



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN YETERLİK VE ÖĞRETMEN LİDERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Mehmet SATICI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Doç. Dr. Uğur ABAKAY

GAZİANTEP
2018



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN YETERLİK VE ÖĞRETMEN LİDERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Mehmet SATICI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Doç. Dr. Uğur ABAKAY

GAZİANTEP

2018

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN YETERLİK VE
ÖĞRETMEN LİDERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Mehmet SATICI

Tez Savunma Tarihi : 12.06.2018

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Mehmet TARAKÇIOĞLU

Enstitüsü Müdürü

Bu çalışmanın bir “Yüksek Lisans” derecesi için uygun ve yeterli bir çalışma olduğunu onaylıyorum.

Doç. Dr. Mürsel BİÇER

Anabilim Dalı Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir “Yüksek Lisans” tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Uğur ABAKAY

Tez Danışmanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir “Yüksek Lisans” tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

İmza

Prof. Dr. Vedat ÇINAR

.....

Doç. Dr. Uğur ABAKAY

.....

Dr. Öğr. Üyesi Fikret ALINCAK

.....

BEYAN

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığı beyan ederim.12.06.2018

Mehmet SATICI

TEŞEKKÜR

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin incelenmesi amacıyla yaptığım bu çalışmanın her aşaması ve safhasında benden yardımlarını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım olan değerli büyüğüm Sayın Doç.Dr. Uğur ABAKAY' a, akademik yaşamım süresince desteğini her an yanımda hissettiğim ve engin fikirleri ile bana yol gösteren Dr. Fikret ALINCAK' a, yüksek lisans öğrenim sürecinde bana her daim yardımcı olan, hayatım boyunca yanımda olan ve zor anlarımda desteklerini bir an olsun eksik etmeyen anneme, babama, kardeşlerime ve çok kıymetli arkadaşım Çağla'ya teşekkürlerimi bir borç bilirim.



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ	iv
ÖZET	1
ABSTRACT.....	3
1.GİRİŞ VE AMAÇ	5
2.GENEL BİLGİLER.....	7
2.1.Öğretmen	7
2.1.1. Türkiyede Öğretmen Yetiştirme.....	10
2.1.2. Öğretmenlik Mesleğinin Genel Özellikleri ve Yeterlikleri	13
2.1.3. Beden Eğitimi Öğretmenliği.....	19
2.2. Yeterlik	21
2.2.1. Özel Alan Yeterliği.....	22
2.2.2. Öğretmen Yeterliği.....	23
2.3. Liderlik.....	25
2.3.1. Öğretmen Liderliği	30
2.4. Yapılan İlgili Araştırmalar.....	38
2.4.1. Öğretmen Yeterliği İle İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar	38
2.4.2. Öğretmen Yeterliği İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	43
2.4.3. Öğretmen Liderliği İle İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar	46
2.4.4. Öğretmen Liderliği İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	52
3.GEREÇ ve YÖNTEM	57
3.1. Araştırmanın Yöntemi	57
3.2. Evren ve Örneklem	57

3.3. Veri Toplama Teknikleri	58
3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi	59
4. BULGULAR.....	60
5. TARTIŞMA ve SONUÇ	69
KAYNAKLAR	73
ÖZGEÇMİŞ	86
EKLER	87



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırma grubunun kişisel özellikleri	57
Tablo 4.1. Araştırma grubunun liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algı puanlarının karşılaştırması	60
Tablo 4.2. Araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin dağılımı	60
Tablo 4.3. Araştırma grubunun öğretmen yeterlilikleri ile liderlik rolleri arasındaki ilişki	61
Tablo 4.4. Araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırması	62
Tablo 4.5. Araştırma grubunun öğretmen liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırması	62
Tablo 4.6. Araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırması	63
Tablo 4.7. Araştırma grubunun öğretmen liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırması	64
Tablo 4.8. Araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin meslekte çalışma yılı değişkeni açısından karşılaştırması	65
Tablo 4.9. Araştırma grubunun öğretmen liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin meslekte çalışma yılı değişkeni açısından karşılaştırması	66
Tablo 4.10. Araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin eğitim değişkeni açısından karşılaştırması	67
Tablo 4.11. Araştırma grubunun öğretmen liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin eğitim değişkeni açısından karşılaştırması	67
Tablo 4.12. Araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin çalıştığı okul türü değişkeni açısından karşılaştırması	68
Tablo 4.13. Araştırma grubunun öğretmen liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin çalıştığı okul türü değişkeni açısından karşılaştırması	68

ÖZET

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin İncelenmesi

Mehmet SATICI

Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr Uğur ABAKAY,

Haziran 2018 - 88 Sayfa

Bu araştırma, Gaziantep ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen liderlik ve yeterlilik düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 217 (44 kadın, 173 erkek) beden eğitimi öğretmeni arasından gönüllük esasına göre seçilen bireyler üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmıştır. “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmen Liderlik Ölçeği” ile katılımcıların bir takım özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22.0 programından yararlanılarak İstatistiksel yöntem olarak, yüzde, frekans ve ortalamalar hesaplanarak, Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algı puanlarının karşılaştırması için Paired Sample t testi, Öğretmen yeterlikleri ve liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon testi, çalışmada ele alınan değişkenler için ikili gruplarda Independent sample t testi, çoklu grupların karşılaştırmasında One Way ANOVA analizi kullanılmıştır. Çoklu gruplarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc Tukey LSD testi yapılmıştır.

Sonuç olarak, Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak beklenti ve algı puanlarının karşılaştırmasına bakıldığında, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim açısından beklenti puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin inançlarının da oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilik inançlarının arttığı durumlarda, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarında arttığı belirlenmiştir. Erkek beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliklerine ve öğretmen liderlik rollerine ilişkin olan

inançlarının daha yüksek olduğu, Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş grupları arttıkça genel öğretim yeterliliğine ilişkin inançlarında arttığı, Öğretmen yeterlilik inançlarının meslekte çalışma yılı açısından, meslekte çalışma yılı 16 yıl ve üstü olanların bireysel faktörler alt boyutundan elde ettikleri puanların diğer gruplardan daha düşük olduğu, kıdem yılı yüksek olanların algı liderlik rollerine ilişkin algılarının negatif, beklenti düzeyinde ise meslektaşlarla işbirliğine yönelik beklentilerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Beden Eğitimi, Öğretmen, Liderlik, Yeterlik



ABSTRACT

The evaluation of sufficiency and leadership level of physical education teachers

MSc Thesis, Department of Physical Education and Sport

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Uğur ABAKAY

June 2018, 88 pages

This research is a descriptive study aimed at evaluating teacher leadership and proficiency levels of physical education teachers working in Gaziantep province. The study was conducted on 217 (44 female, 173 male) physical education teachers who were working in schools affiliated to the Gaziantep Provincial National Education Directorate during the 2017-2018 academic year. Two scales were used as data collection tools in the study. The "Teacher Proficiency Scale" and the "Teacher Leadership Scale" and the "Personal Information Form" prepared by the researcher were used to determine some characteristics of the participants. The Pearson Correlation test was used to determine the relationship between the Teacher Competencies and the leadership roles, the Paired Sample t test for comparing the expectation and the perception scores of the teachers' leadership roles by calculating the percentages, frequencies and averages as statistical methods by using the SPSS 22.0 program in the statistical analysis of the data. Independent sample t test was used in the binary groups and One Way ANOVA analysis was used for the comparison of multiple groups. The Post Hoc Tukey LSD test was conducted to determine the difference between groups in multiple groups.

As a result, it was determined that physical education teachers' perception and expectations about teacher leadership roles were generally high. However, when comparing the expectations and perception scores, it is concluded that the expectation scores are higher in terms of institutional development and professional development. It has been found out that the beliefs of the research group on teacher competencies are also very high. It has been determined that the expectations and perceptions of teacher leadership roles increase in cases where the physical education teachers' beliefs of competence increase. The beliefs of the male physical education teachers about the teacher competence and the teacher leadership roles are higher. The increase in the beliefs of the physical education teachers about the general teaching ability as the age groups increase. For the years of professional profession beliefs in the profession

working years, the perceived perception of leadership roles is negative and the expectation for cooperativeness with colleagues is more positive at the expectation level than the other groups.

Key Words: Physical Education, Teacher, Leadership, Sufficiency



1.GİRİŞ VE AMAÇ

Eğitim alanında çalışanların genel olarak belirledikleri amaç, yetişmekte ol çocuk ve gençlerin toplum içerisinde sağlıklı ve verimli bir şekilde yer almalarını sağlamaya yardımcı olmaktır. Bu uyum sürecinin sonuca varması için insan davranışlarının eğitim amaçları doğrultusunda değiştirilmesini gerçekleştirmek gerekmektedir (1).

Eğitimden geçmeyen bir bireyin, kişisel olarak hiçbir zaman herhangi bir alanda yetişme imkanı bulamayacağı ve eğitim olanakları dar bir çerçevede olan toplumların sosyo ekonomik ve kültürel anlamda gelişmelerinin mümkün olmayacağından hareketle, eğitim kurumlarının önemli düzeyde bir sorumluluğa sahip olduğu belirtilmektedir (2).

Eğitim sistemi içerisinde en önemli usurlardan biride öğretmendir. Sistemi oluşturan unsurların ve yetiştirilecek olan öğrencilerin daha yaratıcı ve verimli olması amacıyla özelliklerinin geliştirilmesi gereklilik olmuştur. Dolayısıyla daha özellikli bir öğretmene ve çağdaş öğretim programlarına, daha istekli öğrencilere ve kaliteli bir yönetim anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır. Sistemi oluşturan her bir unsurun, sürecin ve sonucun oluşturulmasında etkili olacağı belirtilmektedir. Bu bakımdan eğitim sisteminin geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalarında çok yönlü olması gerekmektedir ve öğretmen özelliklerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapımı aşamasında öğretmenlerin bu konuya yönelik inançlarının artırılması sağlanmalıdır (3).

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu dünyanın gündeminden düşmeyen bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin mesleğin gereklerini yerine getirişleriyle ilgili düzenlemeler Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olagelmıştır (4).

Genel olarak alan yazınında yapılan çalışmalara baktığımızda, öğrenci başarısında öğretmenlerin önemli düzeyde role sahip oldukları net olarak görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmesinde önemli role sahip oldukları inancı taşıyan bir öğretmenin öğrencilerinin başarılarında da önemli düzeyde bir artış görülmektedir (5, 6).

Öğretmenler için, bir öğrencinin başarısının miktarı ve arzusu, yeterlilik kavramıyla ilgili olduğu belirtilmektedir (7). Bandura (1994) öğretmenlerin, öğretim yeterlilikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenler yüksek öğretim yeterliliği

sergilediklerinde, öğrencilerin daha istekli oldukları ve zihinsel gelişmelerinde de önemli bir artış meydana geldiğini ifade etmektedir (5).

Öğretmenlik mesleği ile ilgili özel alan uzmanlığı ihtiyacı olan branşlardan biri de beden eğitimi öğretmenliği olarak görülmektedir (8). Çünkü beden eğitimi öğretmenliğinde sadece teorik bilgiler yeterli olmamakta, bununla birlikte uygulamalı öğretiminde daha önemli olduğu vurgulanmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf ortamında ihtiyaç duyulan öğretmenlik rollerini gerçekleştirmede bazı sorunlar olduğu ve ilişkili kişilerle problemler yaşadığı, bu bakımdan beden eğitimi öğretmenliğine yönelik toplum içerisinde bir prestij kaybı olma durumunu ortaya çıkarmaktadır (9, 10).

Bu bakımdan, beden eğitimi öğretmenin üzerinde bulundurması gereken yeterliliklerin tespit edilmesi, öğretmen, öğrenci ve eğitim-öğretim açısından oldukça önem taşımaktadır. Kaliteli bir eğitimi ancak iyi yetiştirilmiş ve mesleki becerilere sahip öğretmenlerin gerçekleştirebileceği belirtilmektedir. Öğretmen, eğitim sürecinin değişkenlerinden biridir. Ancak sürecin nitelik ve niceliğini planlayan, uygulamayı yöneten ve ürünü değerlendiren yönleriyle öğretmenin yeterlikleri, eğitim ürününe bağımsız değişken rolü oynar (11).

Ülkemizde alan yazınında öğretmen yeterlikleri ve liderlik rollerine ilişkin yapılan çalışmalarda bir çok branş üzerinde çok sayıda çalışma mevcut olup, beden eğitimi öğretmenleri üzerinde bu sayının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Yapmış olduğumuz bu çalışma, beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik rollerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaç edinilmiştir. Bu bakımdan yapmış olduğumuz bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.GENEL BİLGİLER

2.1.Öğretmen

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulmasının ardından halkı eğitmek ve yeni nesli yetiştirmek amacıyla gerçekleştirilen eğitim çalışmaları kapsamında 1924 ve 1926 yıllarında çıkarılan kanunlarla öğretmenlik bir meslek olarak görülmüş ve bu meslek mensuplarının önde gelmesi gerektiği vurgulanmıştır (12). Bu ifadeden hareketle meslek kavramı, bir kişinin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş olarak açıklanabilir. Geniş çerçevede öğretmenlik mesleği ise, belirli bir branş'ta profosyonellik isteyen ve pedagojik formasyonu olan iş grubu olarak tanımlanabilir. Bu iki tanım birleştirildiğinde öğretmenlik mesleği için: "Öğretmenin geçimini sağlamak amacıyla, aldığı eğitimler ışığında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmesidir." denilebilir.

Öğretmen, bu meslek grubunu için ön görülen eğitimleri tamamlayarak ve yadonanımlarınısağlayarakbu mesleği yapma niteliğini sağlamış olan kişi olarak tanımlanmaktadır (13).

Soysal (14) ise öğretmenliği, özel alan yetisi ile nitelik isteyen iş grubu olarak tanımlamakta; konumu ve itibarı, farklı kültürlerde değişiklik gösterse de öğretmenliğin, direk olarak insanla ilgili bir meslek olmasından dolayı, yalnız bir gelir kapısı değil, bunun yanında kutsal bir meslek olduğu görüşündedir. Nitekim eğitimin devlet tarafından üstlenilmesiyle birlikte öğretmenliğin meslek olarak kabul edilmesi fikri yaygınlaşmıştır (15).

Taşgın'a (16) göre öğretmen, öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak ve uygun bir fiziki ortam yaratarak öğrenmelerini sağlayan, onları önemseyen ve eğitim-öğretimde aksayan bir durum varsa gidermek için çabalayan bir kişidir.

Öğrenme, birey tarafınca gerçekleştirilen bir netice olmasına rağmen; bireyin yaşantılarına göre şekillenmektedir ve işte burada da öğretmen sürecin içerisine girmektedir (17).

Öğretmenin, öğretme işinin en temel ögesi olduğu unutulmamalıdır. Adeta öğrenme işinin planlayıcısı olan kişidir. Örgün eğitimin mimarı olarak öğrenciyi keşfeden, tanımlayan ve yönlendiren uzmandır; çünkü öğretme işi herkesin yapabileceği kadar

kolay bir iş değildir. Çok yönlü beceriyi gerektirir (18).Aslında öğretmenlik mesleğini tanımlamak çok zor olmasa da öğretmen, insan davranışlarını şekillendirmede sorumluluğu oldukça çaba gerektiren ve karmaşık olan bir uzmandır (19). Şüphesiz toplum tarafından kabul gören beceri ve değerlere sahip insanlar yetiştirmek güç bir iştir. Bu nedenle öğretmenlik, mesleki bilgi ve becerinin yanı sıra sevgi, özveri, hoşgörü, merhamet, sabır ve gelişim isteği de gerektiren bir meslektir (15).

Öğretmen, her toplumda bireyin eğitim düzeyini yükseltme görevini sahiplenen toplumun en önemli temel taşıdır. Öğretmen eğitim kurumlarındaki sosyal düzenin en vazgeçilmez unsurlarındandır. O, eğitimi en sevebilir hale getirerek eğitim ve öğretim için uygun koşulları sağlayarak zemin oluşturan kişidir.İdare ettiği öğretim teknikleri esnasında bilvasıtalı ve vasıtasız olarak öğrencilerin namına ciddi etkiler bırakarak, onların gelişme sürecine tesir ederler. Onlar, çocuklar ile gençlerin yükseköğrenim ve iş grubu açısından istikbaline istikamet tayin eder. Bu kişilerin şahsiyetlerini elde etmelerinde ve bir misyon edinmelerinde öncülük ederler (20).

Öğretmen formal eğitim kurumlarında öğretimi düzenleyen kişidir. Toplumlarda bireyler zaman zaman etrafındaki kişilere bilinmeyen davranışlar yüklemeye uğraşırlar. Bu durumda bilinmeyeni yüklemeyi yeğleyen kişi, eğitimi veren konumundadır. Ancak formal eğitim kurumlarında öğretme faaliyetlerinde bulunan bireylere öğretmen denir. Bu yönüyle öğretenele öğretmen arasında farklılık bulunmaktadır. Çünkü öğretenin düzenlediği yaşantılar gelişigüzel iken, öğretmenin düzenlediği yaşantılar planlı, kontrollü ve amaçlıdır” Talim ve terbiye düzeni öğrenen, öğretene, idareci, bu düzen,farklı personel, yapı, meteryalile kontekst unsurlardan meydana gelen düzendir. Düzenin esas unsurlarından biri olan öğreticidir. Zira öğreticinin kalitesi eğitimdeki nitelik ile muvaffakiyetmühimdüzeydetesirlidir (21).

Öğretici, öğrenciye kendi yaşantısı ve hayat deneyimini değil,belli bir program dahilinde kendi yeteneklerini ortaya çıkarıp, geleceği için bir yol çizmesini sağlamalıdır ve bunun için gerekli donanımı öğrenciye işlemek mecburiyetindedir. Bu donanımı sağlarken, öğrencinin sadece geleceğe yönelik planlarına değil aynı zamanda bedensel kişisel ve ruhsal gelişimine de katkı sağlamalıdır. Bu durumda alıcı öğrencidir ve öğretmen bu aşamada öğrencinin fikirlerine başvurduğu bir yol gösterici konumundadır (22).

Öğretici, öğrenme ortamında etkinlikleri düzenleyen kişidir. Hedefleri belirledikten sonra faaliyetleri süreçlere böler ve bu sürenin kontrolünü sağlar, bunun yanında yine sınıf içindeki materyallerden öğrencinin faydalanmasını sağlar. Sıralanan nedenlerden dolayı öğretici hayatın hem genel kültür, hem özel alan eğitiminde hem de pedagojik formasyon alanlarında yetiştirilir (23).

Öğretmen, vazifelerinin farkında olan, öğreteceklerini planlayabilen ve ne şekilde öğretilbileceğini kazanımlayan, aktardıklarını değerlendire bilen, öğretici öğrenci iletişimini kontrol edebilen, öğrenme alanında ve sosyal ortamda üzerine düşen görevlerin farkında olan ve bu görevleri yerine getirebilen bir meslek unsurudur (24).

Öğretmenlikle ilgili tek bir tanım ya da açıklamanın yapılamamasındaki önemli bir sebep, öğretmenlik mesleğinin diğer meslekler gibi sınırlarının kesin çizgilerle belirlenememesidir. Dünya üzerinde bazı şartlarının olmasıyla beraber, her topluluk için ortak sayılabilecek belirlenmiş ölçüleri yoktur. Bu ölçülerden topluluklar kendilerine ait sosyolojik hususiyetlerine göre öğreticilik göreviyle gereken ölçüleri oluştururlar. Buna rağmen pek çok ülkede yetkililerce yapılan tanımlamalar genellikle birbirine benzemektedir (25).

Öğretmen ve öğretmenliğin tanımlanmasından daha önemli olan şey, öğretmenin o özellikleri kendinde barındırmasıdır. Bir öğretmen dünyanın neresine giderse gitsin mesleğini en iyi şekilde yapabilecek donanıma sahip olmalıdır. Çünkü eğitim, çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirir. Bu görevse öğretmenlere düşmektedir ve öğretmenliğin toplumsal kabul ve statü eşliğinde yürütülen bir meslek olduğu unutulmamalıdır (26, 17). Eğitimin kalitesi de küçümsenmeyecek derecede öğreticilerin niteliğiyle ilişkilidir. Bu yüzden öğretim aktarımı faaliyetlerinde olacak eğitimcilerin göreve başlamadan önce ve göreve başladıktan sonra olabildiğince donanımlı eğitilmiş olmaları, verilecek öğretim görevindeki eğitim kalitesi bakımından önem arz etmektedir (27). Şüphesiz bilim ve teknolojiye gelişmelerle eş zamanlı olarak yaşamın her alanında yeni iş alanlarını gerekli kılacak gelişmeler yaşanmaktadır. Bunun sonucunda, çeşitli uzmanlık alanlarının beklentilerini karşılayabilecek insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu birey kuvvetinin eğitilme görevi ise teknolojik devrin gerekliliğince öğretmenlere düşmektedir (28).

Kısacası öğretmenin, öğrenme-öğretim sürecini etkili bir şekilde planlayıp, uygulayabilmesi için birtakım yeterlikleri kendinde bulundurması gerekmektedir.

2.1.1. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme

Bir eğitim sisteminin başarısı, büyük ölçüde öğrencilerini olumlu olarak etkileyebilen öğretmen nitelikleri ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenler, eğitim programlarının sistemdeki uygulayıcıları olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı olmasında en önemli role sahiptirler. Bu nedenle dünyadaki tüm eğitim sistemlerinde olduğu gibi Türkiye’de de öğretmen yetiştirme uygulamaları Osmanlı ve Cumhuriyet döneminde gerçekleşmiş bulunan pek çok düzenleme ve değişiklik örneklerine ve tecrübesine sahiptir. MEB Temel Yasasının 43. bendinde öğreticilik; “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler” diye ifade edilmiştir (29).

Yine TTKB’nin 80 sayılı hükmünde öğretmen: “Yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kişileri ifade eder” şeklinde tanımlanmaktadır (30).

Eğitim sisteminin temel unsuru olan öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze kadar Köy Enstitüleri, İlk Öğretmen Okulları, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksekokulları, Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları ve Eğitim Fakülteleri olmak üzere çeşitli öğretmen eğitimi modelleri uygulanmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlar günümüzde Yüksek Öğretim Kuruluna bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Mevcut zamanımızın toplulukları; bilgiye zorlanmadan ulaşabilen, o bilgiyi gereken alanda kullanabilip yeniliklere etki etmesini sağlayan, çözümleme, bireşim ve ölçüp biçme yapabilecek kapasitede, sosyallik ve değerlendirme yeteneğinin yanında merak eden, sürekli bir şey öğrenmek için çabalayan, soran, üreten, herkesce kabul edilmiş toplumsal kurallara ayak uydurabilen, özgün, demokratik özelliklerin tümüyle harmanlanıp özümsemiği kişilere ihtiyaç duyar. Bahsedilen tüm özelliklerin öğrencileri yetiştirirken heme eğitim sistemi için hem de eğitmen için kıstas olması beklenir (31, 32, 33).

Öğretici, mesleğini icra ederken toplum davranışlarını şekillendirmede çok büyük role sahip en önemli bilirkışisidir. Öğretim süreçlerinde öğretme görevinin en önemli başrolüdür. Öğretiyi aktarma sürecinde verimliliği ve seviyeyi etkileyen kıstaslar söz konusudur, bu kıstaslardan en mühim olanı eğitim görevini üstlenen öğretmendir (34).

Bir ülkedeki öğretme görevindeki personellerin nitelikleri üst seviyeye ulaşmadıkça, sistem iyi olsa dahi eğitimin toplumsal gelişmeye katkısı olmaz (35). Öğretmenlik bilim, yetenek gibi bilişsel alan yeterlilikleri gerektirmesinin yanı sıra tutum ve davranış gibi duyuşsal alan yeterlilikleri gerektiren bir meslektir. Öğretmen olacakların bu mesleğe verdikleri önem ve tutuma sahip olmaları, onların öğrendikleri bilgiler kadar gerek duyulan bir kıstastır. Öğreticinin fikri, davranışları, zaman içinde edindiği alışkanlıklar ve bu özelliklerin toplamını oluşturan kişilik, öğrencinin de gelişimine etki etmektedir (36). Eğitimdeki amaçlar, eğitim sistemi, ders konuları vb. boyutlar en iyi şekilde programlansa dahi, bu sistemin en önemli parçası olan öğretmenler iyi bir eğitim almamışsa ve kendilerin her alanda geliştirmemişlerse eğitimle ilgili çalışmalar başarılı olamayacaktır (32).

Toplumda istenen gelişmenin sağlanabilmesi, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlıdır. Bu da öğretmen eğitimi programlarının yeterliklerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Başarılı profesyonel bir öğretmende mesleki özellikleri ve mesleki yeterlikler olmak üzere iki grupta karakterize edilen nitelikler vardır (37).

Öğretmen yetiştirme programları sürekli program geliştirme ve değerlendirme çabaları gerektirmektedir. Değişen ve gelişen toplum sürekli yenileşmeyi zorunlu kılmaktadır. Programlarda öğrencide gerçekleşecek amaçlar belirlenip, amaçlara uygun içerik kategorileri, bilimsel ilkelere göre düzenlenmelidir. Programlarda kuram ve uygulamanın birleştirilmesi öğretmenin nitelikleri açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlik profesyonel bir meslektir. Öğreticinin mesleğiyle ilgili donanımı, alanıyla ilgili sahip olduğu bilgiler ve genel kültürü bu mesleğin donanım ve becerilerini kazanmasıyla alakalıdır (38). Günümüzde eğitime olan talebin artması öğretmenlik mesleğini de yakından etkilemesi, öğretmenlerin yeterli sayı ve nitelikte yetiştirilmesi ve çalışan öğretmenlerin hizmet içinde çağdaş bilgi ve becerilerle donatılmaları gereğini ortaya çıkarmıştır (39).

Topluma öğretici kazandıran YÖK 41 S. ve 20 Temmuz 1982 tarihli Kanun Hükmünde Kararname ile üniversite çatısı altında toplanmıştır. Bu aşamada, Dört Yıllık Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Fakültesi, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksekokulu adını almış, yabancı diller yüksekokulları kaldırılarak, Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümlerine bağlanmıştır. Yine Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı GSA da Beden Eğitimi ve Spor Bölümü ismiyle eğitim fakültelerine bağlanmıştır. Bu tarihten itibaren, öğretmenlik mesleğinin statüsü yükseltilmeye ve öğretmenlerin akademik ortamlarda yetiştirilmeleri amaçlanmıştır. 2 senelik enstitülerden eğitim yüksekokullarına dönüştürülen kurumlar, 1988-1989 senesine kadar 2 yıllık öğretim süresiyle “sınıf öğretmeni” yetiştirmeye devam etmişlerdir. Eğitim Yüksekokulları 1989-1990 öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılmıştır (40). 1982’den 1998-1999 öğretim yılına kadar geçen sürede, üniversiteler öğretmen yetiştirme konusunda deneyimler kazanmış ve 1998-1999’dan beri uygulanması için YÖK tarafından hazırlanıp 09.12.1997 tarihinde eğitim fakültelerine gönderilen ve adına “yeni düzenleme” denilerek öğretmen yetiştirme programları uygulamaya konmuştur (41).

Türkiye’de eğitim sisteminin ve öğretmen yetiştiren kurumların yeni mesleki rol ve sorumluluklara uygun yeterlikte öğretmen yetiştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterlikleri konusunda bir standart oluşturmak amacıyla Türkiye’de de öğretmen yetiştiren kurumlar yeniden yapılandırılmıştır. 1997 yılında yapılan düzenlemelerle tüm öğretmenlik eğitimi programları Eğitim Fakülteleri içerisinde yeniden düzenlenmiştir. Öğretici kazandırma işinin üniversitelere verilışinden 15 sene sonra YÖK öğretici kazandırmayla ilgili çok yönlü bir organizasyon ortaya koymuştur. Memleketimizde 16.08.1997’deki 4306 numaralı yasayla yürürlüğe giren ve 1997-1998 de uygulanmaya başlanan 8 senelik zorunlu ilköğretimin gerekliliği olan sınıf ve branş öğretmeni yetiştirmek üzere Eğitim Fakültelerini yapılandırma çalışmasına başlanmış ve 1998-1999 eğitim ve öğretim yılında yeni bir program yürürlüğe konmuş ve programlarda birlik ve bütünlüğü sağlamayı amaçlamıştır. Bütün öğretici olmak isteyen adaylar aynı meslek derslerini, aynı yarıyıl, aynı kredi saatte görmüş, aynı uygulamaya gitmiş, aynı standartlarda yetişmiştir (42).

Eğitim Fakültelerindeki organizasyonlar ilk olarak 1997-1998 öğretim yılında uygulamaya konan sekiz senelik mecburi ilköğretim seviyesindeki sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni gereksiniminin tamamlanması hedeflenmiştir. Aynı zamanda ortaöğretim öğretmenliğinin lisansüstü seviyeye geçmesi lisans ve lisansüstü seviyedeki

öğretici kazandırma programlarındaki derslerin en baştan organize edilmesiyle daha kaliteli öğretmen yetiştirme açısından önemli girişimlerde bulunulmuştur. Yapılan bu organizmeye gereğince oluşan lisans ve lisansüstü seviyesindeki programlar 1998-1999'dan beri uygulamaya konulmuştur. Düzenlemeyle öğretici kazandıran programlardaki dersler ve bu derslerin içerikleri yeniden tayin edilmiştir (43).

Öğretici kazandırmada 1997'deki yeniden yapılanmadan sonra geçen 8 seneye yakın bir yürütmeden sonra ikinci kez yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Yüksel'e göre, 1997 yılında uygulamaya giren yapılandırmaya yapılan eleştiriler doğrultusunda YÖK Temmuz 2006'da eğitim fakülteleri programlarında güncellemeler yapmış ve 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur (44).

2006-2007 öğretim senesinde öğretici kazandırma programlarının güncel duruma getirilmesi Eğitim Fakültelerinde ortaöğretime öğretici kazandıran programlarda 3,5+1,5 senelik yürütmeden vazgeçilip, öğreticilik meslek bilgisiyle ilgili derslerin bütünleştirilmiş 5 senelik programla verilmesi kabul edilmiştir. Eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun öğrenciler için 4+1,5 yıl olan programa aynen devam edilmiştir. Fakat YÖK 2009'da belli üniversitelerin fen-edebiyat fakültelerinde öğreticilik meslek bilgisi derslerinin 1. yıldan sonra verilmesi kabul edilmiştir. Böylece 4+1,5 sene şeklinde yürütülen Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programlarından öğretici kazandırmak yerine, fen-edebiyat fakültelerinin lisans programları vakti içinde öğretici kazandırmanın önü açılmıştır (45).

Türkiye'deki öğretmen yetiştirme faaliyetleri tarihi bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde; Osmanlı döneminde, eğitim alanında ihtiyaç duyulan kişilerin ordu ve dini kuruluşlar tarafından yetiştirildiği görülmektedir (46).

2.1.2. Öğretmenlik Mesleğinin Genel Özellikleri ve Yeterlikleri

Başka meslek gruplarıyla kıyaslandığında çokça ayrımlı niteliklere sahip olan öğreticiliğin en göz önündeki hususu, yapılan çalışmaların neticesinin hiçbir vakitte net bir şekilde kontrol edilip bir sonuca varılamamasıdır. Bu pozisyon, öğreticilik vazifesini alacak kişilerin tayin edilmesinde izlenecek yolların öncesinde, öğretici adaylarının kazandırılmasında ilerleyen zamanın bambaşka ve ayrımlı çalışmalara bağımlı tutulması gereklidir (47).

Öğreticiliğin bilim ve sanat alanı çoklukla fikir ayrılıklarının konusu olmuştur. Bu fikir ayrılıkları bilim yönünün, her öğrencinin kişisel farklılıklarından kaynaklı ihtiyaçlarının hislerinin desteği sayesinde bilinir kılınp bu farklılıklara göre eğitim desteği verilmesiyle sanat yönünün etken olduğu belirlenmektedir (48).

Şimdiki kuşağın niteliğini, öğretmenlerin kalitesi belirlemektedir. Öğretim yerlerinde vazifelerini tam bir şekilde uygulayan vasıflı öğretmen adedini fazlaştırmak, çevre düzenlemelerinden daha mühimdir (49).

Entelektüel, faziletli ve üretken olma yöntemlerini öğreten öğretici; tutumu, konuşma şekli ve sergilediği davranışlarla bireylerin şahsiyetlerini şekillendirmede çok önemli bir etkindir (50).

Öğreticinin öğrenebilmeyi elde edebilmesi için öğretmenlik mesleğiyle ilgili, birçok açıdan belli yeterliliği şahsiyetinde barındırmış olması gerekir. Bu yeterlilik üç ayrı alanda toplanmaktadır.

1. Alan bilgisi,
2. Meslek bilgisi,
3. Genel kültür bilgisi.

Etki edebilen bir öğretici saydığımız görevini yerine getirme güçlerinin yanında yapıcı ve kaliteli şahsiyet özelliğine de sahip olmalıdır (51). Öğreticinin donanımlarına farklı bir pencereden bakmış olan, Öztürk (1993), öğrenciyi sevmek, tanıma, yardım etme, adil, tarafsız ve dürüst olmak, kişisel niteliklerine ve hüviyetlerine saygı duymak, öğretim alanlarında demokrasiyi ilke edinmek ve öğrenciye yol gösterici olmak şeklinde sıralamaktadır (52).

Genel anlamda yeterlik; bireye rol yapabilme özelliği katan niteliklerin tümüdür (53). Yeterlilik; yetme hali, iş yapabilme kuvveti elde etmeye yarayan özel bilgi, ustalık, görevini yerine getirme gücü, yeterlik ise kişinin sahip olduğu hakları kullanması, yükümlülük ve sorumluluk alabilme gücü diye tanımlanır (13). Kısaca yeterlik işlerin doğruluğunu, etkililik ise doğru işlerin yapılmasını ifade etmektedir. Yeterli öğretmenler ise, planlı çalışan, düzgün iletişim kurabilen, çeşitli araç gereçleri ve öğretim yöntemlerini etkili olarak kullanabilen öğretmenlerdir (54).

Şişman'a göre ise yeterlik; meslek yönünden bir mesleğin başarılı bir şekilde icra edebilmesini sağlamak için gerekli donanımları (bilgi, yetenek ve tutumları) belirtmektedir (55). Öğreticilerin yeterlik alanları da genellikle alan bilgisi, öğreticilik mesleki bilgisi ve genel kültür şeklinde üçe ayrılmıştır. Öğretici yeterliği öğreticilerin “öğretmenlik mesleğini verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” şeklinde tanımlanır (56). Öğretici yeterlikleri araştırmaları ve iyileştirme çalışmalarıyla öncelikli olmuştur. Öğretici yeterlikleri; öğreticilerin neyi bildiği ve neyi yapabildiği mevzusu, öğretici eğitimi ve öğreticilerin öğrenenin başarısındaki etkisiyle alakalı araştırmaların en önemli noktası olmuştur (45).

Gelinen süreçte ÖYGM tarafından en son 2010 yılında güncellenmiş olan öğretmen yeterlikleri kitabında MEB tarafından belirlenen ve her öğretmende olması beklenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, altı yeterlik sahası, otuz bir alt yeterlik ve bu alt yeterliklere sahip olmak için neler yapmaları gerektiğini ifade eden 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (30).

Genel yeterlikler en son 29 Eylül 2015 tarihinde yeniden gözden geçirilmiş; ancak henüz onaylanmamıştır. Konuyla ilgili çalışmalar devam etmektedir.

Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler:

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme

A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma

A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme

A4- Öz Değerlendirme Yapma

A5- Kişisel Gelişimi Sağlama

A6- Mesleki Gelişimleri İzleme ve Katkı Sağlama

A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama

A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

B- Öğrenciyi Tanıma

B1- Gelişim Özelliklerini

B2- İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma

B3- Öğrenciye Değer Verme

B4- Öğrenciye Rehberlik Etmek

C- Öğrenme ve Öğretme Süreci

C1- Dersi Planlama

C2- Materyal Hazırlama

C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

C4- Ders Dışı Etkinlikleri

C5- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

C6- Zaman Yönetimi

C7- Davranış Yönetimi

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

D1- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme

D2- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme

D3- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama

D4- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

E1- Çevreyi Tanıma

E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma

E3- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme

E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık

E5- Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama

F- Program ve İçerik Bilgisi

F1- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri

F2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi

F3- Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme

Temel yeterliklere ek olarak öğretmenler: öğrencilere karşı objektif olma, onların gereksinimlerini göz önünde bulundurma, sorunları bilimsel bir şekilde çözüme kavuşturma gayreti içerisinde olma, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma, yeniliklere ve eleştirilere açık olma gibi birtakım özelliklere de sahip olmalıdırlar (50). Bu özellikleri fazlaştırmak imkân dâhilindedir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken konu öğretmenliğin bir meslek olduğu, öğretmenlerinse birer insan olduğunun unutulmamasıdır. Yoksa öğretmenden yana beklenti gerçek dışı bir hal alabilir, bu durumdan etkilenen öğretmenlerin öz yeterlik inançları zedelenebilir ve kendilerini yetersiz hissedebilirler. Oysa yeterlik inancı pozitif olan öğretmenler, öğrencileriyle yakından ilgilenmekte, kaliteli öğretim için çeşitli yöntemler kullanmakta, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak adına daha fazla emek ve vakıtharcamakta ve o oranda sorumluluk hissettirmektedirler (57).

Türkiye’de MEB tarafınca yapılmış olan çalışmalarda “öğretmen yeterlikleri” kavramı kullanılmasına karşın, uluslararası alandaki uygulamalarda “öğretmen standartları” kavramı kullanılmaktadır. Türkçe çalışmalarında öğreticilik yeterliğiyle alakalı literatürlerinde ve belgelerde “yeterlik”, “standart”, “nitelik” kelimelerinin bazı zamanlar birbirinin yerine değerlendirilmesi kavramsal bir karışıklığa sebep olmaktadır. Öğretici yeterlikleri öğreticilerde olması gereken davranış, bilgi ve yeteneklerin detaylı bir şekilde sıralandığı bir kavramdır. Öğretici yeterlikleri genel olarak öğreticinin yeteneklerinin tutumlar seviyesinde detaylar içermektedir. Yeterlikler onlarca maddeli bir liste olabilir. Yeterlikler öğreticinin yöntemlerinin teknik detaylarını tanımlamaktadır. Öğretici standartlarıysa öğreticilerde olması gereken davranış, bilgi ve yeteneklerin genel çizgisini tespit etmede kullanılan bir kavramdır. Standartlar tutum seviyesinde teknik detaylara inmez ve öğreticilerde olması gereken davranışlar, bilgi ve yeteneklerin boyutu genel olarak 8-10 standartla ifade edilir. Bu standartların karşılandığının göstergesi olabilecek kanıtlar esnek bir çerçeveye tanımlanır (45).

Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklarında öğretici yeterliklerinin kullanım hedefleri;

- ☐ MEB amaçlarının desteklenmesini sağlamak,
- ☐ Milli birli ve bilgi paylaşımın etkin bir şekilde kullanma,
- ☐ Öğreticilerin nitelikleri için katkılarına yapabilecek bir yapı oluşturmak,
- ☐ Öğreticilik mesleğinin bulunduğu yer ve nitelik yönünden toplumun beklentisinde denge sağlamak,
- ☐ Öğreticilerin mesleki gelişimlerinde kıstas olması gereken açık, anlaşılabilir ve güvenilir bir kaynak oluşturması,
- ☐ Milli seviyede profesyonel öğreticilik düzeyinin münakaşasında kullanılabilecek ortak terim ve tarifleri barındıran bir dil birliği sağlamak,
- ☐ Öğreticilerin bilgi, yetenek, davranış ve değerlerini tanımlayarak, halkça fark edilmesini ve toplum önünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,
- ☐ Öğrenen bireylerin öğrenmeyi öğrenebilmesi için olanaklar sağlamak,
- ☐ Öğreticilerin vazifelerini saydamlaştırarak veliler ve toplum için nitelik güvencesi oluşturabilmek, şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca öğreticilik yeterliklerinin kullanım alanları; öğretici kazandırma yöntemlerinin belirlenmesi, öğretici kazandıran YÖK'ün görev öncesi öğretici kazandırma programları, öğreticilerin hizmet içi eğitimi, öğreticilerin seçimi, öğreticilerin iş başarılarının, başarımlarının kıymetlendirilmesi, öğreticilerin kendilerini bilme ve kariyer gelişimleri olabilmektedir (56).

Öğreticilik iş grubu; profesyonellik donanım ile yetenek isteyen ve ön görülen alan olarak görüldüğünde öğretici olma yolundaki kişilerin uygunluk durumlarını kazanmaları adına, iş görme başlangıcı eğitim döneminin mühtemel kalitede olabilmesi mühimdir (58).

Tayinlerde, öğretici statüsünde tayin olacakların lüzumlu ve ehliyetli seviyede genel kültür, özel alan eğitimi ve eğitimsel biçimlenme yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir. Verilen süreç de gerekli belgeleri elde edemeyen ve yeterli harf notuna ulaşamamış şahısların öğretici olarak tayinleri yapılmaz (30).

Zamanımızın şartlarında öğreticide bulunması lazım olan özellikler üstünde önemli derecede fikir mutabakatına ulaşılmıştır. Ülkemizdeki şartların düşünülmesi ile milletlerarası yürütüm modelleri ve asıl konseptsel dökümanterlerin tetkik edilmesine dair olarak sınıflandırmak öğretici özellikleri özetle; öğreticilerin öğrenenlere ve öğrenenlerin öğrenme algısına hedeflenmiş durumda olabilmesi, branş hakkındaki özel öğretim malumatı, talimi tasavvur ile yürütme, kıymetlendirme ve takip, eğitim öğretim platformunda tesirli haberleşme olanağı bulma ve öğrenenlerin hareketlerini idare etmek, ferdi ve iş aksiyonu tasavvuru ve realizasyonu, başka öğreticiler, ebebeyinler ile kurum görevlileriyle birlik noktasında hareket edebilme, grup birlikteliği ve işbirliği, iş vazifeleri ve vazifeziyle alakalı işleniş bilmek ve idrak gibi alanları kapsar (45).

2.1.3. Beden Eğitimi Öğretmenliği

Beden eğitimi öğretmeni, beden eğitimi branşında öğrenim veren kurumu tamamlayan öğreticilerdir (59).

Beden eğitimi öğretmeni ders harici spor aktivitelerini düzenleyerek, eğitim ve öğretim aktivitelerinin "okulda başlar, okulda sona erer" yaklaşımının değişmesine önderlik etmektedir. Ayrıca öğretmen-öğrenci münasebetini ders ortamında kaliteli ve etkin olarak sağlayamayan öğretmen, ders harici spor aktiviteleri yoluyla öğrencileri etkileyerek, onlarda istendik davranış değişikliklerini kazandırması yönünden de farklı bir ehemmiyet arz etmektedir (60).

Beden eğitimi öğretmeni, Ulusal Eğitimin Ana Prensiplerine oranlı şekilde yeni neslin vücut, duygu ve düşünce iyileştirilmesinin oluşturulmasında eğitim öğretim kurumu dâhili, harici sporsal aktiviteleri yerine getiren, gerçekleştiren ve disipline eden Bakanlık bünyesindeki öğretmenlerdir. Beden eğitimi öğreticileri, Yüksek eğitim kurumlarının eğitim fakültelerinin beden eğitimi ve spor bölümünden ya da Yüksek eğitim kurumlarının spor yüksekokullarının öğreticilik bölümünden lisans seviyesinde eğitim ve öğretimini tamamlamış olan kişilerdir (61).

Bir memlekette gelecek kuşakların ve memlekete lüzumlu görülen şahıs kuvvetinin kazandırılmasından terbiye modelinin ciddi surette mühim unsuru olarak öğretici mesuldür. Öğreten, bir programa ve hangi dersin öğretmenliğini ifa edecekse o sahaya dair bilgilere maliktir. Fakat öğretmen sınıf ortamında bir taraftan öğrencilerini lüzumlu

bilgi ve yeteneklerle donatmaya çalışırken, öte yandan da şahsiyetler ile onları tesir altına almaktadır (62).

Beden eğitimi ve spor öğretmeni, öğrenci gelişimini sağlamak için onu komuta etmemekte, talimat vermemekte, ona yön göstermekte, öğrencinin vücudunu tanınması ve etrafına ayak uydurabilmesi için gayret göstermektedir. Öğretmen, yalnızca kitabi bilgi veren ya da yeteneği sunan değil, problem çözmede lider, disiplinde tutarlı, çağdaş dünyadaki gelişmeleri takip edip öğrencilerle paylaşabilen, uzmanlık alanını bilen, öğretmeni değil, öğretmeni önde tutan insandır (63).

Beden eğitimi öğretmenin şahsi hususiyetleri göz önüne alınması lüzumlu olan mühim bir mevzudur. Öğretici aracılığı ile meydana atılan şahsiyet ile öğrenenlerle kurulan bağ, mevzu ile öğrenenin bağları mühim birliktelik meydana getirir. Beden eğitimi öğretmenin bedensel, duygusal, zihinsel ile sosyal hususiyetleri, gelişmekte olan yeni nesil öğrenenlerin oryantasyonu ve gençlere ışık teşkil edilmesi açısından önemlidir (64).

Beden eğitimi öğretmeni, öğreticilik işinin mukaddes olduğunu bilen, Ulu önderin İlkeleri ile inkılâplarına sadık, Eğitim-Öğretim usulümüze yakışır eğitim vermeyi ilke edinmiş olan, politik eylemlerden uzak, kişi haklarına değer veren, bağnaz fikirlerden uzak olan, yanı sıra hür düşünebilen ve etkin olan, namuslu ve gücendirici davranabilen bireydir. Beden eğitimi alanı, şahsın bedensel davranışlarına benimsemek şartıyla hareketlerinde bilinçli bir şekilde beden eğitiminin gayelerine yaraşır (vücutsal, ruhsal, toplumsal ve fikirsel) dönüşümü ortaya çıkarma evresidir. Vücut eğitiminde terbiyenin başka sahalarından değişik olarak “hareket etmeyi öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme” temel görülmektedir. Farklı değişle beden eğitimi “fiziksel hareket yoluyla insanın eğitilmesidir”. Davranış sergilemeyi belleme, esas davranışlar, spor, jimnastik, suda icra edilen faaliyetler ile raksa dek türlü vücutsal faaliyetlerin kavranabilmesidir. Gaye, farklı farklı beden eğitimi izlenceleri vasıtasıyla, şahısa vücudunu en verimkâr ve tesirli şekilde ne surette yararlanılacağını göstermektedir. Davranış vasıtasıyla öğrenmeyse beden eğitimini miniklere ve genç nesillere fikirsel, toplumsal ve ruhsal yönden olumlu yardımcı olmayı temel alır (65).

Beden eğitimi öğretmeni okulun var olan olanaklarını en iyi şekilde değerlendirerek eğitim ortamı yaratmalıdır. Eğitim ortamı beden eğitimi dersinde önemli olmakla birlikte öğretmenin niteliği daha önemlidir. Çünkü beden eğitimi öğretmeni tesis, araç-gereç yoksunluğunu öğrencilere hissettirmeden onların dersten zevk almalarını sağlayabilmelidir. Beden eğitimi öğretmenin, beden eğitimi dersini en iyi şekilde geliştirebilmesi için sınıf ortamını düzenlemesi yaratıcı düşünme yeteneğine bağlıdır. Beden eğitimi öğreticisinin yalnızca şahsı branşıyla alakalı yöntemlerde ve yeteneklerde profosyonellik göstermesi yetersiz kalmaktadır. Beden eğitimi öğreticisi yeteneklerin öğrenenlere nasıl ve ne şekilde aktarılacağını bilmelidir. Muvaffakiyetli beden eğitimi öğreticisi talebelerine yalnızca artı yetenekler yüklememeli aynı zamanda sosyal muvaffakiyet hissetmek adına lazım olan donanım ve hareketleriyle model olabilmelidirler. Beden eğitimi öğretmeni öğretme yeteneklerine bir fizyoloğun istihdam tecrübelerine ve iş yöneticisinin yönetici önderliğine ve bir psikoloğun nasihat etme becerilerine hakim olabilmektedir (66).

2.2. Yeterlik

Bir mesleğin genel ve özel sınırlarının belirlenmiş olması onu, gerek bireylerin gerekse kurumların gözünde daha açık, net ve anlaşılır hale getirir. Örneğin tıp fakültelerinde insan sağlığı genel sınırları içerisinde çeşitli alt dalların olması hem hastaların hem de doktorların işini kolaylaştırmaktadır ve konuyla ilgili net bir algı ortaya koymaktadır. Daha açık bir ifadeyle meslek tanımlanmış olmalıdır. Aynı durum mesleği icra edecek bireyler için de gereklidir. Herhangi bir meslek mensubu olan bireyin sorumlulukları, neyi, nasıl, ne kadar yapacağı da yine net bir şekilde ortaya konmalıdır. İşte bu noktada “yeterlik” kavramından söz etmek mümkündür.

Yeterlik kavramı sözlükte bir şeyi iyi ve etkili bir şekilde yapma yeteneği (67) ya da bir işi yapmak için gerekli olan hususi donanım, ustalık, vazifesini icra etme kuvveti, reel ve ya tüzel şahsın haklara ehil olması, kendilerine tanınanları kullanabilmesi, yükümlülük ve mesuliyet kabul görmesi kuvveti, (13) olarak tanımlanmaktadır.

Konuk’a göre yeterlik konsepti, herhangi bir vazifeyi tesirli şekilde icra edebilmek adına kişide bulunması ön görülen nitelikleri temsil eder. Bu kavram, belirli bir rolü ya da görevi asgari düzeyde gerçekleştirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi betimler (68).

Yeterlik kavramının sadece bilgi düzeyinde olmadığını destekleyen Ayan (2011), konu hakkındaki düşüncelerini “Yeterlikler, sadece mükemmel performansı ortaya çıkaran davranışları içerirler. Bu nedenle yeterlik kavramı çerçevesinde, bilgi değil, bilginin başarı sağlayacak şekilde uygulanmasını sağlayan davranışlar ele alınır” şeklinde ifade etmektedir (15). Aslında halk arasındaki “işinin ehli olma” deyimini yeterlik kavramıyla özdeşleştirmek mümkündür. Nitekim tanımlardan da anlaşılacağı gibi alanında uzman olan kişiler, aynı zamanda yeterlik düzeyi yüksek kişilerdir ve ancak böyle bireylere sahip örgütlerde gelişmeden bahsedilebilir. Yeterlik düzeyi ise ilk defa, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda meydana çıkan kavramdır ve şahısların muhtemel durumlarla baş edebilmeleri adına lazım görülen davranış ve tutumları nereye kadar iyi düzeyde icra edebileceklerine yönelik öznel yargılarını kapsamaktadır (69).

Genel olarak bakıldığında, meslek tanımlarında yer alan standartlar ve bu standartları gerçekleştirmede gerekli olan yeterlikler, artık her bir meslek alanı için vazgeçilmez unsurlar olarak düşünülebilir. Buradan hareketle yeterlik çerçeveleri pek çok ülkede ve sektörde oluşturulmaktadır (15). Çoğunlukla da özel alanlarla ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. Bunların en önemlilerinden birisi de "öğretmen yeterliğidir" (68). Meslek sahibinin beklenti gösterişleri beklenen nitelikli ve nicelikte icra etmesi; herhangi hareketi icra etmek için lazım olan donanımına sahip olması gerekmektedir (70).

2.2.1. Özel Alan Yeterliği

Özel alan yeterlikleri, öğreticilik iş grubunu tesirli şekilde icra edebilmesi adına branşlara özel donanımı kazanmış olunması lazım olan yetenek ve yöntem olarak tanımlanmıştır

Özel Alan Yeterlikleri; ‘yeterlik alanları’, ‘yeterlikler’ ve ‘başarı durumları’ ndan meydana gelmektedir. ‘Yeterlik sahası’ belirli bir branşda birliktelik içinde yetenek, görüş, konsept ile kıymet verilen düşüncelerin tek parça olarak gözlenildiği olguları içine almaktadır. Yeterlik; belirli alanda iş sahasına özel vazifelerin halledilmesi adına lazım gelen iş bilgisi, yetenek ile davranışlara ulaşma vaziyeti olarak nitelendirilirken başarı durumları; yeterliklerin olup olmayacağının kanıtı olabilecek incelenabilir-değerlendirilebilir hareketler olarak adlandırılmaktadır. Başarı durumları, her bir başarı durumları için ‘A1, A2 ve A3’ şeklinde üç aşamada nitelendirilmiştir. A2 aşaması başarı durumları A1 aşamasını içine alacak konumdadır (56).

A1 Aşaması: bu aşamadaki öğretmenlerin eğitim modelleri ve yürütümleri bahsinde farkındalığını, eğitim zamanlamasına bağlı yürütümlerinin sınırlarını ve gelişmeye ihtiyacı bulunduğunu dile getiren başarı durumunu kapsamaktadır.

A2 Aşaması: öğreticinin A1 aşamasındaki donanımının yanında eğitim zamanlamasındaki yürütümlerde kazandığı iş tecrübeleriyle programın gereğini yerine getirdiği, yürütümlerini çoğalttığı, öğrenenin isteklerine kulak verdiği başarı durumunu kapsamaktadır (56, 71).

Özel alan yeterliklerinin geliştirilmesi çalışmaları 21 Haziran 2004 yılında başlamış ve 1-14 Aralık 2007 yılında gerçekleştirilen son çalıştay sonrası öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri hazırlanmıştır. MEB'e göre öğretici yeterliklerini "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY)" ile "Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri" oluşturmakta olup Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY), Kasım 2006 tarih ve 2590 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır.

2.2.2. Öğretmen Yeterliği

Öğretmen yeterliği, son yıllarda adından sıkça söz ettiren konulardan biri haline gelmiştir (19, 57, 72). Küreselleşen dünyada toplumların amacı okuyabilen, düşünebilen, araştırabilen, üretebilen, problem çözebilen, analiz ve sentez yapabilen, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip aynı zamanda sosyal anlamda bireylerle sağlıklı ilişki kurabilen, ahlak sistemleri oturmuş, sorumluluklarını bilen; başta kendine sonra vatanına, milletine ve en önemlisi tüm insanlığa faydalı bireyler yetiştirmektir. Bu amaç için kullanılacak en uygun araç eğitimidir. Çünkü Gelen ve Özer'in de belirttiği gibi, bir ülkenin her alanda kalkınmasının temelinde eğitilmiş insan gücü yatmaktadır (25).

Bu durum ise şüphesiz öğretmenler ve öğretmenlik mesleğiyle ilgilidir. Aslında öğretmenliğin önemini daha iyi anlamak için üç farklı senaryodan bahsedilebilir. Birincisi, eğitim sistemi içindeki her türlü ürün, olması gerektiği gibi olsa dahi yeterli bir öğretmen yoksa yapılan tüm diğer çalışmalar sadece zaman ve para kaybına yol açar. İkinci varsayım, sistemin tüm parçaları gayet doğru ve yerinde çalışıyor (fiziksel olanaklar, öğrenci hazır buluşluğu, ders araç ve gereçleri) ve yeterli bir öğretmen var; oldukça kaliteli ve amaca hizmet eden bir eğitim-öğretimden söz etmek mümkündür. Üçüncü varsayım ise öğretmen dışındaki faktörler tam olarak doğru çalışmıyor ama oldukça yeterli ve donanımlı yani işinin ehli bir öğretmen var; belki ikinci senaryo

kadar etkili bir öğrenme olmasa da; birinci senaryoya göre oldukça iyi bir eğitim-öğretimin gerçekleştiğinden bahsedilebilir. Artık bilinen bir gerçektir ki, başarılı bir eğitim sistemi, ilk önce o düzeni yürütecek olan öğreticilerin ve başka öğretim personelinin özelliklerine entegredir. Bu nedenle, "bir okul ancak öğretmenleri kadar iyidir" diyebiliriz (73).

Örneğin özel okullarda her türlü donanım olmasına rağmen bunun tek başına bir işlevi olmamakta ve bundan dolayı özel okullar sürekli işini bilen öğretmen arayışındadırlar. Yine köy okullarında ya da eğitim açısından eksiklikleri olan okullarda, iyi bir öğretmenle oldukça güzel sonuçları olan bir eğitim-öğretim gerçekleştirilebilmektedir. Çünkü eğitsel insan gücünün en önemli kesimini öğretmenler oluşturmaktadır. Bireylere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması, tek başına bu öğretim planlarının tertip'i ile olmaz, aynı zamanda uygun biçimde eğitim ortamıyla bütünleştirebilecek ve bu eğitim zamanlamasında talebelere rehber olabilecek öğreticiler aracılığıyla mümkündür (73).

Kalkan (2012), öğretmen rollerini liderlik, öğreticilik, rehberlik, yargıçlık, eğiticilik, danışmanlık, uzlaştırmacılık, temsilcilik, ana-babalık başlıkları altında toplamıştır. İbni Sina da öğreticinin özelliklerini maddelerken; "Öğretmen dürüst, inşaf, temiz ve kibar olmalı, çocuk eğitimi ve öğretimini bilmeli, çocukların yeteneklerini tanımalı, onlarla ilgilenmeli, onları yalnız bırakmamalıdır." diye seslenir (17).

Avrupa'da yapılan öğretmen yeterlikleri ve nitelikleri ile ilgili komisyon çalışmasında ise öğretmenlerin bilgi ve değişen sorunlara yanıt vermek için donatılmış olmaları gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler topluma aktif olarak katılmak ve toplumu hayata hazırlamak durumundadırlar ve öğretmenler yaşam boyu öğrenenlerdir (26).

Tschannen-Moran ve WoolfolkHoy'a (2001) göre, öğretmen yeterliği, "öğretmenlerin belirli bir bağlamda öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmesi için gerekli olan davranışları gösterebilmesi konusundaki inanışları" şeklinde nitelendirilmektedir (74). Tanımlardan da anlaşıldığı üzere, yeterlik kavramı öğretmenlik mesleği içinde önemli bir yer edinmiştir.

2.1. Liderlik

Liderlik olgusu, medeniyetin geçmişten gelen çok köklü ve eski bir konusudur ve geçmişi Çin Hanedanlığı döneminde yazılmış savaş kitaplarına, Uygur kitabelerine, Orhun yazıtlarına kadar dayanmakta olup, Roma ve Antik Yunan döneminden günümüze dek ulaşan geniş bir konudur. Süreç zarfında genel olarak önderin, kralın, padişahın, hakanın, kumandanın ne tür nitelikleri barındırması gerektirdiği ile sorumlu olduğu şeyleri kapsamaktadır (75).

Liderlik edebiyatına yakıştırılan yaklaşık 350 tarif ve fazlaca inceleme olmasına rağmen, liderlik tanımının aslının nereden geldiği tam olarak net değildir. Bugünde bile fazlaca anlamı olan ve çalışmalara muhteva olan liderlik olgusu sırrını ilk günmüşçesine gizli tutmaktadır (76). Bu yüzdendir ki önderlik olgusunun çok fazla tercih edilmesine sebep olan durum liderliğin gizeminin henüz açıklığa kavuşturulamamasındandır.

Bilgi iletişim araçlarının ivme yaptığı buna bağlı olarak geniş pazarların kendi aralarında yaptıkları hırslı ve kıyasıya mücadelenin olduğu şimdilerde, örgütlerin başında bulunan bireylerin kurumların varmak istedikleri noktaların çok mühim olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Tüm bu olan biteni gerçekleştirebilecek becerilere sahip kurum kademelerinde yer alan üst düzey bireylerin liderlik vasıflarını barındıran ve kurumunda iş görenlerine bireysel ilgi sağlayabilen ve ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılayabilen kişiler olması büyük önem taşımaktadır.

Grup üyelerini yönetebilen ve ulaşmak istedikleri noktaya gelmek için mücadele eden toplum içinde sosyalleşme gösterebilen kişilere lider denilmektedir. Fertlerin istek ve gereksinimlerinin gerçekleşebilmesi için çaba gösterirler ve bunun içinde kendilerini yönlendirebilecek, ait hissedebileceği bir örgüte gereksinim isteği doğar ve bundan dolayıdır ki bir gruba bağlı olarak hareket etme isteğini hisseder (77). Bireyleri belirli menzillere ulaştırmak için bazı çalışmalar yapılması gerekmektedir. Örgütün mensubu olan bireylerin kişisel menfaatlerini tespit etmeli ve onların birlik duygularına ortak dini, ahlaki, sosyal inanışlarına dokunuşlar yapılmalıdır. Bazı gaye ve vizyonlara sahip toplulukların oluşturulması buna paralel olarak bu toplulukların aynı bilinçle ilerlemesi hemen hemen bütün bireylerde çok kolay var olmayan bir yeti ve beceriyi barındırması önemlidir.

Liderlik alanında yapılan araştırmaların çokluğu, araştırmaların bilim alanlarına göre, farklı tanımlamaların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu nedenle farklı açılardan ele alınan liderlik kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Buna göre;

"Süreç" açısından liderlik tanımlamalarına baktığımızda; Koçel'in ifade ettiğine göre liderlik "tanımlanmış bazı koşullar içinde, bireysel veya grup amaçlarını oluşturabilmek için, kişinin diğerlerinin etkinliğini belirlemesi ve yön göstermesi süreci" iken (78), Can'a göre "amaçların başarılması yönünde diğerlerini etkileme sürecidir." (79).

"Davranış bilimi" açısından liderlik tanımlamalarına baktığımızda ise; Erdoğan liderliği, belirli bir gaye çerçesinde toplanan grup bireylerinin eforlarını ölçmek ve koordinasyonlarını sağlayabilme adına yapılan davranışlar şeklinde ele almıştır (80).

Bir başka yaklaşımda ise liderlik becerileri açısından ele alınmış ve Davis liderliği "insanları belirli amaçlara yöneltmeye ikna kabiliyeti " olarak değerlendirmiştir. Ayrıca "belirlenmiş gayeler etrafında bireyleri toplamak amacıyla bireylere ne yapıp yapmayacakları hususunda faaliyete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamı" şeklinde ele alınan tanımlamalar da mevcuttur (81).

Başaran'a (1998) düşüncelerine bakılırsa önderlik kavramı "sabit amaçları yerine getirme uzantısındaki ferdi ve toplumdaki kişilerin hareketleri tesir bırakmaya yönelik çalışma " iken (82), Werner (1993) liderlik tanımını " meslek idaresinde önderlik, sabit durumlarda, sınırlanmış süreç ile koşullar başlığı altında belirli kişilere grupsal hedefleri kazanmak adına kişinin rızasıyla tecrübelerini gönderen ve bu liderlik türlerinden hoşnut olmalarını yeğleyen nitelikte etkileşim süreci" olarak tanımlamıştır (83).

Son yıllarda meydana gelen araştırmaların liderlik olgusu ile ilgili birçok varsayım, tarz ve türlerin meydana gelmesinin yanı sıra birçok yeni tanımında oluşmasına zemin hazırlamıştır (84). Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Önderlik "sadece görevin yerine getirilmesi değil, herhangi bir risk karşısında öne çıkmak, tüm alternatifleri değerlendirmek, yeni alternatifler sunmak ve insanları o alternatifler peşinde koşturmaktır" (85). Cook ve Rothwel ise liderliği "yapmayı seçenlerle izlemeye karar verenler arasındaki ilişki" olarak tanımlamıştır (86). Liderlik; "insanları ikna ederek onlara istediklerini yaptırabilme sanatı"dır (84).

Lider, grup mensupları aracılığıyla düşünülmüş fakat dile getirilmemiş olan fikir ve istekleri benimsenip bazı gayeler etrafında toplanan buna bağlı olarak zümre mensuplarının mevcut yeterliliklerini bu gaye etrafında şekillendiren kimse olarak tanımlanabilir. Paralel olarak yine benzer bir tanımla lideri tanımlayan Sabuncuoğlu ve Tüz (2001) ise diğerlerini gayeleri etrafında faaliyete teşvik eden kimse olarak ele almışlardır (87).

Liderler verimli teşkilatın gelişmesinde esas rol oynamaktadırlar. Onlar insanları gerekli istikamete götürürler. Liderlik, insanların faaliyetleri vasıtasıyla amaçlara ulaşmak demektir. Bu herhangi bir şeyi yerine getirmek yahut maksada ulaşmak gerektiğinde ortaya çıkmaktadır diyen Geybullayev'in (2002) tanımı da farklı bir görüş olarak literatürde yerini almaktadır (88).

Başka ifadeyle, kişileri etkisi altına alarak hedeflenen gaye ile amaçlar ışığında yol izleme süreci liderliktir (89).

Ayrıca liderliği kişileri hedeflenen gayeler ışığında işleme geçirme becerisi olarak da adlandırabiliriz. Liderlik olgusu belli bir gaye doğrultusunda biraraya gelmiş grup mensuplarının çalışmalarını yönetmek organize etmek için ortaya konan düzenleyici davranışlar olarak adlandıran Güney'e benzer görüş olarak liderliği insanları ikna etmek sanatı ya da tekniği olarak adlandıran Tümer, ortak gayretler uğruna gönülden çaba harcamaları için kişileri etkileme sanatı olduğunu ifade eder ve liderliği, ortak bir gayeye ulaşmak için işbirliği ortamı yaratmak ve ikna etmek faaliyeti olarak görür (90).

Kaya'nın (2006) tespitlerine göre liderlik kavramı'nın birçok tanımı bulunmaktadır:

- Liderlik sınırsız yetki ve aykırılık değildir. İnsanın önder konumunda bulunması onu lider yapmaz.
- Liderlik tek başına bir şahsın kültür oluşumunu meydana getirmek değildir.
- Liderlik vazgeçilmez anlamına gelmemektedir.
- Liderlik başarısızlık durumlarında ve olumsuz olaylarda bahane üretmek değildir.
- Liderlik her türlü engeller karşısında yılmak değildir.
- Liderlik kişilerle samimi olmak, kişilerin olumsuz hallerine göz yummak değildir.
- Liderlik ulaşılamayan, erişimsiz, eleştiremez ve sorgulanmayan demek değildir.

- Liderlik bencilik değildir.
- Liderlik biz olmaktır. Birlik olmaktır.

Görüldüğü üzere lider ve liderlikle ilgili çok sayıda tanım yapılmış olup neredeyse bu konu üzerinde çalışmış tüm teorisyenlerin bir tanım yapmış olmaları dikkat çekmekte olup tüm bunlara rağmen bir uzlaşının sağlanamamış olması gözden kaçmamakta ve çalışmaların devam edildiği bilinmektedir (76).

Liderlik, kişileri belirli amaçlar çevresinde toplayabilme ile bu amaçları kabul ettirmek adına hayata geçirebilmek için donanım ile becerilerin oluşumu olarak adlandırılabilir. Önder iş görenlerin asıl ihtiyaçlarını sağlayarak belirli gaye için güdüler (91).

Önder, kapsamında bulunduğu topluluğun mensubu olarak, topluluk dahilinde bulunan başka bireyler üstünde tesir hakkı olan kişilerdir. Bir diğer tabirle önder, topluluk mensuplarını kendi üstünde kurduğu olumlu havadan çok daha fazlasını başka mensuplar için sağlayabilen topluluk gruplarıdır (92).

Lider olma kavramı gelecek odaklıdır. Önderler, kuruluşun devamlılık arz etmesi adına, misyon belirleme ve ne gibi şeylere önem verildiğini tayin etmek, ile misyonu çerçeve alanında kavratmaktan mesuldür. Bu bakımdan incelendiğinde kurumun benliğini elde etmesi, önderlik özelliklerine hakim bireylerce idare edilmesiyle olanaklıdır (93).

Önder, teşkilat gayelerini icra etmesinde yeni yapı ile zamanlama yaratan, gözlemleyenleri etkisi altına alan ve inandıran bireydir. Önder idarecinin sağlıklı bir öğretim alabilmesinin yanı sıra belli başlı niteliklere de hakim olabilmesi lazım olur. Önderin bireysel kuvvetini yükselten birtakım nitelikler çerçevesinde safi bir misyon, vazife benliği, şahsiyet, beceri, itimat, namuslu, dost doğru, muhabere, etkiliyicilik ile çekinmezlik yer bulmaktadır (94).

Önderlik, bir takım bireyi belli misyonlar çerçevesinde birleştirmeye ve belirlenen misyonu yaşama adapte etmek adına, bunları yaşatmaya yönelik yetenek ve becerilerin bütünüdür. Önderlik geniş tanımıyla; belirli topluluğun mensuplarının harici ve dahili durumların değerlendirilmesi, eylemlerin organizasyonu, amaç belirlenmesi, kişisel motive ve becerilerini, kuvvet bağlantılarını ve ortak hareketlerini yönlendiren hayatsal zamanlama dilimidir. İlavesi; hususileşmiş bir gösteriş ve tesir zamanlaması olarak önderlik, tesirlenme teşebbüslerinin gayesi ile neticeleri doğrultusunda belirli hipotez ifa etmeden hem somutsal hem de soyutsal ilkelerden meydana gelir (95).

Liderler paylaşılabilen bir misyon entegra eder ve farklılık üretebileceklerini düşünürler. Kurumun ulaşabileceği ülkü ile benzersiz bir imge üreterek istikbale dönük misyon oluştururlar. Misyonu yaşama geçirirler ve gözleyenlerin de ilerde olması muhtemeli olacak bir takım durumları görmelerini sağlarlar. Yön verirler; personellere mestaktaşlarına ve alıcılara ne şekilde yaklaşılması gerektiği konusunda varsayımlar geliştirirler.

Herkesçe kabul edileni oluştururlar ve başkalarının hayatı için model teşkil ederler. Diğerlerini aktif hale getirirler, birlikte gelişir ve neşeli gruplar meydana getirirler. Seyircilerin etken bir şekilde eşlik etmelerini hedeflerler. İtimat ve saygı havası oluştururlar. Diğerlerinin şahıslarını etkin ile kuvvetli görmelerine temin ederek diğerlerini kudretli yaparlar (96).

Önderlik ve idarecilik kelimeleri birçok zaman birbirinden ayrımları yapılamamıştır. Hatta bir kelime diğer kelimenin yerini almıştır. Fakat bu kelimeler birbirinden ayrıdır. İdarecilik ast üst ilişkisi içerisinde vazife yapmak için tayin edilmiş ve bir başkası için yöneten ve daha öncesinden hedeflenmiş istekler için, görevini yürüten düzenli bir şekilde karışıklığı engelleyen ve huzuru sağlayan çalışandır. Takdir ile cezai işlem uygulamak şartı ile kanun gücüne sahip olan kişidir. Önder ise başkaları üzerinde etki bırakan nerelere, ne şekilde gidileceğini bildiren amaç ve misyon belirleyendir. Bütün idarecilerin önderlik niteliği olmak zorunda değildir. Her önder idarecilik niteliklerini benimsemiş olmalıdır (97).

Lider komite bazında çokça mühimdir. Bunun 3 temel sebebi mevcuttur. İlki, kuruluş faaliyetlerinden liderler mesuldur. Kurumun başarıları ve başarısızlıkları zirvedeki bireylerin benimsediği liderlik davranımıyla ayrıca nitelik düşüncesiyle alakalıdır. Bir diğeri, liderler görevlilere amaç belirleyip itimat sağlamalıdır. Sonuncusu ise liderler kuruluşun dayanıklılığıyla ilgilidir; Kuruluşun dayanıklılığı, itimatı liderin incelemesinden geçer (98).

İdareciyle liderin nitelikleri incelendiğinde, ikisi arasında yalnızca görüş ayrılığıyla konuşma farklılığı tespit edilmektedir. İdareci karışık faaliyetlerin tamamlamalı halde düzenlenmesi, kuruluşu, düzenli ve seri bir şekilde çalışmaları ile kuruluşu sağlam bir şekilde dik bırakacak neticelerin beklenmesi ile ilgilidir. Lider ise ileri görüşlüdür. Gelecek zamanı karıştırır yorumlar, kimselerin farkında olmadığı farkında olsa dahi karışmaya korktukları fırsatları gözlemler, yorumlamaların bir iletiye çevrilip herkese ulaştırılmasını sağlar, kişileri inanç etrafında birleştirip harekete geçirmektedir (99).

Liderlik kavramına ilişkin tanımların müşterek oluşumları; gönüllü olma esasında çalışanların cesaretlendirilmesi, yöneltmesi hedefe odaklanması ayrıca üretkenliğinin yüzeye çıkması ve faaliyete geçmesidir. O zaman etkili liderliğin temel komitesinin vizyonunu belirlemekte tanımakta net bir biçimde göstermektedir. Bu durumda liderler teşkilatın öncelikli hedef, misyon ve temel standartını saptar ve bu standartların değişmemeleri adına tedbirler alır ve kişilerin anlaşmalarını belirler (100).

Liderlik, yöntemleri uygulamak adına gerekli olan yeni tutumları kabullendirmek için personelleri tesir altına alma yeteneğidir. Yöntemleri uygulamada en mühim odak noktası komite üyeleriyle birlik ve beraberlik içerisinde bir araya gelmek ve uzlaşabilmektir. Bütün üyelerin yeni programlara güven duyması, misyon ve hedefleri başarabilmek adına kuvvetli birlikteliklerinin varlığı benimsenmelidir. Bir diğer yünden incelendiğinde liderin güven verme, motivasyon sağlama ve yöntemlerini destekleyici teşkilat kültürü ve kültürel değerini şekillendirmesi gerekmektedir (101).

2.3.1. Öğretmen Liderliği

Dünya hızla değişmekte ve bu değişimle birlikte, yeni bakış açıları, yeni kavramlar, yeni yöntemler, yeni kültürel birikimler ve etkileşimler sürece dahil olmaktadır. Okullar tüm bunların öğrenciye doğal yollarla aktarılacağı, öğrencinin de süreç içinde bunlara sahip olacağı yerlerdir (102). Karmaşılaşan eğitim uygulamalarında iletişimin çok boyutlu ve kolay ulaşılır hale gelmesi, örgütsel yönetim algısının hızla şekil değiştirmesi vb. uygulamalar okul yöneticilerinin geleneksel uygulamalardan vazgeçmelerini gerektirdiği gibi beraberinde, yöneticilik kavramından liderliğe; tek adam liderliğinden de paylaşımcı liderliğe geçişi gerektirmiştir. Başka bir deyişle liderlik olgusu, “amaçlar doğrultusunda yaptırabilmekten” “etkileme gücünü kullanarak değişimi yaratmak ve yaratıcı olmak” konumuna dönüşmüştür (103).

Eğitim örgütlerinde de formal liderler olan okul müdür ve müdür yardımcılarının, geleneksel yönetim süreçlerinin günümüzdeki temsilcileri olmalarından ziyade değişime ilk uyum sağlayan ve bu değişimi örgütsel boyuta taşıyan kişiler olmaları okulların varlığını gelecekle birleştirecektir. Zira liderlik, kişiden statüden bağımsız hale getirilerek okulun paydaşları arasında dağıtıldığında ve onların ilişkisini de kapsadığında anlam kazanacaktır (104).

Topluma liderlik eden kurumların başında gelen okulları, çağın gerektirdiği tüm bu hızlı değişimler etkilemektedir (105). Buna karşılık eğitim kurumları da çağın hızına ayak uydurmak zorundadır (102). Beycioğlu ve Aslan'ın da ifade ettiği gibi:

- Eğitim kurumlarının yalnızca eğitim amacından ziyade aynı zamanda topluluğa ve öğrencilere duysal taraflarının da açık, sosyal çeşitliliği barındıran, teknolojik hassasiyeti üst seviyede olan, insanların yanında kıymeti yükselterek muhafaza eden, iş yaparı ile birlik ve beraberlik içinde olan, hak ve adaleti bildiren, bildirirken bu özelliğe tam anlamıyla uyabilen, şimdiki dünyasının yarışmacı alanı hazır, yaşamın eller tutulur yanlarından ayrılmadan dışsal atmosferin faydasız tesirlerine dayanabilen ile hepsini uygularken kişisel yapısında sorgulayan, yenilenmeye engelsiz teşkilat olarak da uygulanması beklenmektedir. Bu maddelerin gerçekleşmesi adına ise, eğitim kurumlarının idarelerinde değişimlere açık ve verimli liderlik hareketlerinin sunulması gereksinimlerin ilk sırasında gelmektedir (106).

Çünkü toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri için lazım olan gelişmiş birey kuvvetini elde eden okullar için liderlik mühim bir kavramdır. Başka örgütlere benzer olarak eğitim oluşumlarında da önder özellikli personellerin, gayelerinin hayat bulmasındaki rolü şüphesiz oldukça yüksektir (107). Bu görüşe paralel olarak Kölükçü şunu ifade etmektedir:

- Öğretim oluşumlarının millete, ebe beyinlere, öğrenenlere ve bu sektörde iş görenlere karşı yapması gerekenleri vardır. Fazla yönlü iletişimli öğretimsel sorumlulukları icra ederken eğitim oluşumlarında okul sorumlusunun çevresindeki bireylerinden de işlevsel yükümlülükler beklenir. Eğiticiler, bu yükümlülüklerini, girişimi ve yaratıcı uğraşlarına zemin hazırlayarak icra ederler. Bu icraat, öğretmen liderliği tanımını gündeme getirmektedir (105).

Önder, hiyerarşik yapıda en önde ya da en üstte bulunan kişilere bir işin nasıl yapılacağını gösteren kişidir (108). Öğretmen liderliği düşüncesinin çıkış noktası, öğrenci ihtiyaçlarına en üst düzeyde karşılık vermek, okulun yönetimini daha etkin hale getirmek ve okulda bulunan insan kaynağında optimum düzeyde yararlanmaktır (109). Esas görevi bilgiyi iletmenin çok ötesine taşınan öğretmenler vizyon sahibi olmaları sayesinde sosyal gelişimin ön saflarında oldukları için liderlik yetileri olan bireylerdir (110).

Öğretmenler kişisel becerileri sayesinde farklı iletişim yolları bularak problem çözmeye yönelik değişik yöntemler uygulayabilir ve böylelikle örgüt hedeflerine ulaşmak için yenilikçi çözümler getirebilir (111).

Okul gelişimi için fırsat yaratmak, örgütsel açıdan okulda değişiklikler yaratmak anlamına gelmektedir ve bu değişikliğin yolu öğretmen kadrosunun birbirlerinden öğrenip çalışabilecekleri profesyonel ortamlar oluşturmaktan geçmektedir. Öğretmen liderliği modeli örgütteki gücün dağıtımı ve otoritenin hiyerarşik sıralamasının yeniden düzenlenmesi anlamına gelmektedir (112).

Öğretmen liderliği, örgütsel gelişim sürecinde yaratıcılığı destekleyen, çevresiyle karşılıklı etkileşim içerisine girerek öğretmenlerin okulun paydaşlarıyla olan iletişimini iyileştirerek okul başarısını artırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (113). Eğitime dair oluşan değişimlerin okul ve sınıf yararına kullanılması, söz konusu değişimlerin öğretmenin kendisinin, meslektaşlarının ve öğrenme ortamlarının gelişimi için davranışlara dönüştürülmesi ve öğrencilerde liderlik davranışlarına yönelik rol model olabilme olgularını öğretmen liderliği olarak ifade edilmektedir (114). Öğretmen Liderliği; karşılıklı kontakt halinde olmak, öğretici gelişimini devamlı olarak süren ve hayatı boyunca devam eden bitmesi uzun bir zaman olarak kabul etmek ve bu düşüncüyü yürürlüğe koymak adına eğitimin ayrıntılarında iş arkadaşlarıyla, işsel iletişimlerini devam ettirmeli ve gelişime istekli olmaktır (115).

Öğretmenin liderliği, mesleğini zengileştirmesidir (116). Önce sınıf yönetimi ve etkin öğretimi hedefleyen bu zenginleşme, nihayetinde okulun tüm etkinliklerinde kendini gösterecektir (111). Öğretmen liderliği, sadece öğrencilerin eğitsel süreçlerinde olumlu etkiler yaratmak ile sınırlı kalmamakta aynı zamanda onların duyuşsal gelişimlerinde de etkiler yaratmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen liderlik davranışı sergilediğinin göstergesi olarak kabul edilen “değişim ajanı” rolü, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinde önemli rol oynamaktadır (117).

Kölükçü (2011), öğretmen liderliğini 3 farklı boyutta değerlendirmiştir. Bunlar;

- Öğretmen – öğrenci etkileşimi açısından: öğrencilerin öğrenmesinde etkiler yapma ve bu etkilerin oluşturduğu değişim,
- Meslektaşlarla işbirliği açısından: rehberlik yapma, eğitime dair konularda takımlar oluşturma, öncü olma, mesleki gelişim için gelişmeleri takip etmek ve
- Okul gelişimi açısından: okulda değişim sürecini başlatma, karara aktif olarak katılma, okul vizyonu ve misyonuna destek sağlama ve gelişim planları oluşturmaktır (105).

Öğretmen liderliği kavramı 3 yönüyle öne çıkmaktadır. Bunlar; öğrencilere ve diğer öğretmenlere liderlik, (mentörlük, eğitmenlik, müfredat uzmanlığı, grupları yönetmek, yeni yaklaşımlar ortaya koymak) İşletme görevlerinde liderlik (okul hedeflerine yönelik çalışmalara, bölüm başkanlığı, araştırmacılık) ve karar verme ve ortaklık liderliği (işletmeler ve yüksek öğretim kurumları ile iş birliği kurmak, öğretmen veli ilişkilerini düzenlemek) (118) şeklindedir.

Öğretmen liderliği: öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından öğrencinin öğrenmesinde olumlu etkiler yapma; meslektaşlarla işbirliği açısından, yol gösterme, öğrenen öğretmen topluluklarının oluşmasına katkıda bulunma, onları eğitimdeki gelişmeleri takip etmeleri yönünde teşvik etme; okul gelişimi açısından okuldaki değişim sürecini başlatma, gelişim planı oluşturma ve kararlara katılmadır (105).

Yapılan tanımlara bakacak olursak öğretmen liderliği:

“Öğretmenin sınıfta ve okulda formal ve informal eğitimsel süreçlerde istekli görevler üstlenme, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliğidir” (119). “Öğretmen liderliği; birbiri ile iletişimde bulunmak, öğretmen eğitimi sürekli olarak devam eden ve kariyer boyunca süren uzun bir süreç olarak görmek ve bu görüşü uygulamaya koymak için öğretimin detaylarında meslektaşları ile mesleki diyaloglar sürdürmeye ve geliştirmeye istekli olmaktır” (120). Öğretmen liderliği, derslikteki eğitimsel faaliyetlerini öğrenenlerinin seviyelerine göre ayarlayabilme, öğrencilerin içten, verimli ve paylaşımcı öğrenmelerini sağlayarak ve onların devamlı yenilenmeye yöneltebilme yeteneğidir (121). Sahip olması beklenen beceriler doğrultusunda lider öğretmen, tüm zamanını eğitimsel yapısı gerekenleri icra etmek adına değerlendirmek ve bu amaçlar doğrultusunda bir takım rolleri olan kişi anlamına gelmektedir (122).

Öğretmen liderliği, öğretimde oluşan değişimleri Bina ve derslik seviyesinde gerçekleştirebilme, değişimler doğrultusunda özünü geliştirebilme, donanımlarını meslektaşlarıyla paylaşarak meslektaşlarının gelişimlerine katkı sağlama ve onları dayanak sağlama, öğrencilerin etkinliğinde yardımcı olma ve öğrencilerinde liderlik niteliklerinin oluşumunu teşvik etme yeteneğidir (114).

Öğretmen liderliği, sınıf içinde ve dışında liderlik rolleri sergileyebilme, talebelerine ve öğretmen arkadaşlarına model olabilme, üzerlerinde tesir bırakabilme, işbirlikçi davranışlar oluşturabilme ile günümüzün beraberinde getirdiği yenileşmeler karşısında okul gelişimine katkı sağlayabilmedir (103). Öğretmen liderler daha geniş bir bakış açısına sahip, vizyonu olan takım oyuncularıdır (123). “Lider öğretmen, tüm zamanını öğretim sorumluluklarını yerine getirmek için harcayan değişimi sağlamada rolleri olan kişidir” (124). Bu tanıma benzer olarak lider öğretmene, vizyonu olan ve öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme süreçlerini düzenleme sorumluluğuna sahip olan öğretmendir de denilebilir (121).

Yapılan bu açıklamalar ya da öğretmen liderliği kavramına izlenimler değişiklik barındırsada birlik çalışması, etkileşme, yol gösterme, bölüşüm, yaklaşma, üretici eğitimsel uygulamalar gibi ortak noktalar göze çarpmaktadır (103). Aslında öğretmen liderliği, liderliğin bir alt kavramı olmasına rağmen, liderliğin geleneksel tanımlarından farklı olarak, öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştıkları bir durumdur (113). Çünkü liderlik tanımlarında geçen grup kavramının içini okullarda öğretmenler doldurmaktadır. Bu da şüphesiz meslektaşlarla olan ilişkilerin önemine dikkat çekmektedir.

Liderlikteki grup kavramını, okul bazından sınıf bazına indirgediğimizde, sınıfta olumlu bir öğretim ortamının oluşturulmasında da öğretmenin öğrencileriyle işbirliği ve uyum içinde çalışması liderlik adına oldukça önemlidir. Öğretmen, farklı beklentilere sahip olan öğrencileri, ortak bir amaca yönlendirmeli; öğrenme ve öğretimde olduğu kadar, öğrencilerin davranışları üzerinde de etkili olabilmelidir. Liderliğin doğasında etkileme vardır. Bu sayede öğretmen etkili liderlik davranışları gösterebilir (125). Lider öğretmenleri diğer meslektaşlarından ayıran bir takım özellikler vardır. Bunların başında iyi bir öğretmen olmak gelir. Diğer özellikler ise, bireylerce iletişim olanaklarına sahip olmak, ekip çalışmaları yapabilmek, sunuş yeteneğinin mevcut olması, değişmeye hazır olmak, aldırılmaz, dayanıklı, planlı, tertipli, güvenli olmak, sahip olduğu materyalleri kullanabilmek biçiminde sıralanabilir (121).

Wyne (2002) ise lider öğretmenlerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır (126):

1. Öğretim uzmanı olup, bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşırlar.
2. Profesyonel bir öğrenmenin sürekli olarak gerçekleşmesi için çaba gösterirler.
3. Öğrencilerin çalışmalarını sürekli takip ederler.
4. Kendi etkinliklerini içeren eylem araştırma projeleri ile sürekli meşgul olurlar.
5. Meslektaşlarıyla, velilerle ve topluluk üyeleri ile işbirliği halinde çalışırlar ve onlara araştırma, eylem ve değerlendirme çalışmalarında model olurlar.
6. Sosyal olarak bilinçli olup, politik konularda katılımcı olurlar.
7. Göreve yeni başlayan öğretmenlere rehber olurlar.
8. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına katılırlar.
9. Risk alarak, okulda karar alma sürecine katılırlar.

Güven ise lider öğretmen özellikleri hakkındaki görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

Öğretmen liderler, etkili iletişim becerilerine sahip, herkesin eksiklikleri olabileceğinin farkında olan ve sürekli öğrenmeye hazır kişilerdir; okul ile ilgili projeler geliştirir ve bunları gerçekleştirebilmek için tüm paydaşlarla birlikte çalışırlar. Vizyonu olan bu tür öğretmenler takım çalışmalarında bulunmaktan zevk alır, sınıf içi performanslarını da en üst seviyede tutarlar. Bu tür vizyon' er öğretmenler, öğrencilerinin başarılarında sürekliliği sağladıkları gibi başarılı olabilmenin sevincini de hissettirirler. Etkin liderler, her türlü sıkıntılı zamanlarda bile sükûnetle davranmayı başarabilirler. Etkin liderler, beraber çalıştığı kişilerin eksiklerine karşı da daima hazırlıklıdır (124).

Yine konuyla ilgili olarak Can (2009), derslikte ve öğrenim yerinde öğretici önderliği

- Öğretmenlik mesleğini sevmek,
- Mesleğin gerektirdiği etkinlikleri yapmak,
- Öğrencilerle iletişim kurabilmek,
- Öğrencileri severek onları derse güdelemek,
- Sınıf yönetiminde öğrencileri etkilemek,
- Adil ve güvenilir olmak,
- Öğretim plan ve programlarının gereğini yerine getirmek,
- Sınıf kontrolünü sağlayarak sınıfı iyi yönetmek,

- Eğitsel kolların yürütülmesini sağlamak,
- Kendini geliştirmek, araştırmalar yapmak,
- İyi bir model olmak
- Milli eğitimin amaçlarına uygun hareket etmek,
- Okul projelerinde görevler üstlenmek,
- Okulun sosyal-kültürel etkinliklerine destek olmaktır (122).

Öğretmen liderliği, eğitim ortamlarında etkinliği, işbirlikçi şekilde mesleki gelişimi destekleme, okuldaki etkinliklerde gönüllülükle yaratıcı katılım sağlama becerisi (119) ile birlikte öğretmenlerin öğrenci gelişimi için bir araya gelmeleri ve birbirine yardım etmeleridir (127). Okullarda öğretim süreçlerinin düzenlenmesi sırasında öğretmenin, liderlik gibi uzmanlık becerilerinden faydalanarak okulu geliştirmek amacıyla, öğretmenlerin okul yönetimine dâhil edilmesini öğretmen liderliği olarak düşünülürken lider öğretmenlerden beklenen roller ise sınıf içi uygulamaların geliştirilmesi, öğrenciye liderlik için rol model olmak, meslektaş iletişimi ile mesleki gelişimin işbirliği içinde sürekliliğinin kazandırılması, okulu öğrenen örgüt haline getirmek şeklindedir (109).

Herkesin öğrenebileceği, liderlik yapabileceği varsayımından yola çıkarak öğretmen liderliğinin içeriği, bazı yapıları içinde barındırmaktadır. Öğretmen liderliğini başlatmak ve sürdürebilmek için ilk adım diyalog kurmaktan geçmektedir. Dinlemek ve dinlenilmek profesyonel olan öğretmenlerin üzerinde güçlü etkiler yaratmakta ve kişilerin işine ve kendine yönelik düşünce ve hislerini uyandırmaktadır. Diyalog ile aynı prensiplere dayanan öğretimsel koçluk, liderin sorularının muhatabını genişletmekten geçmektedir. Çünkü eğitime dair gösterilen liderlik davranışları, okulu bir takım olarak görürken; liderlikte mentorluk koçluktan daha geniş bir perspektife sahip bir süreci ifade etmektedir. Bu süreç rehberlik yapmak ve dönüt vermek, model olmak, liderlik tecrübelerinin paylaşımını ve sınıf dışında da eğitim ve katılımcı davranış göstermeyi içermektedir. Lider öğretmenler, diğerlerine liderlik konusunda da mentorluk yaparlar. Daha geniş bir bakış açısıyla bakıldığında bölgesel veya ulusal örgütlenmenin de öğretmen liderliğinin içeriği olduğu görülmektedir. Bu tarz örgütlenmeler ile öğretmenler kendilerini mesleğe ait hissetmekte ve etkileşim yoluyla hem kendi hem de meslektaşlarının gelişimine katkıda bulunmaktadır (128).

Tüm bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi öğretmen liderliği, aynı anda pek çok farklı boyutu içinde barındıran geniş ve bir okadar da bu genişliği oluşturan alt kollarıyla uyumlu bir kavramdır. Bu özelliklerinin bir sonucu olarak Tomlinson ve Germundson öğretmen liderliğini caz müziği yapmaya benzetmiştir. Caz müziğinde, geleneksel müzikte olduğu gibi, her şeyi yöneten bir orkestra şefi ve sadece kendi çalacağı notalara yoğunlaşan orkestra üyeleri yoktur. Herkes aynı anda farklı notalar çalar, birbiriyle uyumlu ve ortak melodiyi yakalamak için işbirliği içinde orkestrayı yürütürler (113). Öğretmenlerin de birer caz orkestrası üyesi gibi hem bağımsız hem işbirliği içinde ortak hedefe yoğunlaşması, okulda etkililiği artıracak ve okul gelişimi süreçlerine katkı sağlayacaktır (103).

Bazı araştırmacılara göre öğretici önderliğinin belirleyici niteliğiresmi olmamasıdır. Öğreticiönderler, bu özelliklerine tayin ya da vazifelendirme gibi usullere sahip olamazlar. Bu açıdan hem öğrenenleri hem de zümreleriüstündesahip olunan sosyal tesir kuvvetiyle öğrenim yeri çalışmalarında, öğrenim binalarında pozitifbir hava meydana gelmesinde ve öğrenim yerinin gelişim gösterip ilerleme kat etmesi geçişinde önemli birer modeldirler (113). Güven'e (2015) göre öğretmenler formal rolleri üzerinde çalışırken olması gereken informal liderlik yönlerini ihmal etmektedirler (124).

Aslında tüm öğretmenlerin liderlik potansiyelleri olduğu düşünüldüğünde öğretmen liderliği; sadece formal liderlik rollerini içine alan bir bünyedeğildir, bu formel rolleri de içine alabilecek çok daha ilerdeıştır (113). Kısacası rollerin bu çeşitliliği, öğretmen liderlere, okul kültürü oluşturmalarında, öğrencinin öğrenmesini geliştirmelerinde ve meslektaşları ile değişen eğitim uygulamalarını takip etmelerinde yardımcı olur (105).

Genel olarak bakıldığında liderlik ve öğretmen liderliği getirileri olan bir olgudur. Fakat burada dikkat edilmesi gereken konulardan biri liderlik kavramının, çoğunlukla müdürlerle birlikte düşünülmesi ve okulun gelişmesinde yine büyük oranda müdürlerin yeterliklerinin önemli bir etken olarak değerlendirilmesidir (106). Bu bakış açısıyla sorumluluk resmi liderlere bırakılınca, okul müdürlerinin görevleri giderek artmakta ve bunun bir sonucu olarak yeterince inceleme zamanı bulunmadan birtakım kararlar verilmekte ve eksik ya da yanlış çözümlere ulaşılmaktadır. Ayrıca yetkinin tepede toplandığı böyle bir sistem genç öğretmenleri liderlik rolüne hazırlamak için de doğru görünmemektedir (120).

Öte yandan, her geçen gün karmaşılaşan okul yapısında ve toplumsal çevrede, müdürlerin tek başlarına bütün yönetim/liderlik sorumluluklarını üstlenmeleri zor görünmektedir. Bunlara benzer sebeplerden dolayı, öğretmen liderliği olgusu ile beraber okul müdürleri okul liderliği kavramının merkezinden çıkarılmış, geleneksel öğretmen rollerinde bir değişim başlamıştır (129). Böylelikle bir okul sisteminin ihtiyaç duyduğu liderlik, o sistemi oluşturan paydaşlar arasında paylaştırılmıştır. Eğitim süreçlerindeki liderlik algısı lider ve seyirci çizgisinden, etkili ortaklık içerisinde faaliyet gösterenler eksenine giderek yön değiştirmiştir (103).

Özetle okul ortamları, öğrencisinden velisine, öğretmeninden yöneticisine, personelinden müfettişine kadar tüm üyelerinin işbirliği içinde çalıştıkları mesleki bir ortaklık alanıdır. Liderlik bu azaların gösterebileceği idareyi de içine alan ve “yarının dünyasında ne tür eğitim liderliğine ihtiyaç duyulacağı” tartışmalarıyla ilerleyen bir kavramdır (106). Bu noktada okul müdürlerine de önemli görevler düşmektedir. Okuldaki yapı ve okul müdürünün yönetim ve idarecilik anlayışı, öğretmenlerin liderlik becerilerini sergilemelerine engel teşkil etmemelidir. Çünkü öğretmenler, liderlik davranışını destekleyen etmenler arasında, okul ortamının, yöneticinin tutumunun, meslektaş desteğinin ve gelişme fırsatlarının öneminin daha fazla olduğunu düşünmektedirler (119).

2.4. Yapılan İlgili Araştırmalar

2.4.1. Öğretmen Yeterliği İle İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Sabancı ve Şahin (2006), başkaca bölümlerden tayin edilen ilköğrenim sınıf öğreticilerinin yeterlilik seviyesine bağımlı ilköğrenim denetmenlerinin, ilköğrenim idarecilerinin, bölümünde faaliyet gösteren ilköğrenim ders öğreticilerinin ve başkaca kollardan tayin olan ilköğrenim ders öğreticilerinin görüşlerini değerlendirmişler ve fikirlerin kıymetlendirmeyi yapan ekiplere oranla farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar kıymetlendirildiğinde, denetmenlerin, idarecilerin ve bölümünde vazifesine devam eden öğreticilerin, ayrı kollardan tayin olan öğreticilerin yeterliliklerini az değerlendirildikleri görülmektedir (28).

Taşdemir ise 2007 yılında yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul, meslektaş ve kendi mesleki yeterliklerini algılama düzeylerini araştırmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri, kendilerinin öğretim hizmetlerini ve kendilerindeki mesleki heyecan ve dinamizm düzeylerini yüksek düzeyde bulmaktadırlar. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kendilerini mesleki yeterlik ve mesleki heyecan noktasında branş öğretmenlerinden daha yeterli bulmaktadırlar (130).

Gelen ve Özer (2008), öğretici ve öğretici adaylarının özel olmayan yeterliliklere sahip olduklarıyla ilgili görüşler tetkik edilmiş, faaliyet sonucunda bulunan sonuçlar istikametinde öğreticilerin özel olmayan değerlendirmeden sonra alt başlıklar halinde değerlendirilmesi öğreticilere göre daha üst seviyede meslek gereklerine ve yeterliliklere sahip oldukları görülmüştür (25).

Başka bir çalışmada ise, ilköğretimde vazifesine devam eden öğreticilerin ve alan öğreticilerinin yeterlilik inançlarının birbirlerine yakın çıktığı ayrıca cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenlere ve mesleki kıdem faktörüne göre öğretmenlerin yeterlik inançlarında anlamlı farklılıkların olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (57).

Öğretmen yeterlikleriyle ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında, yıllar geçtikçe bilgi ve tecrübelerinin arttığını hatta en başarılı yıllarının hep gelecekte olduğunu yani yaş ve mesleki kıdemle yeterlik seviyeleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu düşünen öğretmenlerle birlikte; mesleğinin ilk yıllarında daha istekli, idealist ve yeterli olduğunu, yıllar geçtikçe bu durumun azaldığını belirten öğretmenler de vardır (115).

Gönüllü (2009), yaptığı araştırmasında alan bilgisi ve pedagojik formasyon yeterliği, öğretim sürecini planlayabilme ve uygulayabilme yeterliği, sınıf yönetimi becerisi, iletişim ve etkileşim becerisi alt başlıklarını dahil ettiği öğretmen yeterliği boyutuna ilişkin yöneticilerin, genelde öğretmenlerini bütün becerilerde yeterli gördüğünü, en çok da sınıf yönetimi bakımından yeterli gördüğünü belirtmiştir. Yine bu araştırmaya göre yöneticiler tarafından öğretmenlerin en az yeterli görüldükleri alan ise iletişim ve etkileşim becerileri olmuştur (72).

Türk Eğitim Derneğinin 2009’ da yayımladığı “Öğretmen Yeterlikleri” konulu raporda öğreticiliğin özel olmayan yeterliliklerinin bütün bölümlerinde yeterlilik problemi varlığı ve gelişmeye gereksinim duyduğu açıklanmıştır. Öğreticilerin çoğunun plan farklılıklarını takipte sadece ders materyalleri ve öğretici rehber materyallerine bağımlı

kaldıkları, bu durumun ise planı bir tamamiyet içerisinde algılamalarını güçleştirdiği ve bu güçlüğün çok tabii bir şekilde, öğrenim programlarında uygulanma metot, yol ve aktivitelerin öğrenim görenlerin gereksinimleri ve çevresel faktörleri uyarlanması, öğrenim görenlerin başarı durumu ve ilerleyişinin gözlemlenmesi ve kıymetlendirilmesi şeklindeki yeterliliklerin, yetersizlikleri de beraberinde getirdiği belirtilmiştir. Bir yeterlilik bölümündeki yetersizliğin, başkaca bir yeterlilik bölümünde de yetersizliğe yol açtığı raporda dikkat çeken bir ifade olmuştur (45).

Taşgın (2010) araştırmasında, öğreticilik özel olmayan anlamda yeterlikleri hakkında derslik öğretmenleri ve öğretici olmak isteyenlerin görüşlerini değerlendirmiş ve bu mesleği genel yeterliliklerinden öğretimve öğrenim süresi yeterlikleriyle öğrenimi, gelişmeyi takip ve kıymetlendirme yeterliliklerine bağlı fikirlerin genel anlamda pozitif olma durumu ve yeterlilik unsurlarını öğreticilik açısından mühim gördükleri sonucuna varılmıştır (16).

Yurdugöl, Erdem ve Seferoğlu (2010) öğreticiliğin özel olmayan yeterlilikleri şeklinde sınırlanan altı temel yeterlilik bölümünde tanımı yapılan otuz bir alt yeterlilik ve onların davranış düzeyinde ifadesi olan 233 performans göstergesi konusunda, öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının görüşlerini incelemiştir. Faaliyette yeterlilikler 2 başkaca şekilde işlenmiştir. Bu şekillerden ilki“söz konusu yeterliklerin etkin bir öğretmenlik için önemini sorgulamak” diğeri de “performans göstergeleri ile ifade edilen durumların gözlenebilirlik düzeylerini belirlemektir”. Bu hedefle hazır edilen ölçüm vasıtası ile 69 öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Görüşlerin yeterliklerin öğretmen niteliği açısından önemi ve performans göstergelerinin gözlenebilirliği ile ilgili olduğu araştırma sonuçlarına bakarak öğrenim unsurlarının fazlacasının başarı göstergesi şeklinde belirtilen şekilleri öğretici kalitesi olarak mühim bulur (131).

Ayan (2011) yılında yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin, mezun oldukları üniversitelerde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini “Oldukça” düzeyinde kazanarak mezun olduklarını düşündüklerini ifade etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü kişisel ve mesleki alanda kendilerini yeterli bulmuştur. Ancak araştırmasonuçları incelendiğinde öğretmenlerin bazı alt yeterliklerle ilgili olarak kendilerini daha az yeterli hissettiği sonucuna ulaşılmıştır (15).

Kalkan'ın (2012) yılında yaptığı “Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Kendi Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliklerini Değerlendirmeleri” konulu araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri, kendi sınıf öğretmenlerini konu alanı bilgisi, branş eğitim bilgisi, planlama, öğretim süresi derslik idaresi ve etkileşim alanlarında kısmen yeterli bulmuşlardır (17).

Kahramanoğlu ve Ay (2013), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi” konulu araştırmalarında, sınıf öğreticisi olmak isteyenlerin hususi saha yeterlilik idraklarının cinsiyet, kısmi yeğleme sırası, 1. ve 2. öğrenim olmaları hali, akademik vasatı değişkenleri bakımından incelenmiştir. Araştırma bulgularına bakarak; sınıf öğreticisi olmak isteyenlerin hususi kıyıda yeterlik idraklarının cinsiyetlerine ve öğretici olmak isteyenlerin bu alanı seçme sırasına bakarak manalı düzeyde farklılaşmadığı; fakat öğretici olmak isteyenlerin 1. ve 2. Öğrenimde bulunma haline bakarak1. Öğretim yönünden olumlu ve manalı ayırım bulunduğu ve akademik çalışma başarı seviyesine bakarak ta not ortalamaları etkileşiminde manalı seviyede ayırım bulunduğu öğrenilmiştir. Dolayısıyla öğretmen olmak isteyenlerin akademik başarıları fazlaştıkça öğreticilikle alakalı yeterlilikleri de kazanımladıkları görülmüştür. Sınıf öğreticisi olmak isteyenlerin yeterlilik idraklarının genel manada “yeterli” derecede bulunduğu fark edilmiştir ve yeterlilik idrakları norlar arasında gerçekleşen etkileşimin olumlu taraftan anlamlı olduğu bulunmuştur (132).

Soysal (2014), “Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik İnançları” konulu araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilik inanç seviyelerinin “Oldukça yeterli” bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğreticisi olmak isteyenlerin öz yeterlilik seviyelerinin öğrencinin katılım göstermesinde yeterlilik öğretim yöntemlerinde yeterlilik ve derslik idaresinde yeterlilik boyutlarında “Oldukça yeterli” olduğu tespit edilmiştir (14).

Yetkin ve Kara (2015), “Algılanan Öğretmen Yeterliklerinin Sınıf Koşulları Açısından İncelenmesi” başlıklı makalelerinde, algılanan öğretmen yeterliliğinde bayan öğreticilerin bay öğreticilere oranla kendilerini daha fazla yeterli gördüğü sonucuna ulaşmışlardır (133).

Karacaoğlu (2008), Ankara' nın Mamak ilçesi ilköğrenim ve orta öğrenim okullarında vazife gören 440 öğretmen üzerinde, öğreticilerin yeterlik idraklarını belirlemede ve öğreticilerin yeterlik idrakları ileayrımli değişenler arasındaki başkalığı incelemek için devam ettirdiği faaliyetin sonucu olarak; öğreticilerin mesleki bilgileri ve kendilerine donanım kazandırma alanında şahsiyetlerini çok ehliyetli gördüklerini. Alan bilgisi ve milli-milletler arası kültürler alanlarında kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca vazife sırasında eğitim gören eğitimcilerin öğreticilik yeterlikleri idraklarının üst seviyede olduğu, kollara göre öğretici idrakları etkileşiminde ayırım olmadığını belirtmiştir (134).

Türk Eğitim Derneği (2009)'nin yapmış olduğu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeterliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde öğretmen, yönetici, öğrenci ve veliler tarafından değerlendirilmesidir. Çalışma Adana, Ankara, Balıkesir, Erzurum, Gaziantep, istanbul, izmir, Kayseri, Kocaeli, Samsun, Trabzon, Van illerinde toplam 2007 öğretmen, 272 yönetici, 4450 öğrenci ve 2112 veli üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimi, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenci gelişimini ve öğrenmesini izleme-değerlendirme, okulun çevresi ile ilişkiler ve öğretmenin öğretimini yaptığı alanın öğretim programını izlemesi ve öğrenmesi ile ilgili yeterlik sorunları olduğunu ortaya koymuştur (45).

Çimen (2007), kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları, yeterlik algıları ve bu kavramların birbirleri ile ilişkisini saptamayı amaçlayan çalışmasını Kocaeli ili Gebze ilçesindeki toplam 390 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öz yeterliğin tükenmişlik kişisel başarı boyutu ile arasında anlamlı olumlu bir ilişki bulunduğu saptanmıştır (135).

Ünlü (2008)'nın araştırmasında, beden eğitimi öğreticilerinin yeterlilik idrakları ve derslik idaresi davranımları, cinsiyet, meslekteki derece, spor kolu, vazife süresince öğrenim görüyor olmaları, vazife gördükleri öğrenim binasının seviyesi, hazırladıkları okul ekibinin dereceye girme hali ve programlı spor yapma değişeni yönünden karşılaştırarak incelendi. Araştırmaya Kırşehir, Aksaray, Kayseri, Yozgat, Konya'da vazifesini yerine getiren 262 beden eğitimi öğreticisi katılmıştır. Araştırmada, beden eğitimi öğreticilerinin bütün yeterlilik yönlerinden şahsiyetlerine yetecek seviyede

benimsedikleri gözlemlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet, vazife görürken öğrenim görme, eğitim alanlarındaki grupların dereceye girmesi ve istikrarlı bir şekilde programlı spor yapabilme durumuna bakarak yeterlilik algıları arasında manalı ayrımlar görülmüştür. Aynı zamanda beden eğitimi öğretmenlerinin spor kolu ve çalıştıkları öğrenim binasının seviyesiyle yeterlilik algıları arasında manalı bir ayrıma denk gelinmezken, beden eğitimi öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süre ve derece ile yeterlilik algıları arasında manalı bir bağ görülmüştür (136).

2.4.2. Öğretmen Yeterliği İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Dixon, Yssel, McConnell ve Hardin 2014 yılında “Farklılaştırılmış Öğretim, Profesyonel Gelişim ve Öğretmen Yeterliği” konulu makalelerinde iki soruya yanıt aramışlardır. Bunlardan birincisi “Farklılaştırılmış öğretim yapan öğretmenlerin öğretmen yeterlikleri, sınıfında kendini daha az yeterli hisseden öğretmenlerden daha mı yüksektir?” İkincisi ise “Farklılaştırmadaki profesyonel gelişim öğretmen yeterliği ile ilişkili midir?” Çalışma, biri kırsal diğeri gelişmiş bir sanayi kenti olmak üzere iki okul bölgesinde gerçekleştirilmiştir. Her bölgeden iki ilkokul, bir ortaokul ve bir lise seçilerek çalışma yürütülmüştür. Çalışma bulguları, öğretmen yeterliği ve profesyonel gelişimin farklılaştırılmış öğretim sürecinde öğretmenler için önemli olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışma öğretmen yeterliğinin, öğretmenin öğrettiği içeriğe ve seviyeye bakmaksızın, farklılaştırma sürecinin uygulamasında önemli bir nitelik olduğunu göstermektedir (137).

Youyan, Hoon, Kienfie, Shun ve Leng (2013), didaktik (geleneksel) öğretim uygulaması ve yapılandırmacı öğretim uygulanmasında öğretmen yeterliği rollerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, öğretmen yeterliği ve yapılandırmacı yaklaşım arasındaki pozitif korelasyonun, öğretmen yeterliği ve geleneksel öğretim arasındaki korelasyondan daha güçlü olduğunu bulmuştur (138).

Ho ve Hau (2004) tarafından yapılan çalışma Avusturalya’lı ve Çin’li öğretmenlerin öğretim, disiplin, rehberlik ve dışsal etkiler hakkındaki bireysel yeterliklerini karşılaştırmak amacıyla 316 Avusturalya’lı (1.aşamada 108, 2. aşamada 208) ve 411 Çin’li (1.aşamada 138, 2. aşamada 273) öğretmen üzerinde 2 aşamalı olarak yürütüldü. Avustralyalı öğretmenler arasında bireysel rehberlik yeterliği bireysel eğitim ve disiplinin yeterliğinden daha fazla ayırt edici olmasına rağmen çoklu-grup doğrulayıcı

faktör analizi göstermektedir ki iki grup için öğretmen yeterliğinin faktör yapısı oldukça fazla kıyaslanabilir (139).

Yeo ve arkadaşları (2008)'nin çalışması düşük başarılı genç öğrencilere ders veren Singapurlu öğretmenlerin yeterliği üzerinde odaklanmıştır. Singapurda 6 orta dereceli okuldan 55 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öğretmen yeterliğinin 3 boyutu (öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci sorumluluğu) incelenmiştir. Öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci sorumluluğuna dair öğretmen yeterlik inançlarında acemi (5 yıllık) ve deneyimli (15 yıllık) öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlikte geçirilen yıllar ve elde edilen tecrübe öğretmen yeterliğinin 3 boyutunu olumlu olarak etkilediği bulunmuştur (140).

Tschannen Moran, and Woolfolk Hoy (2007) yaptıkları çalışma ile acemi ve deneyimli öğretmenler arasında bulunabilecek farklılıkları görmek için öğretmen öz yeterlik inançlarının birkaç olası kaynağını araştırmayı amaçlamıştır. Toplum, ebeveynler, meslektaşlar ve yöneticilerden gelen kişilerarası destekler gibi sözel iknanın değişik formları ve öğretim materyallerinin varlığındaki refahı kapsayan içeriksel faktörler araştırılmıştır. Çalışmaya Ohio'dan iki Virginia'dan bir olmak üzere toplamda üç eyalet üniversitesinden 255 üniversite mezunu ve bir o kadar da öğretmen (iki ilkokul, bir ortaokul ve bir liseden) katılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretim kaynakları ve kişilerarası desteğin varlığı gibi içeriksel faktörlerin acemi öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında daha fazla belirleyici olduğu bulunmuştur (141).

Wolters ve Daugherty (2007) yapmış oldukları araştırmada, hedef yapılar ve öğretmen yeterlikleri, bunların ilişkisi ve farklılıkları, öğretmenlerin tecrübeleri ve akademik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakmışlar. Araştırmada, hedef yapılar, akademik düzenlemeyle ilgili prosedür ve politikaların yansıması olarak görülürken; öğretmenlerin yeterlik duygusu; kişinin kritik öğretim görevlerini ile yerine getirebileceğine dair yeteneklerini değerlendirmesi ve kişinin yeteneklerine inanması olarak tanımlanmıştır. 1024 kişinin katıldığı araştırmada, öğretmen yeterliği sınıfa hâkimiyet kurma olarak görülmüş, tecrübeli öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin hedef yapılarındaki farklılıkların akademik seviye ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir (142).

Tagger (2006), “Stajyer Beden Eğitimi Öğretmenleri Arasında Öğretmen Yeterliklerinin Öğrencilerin Öğrenmelerine Etkisi” isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, stajyer beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci uyumu gibi alanlarda yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında; stajyer beden eğitimi öğretmenlerinin öğretim yeterliklerinin, Bandura’nın yeterlik kaynağı ile örtüşüp örtüşmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca kıdemli öğretmenlerle stajyer öğretmenlerin öğretim sürecinin gözlenmesi yoluyla öğretim yeterlikleri arasındaki fark araştırılmıştır. Araştırmada, alt öğrenme stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci uyumu teknikleri açısından, stajyer öğretmenler arasında bir farklılık görülmemiştir. Her ne kadar anlam düzeyine ulaşmasa da stajyer beden eğitimi öğretmenleri arasında kişisel öğretim yeterlikleri ile genel öğretim yeterlikleri arasında anlamlı bir artışın meydana geldiği stajlar esnasında görülmüştür (143).

Daugherty (2005), “Öğretmen Yeterlikleri ve Bunun Sınıftaki Öğretmen Davranışları İle İlişkisi” isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, öğretmenlerin öğretim tecrübeleri, öğrenim düzeyi ve profesyonel gelişimleri ile öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmış. Aynı zamanda, öğretmen yeterlikleri ve öğrenci uyumu açısından öğretmen davranışları ile öğretim ve öğrenme ortamını incelemiştir. Araştırmasında, öğrencinin öğrenme yeterlikleri ile öğretmenlerin öğretim yeterliklerinin paralellik arz ettiği, öğretmen yeterliklerinin sınıftaki öğretmen davranışları ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Yüksek düzeyde yeterlik gösteren öğretmenlerin, sınıftaki öğretimi düzenlemede, amaçların gerçekleşmesinde daha hevesli olduğunu ve daha fazla çaba sarf ettiklerini vurgulamıştır. Daugherty’nin araştırmasında, öğretmenlerin öğrenim seviyesi ve öğretmenlik deneyimleri ile öğretmen yeterlikleri arasında ilişki bulunduğu ve ayrıca tecrübeli öğretmenlerin kendilerine daha çok güvendikleri görülmüştür (144).

Jackson (2005), “Kentlerdeki Öğretmenlerin Yeterlikleri ve Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması” isimli araştırmada, öğretmen yeterliğinin her bir boyutu (kişisel ve genel) ile ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinin (eğitim yönetimi, insan yönetimi ve davranış yönetimi) etkili bir öğretimin sağlanmasına katkısını araştırmıştır. Araştırmasında, erkek öğretmenlerin genel yeterlik konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna varmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin dil becerilerinin de genel öğretmen yeterliğinin belirlenmesinde önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır (145).

Caprara ve arkadaşları (2006) “Öğrencinin Akademik Başarısı ve İş Doyumunun Belirleyicisi Olarak Öğretmen Yeterlik İnancı”, isimli araştırmalarında 75 lisede 2000 öğretmen üzerinde bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin yılsonu not ortalamaları bir sonraki eğitim yılı için toplanmış. Yapısal eşitlik modeli analizleriyle öğrencilerin geçmiş başarıları da kontrol edilerek, öğretmen yeterliklerinin, öğrencinin akademik başarısını ve öğretmenin işteki doyumunu etkileyen bir kavram olduğunu tespit etmişlerdir (146).

2.4.3. Öğretmen Liderliği İle İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Can (2007) tarafından öğretmen liderliğinin gösterilmesinde müdürlerin etkisinin araştırıldığı çalışmada okul müdürleri için önderlik yaklaşımlarının gösterilmesinde öğreticinin şahsiyeti, kendinin yetiştirmiş olması, sosyal aktifliği, eğitim alanındaki sosyal ortamı, yetecek süre ve idarecinin yol gösterişi ve desteği önemli görülmüştür. Öğretmenlerin, öğretmen liderliğinde müdürün kendilerini güdülemesini ve destek ortamı sunmasını oldukça önemsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır (119).

Can’ın (2009) öğreticilerin derslikte ve okullarda önderlik davranışlarını araştırdığı, 65 öğretici ve 25 okul yöneticisiyle yaptığı çalışma sonucunda elde edilen bilgilere bakarak öğreticiler, öğreticilik vazifelerini “yeterli”, öğretici önderlik yaklaşımlarını ise “orta” sınırdan belirtmektedir. Ayrıca özgür faaliyetler çıkarma, paylaşıma açık bir sağgörü ve eğitim alanı kültürü oluşturabilmekle istikrarlı olmada öğreticilerin mühim yetersizliklerinin bulunduğu ortaya konulmuştur (122).

Gül’ün (2010) yaptığı bir araştırmada cumhuriyetten günümüze öğretmenin liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş aynı zamanda cinsiyet, yaş, işteki derece, meslekteki görev yılı, öğrenim durumu, branş, okulun bulunduğu yer değişkenlikleri yönünden de konu incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmenler “güven ve olumlu etkileme” boyutuna kadın öğretmenlere oranla daha fazla katılmışlardır. Öğretmenlerin “eğitsel roller, değiştirebilme ve değişime açık olma, Cumhuriyet’ten günümüze öğretmenin liderliğini karşılaştırma” boyutlarına bağlı fikirleri “branş” değişkenine bakarak manalı bir ayırım göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu boyutlara ilişkin görüşleri branş öğretmenlerine göre daha olumludur. “Cumhuriyet’ten günümüze öğretmenin liderliği” boyutuna “mesleki rütbe” değişkeni açısından bakıldığında ise “16 yıl ve üzeri” süre meslekte kıdem sahibi olmuş öğreticilerin, “11-15” sene kıdem yapmış öğreticilere oranla daha çok katıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin “öğretmenin

liderliğini olumsuz etkileyen etmenler” boyutuna bağlı fikirleri, “branş” değişimine bakarak manalı ayırım göstermiştir. Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri diğer okullardan mezun öğretmenlere göre daha olumludur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin, sırasıyla öğrencilerini, çevresini, meslektaşlarını ve son olarak okul yönetimini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır (125).

Aslan (2011) tarafından öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri incelenmiş, konuya öğretim kademesi ve sınıf iklimi açısından da bakılmıştır. Araştırmada öğretmen liderliğinin “empati, işbirliği, öğretim becerileri, iletişim ve etkileşim” boyutlarına bakılmış ve ulaşılan verilerce öğreticilerin, öğrenim önderliği davranışlarını gerçekten uygulama seviyelerinin üst düzeyde bulunduğu kapsam “öğretim becerileri” olmuştur. Öğreticilerin öğretici önderliği davranışlarını sergileme seviyelerinin en düşük olduğu boyut ise “iletişim ve etkileşimdir. “empati ve işbirliği” boyutları ise ikinci ve üçüncü sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin en çok gösterdikleri davranışlar öğretmen liderliğinin geliştirebilecek öğretim becerileri ile ilgilidir. En az gösterdikleri öğretmen liderliği davranışları ise veli, öğrenci ve meslektaşlarla olan bilgi alışverişini içermektedir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri hakkındaki görüşlerinin öğretim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili sonuçlarsa birinci kademe öğretmenlerinin iletişim-etkileşim ve öğretim boyutlarını gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklindedir. Sınıf iklimi açısından ise öğrencilerin memnuniyet düzeyinin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin öğretmen liderliği “iletişim ve etkileşim ile işbirliği” boyutu davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir (121).

Canlı (2011) ise, “Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algıları” isimli çalışmasında, resmiyette ilköğrenimdeki bay öğretmenlerin, eş bir eğitim alanındaki bayan öğreticilere oranla daha çok önderlik davranışları sergilediklerini fakat özel ilköğretim okullarında bu verinin tam aksi yönde ortaya çıktığını belirtmektedir (114).

Kale ve Özden (2014), “İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderlik Tarzlarına Yönelik Algılarının Analizi” (The Analysis of Teacher Leadership Styles According to Teachers' Perceptions in Primary Schools) adlı çalışmalarında öğretmenlerin liderlik tarzlarını incelemek için McGregor’un X-Y teorisini kullanmışlar ve çalışmayı 215 ilkokul öğretmeni ile yürütmüşlerdir. Araştırma bulgularına göre

öğretmenlerin öğretim süreçlerinde otokratik ve baskıcı olduğu, yüksek sosyo-ekonomik yapıya sahip okullarda çalışan öğretmenlerin daha demokratik ve katılımcı davranışlar sergilediği görülmüştür. Hizmet süreleri 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin daha otoriter ve geleneksel tavırlar sergilediği görülürken 21 yıldan fazla mesleki kıdemi olan öğretmenlerin daha demokratik tutumlar içinde olduğu belirtilmektedir. Araştırmanın bir başka sonucu ise İngilizce öğretmenlerinin daha fazla demokratik davranış sergilediği, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ise daha geleneksel yaklaşımları benimsemesi olarak göze çarpmaktadır. Araştırma sonuçları ışığında öğretmen eğitiminin içeriğinde öğretmen liderliğine yönelik programların bulunması gerekliliği vurgulanmış ayrıca görev yapan öğretmenler için de öğrenci merkezli öğretim metodlarını ve öğrenci düşüncelerini eğitim süreçlerine dahil etmeleri konusunda eğitilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir (110).

Üstün'ün (2004) Türkiye'nin coğrafi bölgelerine göre beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu tez çalışmasına tesadüfi örneklem metoduyla belirlenmiş 237'si erkek 113'ü bayan ve her bölgeden 50 beden eğitimi öğretmeni olacak şekilde toplamda 350 beden eğitimi öğreticisi katılım sağlamıştır. Bilgi toplayıcı vasıta namına araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen 30 maddeden oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna bakarak beden eğitimi öğretmenlerinin fazlaca bir sayının liderlik özelliklerini taşıdığını fakat öğretmenlerin beden eğitimiyle ilgili konularda (ders ve etkinlikler) öğrenci merkezli değil de öğretmen merkezli bir davranış sergiledikleri bunun neticesinde öğrenci ilgi ve isteklerinin arka planda olduğu tespit edilmiştir (147).

Kadak (2008) yapmış olduğu tez çalışmasında ilköğrenim de çalışan öğreticilerin önderlik özellikleriyle derslik idaresi davranışları arasındaki bağlantıyı incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya on üç ilköğrenim de çalışan iki yüz on öğretici katılmış olup, bilgi toplayıcı vasıta namına “Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğrenim öğreticilerin önderlik biçimleriyle derslik idaresi davranışlarının öğretme faaliyeti kapsamındaki ilişkinin istatistikî namına manalı ve olumlu yönde ilerlediği kararına varılmıştır (148).

Güllü ve Arslan'ın (2009) yapmış oldukları faaliyetlerin hedefi beden eğitimi öğreticiliğinin önderlik biçimlerini belirlemektir. Araştırmaya doksani bayan, yüz yetmiş beşi bay olacak şekilde toplamda iki yüz altmış beş beden eğitimi öğreticisi katılmış olup araştırmada bilgi toplayıcı vasıtası namına “Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği” belirlenmiştir. Araştırma sonunda beden eğitimi öğreticilerinin “Yarı Demokratik Liderlik Stili”ni gösterdikleri, başkaca öğreticilerine şeylerine, görev senelerine, eğitim seviyelerine, eğitim binalarının seviyelerine ve eğitim binalarında eğitim alacakların mevcudiyetlerine bakarak önderlik biçimleriyle manalı bir ayırım olmadığı, öğreticilerin görev yaptığı okulların olduğu alanlara bakarak ise önderlik biçimleri arasında manalı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir (149).

Beycioğlu ve Aslan'ın (2010) çalışmasında ilköğretimde öğretici önderliği gösterilerinin hangi seviyede teşhir edildiğine dönük idrakların ve öğretici önderliğine bağlı beklentinin ne seviyede olduğuna ait, geçerlik ve güvenilirlik faaliyetleri gösterilmiş bir kadraniyileştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu iki yüz doksan altısı öğretici ve yirmi biri idareci bulunmak şartıyla toplam da üç yüz on yedi kişi oluşturmuştur. Güvenilirlik seviyesini tayin etmek maksadıyla erişilen bilgiler üstünden hesap edilen Cronbach-alpha iç dengeli katsayılarının beklentisi maksadıyla ‘0.93’ idrak amacıyla ‘0.95’ şeklinde hesap edilmiştir. Araştırma sonucunda ölçeğin bulunandurumuyla ilköğretimde öğreticilik önderliğine bağlı idrak ve beklenen sonuçların ölçüm sonuçlarında fayda sağladığı izlenimlenmiştir (106).

Dinçer'in (2012) Edirne ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışlarını değerlendirilmeyi amaçladığı tez çalışmasına 101'i resmi ve 9'u özel okullarda vazife gören tamamı 110 beden eğitimi öğretmeni, Trakya Üni. Kırkpınar Beden Eğitim ve Spor Yüksek Okulu'nda görev yapan 21 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Lider Davranışını Betimleme Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları Edirne ilinde vazife gören beden eğitimi öğreticilerinin yapıyı kurma ayrıca anlayış gösterme boyutuna ilişkin davranışları gösterme sıklığında görev süresi ve vazife gördükleri okulun çeşitlilik değişicilerine bakılarak manalı şekilde farklılaşma olmadığını göstermiştir. Ayrıca eşey değişicilere bakılarak hem yapı inşası hem de müsamaha sergileme kapsamında kadınların lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir (150).

Aydoğdu (2014) yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin yılmışlıkları ile idareci önderlik biçim idraklarını birtakım değişicilere bakarak tetkik etmeyi ve ikisi arasındaki bağlantıyı belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın icraat ekibinin, MEB’e bağımlı eğitim kuruluşları vazife alan altmış beşi bayan ve yüz doksan beşi erkek olması kaydıyla toplamda 260 beden eğitimi öğreticisi oluşturmuştur. Araştırmada bilgi toplayıcı vasıtası namına “Tükenmişlik Ölçeği” ve “Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda araştırma grubunda yer alan katılımcıların tükenmişlik düzeylerinin ve liderlik stili algılarının orta seviyede olduğu, beden eğitimi öğretmenlerinin yılmışlık ölçümleri ve önderlik biçim idrakı ölçümü puanlamaları arasında olumsuz tarafta ve tutarlı seviyede bir ilişki varlığı saptanmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin yılmışlık seviyeleri eşey farklılığına bakarak erkek beden eğitimi öğretmenlerinin yararına manalı bir biçimde değişirken, vazife görülen aşama farklılığına gereğince yalnızca ‘Fiziki’ alt kademedede orta öğretimde vazifesini yerine getiren beden eğitimi öğretmenlerinin yararına manalı bir biçimde farklılaşma olduğu görülmüştür. Ayrıca katılanların idareci önderlik biçim idrakları eşey farklılıklara bakılırsa ‘Yapıyı Kurma’ ve ‘Anlayış Gösterme’ alt seviyelerinde bayan beden eğitimi öğretmenlerinin yararına manalı bir biçimde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (151).

Ocak (2014) Erzurum il sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okul müdürü ve öğretmenlerinin gösterdikleri liderlik stillerini ve bu liderlik stillerini bazı demografik değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ili Yakutiye, Aziziye, Horasan, Köprüköy, Oltu, Palandöken ve Pasinler ilçelerinden 53 ilk öğrenim eğitim binasında avazifesini yerine getiren 604 öğretici oluşmuştur. Araştırmalarda bilgi toplayıcı vasıtası namına “Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği” – “Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin liderlik stilleri ile cinsiyet, yaş, milli eğitimdeki hizmet yılı, bulunduğu okuldaki hizmet yılı, mezun olduğu okul, mezuniyet durumu ve branşdeğişkenleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ayrıca okul müdürlerinin, demokratik liderlik, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik puanlarıyla branş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülürken, otoriter liderlik ve serbest bırakıcı liderlik puanları ile branş arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (152).

Durmuş (2003) Yöneticilerinin Liderlik Ve Yöneticilik Davranışlarına İlişkin kendi ölçümleriyle alakalı faaliyette; Formel ve hususi liselerde vazifesini yerine getiren idarecilerin önderlik ve idarecilik davranımlarını hani seviyede teşkil ettiklerine bağlı idarecilerin öz ölçümleri alınmış ve harita (tarama tekniği) biçimi tercih edilmiştir. Çalışma evreni 2001-2002’ de İstanbul’da seksen sekiz hususi ve resmi eğitim binasından otuz dokuz idareci ve yüz otuz üç idareci yardımcısıyla iletişime geçilmiş ve bu bireylerle elli soruluk önderlik ölçütü, yönetsel önderlik meyil ölçütü, denetleme odak ölçümü yapılmıştır (153).

Özçetin (2013) tarafından öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi araştırılmış ve okul gelişimi açısından, öğretmen liderliğinin önemli katkılarının olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada veriler dört farklı nitel veri toplama yöntemiyle (bireysel görüşme, döküman analizi, metafor analizi ve gözlem) elde edilmiştir. Bireysel görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre öğretmen liderlerin yeniliklere öncülük etmesi okulun gelişimini sağlayacak değişikliklerin gerçekleşmesi için önemli bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Metafor analizinden elde edilen sonuçlarda, katılımcılar öğretmen liderleri bir canlı veya nesneye benzetme konusuyla ilgili olarak, muma, topa, mıknaşı, güneşe, kaplana ve bilgisayara benzetmişlerdir ve bunlara benzetme sebepleri sorulduğunda hep lider öğretmenleri övücü nitelikte açıklamalar yapmışlardır. Öğretmenler Odası gözleminden elde edilen sonuçlarda okulu geliştirici bir takım etkinliklerin öncüsü rolündeki öğretmen liderlerin, diğer öğretmen ve yöneticileri de teşvik etme anlamında öne çıktıkları gözlenmiştir. Doküman analizinden elde edilen sonuçlara göre ise, okullarda öğretmen liderlerin diğer öğretmenlere göre, her türlü faaliyette hem öğretmenler hem de yöneticiler arasında etkin bir rol aldığı ve okulun diğer paydaşlarıyla olumlu bir iletişime sahip olduğu söylenebilir. Yapılan toplantıların tutanakları incelendiğinde, öğretmen liderlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla söz aldıkları ve akılcı fikirler üreterek okuldaki yönetici ve öğretmenlerin sorunlarına çözüm ürettikleri; okul-aile birliği tutanaklarında ise aynı şekilde öğretmen liderlerin adının sıkça geçtiği belirtilmiştir. Buradan yola çıkılarak bu kişilerin sahip oldukları olumlu iletişimin sadece okul içinde değil, okul dışında da devam ettiği kanaatine varılmıştır. Okullarda genel anlamda öğretmen liderlere saygı duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen liderlerin, okul için çok gerekli oldukları belirtilmiştir (113).

2.4.4. Öğretmen Liderliği İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Ko'nun (1997) yapmış olduğu araştırmanın amacı ABD ve Kore'de öğrenim gören beden eğitimi öğrencilerinin liderlik tercihlerini araştırmaktır. Araştırmaya 112 Kore ve 94 ABD'nde öğrenim gören öğrenci katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde “Spor İçin Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada Kore'de öğrenim gören öğrencilerin demokratik ve sosyal destek davranış tercihlerinin Amerikalı öğrencilerden önemli derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Amerikalı öğrencilerin eğitim-öğretim kullanımı ve pozitif geri bildirim davranışlarının Koreli öğrencilerden önemli derecede yüksek olduğu ulaşılan diğer bir sonuç olmuştur. Otokratik davranış açısından ise iki grup arasında önemli bir farklılığa rastlanılmamıştır (154).

Chen'in (1999) yapmış olduğu çalışmanın amacı beden eğitimi bölüm başkanları ve üyelerinin ideal ve gerçek liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi karşılaştırmaktır. Çalışmanın bir diğer amacı ise bölüm başkanları ve fakülte üyelerinin algılamış oldukları liderlik özelliklerini bazı demografik değişkenlere göre inceleyip aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Chen'in (1999) araştırmasına ABD'de bulunan 440 üniversiteden rastgele yöntemle seçilmiş 70 üniversitenin beden eğitimi bölüm başkanları ve fakülte üyeleri katılmış olup, veri toplama aracı olarak “Liderlik Davranışı Belirleme Anketi-Form XII (LDBA XII)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bölüm başkanları ve fakülte üyelerinin liderlik davranışlarını algılamalarında cinsiyetin, yaşı, eğitim seviyesinin, akademik unvanın, öğretim ve bölüm başkanlığı deneyiminin, bölüme kayıt yaptıran öğrencilerin ve fakültenin büyüklüğünün etkili olmadığı tespit edilmişti (155).

Huang'ın (2004) yapmış olduğu araştırmanın amacı beden eğitimi yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özelliklerini tanımlamak ve bunun Tayvan'daki kolejlerde görev yapan beden eğitimi öğretmeni ve antrenörlerin liderlik memnuniyetleriyle ilişkisini araştırmaktır. Araştırmaya 10 beden eğitimi yöneticisi, öğretmeni ve antrenörü katılmış olup, verilerin elde edilmesinde “Çok Faktörlü Liderlik Anketi 5X” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda etkileşimci ve dönüşümlü liderlik arasındaki ilişkinin düşük olduğu görülmüştür (156).

Kwon, Pyun ve Kim'in (2010) öğretmen-antrenörlerin beden eğitimi derslerinde ve sporcuların antrenörlerinin sergilemiş oldukları farklı liderlik stillerinin olup olmadığını görmek amacıyla yapmış oldukları çalışmaya 17-18 yaş grubundaki 80 beden eğitimi ve 79 öğrenci-sporcu olarak toplamda 159 öğrenen birey katılım sağlamıştır. Faaliyette bilgi toplama vasıtası namına 5 liderlik davranışını ölçen “Spor İçin Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim ve öğretimde öğrenci-sporcular beden eğitimi öğrencilerine oranla daha fazla olumlu geri bildirim aldıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak karar verme stilinde beden eğitimindeki öğrenciler okul takımında yer alan sporculara oranla daha fazla demokratik karar verdikleri görülmüştür (157).

Maxfield, Wells, Keane ve Klocko (2008), okul yöneticisinin öğretmen liderliğinin gelişimindeki etkisini değerlendirmek için yaptıkları çalışmada, öğretmen liderliğinin gelişimindeki en büyük engelin, öğretmen liderliğinin yeterli düzeyde anlaşılmadığından kaynaklandığını belirtmişlerdir (158).

Sugg 2013’de öğrenci başarısı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi araştırmış ve çalışma sonuçlarına göre öğrenci başarısı ve öğretmen liderliği arasında oldukça küçük bir ilişki çıkmış; anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışmada öğretmen liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki anlamlı ilişkiyi destekleyen bulguların bulunamamasını açıklayan birkaç sebepten bahsedilmiştir. Bunun açık izahlarından birisi, böyle bir ilişkinin gerçekten mevcut olmamasıdır. Diğer sebepler ise bu çalışmanın sınırlılığından kaynaklanan sebepler ile öğretmen liderliğinin yapısının değerlendirmesiyle ilgili problemlerdir. Öğretmen liderliği açıklaması güç bir konudur. Tanımlar kalıcı değildir ve üstlenilen liderlik insiyatiflerinin veya stratejilerinin odağı değiştiği zaman bu tanımlar değişmekte ve kuşkusuz her bir eğiticinin tecrübesinin gölgesinde kalmaktadır. Çalışmayla ilgili olarak öğrenci başarısı üzerinde öğrencinin beceri ve karakterlerinin etkili olabileceği tahmin edilmektedir (159).

Hurt (2015), öğretmen liderliği ve okul yapısının birbiriyle ilişkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Bu çalışmaya öğretmenler, eğitim koçları gibi resmi öğretmen liderleri, danışmanlar gibi öğretim dışı personel ve yöneticiler katılmıştır. Bu çalışma iki ayrı literatür yapısının, yani okul yapısı ile öğretmen liderliğinin kesişmesi üzerinde durmaktadır. Çalışma ayrıca öğretmenlerin öğretmen liderliği ve okul sınıf seviyesi ve resmi personel konumuna göre yetkilendiren okul yapısı ile ilgili algılamaları arasındaki farkları da incelemiştir. Araştırma bulguları öğretmene yetkiler veren okul yapısı ile

öğretmen liderliğinin derecesi arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu, ayrıca katılımcıların okul seviyesi ile konumuna veya rolüne dayalı cevapları arasında farklılıklar bulunduğunu göstermektedir (160).

Patterson (2015), “Öğretmen Liderliğini Kolaylaştıran Başlıca Liderlik Davranışına İlişkin Öğretmen Perspektifleri” başlıklı araştırmasında ilkokul öğretmenlerinin neden liderliği üstlendiklerini ve liderler olarak onları destekleyen konuların neler olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen bulgulara göre genel olarak model olma, eğitimi sınıfın ötesinde etkileme arzusu, profesyonel gelişim, işbirliği, ağ oluşturma ve yönetme fırsatları, ilkokul öğretmenlerinin öğretme sürecinde izlediği yolları etkilediği ortaya çıkmıştır. Bütün bu bulgular öğretmen liderlerin başkalarıyla olan bağlantılarıyla ilişkili bulunmuştur. Onların öğrencilerle, ailelerle ve/veya eğitimcilerle olan ilişkileri bunları yönetmeye sevk etmiş ve liderler olarak, kendilerine ilham kaynağı olmaya devam etmiştir (161).

Lunn (2006), “Öğretmen Profesyonelliği ve Liderliği Üzerine Bir Çalışma: Öğretmen Bakış Açısı” isimli çalışmasında, nitel araştırma yöntemi kullanarak öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğini incelemiş ve iki olgu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen profesyonelliği ile liderliği arasında yakın bir bağ olduğu, okullarda liderlik kapasitesinin geliştirilmesinin öğretmenin profesyonellik düzeyini artırdığı ifade edilmiştir. Araştırmaya göre öğretmen liderliğinin desteklenmesi sürecinde okul kültürü büyük pay sahibidir. Zira öğretmen özgürce yetkilendirildiği ve güvenildiği durumlarda liderlik davranışlarını göstermektedir. Öğretmenler, mesleki gelişim fırsatları bulduğu okullarda liderliğipaylaşmaya ve sorumluluk almaya istekli olurken mesleklerine yönelik profesyonel bakış açıları ve tutumları da olumlu olarak etkilenmektedir (162).

Wilson (2016) “Öğretmen Liderliği Tarzları ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğrenciler de öğretmenlerinin liderlik tarzlarını belirlemek için araştırmaya dahil edilmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen liderliği tarzlarına yönelik öğrenci algıları ile öğrenci başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (163).

Harris (2016), “Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesi ile Kampüs/Okul Kültürü Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında, öğretmen liderliği kapasitesinin geliştirilmesi için müdüre büyük görev düştüğünü belirtmektedir. Araştırmada liderlik olgusunun okulların kültürünün oluşmasında ciddi etkileri olduğu belirtilmiştir. Başka bir deyişle okul kültürü, liderliğin ürünü olarak ifade edilmiş ve olumlu okul kültürünün oluşabilmesi için öğretmenlerin liderliklerine yatırım yapılması gerektiği ifade edilmiştir (164).

Taylor, ve ark. (2011), “Öğretmenlerin Profesyonel Gelişiminin Desteklenmesinde Öğretmenlerin Profesyonel Liderliği” (Teacher Professional Leadership in Support of Teacher Professional Development) isimli çalışmalarında tecrübeli öğretmenler için çeşitlendirilmiş profesyonel gelişim fırsatlarının sunulmasının, öğretmenin sınıf içi ve dışında güçlenmesini sağlayan liderlik kapasitelerinin değişimine destek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yaygınlaştırılmış liderlik rollerinin profesyonel eğitimcilerin alanlarında uzmanlaşmasını ve eğitim reformlarının uygulanışının eş zamanlı olarak gelişimine olanak tanıdığı belirtilmektedir (165).

Margolis ve Deuel (2009), “Aktif Öğretmen Liderliği: Motivasyon, Ahlak ve Para” (Teacher Leaders in Action: Motivation, Morality, and Money) adlı çalışmalarında öğretmenlerin liderliğini etkileyen her türlü yapıyı (ekonomik-duygusal) derinlemesine incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen hem içsel hem de etkenler olarak ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle öğretmen hem maddi olarak hem de manevi olarak destek gördüğü sürece mesleki ve bireysel olarak motive olmakta ve liderlik davranışları sergilemeye başlamaktadır. Öğretmen liderlerin öğretim süreçlerini değiştirme güçleri olduğunu ortaya koyan araştırma ile geleceğin öğretmenleri için söz konusu değişkenlerin yeniden incelenmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir (166).

Silva, Gimbert ve Nolan (2000), “Kapıları Aralamak: Öğretmen Liderliğini Mümkün Kılmak ya da İmkansızlaştırmak” isimli çalışmalarında sınıflarında liderlik davranışı sergileyen 3 öğretmenin tecrübelerini incelemişlerdir. Bu tecrübelerin incelenmesi ile öğretmen liderliğinin uygulanması, engelleri ve destekleyici unsurlarının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre lider öğretmenler okulun yapısını şekillendirmekte, iletişimi zenginleştirmekte, profesyonel gelişim için rol model olmakta, değişime ön ayak olmakta ve öğrencilerini dinleyerek sorunların üzerine

gitmektedirler. Bu bağlamda öğretmen liderliğinin faydalarının sınıf içerisinde kalmaması gerektiği, örgütün tamamına yayılması gerektiği ifade edilmiştir (167).

Leblanc ve Shelton (1997), “Öğretmen Liderliği: Öğretmenlerin Gereksinimleri” (TeacherLeadership: TheNeeds of Teachers) isimli çalışmasında, lider öğretmenlerin rollerine dair görüşlerini incelemişlerdir. Bu amaçla lider öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıkları ve rollerini nasıl sergiledikleri araştırılmıştır. 5 lider öğretmen ile yürütülen araştırmanın en önemli bulgusu öğretmenlerin başarıya ve ait olma ihtiyaçlarının okullarda olumsuz çıktıları olan karmaşalara sebep olmasıdır. Bu karmaşanın önüne geçmek için söz konusu iki ihtiyacın karşılanması için gerekli önlemlerin alınmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre iş tatmini ve işbirlikçi çalışma ortamı öğretmen liderliğini geliştirmekte olduğu görülmektedir ve öğretmenlerin liderlik davranışlarını desteklemek için öncelikle zaman olmak üzere bazı kaynakların sağlanması gerekli olduğu ifade edilmiştir (127).

3.GEREÇ ve YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, Gaziantep ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen liderlik ve yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 217 (44 kadın, 173 erkek) beden eğitimi öğretmeni arasından gönüllük esasına göre seçilen bireyler üzerinde uygulanmıştır. Araştırma grubunun kişisel özellikleri tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma grubunun kişisel özellikleri

Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	44	20,3
	Erkek	173	79,7
Yaş	24-30 yaş	38	17,5
	31-37 yaş	75	34,6
	38-44 yaş	73	33,6
	45 yaş üstü	31	14,3
Meslekte Çalışma Yılı	1-5 yıl	56	25,8
	6-10 yıl	71	32,7
	11-15 yıl	59	27,2
	16 yıl ve üzeri	31	14,3
Çalıştığı Okul Türü	Orta Okul	150	69,1
	Lise	67	30,9
Eğitim Durumu	Lisans	189	87,1
	Lisansüstü	28	12,9

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmıştır. “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmen Liderlik Ölçeği” ile katılımcıların bir takım özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”, “Öğretmen Liderlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu”na yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

Öğretmen Yeterlik Ölçeği: Diken (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan 16 maddelik ve likert tipli 5 seçenekten oluşan “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” öğretmen adaylarının kendi yeterliklerine yönelik değerlendirmeye yöneliktir ve birbirinden bağımsız iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar Faktör I. Bireysel Faktörler (İçsel Faktörler) (1, 3, 5, 7, 9, 11 ve 13. Maddeler) ve Faktör II. Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler) (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 ve 16. Maddeler) şeklindedir. Yedi maddelik ilk faktör öğretmenlerin yeterliğini etkileyen öğretmenlerin daha çok kendilerine ait özellikleri ile ilgili maddeleri kapsamaktadır. Bu alt ölçek öğretmen adaylarının kendi öğretim yeterlikleri, öğretim sırasında karşılaşacakları zorluklarla baş etme için kendilerinde gerekli deneyim ve öz-güveni bulmaları ile ilgili öğretmen adaylarının kendileri hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır (168).

Bu bağlamda ilk alt ölçek “Bireysel Öğretim Yeterliği/Öğretmen Öz-yeterliği” veya öğretmen yeterliğini etkileyen “İçsel Faktörler” olarak adlandırılmıştır. İkinci alt ölçek, öğretmen adaylarının yeterliği üzerinde etkisi olabilecek öğretmen adaylarının dışında var olan durum veya faktörleri içeren 9 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin çoğu öğretmen adaylarının kendileri dışında, öğretmenlik yeterliklerini etkileyen dış faktörler hakkındaki görüşlerini içermektedir. Bu bağlamda ikinci alt ölçek “Genel Öğretim yeterliği” veya öğretmen etkililiğini etkileyen “Dış Faktörler” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin ifadeleri, araştırmaya katılan öğrencilerce, “Kesinlikle katılmıyorum” (1 puan) ile “Kesinlikle katılıyorum” (5 puan) derecelendirmelerinden biri seçilerek değerlendirilmiştir. İkinci faktörü oluşturan 9 maddenin hepsi olumsuz maddelerdir ve ölçeğin tersten okunmasıyla puanlandırılmaktadırlar Öğretmen yeterlik ölçeğinin Türkçe versiyonunun güvenirlik çalışması Cronbach-Alfa ile yapılmış; ölçeği oluşturan toplam 16 maddenin iç tutarlık katsayısı 71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki alt boyutunun güvenirlik çalışması yine Cronbach-Alpha testi ile yapılmış; iç tutarlık katsayısı ilk boyutun 71, ikinci boyutun ise 73 olarak bulunmuştur.

“Öğretmen Liderliği Ölçeği” ilköğretim okullarında, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıların ne düzeyde olduğuna ilişkin görüşlerin belirlenmesi için Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen 25 maddelik bir ölçektir. Açıklayıcı faktör analizi ile ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar, “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı beklenti için “.93”, algı için ise “.95” olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test analizlerinde Pearson korelasyon katsayısı beklenti boyutu için “ $r=.80$ ”, algı boyutu için ise “ $r=.87$ ” olarak hesaplanmıştır. Bulgular “Öğretmen Liderlik Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (106).

“Kişisel Bilgi Formu”, araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda 5 maddeden oluşacak şekilde geliştirilmiştir. Anket şeklinde düzenlenen bu form ile katılımcıların yaşı, cinsiyeti, meslekteki görev süresi, çalıştığı okul türü ve eğitim durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Veriler, bilgisayar ortamında Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket (SPSS 22 for Windows) programı ile analiz edilmiştir. İstatistiksel yöntem olarak, yüzde, frekans ve ortalamalar hesaplanarak, Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algı puanlarının karşılaştırması için Paired Sample t testi, Öğretmen yeterlikleri ve liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon testi, çalışmada ele alınan değişkenler için ikili gruplarda Independent sample t testi, çoklu grupların karşılaştırmasında One Way ANOVA analizi kullanılmıştır. Çoklu gruplarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc Tukey LSD testi yapılmıştır.

4.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik ölçeklerinden elde edilen puanların analizine ilişkin elde edilen sonuçlar tablolar ve tablo altı açıklamalar şeklinde verilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırma grubunun liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algı puanlarının karşılaştırması

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Ort.	ss	t	p
Kurumsal Gelişme	Beklenti	217	4.08	.57	2.243	.026
	Algı	217	4.01	.61		
Mesleki Gelişim	Beklenti	217	3.98	.57	5.334	.000
	Algı	217	3.79	.71		
Meslektaşlarla İşbirliği	Beklenti	217	4.08	.57	.022	.983
	Algı	217	4.08	.61		

Tablo 4.1’de araştırma grubunun öğretmen liderlik ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların karşılaştırması verilmektedir. Buna göre meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda beklenti ve algı puanları arasında herhangi bir farklılığa rastlanmazken ($p>0.05$), kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarında beklenti puanları lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p<0.05$). Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenlerinin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim açısından beklenti puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2. Araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

	N	Min.	Max.	Ortalama	ss
Bireysel Faktörler	217	2,57	5,00	4,01	,53
Genel Öğretim Yeterliliği	217	2,67	5,00	3,89	,63

Tablo 4.2’de araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin ölçek alt boyutlarından elde ettikleri puanların dağılımları verilmektedir. Bu na göre, araştırma grubunun bireysel faktörler alt boyutundan elde ettikleri puan ortalaması $X=4.0\pm0.53$, genel öğretim yeterliliği alt boyutundan elde ettikleri puan ortalaması $X=3.89\pm0.63$ olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.3. Araştırma grubunun öğretmen yeterlilikleri ile liderlik rolleri arasındaki ilişki

			1	2	3	4	5	6	7	8
Yeterlilik Ölçeği	1.Bireysel Faktörler	r	1	,803**	,522**	,601**	,532**	,411**	,566**	,437**
		p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	2. Öğretim Yeterliliği	r	1	,518**	,613**	,567**	,431**	,489**	,397**	
		p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Algı Ölçeği	3.Kurumsal Gelişme	r	1		,801**	,655**	,519**	,596**	,640**	
		p			,000	,000	,000	,000	,000	,000
	4.Mesleki Gelişim	r	1		,689**	,540**	,656**	,598**		
		p			,000	,000	,000	,000	,000	,000
	5.Meslektaşlarla İşbirliği	r	1			,440**	,443**	,438**		
		p				,000	,000	,000	,000	,000
Beklenti Ölçeği	6.Meslektaşlarla İşbirliği	r	1				,758**	,728**		
		p					,000	,000		
	7. Mesleki Gelişim	r	1					,769**		
		p						,000		
	8.Kurumsal Gelişme	r	1							
		p								

**p<0.01

Tablo 4.3’de araştırma grubunun öğretmen yeterlilikleri ile liderlik rolleri arasındaki ilişki verilmektedir. Buna göre, öğretmenlerinin yeterlilik inançları ile liderlik rollerine ilişkin pozitif ve anlamlı korelasyonlara rastlanmıştır ($p<0.05$).

Yeterlilik ölçeği alt boyutlarından bireysel faktörler ile genel öğretim yeterliliği arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişkiye rastlanmıştır.

Yeterlilik ölçeği alt boyutları ile algı ölçeği ve beklenti ölçeği alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır.

Algı ölçeği kurumsal gelişme alt boyutu ile mesleki gelişim alt boyutu arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişkiye rastlanırken, meslektaşlarla işbirliği arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır.

Algı ölçeği alt boyutları ile beklenti ölçeği alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkilere rastlanmıştır.

Beklenti ölçeği alt boyutları arasında da pozitif yönde kuvvetli ilişkilere rastlanmıştır.

Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilik inançlarının arttığı durumlarda, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarında arttığından söz edilebilir.

Tablo 4.4.Araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırması

	Cinsiyet	N	Ortalama	ss	t	p
Bireysel Faktörler	Kadın	44	3,7955	,51314	-3.079	.002
	Erkek	173	4,0628	,51813		
Genel Öğretim Yeterliliği	Kadın	44	3,6237	,58707	-3.77	.001
	Erkek	173	3,9621	,61799		

Tablo 4.4’de araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Her iki alt boyutta da erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p<0.05$). Erkek beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliklerine olan inançlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.5.Araştırma grubunun öğretmen liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırması

	Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	ss	t	p
Algı Ölçeği	Kurumsal Gelişme	Kadın	44	3,8967	,60130	-1.341	.184
		Erkek	173	4,0331	,60739		
	Mesleki Gelişim	Kadın	44	3,6313	,68651	-1.631	.104
		Erkek	173	3,8259	,71158		
	Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	44	3,9545	,63078	-1.515	.135
		Erkek	173	4,1145	,60200		
Beklenti Ölçeği	Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	44	3,9182	,64168	-2.151	.033
		Erkek	173	4,1249	,54954		
	Mesleki Gelişim	Kadın	44	3,7955	,59375	-2.473	.014
		Erkek	173	4,0321	,55977		
	Kurumsal Gelişme	Kadın	44	3,9256	,63357	-2.052	.041
		Erkek	173	4,1214	,54662		

Tablo 4.5’de araştırma grubunun öğretmen liderlik ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Algı ölçeğinde cinsiyet değişkeni açısından farklılığa rastlanamazken ($p>0.05$), beklenti ölçeğinde üç alt boyutta da erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p<0.05$). Erkek beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.6. Araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırması

		KT	sd	KO	F	p	Fark
Bireysel Faktörler	Gruplar arası	1,541	3	,514	1,872	,135	
	Grup içi	58,463	213	,274			
	Toplam	60,005	216				
Genel Öğretim Yeterliliği	Gruplar arası	4,271	3	1,424	3,778	,011	2-1, 3-1
	Grup içi	80,255	213	,377			3-2, 4-3
	Toplam	84,526	216				4-2, 4-1

Gruplar; 1.grup 24-30 yaş, 2.grup 31-37 yaş, 3.grup 38-44 yaş, 4.grup 45 yaş üstü

Tablo 4.6’da araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Bireysel faktörler alt boyutunda yaş değişkeni açısından herhangi bir farklılığa rastlanamazken ($p>0.05$), genel öğretim yeterliği alt boyutunda yaş grupları arasında farklılığa rastlanmıştır ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey LSD testi yapılmıştır. Buna göre;

24-30 yaş grubunda olanların elde ettikleri puanların diğer gruplardan düşük olduğu, 31-37 yaş grubunda olanların elde ettikleri puanların 38-44 ve 45 yaş üstü gruplarından düşük olduğu, 38-44 yaş grubunda olanların elde ettikleri puanların 45 yaş üstü grubunkinden düşük olduğu tespit edilmiştir. Yaş grupları arttıkça genel öğretim yeterliliğine ilişkin inançlarında arttığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.7.Araştırma grubunun öğretmen liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırması

			KT	sd	KO	F	p	Fark
Algı Ölçeği	Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	5,452	3	1,817	5,217	,002	1-4
		Grup içi	74,203	213	,348			2-4
		Toplam	79,655	216				3-4
	Mesleki Gelişim	Gruplar arası	4,668	3	1,556	3,186	,025	1-4
		Grup içi	104,019	213	,488			2-4
		Toplam	108,687	216				3-4
	Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	3,673	3	1,224	3,401	,019	1-4
		Grup içi	76,667	213	,360			2-4
		Toplam	80,340	216				3-4
Beklenti Ölçeği	Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	1,733	3	,578	1,773	,153	-
		Grup içi	69,414	213	,326			-
		Toplam	71,147	216				-
	Mesleki Gelişim	Gruplar arası	2,330	3	,777	2,408	,068	-
		Grup içi	68,690	213	,322			-
		Toplam	71,019	216				-
	Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	3,664	3	1,221	3,921	,009	1-4
		Grup içi	66,334	213	,311			2-4
		Toplam	69,998	216				3-4

Gruplar; 1.grup 24-30 yaş, 2.grup 31-37 yaş, 3.grup 38-44 yaş, 4.grup 45 yaş üstü

Tablo 4.7’de araştırma grubunun öğretmen liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Algı ölçeği ve beklenti ölçeği alt boyutlarında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey LSD testi yapılmıştır. Buna göre;

Algı ölçeği tüm alt boyutlarında 45 yaş üstü grubunda olanların elde ettikleri puanların diğer gruplardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Beklenti ölçeği alt boyutunda kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarında yaş değişkeni açısından herhangi bir farklılık görülmezken, meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda 45 yaş üstü grubun elde ettikleri puanların diğer gruplardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

45 yaş üstü beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları ve meslektaşlarla işbirliğine ilişkin beklentilerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.8. Araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin meslekte çalışma yılı değişkeni açısından karşılaştırması

		KT	sd	KO	F	p	Fark
Bireysel Faktörler	Gruplar arası	3,350	3	1,117	4,198	,007	1-4
	Grup içi	56,654	213	,266			2-4
	Toplam	60,005	216				3-4
Genel Öğretim Yeterliliği	Gruplar arası	2,549	3	,850	2,207	,088	-
	Grup içi	81,978	213	,385			
	Toplam	84,526	216				

Gruplar; 1.grup 1-5 yıl, 2.grup 6-10 yıl, 3.grup 11-15 yıl, 4.grup 16 yıl ve üzeri

Tablo 4.8’de araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin meslekte çalışma yılı değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Genel öğretim yeterliliği alt boyutunda meslekte çalışma yılı değişkeni açısından herhangi bir farklılığa rastlanamazken ($p>0.05$), bireysel faktörler alt boyutunda meslekte çalışma yılı açısından farklılığa rastlanmıştır ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey LSD testi yapılmıştır. Buna göre;

Meslekte çalışma yılı 16 yıl ve üstü olanların bireysel faktörler alt boyutundan elde ettikleri puanların diğer gruplardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9. Araştırma grubunun öğretmen liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin meslekte çalışma yılı değişkeni açısından karşılaştırması

			KT	sd	KO	F	p	Fark
Algı Ölçeği	Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	11,813	3	3,938	12,363	,000	1-3, 1-4
		Grup içi	67,842	213	,319			2-4
		Toplam	79,655	216				3-4
	Mesleki Gelişim	Gruplar arası	9,007	3	3,002	6,415	,000	1-4
		Grup içi	99,681	213	,468			2-4
		Toplam	108,687	216				3-4
	Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	3,944	3	1,315	3,666	,013	1-4
		Grup içi	76,395	213	,359			2-4
		Toplam	80,340	216				3-4
Beklenti Ölçeği	Kurumsal Gelişme	Gruplar arası	1,779	3	,593	1,821	,144	-
		Grup içi	69,368	213	,326			
		Toplam	71,147	216				
	Mesleki Gelişim	Gruplar arası	1,979	3	,660	2,035	,110	-
		Grup içi	69,040	213	,324			
		Toplam	71,019	216				
	Meslektaşlarla İşbirliği	Gruplar arası	3,114	3	1,038	3,306	,021	1-3
		Grup içi	66,884	213	,314			1-4
		Toplam	69,998	216				

Gruplar; 1.grup 1-5 yıl, 2.grup 6-10 yıl, 3.grup 11-15 yıl, 4.grup 16 yıl ve üzeri

Tablo 4.9’da araştırma grubunun öğretmen liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin meslekte çalışma yılı değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Algı ölçeği ve beklenti ölçeği alt boyutlarında meslekte çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey LSD testi yapılmıştır. Buna göre;

Algı ölçeği tüm alt boyutlarında 16 yıl ve üstü grubunda olanların elde ettikleri puanların diğer gruplardan daha düşük olduğu, ayrıca kurumsal gelişme algı puanlarında 1-5 yıl arasında olanların 11-15 yıl grubunda olanlardan daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Beklenti ölçeği alt boyutunda kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarında meslekte çalışma yılı açısından herhangi bir farklılık görülmezken, meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda 11-15 yıl ve 16 yıl ve üstü grubunda olanların elde ettikleri puanların 1-5 yıl grubunda olanlardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.10. Araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin eğitim değişkeni açısından karşılaştırması

	Eğitim Durumu	N	Ortalama	ss	t	p
Bireysel Faktörler	Lisans	189	3,99	,54	-.785	.433
	Lisansüstü	28	4,08	,43		
Genel Öğretim Yeterliliği	Lisans	189	3,89	,63	.006	.995
	Lisansüstü	28	3,89	,63		

Tablo 4.10’da araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Her iki alt boyutta da herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.11. Araştırma grubunun öğretmen liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin eğitim değişkeni açısından karşılaştırması

		Eğitim Durumu	N	Ortalama	ss	t	p
Algı Ölçeği	Kurumsal Gelişme	Lisans	189	3,9976	,62285	-.494	.622
		Lisansüstü	28	4,0584	,49560		
	Mesleki Gelişim	Lisans	189	3,7748	,72584	-.627	.531
		Lisansüstü	28	3,8651	,59132		
	Meslektaşlarla İşbirliği	Lisans	189	4,0751	,60606	-.432	.666
		Lisansüstü	28	4,1286	,64455		
Beklenti Ölçeği	Kurumsal Gelişme	Lisans	189	4,0832	,58431	.102	.919
		Lisansüstü	28	4,0714	,46378		
	Mesleki Gelişim	Lisans	189	3,9794	,59198	-.313	.754
		Lisansüstü	28	4,0159	,43479		
	Meslektaşlarla İşbirliği	Lisans	189	4,1101	,57884	1.817	.071
		Lisansüstü	28	3,9000	,51208		

Tablo 4.11’de araştırma grubunun öğretmen liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Her iki alt boyutta da herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.12. Araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin çalıştığı okul türü değişkeni açısından karşılaştırması

	Okul Türü	N	Ortalama	ss	t	p
Bireysel Faktörler	Orta Okul	150	4,0448	,54320	1.519	.130
	Lise	67	3,9275	,48309		
Genel Öğretim Yeterliliği	Orta Okul	150	3,9200	,65122	.934	.352
	Lise	67	3,8342	,56403		

Tablo 4.12’de araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin çalıştığı okul türü değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Her iki alt boyutta da herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.13. Araştırma grubunun öğretmen liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin çalıştığı okul türü değişkeni açısından karşılaştırması

		Okul Türü	N	Ortalama	ss	t	p
Algı Ölçeği	Kurumsal Gelişme	Orta Okul	150	4,0170	,61499	.417	.677
		Lise	67	3,9796	,59336		
	Mesleki Gelişim	Orta Okul	150	3,7704	,72131	-.510	.618
		Lise	67	3,8226	,68577		
	Meslektaşlarla İşbirliği	Orta Okul	150	4,0813	,61920	-.025	.980
		Lise	67	4,0836	,59304		
Beklenti Ölçeği	Kurumsal Gelişme	Orta Okul	150	4,0976	,56944	.614	.540
		Lise	67	4,0461	,57155		
	Mesleki Gelişim	Orta Okul	150	3,9793	,57011	-.185	.854
		Lise	67	3,9950	,58489		
	Meslektaşlarla İşbirliği	Orta Okul	150	4,0600	,57029	-.881	.379
		Lise	67	4,1343	,58298		

Tablo 4.11’de araştırma grubunun öğretmen liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin çalıştığı okul türü değişkeni açısından karşılaştırması verilmektedir. Her iki alt boyutta da herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik rolleri ölçeklerinden elde edilen sonuçların tartışmasına yer verilmiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak beklenti ve algı puanlarının karşılaştırmasına bakıldığında, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim açısından beklenti puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Köllükçü (2011) ve Beycioğlu'nun (2009) ilköğretim öğretmenleri üzerinde, Beycioğlu ve Aslan'ın (2012) ilköğretim öğretmenleri ve okul yöneticileri üzerinde, Ağırman'ın (2016) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir (103, 105, 169, 170).

Beden eğitimi öğretmenlerinin sporla uğraşmış veya halen uğraşmakta olan bireylerden oluştuğu bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla sporla uğraşan bireylerin liderlik özelliklerinin daha yüksek olacağı söylenebilir. Bu bakımdan beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarının yüksek çıkması normal bir durum olarak karşılanabilir. Ancak beklenti puanlarının algılarından yüksek olması çalışma ortamlarında fiziki ve çevresel faktörlerin yetersizliğinden tam olarak liderlik rollerini sergileyemedikleri inancından kaynaklanabilir.

Araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin inançlarının da oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Farklı öğretmen grupları üzerinde yapılan çalışmalarda bu özelliklerinin orta düzeyde olduğuna ilişkin bulgular mevcuttur (130, 132, 170). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliklerine ilişkin inançlarının yüksek çıkması oldukça önemli bir sonuçtur. Öğrencilerin çoğu zaman rol model olarak aldıkları beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliğine ilişkin inançlarının yüksek olması, öğretim süreci içerisinde öğrencilere daha olumlu yansıyacaktır. Beden eğitimi dersi uygulamalı bir ders olduğu için, uygulamanın içerisinden gelen beden eğitimi öğretmenlerinin de branşlarına olan hâkimiyetleri yeterlilik inançlarının yüksek olmasını sebep olmuş olabilir.

Yeterlik ölçeği alt boyutlarından bireysel faktörler ile genel öğretim yeterliliği arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişkiye rastlanmıştır. Yeterlik ölçeği alt boyutları ile algı ölçeği ve beklenti ölçeği alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır. Algı ölçeği kurumsal gelişme alt boyutu ile mesleki gelişim alt boyutu arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişkiye rastlanırken, meslektaşlarla işbirliği arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır. Algı ölçeği alt boyutları ile beklenti ölçeği alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkilere rastlanmıştır. Beklenti ölçeği alt boyutları arasında da pozitif yönde kuvvetli ilişkilere rastlanmıştır. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilik inançlarının arttığı durumlarda, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarında arttığından söz edilebilir. Çalışmada elde edilen sonuç, öğretmen yeterliliği ve öğretmen liderliği özelliklerinin kavramsal anlamda birbirbiriyle ilişkili olduğu gerçeğini bir kez daha ortaya koyduğu söylenebilir. Beden eğitimi öğretmenleri sosyal ve sportif etkinliklerde yönlendirici konumunda oldukları için, genellikle diğer öğretmenler ve hatta okul yöneticileri tarafından lider öğretmen olarak görülürler ve bu durum da beden eğitimi öğretmenlerinde yeterli ve nitelikli öğretmen algısı oluşturabilir.

Erkek beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliklerine ve öğretmen liderlik rollerine ilişkin olan inançlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Farklı branşlarda yapılan çalışmalarda öğretmen yeterlilikleri ile cinsiyet değişkeni arasında farklılık olmadığına yönelik sonuçlar mevcuttur (132, 17, 171). Erkek beden eğitimi öğretmenlerinin okul içerisinde gerek okul yöneticileri gerekse diğer branş öğretmenleri tarafından bir lider gibi görülmesi, öğretmenler üzerinde bu etkiyi yaratmış olabilir.

Yaş değişkeni açısından öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşlere bakıldığında, 24-30 yaş grubunda olanların elde ettikleri puanların diğer gruplardan düşük olduğu, 31-37 yaş grubunda olanların elde ettikleri puanların 38-44 ve 45 yaş üstü gruplarından düşük olduğu, 38-44 yaş grubunda olanların elde ettikleri puanların 45 yaş üstü grubunkinden düşük olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş grupları arttıkça genel öğretim yeterliliğine ilişkin inançlarında arttığı tespit edilmiştir.

Ağırman (2016), Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen yeterliliğine ilişkin görüşlerde yaşı etkisi olmadığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır (57, 170).

Öğretmen liderlik rollerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırmasına bakıldığında, algı ölçeği tüm alt boyutlarında 45 yaş üstü grubunda olanların elde ettikleri puanların diğer gruplardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Beklenti ölçeği alt boyutunda kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarında yaş değişkeni açısından herhangi bir farklılık görülmezken, meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda 45 yaş üstü grubun elde ettikleri puanların diğer gruplardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. 45 yaş üstü beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları ve meslektaşlarla işbirliğine ilişkin beklentilerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada düşük yaş gruplarında öğretmen liderlik rollerine yönelik beklenti puanlarının daha pozitif olduğu ve bunun sebebinin de genç yaşta olmanın verdiği mesleki heyecan ve idealist tutumlarla ilgili olabileceği veya 2005 yılında eğitim programlarında yer alan yapılandırmacı eğitim anlayışıyla yetişen öğretmenlerden oluşmasından kaynaklanmış olabileceği belirtilmektedir (170).

Öğretmen yeterlilik inançlarının meslekte çalışma yılı açısından, meslekte çalışma yılı 16 yıl ve üstü olanların bireysel faktörler alt boyutundan elde ettikleri puanların diğer gruplardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Sünbül ve Arslan'ın (2006) ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara rastlanmıştır. Elde edilen bu sonuç, 16 yıl ve üzeri süredir çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmen liderlik rolleri meslekte çalışma yılı açısından karşılaştırıldığında, algı ölçeği tüm alt boyutlarında 16 yıl ve üstü grubunda olanların elde ettikleri puanların diğer gruplardan daha düşük olduğu, ayrıca kurumsal gelişme algı puanlarında 1-5 yıl arasında olanların 11-15 yıl grubunda olanlardan daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Beklenti ölçeğinde ise kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarında meslekte çalışma yılı açısından herhangi bir farklılık görülmezken, meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda 11-15 yıl ve 16 yıl ve üstü grubunda olanların elde ettikleri puanların 1-5 yıl grubunda olanlardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla kıdem yılı yüksek olanların algı liderlik rollerine ilişkin algılarının negatif, beklenti düzeyinde ise meslektaşlarla işbirliğine yönelik beklentilerinin daha olumlu olduğunu söyleyebiliriz.

Yine Ağırman (2016) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmada kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin beklenti puanlarının daha yüksek olduğu, 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin algı puanlarının 16-20 yıl olanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (170).

Araştırma grubunun eğitim durumu ve çalıştığı okul türü değişkenleri açısından öğretmen yeterliliklerine ve öğretmen liderlik rollerine ilişkin inançlarında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır

Sonuç olarak, Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak beklenti ve algı puanlarının karşılaştırmasına bakıldığında, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim açısından beklenti puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma grubunun öğretmen yeterliliklerine ilişkin inançlarının da oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilik inançlarının arttığı durumlarda, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarında arttığı belirlenmiştir. Erkek beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterliliklerine ve öğretmen liderlik rollerine ilişkin olan inançlarının daha yüksek olduğu, Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş grupları arttıkça genel öğretim yeterliliğine ilişkin inançlarında arttığı, Öğretmen yeterlilik inançlarının meslekte çalışma yılı açısından, meslekte çalışma yılı 16 yıl ve üstü olanların bireysel faktörler alt boyutundan elde ettikleri puanların diğer gruplardan daha düşük olduğu, kıdem yılı yüksek olanların algı liderlik rollerine ilişkin algılarının negatif, beklenti düzeyinde ise meslektaşlarla işbirliğine yönelik beklentilerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKLAR

- 1.Varış F. Eğitim bilimine giriş. Ankara: Alkım Yayınevi. 1998: s.79.
- 2.Karaküçük S. Okul yöneticilerinin ders dışı etkinliklere yaklaşımları. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1999: 4(3):51–62.
- 3.İlhan AÇ. 21.Yüzyılda öğretmen yeterlikleri. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 2004. 58.
- 4.Seferoğlu SS. Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 2004. 58, 40-45.
- 5.Bandura A. Self-efficacy. Encyclopedia of human behavior, 1994: 4:71-81.
- 6.Tschannen–Moran M. Hoy AW. Hoy WK. Teacher efficacy: It's meaning and measure. Review of Educational Research, 1998: 68: 202-248.
- 7.Goddard RD. Hoy WK. Hoy AW. Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. American Educational Research Journal, 2000: 37(2): 479-507.
- 8.Salman M. Beden eğitimi öğretmenliği mesleğine yönelim. 5.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyum Kitabı, Adana, 2007, S 19.
- 9.Arslan C. Mendeş B. Orta dereceli okullarda beden eğitimi dersine yönelik öğrencilerin ilgi ve tutumlarının araştırılması (Elazığ Örneği). Ege Üniv., Performans Dergisi, 2002. 8(1):30-47.
- 10.Çoban B. Turan M. Öğrenci görüşlerine göre ideal beden eğitimi öğretmenin nitelikleri: ölçek geliştirme çalışması. F.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi. 2004. 16(1):149-161.
- 11.Bilgen N. Öğretmen ve eğitimi. Milli Eğitim Dergisi. 1998:137: 61–62.
- 12.Akyüz Y. Türk eğitim tarihi başlangıçtan 1988'e. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 1989.
- 13.Türk Dil Kurumu [Online] <http://www.tdk.gov.tr> , 12.05.2018 tarihinde alınmıştır.
- 14.Soysal, R. M. Sınıf öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin öğretmenlik mesleği öz yeterlik inançları. (2014). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- 15.Ayan M. Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi. 2011, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi. 292 sayfa, Ankara, (Doç.Dr. Yusuf Budak).
- 16.Taşgın A. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. (2010). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. 153 Sayfa, Erzurum, (Yrd. Doç. Dr. Selami Sönmez).
- 17.Kalkan GD. Sınıf öğretmenliği adaylarının kendi sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerini değerlendirmeleri. (2012). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. 106 sayfa, Sivas, (Yrd. Doç. Dr. Tuncay Dilli).
- 18.Yılman M. Öğretmenlik mesleği ve meseleleri. İstanbul: Türkiye Milli Kültür Vakfı Yayınları, 1996.
- 19.Dursun F. Bilişim teknolojileri öğretmen yeterliklerinin öğretim elemanı, öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. (2013). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi. 252 sayfa, Aydın, (Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu).
- 20.Ünal S. Ada S. Öğretmenlik mesleğine giriş. 2.Basım. İstanbul:Marmara Üniversitesi Yayınları, 2001.
- 21.Gerek R. Düziçi anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. 2006, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 86 sayfa, Kahramanmaraş, (Yrd. Doç. Dr. İbrahim Kır)
- 22.Övet O. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde, etkili olan faktörlerin belirlenmesi, (2006), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 108 sayfa, İstanbul, (Yrd. Doç. Dr. Deniz BÖRÜ)
- 23.Yetim AA. Göktaş Z. Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 2004, 12, 541-550.
- 24.Büyükkaragöz S. Öğretmenlik mesleğine giriş. 7.Baskı, Konya: Mikro Yayıncılık, 1998.

- 25.Gelen İ. Özer B. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2008. 5(9):40-55.
- 26.Rehber HE. Sınıf Öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri açısından müfettişlerden rehberlik beklentileri. 2009. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, 93 sayfa, Bolu, (Yrd. Doç. Dr. Tuncay Özdemir).
- 27.Şişman M. Turan S. Eğitimde toplam kalite yönetimi. Ankara: PegemA Yayıncılık. 2003.
- 28.Sabancı A. Şahin A. Farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2006; 48: 531-556.
- 29.Resmi Gazete. 1739 Sayılı millî eğitim temel kanunu. 24 Haziran 1973, Sayı: 14574.
- 30.MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanacakların atamalarına esas olan alanlar ile mezun oldukları yükseköğretim programları ve aylık karşılığı okutacakları derslere ilişkin çizelge, 2009, Online: 218 [http://ttkb.meb.gov.tr], (Erişim Tarihi: 21.04.2018)
- 31.Saracaloğlu AS. Kaşlı A. Öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki. Ege Eğitim Dergisi, 2001;1(1):112-121.
- 32.Saracaloğlu AS. 21. Yüzyılda öğretmen adaylarının nitelikleri. Atatürk ve Cumhuriyete Armağan (Editörler: Adil Adnan Öztürk, Günver Güneş), Adnan Menderes Üniversitesi Yayını, Aydın, 2006. Cilt; I.
- 33.Saracaloğlu AS. Yenice N. Karasakaloğlu N. Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009; 6 (2):186-20.
- 34.Alkan C. Meslek ve öğretmenlik mesleği, öğretmenlik mesleğine giriş. (Editör: Veysel Sönmez), Anı Yayıncılık, Ankara. 2003. s. 191-231.
- 35.Akyüz Y. Türk eğitim tarihi (10. Baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara, 2006.
- 36.Varış F. Eğitimde program geliştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara, 1988.
- 37.Whitty G. Professional competencesand Professional characteristics: then orthernirel and approach to the reform of teachereducation. Developing Competent Teachers: Approaches to Professional Competence in Teacher Education, David Fulton, London. 1996.
- 38.Türkoğlu A. Avrupa birliği sürecinde eğitimi etkileyen faktörler, Milli Eğitim Dergisi, 2005; 33(167):8-15.

- 39.Uşun S. Uzaktan eğitim, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara. 2006.
- 40.Yüksek Öğretim Kurulu. Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007), Yayına Hazırlayanlar; Yüksel Kavak; Aydan Aydın ve Sadegül Akbaba Altun), Yüksek Öğretim Kurulu Yayını 2007-5, Ankara
- 41.Türkoğlu A, Sarı M. Cumhuriyetten günümüze Türkiye’de program geliştirme çalışmaları- (328-366), Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilânço Denemesi (Editörler: Muhsin Hesapçıoğlu-Alpaslan Durmuş), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara. 2006
- 42.Küçükahmet L. 2006-2007 Yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2007; 5(2): 203-218.
- 43.Kızılçaoğlu A. Eğitim Fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2005; 8(14):132-140.
- 44.Yüksel S. Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara. 2010.
- 45.Türk Eğitim Derneği. Öğretmen yeterlikleri (özet rapor). Ankara. 2009.
- 46.Koçer, H. Ali (1983). İlkokul öğretmenin yetiştirilmesi 1923-1980- Cumhuriyet Döneminde Eğitim, İstanbul: MEB Yayını, No: 91.
- 47.Türkdoğan, S. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygıları, (2014). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 132 sayfa, Denizli, (Doç. Dr. Ali Rıza Erdem).
- 48.Öksüzöğlu, P. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları, (2009). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 85 sayfa, Mersin, (Yrd. Doç. Dr. Zekai Pehlivan).
- 49.Özdemir, S. Yalın, H.İ. (1998).Öğretmenlik mesleğine giriş, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 50.Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2005; 2(19): 207-237.
- 51.Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmen sertifikası derslerine yönelik tutumları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11: 99-104.
- 52.Öztürk H. Eğitim Sosyolojisi, Ankara: Hatiboğlu Yayınları. 1993.
- 53.Bursalıoğlu Z. Eğitim yöneticisinin yeterlikleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Ankara. 1981.

- 54.Uşun S. Özel öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara. 2000.
- 55.Şişman M. Öğretmenlik mesleğine giriş, Pegem Akademi Yayınları, Ankara. 2000.
- 56.MEB. Öğretmen yeterlikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara. 2008.
- 57.Bökeoğlu ÇÖ. Yılmaz K. Primary school teachers' belief of efficacy. Journal of Faculty of Educational Sciences, 2008; 41(2):143-167.
- 58.Numanoğlu G, Bayır Ş. Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009; 10(1), 197-212.
- 59.Baykoçak, C. Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sorunları ve tükenmişlik düzeyleri. (Bursa ili uygulaması), (2002). Sakarya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, 130 sayfa, Sakarya, (Yrd. Doç. Dr. İrfan Gülmez).
- 60.Pehlivan, Z., Esen, N. ve Dönmez, B. (1994). Ders dışı okul spor etkinliklerinin eğitim programı açısından araştırılması. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor 2.Ulusal Sempozyumu, 16-18 Aralık, 1993, Manisa. Milli Eğitim Basımevi, s. 250-251. Ankara.
- 61.Karaküçük S. Beden eğitimi öğretmenlerinin faaliyet alanları. Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Yayını, Ankara. 1991, s. 65.
- 62.Küçükahmet, L. (1999). Öğretimde planlama ve değerlendirme, Ankara: Nobel Yayınları.
- 63.Demirhan, G., Coşkun, H. ve Altay, F. (2002). Beden eğitimi öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin görüşler. Eğitim ve Bilim, 27(123), 35 - 41, Ankara.
- 64.Nebioğlu, D. (2004). Beden eğitimi dersi genel esasları planlaması ve denetimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- 65.Tamer, K. ve Pulur, A. (2001), Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri, Ankara: Ada Matbaacılık.
- 66.Kuşçu, E. Ortaöğretimde okuyan sporcu öğrencilerin, ideal beden eğitimi öğretmeni profilini algılayabilme düzeyleri (Konya ili örneği), (2006), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 120 sayfa, Ankara, (Doç. Dr. Kadir Gökdemir).
- 67.American Heritage Dictionary of the English Language, [Online] <https://www.ahdictionary.com> 12.03.2018 tarihinde alınmıştır.

- 68.Konuk, N. E. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. 2011. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, doktora tezi, 150 sayfa, İstanbul, (Doç. Dr. Dilek Batıbay).
- 69.Bıkmaz HF. Sınıf öğretmenlerinin, fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Milli Eğitim Dergisi, 2004, Kış Sayısı 161.
- 70.Üstüner M, Demirtaş H, Cömert M, Özer N. Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009;9(17):1- 16.
- 71.Kurudayıoğlu, M. Tüzel, S. Türkçe Eğitimi Lisans Programının Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Açısından İncelenmesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2008: 1(2):40-51.
- 72.Gönüllü Y. Bürokrasi ile Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki. 2009, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yüksek lisans tezi., 122 sayfa, Uşak, (Doç.Dr.Cemil Yücel).
- 73.Çoklar, M. Genel Öğretmen Yeterlikleri İçerisinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri: Afyonkarahisar İli Örneği. (2012). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. 101 sayfa, Konya, (Yrd. Doç. Dr. Şemsettin Gündüz).
- 74.Tschannen-Moran M, Hoy, A.W. Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct”. Teaching and Teacher Education, 2001; 17: 783–805.
- 75.Hogg, M.A.. Vaughan G.M. Sosyal Psikoloji, (Çev: İbrahim Yıldız ve Aydın Gelmez), Ütopya Yayınevi, İstanbul, 2006.
- 76.Kaya, A. Yönetimde İnsan İlişkilerinin Sırları, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, 2006.
- 77.Erol, E. Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, 7.Baskı, İstanbul, Beta Basım Yayın Dağıtım, 2001.
- 78.Koçel, T. İşletme Yöneticiliği, İstanbul:Beta basım Dağıtım, 1998.
- 79.Can, H. Organizasyon ve Yönetim, Siyasal Kitabevi, Ankara, 1994.
- 80.Erdoğan, İ. İşletmelerde Davranış, İstanbul Üni. İst. Fak. Yayını, İstanbul,1991.
- 81.Davis, K. İşletmelerde İnsan Davranışı, Çev: Kemal Tosun, İstanbul, Üniversitesi. Yayınları, İstanbul,1984.
- 82.Başaran, İ. E. Yönetimde İnsan İlişkileri, Aydan Web Tesisleri, Ankara,1998.

- 83.Werner, İ. Liderlik ve Yönetim, Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi, Beta Yay., İstanbul, 1993.
- 84.Erol, E. İşletmelerde Stratejik Yönetim ve İşletme Politikaları, Der Yayınevi, İstanbul, 1997.
- 85.Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 2009; 15(58):274-298.
- 86.Cook L., Rothwel, B. Kadınlar Erkekler ve Liderlik, Çev:Ümit Şensoy, İstanbul, Ekim 2004.
- 87.Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M., Örgütsel Psikoloji, Ezgi Kitabevi, 3.Baskı, Bursa, 2001.
- 88.Geybullayev, G. Yönetimin Esasları, Süleyman Demirel Üniversitesi Yayın No:28, SDÜ Basımevi, Isparta, 2002.
- 89.Güney, S. Yönetim ve Organizasyon El Kitabı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000
- 90.Tümer, M. Yönetim ve Yönetici, İstanbul, 1975.
- 91.Aşgın, S. Stratejik yönetim. Ankara: İçişleri Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları, 2008.
- 92.Başaran İE. Yönetimde insan ilişkileri. Ankara: Gül Yayınevi. 1992.
- 93.Baltaş, A. (2000). Değişimin içinden geleceğe doğru ekip çalışması ve liderlik. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- 94.Memişoğlu SP. Lise müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya. 2004
- 95.Hoy KM, Miskel CG. Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama. Ankara: Nobel Yayıncılık. 2010.
- 96.Taner, B. Çetin, S. Ağırlama işletmelerinde başarılı lider yönetici tipolojisi: kavramsal bir çalışma. Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi, 2005; (4):14-21.
- 97.Çelik, V. Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem A Yayınları. (2003).
- 98.Bennis, W. Bir lider olabilmek. 4. Basım, İstanbul: Sistem Yayıncılık, (2003).
- 99.Uslu YD. 2002. Örgütlerde yönetsel etkinliğe ulaşmada yeni bir yaklaşım:yaratıcı liderlik. Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi. 2002; 2(1):419-443.
- 100.Arslan, G. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması, Çaycuma alan araştırması örneği. 2007. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 223 sayfa, Zonguldak, (Yrd. Doç. Dr. Halil Yıldırım).

- 101.Daft, R. L. (2003). Management, (6 th. Ed.). Thomson South Western.
- 102.Gürgün, D. Y. Öğretmenlerin Yöneticilerin Cinsiyetine Göre Yönetme Yeterliklerine İlişkin Algıları. (2015). Yedi Tepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, 151 sayfa, İstanbul, (Prof. Dr. Semra Ünal).
- 103.Beycioğlu K. İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme, (2009) İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 194 sayfa, Malatya, (Prof. Dr. Battal Aslan)
- 104.Muijs, D. Harris, A. Teacher Leadership - Improvement Through Empowerment? An Overview of the Literature. Educational Management Administration, 2003; 31(4):437-448.
- 105.Kölükçü, D. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliklik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri. (2011), Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, 123 sayfa, Ankara, (Doç. Dr. Sedagül Akbaba Altun).
- 106.Beycioğlu K, Aslan B. Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. İlköğretim Online Dergisi. 2010; 9(2):764-775.
- 107.Serin, M. K. ve Buluç, B. İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 2012; 18(3):435-459.
- 108.Demirkasımoğlu, N. Defining "Teacher Professionalism" from Different Perspectives. Procedia Socialand Behavioral Sciences 2010; (9):2047-2051.
- 109.Kılınç, A. Ç. ve Receptoğlu, E. (2013). Otraoğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 3(2), 175-215.
- 110.Kale, M. ve Özdelen, E. (2014). Theanalysis of teacher leadership styles according to teachers' perceptions in primaryschools. Procedia – Socialand Behavioral Sciences (152), 227-232.
- 111.Can, N. (2014). Öğretmen Liderliği. Ankara: Pegem Akademi.
- 112.Muijs, D. ve Harris, A. (2006). Teacher Led School Improvement: Teacher Leadership in the UK. Teaching and Teacher Education(22), 961-972.
- 113.Özçetin, S. Öğretmen Liderliğinin Okulun Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması. (2013), Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, 222 sayfa Antalya, (Prof. Dr. Mualla Bilgin Aksu)

- 114.Canlı, S. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algıları. (2011), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 178 sayfa, Malatya, (Yrd. Doç. Dr. Mahire Aslan)
- 115.Çeküç, S. Lider Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi Üzerine Empirik Bir Araştırma. (2008), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 198 sayfa, İstanbul, (Prof. Dr. Ayşe Bakioğlu)
- 116.Lambert, L. (2000). Building Leadership Capacity In Schools. APC Monograph No.1. Melbourne.
- 117.Katyal, K. R. ve Evers, C. W. (2004). Teacher Leadership And Autonomous Student Learning: AdjustingToThe New Realities. International Journal Of Educational Research(41), 367-382.
- 118.Katzenmeyer, M.. Moller, G. (2001). AwakeningsleepingGiant: Helping Teachers Develop as Leaders (2. b.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- 119.Can, N. (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(22), 263-288.
- 120.Bakioğlu, A. (1998). Lider Öğretmen. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10, 1119.
- 121.Aslan, M. Öğretmen Liderliği Davranışları ve Sınıf İklimi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma. (2011), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, 108 sayfa, Eskişehir, (Prof.Dr. Mehmet Şişman).
- 122.Can, N. (2009). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), 385-399.
- 123.Kenjarski, M. R. (2015). Defining Teacher Leadership: Elementary Teachers' Perceptions of Teacher Leadershipand the Conditions Which In fluenceits Development. Unpublished doctorate'sthesis. North Carolina StateUniversity, Raleigh.
- 124.Güven, Y. Lider Öğretmenlerin Okul Kültürüne Etkileri. (2015), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, 146 sayfa, İstanbul, (Prof. Dr. Münevver Çetin).
- 125.Gül, R. Cumhuriyet'ten Günümüze Öğretmenin Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. (2010), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat.
- 126.Wynne, J. (2002). TeacherLeadership in Education Reform, ERIC Digest [Online] <http://www.ericdigests.org/2002-4/teachers> , 10.09.2015 tarihinde alınmıştır.

127. Leblanc, P. R. ve Shelton, M. M. (1997). Teacher Leadership: The Needs of Teachers. *The Journal Of Association Of Teacher Educators*, 19(3), 32-48.
128. Lambert, L. (2003). Leadership Redefined: An Evocative Context For Teacher Leadership. *School Leadership And Management*, 23(4), 421-430.
129. Bakır A.A. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin analizi. 2013, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 123 sayfa, Malatya, (Yrd. Doç. Dr. Mahire Aslan)
130. Taşdemir, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Meslektaşları ve Kendi Mesleki Yeterliliklerini Algılamaları, *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 171-192.
131. Yurdugül, H., Erdem, M. ve Seferoğlu, S. S., (16–18 Mayıs 2010). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Yetiştiren Kurumlardaki Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumunda sunulmuş bildiri*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
132. Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 285-301.
133. Yetkin, K. ve Kara, A. (2015). Algılanan Öğretmen Yeterliliklerinin Sınıf Koşulları Açısından İncelenmesi. *International Journal of Social Science*. 40, 1-15. Doinumber: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3165>.
134. Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(I), 70-97.
135. Çimen, S. İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlilik algıları. (2007), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 146 sayfa, Kocaeli, (Prof. Dr. Cevat Celep).
136. Ünlü, H. Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlilikleri ve sınıf yönetimi davranışları. (2008), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 193 sayfa, Ankara, (Yrd. Doç. Dr. Latif Aydos).
137. Dixon, A. F., Yssel, N., Mcconnell, C. M. and Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, And Teacher Efficacy. *Online Journal for the Education of the Gifted*, 37(2) 111–127. DOI: 10.1177/0162353214529042
138. Youyan, N., Hoon, T. G., Kienfie, L. A., Shun, L. and Leng, C. B. (2013), The Roles of Teacher Efficacy in Instructional Innovation: Its Predictive Relation to Constructivist and Didactic Instruction. *Educational Research for Policy and Practice*, 12(1), 67-77.

- 139.Hoa, I.T. and Hau K.T. (2004). Australian and Chinese teachers' efficacy: similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching And Teacher Education*, 20, 313–323.
- 140.Yeo, L.S.,Ang, R. P., Chong, W.H., Huan, V.S. and Quek, C. L. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *CurrPsychol* 27, 192–204.
- 141.Tschannen Moran, M. And Woolfolk Hoy A. (2007). The differential antecedents of self efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.
- 142.Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 181-193.
- 143.Taggar, I. T. C. (2006). The effect of student teaching on teacher efficacy among preservice physical educator. Doctor of Philosophy, Department of Kinesiology, Michigan State University.
- 144.Daugherty, S. G. (2005). Teacher Efficacy and It's Relation to Teachers' Behaviors In The Classroom. Doctor of Philosophy, Faculty of College of the Education, University of Houston.
- 145.Jackson. D. R. (2005). An Exploration of the Relationship between Teacher Efficacy and Classroom Management Styles in Urban Middle Schools. Doctor of Philosophy, Wayne State University.
- 146.Caprara, G. V., Barbaranelli C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- 147.Üstün, F. (2004). Türkiye'nin coğrafi bölgelerine göre beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik özelliklerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- 148.Kadak, Z. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Anadolu Yakası örneği). (2008), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, 103 sayfa, İstanbul, (Prof. Dr. Sefer Ada).
- 149.Güllü, M. ve Arslan, C. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 353-368.
- 150.Dinçer, T. Edirne ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. (2012), Trakya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, 70 sayfa, Edirne, (Doç. Dr. İlhan Toksöz).

151. Aydoğdu, V. Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile yönetici liderlik stili algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (2014), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon, (Doç. Dr. Erman Öncü).
152. Ocak, S. Okul müdürü ve öğretmenlerin liderlik stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği). 2014. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, 122 sayfa, İstanbul, (Yrd. Doç. Dr. Vakur Çiftçili)
153. Durmuş, F. Lise Yöneticilerinin Liderlik Ve Yöneticilik Davranışlarına İlişkin Öz değerlendirmeleri. (2003), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 139 sayfa, İstanbul, (Doç. Dr. Ayşen Bakioğlu).
154. Ko, S. H. (1997). Cross-cultural investigation of leadership preferences of physical education students in the United States and Korea. Unpublished master's thesis, California State University, Long Beach.
155. Chen, T. L. (1999). Ideal expectations and actual implementation of leadership behavior among physical education chair persons. Unpublished doctoral dissertation, University of South Dakota, Vermillion.
156. Huang, C. H. (2004). The transformational and transactional leadership styles of physical education directors and its association to physical education teachers' and coaches' leadership satisfaction in Taiwanese colleges. Unpublished doctoral dissertation, The University of the Incarnate Word, San Antonio.
157. Kwon, H. H., Pyun, D. Y. and Kim, M. (2010). Perceived leadership behavior of physical education teacher-coaches: When they teach vs. when they coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 131-145.
158. Maxfield, C., Wells, C., Keane, W. And Klocko, B. (2008). The Role of Superintendents in Supporting Teacher Leadership. Retrieved from <http://cnx.org/content/m18262/latest>
159. Sugg, S. A. (2013). The Relationship Between Teacher Leadership and Student Achievement. Unpublished doctorate's thesis. Eastern Kentucky University, Richmond.
160. Hurt, M. H. (2015). Investigating the Intersection of School Structure and Teacher Leadership: A Mixed-Methods Study. Unpublished doctorate's thesis. The Ohio State University, Columbus.
161. Patterson, E. L. (2015). Teacher Perspectives of Principal Leadership Behavior that Facilitate Teacher Leadership. Unpublished doctorate's thesis. Roosevelt University, Chicago.

- 162.Lunn, J. M. (2006). A Study on TeacherProfessionalism and TeacherLeadership: TheTeachers' Viewpoint, yüksek lisans tezi. Hamilton, New Zealand: TheUniversity Of Waikato. <http://hdl.handle.net/10289/2296> adresinden alındı
- 163.Wilson, S. J. (2016). Examining The Relationship Between Teacher Leadership Styles And Student Achievement, Texas: OurLady of the Lake Universityfaculty of the Department of Leadership Studies.
- 164.Harris, D. R. (2016). The Relationship Between Building Teacher Leadership Capacity And Campus Culture, doktora tezi. Texas: Texas A&M University-Commerce.
- 165.Taylor, M.,Yates, A., Meyer, L. H. ve Kinsella, P. (2011). Teacher Professional leadership in support of teacher Professional development. Teaching and Teacher Education(27), 85-94.
- 166.Margolis, J. ve Deuel, A. (2009). TeacherLeaders in Action: Motivation, Morality, and Money. Leadership and Policy in Schools(8), 264-286.
- 167.Silva, D. Y., Gimbert, B. ve Nolan, J. (2000). Sliding the doors: locking and unlocking possibilities for teacher leadership. Teachers College Record, 102(4), 779-804.
- 168.Diken, İ. H. (2004). Öğretmen Yeterlik Ölçeği: Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 16, 102-112.
- 169.Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 18(2), 191-223.
- 170.Ağırman N. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. 2016, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 114 sayfa, (Yrd. Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN).
- 171.Kösterelioğlu, İ. ve Kösterelioğlu, M.A. (2008). Stajyer Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları. SAÜ Fen Edebiyat Dergisi,257-275.

ÖZGEÇMİŞ

1992 Yılında Gaziantep'in Şehitkamil İlçesinde Doğdu. İlkokul-Orta öğretimini Gaziantep Şahinbey ilçesinde Kurtuluş İlk öğretim ve Hanifi Şireci İlk Öğretim Okullarında tamamladı. Lise eğitimini Şahinbey Cumhuriyet Lisesinde Tamamladı.

Lisans eğitimini Gaziantep Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu Spor Yöneticiliği bölümünde tamamladı. Çift Ana dal programını kazanarak Antrenörlük Eğitimi Bölümünü Hentbol Uzmanlık Alanından mezun oldu. Aynı zamanda Pedagojik Formasyon Sertifika Programında başarıyla tamamlamıştır. 3. Kademe Hentbol Antrenörlük belgesine sahiptir.



EKLER

Değerli meslektaşlarım,

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlikleri ve Liderlik Beklentileri ile Liderlik Algılarının incelendiği bu çalışma bilimsel amaçla yapılmakta olup, Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar çalışmanın niteliğini arttıracaktır. Aşağıdaki her ifadeyi dikkatli okuyarak o ifadeye ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı **X işareti koyarak** belirtin. 1.Kesinlikle katılmıyorum, 5.Kesinlikle katılıyorum anlamındadır. Lütfen **hiçbir maddeyi boş bırakmayınız**. Göstermiş olduğunuzu ilgi ve destekten dolayı teşekkür ederiz.

Mehmet SATICI

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Yaşınız:

Meslekteki görev süreniz:

Çalıştığınız Okul türü: () Ortaokul () Lise

Eğitim Durumunuz : () Lisans () Lisansüstü

	ÖĞRETMEN YETERLİK ÖLÇEĞİ (İfadeler)	le katılmıy	Katılmı yorum	Karasız m	Katılıo rum	le katılıo
1	Öğrencilerden biri sınıf düzenini bozucu davranışlar gösterirse, öğrenciyi olumlu yönde yönlendirecek bazı yöntemleri bilirim.	1	2	3	4	5
2	Eğer gerçekten çok çaba sarf edersem ulaşılması zor veya motivasyonsuz öğrencilere bile eğitim verebilirim.	1	2	3	4	5
3	Gerçekten çaba sarf ettiğim zaman,en zor öğrencilere dahil eğitim verebilirim.	1	2	3	4	5
4	Eğer öğrencilerden biri, bir önceki ders ile ilgili bilgileri hatırlayamazsa, bir sonraki ders öğrencinin hatırlama becerilerini arttırmak için gerekli yöntemleri bilirim.	1	2	3	4	5
5	Ev ortamının öğrenci üzerindeki olumsuz etkisi, iyi bir okul ortamı ile etkisiz hale getirilebilir.	1	2	3	4	5
6	Aldığım öğretmenlik eğitimim ve /veya deneyimim, etkili bir öğretmen olmam için gerekli becerileri bana sağlamadı.	1	2	3	4	5
7	Öğrencilerin aldığı notlarda yükselme olduğu zaman; bunun nedeni öğretmenlerin, daha etkili öğretim yöntemleri bulmasındandır.	1	2	3	4	5
8	Eğer öğrenciler evlerinde gerekli disiplin almazlarsa, muhtemelen okulda da disipline edilemezler.	1	2	3	4	5
9	Eğer anne-babalar çocuklarını başarısı için daha fazla çaba harcarsa öğretmenlerde daha fazla çaba gösterebilirler.	1	2	3	4	5
10	Öğrencinin sınıfında bulunduğu sürenin öğrenci etkisindeki öğrencinin ve ev ortamının öğrenci üzerindeki etkisinden daha azdır.	1	2	3	4	5
11	Öğrenci başarısı düşünüldüğü zaman, öğretmen gerçek anlamda pek bir fazla bir şey yapamaz. Çünkü öğrencinin öğrenme motivasyonu ve çalışması çoğunlukla öğrencinin ev ortamına bağlıdır.	1	2	3	4	5
12	Öğrencinin ev ortamının başarısı üzerindeki çok fazla etkisi olduğundan benim başarabileceklerim oldukça sınırlıdır.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerimin sahip oldukları pek çok öğrenme problemleri ile başa çıkma konusunda eğitim almadı.	1	2	3	4	5
14	Bir öğrencinin öğrenme kapasitesi, o öğrencinin anne-babası ile ilgili faktörlerle doğrudan ilişkilidir.	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerimden birinin verilen bir ödev ile ilgili problemleri olduğu zaman, ödevi öğrencinin öğrenme düzeyini uyarlamada sık sık zorluklar yaşıyorum.	1	2	3	4	5
16	İyi bir öğretim becerisine sahip öğretmen bile, çoğu öğrenciye çeşitli konuları öğretmede başarılı olamayabilir.	1	2	3	4	5

A. Davranışların GEREKLİLİK DERECESİ					ÖĞRETMEN LİDERLİK ÖLÇEĞİ	B. Davranışların SERGİLENME DERECESİ				
5	4	3	2	1	Öğretmenlerin bazı rollerine ilişkin, aşağıda bir davranışın ne derecede gerekliliği (A-Beklenti) ve ne derecede gerçekleştiği (B-Algı) yönünde görüşlerinizi X işareti koyarak belirtiniz. Lütfen boş soru bırakmayınız. İfadeler	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	1.Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	2.Meslektaşlarının mesleki gelişimini arttırmaya yönelik çaba sarf etmek.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	3.Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	4.Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	5.Öğretmenlikle ilgili çalışmalar ve ya araştırma projeleri süreçlerine (Hazırlama, yürütme veya katılım) dâhil olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	6.İl, Bölge veya Ülke düzeyindeki mesleki çalışma guruplarında görev almak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	7.Eğitim sürecine velililerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	8.Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	9.Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmaları katılım konusunda istekli olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	10.Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunma.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	11.Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	12.Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	13.Zümre Başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	14.Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	15.Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	16.Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	17.Öğrencilerin başarısına yönelik öz verili çalışmalarıyla örnek olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	18.Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “yapıcı” tutumlar sergilemek.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	19.Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	20.Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşların etkin katılımı için çaba sarf etmek.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	21.Eğitim öğretim etkinliklerine öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	22.Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	23.Öğrencilere güvenmek.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	24.Öğrencilerine güven vermek.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	25.Okulla ilişkin sorunların çözümlerine yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek.	5	4	3	2	1