

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

**LİSELERDE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ, ÖĞRENCİLERİN OKUL YAŞAM
KALİTESİ ALGILARI İLE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ
İLİŞİKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Züleyha AKKURT

DANIŞMAN
Dr.Öğr.Üyesi, Esra, KARABAĞ KÖSE

TEMMUZ - 2019

Kırıkkale

EK-3: Kabul-Onay Sayfası

KABUL-ONAY

Esra KARABAĞ KÖSE danışmanlığında Züleyha AKKURT tarafından hazırlanan "[Liselerde Öğretmen Liderliği Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler]" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalında Yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

04/07/2019

KİŞİSEL KABUL SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum ‘Liselerde Öğretmen Liderliği, Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler’ adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

04/07/2019

Züleyha AKKURT

ÖNSÖZ

Araştırmanın temel amacı; liselerde öğretmen liderliği, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu kapsamda öğretmenlerin sınıf liderliği düzeylerinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını ve akademik başarılarını ne ölçüde etkilediği incelenmiştir.

Bireylerin geleceklerinin şekillenmesinde en önemli etkiye sahip iki unsur okul ve aile olarak kabul edilebilir. Günümüzde okulların öğrencileri yalnızca akademik olarak değil sosyal ve psikolojik olarak yaşama hazırlaması beklenmektedir. Bunu sağlamak adına öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının, öğretmen liderliği ve buna etki faktörlerinin araştırılması ve akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi önemli görülmektedir. Bu yönüyle yapılan araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

TEŞEKKÜR

Bizi tükenmeyen enerjisi, bilgi birikimi ve sonsuz sabrı ile motive eden, bu zahmetli yolda bize rehberlik yapan, geri bildirimleri ile bilgime değer katan, bilimsel çalışmalar konusunda farklı tecrübeler yaşama fırsatı sunan kıymetli tez hocam Dr. Öğr.Üyesi Esra KARABAĞ KÖSE' ye; yıllar sonra tekrar yüksek lisansa başlamam için beni yüreklendiren, bizleri donanımlı birer öğretmen olarak yetiştirme gayretini lisans eğitimimden bu yana sürdüren değerli hocam Doç.Dr.Mehmet Metin ARSLAN'a; bu sürecin her aşamasını birlikte yaşadığımız, neyi nasıl yapacağımız konusunda sürekli fikir alış verişinde bulunduğumuz, aynı zorluklarla mücadele ettiğimiz sınıf arkadaşım değerli rehber öğretmen Ömer YURDAKUL'a; anket uygulama aşamasında işlerimi hızlandıran sevgili Sinem ANAÇOĞLU'na; anket verilerini sisteme girmemde bana yardım eden can arkadaşlarım Esra HORZUM, Bora HORZUM'a ve Hülya YILMAZ ÇEBİ' ye; süreç boyunca desteğini her zaman hissettiğim değerli okul müdürüm Hasan ŞAHİN'e; ders dönemim boyunca müdür yardımcılığı görevimin enerjimin büyük bölümünü öğrencilik sorumluluğu ile paylaştığı bu zorlu süreçte okuldaki işlerimi tüm samimiyeti ile bana hissettirmeden halleden, çalışmalarımda beni sürekli olarak motive eden değerli arkadaşım Tuncay İNCE'ye; çalışmalarımda farklı fikirleri ile ilerlememe katkı sağlayan mesai arkadaşım değerli rehber öğretmen Metin UÇAKCIOĞLU'na; çalışmama emeği geçen değerli arkadaşım Türkçe Öğretmeni Mustafa KARABULUT'a; ders aşamasından tez aşamasına kadar bana olan desteklerini her daim hissettiren görev yaptığım Şehit Süleymanbey İlkokulundaki mesai arkadaşlarıma ve bu günlere gelmemde bana her konuda destek olan sevgili aileme teşekkür ederim.

Öz

Akkurt, Züleyha, “Liselerde Öğretmen Liderliği, Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2019.

Bu araştırmanın amacı; okul, öğretmen ve aile ile ilgili değişkenlerin öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmaya Balıkesir merkez ve ilçelerindeki 12 lisede öğrenim gören 698 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak, “*Liselerde Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği* ve *Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği*” kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri ile yapısal regresyon modelinden yararlanılmıştır. Doğrusal regresyonla oluşturulan modeller, öğrencilerin demografik özelliklerinin ve öğretmen sınıf liderliği algılarının okul başarıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının okul başarısı üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kontrol değişkenlerinin de dahil edildiği regresyon analizi sonuçları, sosyoekonomik düzeyin başarı üzerinde en etkili değişken olduğunu göstermektedir. Sosyoekonomik düzeyi takip eden en güçlü değişken ise öğretmen sınıf liderliği değişkenidir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen sınıf liderliği, okul yaşam kalitesi, sosyoekonomik düzey, okul başarısı

Abstract

This study aims to compare the effects of school, teacher, and family-related variables on students' academic performance. The study was designed as a relational screening model and included 698 students from 12 high schools in both the city-center and the surrounding townships of Balıkesir Province, Turkey. The measurement tools utilized in this study were the *Quality of Life in High Schools Scale* and the *Teacher Classroom Leadership Scale*. In addition to conducting a correlation and multiple regression analysis, a structural regression model was used to analyze data. The linear regression models reveal that while students' demographic characteristics and teacher classroom leadership perceptions have a significant impact on students' academic performance, students' perceptions of school life quality were found not to be statistically significant. The results of the regression analysis in which control variables were included indicate that families' socioeconomic level followed by teacher classroom leadership have the greatest impact of all variables on students' academic performance.

Keywords: teacher classroom leadership, school life quality, socioeconomic level, academic performance

SİMGELER VE KISALTMALAR

OYK: Okul Yaşam Kalitesi

LİSEYKÖ: Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği

DL: Dağıtımçı Liderlik

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSL: Öğretmen Sınıf Liderliği

SPSS: Statistical for Social Sciences

%: Yüzde

SS: Standart Sapma

Sd: Serbestlik derecesi

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

r: Anlamlılık Düzeyi

r²: Açıklanan Toplam Varyans

p: İstatistiksel anlamlılık

TABLULAR

Tablo 1. Geleneksel Öğretmen Rollerini ile Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması.....	40
Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.....	56
Tablo 3. Betimsel İstatistikler, Basıklık/Çarpıklık ve Korelasyon Katsayıları	58
Tablo 4. Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları.....	59

ŞEKİLLER

Şekil 1. Alternatif Yapısal Regresyon Modelleri.....	60
--	----

ÖNSÖZ.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
TABLolar.....	ix
ŞEKİLLER.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2.Amaç.....	4
1.3.Önem.....	5
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6.Tanımlar.....	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Okul Yaşam Kalitesinin Tanımı ve Gelişimi.....	8
2.2. Okul Yaşam Kalitesinin Alt Boyutları.....	10
2.2.1.Öğretmenler.....	11
2.2.2. Okula Yönelik Duygular.....	12
2.2.3. Statü.....	13
2.2.4. Okul Yöneticileri.....	13

2.2.5. Öğrenciler Arası Etkileşim.....	14
2.2.6. Sosyal Etkinlikler.....	15
2.3. Okul Yaşam Kalitesini Etkileyen Unsurlar	16
3. LİDERLİK KAVRAMI.....	17
3.1. Liderlik Kuramlarının Gelişimi.....	18
3.1.1. Özellikler Kuramı	19
3.1.2. Davranışçılık Kuramı.....	19
3.1.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları.....	20
3.1.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları.....	20
3.1.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı	21
3.1.3. Durumsallık Yaklaşımı.....	21
3.1.4. Çağdaş Yaklaşımlar	22
3.1.4.1. Dağıtımçı Liderlik.....	22
3.1.5. Okullarda Liderlik.....	23
3.2. Öğretmen Liderliği.....	24
3.2.1. Bir Sınıf Lideri Olarak Öğretmen.....	25
3.2.2. Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları.....	29
3.2.2.1. Sınıf İçi Süreçler.....	30
3.2.2.2. Okul Dışı Süreçler.....	31
3.2.2.3. Etkileşim.....	31
3.2.3. Öğretmen Liderliğinin Önemi.....	32
3.2.4. Öğretmen Liderliği ve Dağıtımçı Liderlik.....	33
3.2.5. Öğretmen Liderliğini Etkileyen Unsurlar.....	36
3.2.6. Öğretmen Liderlik Rollerini.....	38

3.2.7. Öğretmen Liderliğinin Önündeki Engeller.....	42
3.3. Okullarda Öğretmen Başarısı.....	43
3.3.1. Öğrenci Başarısının Belirlenmesi.....	43
3.3.2. Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler.....	45
3.3.2.1. Öğrenci Başarısında Ailenin Rolü ve Önemi.....	46
3.3.2.2. Öğrenci Başarısında Okulun ve Öğretmenin Rolü ve Önemi.....	46
3.4. İlgili Araştırmalar.....	47
3.4.1. Okul Yaşam Kalitesi ve Öğrenci Başarısı ile İlgili Araştırmalar.....	47
3.4.2. Liderlik ve Öğrenci Başarısı ile İlgili Araştırmalar.....	49
3.4.3. Okul Yaşam Kalitesi ve Liderlik ile İlgili Araştırmalar.....	56
4. YÖNTEM.....	57
4.1. Evren ve Örneklem.....	57
4.2. Veri Toplama Araçları.....	59
4.3. Verilerin Analizi.....	60
5. BULGULAR.....	60
6. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	63
7. KAYNAKÇA.....	68
8. EKLER.....	86

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Pek çok araştırmacının yüzyıllardır üzerinde durduğu, çeşitli araştırmalar yaptığı, günümüzde de halen popülaritesini devam ettirmekte olan liderlik kavramı, dünya literatüründe farklı tanımlamalarla yerini almıştır. Bunun sebebi ise toplumsal değişimdir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017). İnsanlar içinde buldukları toplumda ihtiyaçlarını karşılayabilmek, kendisinde var olan bilgi ve becerilerini yaşamında kullanabilmek için farklı yapıların ve sistemlerin içinde yer alır. Her örgütün kuralları, yöneteni ve yönetilenleri vardır ve insanların üstlenilen rollere uygun davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Örgütler incelendiğinde amaç, yönetici özellikleri, yönetim şekilleri, izleyenlerin durumu, yönetici ve izleyenlerin iletişim ve etkileşimi de çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitliliğin artması ile birlikte farklı liderlik türleri ortaya çıkmıştır. Birçok çalışma yapılmasına karşın liderlik kavramının her geçen gün kapsamının genişlemesi ve tanımlamalarının değişmesi nedeni ile konu ile ilgili farklı kavramlar kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavramlardan birisi de öğretmen liderliği' dir. Yaşanılan hızlı değişimleri yönetmek, değişime ayak uydurmak mecburiyetinde olan kurumların başında okullar gelmektedir. Öğrencileri çağın gereklerine uygun biçimde yetiştirmek, geliştirmek, onları her koşula hazır hale getirmek öğrenmenin birinci derecede odağı olan öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmen içinde bulunduğu çevreyi değiştirebilme becerisine sahip kişidir. Toplumun değişmesi ve gelişmesine, örgütün amaçlarına ulaşmasına ve öğrencilerin akademik başarılarının yanında sosyal ve psikolojik olarak gelişmesine de katkı sağlayan lider öğretmenler okullarında eğitim öğretim süreci içinde farklı görevleri yerine getirirler. Burada öğretmenin liderlik özelliklerini sergilemesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okullarda son zamanlarda karşımıza devamlı olarak çıkan konu öğretmen liderliği' dir.

Modern yaklaşımlar liderlik kavramını açıklarken yalnızca öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği resmi rol ve sorumlulukları ele almakla kalmaz, okul dışındaki görevleri, ve yapılan çalışmalarla örgütün ve paydaşlarının tamamının etkilendiği örgütsel görevleri de kapsar (Çalık, Aslan ve Er, 2017). Bu şartlar altında geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi okulları sadece yöneticilerin yönetmesi, sorumlulukları yerine getirmesi beklenemez. Okullarda liderlik yapısının tekrar inşa edilmesi,

görev ve sorumlulukların paylaşılması ve bir ekip çalışmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. (Beycioglu ve Aslan, 2010). Bu durum ise okullarda liderliğin paydaşların potansiyellerine göre dağıtılmasını, öğretmenlerin çalışmaları ile öne çıkmasını ve öğretmen sınıf liderliği kavramının daha çok önemsenmesini sağlamıştır (Çalık ve diğerleri, 2017; Çekiç ve Tombak, 2017). Öğretmen liderler sınıf içi etkinlikleri öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, gelişim düzeylerine, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak düzenleyen, öğrenmeyi öğreten, öğrencilere rehber olan, kendini geliştiren, yeniliklere açık olan bireyler olarak tanımlanabilir. Okul içi etkinlikler kapsamında ise öğrenciler ve meslektaşları ile birlikte vizyon belirleyebilen ve bunu paylaşabilen, bir plan doğrultusunda tüm örgütü etkileyecek projelerde yer alabilen, girişimci, okulda alınan kararlara katılan ve öğrencilere yalnızca derslerle ilgili değil, okul dışında da güven verebilen yenilikçi bireylerdir. (Can, 2014). Yani lider öğretmenler; üyesi olduğu kuruma katkı sağlamak, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek adına aktif olarak çalışır ve beklentiler doğrultusunda yeni hedefler koyar. Sorunların çıkmasında önleyici tedbirler alır, çözümünde inisiyatif kullanır, örgütün gelişmesine katkı sağlar (Kölükçü, 2011).

Eğitim bir süreçtir. Ailede başlar, okulda devam eder. Ancak okullar sadece formal öğrenme ile sınırlandırılabilir bir yer değildir. Öğrencilerin geleceğini şekillendiren yaşam tecrübeleri edinmelerini sağlayan yerler okullardır. Öğrenciler 6 yaşından itibaren okul sistemi içine dahil olurlar. Hayata hazırlanırken, okulda geçirdikleri zamanın kalitesi hayatlarının kalitesini belirlemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin iyi halleri okulda edindikleri yaşam deneyimlerinin olumlu olmasına bağlıdır. Bu deneyimler öğrenciler tarafından sosyal yaşama taşınmakta ve geleceklerini şekillendirmektedir. Kaliteli bir okul yaşamının edinilmesi, bireyin kendisini tanıması ile mümkündür. Bunun yanında öğrencinin saygı görmesi, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından kabul görmesi, sosyalleşmesi, kimlik kazanması, karar süreçlerine katılması, problem çözme becerisinin gelişmiş olması da okul yaşam kalitesinin belirleyicilerindendir. Öğrencinin kendini gerçekleştirme davranışını sergilemesi, kendini bir birey olarak ifade edebilmesi, kendilerini okula ait hissedip, okulu benimsemeleri okul yaşam kalitesinin diğer göstergelerindendir (Ültanır 2000). Öğrencinin bu süreç içerisinde bütüncül bir anlayışla öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir. Pozitif yaşantılar elde edilen okullarda sosyal yaşama hazırlık süreci de başarılı geçmektedir (Sarı 2006: 139). Olumsuz

yaşantılar edinen bireylerin toplumu da olumsuz etkileyeceği göz önünde bulundurulursa, okul yaşam kalitesinin önemi anlaşılmaktadır. Okul Yaşam Kalitesi; öğrencilerin okul yaşamına etkin katılımları yoluyla genel iyi olma hallerinin gerçekleştirilmesidir (Karatzias, Power, ve Swanson (2001). Öğrencinin okulda genel olarak öğretmenleri, arkadaşları, okul çalışanları ile olumlu ilişkiler kurması, kendini okulun bir parçası olarak görmesi ve okulda yapılan etkinliklere aktif katılım sağlaması durumunda bahsedilen genel iyi olma hali gerçekleşmektedir. Güçlü bir etkileşime tabi olan öğrencinin ise bu durumu okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciyi odak noktası olarak belirleyen bu anlayışta okula karşı olumlu tutum, öğrencilerle ilişkiler, okulda yapılan sosyal etkinlikler, okul müdürleri ve statü boyutları kapsamında incelemeler yapılmıştır. Okul yaşam kalitesini etkileyen en önemli boyut ise öğrencilerin en yoğun ilişki kurdukları öğretmenleri ile olan ilişkileridir. Buna göre okulunda arkadaşları ve öğretmeni ile pozitif yaşantılar geçiren, öğretmene güvenen, öğrencinin yaşam kalitesi algısı da iyi düzeyde olacaktır. Öğretmenlerin toplumsal değerlerin ve kültürün öğrenciler tarafından benimsenmesinde ve öğrencilerin kişilik gelişimlerindeki etkisi büyüktür. Öğrencilerle gönüllü olarak yakından ilişki kuran, yardımsever, adaletli, öğrenciye vakit ayıran, sağlıklı iletişim kuran ve güven telkin eden öğretmenler öğrencilerin performansını ve okul yaşam kalitesi algılarını olumlu yönde etkilemektedirler (Leonard, 2002).

Öğrenci için önemli bir öğrenme kaynağı olan akranlar da OYK'ni etkilemektedir. Çocuğun aileden bağımsız olarak kendini ifade edebildiği akran grubunda kabul görmesi bireyin OYK'ni artırmaktadır. Öğrenci kendini burada rahat hisseder, toplumsal kuralları öğrenir. Arkadaşları ile ilişkilerinin olumlu olması aitlik duygusunun gelişmesine yardımcı olur. Öğrenci kendisini grup içinde ifade edebilir. Okul ve akranlarından dışlanan, kendine yer bulamayan, olumsuz tutum geliştiren çocuklar ise mutsuz olur ve OYK algıları düşer ve bunun sonucunda ise öğrencide şiddet eğilimi kendini gösterir (Smith & Sandhu, 2004).

Eğitim süreci üzerinde Okul Yaşam Kalitesi' nin etkileri birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Örneğin okul yaşam kalitesinin; akademik başarıya (Bourke ve Smith, 1989), erken okul terkine (Pawlovich, 1983), sosyal ilişkilere (Kim ve Kim, 2012), okula bağlılığa (Kalaycı ve Özdemir, 2013), benlik gelişimine (Sarı ve Cenkseven, 2008), öğrenci davranışlarına ve performanslarına (Ostroff, 1992), sağlık

sorunlarına (Takakura, Wake ve Kobayashi, 2010), etkileri araştırılmıştır. Tüm bu araştırmalar neticesinde ise öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının öğrencinin çeşitli gelişim alanlarına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul, öğretmen ve aile değişkenleri öğrencilerin okul başarısının en temel belirleyicileri arasındadır. Özellikle PISA araştırmalarının ortaya koyduğu sonuçlar, öğrenci başarısı üzerindeki en etkili faktörlerin aile ve öğrenci özellikleri ile öğretmen ve okul faktörleri olduğunu göstermektedir (OECD, 2017; Yıldırım, 2009). Diğer taraftan okul ve öğretmen faktörleri ile ilgili olarak, öğretim süreçleri ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri bakımından son 30 yılda araştırmacıların yoğun bir şekilde ilgisini çeken önemli değişkenler arasında öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öğretmen liderliği değişkenleri yer almaktadır. (Lipesa, 2018; Mok ve Flynn, 1997; Sugg, 2013; Wenner ve Campbell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004). Bu araştırmada, *okul faktörü*yle ilgili olarak okul yaşam kalitesi, okul türü ve okul; *öğretmen faktörü*yle ilgili olarak öğretmen sınıf liderliği ve *aile faktörü*yle ilgili olarak da ailelerin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkileri, oluşturulan bütüncül teorik modelle, karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

1.2. Amaç

Okulların ilk amacı öğrencilerde akademik başarıyı sağlamak olsa da okulların öğrenciler için güvenli yerler olması, onları sosyal ve psikolojik açıdan da geliştirmesi gerekmektedir. İnsan faktörünün önemli etkiye sahip olduğu okullarda öğrencilerin okul yaşam kalitesi de öğretimin kalitesi kadar önemlidir. Bu sebeple öğrenciyi bir bütün olarak geliştirmeyi hedefleyen okullarda akademik başarının sağlayıcısı olan öğretmen liderliği de önem kazanmaktadır.

Bu araştırma, liselerde öğrenci başarısı ile öğretmen sınıf liderliği, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ve kontrol değişkenleri (okul, okul türü ve ailelerin sosyoekonomik düzeyi) arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.Lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları, öğretmen liderliği algıları ve okul başarısı düzeyleri arasındaki ilişkiler nasıldır?

2.Lise öğrencilerinin okul başarısı üzerinde, okul yaşam kalitesi algılarının, öğretmen sınıf liderliği algılarının ve kontrol değişkenlerinin etkileri nasıldır?

3.Lise öğrencilerinin okul başarısı üzerinde; okul, öğretmen ve sosyoekonomik düzey değişkenlerinin doğrudan ve dolaylı etkileri nasıldır? şeklinde tanımlanmıştır.

1.3. Önem

Bu araştırma okullarda eğitimin kalitesinin değerlendirilmesi konusunda konunun birinci derecede etkilenebileceği olan öğrenci görüşlerine başvurduğu için önem taşımaktadır. Okul yaşam kalitesi, öğrencilerin eğitimle ulaşması hedeflenen akademik, sosyal ve psikolojik kazanımlara en üst düzeyde ulaşabilmesi ve öğrenci memnuniyetinin sağlanması ile ilgili bir kavramdır. Okul yaşam kalitesinin en önemli göstergesi, öğrencilerin okul yaşamına etkin katılımları yoluyla genel iyi olma hallerinin gerçekleştirilmesidir (Karatzias, Power ve Swanson, 2001). Epstein ve Mcpartland'a (1976) göre, okul yaşam kalitesinin önemli belirleyicileri; okulun sosyal yapısının öğrencinin okul tatminine, sınıf içi etkinliklere katılımlarının görev yapısına, öğretmenlere karşı tutumlarının ise sınıf içi otoriteye bağlılığı şeklindedir. Okulda geçirilen yaşantının öğrenci belleğinde bıraktığı etkiler, öğrencinin kendini mutlu hissetmesine ve okulun öğrenci için çekici bir merkez olma özelliğine olumlu katkı sağladığı gibi, bu katkılar olumsuz yönde de olabilir. Olumlu davranış geliştirmeye katkı sağlayacak olan okul yaşam kalitesi ise öğrencilerin sosyal hayatta başarılı olmalarını sağlayacak (Demir, Kaya& Metin, 2012), sosyal kabul yönlerini destekleyecektir (Bilgiç, 2009). Okulların öğrenci kişiliğinin oluşmasında yasa, kural, norm, davranış kuralları ve sosyal kabul edilebilirliğin öğretildiği yerler olması okul yaşam kalitesinin önemini artırmaktadır. (Argon ve Kösterelioğlu, 2009). Öğretmen öğrenci etkileşimi ve sınıf ortamındaki öğrenci deneyimleri, öğrencilerin okul yaşamı kalitesi üzerinde etkili olan en önemli faktörler arasındadır (Mok, 2002; Sarı, 2007). Bir sınıf lideri olarak öğretmenin öğrencilere yapmış olduğu liderlik, alanyazında yoğun tartışılan konulardan birisidir (Muijz ve Harris, 2007; Cheng, 1994; Pounder, 2006; Wong, 2016). Örgütlerde liderlik, çalışanları belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araya getirecek ve harekete geçirecek bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Çelik, 2017). Sınıftaki eğitim ve öğretim süreçlerinde öğretmen, hedefleri ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak strateji ve teknik belirlemekte, gerekli sinerjiyi oluşturmakta ve tüm süreci değerlendirerek sınıfı yönetmektedir

(Bakioğlu,1998). Dolayısıyla küçük bir örgüt özelliği taşıyan sınıfta, öğretmen in öğrencilerini ortak amaçlar için harekete geçirebilmesi, onun sınıf liderliği rollerinin çerçevesini oluşturmaktadır. Öğrencilerin en önemli sosyal destek kaynakları arasında yer alan öğretmenlerin, akademik süreçlerin yanı sıra öğrencilerin davranışsal ve sosyal problemleri ile ilgilenmeleri ve onlara sosyal destek sağlamaları da gerekmektedir (Yıldırım, 1998). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilere liderliği sadece akademik olarak ve sınıf içi süreçler temelinde değil, toplumsal, kültürel, etik vb. pek çok boyutta ayrıntılı olarak ele alınması gereken önemli bir olgudur. Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin önemli bir boyutunu sınıf içi süreçlerin ve etkileşimin niteliği oluşturmaktadır (Epstein ve Mcpartland, 1976; Sarı, 2007). Bu açıdan öğretmenin sınıf düzeyindeki liderlik rollerinin öğrencilerin okul yaşamı kalitesi üzerindeki etkileri önemlidir. Eğitim sistemi içerisinde öğrenci ile doğrudan etkileşim içinde bulunan ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yakından bilen kişiler olan öğretmenlerin (Gökçe, 2000),öğrencileri destekleyici bir tutum sergilemeleri öğrencilerin akademik başarı düzeylerini doğrudan etkilemektedir (Yıldırım, 2000). Alanyazında yer alan araştırmalar, öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede akademik başarı üzerinde öğretmen liderliğinin etkisinin önemi birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Connor vd., 2005; Kythreotis, Pashiardis ve Kyriakides, 2010; Sugg, 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf liderliği ile öğrencilerin okul yaşamı kalitesi ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi önemli görölmüştür.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrenciler, uygulanan anketleri tarafsız ve doğru olarak cevaplamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

- a) 2017-2018 eğitim öğretim yılında Balıkesir ilinde çeşitli kriterlere göre belirlenen okullarda öğrenim gören öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

- b) Araştırmada elde edilecek veriler kullanılacak veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Yaşam Kalitesi: Öğrencilerin okuldaki kişisel, deneyimsel genel sağlığı anlamına gelir ve öğrencilerin günlük okul hayatına olan memnuniyet düzeyini yansıtır (Mok ve Flynn, 2002).

Liderlik: “Belirli amaç ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücüdür” (Şişman, 2012).

Öğretmen Sınıf Liderliği: öğrencileri eğitim ve öğretim sürecinin amaçları doğrultusunda harekete geçirecek bilgi ve yetenekler olarak yorumlanabilir. Öğretmen liderliği, okul düzeyinde meslektaşlara yönelik, sınıf düzeyinde ise öğrencilere yönelik farklı liderlik rol ve davranışlarını içermektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Karabağ-Köse, 2018; Watt, Huerta ve Mills, 2010).

Dağıtılmış Liderlik: Örgütteki liderlik faaliyetlerinin grup üyeleri arasında dağıtılarak tecrübe edilmesi yoluyla liderliğin geliştirilip örgütün hedeflerine ulaşılmasıdır (Harris, 2007).

Okul Değişkeni: İçinde bulunduğu çevreden etkilenen, kendine has özellikleri ile var olan yapıyı ifade etmektedir.

Okul Türü Değişkeni: Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’ni ifade etmektedir.

Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkeni: Ailelerin ekonomik düzeylerinin öğrencilerin okul ve sosyal yaşamlarına etkisini ifade etmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okul yaşam kalitesi son zamanlarda tartışılan, buna rağmen üzerinde az sayıda çalışma yapılan bir konudur. Okul yaşam kalitesine etki eden bazı değişkenlerin incelenmesi üzerine bu çalışma yapılmıştır.

Okullar yaşamla iç içe geçmiş yapılardır. Birlikte gelişir, birlikte değişir ve birbirlerini etkilerler. Yani okulu toplumdaki ve yaşamdan bağımsız düşünmek olası değildir. (Erden ve Erdem, 2013). Okul Yaşam Kalitesi, yaşam kalitesinin eğitimle ilgili boyutudur (Demir 2012). Toplumun doğru inşa edilmesi için okullarda kalitenin sağlanması gerekmektedir. Okul yaşam kalitesini kavram olarak ilk kez Epstein ve McPortland 1976 yılında kullanmışlardır (Demir ve Yıldızlı, 2015).

2.1. Okul Yaşam Kalitesinin Tanımı ve Gelişimi

Okul yaşam kalitesi öğrenciyi sosyal, psikolojik ve akademik yönden istenilen ve hedeflenen düzeye erişebilmesini ifade eden ve çeşitli nitelikler içeren bir kavramdır. (Sarı 2007). Nitelikler ise kişiden kişiye değişmektedir (Ersoy 2005). Kalite; bireyin duygu, düşünce, tutum ve davranışları ile uyuşan ancak bunun yanında, herkes tarafından kabul gören nitelikleri de taşıması gereken bir kavramdır. (Karaduman 2006; Gönen 2003).

Okul Yaşam Kalitesi; öğrencilerin geçirdikleri okul yaşantıları ile doğrudan ilgilidir. Öğrencinin yaşam koşullarının iyi olması durumu yaşam kalitesi olarak adlandırılmaktadır. Yani içinde bulunulan ailenin ve çevrenin bireyin yaşamında olumlu ya da olumsuz olarak etki göstermesi yaşam kalitesinin niteliğini belirlemektedir. Okul Yaşam Kalitesi ise öğrencinin okula karşı tutumu ile paralellik göstermektedir. Olumlu tutumlar, mutluluk, güven, kendini özgürce ifade edebilme, kabul görme durumları kaliteyi artırırken, olumsuz tutumlar, dışlanma, kısıtlanma, mutsuzluk okul yaşam kalitesinin düşüklüğüne işaret eder. Genel olarak öğrencilerin okul yaşamından memnuniyet derecesini ifade eder (Gedik, 2014).

Okul yaşam kalitesi okul öğrenci arasındaki etkileşim neticesinde ortaya çıkan durumların çeşitli boyutlarla ayrıntılı olarak ele alınmasıdır (İnal, 2009). Alaca;

okulun öğrenci tarafından ne derece huzurlu ve mutlu bir ortam olarak algılandığı ile ilgilenir. Razak (2013) ise okul yaşam kalitesini okulla ilgili olumlu duygular ile olumsuz duyguların sentezi olarak değerlendirmektedir.

Okul yaşam kalitesi; öğrencilerin eğitimle ulaşması hedeflenen akademik, sosyal ve psikolojik kazanımlara en üst düzeyde ulaşabilmesi ve öğrenci memnuniyetinin sağlanması ile ilgili bir kavramdır. Okul yaşam kalitesinin en önemli göstergesi, öğrencilerin okul yaşamına etkin katılımları yoluyla genel iyi olma hallerinin gerçekleştirilmesidir Okul Yaşam Kalitesi'nin belirlenmesinde önemli etkiye sahip olan okula karşı olumlu tutum (Karatzias, Power, ve Swanson (2001) öğrencinin okul yaşamına adapte olabilmesi, kendisini okulun bir parçası olarak görebilmesi, okulda değer görmesi ve kendini güvende hissetmesi ile mümkündür. (Marks, 1998).Okul yaşam kalitesi, çocukların okul yaşamındaki iyi olma hallerini ifade eder. Okulların çocukları psikolojik yönden doyuma ulaştırmasını sağlar (Karatzias, 2001). Çocuğun kendini okulla bir bütün görmesi, okul ile uyumlu davranması, mutlu olması, olumlu duygular geliştirmesi okul yaşam kalitesinin önemli bir boyutunu ifade etmektedir. (Demir, 2012) Okul yaşantısının öğrencide bıraktığı olumlu etkiler ise onun mutlu olmasını ve sosyal yaşamda kabul görmesini (Bilgiç, 2012) sağlayacak özelliklerin desteklenmesini ve başarılı olmasını sağlayacak, okul ise öğrenci için ilgi çekici bir yer haline gelecektir (Demir, Kaya & Metin, 2012),

Okullar öğrencilerin akademik açıdan olduğu kadar sosyal becerileri kazanması konusunda da sorumludurlar (Eriş ve Anıl, 2016). Yapılan araştırmalar kazanılan sosyal becerilerin okul yaşam kalitesiyle doğrudan ilgisinin olduğunu göstermektedir. (Mok ve Flynn, 2002). Sarı ve Cenkseven (2007) lise öğrencilerinin zihinsel, fiziksel ve duygusal açıdan hızlı geliştikleri bir dönemde, okul yaşam kalitesinin öğrencilerin sağlıklı gelişimleri ve öz benlikleri üzerinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Yani öğrencilerin okullarda edindiği yaşantılar, en önemli sosyal destek kaynakları olan aile, öğretmenleri ve arkadaşları (Yıldırım,1998) ile olan etkileşimleri sonucunda kendilerini daha yakından tanıdıkları ve kendilerinin ders başarılarından sorumlu olduğu kadar sosyal gelişimlerinden de mesul oldukları okula karşı olumlu tutum geliştirmektedirler (Marks,1998).

Amerika Birleşik Devletleri'nde OYK ile ilgili çalışmalar yapan Epstein ve McPortland (1976) geliştirdikleri ölçekte okulda ulaşılabilen doyum, sınıf içinde etkili olma ve öğretmenlerle kurulan olumlu ilişkinin okul yaşam kalitesine etki

ettiğini öne sürmüşlerdir. (Erden ve Erdem, 2013). Okul yaşam kalitesine; öğrencinin geçmiş yaşantılarına bugün yüklediği anlamın da etkisi ile oluşturduğu geleceğe yönelik beklenti, tutum ve düşünceleri, okul ve aile çevresiyle ilişkileri ve yaşam tarzı etki etmektedir (Tengen, 2009).

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde okul yaşam kalitesini etkileyen çok çeşitli faktör olmasına karşın üzerinde uzlaşılan faktörler mevcuttur. Okul yaşam kalitesi; akademik başarı, okula bağlılık, aidiyet duygusu ve okulla bütünleşme, olumlu okul atmosferi ile ilişkili bulunduğu görülmektedir (Alaca,2011; Bilgiç, 2009; İlmen, 2010; Pelendecioğlu, 2011).

Sarı (2012) tarafından yapılan çalışma ise, okul yaşam kalitesinin; öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular, okul yönetimi, statü ve sosyal etkinlikler olmak üzere altı alt boyutta ele alınabileceğini göstermektedir. Buna göre, *öğretmenler* alt boyutu, öğretmen-öğrenci iletişiminin niteliği ve öğretmenlerin kendilerini geliştirme düzeyleri ile ilgilidir. *Öğrenciler* alt boyutu ise, öğrenciler arasındaki iletişimin niteliği ile ilgilidir. *Okula yönelik duygular* alt boyutu, öğrencilerin okullarıyla gurur duyması, okula yönelik sevgileri gibi duyguları ele almaktadır. *Okul yönetimi* alt boyutunda, okul yöneticilerinin öğrencilerle olan iletişimlerinin niteliği, katılımcı yönetim tarzları ve öğrencilere olan ilgileri vurgulanmaktadır. Son olarak *statü* alt boyutu ise, öğrencilerin birer birey olarak kendilerini okulda değerli ve önemli hissetmeleri ile ilgilidir. Bu beş alt boyut bir arada öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını tanımlamaktadır.

2.2. Okul Yaşam Kalitesinin Alt Boyutları

Okul Yaşam Kalitesi, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli boyutlarda incelenmiştir. Williams ve Batten OYK' ni okula karşı oluşan olumlu ve olumsuz duygu, statü, öğretmenler, fırsatlar ve başarılar ile kimlik alt boyutları ile incelemişlerdir

Epstein ve McPartland (1976) okul yaşam kalitesini, okuldan edinilen memnuniyet, öğrencilerin sınıftaki çalışmaları ve öğrencilerin öğretmene karşı davranışları olmak üzere üç boyutta incelerken; Karatzias, Power ve Swanson (2001) okula devam durumu, eğitim öğretim sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve tarzları, bireysel farklılıklardan doğan ihtiyaçlar, içinde bulunulan toplumun değer yargıları ile bireyin

değerler sistemi, kariyer, ilişkiler öznel ve nesnel çevresel faktörleri OYK göstergeleri olarak belirlemişlerdir.

Malin ve Linnakyla (2001) ise, okul yaşam kalitesini okuldan edinilen genel hoşnutluk ve öğrenci-öğretmen ilişkileri olarak, Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz (2007) yükseköğretim öğrencileri için okul yaşam kalitesini, sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden , öğretim elemanlarından ve fakülteden memnuniyet olmak üzere üç boyutta, Tangen (2009); okul yaşam kalitesini geçmiş yaşantıların şimdiye ve geleceğe olan etkileri, okul yaşantısının kontrol altına alınması, okul paydaşları ile kurulan ilişkiler ve okuldaki eğitimin tüm yaşama etkisi olmak üzere dört boyutta incelemişlerdir.

Bu çalışmada ise okul yaşam kalitesi öğretmenler, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumlu 7 olumsuz duygular, öğrenciler arası etkileşim ve sosyal etkinlikler şeklinde altı boyutta incelenmiştir. Aşağıda bu boyutlara ilişkin açıklamalar verilmiştir.

2.2.1. Öğretmenler

Öğrencinin okulda bire bir iletişime geçerek, olumlu ilişkiler kurduğu (Hallinan, 2008), öğrenciye akademik bilgi vermekle kalmayıp, onların duygusal gelişimini de destekleyen kişilerdir (Kim ve Kim, 2012). Okul yaşam kalitesi; öğrencileri ile yakın, açık, anlaşılır ve güvenilir ilişki kurabilen ortak paylaşımlarda bulunabilen öğretmenler tarafından artırılır (Leonard, 2002).

Öğretmenlere karşı geliştirilen öğrenci tutumları öğrenme süreci üzerinde önemli etkiye sahiptir (Miller, Thompson & Frankiewicz, 1975). Kendilerini dinleyen, saygı duyan, farklılıklarını gören öğretmenlerine karşı oluşturulan olumlu tutum okulda pozitif bir atmosfer oluşturur ki bu da öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlar. Bunun tam tersi olarak yok sayılan, değer görmeyen öğrenciler öğretmenlerine ve dolayısıyla okuluna olumsuz tutum geliştirecektir (Hallinan, 2008). Bu da akademik başarıyı düşürecek aynı zamanda okul yaşam kalitesinin düşmesine neden olacaktır.

Araştırmalar öğrencilerini psikolojik ve sosyal açıdan desteklemeye yönelik davranışlar sergileyen öğretmenlerin okula bağlılık konusunda öğrenciler üzerinde olumlu etki gösterdiği ortaya çıkmıştır. (Brewster & Bowen, 2004). Aynı zamanda öğretmenin veli ile kurduğu sağlıklı ve etkili iletişim de öğrencinin okula olan ilgisini artıracak ve buna bağlı olarak da okula bağlılığı artacaktır (Murray, 2009).

2.2.2. Okula Yönelik Duygular

Okul yaşam kalitesi öğrencilerin okula yönelik geliştirdiği olumlu tutum ile doğrudan ilgilidir. Mok ve Flynn (2002) e göre öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri olumlu tutum daha çok sınıf atmosferi ile ilgilidir. Sınıflarına bağlı olan çocukların daha az devamsızlık yaptıkları ve okul yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Alaca (2011)'ya göre okul yaşam kalitesi okulda mutlu ve huzurlu bir ortamın varlığı ile mümkündür. Okula karşı oluşturulan olumlu duygu ve tutumların çocukların okul yaşam kalitesini ve akademik başarılarını artıracadığı yönünde sonuçlar elde edilen araştırmalar mevcuttur. Örneğin; Bourke ve Smith (1989) in araştırmalarında okul yaşam kalitesinin eğitim hayatlarında akademik başarılarına etki hususunda önemli bir paya sahip olduğunu ve eğitime devam konusunda daha istekli olduklarını ortaya koymuşlardır. Diğer bir araştırmada ise okula yönelik olumsuz tutum ve tatminsizliğin ve okula yabancılaşmanın davranışsal problemler ve akademik başarıda düşüşe neden olduğunu göstermektedir (Goodenow,1992a, 1992b; Goodenow ve Grady, 1993).

Okula yönelik oluşturulan olumlu tutum çocuğun okula karşı aidiyet duygusunun gelişmesi, kendini okulun önemli bir parçası olarak görmesi, kendini güvende ve değerli hissetmesi sonuçlarını doğurmaktadır. (Fraser,2002).Okul ğrencinin bulunmaktan zevk aldığı yerler olmalıdır. Okula karşı geliştirilen olumlu tutumların öğrencinin öğrenme isteklerini artıracadığından akademik başarısında önemli bir etkisi vardır. Bu da okul yaşam kalitesinin yüksek olduğunu göstermektedir.(Leonard, 2003). Bununla birlikte okullarda yaşanan; okula devam sorunu, okul terk etmeleri, kuralların ihlali ve disiplin sorunlarının daha az yaşandığı belirtilmektedir (Hallinan, 2008). Yani okula yönelik duyusall bağlılığın bilişsel bağlılığa olumlu etkisinin olduğu görülmektedir (Fredricks, Blumenfeld& Paris, 2004).Bunun tam tersi olarak

okula karşı oluşan olumsuz tutum ise öğrencilerin okul yaşam kalitelerini düşürerek, akademik başarıya olumsuz etki sağlamaktadır. Öğrencinin okulda kabul görmemesi ve olumsuz yaşantılar edinmesi öğrenciyi okuldan soğutmaktadır. (Mok ve Flynn, 2002)

2.2.3. Statü

Öğrencilerin onaylandığı, kendilerinin özel hissetmelerinin sağlandığı, güven hissini yaşadıkları ve saygı gördükleri okul ortamlarını ifade eder. Öğrencilere önemsendikleri ve okula ait oldukları hissettirildiğinde kötü ve zararlı alışkanlıklara daha az meyil verdiklerini ifade edilmektedir (McNeely, Nonnemaker ve Blum, 2002) ait olduklarını hisseden öğrenciler başarı için daha fazla motive olmaktadır (Voke, 2002). Okulun kendilerine gelecekte sunacağı imkanları, okullarına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine verdikleri değer okul yaşam kalitesi algılarını oluşturmaktadır (Sarı 2007).

Çocuklar yaşantılarının büyük bölümünü okulda geçirdiklerinden çevre ile olan ilişkilerinin sağlanmasında okulun önemli bir payı vardır. Güven; okul yaşam kalitesi ile doğrudan ilgilidir. (Sarı, 2007). Burada öğrencinin kendini ifade edebilmesi, kararlara katılması ve kabul görmesi, birey olarak kendi olabilmesi sağlandığında öğretmenleri ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmektedir. Bu da okula karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır (Korkmaz, 2009).

2.2.4. Okul Yöneticileri

Okul yöneticileri okulların her türlü işleyişinden, çeşitli görevleri yerine getirmeden, öğrenci ve öğretmenlerden ve etkili bir eğitim ortamı oluşturmaktan sorumludur.(Bayram ve Aypay, 2012). Okul yöneticileri bu görevlerini yerine getirirken öğretmen ve öğrencileri ile onların fikirlerini ve görüşlerini dikkate almalıdır. Bu durum okul yaşamının etkili olmasını sağlamaktadır. Okul yöneticileri; öğrencilerin isteklerini dikkate alan, ihtiyaçlarını gören, sorunlarına çözüm

üretebilen, öğrencilerle iletişim kurarak paylaşımlarda bulunan, olumlu okul ortamı oluşturan ve öğrencinin okul yaşamından memnuniyet sağlaması için olumlu bir okul atmosferi yaratan kişilerdir. (Arastaman, 2006). Öğrencilerin okulda başarı sağlamasına etki eden birçok faktör bulunmasına karşın okul müdürü bunların en önemlileri arasındadır (Halawah, 2005, akt: Sarı ve Erceylan,2008).

Okul müdürlerinin öğretmenlerin okula bağlılıkları konusunda olumlu etkiye sahip olması öğrenciler üzerinde de olumlu etkisini göstermektedir. Öğretmenin mesleki olarak kendini iyileştirme çabaları müdüre bağlı iken öğrencilerinde okul doyumuna buna paralel olarak artmaktadır (Arastaman,2006).

Etkili bir eğitim öğretim ortamının oluşturulmasında ve okulun belirlenen hedeflere ulaşmasında, öğrencilerin öğrenmelerinin sağlanmasında müdür desteği önemli bir yere sahiptir. Okul müdürünün desteği olan okullarda öğretmenlerin örgüte bağlılıkları ve motivasyonları yüksek olurken, okul müdürünün desteğinin olmadığı okullarda öğretmenin okula olan ilgisi azalmaktadır (Şama ve Korkmaz, 2011). Bu durumda okul yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir.

İyi ve başarılı okullar, ortak amaçları olan ve bu amaçlar etrafında özveri ve samimiyetle çalışan okullardır. Takım ruhunun egemen olduğu bu okullarda müdür, bilgi birikimi ile bir orkestra şefi gibi etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyen, öğretmenleri ile birlikte iletişim halinde topluma yön veren çalışmalar yürüten, okulu yaşam alanına dönüştüren ve ona anlamlar yükleyerek öğrencilerin hayatlarına anlam katan kişidir (Turan, 2007).

2.2.5. Öğrenciler arası etkileşim

Öğrencinin aile dışında ilk sosyalleştikleri yer okullardır. Okulda öğrenci kendi yaşlılarıyla etkileşime geçerek öğrenme sürecine dahil olurlar. Akran gruplarında öğrenci kendini, başkalarını, otoriteyi, liderliği, işbirliğini öğrenir (Bursalıoğlu,2005). Öğrendikleri ile edindikleri yaşantılar neticesinde akranları tarafından kabul görür veya görmez. Akranları tarafından kabul gören bireyler okul yaşam kalitesi ile ilgili olarak üst düzeyde tatmin yaşamaktadırlar, bunun tam tersi olarak ta arkadaşları tarafından kabul görmeyen bireyler ise okul yaşam kalitesi ile

ilgili olarak tatminsizlik yaşamaktadırlar. Öğrencilerin okulda öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile geçirdikleri yaşantılar öğrenciyi ne derece mutlu ediyorsa öğrencinin okula bağlılığı, derse ilgisi ve okula karşı tatmini o derece yüksek olacaktır (Arastaman, 2006).

Öğrenci içinde bulunduğu akran grubu ile ortak anlaşma noktası bulup, olumlu ilişkiler kurabilen, kendini tanıyıp grup içinde ifade edebilen ve arkadaşları tarafından kabul gören öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin yüksek olduğu, uygun akran ilişkileri geliştiremeyen öğrencilerin ise duygusal problemler yaşama, suça bulaşma, sağlıksız yaşam sürme davranışları ortaya çıkmakta (Leonard, 2002) ve okuldan zevk alamamaktadırlar (Osterman, 2000).

2.2.6. Sosyal Etkinlikler

Okullar öğrencileri akademik olarak yetiştirmelerinin yanı sıra onların bireysel ve toplumsal gelişimlerini de sağlamakla yükümlü kurumlardır (Marks, 1998). Okullar öğrencileri derslerde akademik bilgilerle donatırken, ders dışında yapılan sosyal etkinliklerde öğretimi destekler (Durmaz, 2008). Öğrencilerin dikkatini çekecek, onların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte ve istedikleri ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacaktır. Okullar öğrencileri sosyal etkinlikler vasıtasıyla okula bağlayabilirler (Arastaman, 2006). Okul içi ve okul dışında düzenlenen sosyal etkinliklere katılımın teşvik edilmesi ve demokratik bir ortam oluşturulması okul yaşam kalitesinin üst seviyeye çıkması açısından önem teşkil etmektedir (Sarı,2007). Bununla birlikte yapılan sosyal etkinlikler öğrencilerin okulla ilgili olumlu tutum geliştirmesi ve ilgiyi artırmasına, paydaşlar arası iletişimi güçlendirmesine ve disiplin sorunların en aza indirgemesine destek olmaktadır. (Holloway, 2002'den akt: Durmaz, 2008). Bunun yanında okulda yapılan bu faaliyetlerin öğrencileri çeşitli kötü alışkanlıklara (madde kullanımı, suça yatkınlık, riskli davranışlar) karşı koruyucu özellik taşımaktadır. Bunun tam tersi düşünüldüğünde ise bu faaliyetlere katılım sağlamayan öğrencilerin ise, suça yatkınlık göstermesi, devamsızlık yapması, şiddet içerikli durumlara ilgi göstermesi neticesinde çoğunlukla okulu yarım bırakma davranışını sergilemektedirler (Black ve ark.,2010).

2.3. Okul Yaşam Kalitesini Etkileyen Unsurlar

Ainley,1991 de yaptığı araştırmada öğrencilerin başarıma konusundaki motivasyonları, okuldan beklentileri, müfredat içeriği ve öğretmen tutumlarının okul yaşam kalitesini etkilediği yönünde sonuçlar elde etmiştir (Leonard, 2002; Mok ve Flynn, 2002).

Farklı okul türlerinde yapılan ampirik araştırmalar, öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ve aile özellikleri, cinsiyet, sınıf büyüklüğü, akademik başarı, okul devamlılığı gibi değişkenlerin öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile yakın bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir (Ereş ve Bilasa, 2017; Leonard, 2002; Özdemir, Kılınc, Öğdem ve Er, 2013). Öğretmen -öğrenci etkileşimi ve sınıf ortamındaki öğrenci deneyimleri, öğrencilerin okul yaşam kalitesi üzerinde etkili olan en önemli faktörler arasındadır (Mok ve Flynn, 2002; Jaavall,2007; Sarı, 2012). Epstein ve Mcpartland'a (1976) göre, okul yaşam kalitesinin önemli belirleyicileri; okulun sosyal yapısı, sınıf içi etkinliklere katılım ve öğretmenlerle olan etkileşimdir. Bu da OYK'ni etkileyen en önemli unsurlardır. Bu bağlamda, öğrencilerin okul yaşam kalitesinin, öğretmen etkileşimi ile yakından ilgili olan bir başka önemli değişken olan öğretmen sınıf liderliği ile ilişkilerinin incelenmesi önemli görülmüştür. Karatzias ve arkadaşlarına göre ise OYK'ni cinsiyet, sınıf düzeyi, okula karşı olan duygular ve stres etkilemektedir. Kong (2008) a göre ise OYK 'ni öğrenme süreci içinde kullanılan etkinlikler, okul düzeyi, olumlu öğrenme tecrübeleri ve okul başarısı etkilemektedir.

Okul yaşam kalitesini etkileyen önemli bir unsur da okul kültürüdür. Okulların kültürlerinin birbirlerinden farklı olması, okulun işleyişi, yönetilmesi, atmosferi o okulun kültürü ile doğrudan ilgilidir (Doğanay ve Sarı, 2006). Okul kültürü okul paydaşlarının birbirleri ile olan ilişkilerini karşılıklı olarak etkiler. (Rosenholtz, 1991:42-44, Akt, Terzi, 2005).

Lise öğrencilerinde benlik saygısının yüksekliği ile sağlıklı davranışlar sergileme arasında doğru orantı vardır. Öğrencinin sağlıklı davranışlar sergilemesinde ve bu davranışları geliştirmesinde ise okulda aldığı kaliteli eğitim hizmetin önemi büyüktür (Dil ve ark., 2015).

3. LİDERLİK KAVRAMI

Liderlik ile ilgili olarak günümüze kadar pek çok düşünce, görüş, stil, teori öne sürülmüştür. Buna rağmen şimdiye kadar üzerinde uzlaşma sağlanan liderlik özellikleri ve ortak davranış biçimleri otaya konulamamıştır (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008).

Liderlik; belirli amaçlara ulaşma yolunda insanları etkileyebilme ve onlara yön verebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. (Boone ve Kurtz, 2013: 233).T.RPhilips'e göre liderlik; hedeflere ulaşana kadar her aşamada motivasyonun sürekliliğini sağlayabilmektir. (Erçetin, 2000: 5). Bass'a göre ise grup üyelerinin arasındaki etkileşimi ifade eder. Bu etkileşim neticesinde üyelerin fikirlerinin yeniden yapılanması hedeflenir (Jansen, 2011: 107).

Liderlik insanları bilgi ve yetenekleri ile aynı amaç etrafında belli bir organizasyon çerçevesinde bir arada tutabilme becerisidir (Eren, 2012: 435).Erdem ve arkadaşları ise (2012), liderlik kavramını “ ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen kişi veya kişilerin faaliyetlerine yön verme ve grubun sürekliliğini sağlama süreci” olarak ele almaktadır (Erdem ve diğerleri, 2012).Özden (2008) liderliği örgüte yeni bir bakış açısı getirmek için fırsatları yakalayabilen ve değerlendirebilen kişi olarak tanımlamıştır.

1902 de C.H.Cooley liderliği, ‘sosyal hareketlerin merkezinde yer alabilmektir.’ şeklinde tanımlarken, 1997 ‘de K. Gallagher, belirlenen bir hedefe ulaşma sürecinde sahip olunan mevcut şartları en verimli şekilde kullanarak kişileri etkilemektir, şeklinde tanımlayarak zaman içinde liderlik anlayışının değiştiği görülmektedir (Bayram 2013). Yüzyılın başlarında liderlik kavramı yetki kullanarak kurulan bir otoriteyi anımsatırken zamanla bu anlayış değişmiş, işbirliği ve etkileşim kavramları ön plana çıkmıştır.

Liderlik sadece eğitim alanında değil birçok alanda incelenmiş geniş anlamı olan bir kavramdır. Bu nedenle farklı alanlarda, farklı tanımlamalarla karşılaşılması normaldir. (Şişman, 2014: 12). Buna göre liderliğin sadece insanları etkilemek olarak algılanması doğru değildir. Yeni liderlik anlayışında işbirliği kavramı öne çıkmaktadır. (Bayrak, 1997). Diğer bir deyişle liderlik; ortak amaçları gerçekleştirme

adına sosyal etkileşimi merkeze alan, çevrenin, duygu ve düşüncelerin etkilediği, karmaşık süreçleri olan bir grup faaliyetidir. (Chemers, 2014).

Şişman (2014), üzerinde uzlaşılan liderlik tanımlarını şu şekilde sıralamıştır:

- a) Kişilik özelliklerine bağlı güç
- b) Alınan kararları tatbik edebilme becerisi
- c) Grup üyelerini iş etrafında koordine edebilme
- d) Belirlenen amaçlar doğrultusunda grubu etkileyebilme
- e) Kişinin grupla iletişim süreci
- f) Var olan durumu amaçlara uygun olarak değiştirebilme becerisi vb. özellikleri yer almaktadır.

3.1. Liderlik Kuramlarının Gelişimi

Liderlik tarih boyunca araştırılmış ve bu kadar ilgi görmesine karşın hala üzerinde araştırmalar yapılan ve anlaşılamayan güncel bir konudur (Cemaloğlu,2007). Liderlik kavramı 20.yy'ın ikinci yarısından itibaren süreç içinde anlam ve içerik bakımından sürekli olarak değişim ve gelişim içerisinde olmuştur. İnsanların yaşam

3.1.1. Özellikler Kuramı

Liderliğin ilk olarak sistematik şekilde araştırıldığı ve dönemin liderlerinin kişisel özelliklerinin araştırılması ile tanımlandığı kuramdır (Erdoğan, 1997). Lideri tanımak için liderin özelliklerini ön plana çıkararak kurama göre kişinin fiziksel ve kişilik özellikleri irdelenmektedir. Liderin belirlenmiş ortak özelliklere sahip olmaları gerektiği için liderlik özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır (Aykan,2002). Liderliğin doğuştan getirilen bir özellik olduğu ve daha sonradan eğitim ile kazanılamayacağı düşüncesi mevcuttur. Sosyal beceriler, ilgi, kabiliyet, hitabet, zeka, güven verme, cesaret, risk alma, iletişim gibi kişisel özelliklerinin yanında boy, kilo, güçlülük insanların lider olabilmeleri için gerekli özelliklerini oluşturmaktadır (Şimşek,1999; Eren, 2003).

Yalnızca liderin sahip olduğu özellikleri dikkate alması nedeni ile liderlik tanımı yetersiz bulunmuş, etkileşimi saf dışı bıraktığı, sosyal yapı unsurlarına değinmediği, durumsal faktörleri göz ardı ettiği için eleştirilere maruz kalmıştır. Liderlikte davranış biçimleri ve karşılıklı etkileşimi de göz önünde bulunduran Davranışçı Yaklaşım 1940'lı yıllarda etkisini göstermiştir (Naktiyok, 2006; Çelik, 2012).

3.1.2. Davranışçılık Kuramı

Bu yaklaşımın temelini liderin kişisel özellikleri değil liderlik yaparken sergilediği davranışlar oluşturmaktadır. Yani liderlik kavramını, liderin neyi, nasıl yaptığı üzerinde durularak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşıma göre liderlik yapan kişinin değil, sergilediği liderlik davranışlarının temel özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Davranışçı kuram, özellikler kuramının aksine etkileşimi ön plana alarak liderin astları ve üstleri ile iletişim şekilleri, iş paylaşımı yapıp yapmadığı, amaç belirleme süreci ve bu sürece izleyenlerini dâhil edip etmemesi gibi davranışlar bu kuramın temelini oluşturmaktadır. (Arıkan, 2001; Çelik, 2003; House ve Aditya, 1997; Koçel, 2005; Tengilimoğlu 2005).

3.1.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Davranışçı kuramın yaygınlaşmasına katkıda bulunan Ohio State Üniversitesi kapsamında çalışan İşletme Araştırmaları Bürosu (Bureau of Business Research) tarafından asker ve sivil yöneticiler üzerinde yürütülen bir liderlik araştırmasıdır. Bu araştırma 1945 yılında başlamış 1950' li yıllara kadar sürmüştür. Araştırmada bir liderin ne şekilde tanımlanacağı belirlenmek istense de (Erkutlu, 2014) araştırma sonucunda ortaya 1800'e yakın lider davranış özelliği çıkmıştır. (Serikan, 2012). Bu özellikler başta Anlayış, Yapıyı Harekete Geçirme, Duyarlılık, Üretim Odaklı olarak 4 grupta incelense de daha sonra Anlayış ve Yapıyı Harekete Geçirme olarak 2 boyutta ele alınmıştır (Aslan, 2013).

Yapıyı harekete geçirme; işi dikkate alan lider için önemli olan şey koyulan hedeflere ulaşmaktır. Bu hedeflere ulaşabilmek için işin, yetki ve sorumlulukların tanımını yaparken işle ilgili uygun kadroyu ve iş bölümünü yapar. Birlikte çalışacak insanlar arasında iletişim yollarını belirler. Çalışanların performans değerlendirmesinin önemli olduğu bu çalışmada işin sonuçlandırılmasına odaklanılır (Çelik, 2015).

Anlayış gösterme ise; kişisel ihtiyaçların karşılanmasını odak noktası olarak alır. Sağlıklı insan ilişkilerinin önemine öncelik verilen bu çalışmada, çalışanlar arasındaki saygı, işbirliği, itimat, destek gibi davranışları ön planda tutar. Güven ortamı oluşturmanın esas olması, çalışanların kendini rahat hissetmeleri, duygu ve düşüncelerinin önemszenmesi ve samimi ilişkiler kurma temeline dayanır (Celep, 2004; Erçetin, 2000; Koçel, 2010).

3.1.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Bu çalışmalar liderliği 2 boyutta incelemiştir. İş görene yönelik liderler ve üretime yönelik liderler. İş görene yönelik liderler insanları farklı ihtiyaçları, bireysel farklılıkları olan bireyler olarak görür. İnsan ilişkilerine önem verir. Üretime yönelik liderler ise; insanları örgütün amaçlarına ulaşmada araç olarak görürler. Yapılacak işe odaklanırlar. (Robbins & Judge, 2013, s. 380).

Yapılan araştırmalar ise; sadece insana veya sadece işe odaklanmanın değil, her ikisinin de aynı derecede önemli olduğu üzerinde durmaktadır (Sağır, 2013).

3.1.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı

Liderlerin davranış şekillerini ortaya koymasđ bakımından önem arz etmektedir (Çelik, 2015). Blake ve Mouton tarafından geliştirilen kuram örgütün başarılı olabilmesi için hazırlanan eğitim programlarında kullanılmıştır. Blake ve Mouton dan önce kuram liderlik davranışlarına ve bunlara etki eden unsurları açıklarken (Aykanat, 2010; Koçel, 2010), Blake ve Mouton'un araştırmaları sonucunda lider davranışlarını kişiye ve üretime yönelik olmak üzere iki bileşen altında toplamış ve beş tip liderlik stili belirlemişlerdir. Bunlar; zayıf liderlik, organizasyonel liderlik, otoriter-itaat liderlik, şehir kulübü liderliği ve takım liderliğidir. Ancak bu kuram liderliği açıklarken çevresel unsurlara yeterince yer vermez (Çelik, 2015).

3.1.3. Durumsallık Yaklaşımı

Liderliğin açıklanmasında tarih boyunca önce kişinin özelliklerine sonra davranışlarına odaklanılmış ancak toplumsal açıdan yaşanan gelişim ve değişimler neticesinde bu kuramların artık liderliği açıklamaya yetmediği görülmüştür. Özellikler Kuramı ve Davranışçı kuramın liderliği açıklama konusunda yetersiz kalması üzerine Durumsallık Kuramı geliştirilmiştir.

Liderliği içinde bulunulan durum ve koşulların etkilediği ve şekillendirdiği bir olgu olarak gören yaklaşımlar durumsallık teorileri olarak adlandırılmaktadır (Kozak, 2008).

Farklı alanlarda farklı liderlik türlerine ihtiyaç duyulması nedeni ile liderlik, duruma göre farklı davranışlar geliştirilmesi gereken bir olgu olarak tanımlanmıştır. Durumsallık yaklaşımına göre farklı liderlik özellikleri ortaya konulmuştur (Demir, 2012).

Liderin başarısının kişisel özellikleri ya da göstermiş olduğu davranışlara bağlı olmadığı, liderlikte başarı sağlanması lider dışında bazı şartlara da bağlı olduğu

savunulmaktadır. Yani başarının sağlanması gerçekleştirilmek istenen hedefin uygunluğu, örgütün özellikleri, örgüt üyelerinin daha önceki deneyimleri ve yetenekleri gibi özelliklere bağlıdır (Koçel, 2010).

3.1.4. Çağdaş Yaklaşımlar

Günümüzde ekonomik, sosyal, teknolojik değişimlerin hızlanması dolayısıyla geleneksel iş yapma biçimleri de değişmektedir. Yeniden yapılanmalar neticesinde ekonomik ve siyasal sınırlar giderek kaybolmakta, çok kültürlü bir dünyada yeni bakış açılarına, yeni yaklaşımlara ve çözümlere gereksinim ortaya çıkmaktadır (Barutçugil, 2014).

Lider ile çalışanın etkileşimi yeni liderlik anlayışında temel düşünce olarak benimsenmiştir. Bu yaklaşımla birlikte sadece bir kişinin liderlik potansiyeline sahip olabileceği düşüncesinden farklı olarak birçok liderlik anlayışı ile birlikte dağıtımçı liderlik anlayışı ortaya çıkmıştır (Oğuz, 2010).

3.1.4.1. Dağıtımçı Liderlik

Dağıtımçı liderlik, 1990' lı yılların sonlarına doğru popüleritesi artmış ve araştırmalara sıkça konu olmaya başlamıştır. Son yıllarda yaşanan hızlı değişimlerle birlikte kişilerin ihtiyaçları da değişerek artmaktadır. Bu durum ise bir amaca ulaşmak için farklı özellikteki insanların aynı amaç için bir araya gelmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Özkan, 2016). Yani farklı sorunlara farklı liderlik özellikleri ile çözüm bulunabilecek olması farklı özellikler taşıyan insanları bir araya getirmeyi zorunlu kılmaktadır (Demir, 2012).

Dağıtımçı liderlik ile ilgili olarak ilk çalışmayı Gibb 1954 yılında yapmıştır (Özdemir, 2012). Gibb'e göre liderlik bir kişinin değil bir grubun ortak davranışı olarak gerçekleştirilebilir. Birçok insanın liderlik davranışlarını paylaşması fikir çeşitliliğini de beraberinde getirir (Ağiroğlu-Bakır, 2013). Dağıtımçı liderlik

alanyazında paylaşılan liderlik, dağıtımçı liderlik ve dağıtılmış liderlik adları ile görülmektedir (Özer ve Beycioğlu, 2013).

Dağıtımçı liderlik yalnızca kişilik özellikleri ile ilgili değil, farklı özelliklere sahip bireylerin etkileşimi ile ortaya çıkan bir süreçtir (Bolden, 2011). Bir başka deyişle; örgüt üyelerinin yeterlilikleri doğrultusunda gönüllülük esasına dayalı olarak sorumluluk bilinci ile, paydaşlarla etkileşim halinde bulunarak amaca ulaşma sürecidir (Ağiroğlu-Bakır, 2013).

Dağıtımçı liderlikte tek adam liderliğine karşı çıkan bir anlayışı hâkimdir. Bunun yerine, örgüt üyeleri arasında sorumluluk paylaşılması esasına dayanan, farklı bilgi ve beceriye sahip kişilerin oluşturdukları sinerji ile amaca ulaşma hedeflenmektedir (Aslan ve Ağiroğlu-Bakır, 2015).

3.1.5. Okullarda Liderlik

Liderlik kavramına ilişkin alanyazında birçok tanım yapılmıştır. Örgütsel bir davranış biçimi olarak alanyazında yerini alan öğretmen liderliği (Smylie,1995; Harris,2005) okul gelişimini ve öğrenci başarısını doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir (Anderson, 2004; Frost ve Harris,2003; Harris ve Muijs,2005).

Üretken, etkili, yaratıcı düşünebilen, problem çözebilen bireyler yetiştirmek günümüz okullarının en önemli görevlerindedir. Okul bu görevlerini yerine getirirken gerçekleştirilmesi gerekli sorumluluklarını okulun paydaşları ile paylaşmalıdır (Aydın,2009). Okullarda görünen liderler okul müdürleridir ve benimsedikleri liderlik stiline göre yönetim şekilleri şekillenmektedir. Karmaşık ve çok yönlü yapısı ile öne çıkan liderlerin güçlü özellikler barındırması gerekir. Okulda verilen eğitimin etkili olabilmesi için eğitimsel ve öğretimsel liderlik özelliklerinin yanında vizyon, iş birliği, adalet gibi özelliklerinde kişide bulunması gerekmektedir (Arslan ve Beytekin, 2004).

Okullarda liderlik, okulun gelişmesinde etkin rol oynama, okula vizyonuna uygun olarak katkı sağlama şeklinde olmaktadır. Bu değişim ve gelişime ön ayak olan kimseler okulun yöneticisi olmak zorunda değildir (Harris & Muijs, 2005). Liderlik rol ve sorumluluklarının okul yöneticilerinin tekelinde olmayıp, yönetim görevi

olmayan kişiler tarafından kabiliyetleri ölçüsünde gönüllü olarak üstlenilmesine dağıtımçı liderlik denilmektedir (Arrowsmith, 2007; MacBeath et al., 2004).

Eğitim sürecinde öğretmenin farklı rolleri ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmen insanlarla olan iletişimde başarılı ve etkili bir lider olması gerekir. Bu da öğretilerde yansıtıcı düşünme becerisinin olması ile mümkündür. Bu beceri sayesinde öğretmenler süreç içinde karşılaşılan problemleri çözerken içinde bulunulan şartları dikkate alarak kendine has yöntemler kullanırlar (Stronge,2002).

3.2. Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliği dünya literatürüne 1960'lı yıllarda girmiştir. Günümüzde öğretmenler yalnızca sınıflarında değil okulda da etkin paylaşımlar sergileyerek varlığını göstermek durumundadır. Öğretmenin okulda formal görevlerinin dışında da etkili olması beklenmektedir. Öğretmen liderliği; sınıf içinde ve dışında gerçekleştirilecek faaliyetleri bir vizyon dahilinde düzenleyebilme ve bu faaliyetlerde etkin roller üstlenme ve rollerin gereğini yerine getirme yeterliliğidir (Can, 2006).

Öğretmen liderliği, liderlik kavramının alışlagelmiş tanımlarından sıyrılarak bir grubun bir amaç için koordineli olarak çalışmasını gerekliliğini ifade etmektedir. Öğretmen liderliği 2 boyutta incelenebilir. Birincisi yapılan çalışmalar neticesinde elde edilen sonuçlar üzerine yoğunlaşmak, ikincisi ise işbirliği içinde yapılacak mesleki çalışmaları planlamaktır. (Harris ve Muijs, 2005). Aynı zamanda öğretmen liderliği karşılıklı öğrenmeyi gerektirdiğinden her öğretmenin meslektaşlarıyla yakın ilişkiler oluşturduğu da görülmektedir. Bu durum okul yaşam kalitesinin en önemli belirleyicisi olan okul kültürünün gelişmesinde de etkili olmaktadır (Little,1990 'a atfen Harris, 2005).

Barth (2001) lider öğretilerde olması gerekli davranış biçimi ve özellikleri şu şekilde açıklamaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan öğretim programlarının hazırlık aşamasında görev alır, derse uygun ders kitapları ve materyalleri belirler, öğrenci davranışları üzerinde etkilidir, öğrencileri ilgilendiren mevzuatın oluşturulmasında etkili rol oynar, öğretmenlerin performans değerlendirmesini yapar, yeni öğretmenlerin adaptasyon sürecinde etkindir, yöneticilerin seçilmesinde

etkilidir, öğrencileri ilgi ve durumlarına göre uygun sınıflara yönlendirir, meslektaşlarının mesleki gelişimleri için çalışmalarında öncü rol oynar.

Bunun yanında lider öğretmen olmak bazı yeterlilikler gerektirmektedir. Sahip oldukları bilgi beceri ve yetenekleri öğrenciye aktarabilmeli ve onları yaşam boyu etki altına alabilmelidir (Swanson,2000). Lider öğretmenin ilk amacı, öğrenciye en etkili ve verimli şekilde eğitim vermektir. (McDonald ve Keedy, 2002). Artık öğretmenin bilgiyi aktaran değil, bilgiye ulaşmanın yollarını gösteren, öğrencilerin bilgiyi oluşturmalarını sağlayan ve öğrenmeyi öğreten bir kılavuz rolünde olması beklenmektedir (Börü, Güneşer, 2006).Paylaşılan liderliğin yaygınlaşması yolu ile öğrenen toplulukların oluşturulması öğretmen liderliğini geliştirebilir (Beycioğlu, 2010).

Lider öğretmen; okulunun amaç ve misyonuna uygun davranışlar sergileyerek, bilgisi, becerisi ve kişiliği ile çevreye olumlu etki sunabilen, içinde bulunduğu toplumla iletişim/etkileşim içinde olan, toplumu ayakta tutan yaratıcı, güçlü, zeki kişiler olarak ifade edilebilir (Bursalıoğlu, 1994). Bu öğretmenlerin ise analitik düşünme becerisine hakim, kendini ifade edebilen, toplumun içinde kendisine yer edinebilen, etkili ve sağlıklı bireyler yetiştirmesi beklenmektedir (Şişman ve Turan, 2015)

Öğretmen liderliği, öğretmenin eğitim sürecinde aktif katılım için istekli olması ve öğrenmenin sürekli bir eylem olduğu düşüncesinin hâkim olması sonucunda öğrencilerinin ve meslektaşlarının gelişimine katkıda bulunabilme yeterliliğidir (Lord ve Miller,2000).

3.2.1. Bir Sınıf Lideri Olarak Öğretmen

Öğretmen liderliği son 30 yılda literatürde kendisine oldukça geniş yer bulmuştur. Okul liderliği yaklaşımları, 90'lı yıllardan sonra, okul yöneticisi ile özdeşleştirilen liderliğin özellikle öğretmenlerle paylaşılmasının tartışıldığı bir dönüşüm geçirmiştir (Avolio, Walumbwa ve Weber, 2009; Karabağ-Köse, 2018). Bu bağlamda en yoğun tartışılan kavramlardan birisini de öğretmen liderliği kavramı oluşturmuştur (Wenner ve Campbell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004). Liderlik, genel anlamı ile takipçileri

belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araya getirecek ve harekete geçirecek bilgi ve yeteneklerinin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2017). Bu tanımlama öğretmenler açısından, öğrencileri eğitim ve öğretim sürecinin amaçları doğrultusunda harekete geçirecek bilgi ve yetenekler olarak yorumlanabilir. Öğretmen liderliği, okul düzeyinde meslektaşlara yönelik, sınıf düzeyinde ise öğrencilere yönelik farklı liderlik rol ve davranışlarını içermektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Karabağ-Köse, 2018; Watt, Huerta ve Mills, 2010). Bir sınıf lideri olarak öğretmenin öğrencilere yapmış olduğu liderlik, eğitim yönetimi alanyazınının güncel tartışma konularından birisidir (Ertesvåg, 2009; Karabağ-Köse, 2018; Muijs ve Harris, 2007; Pounder, 2006; Wenner ve Campbell, 2017). Sınıftaki eğitim ve öğretim süreçlerinde öğretmen, hedefleri ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak strateji ve teknikleri belirlemede, gerekli sinerjiyi oluşturmada ve tüm süreci değerlendirerek sınıfı yönetmektedir (Bakioğlu, 1998). Dolayısıyla küçük bir örgüt özelliği taşıyan sınıfta, öğretmenin öğrencilerini ortak amaçlar için harekete geçirebilmesi, onun sınıf liderliği rollerinin çerçevesini oluşturmaktadır. Öğrencilerin en önemli sosyal destek kaynakları arasında yer alan öğretmenlerin, akademik süreçlerin yanı sıra öğrencilerin davranışsal ve sosyal problemleri ile ilgilenmeleri ve onlara sosyal destek sağlamaları da gerekmektedir (Yıldırım, 2000). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilere liderliği sadece akademik ve sınıf içi süreçlerle ilgili olarak değil, toplumsal, kültürel, etik vb. pek çok boyutta ayrıntılı olarak ele alınması gereken önemli bir olgudur.

Karabağ-Köse (2019a) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen sınıf liderliği kavramı; etkileşim, motivasyon, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler alt boyutlarında tanımlanmaktadır. Buna göre öğretmen sınıf liderliği, güçlü bir öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrencilerin motive edilmesi, öğretmenin güçlü bir öğretim liderliği göstermesi ve okul dışında da öğrencilerle etkileşimini sürdürmesi ile ilgili öğretmen davranışlarını içermektedir. Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin önemli bir boyutunu da öğretmen etkileşimi oluşturduğu için, öğrenci öğretmen etkileşimini açıklamada önemli bir kavram olarak öne çıkan liderlik olgusunun, okul yaşam kalitesi ile yakından ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Öğretmenlerin sınıf liderliğinde olduğu gibi, öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin de önemli bir boyutunu sınıf içi süreçlerin ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin niteliği oluşturmaktadır (Epstein ve Mcpartland, 1976; Sarı, 2012). Dolayısıyla

öğretmenlerin sınıf liderliği ile öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve okul başarısı arasındaki ilişkilerin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi önem taşımaktadır.

Silva vd. öğretmen liderliğini; öğretmenin resmi rollerinde sergiledikleri davranışlar, meslektaşlarıyla olan davranışları ve örgütsel değişim sürecindeki davranışları olarak 3 boyutta incelemiştir.

Okullarda liderlik algısı okul müdürlerine has bir özellikmiş gibi algılsa da öğretmenlerin de liderlik davranışları sergilemesinin önemi büyüktür. Bu algı nedeniyle öğretmenler sergiledikleri davranışları liderlik kavramıyla bağdaştıramamaktadırlar. Son yıllarda yapılan araştırmalarda; liderlik davranışlarının öğretmenlerce sergilenmesinin öğrencilerin okul başarısı, kişisel gelişimi ve okula bağlılığı hususunun önemi üzerinde durulmaktadır (Muji ve Harris, 2003). Bu hususlar da okul yaşam kalitesini doğrudan etkilemektedir (Arastaman).

Öğretmenin liderlik davranışları sergilemesi, eğitimde belirlenen hedefe yürüme sürecinde öğretmenin azimli ve paylaşımcı, meslektaşlarıyla da etkileşim içinde olması ile açıklanabilir (Harris, 2005). Lider öğretmenler, sınıf içinde ve dışında liderlik davranışlarını devam ettirdiklerinden, meslektaşlarını ve okulu gelişmiş öğretimsel uygulamalarını gerçekleştirebilecekleri bir mecra olarak görürler (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Öğrenme eylemini sürekli hale getiren ve öğrendiklerini meslektaşları ile paylaşan, onların mesleki gelişiminde rehberlik yapan, öğretim sürecinde öğrencileri için en iyiyi hedefleyen, eğitimin tüm paydaşlarıyla iş birliği içinde çalışan, araştıran ve değişime ön ayak olan, okullarında alınan kararlarda etkin olarak yer alan ve risk alabilen öğretmen lider öğretmendir (Loucks-Horsley vd. 1998, Lieberman 1992).

Bir başka araştırmada ise sınıftaki öğretim görevinden ziyade daha çok mesleki gelişim için çalışan, sınıf içi uygulamaları çeşitlendirme çalışmalarına yoğunlaşan ve diğer öğretmenlerle bu çalışmalarını paylaşan böylece daha fazla okul ve daha fazla öğrenciye ulaşarak etkili olabilecek lider öğretmenin davranışları / görevleri şu şekilde sınıflandırılmıştır (Lord ve Miller, 2000).

1. Gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecine doğrudan etki etmeyen konularda ve müfredat konusunda da okul paydaşları ile çalışmak.
2. Okul dışında yapılan etkinliklerde farklı rollerde destek amacı ile yer almak.

3. Sınıfta kaynak / rehber öğretmen rolü ile öğretmenlerle bireysel olarak çalışmak.
4. Laboratuvar ve mesleki gelişim ile ilgili olarak meslektaşları ile grup çalışması yapmak.

Diğer bir araştırmaya göre ise lider öğretmenler; alınacak kararlarda paylaşımcı rol oynarlar, her konuyu bilmenin mümkün olamayacağını, herkesin farklı konularda yeterli olabileceğini bilirler. (Buckner ve McDowella, 2000; Gehrke, 1991).

Araştırmacılar bazı lider öğretmen davranışları üzerinde birleşmişlerdir. Çetin ve Çayak, (2016); Derrington ve Angelle, (2013); Beycioğlu ve Aslan, (2010) araştırmalarında lider öğretmeni okullarda karar alma sürecine katılan, risk alabilen, mesleki gelişime açık olan, bilgisini meslektaşları ile paylaşan, araştıran, proje üreten, tüm paydaşları eğitim sürecinin bir parçası olarak gören, öğrencilerine ve meslektaşlarına güven aşıl原因an, başarısız olmaktan çekinmeyen ve problemler karşısında çözüm odaklı davranan kişiler olarak tanımlamaktadırlar.

Lider öğretmenlerin iletişim kurma konusunda yeterli, sorunları belirleme, onlarla baş etme, çözümü için gerekli girişimlerde bulunma ve fikir üretme, güven verme gibi özellikleri olmalıdır (Gehrke, 1991). Liderlik etkileşim ve paylaşım gerektiren örgütsel bir davranış özelliğidir. Bu nedenle alanyazında öğretmen liderliği; kapsam olarak dağıtılmış liderlik ile örtüşebilmektedir (Smylie, 1995; Harris, 2005).

Yönetici

- Sonuca odaklı hareket eder.
- Mevcut yapıyı devam ettirmek için koordinasyon sağlar; emniyeti önceliklidir.
- Etkililiğini yargılar, sorumluluk hisseder.
- Ödül ve cezalar güç unsurudur.
- Denetleyici ve düzenleyici yapıya sahiptir.

- Astlarına emirler verir.
- Otorite bağımlısıdır.
- Kontrolcüdür, iş odaklıdır.

Gerçek Lider

- Uzun dönemle ilgilidir, geleceği görür.
- Sürekli değişim için araştırma yapar, risk alır, yaratıcı çözümler üretir.
- Olması gerekenler üzerine düşünürler.
- Kendisini kadrosu ile bir bütün olarak görür, duyarlıdır.
- İyimserdir, geleceğe umutla bakar.
- Çözüm odaklıdır. İşbirlikçidir.
- Vizyon sahibidir. Gelecekte yapacaklarını planlar.
- Sistemli düşünür, işe herkesi katar.
- Motivasyon sağlar, iş gören odaklıdır.
- Strateji geliştirir.

Liderlik için gerekli şartlar Lieberman (1992)'a göre ise; vizyon, yapı, zaman ve beceriler yeni öğretmen rolleri ve sorumlulukları için temel koşullardandır (Dimock ve McGree, 1995).

Başarılı lider öğretmen risk alabilen, içinde buldukları durumu fırsata çevirebilen, kendini tanıyan, yeteneklerinin farkında olan ve meslektaşlarını etkileyebilen (Di Ranna ve Locks-Hersley, 2001). Takım çalışması yapmaya uygun, şeffaf, etik ilkelerine uyan, vizyon sahibi, çevresinde olumlu etki yaratan (Jackson, Burrus, Bassett ve Roberts, 2010) iletişime iş birliğine açık kişilerdir (Harmon, Herren, Luke ve Emry, 2012).

3.2.2. Öğretmen Liderliğinin Alt Boyutları

Beycioğlu ve Aslan (2010), Demir (2002), Muijs ve Harris (2006) okulun amaçlarına ulaşabilmesine, okulda bulunan öğretmenlerin mesleki gelişimine, okul yönetimi ile okul çevre ilişkilerinin güçlendirilmesine katkı sağlamak olarak tanımlanan öğretmen liderliğini Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim ve Meslektaşlarla İşbirliği adı altında 3 boyutta incelemiştir. (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Demir, 2014; Muijs ve Harris, 2006). Harrison ve Killion (2007) ve Katzenmeyer ve Moller (2013) 'in çalışmalarında lider öğretmen davranışlarını;

- Karşısındaki ile sağlıklı iletişim kurabilen ve çevresindekiler ile etkileşim halinde bulunan,
- Farklı rollerle empati davranışını sergileyebilen ve
- Çalışmaları yalnız değil grup üyeleri ile birlikte organize eden,
- Mesleki beceriler sergileyen

şeklinde dört boyutta incelemiştir (Aslan, 2011).

Silva, vd. (2000) öğretmen liderliğini öğretim sürecinde formal görevlerini yerine getiren, etkin öğretmen davranışı, bilgi birikimini meslektaşları ile paylaşan, mesleki gelişime ön ayak olan, diğer öğretmenlere mesleki gelişim alanında ilerlemeleri adına rehberlik yapan uzman öğretmen davranışı ve mesleki gelişimin dışında kalan mevzularda takip edilen, değişim konusunda grup üyelerini etkileyebilen ve değişime entegre edebilen ve destekleyen öğretmen davranışı olmak üzere üç boyutta değerlendirmeye almışlardır. Karabağ-Köse (2019a) ise öğretmen liderliğini etkileşim, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler olarak 3 boyutta incelemiştir.

3.2.2.1. Sınıf İçi Süreçler

Öğretmen liderliği okullarda, öğretmenlerin bir araya gelerek oluşturduğu takımlar; öğretmen seçimi, maddi kaynaklar, öğretim programı, performans değerlendirme, okulun vizyon ve misyonu konusunda karar almak için hem öncü hem de ortak

olarak ve etkileşim sağlayarak çalışmayı öngörür. Burada liderlik rol ve sorumluluklarının öğretmenlerce paylaşılması anlayışına dayanan mentörlük, koçluk gibi rollerle öğretmen liderliği çalışmaları sergilenmektedir (ASCD, 2014; Beachum ve Dentith, 2004; Danielson, 2007). Öğretmenlerin sınıf içindeki liderliği; alan ve müfredat uzmanlığı, yenilikçilik, araştırmacılık, veri kullanımı ve değerlendirme, öğretimin kolaylaştırılması, öğretim liderliği, mesleki öğrenmenin geliştirilmesi, ailelerle ve toplumla iletişim, kişisel kabiliyetleri geliştirme, öğrencilerle yakından ilgilenme gibi roller öne çıkmaktadır (Crowther, 2009; Henderson ve Barron, 1995; TLEC, 2011). Cheng (1994) öğretmenlerin sınıf içi liderlik özelliklerini, liderlik kuramlarına paralel olarak, görev yönelimli ve ilişki yönelimli olarak gruplandırmaktadır. Buna göre öğretmen öğrencilerle etkileşiminde; müfredat kazanımlarını ve başarıyı, öğrencilerle güçlü bir iletişimi ya da bunların her ikisini de öne çıkaran bir yaklaşımı benimseyebilmektedir.

3.2.2.2. Okul Dışı Süreçler

Öğretmen liderliğinin önemli bir alt boyutu da okul dışı süreçlerdir. Öğretmen liderliğinde öğretmen okulda ve okul dışında yapılan etkinliklerde belirli amaçlar planlayarak istekli olarak rol alır. Kendisini mesleki olarak geliştirmeye gayret eder. Okullarda örgütsel öğrenme sürecine dahil olan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri gelişerek yeterlikleri artmaktadır. Bu durum okulun ve öğrencinin başarısında da daha fazla etkiye sahip olmaktadır (DuFour, DuFour, Eaker ve Karhanek, 2004).

3.2.2.3. Etkileşim

Öğretmen liderliğinin bir alt boyutu da etkileşimdir. Lider öğretmenler meslektaşlarını sınıf içi ve sınıf dışında motive etmekle kalmazlar, etkili öğretim uygulamalarının gerçekleşmesi adına okulu öğrenmeye devam eden öğretmen ve liderler toplumu olarak algırlar. (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Mangin (2005), öğretmen liderliğinin asıl amacının öğretimsel liderliği içeren öğretimde başarıyı

artırmak olduğunu savunur. Öğretmenin okuldaki formal görevleri ise okulda başarıyı artırmanın bir yolu olarak görülse de (Helterbran, 2010; Suranna ve Moss, 2000); yapılan araştırmalar Türkiye’de Öğretmenler Kurulu Toplantısı, Zümre Öğretmenler Kurulu toplantıları, disiplin kurulu üyeliği gibi öğretmenlerin formal görevlerinin de bürokrasi olarak görülmesi ve meslektaşlar arası yetersiz iletişimin, mevzuatın öğretmen liderliğini geliştirecek özellikleri körelttiği yönündedir. (Can , 2006; Özdemir ve Devocioğlu (2014).

Öğretmen liderliği, öğretmenin meslektaşlarıyla mesleki bilgisini paylaşma konusunda nitelikli ilişkiler kurması, okulun vizyonuna uygun olarak konulan hedeflere ulaşabilmesi için etkin çalışmayı ve bu çalışmalarını plan dahilinde yürütmeyi ifade etmektedir (Harris, 2005).

3.2.3. Öğretmen Liderliğinin Önemi

Öğretmen liderliği kavramı ilk olarak Bahn tarafından 1947 yılında kullanılmış, özellikle 1980’li yıllardan itibaren eğitimdeki yeniliklerin başlangıç noktasını oluşturmuştur. Okullardaki yenileşme hareketlerinin başarıya ulaşmasının büyük ölçüde öğretmenlere bağlı olduğu düşüncesi sonucunda öğretmen davranışlarını incelenmiştir. (Darling-Hammond, 1994; Evans, 1996; Frost ve Roberts, 2013; Heller ve Firestone, 1995; Mangin, 2005). Bu davranışlar arasında en çok dikkat çeken ise öğretmen liderliği olmuştur. (Bangs ve Frost, 2012; Barth, 2001; Beachum ve Dentiht, 2004; Beycioğlu, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2010, 2012; Blase ve Blase, 2000; Bolat, 2013; Can, 2007, Can, 2006a, 2006b; Frost, 2003; 2014; Harris, 2008; Helterbran, 2010; Katzenmeyer ve Moller, 2013; Mangin, 2005).

Lider öğretmenin çevresini, öğrencilerini etkilemesi ve meslektaşlarını güdülemesi, okuldaki öğretimin başarıya ulaşabilmesi açısından etkisi büyüktür (Helterbran, 2010). Öğretmen liderliği, eğitim sürecinde ders planlamasını öğrencilerin seviyelerine hazırbulunuşluklarına göre düzenleyebilme, öğrenciyi dersin içine katma, kendini ve çevresindekileri gelişmeye yöneltebilme becerisidir. (Can, 2014).

Öğretmen liderliğinin eğitimde yenileşme hareketlerinin okulu etkilemesinde (Evans, 1996) ve okulların yenilenmesinde önemli bir payının olduğu belirtilmektedir

(Beauchum ve Dentiht, 2004).Öğretmenin okulda üstlendiği formal görevleri öğretmen liderliği davranışlarını sergilemesinde araç olsa da liderlik davranışları bu görevlerle sınırlı değildir (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Lider öğretmen okul içinde ve dışında öğretimin ötesinde rollere odaklanır (IEL,2011).

Okullarda liderlik sorumluluğunun müdürde, eğiticilik sorumluluğunun öğretmenlerde olması anlayışının eksikleri günümüzde daha çok görülmektedir. Okulun gelişmesinin sadece belirlenen liderin sorumluluğunda olmadığı, öğretmenlerinde bu sorumluluğu paylaştığı okullarda, yapılan yenileşmeler daha etkili olacaktır (Harris ve Lambert, 2003).

Mesleki tecrübesi ile meslektaşlarının saygı duyduğu öğretmenlerin meslektaşlarını, müdürlerini ve çalıştığı okuldaki diğer üyeleri, örgütün amaçlarına ulaşma, öğrenci başarısını artırma, öğrenme öğretme uygulamalarını geliştirme sürecinde bireysel ve iş birliği içinde yön verme süreci (York-Barr ve Duke, 2004) olarak tanımlanan öğretmen liderliği, okuldaki yenileşme çalışmalarında tüm üyelerin etkin katılımını gerektirmektedir (Wells, 2010). Bundan dolayı öğretmenlerin beklentilere cevap verebilmesi adına daha etkili ve verimli çalışmaları gerekmektedir (Singh, 2011).

3.2.4. Öğretmen Liderliği ve Dağıtımçı Liderlik

Eğitim sisteminde örgüt yapılarının değişmesi ile örgüt üyeleri arasındaki görev ve sorumluluk paylaşımları da değişmiştir. Tek lidere bağlı kurumlardan ziyade tüm çalışanların sorumluluk aldığı kurumlara dönüşümü öngören dağıtımçı liderlik modeline göre eğitim ve yönetim süreçlerinde öğretmenlerde aktif rol almaktadırlar. Bu yapının sonucunda ise öğretmenin sınıf liderliği önem kazanmaktadır (Baloğlu, 2000; Balyer, 2016; Beycioğlu, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2010a; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Can, 2007; Demirtaş, 2016; Gülbahar, 2017; Hunzicker, 2017; Kaya, 2016; Kılınç ve Recepoğlu, 2013; Kıranlı, 2013; Özdelen ve Kale, 2014; Uribe-Flórez, Al-Rawashdeh ve Morales, 2014; Villiers ve Pretorius, 2011; Xie ve Shen, 2013; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013). Yani öğretmen liderliği dağıtımçı liderlik anlayışı ile ön plana çıkarmaktadır. Liderlik bir kişinin tekelinde değil, örgüt

üyelerinin tamamına dağıtılarak yetki ve sorumluluklar paylaşılmaktadır. (Baloğlu,2011; Goleman,2002; Özdemir,2012)

Spillane vd. göre (2001), Dağıtımçı liderlikte bir amaca ulaşmak için örgüt üyeleri arasında yapılan görev dağılımı sonucunda işlerin parçalara ayrılıp sonra ortaya çıkan işlerin birleştirilmesi esastır. Okullarda tek kişinin liderlik anlayışını reddeden bir yapı vardır. Tüm üyelerin katılımı ile (Spillane vd., 2005) iş birliği ve liderizleyen arasında koşullara uygun olarak koordinasyon çerçevesinde ortak çalışma okullardaki dağıtımçı liderlikte göz önünde bulundurulması gerekli unsurlardır (Spillane, Diamond ve Jita 2003). Spillane'nin liderliğin örgüt içinde dağılım modelleri ise; işbirlikçi, kolektif ve koordineli dağıtım şeklindedir (Baloğlu 2011).

Elmore'e göre (2000) ise lider, okulla ilgili kişiler ile işbirliği yaparak yönlendirme ve rehberlik görevlerini yerine getirmek sureti ile sorumluluğu paydaşlara dağıtmalıdır. Yani liderlik okuldaki tüm çalışanlara dağıtılmalıdır. Buna göre kuralların oluşturulması ve farklı üyelere sorumluluğun dağıtılması esastır (Elmore,2000).Örgütte bulunan tüm bireyler ilgisi, yetenekleri ve özellikleri birbirinden farklı olduğu, burada dikkat edilmesi gereken noktanın liderin bu farklılıkları bir arada tutabilme becerisine sahip kişilerden olması gerektiğidir. Örgütte bulunan bireyler birbirini tamamlayabilmeli ve kendi potansiyellerini geliştirebilecek fırsatı bulabilmelidirler. Bu nedenle örgütte bütün işleri tek bir liderin yapması zor olduğundan okullarda görev ve sorumluluklar müdür, müdür yardımcısı, öğretmenler, veli ve okul aile birlikleri tarafından paylaşılmalıdır. Elmore'un dağıtımçı liderlik modeli zamana ve şartlara göre değişmektedir. Örgütün öğretimsel gelişme amaçlarına ulaşmasında temel kuralı gerekli kuralların ortaya konması ve bu kuralların uygulanabilmesi için görev ve sorumlulukların dağıtılmasıdır. Bu çerçevede öğretimsel gelişmeyi 5 ilkeye bağlamıştır.

1. Liderliğin amacı örgütteki her bireyi dikkate alarak öğretimsel uygulamaların ve performansın geliştirilmesidir.
2. Öğretimsel gelişim için devamlı öğrenme gereklidir
3. Öğrenme rol model olmayı gerektirir.
4. Liderlik rol ve uygulamaları öğrenme ile gelişmeye odaklı uzmanlık gerektirir.

5. Lider ile izleyenler arasındaki sorumluluk karşılıklı olmalıdır.

Gronn (2000)'a göre ise dağıtımçı liderlik dayanışma ve uyumluluk üzerine kurulmuş bir yapıdır. Dayanışma; üstlenilen sorumlulukların birbiri ile örtüştüğü bağlantılı konularda, ya da birbirini tamamlayan konularda ortaya çıkar. Uyumluluk ise örgütte çalışan bireyler ile örgütün amaçlarına uygun kaynaklar ile ortaya konan performans sonunda elde edilen çıktılarının birbiri ile uyumunu ifade eder ve örgüt için bir gerekliliktir (Gronn,2002b). Örgütteki bireylerin kendilerini tanımlarını ve potansiyellerini fark edip harekete geçirebilmektir. Ancak bu şekilde örgütün kapasitesi her anlamda artacaktır. Burada dikkat çeken husus ise; örgütte bulunan tüm bireylerin lider özelliklere sahip olduğu düşüncesidir. Örgütte bulunan herkes lider değildir, liderlik vasıfları gösteren kişilerin olabileceği ve bu kişilerden destek alınması esasına dayanır (Harris, 2003). Dağıtımçı liderlikte örgütteki tüm bireylere liderlik sorumluluğu verilmesi gibi bir düşünce yoktur. Sadece o örgütte lider olabilecek, örgütü başarıya götürme, kapasitesini artırma yolunda yeteneği olan kişileri belirleyip, onlarla sorumluluğu paylaşmak anlamına gelmektedir. Çünkü her birey liderlik yeterliliğine sahip değildir. Gronn'a göre liderliğin yayılması iki türlü gerçekleşmektedir. Toplamlı ve Bütüncül olarak kayıtlara geçmiştir. Toplamlı dağılımda liderlik sadece bir kişinin tekelinde kalmayıp resmi olarak yapılan görev dağılımı esasına dayanan bir modeldir. Herkes görevini ayrı ayrı yerine getirip birbirine destek sağlarken geniş açı ile bakıldığında birçok kişinin liderlik sorumluluğu üstlendiği görülmektedir. Bütüncül dağılımda ise eşgüdüm içinde çalışma esastır. Liderler birbirleri ile ilişkili işleri organize bir şekilde yerine getirirler. Amaca ulaşmak için hep birlikte çalışıp, çalıştıkları kadar öğrenme fırsatı elde etmektedirler (Mascall, Leithwood, Strauss &Sacks, 2009). Burada resmiyete dayalı olmayan sezgisel iş ilişkileri ve spontane iş birliği sıkça görülmektedir.

Macbeth (2009) ise dağıtımçı liderliğin dağıtım şekillerini; formal, faydacı, stratejik, birikimli, fırsatçı ve kültürel dağıtım olarak belirlemiştir (akt. Uçar,2015).

Öğretmen liderliği dağıtımçı liderlik anlayışı ile ön plana çıkmaktadır. Liderlik bir kişinin tekelinde değil, örgüt üyelerinin tamamına dağıtılıp yetki ve sorumlulukların paylaşılması ve(Özdemir,2012, Goleman,2002, Baloğlu,2011) okulda bulunan tüm üyelerin kendilerinde var olan liderlik potansiyelleri doğrultusunda işe katılmalarını ön görür. (Portin, Alejano, Knapp ve Marzolf, 2006). Yani tüm öğretmenlerde farklı konularda liderlik potansiyelinin olduğu düşüncesine dayanan öğretmen liderliğinin;

okulda gerçekleştirmekle yükümlü olduğu (zümre başkanlığı, öğrenci koçluğu, sınıf rehber öğretmenliği, bölüm şefliği, formatörlük, uzman öğretmenlik) resmi görevlerden çok daha öte bir kavram olduğu düşünülmektedir (Ward ve Parr, 2006). Günümüzde eğitim sürecinde liderlik rol ve sorumluluklarının tek kişi tarafından yapılamayacağı düşüncesi neticesinde okulun ve öğrencinin başarısını sağlamanın paylaşılmış liderlik olmadan mümkün olamayacağı görülmektedir. Burada sadece okul yöneticileri ya da daha önce çeşitli konularda liderlik yapmış kişileri değil birçok kişiyi içine alan liderlik söz konusudur. (Zhang, 2014). Bu sebeple öğretmen liderliği paylaşılan veya dağıtılmış liderlik ile ilişkilendirilmiştir (Millwater ve Ehrich, 2009). Ancak görülmektedir ki dağıtılmış liderlik davranışları okullarda kendiliğinde gelişen bir davranış şekli değildir. Dağıtılmış liderlik davranışının okulda hakim olması okul içinde ve okul dışında teşvik edilip desteklenmesi gerekmektedir. Dağıtımcı liderliğin oluşması için en önemli faktör güven olarak görülmüştür. Karar alma sürecinden paydaşlar arasındaki ilişkinin de temelini güvenin oluşturması gerekmektedir. (Oduro, 2004). Güven arttıkça kontrole dayalı otorite azalacak, sonucunda ise açık ve çift yönlü iletişim, işbirliği ve bilgi paylaşımı artacak böylelikle de dağıtılmış liderlik davranışının gelişmesi için uygun ortam oluşacaktır (Louis, 2007; Smylie, Mayrowetz, Murphy ve Louis, 2007). Öğretmenlerin öğretim ve kurumun gelişim sürecine etkin katılım sağlamaları, bu konuda birbirlerine rehberlik yapmaları ve değişik konularda etkileyen ve etkilenen konumunda olmaları okulda başarılı bir dağıtımcı liderlik anlayışının hakim olduğunu gösterir (Harris, 2005). Bu ise okul paydaşlarının birbirlerine güvenmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi ile mümkün olmaktadır. Yani okullarda başarıya ulaşmak için yönetici ve öğretmenler arasında pozitif ilişkilerin kurulması gerekmektedir (Korkmaz, 2006; Twigg, 2008). Bu da okulun hedeflerine ulaşma yolunda paydaşlara kolaylık sağlamaktadır.

3.2.5. Öğretmen Liderliğini Etkileyen Unsurlar

Eğitim sistemi içerisinde öğrenci ile doğrudan etkileşim içinde bulunan ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yakından bilen kişiler olan öğretmenlerin, öğrencileri destekleyici bir tutum sergilemeleri öğrencilerin okul başarısı düzeylerini

doğrudan etkilemektedir (Yıldırım, 2000). Alanyazında yer alan araştırmalar, öğretmen niteliklerinin öğrencilerin okul başarılarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede okul başarısı üzerinde öğretmen liderliğinin etkisinin önemi birçok araştırma ile ortaya konulmuştur (Kythreotis, Pashiardis ve Kyriakides, 2010; Lipesa, 2018; McLean ve Connor, 2015; Sammons, Toth ve Sylva, 2017; Sugg, 2013). Benzeri şekilde okul yaşam kalitesi de, öğrenci başarısını etkileyen önemli değişkenler arasında yer almaktadır (Karalar, Öksüs ve Baba-Öztürk, 2017; Mok ve Flynn, 1997). Bununla birlikte, okul yaşam kalitesi okul içinde öğretmen-öğrenci etkileşimini de içeren geniş bir bağlamda öğrenci memnuniyetine odaklanırken; öğretmen sınıf liderliği, öğretmen öğrenci ilişkilerini okul dışı süreçleri de içeren daha geniş bir çerçevede incelemektedir. Öğrenci başarısını etkileyen faktörleri geniş bir bağlamda ve çok yönlü olarak ele almayı amaçlayan bu çalışmada okulla ilgili faktörlerin yanı sıra öğretmen faktörünün daha derinlemesine incelenebilmesi için öğretmen sınıf liderliğinin araştırmaya değişken olarak dâhil edilmesi önemli görülmüştür.

Öğrenci başarısı üzerinde etkili olan faktörler arasında yer alan okul faktörü ile ilgili olarak araştırmaya dâhil edilen bir diğer değişken ise “*okul türü*” değişkenidir. Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı (OECD, 2017) verileri, başarı puanları açısından okul türleri arasında çok büyük farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, fen liseleri ve sosyal bilimler liseleri ortalamasının üzerinde puan alırken, anadolu liseleri, imam hatip liseleri, mesleki ve teknik anadolu liseleri ortalamasının altında kalmaktadırlar. Geçmiş PISA sınavlarındaki sonuçlar da, OECD ülkeleri arasında, okul türleri arasındaki başarı farklılaşmasının en yüksek olduğu ülkenin Türkiye olduğunu göstermektedir (EARGED, 2004). Benzeri şekilde öğrenci başarısı üzerindeki etkisi yüksek olan önemli değişkenlerden bir diğeri ailelerin sosyoekonomik düzeyleridir. TIMMS (2015) raporuna göre; sosyoekonomik açıdan dezavantajlı grupların başarı ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Aynı rapora göre, okul yaşam kalitesi ile yakından ilgili olan, öğretmenlerin iş doyumunu, öğrenciler arası akran baskısı/zorbalığı, okula devam, öğrenme ile ilgili tutumlar ve öğretmen yeterlilikleri açısından okulların sahip oldukları kaynakların ve koşulların öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu ve Türkiye'nin bu açıdan dezavantajlı durumda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul başarıları ile yakın ilişkileri nedeniyle bu çalışmada; okul türü ve ailelerin sosyoekonomik düzeyi değişkenleri de

kontrol değişkeni olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğrenci başarısı ile ilgili temel değişkenler olan; okul, öğretmen ve aile faktörlerini karşılaştırılmalı olarak bütüncül bir modelde incelemesi araştırmanın özgün değerini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemesinde ve bu davranışları sürdürbilmesinde okul yöneticilerinin etkisi büyüktür. Bir okuldaki öğretmenlerin liderlik konusunda başarılı olabilmeleri okul yöneticilerinin desteği olmadan düşünülemez (York-Barr ve Duke, 2004; Can, 2006).

Öğretmenlerin öz yetkinlik duygusu da liderlik davranışlarını etkilemektedir. Öz yetkinlik kişinin kendisini nasıl algıladığı ile ilgilidir, yapabilecekleri konusunda kendisine olan inancı, yargısıdır (Bandura,1997). Öz yetkinlik bireyin davranışlarını algısını duygusunu etkilemektedir, başarısızlığına inanan kişi başarılı olamaz hatta başarmak için riske girmeyi bile deneyemez (Gerrig ve Zimbardo,2008). Özyetkinlik bireyin kendisini içsel ve dışsal olarak yeterli görmesi ile ilgilidir. Kendisini yeterli görmeyen kişi başarıya olan inancı olmadığından çabuk vazgeçer, inisiyatif alamazlar (Hefferon ve Boniwell, 2014).

3.2.6. Öğretmen Liderlik Roller

Öğretmen liderliği geniş perspektifle incelendiğinde öğretmenin resmi görevlerini de içine alan ancak bununla sınırlandırılmayacak kadar geniş kapsamlı bir olgudur. Öğrencinin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin çeşitli roller üstlenmeleri gerekmektedir. Öğretmen liderliği öğrenciyi akademik olarak desteklerken okulu geliştirme ve etkinleştirme konusunda roller üstlenir.

Killion ve Harrison (2007) öğretmenlerin okulda pozitif gelişme ortamı sağlamak için gösterdikleri rolleri şöyle sıralamıştır:

Kaynak Sağlayıcılık Rolü: Eğitim öğretim sürecinde materyal kullanım konusunda meslektaşları ile paylaşım ve iletişim halinde olup, ulaştığı bilgi ve belgeleri onlarla birlikte kullanır.

Öğretim Uzmanı Olma Rolü: Süreç içinde derslerde kullanılan öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini, öğretim uzmanı rolü gereği diğer öğretmenlere yardımcı olmak maksadı ile paylaşır.

Müfredat Uzmanı Olma Rolü: Hali hazırda kullanılmakta olan öğretim programının içeriğine hakim olma, programı oluşturan bölümlerin kullanım koşullarını bilir ve uygulama aşamasında birlik sağlamak adına meslektaşları ile bilgi alış verişinde bulunma konusunda yol gösterici görev üstlenir.

Sınıf Destekçisi Olma Rolü: Öğretmenlik yeterliliğini olumlu anlamda etkileyen, akademik olarak başarının artmasına etki eden sınıf içinde öğretmenlerin derslerini nasıl işleme gerektiği ile ilgili gözlem sonuçlarını meslektaşlarıyla paylaşarak fikir alışverişinde bulunur. Yeni fikirlerin uygulamaya konmasında öncülük eder.

Öğrenmeyi Kolaylaştırıcılık Rolü: Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili olarak yaptıkları paylaşımlar öğretmenler arasındaki bağları güçlendirmektedir. Yapılan çalışmaların diğer öğretmenlerle paylaşılması, öğrenmeyi en yüksek seviyede sağlayacak koşulların oluşturulması öğretmenlerin bilgi beceri ve tutumlarını geliştirir. Sınıf çalışmalarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini kolaylaştırır.

Danışmanlık Rolü: Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gözlem yaparak kendisine örnek alacağı, mesleki konularda, sınıf içi eğitim, program, okulun işleyişi, adaptasyon süreci ve genel politikalar hakkında tavsiyeler alacağı ve bilgi edineceği öğretmenlerdir.

Okul Liderliği Rolü: Okulun gelişim ve yönetim ekiplerinde görev alan, okulunu çeşitli mecralarda farklı görevlerde temsil eden, okulun kapasitesini artırma, vizyonunu belirleme, başarılarını artırma konularında sorumluluk alarak kendisine okulun hedeflerine uygun hedefler koyar.

Veri Koçluğu Rolü: Lider öğretmen sınıfta öğretimi gerçekleştirirken elde ettiği bütün verileri öğrencilerle paylaşmaz, bu verilerden analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarından geçenleri öğretimde kullanır.

Değişim Katalizörlüğü Rolü: Öğretmenler kendi bilgi birikimleri ve görüşleri dâhilinde daha etkili ve verimli eğitimi hedeflerler. Değişime ayak uyduran öğretmenler çalışmalarında kendilerini güvende hissederler.

Öğrenen Kişi Olma Rolü: Lider öğretmenin en önemli liderlik rolü öğrenen kişi olmasıdır. Öğrenmenin bir süreç olduğu ve sonunun gelmeyeceğine, öğrenmenin sadece okulla sınırlı olmadığı hayat boyu devam eden bir süreç olduğuna inanır.

Öğretmenler bireysel yeterliklerine yetenek ve becerilerine göre bir veya birden fazla liderlik rolünü aynı anda sergileyebilir. Bu durum okulun sahip olduğu gelenekleri şekillendirir, öğrenme ortamını kolaylaştırır öğretmen-öğretmen ve öğretmen-okul idaresi arası iletişim ve paylaşımı artırır (Killion & Harrison, 2007, s. 77). Ayrıca yukarıda sayılan maddeler lider olan öğretmenin görevlerinin farklı ve karmaşık olduğunu bunun yanında liderlik konusunda bir kişinin etkin olmasına değil liderliğin gerektirdiği sorumluluğun birçok kişi tarafından paylaşılması mevzu bahistir (Nappi, 2014).

Danielson'a göre ise bir öğretmenin liderlik rolleri formal ve informal olarak ayrılmaktadır (Danielson, 2007). Formal görevleri öğretmenin mesleki uzmanlık alanları ile ilgili olan görevleridir. Bunlar okul idaresi tarafından farklı görevler verilen öğretmenden beklenen sorumluluklardır. Bu roller; zümre başkanlıkları, danışman öğretmenlik, formatörlük, rehber öğretmenlik, kulüp başkanlığı, komisyon üyelikleri, koçluk gibi görevleridir (Canlı, 2011,s. 42-43). Formal görevlerini yerine getiren lider öğretmenler buldukları çevrede çalışmalarını ile takdir topladıkları için yönetim kademesinde de göreve getirilebilir ya da yönetimde karar alma sürecine dahil edilebilirler (Balyer, 2016).

Öğretmen liderliği informal görevleri de içerir. İnfomal görev ve sorumluluklar resmi olarak görevlendirme ile yapılan değil öğretmenin kendi isteği ile gönüllü olarak bir sorunu çözme, okul gelişimini sağlama konusunda bulunduğu girişimlerdir. Öğretmen kendi inisiyatifi doğrultusunda resmi bir ünvanları olmaksızın grup içinde harekete geçerler ve grubu etkileyerek harekete geçirmek için etkili davranışlar sergilemeleri gerekmektedir (Danielson, 2007). Yani bir lider öğretmen içinde bulunduğu kitleyi etkileyerek demokratik bir okul kültürünün oluşmasında ve devam ettirilmesinde, mesleki gelişme ve işbirliği konularında öncü rol oynar (Balyer, 2016).

Can (2014)öğretmen liderliği rollerini lider, yönetici, arabulucu ve öğretim lideri başlıkları altında incelemiştir. Lider olabilmek için gerekli şartları ise; vizyon, yapı, zaman ve beceriler olarak 4 grupta incelemiştir.

Bir Lider Olarak Öğretmen;

Lider rolünü gerçekleştiren lider öğrenciyi öğrenme konusunda heveslendirir, karşılaştığı sorunları nasıl çözüme kavuşturacağını yolunu gösterir. Öğrenciye

uygun öğrenme ortamlarını oluşturur ve öğrenci ile samimi ve içten bir ilişki kurar, öğrenci gözünden olayları değerlendirir, öğrenme konusunda öğrenciye rehberlik eder. Öğrenci ile iletişim kurarken uygun kanallarını bulur, öğrenciyi akademik olduğu kadar sosyal olarak da geliştirir.

Yönetici Olarak Öğretmen;

Yöneticilik rolünü gerçekleştiren öğretmen öğrenme sürecinde, aldığı kararlarla etkin rol oynar. Öğrenme sürecini aşama aşama açık ve anlaşılabilir şekilde planlar ve bu planlamayı derslerde aktif olarak öğrencileri ile birlikte hayata geçirir. Öğrenciyi motive ederek başarıyı hedeflemelerini sağlar.

Arabulucu Olarak Öğretmen;

Arabulucu rolünü gerçekleştiren öğretmen öğrencilerin eski bilgilerini kullanarak yeni bilgiler edinmesi sürecinde öğrencilerle bilgi arasında bağ oluşturur. Öğretmen öğrencilerin becerilerini geliştirerek onların problem çözme sürecine etkin katılımını sağlar. Öğretmen öğrencilere karmaşık olarak görünen problemleri olumlu güdüleyerek daha anlaşılır hale getirip öğrencinin beceri ve yetkinlik seviyesini artırmayı hedefler. Üst düzey düşünme becerilerinin ve performansının gelişmesine olanak sağlar.

Öğretim Lideri Olarak Öğretmen;

Öğretim lideri rolünü gerçekleştiren öğretmen sınıf içerisinde öğrenciler için konulan hedefleri gerçekleştirmek için çalışır. Öğretim lideri olan öğretmen programa hakimdir. Öğrenciye uygun öğrenme öğretme sürecini uygun ve güncel teknikleri de kullanarak uygular. Gelişen teknolojiyi takip eder, yeniliklere yabancı değildir. Öğretimde gerçekleşmesini istediği hedeflerin işlevini, hayatta ne işe yarayacağını bilir ve pratik olarak kullanılabilir şekilde öğrencilere gösterir. Programa ve konuya uygun ölçme araçlarını kullanır ve meslektaşları ile amaç beklenti ve ihtiyaçlarını paylaşabilir. Yönetimsel konularda bilinçlidir ve yardım konusunda isteklidir.

Beycioğlu (2009) alanyazında konu ile ilgili araştırmalara da dayanarak öğretmen rollerini karşılaştırmalı olarak 8 madde ile ortaya koymuştur.

Tablo 1. Geleneksel Öğretmen Rollerini ile Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması

	GELENEKSEL ÖĞRETMEN ROLLERİ	LİDER ÖĞRETMEN ROLLERİ
1	Var olan kaynakları kullanarak bugüne odaklanır.	Değişimi hedefler, gelecekle ilgili amaçları vardır.
2	İşbirliği ve dayanışmayı reddeder, standart davranış şekillerine sahiptir.	İşbirliğine dayalı iletişim kurar, davranış değişikliğini hedefler.
3	Tüm rolleri sınıf içi uygulamalar ile sınırlıdır.	Örgütteki tüm etkinliklere ve karar alma süreçlerine etkin katılım sağlar.
4	Okulda var olan kültürü devam ettirme çabası vardır.	Örgüt kültürü oluşturmada yeni yaklaşımlar geliştirir.
5	Örgütün süregelen kuralcı yapısını devam ettirme gayretindedir.	Değişiklikler konusunda ilham kaynağıdır, kişilere ve tecrübelerine değer verir.
6	Yarışmacı tavrını sınıfa yansıtır, başarıyı önemser.	Hem sınıf hem de okul etkinliklerine katılım sağlar, okulun başarısını artırmak için çaba sarf eder.
7	Paylaşım kapalıdır. İçeriden döner.	Paylaşım esastır, meslektaşlarla açık ve çift yönlü iletişim geliştirir.
8	Gücünü hiyerarşik yapıdan alır	Toplum ve kültürden beslenir.

Kaynak: İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme: Hatay İli örneği. Beycioğlu, K., 2009.

Öğretmenlerin sergilemiş oldukları liderlik rollerinin geleneksel öğretmenlerin sergiledikleri davranışlardan farklı özellikler taşıdığı tablo da görülmektedir.

3.2.7. Öğretmen Liderliğinin Önündeki Engeller

Öğretmen liderliğine engel teşkil edebilecek içsel ve dışsal faktörler vardır. Öğretmenin kendisi ile ilgili engelleri içsel, çevresinden kaynaklı engeller ise dışsal faktörlerdendir. Öğretmen liderliği davranışlarının engelleri okul kültüründen kaynaklı engeller, mesleki yetersizlik, lider yerine yönetici vasıflarına haiz

müdürler, okul idaresinin desteğinin yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğretmenin resmi yükü, meslektaşların ilgisiz davranması, yetişme ve mesleki gelişim ortamının olmaması, etkinlik ve kazanımların eksik değerlendirilmesi, meslek sevgisi ve heyecanında azalma, eğitim sisteminin uygun olmaması, demokratik güven ve katılım ortamı, sınıfların kalabalık olması, etkili öğretim yapılamaması, bürokrasi, ücret yetersizliği, eğitim teknolojisindeki yetersizlik, fiziksel ortam ve olanaklar olarak sıralanabilir (Can, 2006; Zinn, 1997).

3.3. Okullarda Öğretmen Başarısı

Öğrencinin öğrenme sürecinde okul gelişimi de göz önüne alındığında öğretmenin etkisi oldukça büyüktür (Day, 2002). Öğrencinin başarısında öğretmenin bilgi ve becerileri belirleyicidir. Öğretmen okulda formal ve informal görevlerini yerine getirirken okul gelişimine etkisi olan rolü çoğunlukla informal görevleri yerine getirmedeki başarısı olmaktadır (Danielson, 2006). Lider öğretmenler okullarda değişim katalizörü olarak görülmekte öğrencilerini ve meslektaşlarını motive ederek etkileyebilmektedir (Harris,2002). Okulun ve öğrencini başarısını artırmada lider öğretmenlerin daha etkili olduğu, daha işlevsel çözümler ürettikleri görülmektedir (Murphy,2005).

3.3.1. Öğrenci Başarısının Belirlenmesi

Başarı; okuldaki bir ders veya programdan öğrencinin ne ölçüde faydalandığının göstergesidir (Özguven, 2002). Eğitim perspektifinden bakıldığında ise başarı, programda belirlenen hedeflere uygun davranışların tamamıdır (Demirtaş ve Güneş, 2002). Yani öğrencilerin programda yer alan kazanımları davranış olarak da sergileyebilmeleri başarı olarak tanımlanmakta, bu da test puanları ve öğretmenlerce geliştirilen not sistemleri ile değerlendirilmektedir.

Akademik başarıyı içsel ve dışsal olarak etki altında kalabilen bir durumdur. Yani öğrenci ile ilgili değişkenler, güdülenme, öğrencinin kendini algılama biçimi,

çalışma disiplini, alışkanlıkları ve davranışları akademik başarıyı etkileyen içsel faktörlerdendir (Dadlı, 2015; Klomegah, 2007; Özer ve Anıl, 2011; Şevik, 2014).

Carter ve Good' a göre başarı derslere uygun ölçme araçları ile öğretmenin öğrenci için uygun bulduğu notlar, testlerden alınan puanlar, performans gösterimi ile ortaya konan beceriler veya kazanılan hedef davranışların ifadesidir (akt. Erdoğan, 2006). Başarı bireyin belirlediği hedefe ulaşabilmesi için bilinçli olarak, isteyerek, yapabileceğine kendisini inandırarak, motivasyon sağlayarak çaba göstermesidir (Başar, 2001).

Not, öğrenci başarısını belli bir sistem dahilinde, güdüleme aracı olarak da kullanılan bir değer ölçü birimidir. Değerlendirme yapmanın zorunluluğu not sistemini de zorunlu hale getirmiştir (Arseven, 1989).

OECD'nin (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) çatısı altında gerçekleştirilen bir eğitim araştırması olan temel amacı öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri gündelik hayatta kullanabilme becerisini ölçmek olan, açılımı "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" olan (Programme for International Student Assessment) PISA, örgün eğitime devam eden 8. Sınıf öğrencilerinin Matematik, Fen Bilimleri okuryazarlığı ve Okuma Becerileri konu alanlarının ve öğrencilerin okulu aile ortamı , öğrenme biçimleri, ilgi ve motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri ile ilgili verileri elde etmek için uygulanmaktadır. (http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18) OECD' ye üye ülkelerin katıldığı bu sınav karşılaştırmalı sonuçlar vermesi açısından önemlidir.

PISA ya katılan ülkelerdeki öğrencileri bilgi ve beceri düzeyleri yönünden karşılaştırmak, eğitim seviyesini artırmak, ortak standartlar oluşturmak ve eğitim sisteminin olumlu ve olumsuz etkilerini belirlemek için bu sınavın sonuçları kullanılmaktadır (MEB, 2015).

Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Birliği [IEA] tarafından yürütülen, Trends in International Mathematics and Science Study-Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması TIMSS; karşılaştırmalı başarı analizlerinin yapıldığı bir sınavdır. 4. Ve 8. Sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen sınav matematik ve fen başarısının değerlendirilmesi ve öğrenci eğilimlerini belirleme ve eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları belirleme çalışmasıdır. Dört senede bir yapılan bu sınav ilk kez 1995 yılında yapılmaya başlanmıştır. 2011 yılında 67 ülkenin katıldığı bu sınavın

amacı ise test ve açık uçlu sorular sorularak ilköğretim öğrencilerinin başarı düzeylerini belirlemek ve idareciler, öğretmenler, veliler ve öğrencilere öğretmen program ve öğrencilerin okul memnuniyetleri ile ilgili geri dönüşler sağlamaktadır (EARGED, 2003b; Gonzalez& Miles, 2001).

3.3.2. Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler

Okullarda öğrenci başarıları eğitim programlarına göre değerlendirilmektedir. Okul başarıları akademik bir yükseliş olarak kabul edilir. Yani bir öğrenci yüksek not aldığı anda başarılı, düşük not aldığı anda başarısız olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenci başarısının sağlanmasında öğretmen etkili bir faktördür. Ancak başarı için öğretmenin ne kadar çok bilgi bildiği değil, öğrenciyi ne kadar çok etkileyebildiği önemlidir. Bunun yanında öğretmenin kişisel özellikleri, geçmiş yaşantıları, eğitimi, ders içinde kullandığı metotlar, almış olduğu hizmet içi eğitimler başarıyı etkileyen faktörlerdir. Ayrıca öğrenci başarısının sağlanabilmesi için öğretmenin öğrencilerini farklı boyutlarda tanıması ve derslerini elde ettiği verilere göre yapılandırması gerekmektedir (Ulusoy, 2007).

Kuzgun'a (2003) göre, sosyoekonomik seviyesi düşük olan ailelerden gelen çocuklar yetenekli olsalar bile maddi şartlarının yetersiz olması nedeni ile başarılı olamayacaklarını düşünmekte, bu olumsuz düşünce de kişinin başarı konusunda çekingen davranmasına neden olmaktadır. Kişinin kendisini algılama şekli yani yetkinliği başarı üzerinde etkili olmaktadır.

Okulların etkililiği de öğrenci başarıları üzerinde etkilidir. Şöyle ki yapılan araştırmalar okulun gösterdiği performansın öğrenci başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. 1960'lı yıllarda ABD de başlayan etkili okul araştırmalarında daha çok öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, okulun fiziki ve ekonomik şartlarının üzerinde durularak öğrenci başarıları veya başarısızlıkları incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmeninde öğrenciyle ilgili akademik sonuçları etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kalitesi, öğretmen eğitiminin kalitesi, öğretmenlerin öğrencilere ilişkin sahip oldukları yüksek beklentiler, öğrenci başarılarıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. (Bahar, 2011; Murname, 1975; 1981; Akt; Şişman)

Etkili okul bağlamında aile toplum ve okulun öğrenme üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmalarda ailenin özellikleri, öğrencinin özel durumları, okulun içinde bulunduğu çevre, fiziksel koşullar, sınıf ortamı gibi faktörler ön plana çıkmaktadır (Teodoroviç, 2011). Bu çalışmalarda öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu temel kişiler öğretmenler ve yöneticiler olarak ortaya çıkmıştır (Abelmann, Elmore, Even, Kenyon ve Marshall, 1999; Gong, Blank ve Monse, 2002; Jones, 2004; Englert, Fries, Glenn ve Douglas, 2007; Heim, 1995; Kantos, 2010; Kantos ve Balcı, 2011; Özen 2011; KellyandLeavy, 2013; Engin, 2013).

3.3.2.1. Öğrenci Başarısında Ailenin Rolü ve Önemi

Aile toplumun en küçük yapı taşıdır ve eğitimi ilk olarak burada başlar. Öğrenci başarısı üzerinde ailenin etkisi bilinmektedir. Öğrencilerin ders başarısı üzerinde ailelerin beklentileri de önemli derecede etkilidir (Gökçe, 2008). Ailenin toplumsal, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikleri, öğrenci başarısını etkileyen diğer etkenlerdendir (Tural, 2002).

Ailesinde şiddet, tartışma gibi olumsuz davranışlar olan öğrencilerin günlük hayatları ve okul hayatlarını olumsuz etkilenmektedir. Okula devamsızlık, fiziksel, psikolojik ve toplumsal birçok etmeden kaynaklanabilen ve öğrenci akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği bir durumdur.

3.3.2.2. Öğrenci Başarısında Okulun ve Öğretmenin Rolü ve Önemi

Çocuklara eğitimin sürekli ve planlı olarak verildiği formal yapılar okullardır. Okulları sadece eğitim sürecinin düzenlendiği fiziki alanlar olarak görmek doğru olmayacaktır. Kazandırılmak istenen amaçlara uygun olarak yönetimin öğretmenleri öğrencilerin ve öğrenci velilerinin etkileşim içinde buldukları, bir plan dâhilinde, kontrol altında bulundurulmuş ve belli yöntemler kullanılarak yürütülen kurumlardır (Aydın, 2000; Özer ve Atik, 2014). Okullar girdilerini çevreden alan ve çıktılarını

çevreye veren, içinde bulunduğu çevreyi etkileyen ve etkisini gören açık bir sistem olarak tanımlanabilir. (Sönmez, 2001; Bursalıoğlu, 2002).

Temel amacı öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmek, öğrencilerin başarıma davranışlarını artırma olanağı sunmak, çağın ihtiyaçlarına cevap verebilir durumda bireyler yetiştirmek olan okulların, değişime ayak uydurması aynı zamanda öğrenen örgüt kapasitesini de artırması gerekmektedir (Hoy ve Miskel, 2012; Senge, 1990). Hızla değişen ve gelişen dünyada okulların kendini yenilemesi, ayakta kalabilmesi, devamlılığını sürdürebilmesi açısından şarttır. Bir sosyal sistem olan okul hem toplumsal kazanımlar açısından hem de öğrencilerin başarı sağlamaları konusunda sorumludurlar (Boyacı, 2013).

Öğretmenler öğrencilerini başarılı görebilmek için, öğrencilerin statüsünü, cinsiyetini, etnik kökenini veya diğer farklılıklarını dikkate almaksızın, bütün öğrencilerin akademik başarıya ulaşacakları şekilde öğrenme ve öğretme ortamlarını düzenlerler (Hopkins, 2001). Özçetin (2013)'de okul başarısının artmasında öğretmen liderliğinin önemini ve öğretmenin meslektaşları ile olan ilişkisini geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmektedir.

3.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.4.1. Okul Yaşam Kalitesi ve Öğrenci Başarısı ile İlgili Araştırmalar

Okul yaşam kalitesi öğrencinin akademik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Alaca,2011; Bulcock, Whitt ve Beebe, 1991; İlmen,2010; Karalar,2017; Mok ve Flynn, 1997; Samdal, Wold ve Bronis, 1999; Stacey, Fortnum, Barton ve Summerfield, 2006; Wolf, Chandler ve Spies, 1981).

Sarı'nın (2007); Adana il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmen ve bu okullarda okuyan öğrencilere yönelik yapılan "Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek

OYK' ne Sahip iki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma" adlı araştırma için tabakalı örnekleme yöntemi ile 2254 öğrenci ve 428 öğretmen belirlenmiştir. Yapılan araştırmada OYK Ölçeği (OYKÖ) ve Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği (DDBÖ) kullanılmıştır. Toplanan verilerin sonucunda OYK'nin en düşük ve en yüksek olduğu okullar belirlenmiştir. Buna göre OYK düzeyi toplam puan ve alt boyutlara göre ortalamanın üzerinde olduğu ortaya konmuş olup, öğrencilerin OYK konusunda öğretmenlerine göre daha olumlu algıya sahip olduğu görülmüştür. OYK ile sosyo-ekonomik düzey karşılaştırıldığında; sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin OYK algıları düşük bulunmuştur (Sarı, 2007).

Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007), Lise öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine yönelik algılarının incelendiği araştırma Adana'da sosyoekonomik düzeyi alt orta ve üst seviyedeki altı adet genel lisede öğrenim görmekte olan 478 öğrenci ile yapılmıştır. Yapılan araştırmada Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) kullanılmıştır. Sonuç olarak cinsiyetin Okul Yaşam Kalitesi üzerinde etkili olmadığı ancak küçük sınıflarda ve sosyoekonomik düzeyi üst seviyede olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi'ne ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007).

Durmaz (2008); Genel lise ve Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi' ne ilişkin algılarının incelenmesi amacı ile Sarı Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen LİSEYKÖ Kırklareli merkezi ve ilçelerinde öğrenim görmekte olan 602 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma neticesinde araştırmaya katılan öğrencilerin OYK algılarının Anadolu lisesine devam eden öğrencilerde ve cinsiyet olarak da kız öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Sınıf düzeyi ve anne baba eğitimine göre incelendiğinde ise OYK bakımından anlamlı farklılıklar görülmemiştir (Durmaz, 2008)

Bilgiç (2009); İlköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerde OYK'nin arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleri ile ilişkisinin incelendiği araştırmaya Adana ili merkez ilçelerinde sosyo-ekonomik açıdan alt orta üst olarak sınıflandırma yapılarak belirlenen üç okulda 6.7.8. sınıflardaki 298 öğrenciye OYKÖ, Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği, Arkadaş Bağlılık Ölçeği uygulanmış olup, sonucunda ise ilköğretim okullarında OYK'ni üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilerin alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerden daha olumlu algıladıkları görülmüştür (Bilgiç, 2009).

İnal (2009); Okul Yaşam Kalitesini Adana ilindeki YİBO’larda görev yapan öğretmen ve öğrenciler üzerinde incelemiştir. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın neticesinde ise öğretmen ve öğrencilerin OYK algılarının birbirine benzerlik gösterdiği ve ortalamanın üzerinde olduğu, statü boyutunun algılama derecesi en yüksek olarak belirlenirken en düşük algılama derecesi ise okul yönetimi boyutu olmuştur. Erkek öğrenci ve öğretmenlerin kız öğrenci ve öğretmenlere göre OYK’ni daha düşük seviyede algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Holloway (2002), araştırmasında okullarda yapılan sosyal etkinliklerin öğrencinin okula ve derslere ilgisini artırmak gibi önemli eğitsel sonuçları bulunmaktadır. Güçlü kurulan akran ilişkileri ve akran arası dayanışma öğrencilerin okulu bırakma oranını azaltmaktadır. Eğitsel olduğu kadar değerlerin kazanılmasında da etkili bir araç olarak sosyal etkinliklerin kullanılabilceği, bu etkinliklerle öğrenciyi okula, arkadaşlarına ve çevresine bağlamakta, olumlu ilişkiler kurmasını sağlamakta önemli bir unsur olduğu vurgulanmıştır.

Leonard (2002) ise öğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarını ölçmek için yaptığı “İlkokullarda Katılım ve Okul Kalitesi” başlıklı araştırmasında 448 öğrenci ve 16 öğretmene Ainley ve Bourke’nin (1992) geliştirdiği Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğini kullanmıştır. Okulda mutsuz olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının her boyutta düşük çıktığı görülmektedir. OYK algısı yüksek olan öğrencilerde ise devamsızlık sorununun yaşanmadığı görülmüştür.

Türkoğlu (2012), OYK’ni araştırdığı çalışmasını ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Okulları alt orta ve üst sosyo-ekonomik düzey olarak 3 gruba ayırarak yaptığı çalışmada üst düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin OYK algılarının daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre OYK algılarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.4.2. Liderlik ve Öğrenci Başarısı ile İlgili Araştırmalar

Bozkuş ve Gündüz (2014)’ ün, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Artvin merkezden rastgele seçilen üç okulda çalışan yedi yönetici, on iki öğretmen olmak üzere toplam

on dokuz kişi ile yaptıkları g6rüşmede araştırmaya katılan kişilerin liderliğe ilişkin algılarının yeterli düzeyde olmadığı, liderlik ile y6neticiliği birbirinden farklı g6rmedikleri bu nedenle de Dağıtımcı Liderlik rollerini gerçekleştirecek kişiler yetkilendirilen y6netici tarafından 6rg6t 6yelerine paylaştırıldığı şeklinde algının olduğu, 6ęretmenlerin ise bu konuda isteksiz davrandıkları saptanmıştır. Bu sonuçlar bağlamında okullarda DL uygulamalarının gerçekleşemediği, DL'nin gerçek anlamı ile algılanma şekli arasında ciddi farkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DL'nin 6ęrenci başarisını olumlu etkilediği d6ř6n6l6rse, eğitimcilerin liderliğe ilişkin yeterliklerinin artırılması gerekli g6r6lmektedir.

Ertesvåg (2009) 11-16 yař arasındaki 6ęrencilerin 6ęretmenlerin sınıf liderliği algılarını araştırmıştır. Sonuç olarak 6ęrencilerin 6ęretmen liderliği algılarının akademik ve duygusal y6nden iki boyutta algıladıkları bu algısında dolaylı olarak okul başarisına etkisi olduğunu belirlemişlerdir.

Kurt (2016), 6ęretmen Liderliğini Açıklamaya Y6nelik Bir Model; Dağıtımcı Liderlik, 6rg6tsel 6ęrenme ve 6ęretmenlerin 6z Yeterlik Algısının 6ęretmen Liderliğine Etkisi adlı çalışmasında, 6ęretmen liderliğinin ne olduğuna ilişkin yeni bir model oluşturmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ise; oluşturulan yeni modelin uyum değerlerine iyi düzeyde sahip olduğunu, dağıtımcı liderlik uygulamalarının 6ęretmen liderliği davranışlarını sergileme konusunda direkt etkisinin olduğunu, 6rg6tsel 6ęrenme ve 6ęretmenin kendi yeterliklerini algılama d6zeyini değişkenlerinin ise dolaylı olarak etkilediğini ortaya koymuştur. 6ęretmen liderliği davranışlarının 6ęretmenler tarafından etkili ve verimli olarak sergilenebilmesi ise s6re içinde bireysel çabaların yeterli olmayacağı bunun yanında s6rece 6rg6tsel ve y6netsel desteğin sağlanmasına bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

elik Yılmaz (2017), 6ęretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile 6ęretmen liderlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı “Mesleki Profesyonellik ile 6ęretmen Liderliğine Y6nelik 6ęretmen Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmasında katılımcıların 6ęretmen liderliği davranışlarına y6nelik beklentilerinin (gereklilik), sergileme derecelerine g6re 6leğin toplamında ve t6m alt boyutlarda daha y6ksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutunda 6ęretmenlerin beklenti ve sergileme algılarının “ sık sık” d6zeyinde, meslektaşlarla işbirliği boyutunda ise beklenti d6zeyi “ Her zaman” d6zeyindeyken

sergilenme derecesinin “ sık sık” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplamında ise beklenti düzeyinin “ Her zaman” , sergilenme durumunun ise “ sık sık” seviyesinde gerçekleştiği görülmüştür. Öğretmen liderliğine yönelik algıların liderlik davranışlarının hem gerekliliği hem de sergilenme boyutunda cinsiyet, kurum türü, kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklar ortaya koyduğu görülmüştür.

Dinçer (2017), “ İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki” konulu yüksek lisans tezinde öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenler öğretmen liderliği alt boyutlarından mesleki gelişim boyutuna en çok katılım sağladığı görülmüştür. Daha sonra meslektaşlarla iş birliği ve kurumsal gelişme gelmektedir.

Balyer (2016)’in “ Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma” başlıklı çalışmasında öğretmen liderliği, liderlik rolleri ve bu rollerin mesleğe uygunluğu ve öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilgili algılarını araştırmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar ise; öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğretmen liderlik rolleri hakkında bilgi sahibi oldukları ancak bu rolleri yerine getirirken yasal düzenlemelerin olmaması nedeni ile rahat davranamadıkları ve konu ile ilgili sıkıntıların yaşanabileceği hususunda endişe duyduklarını ancak öğretmenlerin yürüttükleri öğretmen liderliği rollerinin liderlik davranışlarına uygun olduğuna ilişkin olumlu algı olduğu görülmüştür.

Kaya (2016), yaptığı “ Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Yeterlikleri” adlı araştırmasında öğretmenlerin kendi görüşlerine göre öğretmen liderliği davranışlarını ne ölçüde sergilediklerini belirlemek istemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada 2015-2016 eğitim yılında Van ili Tuşba ve İpekyolu ilçelerinde ilkokulu ve ortaokullarda çalışan 300 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Öğretmen liderliği ölçeği, lider öğretmen görüşme formu ve kişisel bilgi formunun veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını ilkokullarda çalışan öğretmenlerin yüksek düzeyde sergiledikleri, ortaokul öğretmenlerinin ise orta düzeyde sergiledikleri görülmüştür. Öğretmen liderlik davranışlarının cinsiyet ve branşa göre değişmediği öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve meslekte geçirmiş oldukları süre değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bunun yanında öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt

boyutunda öğretmenler kendilerinin aktif olarak katılmadıklarını bu konuda yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Diğer boyut olan meslektaşlarla işbirliği konusunda ise kurumsal gelişme boyutunun aksine daha aktif rol üstlendiklerinin, yeni başlayan öğretmenlere yol gösterdiklerini, onlara rehberlik yaptıklarını belirtmişlerdir. Mesleki gelişim boyutunda ise öğretmenlerin konu ile ilgili olumlu algı geliştirdikleri gözlenmiştir.

Savaş (2016), 2015 - 2016 eğitim yılında Kastamonu il merkezinde yaptığı “Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” konulu araştırmasına ortaöğretim kurumlarında çalışan 300 öğretmeni örneklem olarak belirlemiştir. Öğretmen liderliği ile okul müdürlerinin destekleyici davranışları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen liderliği ölçeği ve müdür desteği ölçeği kullanılmıştır. Yapılan araştırma neticesinde elde edilen bulgular; öğretmenlerin liderlik ile ilgili algılarının yüksek olduğu, öğretmen liderliği alt boyutları ele alındığında ise en yüksek algı düzeyinin mesleki gelişim boyutunda olduğu, okul müdürünün destekleyici davranışlarının öğretmenlerin liderlik davranış düzeylerinin de arttığı, okul müdürünün destekleyici davranışlarının öğretmen liderliği alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Kurumsal gelişme boyutunda kıdemi az olan öğretmenlerin daha fazla liderlik davranışı sergiledikleri, müdürün destekleyici tutumunu daha fazla hissettikleri, sayıca öğretmenlerin daha az olduğu okullarda da müdürün destekleyici tutumunun daha fazla hissedildiği, Öğrenci mevcudunun az olduğu okullarda ise öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha çok gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Beycioğlu (2009), 2008-2009 eğitim öğretim yılında Hatay ili merkez ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapan 271 öğretmen ile karma yöntem ile yaptığı “İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme” adlı doktora tezinde öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nitel kısımda 30 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklenti Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, nicel ve nitel araştırmalardan elde edilen verilerin birbirini destekler durumda olduğu görülmektedir. Anket uygulanan kişilerin aritmetik ortalama puanları, boyutların tamamı ve ölçeğin toplamından elde

edilen puanlar bakımından beklenti boyutunda algı boyutundan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tüm boyutları incelendiğinde ise öğretmen ve yöneticilerin çoğu okullarda öğretmen liderliği davranışlarının belli düzeyde sergilendiği üzerinde ortak görüşte oldukları görülmektedir.

Öztürk (2015), Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü adlı doktora tezi ile ilkököl ve ortaokullardaki örgüt kültürü ile lider-üye etkileşim düzeylerinin öğretmen liderliğine olan etkisine ilişkin öğretmen algılarını Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 502 öğretmen ile nicel boyutunu, 3 idareci ve 15 öğretmen ile de nitel boyutunu araştırdığı çalışma karma yöntem ile yapılmıştır. Araştırmada Öğretmen Liderliği Ölçeği” , “ Örgüt Kültürü Ölçeği” ve “ Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği” ile nicel veriler elde edilirken nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lider-üye etkileşimi ile öğretmen liderliği arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örgüt kültürü ise öğretmen liderliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin liderlik davranışlarını ‘sık sık’ düzeyinde sergiledikleri, karar alma sürecinde öğretmenlerin katılımcı olmadıkları, birçok toplantının yararına inanılmadan yapıldığı kanaatine ulaşılmıştır. Buna karşın meslektaşlar arasındaki etkileşim ve iletişimin iyi düzeyde olduğu, mesleki gelişime gerekli önemin verildiği, kurumsal gelişme için öğretmenlerin istekli ve gönüllü çalıştıkları, okul müdürlerinin öğretmenleri liderlik konusunda desteklemelerinin, iletişime açık bir liderlik tarzını benimsemelerinin öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme yönünde onlara olumlu katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Dalgıç Dinlendi (2012), 2011-2012 eğitim yılında örneklemini İstanbul ili Beşiktaş ve Sarıyer ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ile okul müdürlerinin oluşturduğu “Okul Yönetimi Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları” adlı yüksek lisans tezinde okulların idareci ve öğretmenlerinin gösterdikleri liderlik rollerine ilişkin algı ve beklenti düzeylerini araştırmayı amaçlamıştır. “Öğretmen Liderliği Ölçeği” nin kullanıldığı araştırma sonucunda ise araştırmaya katılanların beklentilerin algılarından yüksek olduğu, öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Kölükçü (2011), 2010-2011 eğitim yılında Ankara merkez ilçelerinden seçilen 356 öğretmen ile gerçekleştirdiği “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gereklilik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını sergilenme derecesine ilişkin görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Veriler “ Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın neticesinde ise öğretmen liderliğinin gerekliliği görüşü sergilenmesi görüşünden daha olumlu olduğu, gereklilik konusunda; öğretmen liderliği alt boyutlarından Kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği boyutunda branşa göre, meslektaşlarla iş birliği alt boyutunda ise kıdeme göre anlamlı farklılık bulunduğu sergilenme konusunda ise her üç alt boyutta da kıdeme göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Tüm boyutlar ele alındığında ise cinsiyetin öğretmen liderliği alt boyutları kapsamında hiç bir şekilde etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Can (2007), öğretmen liderliği becerilerini ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri “Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi” adlı çalışma ile saptanmaya çalışılmıştır. Kayseri ve Nevşehir ve Kahramanmaraş illerinde çalışan ortaokul müdürlerinden 8, öğretmenlerden ise 15 kişi ile görüşmeler yapılmıştır. Bu nitel çalışmanın sonucunda elde edilen verilere göre öğretmen liderlik davranışlarından en çok öne çıkanlar; mesleki dayanışma, öğrenci motivasyonunu artırma, gelişme ve öğrenme konusunda süreklilik sağlayabilme ve istekli olma, ortak karar alabilme şeklindedir.

Carter (2016),“ Öğretmen Liderliği: Bölge Politikalarının ve Uygulamalarının Etkisi ile ilgili bir İçerik Analizi ve Değerlendirilmesi (Teacher Leadership: A Content Analysis Assessing the Impact on District Policies and Practices)” adlı doktora tezi ile bölge politikalarının öğretmen liderliği uygulamalarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. 11 sorudan oluşan görüşme formu ile yapılan araştırmada veriler nitel araştırma yöntemi ile içerik analizi yapılarak elde edilmiştir. Süreçte kullanılan modeller öğrenci başarısına odaklandığı için öğretmen liderliğinin vizyon oluşturma konusunda kısıtlandığı, standart araçlarla yapılan ölçme işleminden ziyade öğretmenlerin sürece aktif olarak katılımını içeren paylaşılmış liderliğe iştirakına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Wills (2015), “İlkokulda Öğretmen Liderliğine İlişkin Bir Durum Çalışması (A Case Study of Teacher Leadership at an Elementary School) adlı araştırmada

öğretmenlerin liderlikten ne anladıkları ve sergiledikleri liderlik davranışlarının neler olduğunu saptamaya çalışmıştır. “Eğitim Felsefesi Envanteri”, “Öğretmen Liderliği Öz Değerlendirme Ölçeği” ve “Öğretmen Liderliği Okul Ölçeği” kullanılarak hem nitel hem de nicel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise; Center Trail okulunda çalışan öğretmenler eğitim felsefesine sahip olmaya yüksek derecede katılım göstermişlerdir. Kendini ve yeteneklerini tanıma, planlı çalışma ve mesleki gelişime istekli olma davranışlarını sık sık gösterdikleri değişime uyum sağlama, etkili iletişimin daha az gösterilen liderlik davranışları olduğu ortaya çıkmıştır. Sürecin her aşamasına aktif katılım ve etkili iletişimin mesleki gelişim için gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Sturm (2009), Öğretmen Liderliğini Bağlamında Anlama: Nitel, Keşifsel Bir Çalışma (Understanding Teacher Leadership in Context: A Qualitative, Heuristic Study) adı ile yapılan doktora tezi ile lider öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmak ve öğretmen liderliği çalışmalarını destekleyen uygulamaları yürüten öğretmenlerin tecrübelerinden bilgi edinmek amaç olarak belirlenmiştir. Araştırmaya ilişkin veriler hem birebir hem de grupla görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Aynı zamanda araştırma keşfetme üzerine yapılandırıldığından araştırmacı öğretmenleri ve yöneticileri farklı rolleri gerçekleştirirken gözlemlemiş ve gözlemleri düzenli olarak kayıt altına almıştır. 4 başlık altında, 19 modüle yer verilmiştir. Öğretmen liderliği, öğretmen liderliğinin amaçları, kapsamı, amaçlara ulaşma yolunda kullanılan araçlar ve öğretmen liderliği eğilimleri olarak 4 başlık belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarının etkin katılım ve özgün çalışma gerektiren kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

Johnson (2006), 2006 yılında yapılan “Öğretmen Liderliği: Bir İlkokul Müdürüne İlişkin Durum Çalışması (Teacher Leadership: A Case Study of An Elementary Principal)” adlı doktora tezinde bir müdür ve beş öğretmenle yapılan görüşmeler ve araştırmacı tarafından yapılan gözlemler aracılığı ile veri topladığı araştırmasında bir ilkokul müdürünün kariyer olarak yükselişinin hangi şartlara bağlı olduğu, öğrencilerin akademik başarıları, öğretmenlerin iş doyumu ve öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarına nasıl rehberlik ettiği araştırılmıştır. Profesyonel bir lider öğretmenin öğrenci başarısını artırması için sadece kendi çabasının yetmeyeceği, idareciler, meslektaşlar, ebeveynler ve eğitim sisteminin belirleyicileri tarafından desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu destek sayesinde

öğrencilerin akademik başarıları, öğretmenlerin ise iş doyumunun artacağı yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Anderson (2004), “Öğretmen Liderler ve Müdürler Arasındaki Karşılıklı Etki Olarak Öğretmen Liderliğinin Doğası (The Nature of Teacher Leadership in Schools as Reciprocal Influences Between Teacher Leaders and Principals)” adlı araştırması ile öğretmen liderliğinin ne olduğu ile ilgili bilgi elde etmek üzere 6 okulda 28 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yapılan araştırmanın neticesinde ise öğretmenlerin gerçekleştirdiği resmi roller öğretmenlerde var olan liderlik potansiyelinin ortaya çıkmasını engelleyebileceği, okullarda görev sorumlulukların dağıtılmasına engel olabileceği, öğretmenlerin kararlara aktif katılımının sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.3. Okul Yaşam Kalitesi ve Liderlik ile İlgili Araştırmalar

Bailey (1999), ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında çocukların okula karşı olumlu tutumlarının oluşmasında en önemli etkiye sahip olan faktörün arkadaşları ve öğretmenleri ile kurdukları sıcak ve samimi ilişkiler olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyinde incelenmesinin yanında, okula ilişkin tutumu belirleyici olduğu düşünülen başka değişkenler (okul ortamı, öğrenci-öğretmen iletişimi, kaygı, okul yönetimi vb.) de dikkate alınarak yeni çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Benzer incelemeler, ölçeğin bileşenleri ve maddeleri baz alınarak da gerçekleştirilebilir.

Berberoğlu ve Balcı (1994), öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri tutumunu okul, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelediği araştırmasında okula ilişkin tutum için 3 alt boyut belirlemiştir. Bunlar; motivasyon, doyum ve kendine güvendir. Sonuç olarak üst sınıflarda doyum alt ölçeğinde tutum puanlarının gitgide düştüğü, SED düzeyi düşük seviyede olan bölgelerde bulunan okullardaki kız öğrencilerde tutum puanlarının yüksek olduğu belirtilmiştir.

Sözbilir, Akıllı ve Ozan (2010), yaptığı çalışmada okula karşı tutumun kız öğrencilerde erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu, sınıf seviyesi arttıkça okula karşı tutum puanlarının azaldığı gözlenmiştir.

Ainley, Batten ve Miller (1984), farklı okullara devam eden öğrencilerin tutumlarında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur (akt: Marks, 1998).

Kesici ve Türkoğlu (2012), Aydın ilinde lise öğrencilerinin OYK algılarını ve öğretmenlerinin sınıfta eğitim sürecinde öğrencilerle kurduğu iletişimde kullandıkları davranışları incelemiştir. Sonucunda ise öğrencilerin OYK algılarının ortalamasının üzerinde olduğu, öğretmen davranışlarının öğrencilerin OYK algılarının olumlu oluşmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tunç ve Beşaltı (2013), yaptığı çalışmada Şanlıurfa ili Birecik ilçesinde ortaokul öğrencilerine yönelik OYK algılarını araştırmıştır. Araştırma bazı değişkenlere göre OYK algılarının incelenmesini kapsamaktadır. Öğretmenlere yönelik duygular cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken okullara göre farklılık saptanmamıştır. Öğrenciler – öğrenci ilişkisi, okula yönelik duygular, yönetim ve statü alt boyutlarında okullar arasındaki farklılık anlamlıdır. Akademik başarı düzeyine göre ise statü, okula yönelik duygular ve öğretmen-öğrenci ilişkisi bakımından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

4. YÖNTEM

4.1. Evren ve Örneklem

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Araştırma evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Balıkesir merkez ve ilçelerinde bulunan liselerde öğrenim gören 53.565 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde küme örnekleme yöntemi ve tesadüfi örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi, özellikle örnekleme girmesi gereken birimlerin listelenmesinin zor olduğu durumlarda, benzerlik gösteren birimler bir araya getirilerek kümeler oluşturulmasıyla belirlenir (Balcı 2001). İlk aşamada İl Millî Eğitim Müdürlüğü ARGE Biriminden alınan bilgiler doğrultusunda okullar sosyoekonomik düzeylerine göre kümelendirilmiştir. Her kümeden tesadüfi olarak belirlenen eşit sayıda okul araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur. Örneklem dahil edilmesine karar

verilen okulların müdürleri ile görüşülerek sosyoekonomik düzey tanımlamaları teyit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, küme örnekleme yöntemi ile belirlenen alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeylerde 12 farklı okuldan tesadüfi olarak seçilen öğrenciler oluşturmuştur. Bu çerçevede araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 698 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler		<i>N</i>	%
Cinsiyet	Kadın	343	49.1
	Erkek	355	50.9
Sosyoekonomik Düzey	Alt	109	15.6
	Orta	359	51.4
	Üst	230	33.0
Okul Türü	Anadolu Lisesi	216	30.9
	Meslek Lisesi	230	33.0
	Fen Lisesi	165	23.6
	İmam Hatip Lisesi	87	12.5
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	153	21.9
	10. Sınıf	188	26.9
	11. Sınıf	210	30.1
	12. Sınıf	147	21.1

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 343’ünün kadın 355’inin ise erkek öğrenci olduğu, araştırmanın yapıldığı okulların sosyoekonomik düzeylerinin ise alt orta ve üst seviye olarak belirlendiği, alt seviyedeki okullardan 109, orta seviyedeki okullardan 359, üst seviyedeki okullardan ise 230 öğrenciye ulaşıldığı görülmektedir. Bunun yanında her sınıf seviyesinden öğrencilerle çalışılan bu araştırmada anadolu liselerinden 216, fen liselerinden 165, imam hatip liselerinden 87 ve meslek liselerinden ise 230 öğrenciye ulaşılmıştır.

4.2. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Sarı (2012) tarafından geliştirilen “Lise Öğrencileri Okul Yaşam Kalitesi Algıları Ölçeği” ile Karabağ-Köse (2019a) tarafından geliştirilen “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde ise 2016-2017 eğitim öğretim yılı yılsonu okul başarı ortalamaları esas alınmıştır.

Lise Öğrencileri Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği, 5 faktörden oluşan 32 maddelik ölçek öğrencilere uygulanmıştır. Sarı (2012) tarafından yapılan çalışma, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerlerinin 0.84 ile 0.69 arasında değiştiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma için tekrar edilen analiz sonuçlarına göre güvenilirlik değerleri sırasıyla; 0.80, 0.77, 0.86, 0.77, 0.70 şeklindedir. Ölçeğin özgün faktör yapısı bu çalışmada da doğrulanmış olup, model uyum değerleri [$\chi^2/sd=2.52$; GFI=.90; CFI=.90; NFI=.85; RMSEA=.05] şeklindedir.

Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği, 4 faktörden oluşan 25 maddelik bir ölçektir. Karabağ-Köse (2019a) tarafından yapılan çalışma, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerlerinin 0.73 ile 0.84 arasında değiştiğini ortaya koymaktadır. Ölçeğin tümüne ilişkin güvenilirlik katsayısı ise 0.91 olarak belirtilmiştir. Bu çalışma için tekrar edilen analiz sonuçlarına göre güvenilirlik değerleri sırasıyla; 0.89, 0.74, 0.76, 0.83 şeklindedir. Ölçeğin özgün faktör yapısı bu çalışmada da doğrulanmış olup, model uyum değerleri [$\chi^2/sd=2.56$; GFI=.93; CFI=.94; NFI=.91; RMSEA=.05] kabul edilebilir düzeydedir.

4.3. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını değerlendirmek üzere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Araştırma verilerinin normallik ve doğrusallık varsayımlarını karşılama durumları değerlendirilmiştir. Bu çerçevede, basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş, tekli ve çoklu normallik değerlendirmeleri yapılmış, değişkenler arası çoklu bağıntı durumları değerlendirilmiştir. Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmek üzere korelasyon ve aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizleri ile yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır.

5. BULGULAR

Araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel veriler ve basıklık/çarpıklık katsayıları ile değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmek üzere yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Betimsel İstatistikler, Basıklık/Çarpıklık ve Korelasyon Katsayıları

	OYK	ÖSL	\bar{x}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Okul Yaşam Kalitesi (OYK)			2.98	0.59	.122	-.247
Öğretmen Sınıf Liderliği (ÖSL)	.650*		3.09	0.71	.036	-.549
Okul Başarısı	.144*	.162*	76.46	11.09	-.807	-.070

* $p < 0.01$

Tablo 3 incelendiğinde, değişkenler arasındaki ilişkilerin pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte değişkenler arası korelasyon değerleri, çoklu bağıntı oluşturacak düzeyde güçlü değildir ($r^2 < .5$). Ayrıca öğretmen sınıf liderliğinin okul başarısı ile ilişkisinin okul yaşam kalitesi değişkenine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma değişkenlerine ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları, verinin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

Aşamalı doğrusal regresyon analizinde öncelikle araştırmanın temel değişkenleri olan *öğretmen sınıf liderliği* ve *okul yaşam kalitesi* değişkenleri modele dahil edilmiştir. Sonrasında kontrol değişkenleri olarak; okul türü, okul, ailelerin sosyoekonomik düzeyi değişkenleri de sırasıyla modele dahil edilmiş ve alternatif regresyon modelleri aşamalı olarak test edilmiştir. Elde edilen regresyon modellerine ilişkin veriler Tablo 4’de sunulmaktadır.

Tablo 4. Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	T	p
1	(Sabit)	78.618	1.988		39.540	.000
	ÖSL	2.541	0.628	.162	4.047	.000
2	(Sabit)	76.962	2.371		32.458	.000
	ÖSL	1.855	0.825	.118	2.247	.025
	OYK	1.265	0.988	.067	1.281	.201
3	(Sabit)	73.083	2.477		29.504	.000
	ÖSL	2.126	0.814	.136	2.613	.009
	OYK	0.978	0.974	.052	1.004	.316
	Okul Türü	1.673	0.360	.183	4.642	.000
4	(Sabit)	70.978	2.518		28.187	.000
	ÖSL	2.271	0.807	.145	2.816	.005
	OYK	1.163	0.965	.062	1.205	.229
	Okul Türü	0.302	0.517	.033	0.585	.559
	Okul	0.637	0.174	.208	3.670	.000
5	(Sabit)	85.112	2.729		31.185	.000
	ÖSL	1.961	0.748	.125	2.621	.009
	OYK	1.019	0.895	.054	1.139	.255
	Okul Türü	0.561	0.479	.061	1.169	.243
	Okul	0.469	0.162	.154	2.902	.004
	SED	-6.285	0.629	-.364	-9.992	.000

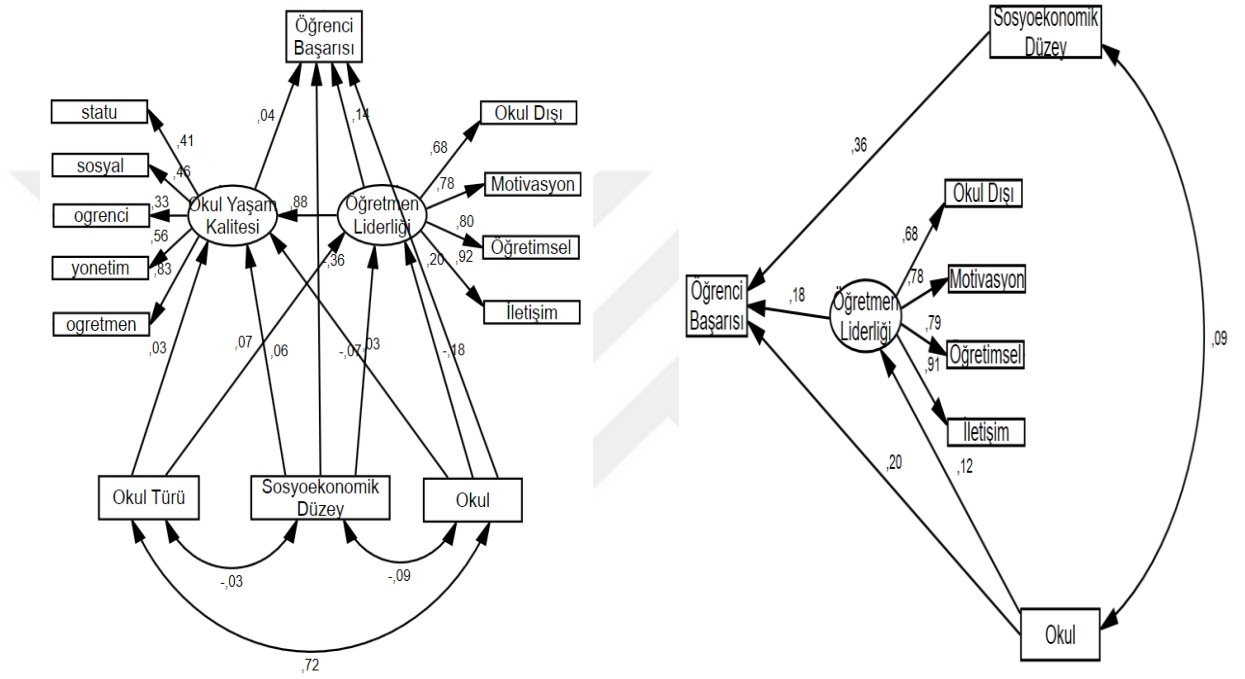
* p < 0.01

Aşamalı olarak elde edilen regresyon modellerinin tahmin gücünü belirlemek üzere R ve R² değerleri incelendiğinde, tüm modellerin güçlü ve anlamlı ilişkiler gösterdiği anlaşılmaktadır [Model 1 (R=.162, R²=0.026, p<0.000), Model 2 (R=0.170, R²=0.029, p<0.000), Model 3 (R=0.250, R²=0.062, p<0.000), Model 4 (R=0.288, R²=0.083, p<0.000) ve Model 5 (R=0.462, R²=0.213, p<0.000)].

Tablo 4 incelendiğinde, Öğretmen Sınıf Liderliğinin öğrencinin okul başarısı üzerindeki etkisi beş modelde de doğrulanmaktadır. *Okul türü* değişkeni, üçüncü modelde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahipken, dördüncü modelde *okul* değişkeninin modele dâhil edilmesi ile birlikte istatistiksel anlamını kaybetmiştir. Okuldan kaynaklanan ancak okul türünün açıklayamadığı etkiyi belirleyebilmek amacıyla okuldaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinin eklendiği beşinci bir regresyon modeli oluşturulmuştur. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) değerlendirildiğinde yordayıcı değişkenlerin öğrenci başarısına etkisinin sırasıyla; “sosyoekonomik düzey”, “okul” ve “öğretmen sınıf liderliği” olduğu anlaşılmaktadır. Tüm değişkenlerin toplam varyans üzerindeki açıklama gücü 0.21 düzeyinde

bulunmuştur. Regresyon katsayılarına ilişkin t değerlerine göre, okul yaşam kalitesi ve okul türü değişkenlerinin genel modeldeki istatistiksel etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Çoklu regresyon sonuçları doğrultusunda iki alternatif yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Araştırmanın tüm değişkenlerinin dâhil edildiği birinci modele ve doğrusal regresyonun anlamlı sonuç verdiği değişkenlerin dâhil edildiği ikinci modele ilişkin yapısal eşitlik modelleri ve regresyon değerleri Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Alternatif Yapısal Regresyon Modelleri

Şekil 1’de yer alan yapısal eşitlik modellerinin yol katsayıları incelendiğinde, doğrusal regresyonla elde edilen bulguların daha güçlü bir istatistiksel model olan yapısal eşitlik modelinde de doğrulandığı görülmektedir. Tüm değişkenlerin dahil edildiği birinci modelin uyum değerleri [$\chi^2/sd=3.13$; GFI=.96; CFI=.96; NFI=.94; RMSEA=.05] kabul edilebilir düzeydedir. Buna karşın doğrusal regresyonun anlamlı sonuç verdiği değişkenlerin test edildiği alternatif modele ilişkin uyum değerleri [$\chi^2/sd=1.99$; GFI=.99; CFI=.99; NFI=.99; RMSEA=.04] mükemmel düzeydedir. Uyum indekslerinin mükemmel düzeyde bulunduğu alternatif modele göre, öğrenci başarısı üzerinde en etkili değişkenin sosyoekonomik düzey değişkeni olduğu görülmektedir ($\beta=0.36$; $p<0.01$). Öğrenci başarısı üzerinde ikinci etkili değişken okul

değişkeni ($\beta=0.20$; $p<0.01$), üçüncü etkili değişken ise öğretmen sınıf liderliği değişkenidir ($\beta=0.18$; $p<0.01$). Okul değişkeninin öğretmen sınıf liderliği değişkenin üzerinden dolaylı etkisi ($0.12*0.18=0.02$; $p<0.01$) düzeyinde bulunurken okul türü değişkeninin dolaylı etkisi anlamlı bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin sınıf liderliği düzeylerinin açıklanmasında okul türü değişkenin anlamlı bir etki göstermediği söylenebilir.

6. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul, öğretmen ve ailelerin sosyoekonomik düzeyleriyle ilgili değişkenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğretmen faktörünün başarı üzerindeki etkisini değerlendirmek üzere öğretmen sınıf liderliği, okul faktörünün etkisini değerlendirmek üzere öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile okul ve okul türü, aile faktörünün etkisini değerlendirmek üzere ailelerin sosyoekonomik düzeyi, öğrenci başarısını değerlendirmek üzere öğrencilerin okul başarı puanları incelenmiştir. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri tanımlamak üzere oluşturulan yapısal regresyon modellerinin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen sınıf liderliğinin öğrenci okul başarısı üzerindeki etkisi, istatistiksel olarak, tüm regresyon modellerinde doğrulanmaktadır. Öğretmen sınıf liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri ile ilgili bu sonuç, alanyazındaki çok sayıda araştırma bulgularını da destekler niteliktedir (Kythreotis, Pashiardis ve Kyriakides, 2010; Lipesa, 2018; Sugg, 2013). Özçetin (2013)'de okul başarısının artmasında öğretmen liderliğinin etkisini ve bu davranışların öğretmenin meslektaşları ile olan iletişimini geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen sınıf liderliğinin alt boyutları değerlendirildiğinde okul başarısı üzerindeki açıklayıcılığı en güçlü olan boyut iletişim boyutudur. Öğretmenin öğrencilerle kurduğu güçlü iletişim, onların okul başarıları üzerinde, okul dışı süreçlerdeki

liderliğinden, motivasyon gücünden ve öğretimsel liderlik düzeyinden daha etkilidir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf liderliği rollerinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları üzerinde de etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Sarı, Ötünç ve Erceylan'ın (2007) öğrencilerin okul yaşam kalitesini açıklama gücü en yüksek faktörün öğretmen faktörü olduğu bulgusu ile uyumludur. Bu sonuçlara göre, eğitim politikacıları tarafından öğretmenlerin mesleki yeterliklerin belirlenmesinde, sınıf liderliği becerilerinin daha güçlü vurgulanması gerektiği söylenebilir. Öğretmen sınıf liderliği, alt boyutlar bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretim becerilerinden daha önemli olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenci başarısı üzerinde öğretmenlerin öğretimle ilgili teknik becerilerinden çok iletişim becerilerinin etkili olduğu söylenebilir. Buna göre hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde iletişim becerilerinin öneminin daha güçlü vurgulanması ve program içeriklerine yansıtılması önerilebilir.

Argon ve İsmetoğlu (2016), lise yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarından biri olan öğretmenler alt boyutu ile öğretmen yaklaşımlarının okul bağlılığını arttırmada önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Öğrenci ile kurulan etkili ve sağlıklı iletişim öğrencinin kendisini daha rahat ve iyi ifade etmesine dolayısıyla öğrenme sürecinin daha sağlıklı ve başarılı yürütülmesine, aynı zamanda desteklenen öğrencinin güçlü yanlarının öne çıkarılması anlamına da gelecek, bu durum akademik başarının artmasından, sosyal alanda başarıya kadar birçok alanda öğrenciye olumlu olarak yansiyacaktır (Argon ve İsmetoğlu,2016).

Jaavall (2007), Okul Yaşam Kalitesini alt boyutlar bağlamında değerlendirdiğinde; öğrencilerin OYK algılarını en çok öğretmenleri ile olan ilişkilerinin etkilediğini, öğretmenin öğrencisi ile ne kadar ilgilendiği ve okula kendilerini adanmalarının öğrenciler için en önemli etken olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencinin OYK' nin başka bir boyutu olan okula karşı geliştirdiği olumsuz tutumun okul yaşam kalitesi algılarını düşüreceği ve akademik açıdan öğrenme sürecini de olumsuz etkileyeceği belirtilmiştir (Johnson ve Johnson, 1993).

Öğretmen sınıf liderliğinin aksine, okul yaşam kalitesi değişkeninin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Alanyazında, okul yaşam kalitesinin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan araştırma bulgularına (McLean ve Connor, 2015; Mok ve Flynn, 1997) karşın bu araştırmadaki etkisinin sınırlılığı dikkat çekici bir sonuçtur.

Bununla birlikte, okul yaşam kalitesi algılarını, öğrencilerin okul başarıları ile ilişkisiz bulan çalışmalara da rastlanabilmektedir (Ainley ve Bourke, 1992). Bu sonuç, öğrencilerin okul yaşam kalitesinin önemli bir belirleyicisinin öğretmen boyutu olması ile açıklanabilir. Pek çok çalışma (Elitok-Kesici ve Türkoğlu, 2012; Sarı, 2012; Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007; Karabağ-Köse, 2019b) öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını belirleyen en önemli faktörün öğretmen faktörü olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları da bu sonuçlarla uyumludur. Buna göre, öğretmenle doğrudan ilgili olan öğretmen liderliği faktörünün başarı üzerindeki yüksek etkisinin, okul yaşam kalitesi algılarını belirleyen öğrenci, yönetim, okul ortamı gibi diğer faktörlerin etkisini azalttığı ileri sürülebilir. Bu bulgu, öğretmen liderliğinin ve güçlü öğretmen öğrenci etkileşiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koyan çalışmaları (Kythreotis, Pashiardis ve Kyriakides, 2010; O'Connor ve McCartney, 2007; Sugg, 2013) destekler niteliktedir. Bu sonuca göre, okul düzeyli uygulamalarda okul yönetimlerinin önceliği okulun fiziksel kapasitesinden ziyade, öğretmen niteliklerini iyileştirici çalışmalara vermeleri önerilmektedir.

Öğretmen liderliği, okul yaşam kalitesi, okul türü, okul ve ailelerin sosyoekonomik düzeyi değişkenleri bütüncül bir modelde değerlendirildiğinde, öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkisi en güçlü olan değişken, ailelerin sosyoekonomik düzeyi değişkenidir. Oluşturulan doğrusal regresyon modelinde “okul türü” değişkeni istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahipken, okul değişkeninin modele dâhil edilmesi ile birlikte istatistiksel anlamını kaybetmiştir. Buna göre sosyoekonomik eşitsizliklerin başarı üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada en önemli faktörün öğretmen liderliği olduğu, buna karşın okul yaşam kalitesi ile ilgili faktörlerin başarıya etkisinin daha sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle PISA araştırmalarının sonuçları, okul türünün öğrenci başarısı açısından önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir (EARGED, 2004; OECD, 2017). Liseye geçiş ve üniversite yerleştirme sınavları için de benzeri bir durum söz konusudur. ÖSYM (2016) istatistiklerinde okul türüne göre sınav başarıları incelendiğinde lise türleri arasında özellikle fen liseleri ve sosyal bilimler liseleri lehine önemli bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Benzeri şekilde, Cansız, Ozbaylanlı ve Çolakoğlu (2019) tarafından yapılan araştırma da okul türünün öğrencilerin sınav başarıları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Genel ortalamalara dayalı bu verilerden farklı olarak, bu

araştırma örnekleminde yer alan, anadolu lisesi, fen lisesi, imam hatip lisesi ve meslek lisesi olmak üzere dört farklı türdeki ve farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullarda, okul başarısı üzerinde okul türünün değil okul faktörünün ve ailelerin sosyoekonomik düzeyinin daha belirleyici olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise okuldan kaynaklanan ancak okul türünün açıklayamadığı etkiyi belirleyebilmek amacıyla oluşturulan alternatif doğrusal regresyon modeli, ailelerin sosyoekonomik düzeyinin öğrenci başarısını en güçlü açıklayan değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre her okul türünde başarılı ve başarısız okulların varlığından söz edilebilirken başarıyı etkileyen en önemli faktör öğretmen ve sosyoekonomik düzey faktörleridir. Özellikle sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri de pek çok araştırmacı tarafından desteklenen bir sonuçtur (Engin-Demir, 2009; Özdemir ve Gelbal, 2014; Yelgün ve Karaman, 2015).

Araştırmamızın bulgularıyla uyumlu olarak daha önce yapılan araştırmalarda (Durmaz,2008; Sarı,2007; Yılmaz,2005) sosyoekonomik açıdan üst düzeyde olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Celep ve Erdoğan (2002) ise; bu öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabildiği sağlıklı iletişim içinde olduklarını ortaya koymaktadır. İlmen (2010)'in yüksek lisans tezinde üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin, düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullara devam eden öğrencilere göre ortalamanın üzerinde okul yaşam kalitesi algısına sahip oldukları belirtilmiştir. Bir başka çalışmada da; Sarı'nın (2007) doktora tezinde okul yaşam kalitesi toplam puanlarının, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgiç (2009)'in Adana'da yaptığı çalışmada okul yaşam kalitesini algılamada sosyoekonomik düzeyin önemli ölçüde etkili olduğunu ve okul yaşam kalitesi algısının yükseltilmesi için hem okul içi değişkenlerin hem de okul dışı genel iyilik halinin de iyileştirilmesine dönük çalışmalar gerekmektedir. Arıkan ve Sarı (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrencilerin OYK algılarının okul kültürünü etkilediği, okul kültürünün de öğrencilerin sosyal gelişimlerin olumlu olarak etkilendiğini kendilerini iyi ifade edebilmeleri ve kişilik gelişimleri için önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Gedik (2014), Okul yaşam kalitesinin alt boyutlarından öğretmen öğrenci iletişimi boyutu ile arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde; okula yönelik duygular, statü,

okul yönetimi, öğrenci-öğrenci iletişimi, sosyal etkinlikler boyutları ile arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkilerin olduğunu savunmuştur.

OYK ni öğretmen liderliği alt boyutunda incelediğimizde ise araştırmamızla uyumlu olarak Yılmaz (2007), öğrencilerin derslere karşı olumlu tutumunun artmasında, daha çok ders çalışmasında öğretmenin en önemli etkiye sahip olduğunu ve bunun bir sonucu olarak da öğretmene karşı da olumlu tutum geliştirdiklerini savunmuştur.

Buna göre; öğrencilerin okul memnuniyeti öğretmenleri algılama şekilleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Bu ilişki öğrencilerin okuldan memnun olmalarını öğretmenlerin öğrencilere göstermiş oldukları ilgiyi etkilediğini göstermektedir. Maele ve Houtte (2010) ise araştırmalarında OYK ne etki eden olumlu geliştirilen öğrenci öğretmen ilişkisinin karşılıklı güven esasına dayandığını savunmaktadır.

Bu sonuçlara göre, akademik başarıya odaklı politik tedbirlerde sosyoekonomik düzey ve öğretmenle ilgili unsurların okul yaşam kalitesi, okul türü gibi okulla ilgili unsurlardan daha önemli olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda özellikle okullar arasındaki sosyoekonomik eşitsizlikleri giderici tedbirlerin alınması önem taşımaktadır. Sosyoekonomik eşitsizlikler giderilmeden ve öğretmen niteliğini iyileştirmeden okula yapılacak diğer yatırımların başarı üzerindeki etkisinin sınırlılığı, eğitim politikacıları açısından dikkate alınması gereken en önemli sonuçlardan birisidir. Bu kapsamda, sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısı üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak üzere, her okulun öğrenci profilini çok iyi tahlil ederek gerekli sosyal destek mekanizmalarını okul düzeyinde ve yerel düzeyde harekete geçirmesi önerilebilir. Spesifik örneklem üzerinde yapılan bu ampirik çalışmanın sonuçları, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerle ilgili kitlesel sonuçlar ortaya koyan ÖSYM, PISA, LGS gibi sınavlara dayalı yapılan araştırmalarla nispeten farklılaşmaktadır. Söz konusu farklılaşmayı derinlemesine inceleyen daha ileri araştırmalar yürütülebilir. Buna göre özellikle okul türü ve sosyoekonomik farklılıkların kontrol edildiği daha geniş kapsamlı ampirik araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

Ağıroğlu-Bakır, A. (2013). Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

ASCD. (2015). Teacher leadership: The what, why, and how of teachers as leaders. Arlington, VA: Author. Retrieved from: www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/wholechild/fall2014wcsreport.pdf

Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Arastaman, G. (2006). Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara

Argon, Türkan & İsmetoğlu, Mehmet (2016). “Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Algıları ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5, Özel Sayı, 238-249.

Arseven, A. (1989). Eğitim ve Öğretim Sürecinde Not ve Fonksiyonu. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Yıl: 1. Sayı: 1, sayfa: 7- 22.

Arslan, H. ve Beytekin, F. (2004). İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu. 6-9 Temmuz. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Aslan, M. ve Ağıroğlu-Bakır, A. (2015). Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21, 1-24. doi:10.14527/kuey.2015.001

Aslan, Ş. (2013). Geçmişten Günümüze Liderlik Kuramları. Konya, Meram: Eğitim yayınevi. <http://blogs.kqed.org/mindshift/2014/05/what-a-teacher-powered-school-looks-like/>

Arıkan,G. & Sarı,M. (2016). “Lise Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesinin İncelenmesi”, Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD), 2(1): 66-77.

Arrowsmith, T. (2007). Distributed leadership in secondaryschools in England: theimpact on the role of theheadteacherandotherissues. Management in Education, 21(2), 21-27

Aydın, M. (2000). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık

Aykan, E. (2002), *Girişimcilik ve Girişimcilerin Liderlik Davranışları*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Aykanat, Z. (2010). Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Karaman.

Bacanlı, H. (2018, November 7). In Facebook [Personalblog]. Türkiye’de eğitimin en önemli sorunu öğretmenin öğrenci ile ilişkisini düzenleme sorunudur. Retrievedfrom: <https://www.facebook.com/hbacanli2/posts/2418642254818233>

Bahar, M. (2011). “Anadolu Meslek Liselerinde 2002 OKS ve 2006 ÖSS-1 Puanları Arasındaki Fark ve İlişki.” Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. Yıl: 11. Sayı: 2, sayfa: 675-690.

Bailey, G. (1999). A qualitative study of middle grade students’ perceptions of their schools, teachers and classes, Louisiana Middle School Association (LMSA) Journal, Spring 1999, Vol.VIII

Balcı, A. (2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma; Yöntem, Teknik ve İlkeler, Pagem Yayınevi, Ankara.

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. <http://doi: 10.17051/io.2016.81764>

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H Freemanand Company.

Barth, Ronald S. (2001). Teacher Leader. Phi Delta Kappa. International Association For Professional Educators, 444-449 www.pdkintl.org/adresinden 12.01.2008 tarihinde alınmıştır.

Barutçugil, İ. (2014). Liderlik. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Bayrak, S. (1997), Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği, 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, Cilt: 1, İstanbul: Deniz Harp Okulu.

Bayram Ş.(2013), Liderlik Kavramı ve Liderlik Türlerinin İnovasyon Üzerindeki Etkileri, Gebze İleri teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi,

Bayram, F. Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. Eğitimde Politika Analizi Dergisi,1(1), 49-63.

Beauchum, F. ve Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. The Educational Forum, 68(3), 276-286.

Berberoğlu, G., Balcı, A. (1994). Okula Yönelik Tutum Boyutlarının Belli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi I. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı, Adana.

Beycioğlu K. (2009). İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme: Hatay İli örneği. (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 240522).

Beycioğlu K. (2010). Improving school sthrough teacher leadership [Öğretmen liderliği ile okulları geliştirmek], Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(2), 301-303.

Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. İlköğretim Online, 9(2), 764-775.

Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Black, S.D., Grenard, J.L., Sussman, S., Rohrbach, L.A. (2010). The influence of school-based natural mentoring relationships on school attachment and subsequent adolescent risk behaviors, *Health Education Research*, July, 30, 5 <http://her.oxfordjournals.org>, Erişim tarihi: 16.02.2015.

Boone, L.E. ve Kurtz, D.L. (2013). *Çağdaş İşletme*. Yalçın A.(Çev). İstanbul: Nobel Yayınları.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269.

Bourke, S. & Smith, M. (1989). Quality of School Life and Intentions for Further Education: The Case of Rural High School. A paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education at Adelaide, November-December 1989, South Australia.

Boyacı, A. (2013). Eğitim yönetimi. <http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/ey/sbsokul.pdf>. Erişim Tarihi: 05 Ocak 2015.

Bozkuş, K. & Gündüz, Y. (2014). Okullarda dağıtımçı liderlik. VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. doi: 10.13140/2.1.2872.1926

Börü D. ve Güneşer B. (2006). Algılanan örgütsel destek ve lider üye etkileşiminin örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve güvenin rolü. *Öneri Dergisi*, 7 (25), 43-58.

Brewster, A. B., and Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latinomiddle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.

Buckner, K. G. Ve J.O. McDowella (2000). "Developing Teacher Leaders: Providing Encouragement, Opportunities and Support", *NASSP Bulletin*, 84, 616, (May 2000), 35-41.

Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. 13.basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2005): Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 13. Baskı.

Can, N. (2006). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(21),349-363.

Can, N. (2006). 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*, 1(22), 263-288. erciyes.dergipark.gov.tr/erusosbilder/issue/23755/253141 adresinden elde edildi.

Can, N. (2014). Öğretmen Liderliği, Ankara, Pegem Akademi.

Canlı, S. (2011). Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları (Adıyaman İli örneği). Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Celep, C. (2004). Eğitim örgütlerinde dönüşümsel liderlik. Ankara: Anı.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73–112.

Chemers, M.M. (2014). An interativetheory of leadership. University of California: SantaCruz.

Çalık, T., Aslan, H., & Er, E. (2017, Mayıs). *Öğretmen Liderliğinin Bir Yordayıcısı Olarak Politik Becerilerin İncelenmesi*[Öz]. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiri, Başkent Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: <http://eyk12.eyedder.org.tr/wp-content/uploads/2017/05/12-UEYK-ozet-kitapcigi.pdf>

Çekiç, O., & Tombak, Y. (2017, Mayıs). Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları [Öz]. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiri, Başkent Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: <http://eyk12.eyedder.org.tr/wp-content/uploads/2017/05/12-UEYK-ozet-kitapcigi.pdf>.

Çelik, V. (2012). Eğitimsel liderlik. (6.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelik, Z. (2015). Eğitimsel liderlik (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çelik Yılmaz, D. (2017). *Mesleki Profesyonellik İle Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 463335).

Dadlı, G. (2015). Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam üniversitesi, Kahramanmaraş.

Danielson, C. (2006). Teacher leadership that strengthens Professional practice. AlexandriaVA:ASCD.106

Danielson, C. (2007). The manyfaces of leadership. Educational Leadership, 65(1), 14–19.

Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. İlköğretim Online, 13(2), 334-344.

Demir, H. (2012). Türkiye'de liderlik araştırmaları ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: bir meta-analizi. Yüksek Lisans Tezi, Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, İstanbul.

Demir, M. R. ve Yıldızlı, H. (2015). Okul yaşam kalitesine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. Researcher: Social Science Studies, 5, 69-86.

Demir, Ö, Kaya, H.İ. Metin, M.(2012).Lise Öğrencilerinde Okul Kültürünün Bir Ögesi Olarak Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2 (4), 9-28.

Demirtaş, H., ve Güneş, H. (2002). Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı yayıncılık

DiRanna, K. ve Loucks-Horsley, S. (2001). Designing programs for teacherleaders: The case of the California science implementation network.

Dil, S., Aykanat G.B., Gönen Şentürk, S.(2015). Çankırı İlinde Ergenlerin Benlik Saygısı ve Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarının Riskli Sağlık Davranışları ve Bazı Sosyo demografik Özelliklerle İlişkisi, Anadolu Psikiyatri Dergisi, 16, 51-59.

Dinçer, K. (2017). *İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 480210).

Doğanay, A. & Sarı, M.(2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi örneği), Gazi Üniversitesi Dergisi, 4 (2), 107-128.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. ve Karhanek, G. (2004). *Whatever it takes: How Professional learning communities respond when kids don't learn*. Bloomington, IN: National Education Service.

Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

EARGED (2003b). *Üçüncü Uluslararası Matematik Ve Fen Bilgisi Çalışması: Ulusal Rapor*. Ankara: MEB.

Erçetin,Ş.Ş.(2000).*Lider Sarmalında Vizyon*.(2.Baskı).Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Erden, A. ve Erdem, M. (2013). *İlköğretim Okullarında Okul Yaşamı Kalitesi: Van İli Örneği*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 28(3), 151-165.

Erdem, inci; Tevrüz, Suna ve Bozkurt Tevrüz, *Davranışlarımızdan Seçmeler Örgütsel Yaklaşım*, 3. Baskı. İstanbul: Nobel Yayınevi, 2012.

Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde davranış* (7.baskı). İstanbul: Miad Yayınları.

Eren, E. (2012).*Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 13. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları

Eriş, H. M. ve Anıl, D. (2016). *Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31 (3), 491-504.

Erkutlu, H. V. (2014). *Liderlik Kuramlar ve Yeni Bakış Açılımları* (Birinci b.). Ankara, Çankaya, Türkiye: Efil Yayınevi.

Ersoy, A.F.(2005), *Huzurevlerinde Yaşayan Yaşlıların Yaşam Kalitesi*, III.Ulusal Yaşlılık Kongresi (İçinde), Ed. Şenel Ergin, İzmir: YASAD Yayınları,; S.379-390).

Ertesvåg, S. K. (2009). Classroom Leadership: The Effect Of A School Development Programme. *Educational Psychology*,29(5),515-539. Doi:10.1080/01443410903122194

Evans, R. (1996). The humanside of school change: Reform, resistance, and thereal life problems of innovation. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Fraser,B.J.(1998). Classroom environment instruments: Development, validityandapplications. *Learning Environments Research*, 1, 7 - 33.

Fredricks, J. A.,Blumenfeld, P. C., and Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of theconcept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Gedik, A.(2014), Ortaöğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi Bağlamında Okula Yabancılaşma, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Malatya.

Gehrke, N. (1991). "Developing Teachers' Leadership Skills". ERIC Clearinghouse on Teacher Education Washington DC, 1991-04-00.

Gerrig, R. J. ve Zimbardo, P.G. (2008). Psikoloji Ve Yaşam - Psikolojiye Giriş[Psychologyand Life]. (G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık (2015).

Gonzalez, E. J., & Miles, J. A. (2001). TIMSS 1999 user guide for the international database. Boston: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Gökçe, Erten. (2008). İlköğretimde Okul–Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Yıl: 7. Sayı: 7, sayfa: 1, 204-209.

Gönen, E.,Özmete, E. (2003), Quality of Life and Life Satisfaction Perspective of Elderly Womenand Men in Turkey. Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi,; 3 (1): 22-36.

Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338. <http://dx.doi.org/10.1177/0263211X000283006>

- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Halawah, I. (2005): "The Relationships between Effective Communication of High School Principal and School Climate," *Education*, 126 (2), 334-345.
- Hallinan, T. M. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Harris, A. (2002). Improving school through teacher leadership. *Education Journal*, 59, 22-23.
- Harris, A. (2005). Teacher Leadership: More Than Just a Feel-good Factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4, 201-219.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003) *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead - Philadelphia; Open University Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving school through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Harmon, J., Herren, K., Luke, R. ve Emry, T. (2012). The Power of 2: Partnership paves the way for teacher leadership academy. *Journal of Staff Development*, 33 (1), 28-31.
- Hefferon, K. ve Boniwel, I. (2014). *Pozitif Psikoloji - Kuram, Araştırma ve Uygulamalar [Positive Psychology: Theory, Research and Applications]* (T. Doğan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (2014).
- Holloway J. H. Extracurricular activities and student motivation, *Educational Leadership*, 2002; 60 (1): 80- 81.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership. Overcoming "I'm just a teacher" syndrome. *Education*, 131(2), 363-371.
- Hoy, K. M. And Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayınevi. (2012).

İlmen, E. (2010). *Okul grubunun okul yaşam kalitesi ve akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

İnal, U. (2009). Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Jaavall, I. M. H. (2007). *Quality of School Life for Working Students: A Study Conducted Among Working Students of 8th Grade in A Primary School in Addis Ababa, Ethiopia*. Master Thesis, University of Oslo, Norway.

Johnson, W. L. & Johnson, A. M. (1993). *Validity of the Quality of School Life Scale: A Primary and Second Order Factor Analysis*. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 145-153.

Jackson, T., Burrus, J., Bassett, K. ve Roberts, R. D. (2010). *Teacher leadership: An assessment framework for an emerging area of Professional practice*. ETS Research Report , 2010 (2), i-41.

Karabağ-Köse, E. (2018). Öğretmen sınıf liderliği ölçeği öğretmen formu geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 5-18.

Karabağ-Köse, E. (2019a). Öğretmen sınıf liderliği ölçeğinin (ÖSLÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 139-168. doi: 10.14527/kuey.2019.004.

Karabağ-Köse, E. (2019b). Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*. (Baskı Düzenlemesinde)

Karaduman, A. (2006), *Physical Independence and Quality of Life in Old Age, Aging in Turkey* (İn), Ed. Joseph Troisi, Yeşim Gökçe Kutsal Ankara: Hacettepe Üniversitesi GEBAM Yayınları, (S.65-84).

Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). *Quality of school life: Development and preliminary standardization of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools*. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 265–284.

Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Yeterlikleri*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 449656).

Killion, J. & Harrison, C. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
http://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD13OC010M/media/Leading_Prof_Prof_Learning_M2_Reading1.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kim, D. H. and Kim, J. H. (2013). Social relations and school life satisfaction in South Korea. *Social Indicators Research*, 1-23.

Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goalefficacy model. *College Student Journal*, 41(2), 407-415.

Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği (Genişletilmiş 12. Baskı)*. İstanbul: Beta

Kong, C. K. (2008). Classroom Learning Experiences and Students Perceptions of Quality of School Life, *Learning Environments Research*, 11(2), 111-129.

Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeyleri Ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi*. Unpublishedmasterthesis Cukurova University, Adana.

Kozak, M. (2008). Turizm İşletmelerinde Liderlik ve Liderlik Tarzları, Okumuş, F., Avcı, U. (ed) *Turizm İşletmelerinde Çağdaş Yönetim Teknikleri*, Detay Yayıncılık, Ankara, ss. 485-511.

Kölükçü, D. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurt, T. (2016). Öğretmen Liderliğini Açıklamaya Yönelik Bir Model: Dağıtımçı Liderlik, Örgütsel Öğrenme ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısının Öğretmen Liderliğine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 1-28. doi: 10.15390/EB.2016.5081

Kuzgun, Y. (2003). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Leonard, C. A. R. (2002). Quality of school life and attendance in primary schools. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Newcastle, Australia, 2002.

Lord, B. and Miller, B. (2000). An appealing and inescapable force in school reform? Education Development Center. <http://www.ed.gov/inits/Math/glenn/LordMiller.doc> (10.08.2006).

Loucks-Horsley, S., Hewson, P., Love, N., & Stiles, K. (1998). Designing Professional Development For Teachers Of Science And Mathematics. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1-24.

Maele, D.V. & Houtte, M.V. (2010). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100(1), 85-100

Mac Beath, J., Oduro, G. K. T., Waterhouse, J., & University of Cambridge in collaboration with the Eastern Leadership Centre. (2004). *Distributed leadership in action: a study of current practice in schools*. National College for School Leadership.

Malin, A., & Linnakyla, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (2), 145-166.

Mangin, M. M. (2005). Distributed leadership and the culture of schools: Teacher leaders' strategies for gaining access to classrooms. *Journal of School Leadership*, 15(4), 456-484.

Marks, G. N. (1998). *Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school*. Australian Council For Educational Research. LSAY Research Report, No:5

Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., & Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism on CALL. In A. Harris (Ed.), *CALL distributed leadership* (pp. 81-100). London: Springer.

McDonald, H. and Keedy, H.L. (2002). Principals as teacher leaders in the Kentucky education reform act era [microform] : laying the groundwork for high-achieving, low income schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans

McNeely, A. C., Nonnemaker, J., M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146.

MEB (2015). PISA nedir? Alıntılanan web: http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18&lang=tr (alınma tarihi: 30/04/15; 23:00).

Miller, A. H., Thompson, B., and Frankiewicz, R. G. (1975). Attitudes of teacher education students toward teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D. C.

Millwater, J. ve Ehrich, L. C. (2009). Teacher leadership: Interns crossing to the domain of higher professional learning with mentors?. Australian Teacher Education Association.

Mok, M. & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300.

Muijs, D. & Harris, A. (2003) Teacher leadership: Improvement through empowerment? *Educational Management and Administration* 3(4): 437-338.

Murnane, R. J. (1975). The impact of school resources on the learning of inner city children. MA: Bollinger Publishing.

Naktiyok, A. (2006). E-liderlik: e- liderlik özelliklerinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(1), 19-40.

Nappi, J.S. (2014). The teacher leader: Improving schools by building social capital through shared leadership. *Principal's Research Review*, 9 (6), 1-6

Oduro, G. K. T. (2004a). Distributed leadership in schools. *Education Journal*, 80, 23-25.

Osterman F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 2000; 70 (3): 323-367.

Özer, N., ve Atik, S. (2014). Eğitimin Temel Kavramları. C.T.Uğurlu (Ed). Eğitim Bilmine Giriş. (s.13-25). Ankara. Eğiten kitap yayınları.

Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi , 18 (4), 575-598.

Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (Ed.). (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. (2. Baskı).Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, M. ve Devecioğlu, E. (2014). Distributed leadership and contract relations: Evidence from Turkish high schools. Educational Management: Administration & Leadership, 43(6), 918-938.

Özkan, M. (2016). Liderlik hangi sıfatları, nasıl alıyor? Liderlik konulu makalelerin incelenmesi. Gaziantep University Journal of Social Sciences, (15)2, 615-639.

Özden, Y. (2008). Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: PegemA Yayınları.

Özer, N., & Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. ilköğretim Online, 12(1), 77-86.

Özer, Y., ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 313-324.

Öztürk, N. (2015). *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 423502).

Pelendecioğlu, B. (2011). *Lise öğrencilerinde zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve empati değişkenleri bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Portin, B. S., Alejano, C. R., Knapp, M. S. ve Marzolf, E. (2006). Redefining Roles, Responsibilities, and Authority of School Leaders. ERIC veri tabanından erişildi (ED494202).

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). Örgütsel davranış (İ. Erdem, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi.

Robinson, V. M. J., C. A. Lloyd, et al. (2008). "The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types." *Educational Administration Quarterly* 44(5): 635–674.

Sağır, M. (2013). Okul liderliği. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi içinde* (s. 184-213). Ankara: Pegem Akademi.

Sarı, M. (2007), *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi" ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana.

Sarı, M., Cenkseven F. (2007). İlköğretim Öğrencilerinde OYK ve Benlik Kavramı, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sözlü Bildiri, 5-7 Eylül, Gazosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Savaş, G. (2016). *Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 450129).

Senge, P.M. (1990). *Beşinci disiplin*. (A.İldeniz ve A.Doğukan, Çev.) Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık (2014). 16. Baskı. İstanbul.

Serikan, C. (2012). *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar* (3 b.). Ankara, Kızılay, Türkiye: Nobel Yayın.

Silva, D. Y. vd. (2002). "Sliding The Doors: Locking and Unlocking Possibilities for Teacher Leadership", *Teacher College Record*, 102, pp. 770-804.

Singh, K. (2011). *Teacher leadership: Making your voice count*. *Kappa Delta Pi Record*, 47 (1), 6-10.

Smith, C., & Sandhu, D. S. (2004). *Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections*. *Journal of Counseling & Development*, 82 (3), 287 – 293

Smyle, M. A. (1995). "New Perspectives on Teacher Leadership", *Elementary School Journal*, 96(1), pp. 3-7.

Smylie, M. A., Mayrowetz, D., Murphy, J., & Louis, K. S. (2007). Trust and the development of distributed leadership. *Journal of School Leadership*, 17, 469-503.

Sönmez, V. (2001). Öğretmen el kitabı. Geliştirilmiş 9.baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözbilir, M., Akıllı, M., Ozan, C. (2010). Yusufeli`de Öğrencilerin Okula Karşı Tutumları. Geçmişten Geleceğe Yusufeli Sempozyumu, Yusufeli Belediyesi, Yusufeli, 10-12 Haziran 2010.

Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69, (2), 143-150.

Stronge, J.H. (2002). "Qualities of Effective Teachers", ASCD, Virginia.

Suranna, K. J. ve Moss, D. M. (2000). Perceptions of teacher leadership: A case study of in-service elementary school teachers. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulmuş sözlü bildiri. New Orleans, LA.

Swanson, J. (2000). What differentiates an excellent teacher from a teacher leader? Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Şahin, B. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (4. Baskı). A. Tanrıoğen (Yay. Haz). Metodoloji (s. 111-130). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10(1), 29-47.

Şevik, Y. (2014). İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur.

Şimşek, M. Ş. (1999), *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şişman, M. (2014). Öğretim Liderliği. (5.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Şişman, M. ve Turan, S. (Ed.). (2015). *Sınıf Yönetimi*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844.

Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, E- Sosder, Sayı 14, 1-16.

Thien, L. M., & Razak, N. A. (2013). Academic coping, friendship quality, and student engagement associated with student quality of school life: A Partial Least Square Analysis. *Social Indicators Research*, 112, 679-708.

Tunç, E., Beşaltı, M. (2013). Okul yaşam kalitesinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, Şanlıurfa Birecik örneği. II. International Conference on Communication, Media, Technology and Design Famagusta: North Cyprus.

Turan, S. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Türkoğlu, G. (2012). İlköğretim okulu öğrencileri okul yaşam kalitesine ilişkin algıları (Bursa ili yıldırım ilçesi örneği). *Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi*. Akdeniz üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Uçar, R. (2015). İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği). *Doktora Tezi*, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Verkuyten, M. ve Thijs, J. (2002). School Satisfaction Of Elementary School Children: The Role Of Performance, Peer Relations, Ethnicity And Gender. *Social Indicators Research*, 59 (2), 203.

Voke, H. (2002): *Motivating Students to Learn*, (<http://www.k12.wa.us/SecondaryEducation/relevance/pubdocs/MotivatingStudentstoLearn.doc>. Erisim tarihi: 07.03. 2008).

Ward, L. ve Parr, J. (2006). "Authority, volunteerism, and sustainability: Creating and sustaining an online community through teacher leadership". *Leadership and Policy in Schools*, 5, 109-129.

Wells, C. M. (2012). Superintendents' perceptions of teacher leadership in selected districts. *International journal of educational leadership*, 7 (2), 1-10.

Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(2), 485-490

York-Barr, J., ve Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades Of Scholarship. Review of Educational Research, 74(3), 255-316.

Zhang, J. W., Lo, L. N. ve Chiu, C. S. (2014). Teacher leadership in university-school collaboration for school improvement (USCSI) on the Chinese Mainland. Educational Research for Policy and Practice, 13 (3), 199-220.

Özçetin, S. (2013). Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Değerli katılımcı,

Bu anket yüksek lisans tezime veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Kişisel Bilgiler; ikinci bölümde **Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği** bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ölçeklerin maddelerini dikkatlice okuyup size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Anketin tüm maddelerini içten yanıtmanız araştırmanın amacına ulaşması açısından çok önemlidir. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak ve yalnızca bu bilimsel araştırma için kullanılacaktır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Züleyha AKKURT

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

zuleyha0610@gmail.com

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Okulun adı:

1. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
2. Sınıfınız: () 9.Sınıf () 10.Sınıf () 11.Sınıf () 12.Sınıf
3. Babanın eğitim durumu ()Okur yazar değil ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Lisans ()Ön lisans ()Yüksek lisans ()Doktora
4. Babanın mesleği:
5. Annenin eğitim durumu ()Okur yazar değil ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Lisans ()Ön lisans ()Yüksek lisans ()Doktora
6. Annenin mesleği:
7. Evde derslerinizde size yardım edebilecek kimse var mı? () Evet () Hayır
8. Evde ders çalışırken nelerden faydalaniyorsunuz? () Ders kitabı () İnternet () Diğer
9. Kardeş Sayısı: : () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üstü
10. Ailenizin ekonomik durumu:()2000 altı () 2000-4000() 4000 – üstü
11. Eviniz kira mı? ()Evet () Hayır
12. Kendinize ait odanız var mı? ()Evet () Hayır
13. Şu anda okuduğunuz okula isteyerek mi geldiniz? ()Evet () Hayır
14. Okul tekrarı yaptınız mı? ()Evet () Hayır
15. Okulunuzda sosyal faaliyetlere katılır mısınız? ()Evet () Hayır
16. Okul başarı durumunuzu sınıfınızla kıyasladığınızda nasıl görüyorsunuz? ()Çok İyi ()İyi ()Orta ()Kötü ()Çok Kötü
17. Geçen yılki not ortalamanız:
18. Kronik bir hastalığınız var mı? ()Evet () Hayır (Evet ise nedir?
19. Sigara kullanıyor musunuz?() Evet () Hayır
20. Okula sık devamsızlık yapar mısınız? ()Evet () Hayır (Evet ise neden?.....)
21. Okulda disiplin cezası aldınız mı? ()Evet () Hayır
22. Okulla ilgili yaşadığınız problemler sonuca kavuşturuluyor mu? ()Evet () Hayır
23. Hobileriniz nelerdir?.....
24. Güncel süreli yayınlar takip ediyor musunuz? ()Evet () Hayır

Okulumuz;

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Öğretmenlerimiz, dersleri daha zevkli hale getirmek için ellerinden geleni yapmaktadır.	1	2	3	4	5
5. Okuldayken çok sıkılıyorum	1	2	3	4	5
10. Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır.	1	2	3	4	5
15. Öğrencilerin başarılı olması için, öğretmenlerin yeterince çaba gösterdiklerine inanıyorum.	1	2	3	4	5
20. Öğretmen ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedirler.	1	2	3	4	5
25. Okul müdürü, sık sık sınıfları ziyaret ederek ihtiyaçlarını belirler.	1	2	3	4	5
30. Dışarıda daima okulumu savunurum.	1	2	3	4	5



Ek: Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği Öğretmen Formu

Lütfen aşağıdaki öğretmen davranışlarını, genel olarak okulunuzda gözleme sıklığınızı dikkate alarak, değerlendiriniz.


Okulumuzdaki öğretmenler genel olarak;


	Hiçbir zaman	Ara sıra	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Öğrencilere saygı gösterirler.	1	2	3	4	5
2. Tüm öğrencilere adil davranırlar.	1	2	3	4	5
3. İşlerini seyerek 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 içerisindeydirler.	1	2	3	4	5

ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

Gmail ? ☰


E-Posta Yaz 1 ileti dizisinden 1. < > ⚙️

Gelen Kutusu 65  **züleyha akkurt** <zuleyha0610@gmail.com> 13 May 2019 08:35 ☆ ↶ ⋮
Alıcı: mediha ▼
Gunaydin Mediha hanım, olcegi ogrencilerde kullanmak istiyorum.
13 May 2019 Pzt 08:08 tarihinde mediha sari <medihasaki@gmail.com> şunu yazdı:
⋮

Taslaklar 81  **Mediha Sari** 13 May 2019 08:43 ☆
Ölçek ve ilgili makalesi ekte Züleyha Hocam. Başarı ve Kolaylıklar dilerim. Mediha Prof. Dr. Mediha SARI Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakülte...

Kategoriler
Diğer

züleyha ▼ +

esra horzum  **züleyha akkurt** <zuleyha0610@gmail.com> 13 May 2019 09:15 ☆ ↶ ⋮
Alıcı: Mediha ▼
Tesekkür ederim.
Saygılar...
13 May 2019 Pzt 08:43 tarihinde Mediha Sari <msari@cu.edu.tr> şunu yazdı:
⋮

ANKET UYGULAMA İZİNİ



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664.605.01-E.5413038
Konu : Araştırma İznî

14.03.2018

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi.
b) Züleyha AKKURT'un 13/03/2018 tarihli ve 5206366 kayıt sayılı dilekçesi.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Züleyha AKKURT		
Danışmanı	Yrd. Doç. Dr Esra KARABAĞ KÖSE		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Kırıkkale Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilimdalı		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Liselerde Öğretmen Liderliği, Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişkiler		
Başvuru Tarihi	13.03.2018	Başvuru Sayısı	5206366
Çalışma Başlama Tarihi	01.03.2018		
Çalışma Bitiş Tarihi	30.04.2018		
Veri Toplama Araçları	Genel Bilgiler,Okul Yaşamı Kalitesi Ölçeği,Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği		
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi		

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ

S. No	Okulun Adı	S. No	Okulun Adı
1	Altıeylül/Balıkesir Cumhuriyet Anadolu Lisesi	17	Bandırma/Enerjisa Bandırma Fen Lisesi
2	Altıeylül/Mehmet Vehbi Bolak Mesleki ve Teknik A.L.	18	Bandırma/Kemal Pireci Anadolu Lisesi
3	Altıeylül/Mimar Sinan Mesleki ve Teknik A.L.	19	Bandırma/Bandırma Anadolu İmam Hatip Lisesi
4	Karesi/T.C.Zirat Bankası Güzel Sanatlar Lisesi	20	Erdek/Kapıdağ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
5	Karesi/Şehit Turgut Solak Fen Lisesi	21	Erdek/Karşıyaka Çok Programlı Anadolu Lisesi
6	Karesi/Şule Yüksel Şenler Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	22	Erdek/Erdek Anadolu Lisesi
7	Karesi/Fatma-Emin Kutvar Anadolu Lisesi	23	Erdek/Ahmet Vehbi Çıkrıkçıoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi
8	Karesi/Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi	24	Gönen/Gönen Ticaret Odası Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
9	Karesi/İstanbulluoğlu Sosyal Bilgiler Lisesi	25	Gönen/Gönen Anadolu Lisesi
10	Karesi/Balıkesir Muharrem Hasbi Anadolu Lisesi	26	Gönen/ Mirçiler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
11	Karesi/Balıkesir İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	27	Gönen/ Gönen Anadolu İmam Hatip Lisesi
12	Karesi/Balıkesir Anadolu İmam Hatip Lisesi	28	Gönen/Sarıköy Çok Programlı Anadolu Lisesi
13	Bandırma/Bandırma Anadolu Lisesi	29	Gönen/ Mustafa Uşdu Anadolu Lisesi
14	Bandırma/Bandırma Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	30	Manyas/Manyas Anadolu İmam Hatip Lisesi
15	Bandırma Haydar Çavuş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	31	Manyas/Salur Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
16	Bandırma/Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi	32	Manyas/Manyas Anadolu Lisesi

13/03/2018 Tarihli Araştırma İznî Başvurusu 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine ilişkin Genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre, Araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ethem CERAN
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
14.03.2018
Yakup YILDIZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler Adı Soyadı: Züleyha AKKURT

Doğum Yeri ve Tarihi: Almanya, 08/09/1982

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Lisansüstü Öğrenimi: Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetim ve Denetimi

İŞ DENEYİMİ

İVRİNDİ Demirciler İlköğretim Okulu, Müdür Yetkili Öğretmen, 2005

KEPSUT Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Okul Müdürü, 2010

ERDEK Halitpaşa İlkokulu, Müdür Yardımcısı, 2011

GÖNEN Sarıköy Atatürk İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, 2015

BANDIRMA Şehit Süleymanbey İlkokulu, Müdür Yardımcısı, 2016

İLETİŞİM

e-posta Adresi : zuleyha0610@gmail.com