-------------------------------------|-----|-----------|------|-------|------|
| Ölçeğin tamamı | 1 çocuk | 218 | 1,63 | 0,54 | ,003 | ,998 |
| | 2 ve üzeri çocuk | 62 | 1,63 | 0,53 | | |
| Etkileşim | 1 çocuk | 218 | 1,51 | 0,49 | ,333 | ,739 |
| | 2 ve üzeri çocuk | 62 | 1,49 | 0,47 | | |
| Motivasyon | 1 çocuk | 218 | 1,50 | 0,62 | -,599 | ,550 |
| | 2 ve üzeri çocuk | 62 | 1,55 | 0,64 | | |
| Okul Dışı Süreçler | 1 çocuk | 218 | 1,99 | 0,84 | -,491 | ,624 |
| | 2 ve üzeri çocuk | 62 | 2,05 | 0,83 | | |
| Sınıf İçi Süreçler | 1 çocuk | 218 | 1,61 | 0,58 | ,273 | ,785 |
| | 2 ve üzeri çocuk | 62 | 1,59 | 0,59 | | |

Tablo 15'te *velilerin okulda velisi oldukları çocuk sayıları ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliği* ($t=,003$; $p>.05$), *boyutları incelendiğinde, etkileşim boyutunda* ($t=,333$; $p>.05$), *motivasyon boyutunda* ($t=-,599$; $p>.05$), *okul dışı süreçler boyutunda* ($t=-,491$; $p>.05$) ve *sınıf içi süreçler boyutunda* ($t=,273$; $p>.05$) verilerine ulaşılmakta ve *velilerin okulda velisi oldukları çocuk sayılarına göre algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.*

Tablo 16. Öğretmenlerin Kıdem Yılları ile Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Kıdem Yılları | n | \bar{X} | Ss. | F | p | Tukey |
|--------------------|---------------|-----|-----------|------|-------|------|-------|
| Tüm Ölçek | 1-5 Yıl | 45 | 1,72 | 0,48 | 237 | ,669 | - |
| | 6-10 Yıl | 77 | 1,78 | 0,44 | | | |
| | 11-20 Yıl | 70 | 1,69 | 0,46 | | | |
| | 21 ve üzeri | 49 | 1,79 | 0,46 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,74 | 0,46 | | | |
| Etkileşim | 1-5 Yıl | 45 | 1,65 | 0,45 | ,717 | ,543 | - |
| | 6-10 Yıl | 77 | 1,68 | 0,45 | | | |
| | 11-20 Yıl | 70 | 1,61 | 0,45 | | | |
| | 21 ve üzeri | 49 | 1,73 | 0,45 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,66 | 0,45 | | | |
| Okul dışı süreçler | 1-5 Yıl | 45 | 1,89 | 0,08 | 1,427 | ,236 | - |
| | 6-10 Yıl | 77 | 2,02 | 0,06 | | | |
| | 11-20 Yıl | 70 | 1,83 | 0,08 | | | |
| | 21 ve üzeri | 49 | 1,98 | 0,09 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,93 | 0,59 | | | |
| Sınıf içi süreçler | 1-5 Yıl | 45 | 1,70 | 0,09 | ,171 | ,916 | - |
| | 6-10 Yıl | 77 | 1,77 | 0,06 | | | |
| | 11-20 Yıl | 70 | 1,73 | 0,05 | | | |
| | 21 ve üzeri | 49 | 1,76 | 0,07 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,74 | 0,51 | | | |

Tablo 16'da *öğretmenlerin kıdem yılları ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde, etkileşim boyutunda* ($f=-,717$; $p>.05$), *okul dışı süreçler boyutunda* ($f=1,427$; $p>.05$) ve *sınıf içi süreçler boyutunda* ($f=,171$; $p>.05$) olduğu verisine ulaşılmış ve *öğretmenlerin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.*

Tablo 17. Öğretmenlerin Okulda Çalıştıkları Süre İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Çalışma Süreleri | n | \bar{X} | Ss. | F | p | Tukey |
|-----------|------------------|-----|-----------|------|-------|------|-------|
| Tüm Ölçek | A.1-3 Yıl | 82 | 1,62 | 0,44 | 5,132 | ,002 | A<B |
| | B.4-6 Yıl | 69 | 1,88 | 0,46 | | | |
| | C.7-10 Yıl | 47 | 1,82 | 0,46 | | | |
| | D.11 ve üzeri | 43 | 1,67 | 0,44 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,74 | 0,46 | | | |
| Etkileşim | A.1-3 Yıl | 82 | 1,55 | 0,43 | 4,593 | ,004 | A<B |
| | B.4-6 Yıl | 69 | 1,79 | 0,44 | | | |
| | C. 7-10 Yıl | 47 | 1,73 | 0,45 | | | |
| | D. 11 ve üzeri | 43 | 1,61 | 0,44 | | | |

| | Toplam | 241 | 1,66 | 0,45 | | | |
|--------------------|----------------|-----|------|------|-------|------|------------|
| Okul dışı süreçler | A. 1-3 Yıl | 82 | 1,78 | 0,57 | 5,186 | ,002 | A<B B>D |
| | B. 4-6 Yıl | 69 | 2,12 | 0,62 | | | |
| | C. 7-10 Yıl | 47 | 2,00 | 0,56 | | | |
| | D. 11 ve üzeri | 43 | 1,82 | 0,55 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,93 | 0,59 | | | |
| Sınıf içi süreçler | A.1-3 Yıl | 82 | 1,62 | 0,51 | 3,308 | ,021 | A<B |
| | B.4-6 Yıl | 69 | 1,86 | 0,49 | | | |
| | C.7-10 Yıl | 47 | 1,83 | 0,56 | | | |
| | D.11 ve üzeri | 43 | 1,68 | 0,47 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,74 | 0,51 | | | |

Tablo 17'ye göre öğretmenlerin okulda çalıştıkları süre ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde, tüm ölçekte ($F_{237}=5,132$, $p<.01$), etkileşim boyutunun ($F_{237}=4,593$, $p<.01$), okul dışı süreçler boyutunun ($F_{237}=5,186$, $p<.01$) ve sınıf içi süreçler boyutunun ($F_{237}=3,308$, $p<.01$) öğretmenlerin okulda çalıştıkları süreye göre farklılaştığı görülmektedir. Post Hoc tekniklerinden Tukey testi aracılığıyla gerçekleştirilen inceleme ile farkın, tüm ölçekte 1-3 yıl çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=1,6172$), 4-6 yıl çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=1,8822$); etkileşim boyutunda okulunda 1-3 yıl çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=1,5457$), 4-6 yıl çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=1,7935$) düşük olmasından; okul dışı süreçler boyutunda 1-3 yıl çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=1,7805$), 4-6 yıl çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=2,1246$) düşük olması ile okulunda 4-6 yıl çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=2,1246$), 11 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=1,8233$) yüksek olmasından; sınıf içi süreçler boyutunda da okulunda 1-3 yıl çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=1,6240$), 4-6 yıl çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=1,8575$) düşük olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Okuldaki Öğrenci Sayısı İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Öğrenci Sayısı | n | \bar{X} | Ss. | F | p |
|--------------------|-----------------|-----|-----------|------|------|------|
| Ölçeğin Tamamı | 0-250_ arası | 42 | 1,65 | 0,48 | ,689 | ,559 |
| | 251-500_ arası | 96 | 1,75 | 0,42 | | |
| | 501-1000_ arası | 55 | 1,77 | 0,47 | | |
| | 1001 ve üzeri | 48 | 1,77 | 0,51 | | |
| | Toplam | 241 | 1,74 | 0,46 | | |
| Etkileşim | 0-250_ arası | 42 | 1,61 | 0,47 | ,365 | ,778 |
| | 251-500_ arası | 96 | 1,66 | 0,40 | | |
| | 501-1000_ arası | 55 | 1,69 | 0,47 | | |
| | 1001 ve üzeri | 48 | 1,69 | 0,49 | | |
| | Toplam | 241 | 1,66 | 0,45 | | |
| Okul Dışı Süreçler | 0-250_ arası | 42 | 1,85 | 0,61 | ,553 | ,647 |

| | | | | | | |
|--------------------|----------------|-----|------|------|-------|------|
| | 251-500_arası | 96 | 1,98 | 0,57 | | |
| | 501-1000_arası | 55 | 1,89 | 0,55 | | |
| | 1001 ve üzeri | 48 | 1,96 | 0,68 | | |
| | Toplam | 241 | 1,93 | 0,59 | | |
| Sınıf içi süreçler | 0-250_arası | 42 | 1,58 | 0,55 | 2,198 | ,089 |
| | 251-500_arası | 96 | 1,73 | 0,49 | | |
| | 501-1000_arası | 55 | 1,84 | 0,51 | | |
| | 1001 ve üzeri | 48 | 1,79 | 0,51 | | |
| | Toplam | 241 | 1,74 | 0,51 | | |

Tablo 18'e göre, öğretmenlerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri öğrenci sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Okuldaki Öğretmen Sayısı İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Öğretmen Sayısı | n | \bar{X} | Ss. | F | p | Tukey |
|--------------------|-----------------|-----|-----------|------|-------|------|-------|
| Ölçeğin Tamamı | A.0-20 arası | 41 | 1,62 | 0,45 | 2,167 | ,117 | - |
| | B.21-40 arası | 105 | 1,74 | 0,45 | | | |
| | C.41 ve üzeri | 95 | 1,80 | 0,46 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,74 | 0,46 | | | |
| Etkileşim | A.0-20 arası | 41 | 1,57 | 0,45 | 1,695 | ,186 | - |
| | B.21-40 arası | 105 | 1,65 | 0,44 | | | |
| | C.41 ve üzeri | 95 | 1,72 | 0,46 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,66 | 0,45 | | | |
| Okul dışı süreçler | A.0-20 arası | 41 | 1,77 | 0,58 | 2,030 | ,134 | - |
| | B.21-40 arası | 105 | 1,98 | 0,58 | | | |
| | C.41 ve üzeri | 95 | 1,94 | 0,60 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,93 | 0,59 | | | |
| Sınıf içi süreçler | A.0-20 arası | 41 | 1,59 | 0,49 | 3,219 | ,042 | A<C |
| | B.21-40 arası | 105 | 1,72 | 0,55 | | | |
| | C.41 ve üzeri | 95 | 1,83 | 0,47 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,74 | 0,51 | | | |

Tablo 19'a göre öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısı ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde, anlamlı farklılaşma tespit edilen tek değişkenin sınıf içi süreçler olduğu görülmektedir ($F=3,219$, $p<.05$). Post Hoc tekniklerinden Tukey testi aracılığıyla gerçekleştirilen inceleme ile farkın kaynağının sınıf içi süreçler boyutunda 0-20 aralığında öğretmen bulunan okulların, 41 ve üzeri öğretmen bulunan okullara göre daha düşük bir algıya sahip olmasından ileri geldiği görülmektedir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Branşları İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Branş | n | \bar{X} | Ss. | F | p |
|----------------|-----------------|----|-----------|------|------|------|
| Ölçeğin Tamamı | Dil_ve_Edebiyat | 67 | 1,71 | 0,46 | ,606 | ,612 |
| | Fen_Bilimleri | 51 | 1,70 | 0,51 | | |
| | Meslek_Dersleri | 49 | 1,76 | 0,47 | | |
| | Sosyal_Bilimler | 74 | 1,79 | 0,41 | | |

| | | | | | | |
|--------------------|-----------------|-----|------|------|------|------|
| | Toplam | 241 | 1,74 | 0,46 | | |
| Etkileşim | Dil_ve_Edebiyat | 67 | 1,62 | 0,46 | | |
| | Fen_Bilimleri | 51 | 1,61 | 0,47 | | |
| | Meslek_Dersleri | 49 | 1,69 | 0,46 | ,981 | ,403 |
| | Sosyal_Bilimler | 74 | 1,73 | 0,41 | | |
| | Toplam | 241 | 1,66 | 0,45 | | |
| Okul dışı süreçler | Dil_ve_Edebiyat | 67 | 1,94 | 0,62 | | |
| | Fen_Bilimleri | 51 | 1,89 | 0,66 | | |
| | Meslek_Dersleri | 49 | 1,97 | 0,65 | ,131 | ,941 |
| | Sosyal_Bilimler | 74 | 1,92 | 0,49 | | |
| | Toplam | 241 | 1,93 | 0,59 | | |
| Sınıf içi süreçler | Dil_ve_Edebiyat | 67 | 1,69 | 0,49 | | |
| | Fen_Bilimleri | 51 | 1,71 | 0,59 | | |
| | Meslek_Dersleri | 49 | 1,72 | 0,49 | ,828 | ,480 |
| | Sosyal_Bilimler | 74 | 1,82 | 0,50 | | |
| | Toplam | 241 | 1,74 | 0,51 | | |

Tablo 20'ye göre, öğretmenlerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Son Beş Yılda Katılım Sağladığı Hizmet İçi Eğitim Sayısı İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Hizmet İçi Eğitim Sayısı | n | \bar{X} | Ss. | F | p |
|--------------------|--------------------------|-----|-----------|------|-------|------|
| Ölçeğin Tamamı | 1-5 arası | 140 | 1,72 | 0,43 | | |
| | 6-10 arası | 57 | 1,68 | 0,48 | | |
| | 11 ve üzeri | 44 | 1,88 | 0,48 | 2,809 | ,062 |
| | Toplam | 241 | 1,74 | 0,46 | | |
| Etkileşim | 1-5 arası | 140 | 1,66 | 0,43 | | |
| | 6-10 arası | 57 | 1,58 | 0,47 | | |
| | 11 ve üzeri | 44 | 1,78 | 0,44 | 2,463 | ,087 |
| | Toplam | 241 | 1,66 | 0,45 | | |
| Okul dışı süreçler | 1-5 arası | 140 | 1,90 | 0,58 | | |
| | 6-10 arası | 57 | 1,87 | 0,56 | | |
| | 11 ve üzeri | 44 | 2,11 | 0,66 | 2,511 | ,083 |
| | Toplam | 241 | 1,93 | 0,59 | | |
| Sınıf içi süreçler | 1-5 arası | 140 | 1,71 | 0,47 | | |
| | 6-10 arası | 57 | 1,69 | 0,56 | | |
| | 11 ve üzeri | 44 | 1,89 | 0,55 | 2,463 | ,087 |
| | Toplam | 241 | 1,74 | 0,51 | | |

Tablo 21'e göre, öğretmenlerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri katılım sağladıkları hizmet içi eğitim sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Sosyo Ekonomik Düzey | n | \bar{X} | Ss. | F | p | Tukey |
|----------------|----------------------|-----|-----------|------|-------|------|-------|
| Ölçeğin Tamamı | 1.Alt | 6 | 1,30 | 0,38 | | | |
| | 2.Orta | 188 | 1,75 | 0,45 | 3,050 | ,049 | 1<2 |
| | 3.Üst | 47 | 1,78 | 0,48 | | | 1<3 |

| | | | | | | | |
|--------------------|--------|-----|------|------|-------|------|------------|
| | Toplam | 241 | 1,74 | 0,46 | | | |
| Etkileşim | 1.Alt | 6 | 1,21 | 0,39 | 3,418 | ,034 | 1<2 1<3 |
| | 2.Orta | 188 | 1,67 | 0,44 | | | |
| | 3.Üst | 47 | 1,71 | 0,45 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,66 | 0,45 | | | |
| Okul dışı süreçler | 1.Alt | 6 | 1,33 | 0,39 | 3,249 | ,041 | 1<2 1<3 |
| | 2.Orta | 188 | 1,94 | 0,58 | | | |
| | 3.Üst | 47 | 1,97 | 0,64 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,93 | 0,59 | | | |
| Sınıf içi süreçler | 1.Alt | 6 | 1,44 | 0,46 | 1,044 | ,354 | - |
| | 2.Orta | 188 | 1,74 | 0,52 | | | |
| | 3.Üst | 47 | 1,76 | 0,51 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,74 | 0,51 | | | |

Tablo 22'ye göre öğretmenlerin, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine göre algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=3,050$, $p<.05$), etkileşim boyutunda ($F=3,418$, $p<.05$) ve okul dışı süreçler boyutunda ($F=3,249$, $p<.05$) anlamlı farklılık tespit edilirken; sınıf içi süreçler boyutunda farklılaşma olmadığı görülmüştür ($F=1,044$, $p>.05$). Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi incelemesi ile farkın, ölçeğin tamamında “alt” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,2971$), “orta” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,7463$) ve “üst” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,7808$) düşük olmasından kaynaklandığı; etkileşim boyutunda “alt” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,2083$), “orta” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,6671$) ve “üst” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,7092$) düşük olmasından kaynaklandığı; okul dışı süreçler boyutunda “alt” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,3333$), “orta” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9383$) ve “üst” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9745$) düşük olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Okulun Başarı Durumuna Göre Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Okulun Başarı Durumu | n | \bar{X} | Ss. | F | p | Tukey |
|--------------------|----------------------|-----|-----------|------|-------|------|-------|
| Ölçeğin Tamamı | 1.Kötü | 111 | 1,66 | 0,45 | 3,359 | ,036 | 1<3 |
| | 2.Orta | 84 | 1,78 | 0,48 | | | |
| | 3.İyi | 46 | 1,86 | 0,43 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,74 | 0,46 | | | |
| Etkileşim | 1.Kötü | 111 | 1,58 | 0,43 | 3,993 | ,020 | 1<3 |
| | 2.Orta | 84 | 1,71 | 0,46 | | | |
| | 3.İyi | 46 | 1,78 | 0,42 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,66 | 0,45 | | | |
| Okul dışı süreçler | 1.Kötü | 111 | 1,83 | 0,59 | 3,412 | ,035 | 1<3 |
| | 2.Orta | 84 | 1,97 | 0,61 | | | |
| | 3.İyi | 46 | 2,09 | 0,53 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,93 | 0,59 | | | |
| Sınıf içi süreçler | 1.Kötü | 111 | 1,69 | 0,48 | 1,055 | ,350 | - |
| | 2.Orta | 84 | 1,76 | 0,53 | | | |
| | 3.İyi | 46 | 1,82 | 0,55 | | | |
| | Toplam | 241 | 1,74 | 0,51 | | | |

Tablo 23'e göre öğretmenlerin, okulun başarı durumuna göre algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=3,359$, $p<.05$), etkileşim boyutunda ($F=3,993$, $p<.05$) ve okul dışı süreçler boyutunda ($F=3,412$, $p<.05$) anlamlı farklılık tespit edilirken; sınıf içi süreçler boyutunda farklılaşma olmadığı görülmüştür ($F=1,055$, $p>.05$). Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi incelemesi ile farkın ölçeğin tamamında “kötü” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6647$), “iyi” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8554$); etkileşim boyutunda “kötü” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,5803$), “iyi” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,7772$); okul dışı süreçler boyutunda “kötü” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,8324$), “iyi” grup ortalamasından ($\bar{X}=2,0870$) düşük olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 24. Öğrencilerin Okul Türleri İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Okul Türleri | n | \bar{X} | Ss. | F | p | Tamhane |
|--------------------|------------------------------------|-----|-----------|------|--------|------|---------|
| Ölçeğin Tamamı | 1.Ortaokul | 264 | 1,64 | 0,55 | 12,193 | ,000 | |
| | 2.Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi | 88 | 1,93 | 0,65 | | | 1<2 |
| | 3.Anadolu Lisesi | 117 | 1,92 | 0,66 | | | 1<3 |
| | 4.Proje Okulu | 49 | 2,06 | 0,58 | | | 1<4 |
| | Toplam | 518 | 1,79 | 0,62 | | | |
| | | | | | | | |
| Etkileşim | 1.Ortaokul | 264 | 1,50 | 0,54 | 15,300 | ,000 | |
| | 2.Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi | 88 | 1,87 | 0,65 | | | 1<2 |
| | 3.Anadolu Lisesi | 117 | 1,78 | 0,65 | | | 1<3 |
| | 4.Proje Okulu | 49 | 1,92 | 0,57 | | | 1<4 |
| | Toplam | 518 | 1,67 | 0,61 | | | |
| | | | | | | | |
| Motivasyon | 1.Ortaokul | 264 | 1,51 | 0,59 | 5,782 | ,001 | |
| | 2.Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi | 88 | 1,75 | 0,79 | | | 1<2 |
| | 3.Anadolu Lisesi | 117 | 1,68 | 0,76 | | | 1<3 |
| | 4.Proje Okulu | 49 | 1,87 | 0,78 | | | 1<4 |
| | Toplam | 518 | 1,62 | 0,70 | | | |
| | | | | | | | |
| Okul dışı süreçler | 1.Ortaokul | 264 | 2,02 | 0,83 | 7,165 | ,000 | |
| | 2.Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi | 88 | 2,19 | 0,81 | | | 1<3 |
| | 3.Anadolu Lisesi | 117 | 2,35 | 0,92 | | | 1<4 |
| | 4.Proje Okulu | 49 | 2,51 | 0,87 | | | |
| | Toplam | 518 | 2,17 | 0,87 | | | |
| | | | | | | | |
| Sınıf içi süreçler | 1.Ortaokul | 264 | 1,64 | 0,62 | 9,143 | ,000 | |
| | 2.Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi | 88 | 1,91 | 0,73 | | | 1<2 |
| | 3.Anadolu Lisesi | 117 | 1,91 | 0,72 | | | 1<3 |
| | 4.Proje Okulu | 49 | 2,02 | 0,60 | | | 1<4 |
| | Toplam | 518 | 1,78 | 0,68 | | | |
| | | | | | | | |

Tablo 24'e göre öğrencilerin okul türleri ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=12,193$, $p<.01$), etkileşim boyutunda ($F=15,300$, $p<.01$), motivasyon boyutunda ($F=5,782$, $p<.01$), okul dışı süreçler boyutunda ($F=7,165$, $p<.01$) ve sınıf içi süreçler boyutunda ($F=9,143$, $p<.01$), anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğu grupların homojen dağılmadığı görüldüğünden Tamhane testi incelemesi ile sağlanmıştır. İncelemede farkın ölçeğin tamamında ortaokul grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6432$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8554$), Anadolu Lisesi grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8554$) ve Proje Okulu grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8554$) düşük olmasından; etkileşim boyutunda ortaokul grup ortalamasının ($\bar{X}=1,5008$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8727$), Anadolu Lisesi grup ortalamasından ($\bar{X}=1,7821$) ve Proje Okulu grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9245$) düşük olmasından; motivasyon boyutunda ortaokul grup ortalamasının ($\bar{X}=1,5114$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi grup ortalamasından ($\bar{X}=1,7538$), Anadolu Lisesi grup ortalamasından ($\bar{X}=1,6809$) ve Proje Okulu grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8707$) düşük olmasından; okul dışı süreçler boyutunda ortaokul grup ortalamasının ($\bar{X}=2,0182$), Anadolu Lisesi grup ortalamasından ($\bar{X}=2,3538$) ve Proje Okulu grup ortalamasından ($\bar{X}=2,5061$) düşük olmasından; sınıf içi süreçler boyutunda ortaokul grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6353$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9140$), Anadolu Lisesi grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9096$) ve Proje Okulu grup ortalamasından ($\bar{X}=2,0233$) düşük olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 25. Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Sınıf Seviyesi | n | \bar{X} | Ss. | F | p | Tukey |
|----------------|----------------|-----|-----------|------|-------|------|--|
| Ölçeğin Tamamı | A.5.Sınıf | 55 | 1,63 | 0,63 | 6,514 | ,000 | A<E B<E C<E D<E D<F D<G |
| | B.6.Sınıf | 70 | 1,68 | 0,51 | | | |
| | C.7.Sınıf | 77 | 1,68 | 0,57 | | | |
| | D.8.Sınıf | 62 | 1,57 | 0,51 | | | |
| | E.9. Sınıf | 63 | 2,13 | 0,66 | | | |
| | F.10.Sınıf | 59 | 1,95 | 0,66 | | | |
| | G.11.Sınıf | 51 | 1,93 | 0,67 | | | |
| | H.12.Sınıf | 81 | 1,83 | 0,57 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,79 | 0,62 | | | |
| Etkileşim | A.5.Sınıf | 55 | 1,46 | 0,62 | 8,599 | ,000 | A<E A<F A<G B<E C<E |
| | B.6.Sınıf | 70 | 1,58 | 0,48 | | | |
| | C.7.Sınıf | 77 | 1,52 | 0,53 | | | |
| | D.8.Sınıf | 62 | 1,43 | 0,51 | | | |
| | E.9. Sınıf | 63 | 2,04 | 0,67 | | | |

| | | | | | | | |
|--------------------|------------|-----|------|------|-------|------|--|
| | F.10.Sınıf | 59 | 1,87 | 0,63 | | | C<F |
| | G.11.Sınıf | 51 | 1,82 | 0,67 | | | D<E |
| | H.12.Sınıf | 81 | 1,68 | 0,56 | | | D<F |
| | Toplam | 518 | 1,67 | 0,61 | | | D<G E>H |
| Motivasyon | A.5.Sınıf | 55 | 1,50 | 0,64 | 2,891 | ,006 | D<E |
| | B.6.Sınıf | 70 | 1,53 | 0,53 | | | |
| | C.7.Sınıf | 77 | 1,58 | 0,68 | | | |
| | D.8.Sınıf | 62 | 1,42 | 0,49 | | | |
| | E.9. Sınıf | 63 | 1,87 | 0,82 | | | |
| | F.10.Sınıf | 59 | 1,77 | 0,78 | | | |
| | G.11.Sınıf | 51 | 1,67 | 0,79 | | | |
| | H.12.Sınıf | 81 | 1,67 | 0,72 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,62 | 0,70 | | | |
| Okul Dışı Süreçler | A.5.Sınıf | 55 | 2,03 | 0,90 | 3,028 | ,004 | B<E D<E |
| | B.6.Sınıf | 70 | 1,94 | 0,75 | | | |
| | C.7.Sınıf | 77 | 2,10 | 0,87 | | | |
| | D.8.Sınıf | 62 | 1,99 | 0,81 | | | |
| | E.9. Sınıf | 63 | 2,48 | 0,89 | | | |
| | F.10.Sınıf | 59 | 2,26 | 0,86 | | | |
| | G.11.Sınıf | 51 | 2,32 | 0,96 | | | |
| | H.12.Sınıf | 81 | 2,26 | 0,83 | | | |
| | Toplam | 518 | 2,17 | 0,87 | | | |
| Sınıf İçi Süreçler | A.5.Sınıf | 55 | 1,62 | 0,69 | 5,353 | ,000 | A<E B<E C<E D<E D<F D<G |
| | B.6.Sınıf | 70 | 1,69 | 0,59 | | | |
| | C.7.Sınıf | 77 | 1,67 | 0,66 | | | |
| | D.8.Sınıf | 62 | 1,54 | 0,54 | | | |
| | E.9. Sınıf | 63 | 2,13 | 0,76 | | | |
| | F.10.Sınıf | 59 | 1,91 | 0,71 | | | |
| | G.11.Sınıf | 51 | 1,93 | 0,69 | | | |
| | H.12.Sınıf | 81 | 1,80 | 0,63 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,78 | 0,68 | | | |

Tablo 25'e göre öğrencilerin sınıf seviyeleri ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=6,514$, $p<.01$), etkileşim boyutunda ($F=8,599$, $p<.01$), motivasyon boyutunda ($F=2,891$, $p<.01$), okul dışı süreçler boyutunda ($F=3,028$, $p<.01$) ve sınıf içi süreçler boyutunda ($F=5,353$, $p<.01$), anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunun tespiti Tukey testi incelemesi ile sağlanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin yapılan incelemede farkın, 5.sınıf grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6255$), 9.sınıf grup ortalamasından ($\bar{X}=1,6255$), 6.sınıf grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6766$), 9.sınıf grup ortalamasından ($\bar{X}=2,1321$), 7.sınıf grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6831$), 9.sınıf grup ortalamasından ($\bar{X}=2,1321$), 8.sınıf grup ortalamasının ($\bar{X}=1,5716$), 9.sınıf grup ortalamasından ($\bar{X}=2,1321$), 10.sınıf grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9458$) ve 11.sınıf grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9318$) düşük olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayrıca tüm grup ortalamalarında ortaokul seviyesindeki sınıflarda elde edilen puan ortalamalarının lise seviyesindeki sınıflarda elde edilen puan ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 26. Öğrencilerin Not Ortalamaları İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Not Ortalamaları | n | \bar{X} | Ss. | F | p |
|--------------------|------------------|-----|-----------|------|-------|------|
| Ölçeğin Tamamı | 45-69 arası | 89 | 1,87 | 0,66 | 1,682 | ,187 |
| | 70-84 arası | 187 | 1,82 | 0,62 | | |
| | 85 ve üstü | 242 | 1,74 | 0,60 | | |
| | Toplam | 518 | 1,79 | 0,62 | | |
| Etkileşim | 45-69 arası | 89 | 1,77 | 0,68 | 2,462 | ,086 |
| | 70-84 arası | 187 | 1,69 | 0,62 | | |
| | 85 ve üstü | 242 | 1,61 | 0,58 | | |
| | Toplam | 518 | 1,67 | 0,61 | | |
| Motivasyon | 45-69 arası | 89 | 1,71 | 0,81 | 1,388 | ,251 |
| | 70-84 arası | 187 | 1,65 | 0,67 | | |
| | 85 ve üstü | 242 | 1,58 | 0,67 | | |
| | Toplam | 518 | 1,62 | 0,70 | | |
| Okul dışı süreçler | 45-69 arası | 89 | 2,14 | 0,87 | 1,458 | ,234 |
| | 70-84 arası | 187 | 2,25 | 0,91 | | |
| | 85 ve üstü | 242 | 2,11 | 0,83 | | |
| | Toplam | 518 | 2,17 | 0,87 | | |
| Sınıf içi süreçler | 45-69 arası | 89 | 1,88 | 0,75 | ,248 | ,248 |
| | 70-84 arası | 187 | 1,79 | 0,67 | | |
| | 85 ve üstü | 242 | 1,74 | 0,65 | | |
| | Toplam | 518 | 1,78 | 0,68 | | |

Tablo 26'ya göre, öğretmenlerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri öğrencilerin not ortalamaları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 27. Öğrencilerin Başarı Durumları İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Öğrenci Başarı Durumu | n | \bar{X} | Ss. | F | p | Tamhane's |
|--------------------|-----------------------|-----|-----------|------|-------|------|-----------|
| Ölçeğin Tamamı | 1.Kötü | 270 | 1,78 | 0,58 | 4,796 | ,009 | 2>3 |
| | 2.Orta | 151 | 1,91 | 0,69 | | | |
| | 3.İyi | 97 | 1,66 | 0,59 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,79 | 0,62 | | | |
| Etkileşim | 1.Kötü | 270 | 1,65 | 0,57 | 5,868 | ,003 | 2>3 |
| | 2.Orta | 151 | 1,79 | 0,68 | | | |
| | 3.İyi | 97 | 1,53 | 0,57 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,67 | 0,61 | | | |
| Motivasyon | Kötü | 270 | 1,62 | 0,69 | 4,018 | ,019 | 2>3 |
| | Orta | 151 | 1,73 | 0,75 | | | |
| | İyi | 97 | 1,47 | 0,60 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,62 | 0,70 | | | |
| Okul dışı süreçler | 1.Kötü | 270 | 2,15 | 0,82 | 2,932 | ,054 | 2>3 |
| | 2.Orta | 151 | 2,30 | 0,95 | | | |
| | 3.İyi | 97 | 2,03 | 0,86 | | | |
| | Toplam | 518 | 2,17 | 0,87 | | | |
| Sınıf içi süreçler | 1.Kötü | 270 | 1,77 | 0,61 | 2,458 | ,087 | - |
| | 2.Orta | 151 | 1,87 | 0,77 | | | |
| | 3.İyi | 97 | 1,68 | 0,67 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,78 | 0,68 | | | |

Tablo 27'ye göre öğrencilerin başarı durumları ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=3,359$, $p<.01$), etkileşim boyutunda ($F=5,868$, $p<.01$), motivasyon boyutunda ($F=4,018$, $p<.05$) ve okul dışı süreçler boyutunda ($F=2,932$, $p<.05$) anlamlı farklılık tespit edilirken; sınıf içi süreçler boyutunda farklılaşma olmadığı görülmüştür ($F=2,458$, $p>.05$). Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu tespit ederken grupların homojen dağılmadığı görüldüğünden Tamhane testi ile inceleme yapılmıştır. Yapılan incelemede farkın ölçeğin tamamında “orta” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,9060$), “iyi” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,6635$); etkileşim boyutunda “orta” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,7901$), “iyi” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,5258$); motivasyon boyutunda “orta” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,7263$), “iyi” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,4708$); okul dışı süreçler boyutunda “orta” grup ortalamasının ($\bar{X}=2,2954$), “iyi” grup ortalamasından ($\bar{X}=2,0309$) yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 28. Öğrencilerin Okulun Başarı Durumu Algısı İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Okulun Başarı Durumu | n | \bar{X} | Ss. | F | p | Tamhane's |
|--------------------|----------------------|-----|-----------|------|--------|------|------------|
| Ölçeğin Tamamı | 1.Kötü | 357 | 1,70 | 0,57 | 15,215 | ,000 | 1<2 1<3 |
| | 2.Orta | 130 | 2,00 | 0,67 | | | |
| | 3.İyi | 31 | 2,06 | 0,70 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,79 | 0,62 | | | |
| Etkileşim | 1.Kötü | 357 | 1,58 | 0,56 | 13,508 | ,000 | 1<2 1<3 |
| | 2.Orta | 130 | 1,86 | 0,68 | | | |
| | 3.İyi | 31 | 1,90 | 0,68 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,67 | 0,61 | | | |
| Motivasyon | Kötü | 357 | 1,52 | 0,62 | 13,817 | ,000 | 1<2 1<3 |
| | Orta | 130 | 1,83 | 0,78 | | | |
| | İyi | 31 | 1,96 | 0,92 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,62 | 0,70 | | | |
| Okul dışı süreçler | 1.Kötü | 357 | 2,06 | 0,82 | 10,008 | ,000 | 1<2 |
| | 2.Orta | 130 | 2,42 | 0,91 | | | |
| | 3.İyi | 31 | 2,41 | 0,95 | | | |
| | Toplam | 518 | 2,17 | 0,87 | | | |
| Sınıf içi süreçler | 1.Kötü | 357 | 1,69 | 0,62 | 11,663 | ,000 | 1<2 1<3 |
| | 2.Orta | 130 | 1,96 | 0,74 | | | |
| | 3.İyi | 31 | 2,10 | 0,79 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,78 | 0,68 | | | |

Tablo 28'e göre öğrencilerin okulun başarı durumu algısı ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=15,215$, $p<.01$), etkileşim boyutunda ($F=13,508$, $p<.01$), motivasyon boyutunda ($F=13,817$, $p<.01$) ve okul dışı süreçler boyutunda ($F=10,008$, $p<.01$) ve sınıf içi süreçler boyutunda ($F=11,663$, $p<.01$) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Hangi gruplar arasında

farklılaşma olduğunu tespit ederken grupların homojen dağılmadığı görüldüğünden Tamhane testi ile inceleme yapılmıştır. Yapılan incelemede farkın ölçeğin tamamında “kötü” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6973$), “orta” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9978$) ve “iyi” grup ortalamasından ($\bar{X}=2,0632$) düşük olmasından; etkileşim boyutunda “kötü” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,5762$), “orta” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8638$) ve “iyi” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8968$) düşük olmasından; motivasyon boyutunda “kötü” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,5210$), “orta” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8308$) ve “iyi” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9570$) düşük olmasından; okul dışı süreçler boyutunda “kötü” grup ortalamasının ($\bar{X}=2,0566$), “orta” grup ortalamasından ($\bar{X}=2,4200$) düşük olmasından ve sınıf içi süreçler boyutunda “kötü” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6891$), “orta” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9593$) ve “iyi” grup ortalamasından ($\bar{X}=2,0968$) düşük olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 29. Öğrencilerin Genel Ekonomik Durumu İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Ekonomik Durum | n | \bar{X} | Ss. | F | p | Tukey |
|--------------------|----------------|-----|-----------|------|-------|------|-------|
| Ölçeğin Tamamı | 1.Alt | 49 | 1,82 | 0,57 | 1,110 | ,330 | - |
| | 2.Orta | 441 | 1,80 | 0,62 | | | |
| | 3.Üst | 28 | 1,63 | 0,68 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,79 | 0,62 | | | |
| Etkileşim | 1.Alt | 49 | 1,66 | 0,63 | ,349 | ,706 | - |
| | 2.Orta | 441 | 1,67 | 0,61 | | | |
| | 3.Üst | 28 | 1,58 | 0,64 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,67 | 0,61 | | | |
| Motivasyon | 1.Alt | 49 | 1,59 | 0,57 | 1,474 | ,230 | - |
| | 2.Orta | 441 | 1,64 | 0,71 | | | |
| | 3.Üst | 28 | 1,42 | 0,67 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,62 | 0,70 | | | |
| Okul dışı süreçler | 1.Alt | 49 | 2,37 | 0,77 | 3,259 | ,039 | 1>3 |
| | 2.Orta | 441 | 2,17 | 0,87 | | | |
| | 3.Üst | 28 | 1,85 | 0,97 | | | |
| | Toplam | 518 | 2,17 | 0,87 | | | |
| Sınıf içi süreçler | 1.Alt | 49 | 1,76 | 0,67 | ,775 | ,461 | - |
| | 2.Orta | 441 | 1,79 | 0,67 | | | |
| | 3.Üst | 28 | 1,63 | 0,73 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,78 | 0,68 | | | |

Tablo 29’a göre öğrencilerin genel ekonomik durumu ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=1,110$, $p>.01$), etkileşim boyutunda ($F=,349$, $p>.01$), motivasyon boyutunda ($F=1,474$, $p>.01$) ve sınıf içi süreçler boyutunda ($F=,775$, $p>.01$) anlamlı farklılık görülmezken; okul dışı süreçler boyutunda ($F=3,259$, $p<.05$) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Post Hoc tekniklerinden Tukey testi aracılığıyla gerçekleştirilen inceleme ile farkın okul dışı

süreçler boyutunda “alt” grup ortalamasının ($\bar{X}=2,3714$), “üst” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8500$) yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 30. Öğrencilerin Okulun Öğrenci Sayısı İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Öğrenci Sayısı | n | \bar{X} | Ss. | F | p | Tukey |
|--------------------|------------------|-----|-----------|------|-------|------|-------------------|
| Ölçeğin Tamamı | A.0-250 arası | 115 | 1,80 | 0,55 | 5,831 | ,001 | A>D B>D C>D |
| | B.251-500 arası | 205 | 1,84 | 0,62 | | | |
| | C.501-1000 arası | 149 | 1,84 | 0,65 | | | |
| | D.1001 ve üzeri | 49 | 1,45 | 0,60 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,79 | 0,62 | | | |
| Etkileşim | A.0-250 arası | 115 | 1,64 | 0,60 | 6,596 | ,000 | A>D B>D C>D |
| | B.251-500 arası | 205 | 1,73 | 0,63 | | | |
| | C.501-1000 arası | 149 | 1,72 | 0,58 | | | |
| | D.1001 ve üzeri | 49 | 1,32 | 0,55 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,67 | 0,61 | | | |
| Motivasyon | A.0-250 arası | 115 | 1,65 | 0,64 | 3,542 | ,015 | A>D B>D C>D |
| | B.251-500 arası | 205 | 1,69 | 0,74 | | | |
| | C.501-1000 arası | 149 | 1,61 | 0,70 | | | |
| | D.1001 ve üzeri | 49 | 1,33 | 0,54 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,62 | 0,70 | | | |
| Okul dışı süreçler | A.0-250 arası | 115 | 2,21 | 0,82 | 3,370 | ,018 | A>D B>D C>D |
| | B.251-500 arası | 205 | 2,19 | 0,83 | | | |
| | C.501-1000 arası | 149 | 2,23 | 0,92 | | | |
| | D.1001 ve üzeri | 49 | 1,80 | 0,88 | | | |
| | Toplam | 518 | 2,17 | 0,87 | | | |
| Sınıf içi süreçler | A.0-250 arası | 115 | 1,80 | 0,61 | 4,661 | ,003 | A>D B>D C>D |
| | B.251-500 arası | 205 | 1,82 | 0,67 | | | |
| | C.501-1000 arası | 149 | 1,83 | 0,72 | | | |
| | D.1001 ve üzeri | 49 | 1,44 | 0,65 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,78 | 0,68 | | | |

Tablo 30’a göre öğrencilerin öğrenci sayısı ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=5,831$, $p<.01$), etkileşim boyutunda ($F=6,596$, $p<.01$), motivasyon boyutunda ($F=3,542$, $p<.05$) ve okul dışı süreçler boyutunda ($F=3,370$, $p<.05$) ve sınıf içi süreçler boyutunda ($F=4,661$, $p<.01$) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu tespit ederken grupların homojen dağılmadığı görüldüğünden Tamhane’s testi ile inceleme yapılmıştır. İncelemede farkın, ölçeğin tamamında “0-250 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,7969$), “1001 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,4531$); “251-500 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6973$), “1001 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,4531$); “501-1000 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6973$), “1001 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,4531$) yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Etkileşim boyutunda “0-250 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6357$), “1001 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,3224$); “251-500 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,7283$), “1001 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,3224$); “501-1000 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,7221$), “1001

ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,3224$) yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Motivasyon boyutunda “0-250 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6522$), “1001 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,3333$); “251-500 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6878$), “1001 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,3333$); “501-1000 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6130$), “1001 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,3333$) yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Okul dışı süreçler boyutunda “0-250 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=2,2087$), “1001 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8000$); “251-500 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=2,1912$), “1001 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8000$); “501-1000 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=2,2295$), “1001 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8000$) yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Sınıf içi süreçler boyutunda “0-250 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,7950$), “1001 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,4431$); “251-500 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,8223$), “1001 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,4431$); “501-1000 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,8255$), “1001 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,4431$) yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 31. Öğrencilerin Okulun Öğretmen Sayısı İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Öğretmen Sayısı | n | \bar{X} | Ss. | F | p | Tukey |
|--------------------|-----------------|-----|-----------|------|--------|------|------------|
| Ölçeğin Tamamı | A.0-20 arası | 112 | 1,68 | 0,55 | 8,942 | ,000 | A<B C<B |
| | B.21-40 arası | 295 | 1,89 | 0,62 | | | |
| | C.41 ve üzeri | 111 | 1,65 | 0,64 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,79 | 0,62 | | | |
| Etkileşim | A.0-20 arası | 112 | 1,53 | 0,54 | 11,507 | ,000 | A<B C<B |
| | B.21-40 arası | 295 | 1,78 | 0,62 | | | |
| | C.41 ve üzeri | 111 | 1,52 | 0,59 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,67 | 0,61 | | | |
| Motivasyon | A.0-20 arası | 112 | 1,60 | 0,67 | 4,609 | ,010 | A<B C<B |
| | B.21-40 arası | 295 | 1,70 | 0,72 | | | |
| | C.41 ve üzeri | 111 | 1,47 | 0,64 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,62 | 0,70 | | | |
| Okul dışı süreçler | A.0-20 arası | 112 | 2,08 | 0,86 | 4,125 | ,017 | A<B C<B |
| | B.21-40 arası | 295 | 2,26 | 0,86 | | | |
| | C.41 ve üzeri | 111 | 2,01 | 0,88 | | | |
| | Toplam | 518 | 2,17 | 0,87 | | | |
| Sınıf içi süreçler | A.0-20 arası | 112 | 1,67 | 0,55 | 6,978 | ,001 | A<B C<B |
| | B.21-40 arası | 295 | 1,88 | 0,68 | | | |
| | C.41 ve üzeri | 111 | 1,64 | 0,74 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,78 | 0,68 | | | |

Tablo 31’e göre öğrencilerin okulun öğretmen sayısı ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=8,942$, $p<.01$), etkileşim boyutunda ($F=11,507$, $p<.01$), motivasyon boyutunda ($F=4,609$, $p<.01$), okul dışı süreçler boyutunda ($F=4,125$, $p<.05$) ve sınıf içi süreçler boyutunda ($F=6,978$, $p<.01$)

anlamli farklılık tespit edilmiştir. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunun tespitinde Post Hoc tekniklerinden Tukey testi kullanılmıştır. İncelemede farkın, ölçeğin tamamında “0-20 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6846$), “21-40 arası” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8922$); “41 ve üzeri” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6461$), “21-40 arası” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8922$); etkileşim boyutunda “0-20 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,5268$), “21-40 arası” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,7773$); “41 ve üzeri” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,5180$), “21-40 arası” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,7773$); motivasyon boyutunda “0-20 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,5952$), “21-40 arası” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,6960$); “41 ve üzeri” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,4655$), “21-40 arası” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,6960$); okul dışı süreçler boyutunda “0-20 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=2,0804$), “21-40 arası” grup ortalamasından ($\bar{X}=2,2617$); “41 ve üzeri” grup ortalamasının ($\bar{X}=2,0126$), “21-40 arası” grup ortalamasından ($\bar{X}=2,2617$); sınıf içi süreçler boyutunda “0-20 arası” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6658$), “21-40 arası” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8765$); “41 ve üzeri” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6448$), “21-40 arası” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8765$) düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Tablo 32. Öğrencilerin Özürsüz Devamsızlık Durumları İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Devamsızlık Durumu | n | \bar{X} | Ss. | F | p | Tukey |
|--------------------|--------------------|-----|-----------|------|--------|------|------------|
| Ölçeğin Tamamı | A.0-3 gün | 360 | 1,71 | 0,60 | 14,264 | ,000 | A<B A<C |
| | B.4-6 gün | 94 | 1,90 | 0,57 | | | |
| | C.7 ve üzeri | 64 | 2,12 | 0,68 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,79 | 0,62 | | | |
| Etkileşim | 0-3 gün | 360 | 1,59 | 0,58 | 13,132 | ,000 | A<C B<C |
| | 4-6 gün | 94 | 1,74 | 0,59 | | | |
| | 7 ve üzeri | 64 | 1,99 | 0,68 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,67 | 0,61 | | | |
| Motivasyon | 0-3 gün | 360 | 1,56 | 0,67 | 9,482 | ,000 | A<C B<C |
| | 4-6 gün | 94 | 1,66 | 0,59 | | | |
| | 7 ve üzeri | 64 | 1,96 | 0,89 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,62 | 0,70 | | | |
| Okul dışı süreçler | 0-3 gün | 360 | 2,07 | 0,84 | 8,974 | ,000 | A<B A<C |
| | 4-6 gün | 94 | 2,36 | 0,81 | | | |
| | 7 ve üzeri | 64 | 2,47 | 0,98 | | | |
| | Toplam | 518 | 2,17 | 0,87 | | | |
| Sınıf içi süreçler | 0-3 gün | 360 | 1,69 | 0,64 | 13,179 | ,000 | A<B A<C |
| | 4-6 gün | 94 | 1,91 | 0,67 | | | |
| | 7 ve üzeri | 64 | 2,11 | 0,76 | | | |
| | Toplam | 518 | 1,78 | 0,68 | | | |

Tablo 32’ye göre öğrencilerin özürsüz devamsızlık durumları ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=14,264$,

$p < .01$), etkileşim boyutunda ($F=13,132$, $p < .01$), motivasyon boyutunda ($F=9,482$, $p < .01$), okul dışı süreçler boyutunda ($F=8,974$, $p < .01$) ve sınıf içi süreçler boyutunda ($F=13,179$, $p < .01$) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunun tespitinde Post Hoc tekniklerinden Tukey testi kullanılmıştır. İncelemede farkın, ölçeğin tamamında “0-3 gün” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,7091$), “4-6 gün” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9034$); “0-3 gün” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,7091$), “7 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=2,1156$); etkileşim boyutunda, “0-3 gün” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,5908$), “7 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9922$); “4-6 gün” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,7404$), “7 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9922$); motivasyon boyutunda, “0-3 gün” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,5908$), “7 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9583$); “4-6 gün” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6596$), “7 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9583$); okul dışı süreçler boyutunda “0-3 gün” grup ortalamasının ($\bar{X}=2,0656$), “4-6 gün” grup ortalamasından ($\bar{X}=2,3617$); “0-3 gün” grup ortalamasının ($\bar{X}=2,0656$), “7 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=2,4687$); sınıf içi süreçler boyutunda “0-3 gün” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6889$), “4-6 gün” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9134$); “0-3 gün” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,6889$), “7 ve üzeri” grup ortalamasından ($\bar{X}=2,1071$) düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Tablo 33. Velilerin Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Sınıf Seviyesi | n | \bar{X} | Ss. | F | p |
|----------------|----------------|-----|-----------|------|-------|------|
| Ölçeğin Tamamı | A.5.Sınıf | 17 | 1,77 | 0,65 | ,634 | ,728 |
| | B.6.Sınıf | 13 | 1,73 | 0,84 | | |
| | C.7.Sınıf | 13 | 1,77 | 0,47 | | |
| | D.8.Sınıf | 43 | 1,60 | 0,54 | | |
| | E.9. Sınıf | 43 | 1,57 | 0,55 | | |
| | F.10.Sınıf | 41 | 1,56 | 0,47 | | |
| | G.11.Sınıf | 68 | 1,67 | 0,52 | | |
| | H.12.Sınıf | 42 | 1,60 | 0,45 | | |
| | Toplam | 280 | 1,63 | 0,53 | | |
| Etkileşim | A.5.Sınıf | 17 | 1,67 | 0,64 | 1,055 | ,393 |
| | B.6.Sınıf | 13 | 1,62 | 0,72 | | |
| | C.7.Sınıf | 13 | 1,68 | 0,47 | | |
| | D.8.Sınıf | 43 | 1,52 | 0,48 | | |
| | E.9. Sınıf | 43 | 1,43 | 0,46 | | |
| | F.10.Sınıf | 41 | 1,42 | 0,41 | | |
| | G.11.Sınıf | 68 | 1,54 | 0,51 | | |
| | H.12.Sınıf | 42 | 1,46 | 0,39 | | |
| | Toplam | 280 | 1,51 | 0,49 | | |
| Motivasyon | A.5.Sınıf | 17 | 1,73 | 0,64 | ,701 | ,671 |
| | B.6.Sınıf | 13 | 1,67 | 1,01 | | |
| | C.7.Sınıf | 13 | 1,62 | 0,68 | | |

| | | | | | | |
|--------------------|------------|-----|------|------|------|------|
| | D.8.Sınıf | 43 | 1,45 | 0,59 | | |
| | E.9. Sınıf | 43 | 1,43 | 0,68 | | |
| | F.10.Sınıf | 41 | 1,47 | 0,55 | | |
| | G.11.Sınıf | 68 | 1,55 | 0,64 | | |
| | H.12.Sınıf | 42 | 1,48 | 0,47 | | |
| | Toplam | 280 | 1,51 | 0,62 | | |
| Okul Dışı Süreçler | A.5.Sınıf | 17 | 1,98 | 0,77 | | |
| | B.6.Sınıf | 13 | 2,12 | 1,30 | | |
| | C.7.Sınıf | 13 | 1,97 | 0,61 | | |
| | D.8.Sınıf | 43 | 1,90 | 0,79 | | |
| | E.9. Sınıf | 43 | 2,00 | 0,81 | ,605 | ,751 |
| | F.10.Sınıf | 41 | 1,85 | 0,75 | | |
| | G.11.Sınıf | 68 | 2,14 | 0,87 | | |
| | H.12.Sınıf | 42 | 2,04 | 0,86 | | |
| | Toplam | 280 | 2,01 | 0,83 | | |
| Sınıf İçi Süreçler | A.5.Sınıf | 17 | 1,78 | 0,71 | | |
| | B.6.Sınıf | 13 | 1,67 | 0,77 | | |
| | C.7.Sınıf | 13 | 1,83 | 0,55 | | |
| | D.8.Sınıf | 43 | 1,58 | 0,60 | | |
| | E.9. Sınıf | 43 | 1,55 | 0,60 | ,624 | ,736 |
| | F.10.Sınıf | 41 | 1,60 | 0,59 | | |
| | G.11.Sınıf | 68 | 1,61 | 0,53 | | |
| | H.12.Sınıf | 42 | 1,55 | 0,48 | | |
| | Toplam | 280 | 1,61 | 0,58 | | |

Tablo 33'e göre, velilerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri öğrencilerin sınıf seviyeleri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 34. Velilerin Eğitim Durumları İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Eğitim Durumu | n | \bar{X} | Ss. | F | p | Tamhane's |
|--------------------|-------------------|-----|-----------|------|-------|------|-----------|
| Ölçeğin Tamamı | 1.İlkokul | 56 | 1,52 | 0,44 | | | |
| | 2.Ortaokul | 87 | 1,55 | 0,50 | | | |
| | 3.Lise | 92 | 1,69 | 0,54 | 3,137 | ,026 | - |
| | 4.Lisans ve üzeri | 45 | 1,78 | 0,63 | | | |
| | Toplam | 280 | 1,63 | 0,53 | | | |
| Etkileşim | 1.İlkokul | 56 | 1,43 | 0,43 | | | |
| | 2.Ortaokul | 87 | 1,44 | 0,48 | | | |
| | 3.Lise | 92 | 1,57 | 0,49 | 2,311 | ,076 | - |
| | 4.Lisans ve üzeri | 45 | 1,61 | 0,54 | | | |
| | Toplam | 280 | 1,51 | 0,49 | | | |
| Motivasyon | 1.İlkokul | 56 | 1,34 | 0,51 | | | |
| | 2.Ortaokul | 87 | 1,51 | 0,59 | | | |
| | 3.Lise | 92 | 1,50 | 0,61 | 4,004 | ,008 | 1<4 |
| | 4.Lisans ve üzeri | 45 | 1,76 | 0,77 | | | |
| | Toplam | 280 | 1,51 | 0,62 | | | |
| Okul dışı süreçler | 1.İlkokul | 56 | 1,98 | 0,84 | | | |
| | 2.Ortaokul | 87 | 1,85 | 0,74 | | | |
| | 3.Lise | 92 | 2,14 | 0,90 | 1,987 | ,116 | - |
| | 4.Lisans ve üzeri | 45 | 2,08 | 0,80 | | | |
| | Toplam | 280 | 2,01 | 0,83 | | | |

| | | | | | | | |
|--------------------|-------------------|-----|------|------|-------|------|-----|
| Sınıf içi süreçler | 1.İlkokul | 56 | 1,45 | 0,42 | 4,624 | ,004 | 1<4 |
| | 2.Ortaokul | 87 | 1,54 | 0,56 | | | |
| | 3.Lise | 92 | 1,66 | 0,56 | | | |
| | 4.Lisans ve üzeri | 45 | 1,84 | 0,73 | | | |
| | Toplam | 280 | 1,61 | 0,58 | | | |

Tablo 34'e velilerin eğitim durumları ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=3,137$, $p<.05$), motivasyon boyutunda ($F=9,482$, $p<.01$), sınıf içi süreçler boyutunda ($F=4,624$, $p<.01$) anlamlı farklılık görülmekteyken; etkileşim boyutunda ($F=2,311$, $p>.05$) ve okul dışı süreçler boyutunda ($F=1,987$, $p>.05$) anlamlı bir fark görülmemiştir. Hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu tespit ederken grupların homojen dağılmadığı görüldüğünden Tamhane's testi ile inceleme yapılmıştır. İncelemede farkın, motivasyon boyutunda "İlkokul" grup ortalamasının ($\bar{X}=1,3393$), "lisans ve üzeri" grup ortalamasından ($\bar{X}=1,7630$); sınıf içi süreçler boyutunda "İlkokul" grup ortalamasının ($\bar{X}=1,4484$), "lisans ve üzeri" grup ortalamasından ($\bar{X}=1,8370$) düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Tablo 35. Velilerin Gelir Durumları İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Gelir Durumu | n | \bar{X} | Ss. | F | p |
|--------------------|-----------------|-----|-----------|------|-------|------|
| Ölçeğin Tamamı | 0-2500 arası | 121 | 1,56 | 0,49 | 2,046 | ,131 |
| | 2501-4500 arası | 96 | 1,68 | 0,56 | | |
| | 4501 ve üzeri | 63 | 1,70 | 0,56 | | |
| | Toplam | 280 | 1,63 | 0,53 | | |
| Etkileşim | 0-2500 arası | 121 | 1,46 | 0,46 | 1,073 | ,343 |
| | 2501-4500 arası | 96 | 1,55 | 0,52 | | |
| | 4501 ve üzeri | 63 | 1,55 | 0,49 | | |
| | Toplam | 280 | 1,51 | 0,49 | | |
| Motivasyon | 0-2500 arası | 121 | 1,44 | 0,57 | 2,214 | ,111 |
| | 2501-4500 arası | 96 | 1,52 | 0,63 | | |
| | 4501 ve üzeri | 63 | 1,64 | 0,70 | | |
| | Toplam | 280 | 1,51 | 0,62 | | |
| Okul dışı süreçler | 0-2500 arası | 121 | 1,86 | 0,76 | 3,381 | ,035 |
| | 2501-4500 arası | 96 | 2,14 | 0,89 | | |
| | 4501 ve üzeri | 63 | 2,08 | 0,85 | | |
| | Toplam | 280 | 2,01 | 0,83 | | |
| Sınıf içi süreçler | 0-2500 arası | 121 | 1,55 | 0,53 | 1,603 | ,203 |
| | 2501-4500 arası | 96 | 1,62 | 0,59 | | |
| | 4501 ve üzeri | 63 | 1,71 | 0,63 | | |
| | Toplam | 280 | 1,61 | 0,58 | | |

Tablo 35'e göre velilerin, öğretmenlerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri velilerin gelir durumları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 36. Velilerin, Başka Okullara Göre Okulun Başarı Durumu Algısı İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Okulun Başarı Durumu | n | \bar{X} | Ss. | F | p | Tamhane's |
|--------------------|----------------------|-----|-----------|------|--------|------|-------------------|
| Ölçeğin Tamamı | 1.Kötü | 74 | 1,95 | 0,60 | 27,279 | ,000 | 1>2 1>3 2>3 |
| | 2.Orta | 138 | 1,60 | 0,46 | | | |
| | 3.İyi | 68 | 1,34 | 0,42 | | | |
| | Toplam | 280 | 1,63 | 0,53 | | | |
| Etkileşim | 1.Kötü | 74 | 1,78 | 0,55 | 23,214 | ,000 | 1>2 1>3 2>3 |
| | 2.Orta | 138 | 1,49 | 0,42 | | | |
| | 3.İyi | 68 | 1,26 | 0,40 | | | |
| | Toplam | 280 | 1,51 | 0,49 | | | |
| Motivasyon | 1.Kötü | 74 | 1,89 | 0,76 | 24,894 | ,000 | 1>2 1>3 2>3 |
| | 2.Orta | 138 | 1,44 | 0,53 | | | |
| | 3.İyi | 68 | 1,24 | 0,42 | | | |
| | Toplam | 280 | 1,51 | 0,62 | | | |
| Okul dışı süreçler | 1.Kötü | 74 | 2,42 | 0,88 | 17,607 | ,000 | 1>2 1>3 2>3 |
| | 2.Orta | 138 | 1,96 | 0,79 | | | |
| | 3.İyi | 68 | 1,65 | 0,67 | | | |
| | Toplam | 280 | 2,01 | 0,83 | | | |
| Sınıf içi süreçler | 1.Kötü | 74 | 1,91 | 0,67 | 21,698 | ,000 | 1>2 1>3 2>3 |
| | 2.Orta | 138 | 1,60 | 0,51 | | | |
| | 3.İyi | 68 | 1,31 | 0,42 | | | |
| | Toplam | 280 | 1,61 | 0,58 | | | |

Tablo 36’da velilerin, başka okullara göre okulun başarı durumu algısı ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=27,279$, $p<.01$), etkileşim boyutunda ($F=23,214$, $p<.01$), motivasyon boyutunda ($F=24,894$, $p<.01$), okul dışı süreçler boyutunda ($F=17,607$, $p<.01$) sınıf içi süreçler boyutunda ($F=21,698$, $p<.01$) anlamlı farklılık görülmüştür. Farkın kaynağının belirlenmesi konusunda varyanslar homojen dağılmadığı için tamhane’s testi ile inceleme yapılmıştır. Yapılan incelemede ölçeğin tamamında, “kötü” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,9455$), “orta” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,6030$) ve “iyi” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,3430$) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Etkileşim boyutunda, “kötü” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,7764$), “orta” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,4881$) ve “iyi” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,2620$) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Motivasyon boyutunda, “kötü” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,8919$), “orta” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,4444$) ve “iyi” grup

ortalamasından ($\bar{X}=1,2353$) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Okul dışı süreçler boyutunda, “kötü” grup ortalamasının ($\bar{X}=2,4216$), “orta” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,9594$) ve “orta” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,9594$), “iyi” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,6471$) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Sınıf içi süreçler boyutunda, “kötü” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,9054$), “orta” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,5982$) ve “orta” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,5982$), “iyi” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,3088$) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 37. Velilerin, Öğrencilerin Ekonomik Durumu İle Algıladıkları Öğretmen Sınıf Liderliğinin Boyutlarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

| Gruplar | Ekonomik Durum | n | \bar{X} | Ss. | F | p | Tamhane's |
|--------------------|----------------|-----|-----------|------|-------|------|------------|
| Ölçeğin Tamamı | Alt | 34 | 1,28 | 0,38 | 8,819 | ,000 | 1<2 1<3 |
| | Orta | 219 | 1,67 | 0,52 | | | |
| | Üst | 27 | 1,74 | 0,68 | | | |
| | Total | 280 | 1,63 | 0,53 | | | |
| Etkileşim | Alt | 34 | 1,24 | 0,35 | 6,118 | ,003 | 1<2 |
| | Orta | 219 | 1,55 | 0,48 | | | |
| | Üst | 27 | 1,54 | 0,58 | | | |
| | Total | 280 | 1,51 | 0,49 | | | |
| Motivasyon | Alt | 34 | 1,20 | 0,44 | 6,369 | ,002 | 1<2 1<3 |
| | Orta | 219 | 1,53 | 0,60 | | | |
| | Üst | 27 | 1,73 | 0,84 | | | |
| | Total | 280 | 1,51 | 0,62 | | | |
| Okul dışı süreçler | Alt | 34 | 1,55 | 0,67 | 6,162 | ,002 | 1<2 1<3 |
| | Orta | 219 | 2,06 | 0,81 | | | |
| | Üst | 27 | 2,17 | 1,06 | | | |
| | Total | 280 | 2,01 | 0,83 | | | |
| Sınıf içi süreçler | Alt | 34 | 1,22 | 0,36 | 9,868 | ,000 | 1<2 1<3 |
| | Orta | 219 | 1,65 | 0,56 | | | |
| | Üst | 27 | 1,77 | 0,71 | | | |
| | Total | 280 | 1,61 | 0,58 | | | |

Tablo 37’de velilerin, öğrencilerin ekonomik durumuna yönelik düşünceleri ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=8,819$, $p<.01$), etkileşim boyutunda ($F=6,118$, $p<.01$), motivasyon boyutunda ($F=6,369$, $p<.01$), okul dışı süreçler boyutunda ($F=6,162$, $p<.01$) sınıf içi süreçler boyutunda ($F=9,868$, $p<.01$) anlamlı farklılık görülmüştür. Farkın kaynağının belirlenmesi konusunda varyanslar homojen dağılmadığı için tamhane’s testi ile inceleme yapılmıştır. Yapılan incelemede ölçeğin tamamında, “alt” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,2847$), “orta” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,6701$) ve “üst” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,7434$) düşük olmasından; etkileşim boyutunda, “alt” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,2406$), “orta” grup ortalamasından ($\bar{X}=1,5479$) düşük olmasından; motivasyon boyutunda, “alt” grup ortalamasının ($\bar{X}=1,1961$), “orta” grup ortalamasından

(\bar{X} =1,5342) ve “üst” grup ortalamasından (\bar{X} =1,7284) düşük olmasından; okul dışı süreçler boyutunda, “alt” grup ortalamasının (\bar{X} =1,5529), “orta” grup ortalamasından (\bar{X} =2,0557) ve “üst” grup ortalamasından (\bar{X} =2,1704) düşük olmasından; sınıf içi süreçler boyutunda, “alt” grup ortalamasının (\bar{X} =1,2190), “orta” grup ortalamasından (\bar{X} =1,6504) ve “üst” grup ortalamasından (\bar{X} =1,7654) düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

5.3. Öğretmen Sınıf Liderliği Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri Farklılaşma Durumu

Tablo 38. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Sınıf Liderliği Farklılaşma Durumu

| Gruplar | Cinsiyet | Öğretmen | | | Öğrenci | | | Veli | | |
|--------------------|----------|-----------|------|--------|-----------|------|------|-----------|------|------|
| | | \bar{X} | t | p | \bar{X} | t | p | \bar{X} | t | p |
| Ölçeğin tamamı | Kadın | 1,85 | 3,81 | ,000** | 1,82 | ,822 | ,411 | 1,76 | 3,10 | ,002 |
| | Erkek | 1,63 | | | 1,77 | | | 1,54 | | |
| Etkileşim | Kadın | 1,85 | 4,00 | ,000** | 1,67 | ,300 | ,764 | 1,60 | 2,47 | ,014 |
| | Erkek | 1,63 | | | 1,66 | | | 1,45 | | |
| Motivasyon | Kadın | - | - | - | 1,64 | ,626 | ,532 | 1,63 | 2,53 | ,012 |
| | Erkek | - | | | 1,60 | | | 1,43 | | |
| Okul dışı süreçler | Kadın | 1,77 | 3,39 | ,001 | 2,21 | 1,11 | ,264 | 2,18 | 2,83 | ,005 |
| | Erkek | 1,55 | | | 2,13 | | | 1,89 | | |
| Sınıf içi süreçler | Kadın | 2,06 | 2,75 | ,006 | 1,81 | ,982 | ,327 | 1,75 | 3,47 | ,001 |
| | Erkek | 1,80 | | | 1,75 | | | 1,51 | | |

Tablo 38’de öğretmen, öğrenci ve velilerin cinsiyet değişkenine göre algıladıkları öğretmen sınıf liderliği, öğretmenlerde ölçeğin tamamında ($t=3,81$; $p<.05$), etkileşim boyutunda ($t=4,00$; $p<.05$), okul dışı süreçler boyutunda ($t=3,39$; $p<.05$) ve sınıf içi süreçler boyutunda ($t=2,75$; $p>.05$) şeklindedir. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre verileri, ölçeğin tamamında ($t=,822$; $p>.05$), etkileşim boyutunda ($t=,300$; $p>.05$), motivasyon boyutunda ($t=,626$; $p>.05$) okul dışı süreçler boyutunda ($t=1,11$; $p>.05$) ve sınıf içi süreçler boyutunda ($t=,982$; $p>.05$) şeklindedir. Velilerin cinsiyet değişkenine göre verileri incelendiğinde, ölçeğin tamamında ($t=3,10$; $p<.05$), etkileşim boyutunda ($t=,2,47$; $p<.05$), motivasyon boyutunda ($t=2,53$; $p<.05$) okul dışı süreçler boyutunda ($t=2,83$; $p<.05$) ve sınıf içi süreçler boyutunda ($t=3,47$; $p<.05$) verilerine ulaşılmaktadır. Veriler değerlendirildiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmen sınıf liderliği öğretmenlerde ve velilerde anlamlı bir farklılaşma göstermekteken; öğrencilerde cinsiyet değişkeninin öğretmen sınıf liderliği algısında farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 39. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Sınıf Liderliği Farklılaşma Durumu

| | | Öğretmen | | | Veli | | | |
|--------------------|------------|-----------|-------|------|-----------------|------|-------|------|
| | | \bar{X} | t | p | \bar{X} | F | p | |
| Ölçeğin tamamı | Lisans | 1,73 | ,390 | ,697 | İlkokul | 1,52 | 3,137 | ,026 |
| | | | | | Ortaokul | 1,55 | | |
| | Lisansüstü | 1,77 | | | Lise | 1,69 | | |
| | | | | | Lisans ve üzeri | 1,78 | | |
| Etkileşim | Lisans | 1,66 | -,036 | ,971 | İlkokul | 1,42 | 2,311 | ,076 |
| | | | | | Ortaokul | 1,44 | | |
| | Lisansüstü | 1,66 | | | Lise | 1,57 | | |
| | | | | | Lisans ve üzeri | 1,61 | | |
| Motivasyon | Lisans | - | - | - | İlkokul | 1,33 | 4,004 | ,008 |
| | | | | | Ortaokul | 1,50 | | |
| | Lisansüstü | - | | | Lise | 1,50 | | |
| | | | | | Lisans ve üzeri | 1,76 | | |
| Okul dışı süreçler | Lisans | 1,92 | ,227 | ,821 | İlkokul | 1,97 | 1,987 | ,116 |
| | | | | | Ortaokul | 1,84 | | |
| | Lisansüstü | 1,95 | | | Lise | 2,13 | | |
| | | | | | Lisans ve üzeri | 2,08 | | |
| Sınıf içi süreçler | Lisans | 1,72 | 1,183 | ,238 | İlkokul | 1,44 | 4,624 | ,004 |
| | | | | | Ortaokul | 1,53 | | |
| | Lisansüstü | 1,84 | | | Lise | 1,66 | | |
| | | | | | Lisans ve üzeri | 1,83 | | |

Tablo 39’da öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğretmen sınıf liderliğinin boyutları t testi sonuçları bağlamında incelendiğinde ölçeğin tamamında ($t=,390$; $p>.05$), etkileşim boyutunda ($t=-,036$; $p>.05$), okul dışı süreçler boyutunda ($t=,227$; $p>.05$) ve sınıf içi süreçler boyutunda ($t=1,183$; $p>.05$) olduğu görülmüştür. Velilerin eğitim durumları ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları varyans analizi sonuçlarına göre incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=3,137$, $p<.05$), motivasyon boyutunda ($F=9,482$, $p<.01$), sınıf içi süreçler boyutunda ($F=4,624$, $p<.01$) anlamlı farklılık görülmekteyken; etkileşim boyutunda ($F=2,311$, $p>.05$) ve okul dışı süreçler boyutunda ($F=1,987$, $p>.05$) şeklinde olup anlamlı bir fark görülmemiştir. Tabloda öğretmen sınıf liderliği açısından öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni farklılık oluşturmazken velilerde ölçeğin tamamında, motivasyon ve sınıf içi süreçler boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Tablo 40. Okulun Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmen Sınıf Liderliği Farklılaşma Durumu

| | | Öğretmen | | | Öğrenci | | | |
|----------------|----------------|-----------|------|------|----------------|------|-------|------|
| | | \bar{X} | F | p | \bar{X} | F | p | |
| Ölçeğin tamamı | 0-250_arası | 1,65 | ,689 | ,559 | 0-250_arası | 1,79 | 5,831 | ,001 |
| | 251-500_arası | 1,74 | | | 251-500_arası | 1,84 | | |
| | 501-1000_arası | 1,77 | | | 501-1000_arası | 1,83 | | |
| | 1001 ve üzeri | 1,77 | | | 1001 ve üzeri | 1,45 | | |

| | | | | | | | | |
|--------------------|----------------|------|------|------|----------------|------|-------|------|
| Etkileşim | 0-250_arası | 1,60 | ,365 | ,778 | 0-250_arası | 1,79 | 6,596 | ,000 |
| | 251-500_arası | 1,66 | | | 251-500_arası | 1,63 | | |
| | 501-1000_arası | 1,69 | | | 501-1000_arası | 1,72 | | |
| | 1001 ve üzeri | 1,68 | | | 1001 ve üzeri | 1,72 | | |
| Motivasyon | 0-250_arası | - | - | - | 0-250_arası | 1,32 | 3,542 | ,015 |
| | 251-500_arası | - | | | 251-500_arası | 1,66 | | |
| | 501-1000_arası | - | | | 501-1000_arası | 1,65 | | |
| | 1001 ve üzeri | - | | | 1001 ve üzeri | 1,68 | | |
| Okul dışı süreçler | 0-250_arası | 1,85 | ,553 | ,647 | 0-250_arası | 1,61 | 3,370 | ,018 |
| | 251-500_arası | 1,97 | | | 251-500_arası | 1,33 | | |
| | 501-1000_arası | 1,88 | | | 501-1000_arası | 1,62 | | |
| | 1001 ve üzeri | 1,95 | | | 1001 ve üzeri | 2,20 | | |
| Sınıf içi süreçler | 0-250_arası | 1,58 | 2,19 | ,089 | 0-250_arası | 2,19 | 4,661 | ,003 |
| | 251-500_arası | 1,72 | | | 251-500_arası | 2,22 | | |
| | 501-1000_arası | 1,83 | | | 501-1000_arası | 1,80 | | |
| | 1001 ve üzeri | 1,79 | | | 1001 ve üzeri | 2,16 | | |

Tablo 40'da öğretmenlerin okulun öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmen sınıf liderliğinin boyutları varyans analizi sonuçları bağlamında incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=,689$; $p>.05$), etkileşim boyutunda ($F=,365$; $p>.05$), okul dışı süreçler boyutunda ($F=,553$; $p>.05$) ve sınıf içi süreçler boyutunda ($F=2,198$; $p>.05$) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okulun öğrenci sayısı değişkenine göre algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ise ölçeğin tamamında ($F=5,831$; $p<.01$), etkileşim boyutunda ($F=6,596$; $p<.01$), motivasyon boyutunda ($F= 3,542$; $p<.05$) okul dışı süreçler boyutunda ($F= 3,370$; $p<.05$) ve sınıf içi süreçler boyutunda ($F=4,661$; $p<.01$) verileri elde edilmiştir. Tabloda öğretmenler için okulun öğrenci sayısı anlamlı bir fark oluşturmazken; öğrencilerde anlamlı derecede fark oluşturduğu görülmüştür.

Tablo 41. Okulun Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmen Sınıf Liderliği Farklılaşma Durumu

| Öğretmen Sayısı | Öğretmen | | | Öğrenci | | | | |
|-----------------|-------------|------|-------|-----------|-------------|------|--------|------|
| | \bar{X} | F | p | \bar{X} | F | p | | |
| Ölçeğin tamamı | 0-20_arası | 1,61 | 2,167 | ,117 | 0-20_arası | 1,68 | 8,942 | ,000 |
| | 21-40_arası | 1,74 | | | 21-40_arası | 1,89 | | |
| | 41 ve üzeri | 1,79 | | | 41 ve üzeri | 1,64 | | |
| Etkileşim | 0-20_arası | 1,57 | 1,695 | ,186 | 0-20_arası | 1,52 | 11,507 | ,000 |
| | 21-40_arası | 1,64 | | | 21-40_arası | 1,77 | | |
| | 41 ve üzeri | 1,72 | | | 41 ve üzeri | 1,51 | | |
| Motivasyon | 0-20_arası | - | - | - | 0-20_arası | 1,59 | 4,609 | ,010 |
| | 21-40_arası | - | | | 21-40_arası | 1,69 | | |
| | 41 ve üzeri | - | | | 41 ve üzeri | 1,46 | | |
| | 21-40_arası | 1,72 | | | 21-40_arası | 1,87 | | |
| | 41 ve üzeri | 1,82 | | | 41 ve üzeri | 1,64 | | |

| | | | | | | | | |
|--------------------|-------------|------|-------|------|-------------|------|-------|------|
| Okul dışı süreçler | 0-20 arası | 1,76 | 2,030 | ,134 | 0-20 arası | 2,08 | 4,125 | ,017 |
| | 21-40 arası | 1,98 | | | 21-40 arası | 2,26 | | |
| | 41 ve üzeri | 1,94 | | | 41 ve üzeri | 2,01 | | |
| Sınıf içi süreçler | 0-20 arası | 1,58 | 3,219 | ,042 | 0-20 arası | 1,66 | 6,978 | ,001 |
| | 21-40 arası | 1,72 | | | 21-40 arası | 1,87 | | |
| | 41 ve üzeri | 1,82 | | | 41 ve üzeri | 1,64 | | |

Tablo 41’de *öğretmenlerin okulun öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmen sınıf liderliğinin boyutları varyans analizi sonuçları bağlamında incelendiğinde ölçeğin tamamında* ($F=2,167$; $p>.05$), *etkileşim boyutunda* ($F=1,695$; $p>.05$), *okul dışı süreçler boyutunda* ($F=2,030$; $p>.05$) ve *sınıf içi süreçler boyutunda* ($F=3,219$; $p<.05$) olduğu görülmüştür. *Öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısı ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde, anlamlı farklılaşma tespit edilen tek değişkenin sınıf içi süreçler olduğu görülmektedir* ($F=3,219$, $p<.05$). Okulun öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerde sadece sınıf içi süreçler boyutunda farklılaşma tespit edilirken; öğrencilerde tüm alt boyutlarda farklılaşma olduğu görülmüştür.

Tablo 42. Okulun Başarı Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Sınıf Liderliği Farklılaşma Durumu

| | | Öğretmen | | | Öğrenci | | | Veli | | |
|--------------------|------|-----------|-------|------|-----------|------|------|-----------|------|------|
| | | \bar{X} | F | p | \bar{X} | F | p | \bar{X} | F | p |
| Ölçeğin tamamı | Kötü | 1,66 | 3,359 | ,036 | 1,69 | 15,2 | ,000 | 1,94 | 27,2 | ,000 |
| | Orta | 1,78 | | | 1,99 | | | 1,60 | | |
| | İyi | 1,85 | | | 2,06 | | | 1,34 | | |
| Etkileşim | Kötü | 1,58 | 3,993 | ,020 | 1,57 | 13,5 | ,000 | 1,77 | 23,2 | ,000 |
| | Orta | 1,71 | | | 1,86 | | | 1,48 | | |
| | İyi | 1,77 | | | 1,89 | | | 1,26 | | |
| Motivasyon | Kötü | - | - | - | 1,52 | 13,8 | ,000 | 1,89 | 24,8 | ,000 |
| | Orta | - | | | 1,83 | | | 1,44 | | |
| | İyi | - | | | 1,95 | | | 1,23 | | |
| Okul dışı süreçler | Kötü | 1,83 | 3,412 | ,035 | 2,05 | 10,0 | ,000 | 2,42 | 17,6 | ,000 |
| | Orta | 1,97 | | | 2,42 | | | 1,95 | | |
| | İyi | 2,08 | | | 2,41 | | | 1,64 | | |
| Sınıf içi süreçler | Kötü | 1,69 | 1,055 | ,350 | 1,68 | 11,6 | ,000 | 1,90 | 21,6 | ,000 |
| | Orta | 1,75 | | | 1,95 | | | 1,59 | | |
| | İyi | 1,81 | | | 2,09 | | | 1,30 | | |

Tablo 42’ye göre *öğretmen, öğrenci ve velilerin okulun başarı durumuna göre algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde; öğretmenlerde verilerin, ölçeğin tamamında* ($F=3,359$, $p<.05$), *etkileşim boyutunda* ($F=3,993$, $p<.05$), *okul dışı süreçler boyutunda* ($F=3,412$, $p<.05$) ve *sınıf içi süreçler boyutunda* ($F=1,055$, $p>.05$) olduğu görülmüştür. *Öğrencilerde ölçeğin tamamında* ($F=15,215$, $p<.01$), *etkileşim boyutunda* ($F=13,508$, $p<.01$), *motivasyon boyutunda* ($F=13,817$,

$p < .01$) ve okul dışı süreçler boyutunda ($F=10,008$, $p < .01$) ve sınıf içi süreçler boyutunda ($F=11,663$, $p < .01$) verilerine ulaşılmıştır. Velilerde ise ölçeğin tamamında ($F=27,279$, $p < .01$), etkileşim boyutunda ($F=23,214$, $p < .01$), motivasyon boyutunda ($F=24,894$, $p < .01$), okul dışı süreçler boyutunda ($F=17,607$, $p < .01$) sınıf içi süreçler boyutunda ($F=21,698$, $p < .01$) olduğu görülmüştür. Öğretmen, öğrenci ve velilerin okulun başarı durumuna göre algıladıkları öğretmen sınıf liderliği alt boyutlar açısından ele alındığında öğretmenlerin sınıf içi süreçler boyutu dışında diğer tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık sergilediği görülmüş, öğrencilerde sadece okul dışı süreçlerde farklılık gözlemlenirken velilerin tüm alt boyutlarda farklılaşma durumu tespit edilmiştir.

Tablo 43. Öğrencilerin Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Sınıf Liderliği Farklılaşma Durumu

| Gruplar | Ekonomik Durum | Öğretmen | | | Öğrenci | | | Veli | | |
|--------------------|----------------|-----------|-------|------|-----------|------|------|-----------|------|------|
| | | \bar{X} | F | p | \bar{X} | F | p | \bar{X} | F | p |
| Ölçeğin tamamı | Alt | 1,29 | | | 1,82 | | | 1,28 | | |
| | Orta | 1,74 | 3,050 | ,049 | 1,80 | 1,11 | ,330 | 1,67 | 8,81 | ,000 |
| | Üst | 1,78 | | | 1,62 | | | 1,74 | | |
| Etkileşim | Alt | 1,20 | | | 1,66 | | | 1,63 | | |
| | Orta | 1,66 | 3,418 | ,034 | 1,67 | ,349 | ,706 | 1,24 | 6,11 | ,003 |
| | Üst | 1,70 | | | 1,57 | | | 1,54 | | |
| Motivasyon | Alt | - | | | 1,58 | | | 1,53 | | |
| | Orta | - | - | - | 1,64 | 1,47 | ,230 | 1,50 | 6,36 | ,002 |
| | Üst | - | | | 1,41 | | | 1,19 | | |
| Okul dışı süreçler | Alt | 1,33 | | | 2,37 | | | 1,53 | | |
| | Orta | 1,93 | 3,249 | ,041 | 2,16 | 3,25 | ,039 | 1,72 | 6,16 | ,002 |
| | Üst | 1,97 | | | 1,85 | | | 1,51 | | |
| Sınıf içi süreçler | Alt | 1,44 | | | 1,75 | | | 1,55 | | |
| | Orta | 1,74 | 1,044 | ,354 | 1,79 | ,775 | ,461 | 2,05 | 9,86 | ,000 |
| | Üst | 1,76 | | | 1,63 | | | 2,17 | | |

Tablo 43'e göre öğrencilerin genel ekonomik durumu ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=1,110$, $p > .01$), etkileşim boyutunda ($F=,349$, $p > .01$), motivasyon boyutunda ($F=1,474$, $p > .01$) ve sınıf içi süreçler boyutunda ($F=,775$, $p > .01$) anlamlı farklılık görülmezken; okul dışı süreçler boyutunda ($F=3,259$, $p < .05$) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Velilerin, öğrencilerin ekonomik durumuna yönelik düşünceleri ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ($F=8,819$, $p < .01$), etkileşim boyutunda ($F=6,118$, $p < .01$), motivasyon boyutunda ($F=6,369$, $p < .01$), okul dışı süreçler boyutunda ($F=6,162$, $p < .01$) sınıf içi süreçler boyutunda ($F=9,868$, $p < .01$) anlamlı farklılık görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ile alan yazındaki diğer çalışmalardan elde edilen bulgular kıyaslanarak tartışılmış, araştırma bulguları ışığında elde edilen sonuçlar sunulmuş ve öneriler ortaya konulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmen sınıf liderliğine ilişkin, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri nasıldır?” sorusu kapsamında öğretmenlerin sınıf liderliği düzeyinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Alt boyutlar düzeyinde yapılan değerlendirmede etkileşim, motivasyon, okul dışı süreçler ve sınıf içi süreçlerin her birinde algıların nadiren düzeyinde olduğu görülmüştür. Alanyazın taramasında Xie ve Shen, (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın düşük düzeyde, Can, (2009) orta düzeyde, Korkmaz, (2019) öğretmenlerin öğretmen liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin orta düzeyin üzerinde, Cansoy ve Parlar, (2018) orta düzeyin üzerinde, Cemaloğlu ve Savaş, (2016) yüksek düzeyde veriler elde etmişlerdir. Araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği çalışmaların mevcudiyetinin yanı sıra sonuçların farklılık arz ettiği çalışmalarda yer alması nedeniyle öğretmen liderliği algısının çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Burada öğretmen sınıf liderliği algısının farklılaşması durumu; yöneticilerin öğretmenlere karşı sergileyecekleri liderlik yaklaşımları ile öğretmen sınıf liderliği algısını yükselteceği sonucu çıkarılabilir. Öğretmenler açısından sınıf liderliğinin geliştirilebilecek bir davranış olduğu sonucu çıkarılabilir. Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmen sınıf liderliğine ilişkin, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri bağımsız değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” Araştırma bulguları, öğretmen sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin katılımcı görüşlerinde kıdem, eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmazken, cinsiyet, eğitim durumu çalışma süresi ve öğrenci/öğretmen oranı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Araştırma bulguları öğretmen liderliğinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını gösterirken, Szeto ve Cheng (2017), mesleğe yeni bağlayan öğretmenlerin hem resmi hem de gayri resmi

olarak okullarda liderlik rollerini üstlendiklerini, Hunzicker (2017) ise, daha genç ve deneyimsiz öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu, ancak daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin meslektaşları tarafından öğretmen liderleri olarak görüldüklerini belirtmektedirler. Öte yandan Warren'in (2017) yaptığı araştırmada, yüksek lisans eğitiminin öğretmen liderliğine yönelik bireyler, öğrenciler ve eğitim organizasyonları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının alanyazında yapılan bazı araştırmaların sonuçları ile çeliştiği sonucuna ulaşılmaktadır. Alanyazındaki bazı araştırmalarda, öğretmen liderliğinin cinsiyet (Çekiç ve Tombak, 2017; Demirtaş, 2016), kıdem (Demirtaş, 2016; Gülbahar, 2018; Hunzicker, 2017; Kaya, 2016; Szeto ve Cheng, 2017) ve eğitim durumu (Çekiç ve Tombak, 2017; Demirtaş, 2016; Gülbahar, 2018; Kaya, 2016; Warren, 2017) değişkenlerine göre farklılaştığı görülmekle birlikte, Kaya (2016); Beycioğlu (2009) ile Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017)'un yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkenine ile ilgili anlamlı farklılaşma tespit etmemişlerdir. Buradan hareketle, öğretmen sınıf liderliği düzeylerinin demografik bilgilere göre farklılaşabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, bulunduğu okulda kısa süredir çalışan öğretmenlerin uzun süredir çalışan öğretmenlere göre sınıf liderliğinin (tüm ölçek), öğrenci öğretmen etkileşimi ve okul dışı süreçlerdeki liderlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, bulunduğu okulda kısa süredir çalışan öğretmenlerin uzun süredir çalışan öğretmenlere göre motivasyonlarının daha yüksek olduğu, bu sayede öğrenci öğretmen etkileşimi ve okul dışı süreçlerdeki liderlik düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir bulgu ise, öğrenci/öğretmen oranı düşük olan okullarda yüksek olan okullara göre öğretmenlerin okul dışı süreçlerdeki liderliğinin daha yüksek olduğudur. Bu durum ise, öğrenci/öğretmen oranı düşük olan okullarda öğretmenlerin okul dışı süreçlerdeki liderliğe daha fazla zaman ayırabiliyor olması veya oran arttıkça artan iş yükünden dolayı öğretmenlerin okul dışı süreçlerdeki liderliğe zaman ayıramıyor olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Katılım sağlanan hizmet içi eğitim sayısı değişkenine göre öğretmen sınıf liderliğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Gülbahar (2017) öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin sınıf liderliği konusunda fark oluşturan bir değişken olduğunu belirtmektedir. Harrison ve Killion (2007) tarafından belirtilen, öğretmen liderlerin benimsediği önemli roller içerisinde bulunan sürekli gelişim, hayat

boyu öğrenme anlayışını kapsayan “öğrenen rolü ”nün öğretmen liderler ile hizmet içi eğitimler arasında anlamlı bir ilişkiyi gösterdiği söylenebilir. Ayrıca bu görüşe destek olacak şekilde Yıldız Arıganoğlu (2021), yaptığı çalışmada bireysel özellikler temasında katılımcıların sıklıkla ifade ettiği başlığın kişisel gelişim olduğunu; Balyer (2016) ise öğretmenlerden değişim sürecinde yer alması ve mesleki gelişimlerini devam ettirmeleri davranışın beklendiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin koçluk, formatörlük ve mentörlük çalışmaları doğrultusunda sınıflarında ve okul genelinde gerçekleştirdikleri liderlik davranışları onların hizmet içi eğitim kapsamında edinebilecekleri kazanımlar olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin hizmet içi eğitimler ile desteklenmesinin faydalı olabileceği sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine göre algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutlarında ölçeğin tamamında, etkileşim boyutunda ve okul dışı süreçler boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken; sınıf içi süreçler boyutunda farklılaşma olmadığı görülmüştür. Farklılaşmanın ölçeğin tamamında, etkileşim boyutunda ve okul dışı süreçler boyutunda “alt” grup ortalamasının “orta” grup ortalamasından ve “üst” grup ortalamasından düşük olmasından kaynaklandığı verisine ulaşılmıştır. Yıldız Arıganoğlu (2021), “Öğretmenlerin Sınıf Liderlikleri Konusundaki Farkındalıklarının İncelenmesi” başlıklı çalışmasında okulun sosyoekonomik düzeyine ile öğretmenlerin sınıf liderliği arasında ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Bu durum çalışmanın sonucu ile benzer özellikler taşımaktadır. Bu sonuçlardan hareketle, sosyoekonomik düzey arttıkça öğretmen sınıf liderliğine karşı olumlu bakışın arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin genel ekonomik durumu ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında, etkileşim boyutunda, motivasyon boyutunda ve sınıf içi süreçler boyutunda anlamlı farklılık görülmezken; okul dışı süreçler boyutunda “alt” grup ortalamasının “üst” grup ortalamasından yüksek olmasından kaynaklanan bir farklılık tespit edilmiştir. Velilerin, *öğrencilerin ekonomik durumuna yönelik düşünceleri* ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında, etkileşim, motivasyon, okul dışı süreçler ve sınıf içi süreçler boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. İbicioğlu, Özmen ve Taş (2009), tarafından “liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: ampirik bir çalışma” başlıklı araştırmada liderlik davranışında ailelerin sosyoekonomik durumlarının farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum araştırmamızın mevcut

bulgusu ile benzerlik taşımadığı sonucunu göstermektedir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine göre öğretmenlerin algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutlarında ölçeğin tamamında, etkileşim boyutunda ve okul dışı süreçler boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken; sınıf içi süreçler boyutunda farklılaşma olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç Yıldız Arıganoğlu (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Her iki araştırmada da sosyoekonomik düzeyi alt seviyede olan katılımcılar üst seviyede olan katılımcılara göre daha düşük algıya sahiptirler. Öğretmen sınıf liderliği açısından bu durum ele alındığında öğretmenlerin sınıfın sosyo-ekonomik yapısı doğrultusunda farklı liderlik davranışları sergilemesi gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Öğrencilerin okul türleri ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında, etkileşim boyutunda, motivasyon boyutunda, okul dışı süreçler boyutunda ve sınıf içi süreçler boyutunda, anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farka ilişkin incelemede ortaokul gruplarının lise gruplarından daha düşük bir algıya sahip oldukları verisine ulaşılmıştır. Beycioğlu (2009), yaptığı çalışmada okul türlerine göre kurumsal gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında katılımcı düşüncelerinin farklılaştığını belirtmiştir. Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013), yaptıkları çalışmada ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin ortaöğretimde çalışanlara göre daha yüksek bir algıya sahip olduğunu belirtmiştir. Ulaşılan sonuçlarda farklılaşmaların olmasının okullarda öğretmen sınıf liderliğine verilen önemin derecesiyle ilişkili olduğu sonucu düşünülebilir.

Öğrencilerin başarı durumları ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında, etkileşim boyutunda, motivasyon boyutunda ve okul dışı süreçler boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken; sınıf içi süreçler boyutunda farklılaşma olmadığı görülmüştür. Farka ilişkin incelemede “orta” grup seviyesinin “iyi” grup seviyesinden büyük olmasından kaynaklanmakta olduğu görülmüştür. Katzenmeyer ve Moller (2013) de eğitim kurumlarında öğretmen liderliğinin başarıyla sergilemesinde kişilerarası iletişim faktörünün etkililiğine değinmektedir. Ayrıca Mujis ve Harris (2003) öğretmenlerin kararlara katılım sağlayabildikleri, düşüncelerinin dikkate alındığı, bireysel gelişim amacıyla desteklendikleri bir alanda öğretmen liderliğinin daha iyi sergilenebileceğini ve başarının artacağını belirtmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmen sınıf liderliğine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri farklılaşmakta mıdır?” sorusu kapsamında veriler değerlendirildiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmen sınıf liderliği öğretmenlerde ve velilerde anlamlı bir farklılaşma göstermekteyken; öğrencilerde cinsiyet değişkeninin öğretmen sınıf liderliği algısında farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir. Öğretmen ve velilerin öğretmen liderliği algısında cinsiyet değişkeninde kadınların algılarının erkeklere göre daha yüksek seyrettiği sonucu elde edilmiştir. Beycioğlu ve Aslan (2012) tarafından yapılan “Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması” bulgularında katılımcı gruptaki kadınların erkek katılımcılara göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler için okulun öğrenci sayısı anlamlı bir fark oluşturmazken; öğrencilerde tüm boyutlarda anlamlı derecede fark oluşturduğu görülmüştür. Öğrencilerde farkın 1001 ve üzeri öğrenci sayısı olan okulların diğer gruplara göre daha düşük algıya sahip olduğu görülmüştür. Beycioğlu (2009) yılında yaptığı çalışmada yönetici ve öğretmenlerin, öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmen liderliğinde kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından farklılaşma tespit etmiştir. İbiş ve Çalışkan (2021) tarafından “öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin incelenmesi” başlıklı çalışmada büyük çaptaki okullarda çalışan öğretmenlerin algılarının küçük ve orta büyüklükteki okullardaki öğretmenlerden daha düşük olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle okulların öğrenci sayısının artmasının öğretmen rollerinin çeşitlenmesi açısından sınıf liderliği algısını düşürdüğü söylenebilir.

Öğretmen sınıf liderliği açısından öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni farklılık oluşturmazken velilerde ölçeğin tamamında, motivasyon ve sınıf içi süreçler boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Güven (2015), “Lider Öğretmenlerin Okul Kültürüne Etkileri” isimli çalışmasında, öğretmenlerin öğrenim seviyesi yükseldikçe okul çalışmalarına daha geniş perspektiften baktıkları sonucu elde edilmiştir. Warren’in (2017) öğretmen liderliği konusunda yaptığı başka bir çalışmada, yüksek lisans değişkeninin bireyler, eğitim organizasyonları ve öğrenciler ve üzerinde etkisinin olduğu aktarılmıştır. Atman (2010) “Öğretmenlerin Liderlik Niteliklerinin Sınıf Yönetme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında yüksek lisans

yapmış öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve öğretmen liderliği davranışlarında daha fazla başarı sergilediklerini belirtmiştir.

Okulun öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerde sadece sınıf içi süreçler boyutunda farklılaşma tespit edilirken; öğrencilerde tüm alt boyutlarda farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğretmenlerde 0-20 arası öğretmen olan okullara göre 41 ve üzeri öğretmen olan okullardaki öğretmenlerin daha düşük algıya sahip oldukları verisi elde edilmiştir. Öğrencilerde ise fark “21 ve 40 arası” öğretmen sayısına sahip okulların “0-20 ile 41 ve üzeri öğretmen sayısı olan okullardan daha yüksek algıya sahip olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Beycioğlu (2009) öğretmen sayısı değişkenine göre kurumsal gelişme boyutu, mesleki gelişim boyutu ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir.

Okulun başarı durumuna göre algıladıkları öğretmen sınıf liderliği alt boyutlar açısından ele alındığında öğretmenlerin sınıf içi süreçler boyutu dışında diğer tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık sergilediği görülmüş, öğrencilerde sadece okul dışı süreçlerde farklılık gözlemlenirken velilerin tüm alt boyutlarda farklılaşma durumu tespit edilmiştir. Öğretmenlerde farkın ölçeğin tamamında, etkileşim boyutunda ve okul dışı süreçler boyutunda “kötü” grup ortalamasının, “iyi” grup ortalamasından; düşük olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Cansoy ve Parlar (2018), eğitim niteliğinin artırılmasında öğretmenlerin sorumluluk alma, kararlara katılma ve kararların uygulanma sürecinde yer almaları durumunda okulların etkililiğinin artırıldığını belirtmektedir.

Araştırma ile ilgili alanyazın içerisinde benzerlik gösteren çalışmalar olduğu gibi çalışmanın örtüşmediği çalışmalar da yer almaktadır. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak öğretmen sınıf liderliği algısının orta düzeyin altında olmasının nedenleri derinlemesine incelenebilir. Öğretmen liderliğinin gün geçtikçe artan önemi bu alanda çeşitli çalışmalar yapılmasını da gerekli kılmaktadır. Çalışma da hizmet içi eğitimler ile ilgili çalışmada farklılığa rastlanmamış olmasından hareket ederek öğretmen liderlik rollerinin etkililiğini sağlamaya yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına önem verilmesinin hem karar vericiler hem de uygulayıcılar açısından faydalı olacağı söylenebilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin (1-3 yıl) mesleğinde 4-6 yıllık deneyime sahip öğretmenlere göre öğretmen liderliği konusunda hangi niteliklerinin eksik olduğu araştırma konusu edinilebilir. Böylelikle meslek öncesi ve sonrasındaki hizmet içi eğitim çalışmalarına daha fazla nitelik kazandırma imkânı oluşma durumu

söz konusu olabilir. Çalışmanın Çankırı örnekleminde yapılmış olması sınırlılığından dolayı çalışma diğer şehirleri kapsayacak şekilde daha geniş katılımcı bir grup ile gerçekleştirilebilir. Öğretmen sınıf liderliğine kadın öğretmenlerin bakış açısının daha olumlu olduğu bulgusundan hareketle kadın öğretmenlerin liderlik rollerinin daha çok desteklenmesi ve ne gibi özelliklerden dolayı bu algının yüksek olduğu araştırma konusu edinilebilir. Öğretmen liderliğinin engelleri noktasında güncel okul türleri baz alınarak araştırma yapılabilir. Velilerin öğretmen sınıf liderliği algısında kadınların daha yüksek algıya sahip olmaları hususu velilere verilebilecek seminer, eğitim vb. çalışmalarla desteklenerek öğretmen sınıf liderliğine bakışın daha da gelişimi sağlanabilir. Araştırmacılar açısından velilerde cinsiyet değişkeni ve öğretmen sınıf liderliği ile velilerin eğitime katılım durumları derinlemesine araştırılabilir.

Araştırma bulguları, araştırmanın alt problemlerine göre değerlendirildiğinde, araştırmanın alt problemlere göre elde edilen temel sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. Öğretmenlerin liderlik düzeyleri tüm ölçek genelinde öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Etkileşim, motivasyon, okul dışı süreçler ve sınıf içi süreçler boyutunda öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin nadiren düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
2. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretmenlerin sınıf liderliğine ilişkin algıları, ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılık göstermektedir. Ölçeğin genelinde ve etkileşim, okul dışı ve sınıf içi süreçler boyutunda kadın öğretmenlerin algılarının erkek öğretmen algılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.
3. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Yani öğretmenler arasında öğrenim durumu öğretmen sınıf liderliği açısından farklılık oluşturmamaktadır.
4. Öğrencilerin cinsiyetleri ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Öğretmen sınıf liderliği algısında öğrencilerde cinsiyet değişkeni fark oluşturmamaktadır.
5. Velilerin öğretmen sınıf liderliğine ilişkin algıları, cinsiyet bağlamında değerlendirildiğinde ölçeğin tamamında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
6. Velilerin çocuk sayılarına göre algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

7. Velilerin okulda velisi oldukları çocuk sayılarına göre algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.
8. Öğretmenlerin kıdem yılları, öğretmen sınıf liderliği algısında anlamlı bir farklılaşma oluşturmamaktadır.
9. Öğretmenlerin okulda çalıştıkları süre ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde, tüm ölçekte ve alt boyutlarda öğretmenlerin okulda çalıştıkları süreye göre farklılaştığı görülmektedir. Ölçek genelinde, etkileşim, okul dışı süreçler ve sınıf içi süreçler boyutunda 1-3 yıl çalışan öğretmenlerin, 4-6 yıl çalışan öğretmenlere göre öğretmen sınıf liderliği algısı olarak daha düşük bir algıya sahip olduğu görülmüştür.
10. Öğretmenlerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri öğrenci sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
11. Öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısı ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde, anlamlı farklılaşma tespit edilen tek değişkenin sınıf içi süreçler olduğu görülmektedir. Verilerde öğretmenlerin 0-20 aralığında öğretmen bulunan okulların, 41 ve üzeri öğretmen bulunan okullara göre daha düşük bir algıya sahip olduğu tespit edilmiştir.
12. Öğretmenlerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
13. Öğretmenlerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri katılım sağladıkları hizmet içi eğitim sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
14. Öğretmenlerin, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine göre algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında, etkileşim ve okul dışı süreçler boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken; sınıf içi süreçler boyutunda farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ölçeğin tamamında, etkileşim, okul dışı süreçler boyutunda “alt” grup ortalamasının, “orta” grup ortalamasından ve “üst” grup ortalamasından düşük olduğu görülmüştür.
15. Öğretmenlerin, okulun başarı durumuna göre algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutlarında ölçeğin tamamında, etkileşim ve okul dışı süreçler boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken; sınıf içi süreçler boyutunda farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlarda “kötü” grup ortalamasının, “iyi” grup ortalamasından düşük olduğu görülmüştür.

16. Öğrencilerin okul türleri ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında, etkileşim, motivasyon, okul dışı süreçler boyutunda ve sınıf içi süreçler boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul grup ortalaması, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi ve Proje Okulu grup ortalamasından düşük olduğu görülmüştür.
17. Öğrencilerin sınıf seviyeleri ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamı, etkileşim, motivasyon, okul dışı süreçler boyutunda ve sınıf içi süreçler boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin yapılan incelemede farkın, 5, 6, 7, 8. sınıf grup ortalamasının 9, 10 ve 11. sınıf grup ortalamasından düşük bir algıya sahip olduğu görülmüştür.
18. Öğretmenlerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri öğrencilerin not ortalamaları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
19. Öğrencilerin başarı durumları ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında, etkileşim, motivasyon ve okul dışı süreçler boyutunda anlamlı farklılık tespit edilirken; sınıf içi süreçler boyutunda farklılaşma olmadığı görülmüştür. Alt boyutlara ilişkin “orta” seviyede başarı gösteren öğrenci gruplarının, “iyi” seviyedeki öğrenci gruplarına göre daha yüksek bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir.
20. Öğrencilerin okulun başarı durumu algısı ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında etkileşim, motivasyon, okul dışı süreçler ve sınıf içi süreçler boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin okulun başarı durumunu “kötü” olarak değerlendiren grup ortalamasının, “orta” grup ortalamasından ve “iyi” grup ortalamasından düşük bir algıya sahip olduğu görülmüştür.
21. Öğrencilerin genel ekonomik durumu ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında, etkileşim, motivasyon ve sınıf içi süreçler boyutunda anlamlı farklılık görülmezken; okul dışı süreçler boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Okul dışı süreçler boyutunda “alt” grup ortalamasının, “üst” grup ortalamasından yüksek bir ortalama değere sahip olduğu tespit edilmiştir.

22. Öğrencilerin öğrenci sayısı ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında, etkileşim, motivasyon, okul dışı süreçler boyutunda ve sınıf içi süreçler boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İncelemede farkın, ölçeğin tamamında “0-250 arası” grup ortalamasının, “1001 ve üzeri” grup ortalamasından; “251-500 arası” grup ortalamasının, “1001 ve üzeri” grup ortalamasından; “501-1000 arası” grup ortalamasının, “1001 ve üzeri” grup ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür.
23. Öğrencilerin okulun öğretmen sayısı ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında, etkileşim, motivasyon, okul dışı süreçler ve sınıf içi süreçler boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen sayısı olarak 21-40 arası öğretmen bulunan okulların 0-20 ve 41 ve üzeri öğretmen bulunan okullara göre daha yüksek bir öğretmen sınıf liderliği algısı olduğu görülmüştür.
24. Öğrencilerin özürsüz devamsızlık durumları ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında, etkileşim, motivasyon, okul dışı süreçler ve sınıf içi süreçler boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Alt boyutlarda 0-3 gün devamsızlığı olan öğrencilerin, 4-6 ve 7 ve üzeri devamsız öğrenci grubuna göre daha düşük bir algıya sahip oldukları görülmüştür.
25. Velilerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri öğrencilerin sınıf seviyeleri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
26. Velilerin eğitim durumları ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında, motivasyon ve sınıf içi süreçler boyutunda anlamlı farklılık görülmekteyken; etkileşim boyutunda ve okul dışı süreçler boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir. Farkın tespit edildiği etkileşim ve okul dışı süreçler boyutunda ilkökul mezunu velilerin lisans ve üzeri mezuniyeti olan velilere göre daha düşük bir öğretmen sınıf liderliği algısı olduğu görülmüştür.
27. Velilerin, öğretmenlerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri velilerin gelir durumları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

28. Velilerin, öğretmenlerin sınıf liderliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri velilerin gelir durumları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
29. Velilerin, başka okullara göre okulun başarı durumu algısı ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında, etkileşim, motivasyon, okul dışı süreçler boyutunda ve sınıf içi süreçler boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Yapılan incelemede ölçeğin tamamında, “kötü” grup ortalamasının, “orta” grup ortalamasından ve “orta” grup ortalamasının, “iyi” grup ortalamasından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Etkileşim boyutunda, “kötü” grup ortalamasının, “orta” grup ortalamasından ve “orta” grup ortalamasının, “iyi” grup ortalamasından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Motivasyon boyutunda, “kötü” grup ortalamasının, “orta” grup ortalamasından ve “orta” grup ortalamasının, “iyi” grup ortalamasından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Okul dışı süreçler boyutunda, “kötü” grup ortalamasının “orta” grup ortalamasından ve “orta” grup ortalamasının, “iyi” grup ortalamasından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Sınıf içi süreçler boyutunda, “kötü” grup ortalamasının, “orta” grup ortalamasından ve “orta” grup ortalamasının, “iyi” grup ortalamasından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.
30. Velilerin, öğrencilerin ekonomik durumuna yönelik düşünceleri ile algıladıkları öğretmen sınıf liderliğinin boyutları incelendiğinde ölçeğin tamamında, etkileşim, motivasyon boyutunda, okul dışı süreçler boyutunda ve sınıf içi süreçler boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Öğrencilerin ekonomik durumu “alt” seviyede olanların ortalamasının, “orta” seviyede ve “üst” seviyede olanlara göre düşük bir algıya sahip oldukları görülmüştür.

Araştırma bulgularına ve sonuçlarından hareketle araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar için aşağıda önerilerde bulunulmuştur:

1. Araştırma ile ilgili alanyazın içerisinde benzerlik gösteren çalışmalar olduğu gibi çalışmanın örtüşmediği çalışmalar da yer almaktadır. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak öğretmen sınıf liderliği algısının orta düzeyin altında olmasının nedenleri derinlemesine incelenebilir.
2. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin (1-3 yıl) mesleğinde 4-6 yıllık deneyime sahip öğretmenlere göre öğretmen sınıf liderliği konusunda hangi niteliklerinin

eksik olduğu araştırma konusu edinilebilir. Böylelikle meslek öncesi ve sonrasındaki hizmet içi eğitim çalışmalarına daha fazla nitelik kazandırma imkânı oluşma durumu söz konusu olabilir.

3. Çalışmanın Çankırı örnekleminde yapılmış olması sınırlılığından dolayı çalışma diğer şehirleri kapsayacak şekilde daha geniş katılımcı bir grup ile gerçekleştirilebilir.
4. Öğretmen sınıf liderliğine kadın öğretmenlerin bakış açısının daha olumlu olduğu bulgusundan hareketle kadın öğretmenlerin liderlik rollerinin daha çok desteklenmesi ve ne gibi özelliklerden dolayı bu algının yüksek olduğu araştırma konusu edinilebilir.
5. Öğretmen sınıf liderliğinin engelleri noktasında güncel okul türleri baz alınarak araştırma yapılabilir.
6. Velilerin öğretmen sınıf liderliği algısında kadınların daha yüksek algıya sahip olmaları hususu velilere verilebilecek seminer, eğitim vb. çalışmalarla desteklenerek öğretmen sınıf liderliğine bakışın daha da gelişimi sağlanabilir.
7. Araştırmacılar açısından velilerde cinsiyet değişkeni ve öğretmen sınıf liderliği ile velilerin eğitime katılım durumları derinlemesine incelenebilir.
8. Çalışma da hizmet içi eğitimler ile ilgili farklılığa rastlanmamış olmasından hareket ederek öğretmen liderlik rollerinin etkililiğini sağlamaya yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına önem verilmesinin hem karar vericiler hem de uygulayıcılar açısından faydalı olacağı söylenebilir.
9. Öğretmen sınıf liderliği rolünün tam olarak resmi bir role oturmamasından dolayı uygulayıcı pozisyonundaki okul yöneticilerinin dağıtımcı bir anlayış sergilemeleri, kararlara katılım noktasında öğretmenleri daha çok desteklemelerinin öğretmen sınıf liderliği açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.
10. Öğretmenlerin sınıf liderliğini güçlendirmek adına Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler arasındaki bağ kuvvetlendirilerek bu konuda öğretmenlere eğitim, seminer ve atölyeler eğitimleri verilebilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2003). *Adair on leadership*. London: Thorogood.
- Altundağ, N. (2012). Kuşaktan kuşağa tüketim olgusu ve geleceğin tüketici profili. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi* 1(4):2012
- Anderson, V. ve Johnson, L. 1997. Anderson, V., and Johnson, L. 1997. *Systems thinking basics: from concepts to causal loops ..* Waltham, MA: Pegasus basım.
- Arslan, M. C. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 190-207.
- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1-179).
- Angelle, P.S. ve DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: examining differences by experience, degree, and position. *NASSP Bulletin*, 95(2),141-160. Doi:10.1177/0192636511415397
- Bahadır, G. (2017). Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 2147 – 1037, Doi: 10.29299/kefad.2018.19.002
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2): 391-407.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *The Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. Kariyer Yayıncılık, İstanbul.

- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3),19-31. doi:10.1016/0090-2616(90)90061-S
- Bass, B. M. (1990). Bass Stogdill's handbook of leadership: theory, research, and managerial applications (3rd ed.). New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *Leadership Quarterly*, 6(4), 463-478.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. ve Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218. doi: 10.1037/0021-9010.88.2.207
- Başaran, İ.E. (1996). Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara:Yargıcı.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 353-365.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme: Hatay ili örneği*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations:A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269. Doi: 10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x
- Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership? *School leadership and management*, 18(3), 321-334.

- Burton, J. F., Kane, G.M. ve Borland, L J. (2020). *Sport leadership in the 21st century*. Burlington: Jones and Bartlett Learning,
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Ö. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, N. (2006a). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 349-363.
- Can, N. (2006b). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Pegem Akademi, Ankara.
- Can, N. (2018). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Pegem Akademi, Ankara.
- Can, N. (2019). *Sınıfta bir lider olarak öğretmen*. M. Şişman ve S. Turan (Ed.). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2018). Teacher leadership as a predictor of school effectiveness. *Kastamonu Education Journal*, 3, 925-934. Doi:10.24106/kefdergi.346648
- Carlson, D.S. ve Perrewé, P,L. (1995). Institutionalisation of organisation ethics *Journal of Business Ethics*. 10, 829-838. doi: 10.1007/BF00872349.
- Cawton, D. L. (1996). Leadership: The great man theory revisited. *Business Horizons*, 39(3), 1-4
- Cemaloğlu, N. ve Bıçak, D. (2015). Sosyal Ağlarda Öğretmen - Öğrenci Arkadaşlığına Yönelik Öğrenci Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2, 51).

- Cemaloğlu, N. ve Savaş, G. (2018). Examining the relationship between supportive behaviors of school principals and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1, 244-258. Doi: 10.15345/iojes.2018.01.018
- Celep, C. (2014). *Eğitim yöneticisinin liderlik davranışı*. Nobel yayın, Ankara.
- Cheng, Y. (2017). Principal-teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 89(3), 163-171.
- elik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- elik, V. (2005). *Liderlik. Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- etin, M. ve Güven, Y. (2015). Lider ğretmenlerin okul kültürüne etkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3): 1-15.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership: That strengthens professional practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Demir, H., Alpugan, O., Oktav, M. ve ner, N. (1997). *İşletme Ekonomisi ve Yönetimi*, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul
- Diamond, J.B. and Spillane, J.P., (2016). *School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective*. *Management in Education* 4, 147-154 doi: 10.1177/0892020616665938.
- Elmore, R. (1999, Winter). *Building a new structure for school leadership*. *American Educator*, 23(4), 6-13. Retrieved from ERIC Database. (EJ602758)
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.

- Elmore, R. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Eraslan, L. (2012). *Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik*. Uluslararası İnsan Bilim Dergisi, 1, 1-32.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Basım, İstanbul.
- Eren, E. (2019). *Yönetim ve Organizasyon*, Beta Basım, İstanbul.
- Ergun Özler, N. D. (2013). Liderlik. C. Koparal ve İ. Özalp. (Ed). *Yönetim ve Organizasyon*. (ss. 94-123). Eskişehir: Yönetim ve Organizasyon.
- Ertesvåg, S. K. (2009). Classroom leadership the effect of a school development programme. *Educational Psychology*, 29(5), 515–539.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985) Assessing the instructional leadership behavior of principals, *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*. 32(1) 11–24: Doi: 10.1177/1741143204039297.
- Harris, A. (2005). *Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement*. *Journal of Curriculum Studies*.37(3)255-265. DOI: 10.1080/00220270500038602
- Harris, A. (2005c). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4, 201-219.
- Harris, A. (2005). *Crossing boundaries and breaking barriers: Distributed leadership in schools*. London, İngiltere: Specialist Schools Trust.

- Harrison, C. ve Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational leadership*, 65(1), 74.
- Hogg, M. A. and Vaughan, G. M., 2006. Sosyal psikoloji. İ. Yıldız ve A. Gelmez (Çev.), Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Howell, J. P., Dorfman, P. W. & Kerr, S. (1986). *Moderator variables in leadership research*. *Academy of Management Review*, 11, 88–102.
- Hoy, W. K. Ve Miskel, C. G. (2015). Eğitim Yönetimi Teori Araştırma ve Uygulama. Çeviren:S. Turan. Nobel Akademi, Ankara.
- Fletcher, L.H. (2005). Distributing leadership in primary schools. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 33:2,46-50.
- Freedman, J. L., Sears, D.O., ve Carlsmith, J. M. (1998). *Sosyal Psikoloji*. Çeviren:A. Dönmez. İmge Kitapevi, Ankara.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 8, 16-22.
- Gedikoğlu, T. (2015). Liderlik ve Okul Yönetimi. Anı yayıncılık, Ankara.
- Grant, C., Gardner, K., Kajee, F. ve Moodley, R. (2010). Teacher leadership: a survey analysis of KwaZulu-Natal teachers' perceptions. *Journal of School Leadership*, 30, (401-419).
- Gronn, P. (2000) *Distributed properties: a new architecture for leadership*. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338. Doi: 10.1177/0263211X000283006
- Gülbahar, B. (2017). Investigation of Perceptions regarding Teacher Leadership among Secondary School Teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 111-119. doi: 10.11114/jets.v5i2.2040

- Gülbahar, B. (2018). “Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi”. KEFAD, 19(1): 1-28.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 28, 531–548.
- İbicioğlu, H., Özmen, H. İ. ve Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (2): 1-23.
- Karabağ Köse, E. (2018). Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Millî Eğitim* sayı, 220.
- Karabağ Köse, E. (2019). Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği'nin (ÖSLÖ) Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25 (1), 139-168.
- Karabağ Köse, E. ve Korkmaz, E. (2019). Öğretmenlerin Değişim Eğilimleri ile Sınıf Liderliği Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 122-137.
- Karip, E. (1998) *Dönüşümcü Liderlik*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 4(16), 443-465.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2004). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop As Leader*. Thousand Oaks, CA:Corwin Press.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*, 13. Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Koçyiğit, M. (2019). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A. S., Şahbudak, E., Karta, N. Ve Şen, E. (2015). *Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Liderlik*. Nobel Akademi, Ankara.

- Kotter, J. P., (1990a). What leaders really do. *Harvard Business Review*, 68,103-111.
- Kotter, J. P., (1990b). *A force for change: How leadership differs from management*. New York, NY: Free Press.
- Kotter, J. P., (2001) *What Leaders Really Do*. Harvard Business Review, U.S. and Canada.
- Kuhnert, K. W. ve Lewis, P. (1987)*Transactional and Transformational Leadership: A Constructive/Developmental Analysis*. *Academy of Management Review*,12(4),648-657. Doi:10.5465/amr.1987.4306717
- Lakomski, G. (2001). Organizational change, leadership and learning: Culture as cognitive process. *The International Journal of Educational Management*, 15, 68-77.
- Lai, L. ve Cheung,D. (2015).Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change *Educational Management Administration & Leadership* 2015, Vol. 43(5) 673-692, Doi: 10.1177/1741143214535742.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Larson, L. C., ve Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record* , 121-123.
- Larson, L., Miller, T. Ve Ribble, M. (2009-2010). Five Considerations For Digital Age Leaders. *Learning and Leading With Technology*, 56(4), 1012-1022.
- Leithwood, K. A., & Poplin, M. S. (1992). *The move toward transformational leadership*. *Educational Leadership*, 49(5), 8-8.
- Leithwood, K. Mascal, B. Strauss, T.Sacks, R. Memon, N. ve Yashkina, A. (2007). *Distributing leadership to make schools smarter: taking the ego out of the system*. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.

- Lower, J., Brace Yourself Here Comes Generation Y, *Critical Care Nurse*, 28 (5),2008, ss. 80-85.
- Lunenburg, F.C. (2011). *Leadership versus Management: A Key Distinction-At Least in Theory*. *International Journal of Management, Business, and Administration* Volume 14(1),1-4.
- Mangin, M.M. ve Stoelinga, S.R. (2010). The Future of Instructional Teacher Leader Roles. *The educational forum*,74 (1), 49-62.
- Master Teacher. (2010). *Teacher Leadership: Vital to Improving School Culture and Closing the Achievement Gap*. Manhattan: Leadership Lane.
- Moss, S. (2010) "Generational Cohort heory", *Psychlopedia*, Key theories, Developmental heories, <http://www.psych-it.com.au/Psychlopedia/article.asp?id=374>.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2006). Teacher Led School Improvement: Teacher Leadership in The UK. *Teaching And Teacher Education*, 22 (8), 961-972. <https://doi.org/10.1016/i.tate.2006.04.010>
- Northouse, P.G. (2016).*Leadership: Theory and Practice* , 7th Edition, Sage.
- Reich, R. 1992. *The work of nations: preparing ourselves for 21 st Century capitalism*. New York
- Sağnak, M. (2010). *Dönüşümcü Okul Liderliği İle Etik İklim Arasındaki İlişki*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10(2), 1113-1134.
- Odell, S. J. (1997). Preparing teachers for teacher leadership. *Action in Teacher Education*, 19(3), 120-124.
- Öğretmen Liderliği Araştırma Konsorsiyumu, (2011). *Teacher leader model standards*. National Network of State Teachers of the Year (NNSTOY) . (Erişim: 25/06/2020), <http://www.nnstoy.org/teacherleader-model-standards/>

- Özdemir, S. ve Sezgin F. (2012). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Sosyal Bilimler Dergisi, 2(3), 266-282.
- Özdemir, S. (1995). Eğitimde *Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi*, Eğitim Yönetimi Dergisi, 1(3), 377-389.
- Öztürk, B. (2002). İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi, Sınıf Yönetimi (Ed: Emin Karip), Pegem A Yayınları, Ankara.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009) Framework for 21st century learning. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> (Erişim Tarihi: 2019, 14. Temmuz).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants . From On the Horizon
- Sanocki, S. (2013). The process of how teachers become teacher leaders and how teacher leadership becomes distributed within a school: A grounded theory research study [Doctoral dissertation, Western Michigan University]. ScholarWorks@WMU. <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/171>
- Serinkan, C. (2012). Liderlik ve Motivasyon. Nobel Akademi, Ankara.
- Snell, J. ve Swanson, J. (2000). The essential knowledge and skills of teacher leaders: A search for a conceptual framework. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Spillane, J. P., R. Halverson, et al. (1999). *Distributed Leadership: Toward a Theory of School Leadership Practice*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Spillane, J.P., Halverson, R., Diamond, J. B. (2004) *Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective*. J. Curriculum Studies, 36(1), 3-34.
- Spillane, J.P., (2005). *Distributed Leadership*. The Educational Forum, Volume 69(2), 143-150.

Spillane, J.P. ve Orlina, E.C. (2005). Investigating leadership practice: exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 157–176.

Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, J.P., Camburn, E. (2006). *The Practice of Leading and Managing: The Distribution of Responsibility for Leadership and Management in the Schoolhouse*. San Francisco, CA: American Educational Research Association.

Stogdill, R. M. (1975, Ağustos). The evolution of leadership theory. Academy of Management Kongresi'nde sunulan bildiri, New Orleans, LA.

Soffel, J. (2016). What are the 21st-century skills every student needs? <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students-adresinden-ulaşilmiştir>.

Şahin, K. (2019). Kuşaklar arası liderlik ve değişen liderlik olgusu. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. DOI: 10.13140/RG.2.2.27349.58080

Şimşek, M. Ş., Akgemici, T., & Çelik, A. (2007). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*. Pegem Akademi, Ankara.

Şişman, M. ve Turan, S. (2019). *Sınıf Yönetimi*. Pegem Akademi, Ankara.

Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H. ve Kinsella, P. (2011). Teacher Professional leadership in support of teacher Professional development. *Teaching and Teacher Education*(27), 85-94.

Twenge, J.M., Campell, S.M., Hoffman B.J., Lance C.E. (2010), “Generational Differences in Work Value: Leisure and Extrinsic Value Increasing, Social and Intrinsic Value Decreasing”, *Journal of Management*, Volume: 36, Number: 5, pp. 1117-1147.

- Zaleznik, A. (2004). *Managers and leaders: Are they different?* Clinical leadership & management review, 18(3),171-177.
- Zugelder, B.S, Greene, H.C., Warren, L.L. ve L'Esperance, M. (2018), Master's Students' Perceptions toward Teacher Leadership. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research,17(12), 60-77. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.12.4>
- Warren, L. L. (2017). Why Earning a Master's Degree in Teacher Leadership is a Good Idea. National Teacher Education Journal, 10(1), 85-88. https://ntejournal.com/adresinden_elde_edildi.
- Warren, L. L. (2021). The Importance of Teacher Leadership Skills in the Classroom. Education Journal. Vol. 10, No. 1, 2021, pp. 8-15. doi: 10.11648/j.edu.20211001.12
- Weber, J. R. (1989). Leading the instructional program. In S. C. Smith and P. K. Piele (Ed), School Leadership: Handbook for Excellence (s. 191–224).
- Watkins, C. ve Wagner, P. (2000). Improving school behaviour. London: Paul Chapman Publishing.
- Wheatley, M. (2000) Distributing Leadership. Reconceptualizing Learning and Teaching at Michael Strembitsky School. 34-42
- Yeşilyurt E. ve Çankaya İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, (23), 274-295.
- Yıldırım, N. (2017). *Dağıtımçı Liderlik: Kavramsal Bir Çerçeve*. International Journal Of Field Education, 3(2), 18-25.
- Yıldız Arıganoğlu, E. (2021). Öğretmenlerin sınıf liderlikleri konusundaki farkındalıklarının incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 1, 66-94. doi:10.48174/buaad.933405

Yıldız, M. L. (2016). *Liderlik Çalışmaları*. Beta, İstanbul.

Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3)

York-Barr, J. ve Duke, K. (2004) *What do we know about Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship. Review of Educational Research, Fall 74(3),255-316.*

Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik*. Çeviren: S. Çetin ve R. Baltacı. Nobel kademi, Ankara.



EKLER**EK-1****ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı :Sinan ÖZLÜ

Doğum Tarihi :

Yabancı Dil :İngilizce

Eğitim Durumu

- Konya- Selçuk Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik(Lisans)-2004

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl/Yıllar

- Gaziantep Aliye Ömer Battal İlköğretim Okulu
- Çankırı Org. İ. Hakkı Karadayı İlkokulu
- Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğü-2011

Yayımları (SCI) :

Makaleler

Karabağ-Köse, E. ve Özlü, S. (2021), Öğretmen sınıf liderliği ölçeği veli formu geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (2). 393-402.

Bildiriler

Özlü, S. ve Karabağ Köse E. (2021). Öğretmen Sınıf Liderliği Veli Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Genç Araştırmacılar Kongresi, 28-30 Haziran, Gazi Üniversitesi, Ankara.

EK-2 Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Anket Uygulama İzin Yazısı(Makam Oluru)



T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :57270673-730.08.03-E.3896130
Konu :Anket İzni

21/02/2020

VALİLİK MAKAMINA

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Sinan ÖZLÜ'nün Dr. Öğr. Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE'nin danışmanlığında hazırlamakta olduğu, "Öğretmen Sınıf Liderliğine İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili öğretmen sınıf liderliği ölçeği öğretmen formu, öğrenci formu ve veli formu komisyon tarafından incelenmiş olup ölçeklerin Çankırı il genelinde bulunan ortaokul ve ortaöğretim kurumlarımızda uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:Anket Metni

OLUR
21/02/2020

EK-3 Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Anket Uygulama İzin Yazısı

T.C.
ÇANKIRI VALİLİĞİ
 İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :57270673-730.08.03-E.3916700
 Konu :Anket İzni

24.02.2020

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi :Valilik Makamının 21.02.2020 tarih ve 730.08.03-E.3896130 sayılı onayı.

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Sinan ÖZLÜ'nün Dr. Öğr. Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE'nin danışmanlığında hazırlamakta olduğu, "Öğretmen Sınıf Liderliğine İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili öğretmen sınıf liderliği ölçeği öğretmen formu, öğrenci formu ve veli formu komisyon tarafından incelenmiş olup ölçeklerin Çankırı il genelinde bulunan ortaokul ve ortaöğretim kurumlarımızda uygulanması hususunda;

Bilgi ve gereğini arz/rica ederim.

İl Milli Eğitim Müdürü V.

Ek:

- 1-Valilik Makam Oluru
- 2-Anket Metni

Dağıtım:

- Kırıkkale Üniversitesi Rektörlüğü
- 11 İlçe Kaymakamlığı (MEM)
- Ortaöğretim Okul Müdürlükleri
- Ortaokul Müdürlükleri

EK-4 Etik Kurul Onay Belgesi

WOR

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

KARAR TARİHİ : 03/06/2020
 OTURUM NO : 02
 TOPLANTI SAATI : 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 11- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dr. Öğr. Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE' nin danışmanı olduğu Sinan ÖZLÜ tarafından yapılan proje başvurusunun görüşülmesi.

KARAR 11- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dr. Öğr. Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE' nin danışmanı olduğu Sinan ÖZLÜ tarafından yapılan "**Öğretmen Sınıf Liderliğine İlişkin Öğretmen Öğrenci ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi**" isimli proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik ilkelere uygun olduğuna karar verildi.

BAŞKAN

ÜYE

ÜYE

ÜYE

ÜYE

ÜYE

ÜYE

ÜYE

EK-5 Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu

| Bölüm 2. Lütfen aşağıdaki öğretmen davranışlarını, genel olarak okulunuzda gözleme sıklığınızı dikkate alarak, değerlendiriniz. Okulumuzdaki öğretmenler genel olarak; | Hiçbir zaman | Nadiren | Ara sıra | Genellikle | Her zaman |
|---|--------------|---------|----------|------------|-----------|
| 1. öğrencilere saygı gösterirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. tüm öğrencilere adil davranırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. işlerini severek yaparlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. öğrenciler arasında saygınlığa sahiptirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. öğrenciler için iyi birer örnektirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. meslek etiği ilkelerine özen gösterirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. öğrencileri akademik başarılarını destekleyecek okul dışı etkinliklere yönlendirirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. öğrencilerin ders ve okul dışındaki sorunları ile ilgilenirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. okul dışında öğrencilerle iletişimi güçlendirecek sosyal etkinlikler düzenlerler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. öğrencilerle sosyal medya vb. dijital platformlarda etkileşim kurarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. velilerle iyi bir iletişim içerisindedirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. öğrencilerle iyi bir iletişim kurarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. eleştiriye açıktırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. öğrencilere karşı hoşgörülüdürler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. öğrencileri iyi motive ederler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. öğrencilere güvenirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer veriler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. teknolojiyi iyi kullanırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. dersler için yeterince hazırlıklıdırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. derslerde kaynak ve materyal çeşitliliğini sağlarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. yeniliğe ve gelişime açıktırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. entelektüel ilgileri güçlüdür. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. toplumsal sorunlara karşı duyarlıdırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK-6 Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğrenci Formu

| Bölüm 2. Lütfen aşağıdaki öğretmen davranışlarını, genel olarak okulunuzda gözleme sıklığınızı dikkate alarak, değerlendiriniz. | Hiçbir zaman | Nadiren | Ara sıra | Genellikle | Her zaman |
|---|--------------|---------|----------|------------|-----------|
| Okulumuzdaki öğretmenler genel olarak; | | | | | |
| 1. öğrencilere saygı gösterirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. tüm öğrencilere adil davranırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. işlerini severek yaparlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. öğrenciler arasında saygınlığa sahiptirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. öğrenciler için iyi birer örnektirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. başarı için etkileyici telkinlerde bulunurlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. büyük hedefler gösterirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. öğrencilere yeni bakış açıları kazandırırar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. öğrencileri akademik başarılarını destekleyecek okul dışı etkinliklere yönlendirirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. öğrencilerin ders ve okul dışındaki sorunları ile ilgilenirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. okul dışında öğrencilerle iletişimi güçlendirecek sosyal etkinlikler düzenlerler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. öğrencilerle sosyal medya vb. dijital platformlarda etkileşim kurarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. velilerle iyi bir iletişim içerisindeyirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. öğrencilerle iyi bir iletişim kurarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. eleştiriye açıktırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. öğrencilere karşı hoşgörülüdürler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. öğrencileri takdir ederler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. öğrencilere güvenirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. sınıfta ortak değerleri vurgular ve benimsenmesini sağlarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer veriler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. sınıfta ilgili kararlara öğrencileri ortak ederler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. teknolojiyi iyi kullanırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. dersleri öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. dersleri ilgi çekici hale getirirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. derslerde kaynak ve materyal çeşitliliğini sağlarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK-7 Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Veli Formu

| Bölüm 2. Lütfen aşağıdaki öğretmen davranışlarını, genel olarak okulunuzda gözleme sıklığınızı dikkate alarak, değerlendiriniz. | Hiçbir zaman | Nadiren | Ara sıra | Genellikle | Her zaman |
|--|--------------|---------|----------|------------|-----------|
| Okulumuzdaki öğretmenler genel olarak; | | | | | |
| 1. öğrencilere saygı gösterirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. tüm öğrencilere adil davranırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. işlerini seyerek yaparlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. öğrenciler arasında saygınlığa sahiptirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. öğrenciler için iyi birer örneklerdir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. başarı için etkileyici telkinlerde bulunurlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. büyük hedefler gösterirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. öğrencilere yeni bakış açıları kazandırır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. öğrencileri akademik başarılarını destekleyecek okul dışı etkinliklere yönlendirirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. öğrencilerin ders ve okul dışındaki sorunları ile ilgilenirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. okul dışında öğrencilerle iletişimi güçlendirecek sosyal etkinlikler düzenlerler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. öğrencilerle sosyal medya vb. dijital platformlarda etkileşim kurarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. velilerle iyi bir iletişim içerisindedirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. öğrencilerle iyi bir iletişim kurarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. eleştiriye açıktırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. öğrencilere karşı hoşgörülüdürler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. öğrencileri takdir ederler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. öğrencilere güvenirlirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. sınıfta ortak değerleri vurgular ve benimsenmesini sağlarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer veriler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. sınıfta ilgili kararlara öğrencileri ortak ederler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. teknolojiyi iyi kullanırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. dersleri öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. dersleri ilgi çekici hale getirirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. derslerde kaynak ve materyal çeşitliliğini sağlarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. meslek ahlakına önem verirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. yeniliğe ve gelişime açıktırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. toplumsal sorunlara karşı duyarlıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |