

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNİ DESTEKLEYİCİ
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Serpil OVACIKLI

Danışman

Doç. Dr. Semiha ŞAHİN

İzmir

2018

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İlkokul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi”, adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.


26.09.2018

Serpil OVACIKLI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

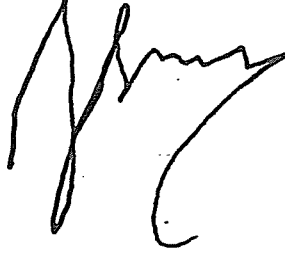
Başkan : Doç. Dr. Semiha ŞAHİN



Üye : Prof. Dr. Ali AKSU



Üye : Doç. Dr. Nejat İRA



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

26 / 09 / 2018



Prof. Dr. Süha YILMAZ

Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesi sürecinde benden desteğini hiç esirgemeyen, tez çalışmamın her aşamasında bana bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren, değerli fikir ve önerilerini paylaşan, beni hep cesaretlendiren değerli hocam Doç. Dr. Semiha ŞAHİN'e teşekkürlerimi borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde emeği geçen Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bilim Dalı'nın değerli öğretim üyelerine teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde hep yanımda olan, beni her daim destekleyen canım annem Sırma OVACIKLI ve sevgili ablam Sibel OVACIKLI'ya çok teşekkür ederim. Son olarak araştırmamın yürütülmesi sürecinde çalışmalarına katkıda bulunan tüm yönetici ve öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım.



Serpil OVACIKLI

İzmir 2018

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
KABUL METNİ.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLO LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	x
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.3. Problem Cümlesi	8
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri	8
1.5. Sayıtlılar	9
1.6. Sınırlılıklar	9
1.7. Tanımlar	10
BÖLÜM II	11
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Liderlik	11
2.2. Dönüşümcü Liderlik	13
2.3. Dağıtımçı Liderlik	14
2.4. Öğretimsel Liderlik	14
2.5. Öğretmen liderliği	15
2.6. Öğretmen Liderliğinin Tanımı	16
2.7. Lider Öğretmenlerin Rollerini	17
2.8. Öğretmen Liderliğinin Güçlü Yönleri	18
2.9. Öğretmen Liderliğini Engelleyen Faktörler	19

2.10. Öğretmen Liderliğini Destekleyen Faktörler	19
2.11. Öğretmen Liderliği ve Okul Gelişimi	20
2.12. Okul Müdürü Desteği.....	21
2.13. Türkiye’de Öğretmen Liderliği Üzerine Yapılan Araştırmalar	22
2.14. Yurt Dışında Öğretmen Liderliği Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Yayınlar..	26
2.15. Türkiye’de Müdür Desteği Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Yayınlar	27
2.16. Yurt Dışında Müdür Desteği Üzerine Yapılan Araştırmalar	28
BÖLÜM III.....	30
YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırma Modeli	30
3.2. Evren ve Örneklem	30
3.3. Veri Toplama Araçları	33
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri.....	35
BÖLÜM IV	37
BULGULAR ve YORUM.....	37
4.1. Araştırmanın Birinci Alt problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	37
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	39
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	41
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	49
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	57
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	58
BÖLÜM V.....	62
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	62
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	62
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	62
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	64
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	65
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	66
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuç Ve Tartışma	68
5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	69
5.2. Öneriler	70
5.2.1. Öğretmenler için Öneriler:	70

5.2.2. Okul müdürleri İçin Öneriler:	70
5.2.3. Uygulayıcılar İçin Öneriler:	71
5.2.4. Araştırmacılar İçin Öneriler	71
KAYNAKÇA	72
EKLER	78
EK.1. Öğretmen Liderliği Ölçeği İzin Formu	79
EK.2. Müdür Desteği Ölçeği İzin Formu	80
EK. 3. Öğretmen Liderliği Ölçeği	81
EK. 4. Müdür Desteği Ölçeği	85
Ek 5 Araştırmada Veri Toplanacak Okullar ve Öğretmen Sayılarına İlişkin Dağılım	86
EK. 6. Araştırma İzni Onay Yazısı	87
Ek.7.Araştırma İzni Onay Yazısı	87
EK.8. Tez Orjinallik Raporu	89

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Evrenine İlişkin Bilgiler.....	31
Tablo 2. Okul büyüklüğüne göre katılımcıların dağılımı.....	31
Tablo 3. Demografik bilgilerin dağılımı.....	32
Tablo 4. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdür Desteğine İlişkin Algıları.....	38
Tablo 5. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algıları.....	39
Tablo 6. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdür Desteğine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Anlamli Farklılığı Gösteren t-Testi Sonuçları.....	41
Tablo 7. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdür Desteğine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Anlamli Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	42
Tablo 8. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdür Desteğine İlişkin Algılarının Branşa Göre Anlamli Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	43
Tablo 9. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdür Desteğine İlişkin Algılarının Hizmet Süresine Göre Anlamli Farklılığını Gösteren F testi Sonuçları.....	44
Tablo 10. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdür Desteğine İlişkin Algılarının Okuldaki Hizmet Süresine Göre Anlamli Farklılığı Gösteren F Testi Sonuçları.....	45
Tablo 11. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdür Desteğine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Anlamli Farklılığı Gösteren F Testi Sonuçları.....	46
Tablo 12. Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Tespit Etmek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	47
Tablo 13. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdür Desteğine İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Anlamli Farklılığı Gösteren F Testi Sonuçları.....	48
Tablo 14. LSD Testi Sonuçları.....	49

Tablo 15. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Cinsiyete Göre Anlamli Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 16.Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Öğrenim Durumu Değışkenine Göre Anlamli Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları	50
Tablo 17. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının Branşa Göre Anlamli Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları	51
Tablo 18. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının Hizmet Süresine Göre Anlamli Farklılığını Gösteren F Testi Sonuçları	52
Tablo 19. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının Okuldaki Hizmet Süresine Göre Anlamli Farklılığını Gösteren F Testi Sonuçları.....	53
Tablo 20. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değışkenine Göre Anlamli Farklılığını Gösteren F Testi Sonuçları.....	54
Tablo 21. LSD testi.....	55
Tablo 22. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğü Değışkenine Göre Anlamli Farklılığını Gösteren F Testi Sonuçları.....	56
Tablo 23. Müdür Desteği ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkiler İçin Korelasyon Analizi Sonuçları	57
Tablo 24. Öğretmen Liderliğinin Kurumsal Gelişme Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	59
Tablo 25. Öğretmen Liderliğinin Mesleki Gelişme Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 26. Öğretmen Liderliğinin Meslektaşlarla İşbirliği Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	60

ÖZET

İlkokul Müdürlerinin Öğretmen Liderliğini Destekleyici Davranışları İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri saptamaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesi sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan 282 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Müdür Desteği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada 282 öğretmenden elde edilen verileri incelemek için aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-Testi, Tek Yönlü ANOVA, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranış düzeyleri ile öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu; katılımcıların öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin davranışları sergileme düzeylerinin en yüksek meslektaşlarla işbirliği boyutunda gerçekleştiği; katılımcıların okul müdürlerinin öğretmen liderliği desteğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu; okul müdürlerinin destekleyici davranışları arttıkça öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarına ilişkin davranışları sergileme düzeylerin de arttığı; müdür desteğinin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet, branş, hizmet süresi ve okul büyüklüğü değişkenlerinin öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarında farklılığa yol açmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Müdür Desteği, Öğretmen Liderliği

ABSTRACT

The Investigation of the Relationship Between Primary School Principals' Supportive Behaviours Regarding Teacher Leadership and Teacher Leadership

The purpose of this study was to identify relations between behaviours of the school principals which support teacher leadership and the teacher leadership according to the perceptions of the teachers who serve in primary schools connected to the Ministry of National Education. Correlational model was used in the study. The working group consists of 282 teachers employed in Buca's official primary schools in İzmir. "Teacher Leadership Scale" developed by Beycioğlu and Aslan (2010) and "Principal Support Scale" adapted into Turkish by Günbayı, Dağlı and Kalkan (2013) were used in the study. Arithmetic mean, standart deviation, t-test, ANOVA, Pearson Product-Moment Correlation Coefficients and Multiple Linear Regression were used to analyze the data obtained from 282 teachers. According to the perceptions of teachers who work in elementary schools, the level of supportive behaviours of school principals and the level of teacher leadership behaviours of teachers are determined. There have been positive directional relationships between the underdimensions of principal support scale and the teacher leadership scale. Results revealed that teachers' perceptions on teacher leadership is at high level; teachers exhibit teacher leadership behaviours mostly on cooperation with colleagues subscale and teachers' perceptions of principal support is high; as school principals' supporting behaviours increase, teachers' levels of showing teachers leadership behaviours also increase; school principal support was a significant predictor of sub institutional development subscale of teacher leadership. According to research's results; some variables such as sex, educational background, service duration, branch, number of students in schools didn't cause variation.

Keywords: Leadership, Principal Support, Teacher Leadership

KISALTMALAR

LSD	Least Statistical Difference
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
Akt.	Aktaran
ÖL	Öğretmen Liderliği
S	Sayı
s	Sayfa

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Liderlik kavramına ilişkin alan yazında birçok tanım, teori ve düşünce bulunmaktadır. Karşılaşacağımız her insanın liderlik ile ilgili farklı görüşü olabilir. Liderlik, kültür içine yerleşmiş farklı insanlara göre farklı anlamlar ifade eden bir insani fenomen haline gelmiştir (Ciulla, 2008). Liderlik kavramının bin yıldan daha eski bir geçmişe sahip olduğu ileri sürülmektedir. Liderlik kavramı Anglo-Sakson “leadare” kökünden gelmektedir. Liderlik, etkileşimli, ilişkili bir şekilde düzenlemeler yapabilmeye yönelik örgütsel bir davranış biçimi şeklinde tanımlanmış ve literatüre bu şekilde geçmiştir (Smylie, 1995; Harris, 2005). Popüler olan başka bir tanıma göre, liderlik başkalarının bir şeyler yapmalarını sağlamak değil, onların bir şeyler ortaya koyabilmeleri için onları yetkilendirmek ve güçlendirmektir (Bolman ve Deal, 1991). Liderlik kavramına farklı perspektiflerden ele alınmıştır ve liderlik kavramının açıklanması hususunda ruhsal liderlik, sinerjik liderlik ve kuantum liderlik gibi bir çok yeni kavram karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 1998). Liderlik ile ilgili pek çok tanım olmasına rağmen liderlerin sahip olması gerektiği ortak bir kişilik özelliği tanımlanamamıştır (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008). Liderlik ile ilgili olarak karşımıza çıkan bir başka durum ise liderliğin doğuştan kazanım mı yoksa sonradan kazanılabilecek bir durum mu olduğu ikilemidir.

Yıllardır araştırmacılar tarafından liderlik yetisinin kalıtsal mı yoksa daha sonradan mı kazanılan bir olgu mu olduğu tartışma konu olmuştur. Söz konusu bu ikilem ile ilgili olarak, genetik veya sosyal çevrenin etkili olduğunu gösteren kaynakların varlığı gibi (Burns, 1978; Avolio, 1999) her iki durumda da etkili olduğunu bildiren kaynaklar da mevcuttur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde örgüt içi çalışanları etkilemede liderin motivasyon ve kabiliyet düzeyinin önemli olduğunu

görmekteyiz (Chan and Drasgow, 2001; Popper, 2005). Bilindiği üzere motivasyon örgüt içi çalışma verimliliği bakımından önemli bir yapı taşıdır. Bu bağlamda çalışan motivasyonu için örgütlerde etkili bir lider bulunması örgüt yararına bir durum olarak kabul edilebilir.

Etkili bir lider, çevresinde bulunan kişileri motive eder, mantık ve motivasyonun gerekliliğine inanır. Şimdi ve gelecekte yapacakları konusunda hırslı bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda seçenekleri çoğaltma ve ortak paydalarda birleşmeyi hedeflemektedir. Gerçek bir lider, örgüt içinde bulunan herkesin gönlüne nasıl hitap edeceğini bilen, iyimser ve umutlu bir yapıya sahiptir, gerçek bir liderin yapmış olduğu planlar uzun dönemle alakalıdır. Gerçek lider geleceği gören, ön görüşü yüksek bir yapıya sahiptir. Her konuda yenilik ve değişime açıktır, araştırmayı sever, risk almayı ve yaratıcılığı teşvik eder. Örgüt içerisindeki tüm kadrolarla kendisini bir değerlendirir, herkese duyarlı davranmaya çalışır. Tüm çalışanları stratejik düşünmeye yönlterek doğru, yerinde işler gerçekleştirilmesini sağlar. Ayrıca çalışanlardan ilke ve ideallere sadakat ile çevresinden de içtenlik ve bağlılık bekler (Urbanski ve Nickolaou, 2006). Buradan yola çıkarak liderin fedakâr olduğu, örgütün ve tüm örgüt çalışanlarının yararına çalışmalar yürüttüğü ve söylenebilir.

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, , alt problemleri, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

En yaygın ifade ile eğitim, bireyde kalıcı, izli davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Eğitim sistemini oluşturan yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler eğitim sürecinin temel ögeleridir. Bu ögelerin birbirleriyle olan iletişimi, bu ögeler arasındaki işbirliği, bu ögelerin bireysel özellikleri, becerileri, eğitimin etkili kılınmasında oldukça önemlidir (Can, 2015). Bu sistemdeki en stratejik unsur ise öğretmendir. Öğretmenin sahip olduğu tüm bilgi, beceri ve tutumlar eğitim-öğretim sürecini doğrudan ve dolaylı olarak etkiler. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı bir

şekilde devam ettirilebilmesi için öğretmenin okuldaki performansının artırılarak en üst düzeyde verimlilik sağlanması gerekir. Bu noktada en büyük görev okuldaki madde ve insan kaynaklarını, okulun amaçları doğrultusunda, en iyi şekilde kullanma görevini üstlenen okul yöneticisine düşer. Okul yöneticisinin performans yönetimi sürecini iyi yönetmesi gerekir. Çünkü okulun başarısı öğretmen performansının artmasına bağlıdır. Öğretmenin performansı arttıkça okulun başarısının da artabilir. Günümüzde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonu bilgi toplumu da sürekli değişim ve gelişim süreci içinde yer almıştır ve eğitimin kalitesinin artırılması için eğitim alanında yeniden yapılanma sürecine gidilmiştir. Çağımızda yaşanan tüm bu değişimler liderlik kavramını da etkilemiştir ve liderlik kavramı da değişikliğe maruz kalmıştır. Bu dönüşümler ve yeniden yapılanmalar sonucunda son yıllarda okul müdürlerine dayalı liderlik anlayışı farklı bir perspektif kazanarak, günümüzde yoğun bir biçimde tartışılan öğretmen liderliğini gündeme getirmiştir. Öğretmen liderliği kavramı eğitim yönetimi alanında tartışılmaya başlanmış ve bu alanda bir çok çalışma yapılmıştır.

Okul liderliği kavramı ele alındığında liderlik genellikle müdürlerle birlikte düşünülmekte ve bu kavramının temelinde okul müdürleri yer almaktadır. Bir yanda okul müdürleri okul gelişiminde anahtar unsurlar olarak görülmekteyken (Leithwood, 1996; Dimmock, 1999; Fullan, 2000; Hallinger, 2003; Hallinger ve Leithwood, 1996; Leithwood, Sreinbach ve Rhyon, 1997; Vadenberghe, 1998), öte yandan bu algı değişmiştir. Ayrıca bu algıya yönelik farklı bakış açıları oluşmuştur. Bu bakış açılarından birinde; müdürlerin günden güne karmaşıklaşmakta olan okul ve toplumsal çevre içerisinde, tek başlarına tüm yönetim ve liderlik sorumluluklarını üstlenmelerinin zor olduğu öne sürülmüştür (Harris, 2002, 2004 Timperley ve Robinson, 2001). Beşeri her konuda olduğu gibi okul yöneticiliğinde, okul müdürlerinin hem her kadroda çalışanlar hem de öğrenciler ile olan ilişkisinde yardıma/desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu aşamada lider öğretmenler devreye girmekte, okul müdürlerine destek olmaktadır.

Beauchamp ve Dentith (2004) öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilen ve okulun daha işbirlikçi bir yapıya sahip olmasını

sağlayan yeni liderlik uygulamalarının gerekliliğini dile getirmişlerdir. Hargreaves (1994) okulların bürokratik ve hiyerarşik yapılarının değiştirilmeye zorlandığını çünkü tek taraflı yetki ve güce dayalı bir örgüt yapısının eğitimin verimliliğini engelleyeceğini düşünmektedir. York-Barr ve Duke (2004) örgütsel görevlerin tümünün sadece yöneticiler tarafından yürütülmesinin kolay olmadığını öne sürerek öğretmen katılımının sağlanması gerektiğini ve böylece etkili bir karar alma mekanizmasının oluşabileceğini ve öğretmenlerin okulun amaçlarına bağlılıklarının da artabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu alanda Wallace (2002), liderliğin yalnızca formel liderler tarafından sergilenen bir davranışlar bütünü değil, ekip çalışmasına dayalı bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda okulda oldukça önemli roller olan öğretmenlerin liderlik davranışları sergileme olanaklarına sahip olması gerektiğini öne sürmüştür. Liderlik kavramı, okulun hiyerarşik yapısı içinde yalnızca formel pozisyona bağlı kalmıştır (Harris, 2003).

Artık günümüzde okul yöneticilerine dayalı olan liderlik anlayışı değişime uğrayarak ve farklı perspektifler kazanmış ve liderlik kavramı öğretmenlerle paylaşılmaya başlanmıştır. Öğretmen liderliğinin nasıl algılandığına ve okullarda kabul görme durumuna ilişkin alan yazında öğretmen liderliği ile ilgili bir takım tartışmaların da yapıldığı görülmektedir. Örneğin Little (2003) öğretmen liderliğinin yalnızca formel düzeyde algılandığını, sadece yönetsel görevlerde liderlik davranışlarının sergilendiğini ileri sürmüştür. Beycioğlu ve Aslan (2010) ilköğretim kurumlarında yaptıkları araştırmada, o öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının düşük düzeyde olduğunu, fakat öğretmen liderliği beklentilerinin yüksek olduğunu ileri sürmüşlerdir. Frost ve Harris (2003), öğretmenlerin okullarda hem formel hem de informal olarak liderlik davranışları sergilediklerini, formel olarak öğretmenlerin koordinatörlük, bölüm başkanlığı gibi görevlerde rol aldıklarını belirtmişlerdir. Katzenmeyer ve Moller (2009) öğretmenleri “uyuyan dev” (sleeping giant) olarak nitelemiştir. Katzenmeyer ve Moller (2009) öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerine rağmen kendilerini lider olarak tanımlamada çekimser olduklarını öne sürmüşlerdir. Muijs ve Harris (2006) yaptıkları araştırmada okullarda liderlik davranışı sergileyen öğretmenler olmasına rağmen okullarda öğretmen liderliği algısının yüksek düzeyde olmadığını öne sürmüştür. Son yıllarda yapılan

araştırmalara göre, öğretmen liderliğinin okulun gelişimini, öğrencilerin başarısını doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. (Frost ve Harris, 2003; Harris ve Muijs, 2005; Anderson, 2004). Liderlik yapısı gereği her statüdeki kişiyle iyi ve olumlu iletişim, anlayış gibi özellikleri gerektirmektedir. Bu bağlamda lider öğretmen hem her konumdaki görev arkadaşları hem de öğrencileri ile olan ilişkilerinde bu özelliklerini kullanmaktadırlar. Bu davranışın sonucunda öğrencilerin başarısı artarken, davranışlarında da olumlu sonuçların olduğu gözlemlenmektedir.

Okulun etkililiğinin ve verimliliğinin artırılması için öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının yüksek olması gerekmektedir. Bu konuda müdürlere ve öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Öğretmenlerin görevleri sadece ders vermekle sınırlı tutulmamalı aksine etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenlerin rahatlıkla eğitimle ilgili görüş ve düşüncelerini ifade etmeleri gerekir. Karar alma sürecine katılan öğretmenlerin kararları daha çok benimsedikleri ve uyguladıkları, meslektaşlarıyla da daha fazla işbirliği içinde çalıştıkları ve kendilerini mesleki açıdan geliştirmeye daha hevesli oldukları görülmüştür (Lambert, 2003; Muijs ve Harris, 2003).

Yukarıdaki ifadelere dayanarak etkili bir öğrenme öğretme ortamının oluşturulması için öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha fazla üstlenmeleri önemli görülebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen liderliği kavramının örgütsel bağlılık, performans, örgüt iklimi ve okul etkililiği gibi birçok kavramla ilişkili olduğu görülmektedir (Little, 2003; York-Barr ve Duke, 2004; Harris ve Muijs, 2005). Öğretmen liderliği ile ilişkili diğer kavramları incelediğimizde müdür desteği kavramı karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin ve öğretimin etkili kılınmasında ve öğrenci öğrenmesinin sağlanmasında ve okulun hedeflerine ulaşmasında müdür desteği önemli role sahiptir (Buckner ve McDowelle, 2000; Özdemir ve Kılınç, 2015; Katzenmeyer ve Mollwer, 2009) bazı araştırmalara göre, okul müdürleri tarafından cesaretlendirilen öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeylerinin güçlü olduğu (Şama ve Kolamaz, 2011), mesleği bırakma eğilimlerinin az olduğu (Hyghes, Matt ve O'Reilly, 2014; Ingersoll ve Smith, 2004), okul müdürü desteğinin hissedilmediği okullarda ise öğretmenlerin motivasyon kaybı yaşadıkları

(Singh ve Billingsley, 2001) öne sürülmektedir. Konuya ilişkin olarak öğretmenlerin ve okulun başarısında okul müdürü desteğinin oldukça önemli bir etken olduğu ileri sürülebilir (Andrews ve Soder, 1987; Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004). Literatüre baktığımızda müdür davranışları öğretmenlerin başarısını etkilerken, aynı zamanda öğrencilerin başarısınada etki etmektedir. Sonuç olarak müdür davranışı tüm okulun başarısına etkide bulunmaktadır.

Okul müdürleri destekleyici davranışlarda bulunarak öğretmenlerin tecrübelerini ve çalışma stillerini değiştirebilme gücüne sahiptirler (Sing ve Billingsley, 2001). Ayrıca öğretmenler müdür desteğini hissettiklerinde müdürlerin isteklerini yerine getirmede daha fazla gönüllü olabilirler (Tindle, 2012). Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretmenlere karşı olan tutumunun, öğretmenlerin çalışma hayatına doğrudan etki ettiği söylenebilir. Müdür davranışları öğretmenleri teşvik ve motive edeceği gibi demoralize de edebilmektedir.

Tüm bu ifadeler dayalı olarak mevcut çalışmada, öğretmen liderliği bağımlı bir değişken olarak kabul edilmek suretiyle öğretmen liderliği ve okul müdürünün destekleyici davranışları arasındaki ilişkiler araştırmanın inceleme konusu edilmiştir. Mevcut araştırmadan elde edilecek bulgular ilişkili olduğu varsayılan öğretmen liderliği ve okul müdürü desteği kavramlarının incelenmesine ve bu doğrultuda araştırma problemine ilişkin çözümlemeler yapılmasına olanak sağlayabilir. Bununla birlikte mevcut araştırmadan elde edilecek bulgular, öğretmen liderliği kavramının geliştirilmesi, okulun başarısının artırılması, eğitim-öğretimin etkili kılınması bakımından uygulayıcılar ve politika yapıcılar için önemli bir veri kaynağı sağlayabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Schlechty (1990) yılında yapmış olduğu çalışmada okul müdürleri, okuldaki personeliyle işbirliğiyle çalışarak kaynaklarının eşit dağılımını, baştan sona okul reformlarının yapılmasını sağlar sonucunu bulmuştur. Ayrıca benzer çalışma şekliyle okul ve okul sisteminde öğrenci merkezli kültürü yerleştirme konusunda adımlar

atabilecekleri sonucunu elde etmişlerdir. Aslında okul yöneticilerinin yani müdürlerinin demokrasi çerçevesinde okulda görev alan öğretmenlerin sorumluluklarını uygun şekilde paylaşmaları konusunda onlara destek vermeleri gerekmektedir (Urbanski ve Nickolaou, 2006).

Clark (1988) yılında yaptığı çalışmada, okullarda yaşanan bürokratik sistemden kaynaklı nedenlerden dolayı, öğretmenlerin “yaratıcılıktan uzak, her şeyi başkalarından bekleyen, sorumsuz ve kontrol edilmeyi, yönlendirilmeyi tercih eden kişiler” olarak çalıştıklarından bahsedilmiştir. Okullarda her kadro için tüm çalışanların diğer kadro çalışanlarına karşı olan tutum ve davranışlarında duyarlılığı önemlidir. Ancak burada okul yöneticileri yani müdürleri için bu durum daha büyük bir önem derecesine sahiptir. Diğer kişilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik duyarlı olma, olumlu iletişim becerilerine ehil olmak, etkili bir liderin temel özellikleri arasında yer almaktadır (Buckner ve McDowella, 2000). Çalışanların tümü ile olumlu iletişim ve işbirliği, örgüt içerisinde uyumu ve beraberinde olumlu çalışma ortamını getirmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir. Böylece öğretmen liderliği davranışlarının okullarda ne düzeyde sergilendiği ve müdür desteğinin öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını ve okulun başarısını nasıl etkileyebileceği öngörülebilir.

Mevcut araştırmadan elde edilecek olan bulguların eğitim-öğretimde önemli rollere sahip olan müdürler, öğretmenler, eğitim yöneticileri ve öğretmen liderliği alanında çalışacak olan araştırmacılara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile okullarda öğretmen liderliği davranışlarının ne düzeyde sergilendiği ve müdür desteğinin öğretmen liderliği davranışını ne derecede etkilediği saptanabilir. Ayrıca okul müdürleri ne tür davranışlar sergilediklerinde öğretmenleri liderlik davranışları sergilemeye teşvik edebilecekleri öngörülebilir.

Mevcut araştırmanın, öğretmenlerin sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da liderlik rollerini üstlenmelerinin gerektiği konusunda farkındalık yaratması beklenmektedir. Böylece öğretmenlerin daha fazla liderlik davranışları sergileyerek eğitimin kalitesini arttırabileceği ve okul gelişiminde faydalı olabileceğini gösteren mevcut çalışmanın gerek yöneticiler, öğretmenler gerekse bu alandaki politika yapıcılar açısından da önemli bir veri kaynağı teşkil edeceği umulmaktadır.

1.3.Problem Cümlesi

Bu araştırmanın amacı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir.

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu çalışmanın alt problem cümleleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- 1- İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin destekleyici davranışları hangi düzeyde gerçekleşmektedir?
- 2- İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları hangi düzeyde gerçekleşmektedir?
- 3- İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürü desteğine ilişkin algıları;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Öğrenim Durumlarına,
 - c. Branşlarına,
 - d. Hizmet sürelerine,
 - e. Görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine,
 - f. Görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları;
 - a. Cinsiyetlerine,

- b. Branşlarına,
- c. Hizmet sürelerine,
- d. Öğrenim durumlarına,
- e. Görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayılarına,
- f. Görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine,
- g. Görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 5- İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürü desteği ve öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6- İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürü desteği öğretmen liderliğinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

1.5. Sayıtlılar

Bu araştırmada, araştırmada kullanılacak olan çalışmaların araştırma kurallarına uygun bir şekilde hazırlandığı, ölçme araçlarının araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulduğu, elde edilen verilerin okula ilişkin gerçek bilgileri içerdikleri ve katılımcıların araştırma sorularına samimi bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin konuya ilişkin yapılan ankete verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Dolayısıyla öğretmen liderliğine ilişkin yalnızca devlet ilkokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algıları incelenmiş, diğer öğretim kademelerinde çalışan öğretmen görüşleri göz ardı edilmiştir.

1.7. Tanımlar

Bu bölümde liderlik, öğretmen liderliği ve müdür desteği kavramları ilgili alan yazına bağlı olarak tanımlanmaktadır.

Bu kavramlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz;

- a. *Liderlik*: Liderlik, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için örgüt personelinin gereksinimlerini karşılayan; bireyler, gruplar ve çevre arasındaki ilişkileri düzenleyen, bireyler ve birimler arasında iletişim, etileşim ve eşgüdümü sağlayan bir süreçtir (Çömez, 2007).
- b. *Öğretmen Liderliği*: Childs-Bowen, Moller ve Scrivner (2000, s: 28) okulda öğrenmeye dayalı bir kültür meydana getirilmesine katkıda bulunan, meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde olan ve birbirilerini destekleyen öğretim sürecinde oluğu kadar sınıfın dışında da liderlik davranışları sergileyen, öğrenciler için etkili olabilecek öğretimsel uygulamalar geliştirebilen ve uygulayabilen öğretmenleri tanımlar.
- c. *Müdür Desteği*: Okul müdürlerinin öğretmenlerle sağlıklı ilişkiler kurarak onları motive etmesi, onlara liderlik yapma fırsatı sunması ve onların çalışmalarına geribildirimde bulunarak okulun gelişimine katkıda bulunmasıdır (Buckner ve McDowelle, 2000).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri olan “öğretmen liderliği” ve “müdür desteği” kavramlarıyla ilgili açıklamalar yer almaktadır. Bu bağlamda öncelikle liderlik kavramına ve öğretmenlik liderliğinin gelişmesinde etkili olan liderlik stilleri ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Sonrasında öğretmen liderliğinin tanımı yapılmış ve öğretmen liderliğinin kuramsal gelişimi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bunu takiben lider öğretmenden beklenen rollere değinilmiş ve öğretmen liderliğinin güçlü yönleri tartışma konusu edilmiştir. Daha sonra, öğretmen liderliğini destekleyen engelleyen faktörler ele alınmıştır. Son olarak araştırmanın diğer değişkeni olan “müdür desteği” kavramı alan yazınla ilişkili bir biçimde incelenmiş ve öğretmen liderliği ile olan ilişkisine değinilmiştir.

2.1. Liderlik

Liderlik kavramı hakkında alan yazında bir çok çalışma bulunmasına rağmen bu kavramla ilgi net bir tanıma rastlanılmamıştır. Bunun nedeni liderliğin içinde bulunduğu şartlara göre farklılıklar göstermesidir. (Cemaloğlu, 2007). Bin yıldan daha eski bir kavram olan liderlik “leadare” kökünden gelmiştir. “Leadare” sözcüğü, insanlara klavuzluk etmek, insanları yolculuğa çıkarmak anlamına gelmektedir. İnsanlığın içinde bulunduğu zor anlarda, belirsizlikler karşısındaki yönlendirme ve cesaretlendirmeye yetisi liderliğin tarihteki önemini arttırmıştır. Winston ve Patterson (2006) lideri örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için farklı beceri ve yetilere sahip olan kişileri etkileyerek onların fiziksel, duygusal ve ruhsal enerji kazanmalarını sağlayan kimseler olarak tanımlamışlardır. Geçmişte liderlik kavramları güç ve otorite ile ilişkilendirilirken günümüzde liderlerden güç ve

otoritenin dışında farklı davranışlar sergilemeleri ve liderlerin farklı özelliklere sahip olmaları beklenmektedir (Can, 2006). Araştırmacılar liderliği genellikle kendi bireysel bakış açılarına göre ele alarak liderlik kavramının bireysel özellikler, etkileşim, rol ilişkileri gibi farklı kavramlarla olan ilişkilerini incelemişlerdir. Liderlik kavramı ile ilgili bu farklılıklar araştırmacıları liderliği farklı bakış açılarından ele almaya yöneltmiştir (Yukl, 2010). Kotter (1988) liderliği, insanları zorlamadan yönlendirme süreci olarak tanımlarken Hogan ve Kaiser (2005), liderliği amaçlar doğrultusunda etkili çalışan gruplar oluşturabilmek olarak ifade etmiştir. Northouse'dan aktaran Bolden (2004) liderliği ortak bir hedefe ulaşmak için bireyin bir grubu etkileyebilmesi olarak tanımlamıştır. Yukl (2010) liderlik kavramıyla ilgili öne sürülen ifadeleri şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Liderlik, ortak bir amaç doğrultusunda bir bireyi ya da grubu etkileme becerisidir.
- 2- Liderlik örgütün rutin işlerinin ötesinde bir süreçtir.
- 3- Liderlik, vizyonun açık olduğu, değerlerin benimsenerek başarının hedeflendiği bir iklim oluşturma sürecidir.
- 4- Liderlik ortak amaçlara ulaşmak için işbirlikçi bir çaba sergileme sürecidir..
- 5- Liderlik insanların neden biraraya gelerek çalıştıklarının bilince varma sürecidir.

Örgütlerdeki değişim süreci liderlerin davranışlarında da farklılıklara sebep olmuş, liderler mevcut yapıyı sorgulayan ve örgütteki diğer üyeleri destekleyen, onları teşvik eden onlara moral kaynağı olan kişiler olarak görülmüştür (Karip, 1998). Geçmişten günümüze liderlik kavramı farklı teorilere dayandırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu teorilerden ilki özellikler kuramıdır. Özellikler kuramına göre kişinin lider olabilmesi için doğuştan bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu kurama göre liderlik sonradan kazanılan bir yetenek değildir, kişinin sonradan kazandığı özellikler onu lider yapmaz. Özellikler kuramı zamanla liderlik kavramını açıklamada yetersiz kalmış ve liderlik kavramı başka teorilere dayandırılarak açıklanmaya çalışılmıştır ve bunun sonucunda davranışçı kuram ortaya çıkmıştır. Davranışçı kurama göre liderin doğuştan gelen bazı özellikleri değil liderin

sergilediği davranışları önemlidir. Davranışçı kuramın yerini daha sonra durumsallık yaklaşımı almıştır. Durumsallık yaklaşımına göre liderlik duruma göre değişir ve tek tip liderlik stili yoktur. Liderliğin koşullara göre değişebileceği öngörülmüştür (Sabuncuoğlu ve Tüz'den aktaran, Cemaloğlu, 2007). Sonraki bölümde alan yazında öğretmen liderliği ile ilişkisi ortaya konan liderlik stillerinden dönüşümcü (transformational) liderlik, dağıtımçı (distributed) liderlik ve öğretimsel (instructional) liderlik ele alınmıştır.

2.2. Dönüşümcü Liderlik

Örgütler birer sosyal sistem olarak çevrelerindeki diğer sistemler gibi değişime atyak uydurmak ve gelişmek zorundadırlar. Örgütlerin yaşayabilmesi ve bu çevresel değişimlere ve yeniliklere uyum sağlayabilmesi için örgütsel değişme kapasitelerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu değişme zorunluluğu örgütlerdeki liderlik rollerini de etkileyip değişime maruz bırakmıştır. Bu değişim sürecine öncülük eden liderlik biçimlerinden biri dönüşümcü (transformasyonel) liderliktir (Çelik, 1998). Dönüşümcü liderlik kavramının ilk temelleri Burns tarafından atılmıştır. Dönüşümcü liderlik kavramıyla ilgili alan yazında çalışmalar Bass (1985, 1996) tarafından yapılmıştır (Yukl, 2010). İşbirliği, örgütteki üyelerin kendilerini geliştirmeleri ve ortak bir vizyona sahip olmak dönüşümcü liderliğin temel kavramlarıdır (Çelik, 1998). Dönüşümcü liderlikteki temel amaç değişen çevreye uyum sağlayabilmektir (Çelik, 2003). Dönüşümcü liderlik temelinde cesaretli olmak, güçlüklerle başa çıkabilmek gibi özellikleri barındırır (Töremen ve Yasan, 2010). Dönüşümcü liderler girişimcidirler, ikna etme yetenekleri yüksektir, örgütün diğer üyelerine karşı dikkatli ve ilgilidirler, örgütün amaçlarını ön planda tutarlar, örgütteki üyeleri motive ederler ve aynı zamanda örgütteki üyelerin de gelişmelerine olanak sağlarlar (Çelik, 1998). Dönüşümcü liderlik stili okul örgütlerini de etkilemiştir. Okul yöneticilerinin liderlik rollerinde de farklılığa neden olmuştur (Çelik, 1998). Dönüşümcü liderlik kavramının ortaya çıkmasıyla liderlik rollerinin okulun diğer üyeleriyle paylaşılmasının önü açılmıştır (Leithwood, Begley ve Cousins'tan aktaran Beycioğlu, 2009). Jantzi ve Leithwood (1996) dönüşümcü liderliği; vizyon belirleme ve geliştirme, grup amaçlarının kabulünü sağlama, örgütteki üyelere bireysel destek

sağlama, okul üyelerini teşvik etme, okul üyeleri için uygun birer model oluşturma ve okul üyelerinden yüksek performans bekleme olarak altı alt boyutta ele almıştır.

2.3. Dağıtımçı Liderlik

Dağıtımçı liderlik anlayışı öğretmen liderliğini ortaya çıkaran önemli faktörlerden biridir (Smylie, Conley ve Marks'tan aktaran Baloğlu, 2011). Dağıtımçı liderlik kavramıyla ilgili olarak bilinen ilk çalışma 1954 yılında Gibb tarafından yapılmıştır. Yazar liderliğin örgütün üyeleri arasında dağıtılması gerektiğini öne sürmüştür (Özdemir, 2012). Dağıtımçı liderlik anlayışında örgütte tek bir lider bulunmaz fikri yer almaktadır, liderlik sadece en üst makamdaki kişide toplanmaz, öliderlik örgüt çalışanları arasında paylaşılmaktadır. Başka bir anlatımla örgütteki tüm üyeler liderlik yapma hak ve sorumluluğuna sahiptir (Goleman, 2002). Gronn (2003) dağıtımçı liderliği örgütte liderliğin diğer üyelerle paylaşılması dağıtılması olarak tanımlamıştır. Elmore (2000) ise dağıtımçı liderliği yöneticilerin örgütteki bireylerin bilgi ve becerilerini arttırdığı, bu bilgi ve becerilerin kullanımı ile ortaklaşa bir kültür meydana getirdiği, örgütün çeşitli parçalarını bir araya getirdiği ve kişileri ortak hedeflere olan katkılarından mesul tuttuğu bir süreç olarak nitelendirmiştir. Harris (2003) dağıtımçı liderliğin öğretmen liderliğine netlik kazandırdığını ifade etmiştir. Yukl (1999) bazı liderlik rollerinin örgütte tek kişinin elinde olduğunu, bazılarının ise örgüt üyeleriyle paylaşıldığını ileri sürmüştür. Formel pozisyona bakılmaksızın liderliğin örgütün üyeleriyle paylaşılması gerektiği inancına dayanan dağıtımçı liderlik yaklaşımı liderliğin sınırlarının genişlemesine ve öğretmen liderliği kavramının ortaya çıkmasına öncülük etmiştir (Baloğlu, 2011).

2.4. Öğretimsel Liderlik

Eğitim alanındaki yeniden yapılanma sürecinde ortaya çıkan diğer bir kavram da öğretimsel liderliktir. 1980' li yıllardan beri alan yazında tartışılan öğretimsel liderlik kavramı öncelikle okul müdürleri ile ilişkilendirilmiş, okul müdürlerinin belirlenen hedefler doğrultusunda kendisinin yerine getirdiği veya başkalarını etkileyerek onların yerine getirmesini sağladığı davranışlar bütünü olarak

değerlendirilmiştir (Serin & Buluç, 2012). Öğretimsel liderlik okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayan ve okulun başarısını arttıran bir unsur olarak ele alınmıştır (Özdemir & Sezgin, 2002). York-Barr ve Duke (2004) öğretimsel liderliği farklı bir şekilde ele almış, öğretim liderliğinin okul müdürleriyle değil daha çok öğretmenlerle ilişkili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Hallinger ve Şişman (2014) ise öğretimsel liderlerin temel rollerini; okul amaçlarının belirlenmesi, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme ve öğretme çevresi ve olumlu bir iklimin oluşturulması adı altında beş beş boyutta ele almıştır. York-Barr ve Duke (2004) öğretimsel liderliğin okul müdürleriyle değil daha çok öğretmenlerle ilişkili olduğunu savunmuştur. Benzer bir ifadeyle Wasley (1991) okul ve öğrenci başarısını daha üst seviyeye taşımak için öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini daha fazla üstlenmeleri gerektiğini ileri sürmüştür.

2.5. Öğretmen liderliği

Yüz yıl öncesine dayanan uzun bir geçmişi olan öğretmen liderliği 1900'li yıllarda John Dewey'in demokratik okullar görüşü ile okul gelişimi kapsamında ele alınmıştır (Danielson, 2006). Dağıtımçı liderlik kavramı önem kazanmış ve liderlik davranışının paylaşılabileceği ve öğretmenlerin de birer lider olabileceği görüşü ileri sürülmüştür (Harris ve Muijs, 2005). Öğretmen liderliği 1980'li yıllarda araştırmalara konu olmuştur ve öğretmenlerin sınıf dışında da rol ve sorumluluklarının olduğu öne sürülmüştür (Boyd-Dimock ve McGree, 1995). Bu liderlik anlayışındaki değişimle birlikte öğretmen liderliği kavramı sınıfın duvarlarının dışına çıkmıştır (Lai ve Cheung, 2015). Yeni bir kavram olmayan öğretmen liderliği kavramı, 1980'li yılların ortalarında öğretmen profesyonelizmi ve ortak karar verme gibi konularla ele alınmış ve öğretmenlerin sınıf dışında da rol ve sorumluluklarının olduğu öne sürülerek dönüşüme uğramıştır (Boyd-Dimock & McGree, 1995). Öğretmen liderliği kavramı araştırmalarda çeşitli biçimlerde yer almış, öğretmenlerin örgütsel, profesyonel ve öğretimsel liderlik rolleri incelenmiştir (York-Barr & Duke, 2004). Son yıllarda "*sınıf ötesinde liderlik*" fikri ortaya çıkmış ve öğretmen liderliği kavramı daha geniş bakış açısıyla ele alınmaya başlanmıştır.

Barth (1999) öğretmenlerin liderlik potansiyeline sahip olduklarını ve bu potansiyelin okul yararına kullanılabileceğini belirtmiştir. Böylece öğretmen liderliği okul gelişiminin sağlanmasında yer alan faktörlerden biri haline gelmiştir (Anderson, 2004).

2.6. Öğretmen Liderliğinin Tanımı

Öğretmen liderliğinin karmaşık bir kavram olduğu ve her okul bağlamında farklı bir yapıya bürünebileceği ileri sürülmüştür (Muijs ve Harris, 2003; York-Barr ve Duke, 2004). Başka bir ifadeyle öğretmen liderliği kavramı, gelişmiş öğretim uygulamalarını gerçekleştirmek, meslektaşları güdülemek ve okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek için gerekli faaliyetlere öncülük edebilmek olarak tanımlanmıştır (Katzenmeyer ve Moller, 2009). Harris ve Lambert (2003) öğretmen liderliğini okulda nitelikli öğrenme ve öğretmenin gerçekleşmesi ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmen liderliği bireysel olabileceği gibi kolektif te olabilir, öğretmen liderliği iş birliği gerektirir, lider öğretmenler okulun gelişimi ve başarısını arttırmak için işbirliği içinde çalışırlar, etkili öğretim uygulamaları için lider öğretmenler meslektaşlarıyla birlikte hareket ederler (Lai ve Cheung, 2015). Fairman ve Mackenzie (2012) öğretmen liderliğini farklı çerçevelerde ele almıştır. Bireysel, kolektif, formel, informel olan bu çerçevelerde temel amaç öğrenci öğrenmesini gerçekleştirmektir. Başka bir ifadeyle öğretmen liderliği kavramı, öğretmenlerin gelişmiş öğretim uygulamaları gerçekleştirmeleri, meslektaşlarını güdülemeleri, ve okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gereken faaliyetlere öncülük etmeleri olarak nitelendirilmiştir (Katzenmeyer & Moller, 2009). Harris ve Muijs (2005) öğretmen liderliğini okulda görev yapan öğretmenler tarafından, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağlayacak öğretim uygulamalarının geliştirilmesi ve işlevsel hale getirilmesi ve okuldaki diğer öğretmenlerin de profesyonel anlamda mesleki gelişimine katkıda bulunmayı gerektiren davranışlar olarak ifade etmişlerdir.

Wasley (1991) öğretmen liderliği kavramını meslektaşlarını değişim konusunda teşvik edebilmek olarak ifade etmiştir. Lai ve Cheung (2015) alan

yazındaki tanımlardan yola çıkarak öğretmen liderliğinin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Öğretmen liderliği hem bireysel hem de kolektif olabilir.
- 2- Öğretmen liderliği dönüşümseldir, okulun üyeleri arasında iş birliği vardır.
- 3- Öğretmen liderliği uygulayıcı olmak ve meslektaşlarla birlikte hareket etmek önemlidir.

Öğretmen liderliği kavramı Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından, kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği adı altında üç boyutta ele alınmıştır.

2.7. Lider Öğretmenlerin Roller

Okulda yeniden yapılanma fikrinin dayanaklarından biri öğretmen liderliğidir. Liderlik modelinde güç tek bir merkezde toplanmaz. Bunun yerine liderlik bölüşülmüş ve tüm öğretim kadrosuna dağıtılmış durumdadır (Muijs ve Harris, 2006). Beycioğlu (2009) öğretmen liderliği kavramının ortaya çıkış noktasını okullardaki yeniden yapılanma süreciyle ve okul gelişimi fikriyle ilişkilendirmiştir. Alan yazında lider öğretmenden beklenen rol ve sorumluluklar konusunda çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Harrison ve Killion (2007) lider öğretmenin rollerine ilişkin kapsamlı bir sınıflama yapmıştır ve bu rolleri; kaynak sağlayıcı, müfredat uzmanı, öğretim uzmanı, sınıf uygulamaları destekçisi, öğrenme kolaylaştırıcısı, mentör, okul lideri, veri hazırlayıcı, değişim katalizörü, öğrenci olarak ifade etmiştir. Harris ve Muijs (2005) lider öğretmen rollerini; aracılık rolü, katılımcı liderlik rolü, bağdaştırıcılık rolü ve yakın ilişkiler kurma rolü olarak dört alt başlıkta ele almıştır. Beycioğlu ve Aslan (2012) lider öğretmenlerin okulda sergilemeleri gereken bazı formel ve informal rollerin olduğunu ileri sürmüştür. Benzer olarak Silins ve Mulford (2004) formel roller üstlenildiğinde öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerinin de güçlendiğini ve öğretmenlerin formel rollerin yanı sıra informal roller de üstlendiklerini ifade etmişlerdir. Burgess ve Bates (2010) , lider öğretmenin rollerini dört kategoride ele alarak açıklamaya çalışmıştır:

- 1- Lider öğretmenler okulda sürekli iletişim içindedirler, lider öğretmenler için güven teşkil etmek önemlidir. İyi dinleyici ve kaynak sağlayıcıdırlar.

- 2- Amaçları etkili bir eğitim ve öğretim gerçekleştirmektir, başarılı uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmak isterler, müfredatı geliştirerek öğrencilere yeni öğrenme fırsatları yaratmak ve meslektaşlarına mentörlük yapmak isterler.
- 3- Yapılması gereken işleri organize ederler ve materyal seçiminde fikirlerini paylaşmak isterler.
- 4- Meslektaşlarına tavsiyede bulunurlar.

Benzer olarak Barth (1999) öğretmen liderliğinin müfredatın hazırlanmasında, hedef davranışların belirlenmesinde, performans ölçümünde etkili olduğunu öne sürmüştür. Beycioğlu (2009) alan yazındaki sınıflamalardan yola çıkarak geleneksel öğretmen ile lider öğretmenin rollerini karşılaştırmıştır, geleneksel öğretmenlerin günü kurtarıcı işlere yoğunlaştığını, lider öğretmenlerin ise uzun vadeli amaçlarının olduğunu, geleneksel öğretmenin örgüt içindeki rollerinin sınıf içi etkinliklerle kısıtlı olduğunu, fakat lider öğretmenlerin ise örgütsel etkinliklerde ve karar vermede söz sahibi olduklarını öne sürmüştür.

2.8. Öğretmen Liderliğinin Güçlü Yönleri

Okulun amaçlarına ulaşması okulun değişim ve gelişimi için etkili bir biçimde görev yapan öğretmenler öğrenmenin daha elverişli bir ortamda gerçekleşmesi için gönüllü olarak çalışmaktadırlar (Lambert, 2003). Lider öğretmenler başarılı öğretim uygulamalarını kullanarak öğrenci başarısını arttırmakla kalmayıp aynı zamanda meslektaşlarının da mesleki gelişimlerini sağlarlar (Leithwood, 2003). Öğretmen liderliği okulda iş birliğinin sağlanmasında, okulun çevresindeki değişimlere ayak uydurmasında ve örgütsel kapasitenin geliştirilmesinde de etkilidir (Harris & Lambert, 2003). Benzer olarak Danielson (2006) lider öğretmenlerin okul kültürü ve okul başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduklarını ileri sürmüştür. Barth (2001) öğretmenlerin liderlik davranışlarının iş doyumunu arttırdığını öne sürmüştür.

2.9. Öğretmen Liderliğini Engelleyen Faktörler

Öğretmenler liderlik davranışları sergilerken okul içerisinde bazı engellerle karşılaşmaktadırlar (Katzenmeyer ve Moller, 2009). Bu engellerin başında özellikle okul kültürü ve yönetici kökenli engeller yer alır. Formel liderlerin olduğu eğitim kurumlarında öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmeleri zorlaşabilir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin bakış açısı öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemelerinde engel teşkil edebilir ve yöneticilerde ikilem yaratabilir (Katzenmeyer ve Moller, 2009). Alan yazında öğretmen liderliği engelleri farklı boyutlarda ele alınmıştır. Örneğin, Body-Dimock ve McGree (1995) öğretmen liderliği kavramlarını, rol tanımları, zaman ve okul kültürüyle ilişkilendirmiştir. Katzenmeyer ve Moller (2009) öğretmenlerin kendilerini liderlik davranışı sergilemede yetersiz gördüklerini düşündüklerini ileri sürmüşlerdir. Reeves (2008) öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemelerinde suçlamanın, bürokrasinin ve ön yargıların engel teşkil ettiğini savunmuştur. Bir çok okul müdürü liderlik rolünü öğretmenlerle paylaştığında kendi liderlik rollerinin azalacağını ve liderlik algılarının değişmesi gerektiğini düşünmektedir (Murphy, 2005). İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmen liderliğinin önündeki engellerin farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Boyd-Dimock ve McGree öğretmen liderliği kavramlarını, rol tanımları, zaman ve okul kültürüyle ilişkilendirmiştir ve öğretmenlerin liderlik davranışlarının desteklenmediği bir kültüre sahip okullarda ise öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını sergilemede isteksiz olduklarını öne sürmüştür. Benzer olarak Murphy (2005) öğretmenlerin liderlik davranışları sergilerken birçok engelle karşılaştığını ileri sürerek öğretmen liderliğinin önündeki engelleri; örgütsel yapı, destek ve kültür olmak üzere üç boyutta ele almıştır.

2.10. Öğretmen Liderliğini Destekleyen Faktörler

Alan yazında öğretmenlerin liderlik davranışlarını destekleyen faktörler genellikle okul yapısı ve okul kültürüyle ilişkilendirilmiştir. Öğretmen liderliğinin gelişimini Reeves (2008) açık iletişim, iş birliği ve güven odaklı bir okul kültürü ile ilişkilendirmiş, böyle bir okul kültürünün lider öğretmenler için bir fırsat olduğunu ileri sürmüştür. Benzer bir ifadeyle öğretmen liderliğinin gelişiminde okul

kültürünün etkili bir unsur olduğunu ileri süren Katzenmeyer ve Moller (2009), iş birliğini, paylaşımı ve mesleki gelişimi önemseyen bir okul kültüründe öğretmenlerin daha fazla liderlik davranışları sergileyebileceklerini ifade etmiştir. Danielson (2006) öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemelerinde zaman faktörünün önemli bir unsur olduğunu belirterek okullarda öğretmenlere araştırma ve proje gibi çeşitli faaliyetler yürütebilmeleri için boşluklar yaratılması gerektiğini ileri sürmüştür. Benzer olarak Can (2013) okullarda etkili bir zaman planlamasının hem öğretmen liderliğinin gelişiminde hem de etkili öğretimin gerçekleşmesinde önemli olduğunu savunmuştur. Harris ve Lambert (2003) öğretmen liderliğinin gelişmesi ve sürdürülebilmesi için öğretmenlerin cesaretlendirilmesi gerektiğini, onlara kendilerini geliştirebilmeleri için olanaklar sunulması gerektiğini öne sürmüştür.

2.11. Öğretmen Liderliği ve Okul Gelişimi

Okul gelişimi öğrenci öğrenmesi ile ilişkilendirilmiş bir süreçtir (Harris & Hopkins, 200). Öğrenci öğrenmesinde ve okul gelişiminde öğretmen faktörü oldukça önemlidir (Day, 2002). Bu bağlamda öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerilerin öğrenci başarısı ile yakın ilişkili olduğu söylenebilir. Okullarda öğretmenlerin hem formel hem de informal rolleri vardır. Okul gelişimde öğretmenlerin özellikle de sınıf dışında sergiledikleri roller oldukça önemlidir (Danielson, 2006). Harris (2002) okul gelişiminde lider öğretmenlerin okulda birer değişim katalizörü olduklarını ve meslektaşlarını da değişim konusunda güdülediklerini ve bunun da okul gelişimini sağladığını savunmuştur. Murphy (2005) okul ve öğrenci başarısını arttırmada lider öğretmenlerin daha fazla profesyonel olduklarını daha iyi çözümler ürettiklerini belirtmiştir. Harris ve Muijs (2003) öğretmen liderlerin okul gelişiminde meslektaşlarının gelişimlerini sağlamak, etkili bir müfredatın oluşması için etkinliklerde yer almak, okul ile ilgili kararlara katılmak ve hizmet içi eğitimlerde yer almak gibi roller üstlendiklerini belirtmiştir.

2.12. Okul Müdürü Desteği

Okullarda öğretmen liderliği davranışlarının yaygınlaşması müdür desteği olmadan mümkün görünmemektedir (Harrison & Lembeck, 1996). Okul müdürü desteği okullarda öğretmen liderliği davranışlarının gelişmesindeki en önemli etkidir (Blegen ve Kennedy). Alan yazında bu düşüncüyü destekleyen bir dizi çalışma mevcuttur. Can (2006) okul müdürünün destekleyici ve cesaretlendirici davranışlarının çok önemli olduğunu belirtmiştir. Lambert (2003) okul müdürlerinin okullarda liderlik ekipleri kurarak öğretmen liderliğini geliştirmeleri gerektiğini öne sürmüştür. Benzer olarak Katzenmeyer ve Moller (2009) öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasının temelini okul müdürü desteği olduğunu belirtmiştir. Buckner ve McDowelle (2000) okullarda öğretmen liderliği davranışlarının daha yüksek düzeyde sergilenmesi için okul müdürlerinin öğretmenlerle sağlıklı ilişkiler kurarak onları motive etmeleri gerektiğini ve onların liderlik becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunması gerektiğini öne sürmüştür. Murphy (2005) okul müdürü desteğinin hissedildiği okullarda öğretmen liderliği kavramının daha da yaygınlaşarak yerleştiğini ifade etmiştir. Deal ve Peterson (1999) okullarda öğretmen liderliği kavramının yaygınlaşarak sürdürülebilmesi için öğretmenlerin cesaretlendirilmeye ve desteklenmeye ihtiyaçları olduğunu ileri sürmüştür. Benzer olarak Zinn (1997) informal bir rol olan öğretmen liderliğinin desteklenmesinde en önemli etkenin okul müdürleri ve okul üyeleri olduğunu belirtmiştir. Litrell, Billingsley ve Cross (1994) okul müdürlerinin destekleyici davranışlarını; duygusal destek, araçsal destek, değerlendirici destek ve mesleki destek olarak dört alt boyutta açıklamaya çalışmıştır. Angelle & DeHart, (2011) karar alma süreçlerine öğretmenlerin de dahil edilerek liderlik davranışları sergileme düzeylerinin arttırılabileceğini savunmuştur. Sonuç olarak, okul gelişiminin sağlanması için okul müdürlerinin öğretmen liderliğini desteklemeleri okul başarısı bağlamında oldukça önemli bir teşkil etmektedir (Akert & Martin, 2012).

2.13. Türkiye’de Öğretmen Liderliği Üzerine Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de öğretmen liderliği üzerine sınırlı sayıda araştırma vardır (Can, 2013). Genellikle son yıllarda öğretmen liderliği popülerlik kazanarak makale ve tezlere konu olmuştur. Bu çalışmalar aşağıda açıklanmıştır:

Çelik (2017) tarafından öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ile öğretmen liderlikleri arasındaki ilişkileri belirlemek ve öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyi algıları ile öğretmen liderliğine yönelik algıları arasındaki ilişkileri incelemek için 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Düzce ile Akçakoca ilçelerindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 440 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, katılımcıların öğretmen liderliğine yönelik algılarının ölçek genelinde tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2016) öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının ne düzeyde sergilendiklerini kendi görüşlerine göre belirlemek amacıyla 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Van ili iki merkez ilçesinde(Tuşba ve İpekyolu) yer alan kamu ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yapılan çalışmada, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmenlik liderlik davranışlarının yüksek düzeyde olduğu görülürken, ortaokullarda görev yapanların öğretmen liderlik davranışlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Demirtaş (2016) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği becerilerine yönelik algıları incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Antalya ilinde MEB’e bağlı okullarda görev yapmakta olan 280 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem, cinsiyete göre farklılık gösterme durumu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel olarak öğretmenlik liderliğine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2015) ilkokul ve ortaokullarda öğretmen algıları doğrultusunda örgüt kültürü ve lider-üye etkileşim düzeylerinin öğretmen liderliğine etkisini belirlemek üzere araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan 502 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan doktora tezi çalışmasında örgüt kültürü ve öğretmen liderliği arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkinin bulunduğu tespit edilmiş ve örgüt kültürünün öğretmen liderliğini anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç vd. (2015) Ankara ili merkez ilçe sınırlarında bulunan 18 ilköğretim okulunda görev yapan 386 öğretmenle yaptıkları çalışmada öğretmen liderliği, öğretmen profesyonelizmi ve algılan stres arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen liderliği ve öğretmen profesyonelizmi arasında pozitif ilişkiler bulunurken, algılanan stres ve öğretmen liderliği arasında ise negatif ilişkiler bulunmuştur.

Çakır (2015) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda iki değişken arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Çetin ve Keser (2015) okullardaki değişim sürecinde öğretmenlerin kendi sorumluluklarına ilişkin görüşlerini incelemek ve bu görüşleri öğretmen liderliği dağıtımcı liderlik bağlamında değerlendirmek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 öğretim yılında devlet okullarında çeşitli alanlardan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin başlıca sorumluluk alanları olarak öğrenci öğrenmesini arttırmak gibi rollerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tosun ve Aygün (2014) lise öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin farkındalıklarını belirlemek için İstanbul ili Beylikdüzü ve Büyükçekmece ilçelerindeki özel liselerde görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada lise

öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kılınç vd. (2014) tarafından lise öğretmenlerinin öğretmen liderliği algısı ve okul müdürlerinin mizah stilleri arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 12 lisede görev yapan 252 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan araştırmanın sonucunda üretici-sosyal mizah stiline öğretmen liderliği davranışlarının bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç ve Recepoğlu (2013) ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerini incelemek amacıyla Kastamonu il sınırları içinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 291 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada katılımcı öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin beklenti düzeylerinin algı düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır..

Beycioğlu ve Aslan (2012) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rolleriyle alakalı olarak yöneticilerin ve öğretmenlerin algılarının ve beklentilerinin düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini sivas ilinde 7 ilköğretim 5 ortaöğretim okulundagörev yapan toplam 320 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda katılımcıların öğretmen liderliğine ilişkin beklenti düzeylerinin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2011) tarafından yapılan yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin öğretmenlik liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşleri ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya iki farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören toplam 112 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmada öğreten adaylarına göre lider bir sınıf öğretmenin özellikle beceri, değerler noktasında pek çok olumlu özelliğinin olması gerektiği belirlenmiştir.

Beycioğlu ve Aslan (2010) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim okullarında öğretmen liderliği rollerinin ne seviyede gösterildiğine yönelik algıların ve öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin ne düzeyde olduğuna dair inceleme yapmışlardır. Bu duruma ilişkin geçerliliği ve güvenilirliği ölçümlemek için bir ölçek geliştirmişlerdir. Araştırmanın evrenini Hatay ili merkez ilçesinde görev yapan 296 öğretmen ve 21 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, geliştirdikleri ölçeğin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerin ölçülmesinde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Beycioğlu (2009) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin gösterdikleri liderlik görevlerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne seviyede olduğunu belirlemek için yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin algı düzeyine göre daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmanın evrenini, 2008-2009 öğretim yılında Hatay ili merkez ilçesi sınırları içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır.

Can (2009) tarafından okullarda öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada araştırmaya katılanların amaç belirleme, gönüllü çalışmaları destekleme, güven ve vizyon geliştirme ve kararlılık davranışlarını orta derecede sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki üç ilden mülakat yoluyla seçilen okullarda çalışan 65 öğretmen ve 25 okul yöneticisinden görüşmeyi kabul eden 10 yönetici ve 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler mülakat yoluyla toplanmıştır.

Can (2006a) öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejilerini tartışmak için bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın evrenini 2006 yılında Kayseri Nevşehir ve Kahramanmaraş illerinde ilköğretim ve orta öğretim okullarında çalışan 35 öğretmen ve 12 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için müdürlerin uygulaması gereken bazı rol ve stratejilerin bulunduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

2.14. Yurt Dışında Öğretmen Liderliği Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Yayınlar

Bu bölümde öğretmen liderliği ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Lai ve Cheung (2015) tarafından Hong Kong'daki dokuz okulda yapılan araştırmada öğretmenlerin liderlik becerileri ve uygulamalarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim, öğrenci öğrenmesi ve okul gelişimi üzerinde öğretmenlerin birçok liderlik davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Fairman ve Mackenzie (2012), yedi okulun katılımıyla durum çalışması yöntemini uyguladığı ve öğretmen liderliğinin öğretim, öğrenme ve meslektaşlarla çalışma üzerindeki etkilerini detaylı olarak ele almak amacıyla yaptığı araştırmada öğretmen liderliğinin formel ve informel yollarla meslektaşlarını etkilemede kullandıkları stratejileri gösteren yeni bir öğretmen liderliği modeli geliştirmiştir.

Muijs ve Harris (2006) tarafından on okulun katılımıyla öğretmen liderliğinin okulu ve öğretmen gelişimini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda lider öğretmenlerin diğer öğretmenleri güçlendirdiği ve bunun iyi uygulamaların paylaşılması yoluyla okul gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katyal ve Evers (2004) tarafından öğretmen liderliğinin özerk öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada lider öğretmenlerin öğrencilerin okula devamı ve öğrenci başarısı üstünde olumlu etkisi olduğu sonucuna varmıştır.

Silins ve Mulford (2004) örgütsel öğrenmenin öğretmen liderliği üzerindeki etkisini araştırmışlar, öğretmenlerin desteklendiği ve öğrenmeye teşvik edildiği okullarda liderlik davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Sabatini (2002) tarafından yapılan doktora tezi çalışmasında bir ilköğretim okulundaki öğretmenlerin geliştirmekte olan öğretmen liderliği yaklaşımına yönelik bakış açılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin liderlik yapma noktasında cesaretlendirildiklerinde, meslektaşlarıyla etkili bir iş birliği ağı kurduklarında öğretim süreçlerine odaklanarak liderlik davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Silva vd. (2000) tarafından üç lider öğretmenin görüşleri çerçevesinde lider öğretmenlerin karşılaştıkları engeller ve liderliği kolaylaştıran unsurları belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, öğretmen liderliğinin okul yapısını güçlendirdiği, mesleki gelişim fırsatı sunduğu ve yardımlaşmayı arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Le Blanc ve Shelton (1997) tarafından öğretmenlerin kendi liderlik rollerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada iş doyumu, iş birliği ve zaman faktörlerinin öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemesinde önemli etkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Boles ve Troen (1994) tarafından yapılan araştırmada mesleki gelişim okullarındaki öğretmenlerin liderlik beceri ve rollerinin gelişiminin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda bu okullarda eğitim alan öğretmenlerin iş birliği, araştırmaya yatkınlık, müfredat gelişimi ve takım çalışması gibi liderlik davranışlarının üst düzeyde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.15. Türkiye’de Müdür Desteği Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Yayınlar

Ülkemizde müdür desteği kavramı araştırmaların içinde dolaylı olarak yer almaktadır. Özellikle liderlik ve örgütsel destekle ilgili çalışmalarda müdür desteğine yer verildiği görülmektedir. Bu araştırmalara aşağıda değinilmektedir.

Günbayı vd. (2013) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğunu anlamak ve incelemek için yaptıkları çalışmada müdür

desteğinin öğretmenlerin örgütsel davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Özdemir Demirel (2012) yapmış oldukları araştırmada okul müdürlerinin güç kaynaklarının kullanılma şekli ve müdür desteğinin kurumsal vatandaşlık davranışıyla ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda müdürlerin vermiş olduğu desteğin, okul müdürlerinin güç kaynaklarını kullanma şekilleri ve kurumsal vatandaşlık davranışı arasında bir değişken olduğu sonucunu bulmuşlardır.

Giray ve Şahin (2012) iş yeri desteği genel adıyla örgüt, yönetici ve çalışma arkadaşları desteği ölçeklerinin geliştirmek amacıyla yaptıkları çalışmada örgüt, yönetici ve çalışma arkadaşları desteği ölçeklerinin farklı kavramlar olduğu ve bu kavramların ölçme aracı olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Şama ve Kolamaz (2011) okul müdürlerinin destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri incelemek için yaptıkları araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve destekleyici liderlik özelliklerine ait algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin özdeşleşme bağlılıkları ve geliştirici liderlik algıları ilköğretimdeki öğretmenlerin algılarından daha yüksek çıkmıştır.

Özdemir (2010) ilköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin ve bireyciliğe karşı ortaklaşa davranışçılığa ilişkin örgütsel değerlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla olan ilişkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada yönetici desteğinin ve ortaklaşa davranışçılığın örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkili olduğunu saptamıştır.

2.16. Yurt Dışında Müdür Desteği Üzerine Yapılan Araştırmalar

Müdür desteği kavramı yurt dışındaki çalışmalarda sınırlı sayıdaki araştırmada ara değişken olarak yer almıştır. Bu araştırmalar aşağıda açıklanmıştır:

Dawson (2015) okul müdürlerinin profesyonel öğrenme toplulukları oluşturma yoluyla ğretmen öğrenmesi üzerindeki desteğinin incelenmesinin amaçlandığı doktora tezi çalışmasında, okul müdürlerinin iletişim ve güven yoluyla ğretmen öğrenmesini desteklediğı sonucuna ulaşılmıştır.

Wahlstrom ve Louis (2008) ğretmenlerin müdür liderliğini nasıl algıladıklarını belirlemek için yaptıkları araştırma sonucunda dağıtımçı liderlik anlayışının ve mesleki topluluklar oluşturmanın öğretmenlerin iş birliği içinde kolektif kararlar alarak çalışmalarına katkıda bulunduğı sonucuna ulaşılmıştır.

Littrell vd. (1994) okul müdürü desteğinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, ğretmen stresi, sağığı, örgütsel bağılık, iş doyumunu ve okulda kalma isteğı üzerindeki etkisini belirlemek için yaptıkları araştırmada müdür desteğı ve bağımlı değışkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğı tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri geçmiş zamanda veya günümüzde mevcut olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1999). Yapılan bu çalışmada bir bağımlı bir bağımsız olmak üzere iki değişken bulunmaktadır. Araştırmada bağımlı değişken olarak öğretmen liderliği, bağımsız değişken olarak ise müdür desteği kullanılmıştır. Mevcut araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmen liderliği ve müdür desteği arasındaki ilişkiler saptanmış ve bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Aynı zamanda ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürü desteğinin öğretmen liderliğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı inceleme konusu edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokullarda görev yapan 1203 öğretmen oluşturmaktadır. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (2018) evrene dair alınan bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Araştırma Evrenine İlişkin Bilgiler

Eğitim Bölgesi	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Buca	33	1203

Anketlerin İzmir ili Buca ilçesinde bulunan devlet ilkokullarında uygulanabilmesi için resmi yazışmalar yapılmış ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada tabakalı ve seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 582 anket araştırmada ulaşılması planlanan tüm okullara elden ulaştırılmıştır. Bu anketlerden 324'ü geri dönmüştür. Bunlardan 42 anketin yönerge kurallarına uygun şekilde doldurulmadığı tespit edilmiş ve değerlendirilmeye tabi tutulmamıştır. Sonuç olarak 282 öğretmene uygulanan anketler değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Okulların büyüklüğüne dair bilgiler Tablo 2' de verilmektedir.

Tablo 2. Okul büyüklüğüne göre katılımcıların dağılımı

		n	%
Okul büyüklüğü	Küçük	52	18,4
	Orta	202	71,6
	Büyük	28	9,9
	Toplam	282	100,0

Örnekleme ait demografik bilgilerin dağılımının belirlenmesi için frekans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Demografik bilgilerin dağılımı

		N	%
Okuldaki konum	Öğretmen	282	100,0
	Toplam	282	100,0
Cinsiyet	Kadın	160	57,8
	Erkek	117	42,2
	Toplam	277	100,0
Öğrenim Durumu	Eğitim Fakültesi	197	70,1
	Diğer	85	29,9
	Toplam	281	100,0
Branş	Yabancı dil	36	12,8
	Sınıf öğretmeni	246	87,2
	Toplam	282	100,0
Hizmet süresi	1-5 yıl	41	14,6
	6-10 yıl	44	15,7
	11-15 yıl	49	17,4
	16-20 yıl	56	19,9
	21 yıl ve üzeri	91	32,4
	Toplam	281	100,0
Çalışılan okuldaki hizmet süresi	1-5 yıl	139	49,5
	6-10 yıl	78	27,8
	11-15 yıl	43	15,3
	16-20 yıl	13	4,6
	21 yıl ve üzeri	8	2,8
	Toplam	281	100,0
Çalışılan okuldaki öğretmen sayısı	10-29 kişi	37	13,2
	30-50 kişi	116	41,3
	50 kişiden fazla	128	45,6
	Toplam	281	100,0
Okul büyüklüğü	Küçük	52	18,4
	Orta	202	71,6
	Büyük	28	9,9
	Toplam	282	100,0

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %57,8'i kadın, %42,2'si ise erkektir. Eğitim fakültesi mezunu olanların oranı %70,1 iken, %29,9'u diğer fakültelerden mezun olmuştur. Branşı yabancı dil olanların oranı %12,8, sınıf öğretmeni olanların oranı ise %87,2'dir. Hizmet süresine göre dağılım incelendiğinde; 1-5 yıl hizmet süresi olanların oranı %14,6, 6-10 yıl hizmet süresi olanların oranı %15,7, 11-15 yıl hizmet süresi olanların oranı %17,4'tür. 16-20 yıl hizmet süresi olanların oranı

%19,9 iken 21 yıl ve daha fazla hizmet süresi olanların oranı %32,4'tür. Çalışılan okuldaki hizmet sürelerinin dağılımı incelendiğinde; 1-5 yıl süre ile okulda çalışanların oranı %49,5, 6-10 yıl süre ile çalışanların oranı %27,8, 11-15 yıl süre ile çalışanların oranı %15,3'tür. 16-20 yıl süre ile okulda çalışanların oranı %4,6 iken 21 yıl ve daha fazla süre ile okulda çalışanların oranı %2,8'dir. Katılımcıların %13,2'sinin okulunda 10-29 öğretmen, %41,3'ünün okulunda 30-50 öğretmen bulunurken, %45,6'sının okulunda 50'den fazla öğretmen bulunmaktadır. Katılımcıların %18,4'ünün küçük ölçekli okulda, %71,6'sı orta ölçekli okulda, %9,9'u ise büyük ölçekli okulda çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Müdür Desteği Ölçeği Anketi kullanılmıştır. Söz konusu bu ölçekler kullanılarak Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin saptanması hedeflenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırma grubunu İzmir ili Buca ilçesinde devlet ilkokullarında görev yapan 282 öğretmen oluşturmaktadır.

Öğretmen Liderliği Ölçeği: Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Likert tipi bu ölçek "Hiçbir zaman (1)" ve "Her zaman (5)" değerleri arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin hem algı hem de beklentilerini ölçen iki boyutlu bir yapısı bulunmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin hem algı hem de beklentileri açısından üç boyutta toplanmaktadır. Kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği olarak isimlendirilen üç boyutta toplam 25 madde yer almaktadır. Kurumsal gelişme boyutunda 9, meslekî gelişim boyutunda 11 ve meslektaşlarla iş birliği boyutunda ise 5 madde bulunmaktadır.

Toplamda 25 maddeden oluşan ölçekte hesaplanan toplam varyans algı boyutu için % 57,23, beklenti boyutu için ise % 51,60'tır. Beycioğlu ve Aslan (2010) Cronbach Alpha katsayısı ve test-tekrar test yöntemlerini kullanarak ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Buna göre, hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı algı için .95 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin liderliğe yönelik beklentilerine ilişkin boyutlarda Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları kurumsal gelişme için .79 mesleki gelişim için .86 ve meslektaşlarla iş birliği için .89 olarak hesaplanmıştır. Algıya ilişkin boyutlarda ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları kurumsal gelişme için .87 mesleki gelişim için .87 ve meslektaşlarla iş birliği için .92'dir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerden oluşan bir gruba farklı zamanlarda araştırmacılar tarafından iki uygulama yapılmış ve her iki uygulamada elde edilen puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, algı boyutu ($r = .87$) için yapılan ölçümler öğretmen liderliği ölçeğinin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bu verilere göre ölçeğin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri ölçmede kullanılabileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Mevcut çalışmada araştırmanın amaçlarına uygun şekilde psikometrik özellikleri sunulan ölçeğin yalnızca algı boyutu kullanılmıştır. Bununla birlikte ölçek Türk kültürü ve dilinde geliştirilmiş olduğu ve bir dizi araştırmada (Beycioğlu, 2009; Kılınç & Receptoğlu, 2013, Kılınç vd., 2015; Kölükçü, 2011) kullanıldığı için bu çalışma kapsamında ilgili ölçeğin yapı geçerliği incelenmemiş ancak güvenilirlik bulguları verilmiştir. Buna göre ölçeğin alt boyutları olan kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutları için hesaplanan iç tutarlık katsayısı sırasıyla .90, .92, ve .83'tür. Bununla birlikte ölçeğin tümü için iç tutarlılık katsayısının .94 olduğu belirlenmiştir.

Müdür Desteği Ölçeği: Ölçek ilk olarak okul müdürlerinin destekleyici davranışlarını incelemeye yönelik olarak Littrel tarafından 40 madde ve dört boyuttan oluşacak biçimde geliştirilmiş, daha sonra DiPaola tarafından madde sayısı azaltılmıştır. Yapılan pilot çalışma neticesinde ölçekte dört boyut ortaya çıkmıştır. Ölçekte boyutlar, duygusal destek (4 madde), değerlendirici destek (4 madde), araçsal destek (4 madde) ve mesleki destek (4 madde) şeklinde olup ölçek 4 boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. DiPaola duygusal destek alt boyutunun iç tutarlık

katsayısının .94, değerlendirici destek alt boyutunun iç tutarlık katsayısının .88 ve mesleki destek alt boyutunun iç tutarlık katsayısının .87 olduğunu bulmuştur. Müdür Desteği Ölçeği ilk olarak Günbayı vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uzmanların görüşlerinden faydalanılarak ölçek maddelerinde değişiklikler yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda DiPaola'nın araştırmasında dört faktörlü olan Müdür Desteği Ölçeğinin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Mesleki ve değerlendirici destek boyutlarının bir araya geldiği gözlemlenmiş ve öğretimsel destek olarak adlandırılmıştır. Öğretimsel destek, öğretmenlerin eğitim-öğretime yönelik uygulamalarını, mesleki gelişimlerini ve sınıf içi uygulamalarını içermektedir. Diğer boyutlar duygusal destek ve araçsal destektir. Bu üç boyut toplam varyansın %73,43'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin bütünü için ise Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .95 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri varimax yöntemi uygulandıktan sonra .62 ile .84 arasında çıkmıştır. Duygusal destek (4 madde) Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .82, öğretimsel destek (8 madde) Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .94, araçsal destek (4 madde) Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .88 bulunmuştur. Ayrıca duygusal destek boyutu varyansın % 32,22'sini, öğretimsel destek boyutu varyansın % 24,98'ini, araçsal destek boyutu varyansın % 16,21'ini açıklamaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Günbayı vd., 2013, s. 583).

Araştırmada anketlerin İzmir ili Buca ilçesinde bulunan devlet ilkokullarında uygulanabilmesi için resmi yazışmalar yapılmış ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. 582 anket araştırmada ulaşılması planlanan okullara elden ulaştırılmıştır. Anketlerden 324'ü geri dönmüştür. Bunlardan 42 anketin yönerge kurallarına uygun olmadığı tespit edilmiş ve değerlendirmeye tabi tutulmamıştır.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada verilerin analizinde SPSS 20 programından yararlanılmıştır. Analiz sürecinde demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, branş,

kıdem, hizmet süresi, öğretmen sayısı, okul büyüklüğü) dayalı hesaplamalar yapılırken betimsel istatistiklerden (frekans ve yüzde) faydalanılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen liderliği ve müdür desteğine ilişkin algılarının branş, cinsiyet, kıdem, çalışılan okuldaki hizmet süresi, okuldaki öğretmen sayısı ve okul büyüklüğüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve Tek Yönlü ANOVA uygulanmıştır. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürünün desteğine ilişkin algılarının öğretmen liderliğinin alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yorumlanırken Beta katsayısı (β) ve t-testi sonuçları göz önüne alınmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluk gösterip göstermediği Kolmogrov-Smirnov testleri ile incelenmiş ve veri setinin normal dağılıma uygun gösterdiği görülmüş, bu yüzden analizlerde parametrik testlerden faydalanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerinin öğretmen liderliğinin meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutları ile okul müdürlerinin destekleyici davranışlarına ilişkin algıları incelenmiştir. Daha sonra, ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin destekleyici davranışlarının öğretmen liderliğini hangi düzeyde ve yönde etkilediği incelenmiştir. Son olarak öğretmenlerin öğretmen liderliğinin alt boyutları olan kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği ile müdür desteğine ilişkin algılarının cinsiyet, öğrenim durumu, branş, kıdem, hizmet süresi, öğretmen sayısı ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular sunulmuştur. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular bağımsız değişkenler göz önüne alınarak tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin destekleyici davranış düzeyleri nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algılarına ait analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdür Desteğine İlişkin Algıları

		n	$\bar{X}$	Std. Sapma
Duygusal Destek	m1	282	5.06	1.03
	m2	282	5.05	1.04
	m3	282	4.89	1.06
	m4	282	4.82	1.09
	Toplam		4.96	0.47
Araçsal Destek	m5	282	4.71	1.12
	m6	282	4.57	1.24
	m7	282	4.78	1.13
	m8	282	4.96	1.01
	Toplam	282	4.76	0.09
Öğretimsel Destek	m9	282	5.02	1.02
	m10	282	5.00	1.00
	m11	282	5.06	1.01
	m12	282	4.75	1.22
	m13	282	4.95	1.10
	m14	282	4.99	1.05
	m15	282	4.80	1.16
	m16	282	4.88	1.14
	Toplam	282	4.87	0.06

Tablo 4'te verilen ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algılarının dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin müdür desteğini en fazla müdür desteği ölçeği duygusal destek alt boyutunda algıladıkları görülmektedir. Müdür desteğinin diğer maddelerde birbirine yakın düzeyde gerçekleştiği ileri sürülebilir. Müdür desteğine ilişkin genel dağılımın yüksek olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin en fazla duygusal destek alt boyutunda ($\bar{X} = 5.06$ Kesinlikle Katılıyorum) 1. maddede ifade edilen "*Ben konuşurken tüm dikkatini bana verir .*" davranışını gerçekleştirdikleri söylenebilir. En düşük düzeyde ($\bar{X} = 4.57$, Kesinlikle katılıyorum) ise 6. maddede ifade edilen "*Performansıyla ilgili sürekli geri bildirimde bulunur*" ifadesini gerçekleştirdikleri görülmektedir. Başka bir anlatımla öğretmenler okul müdürlerinin kendilerini desteklediklerini, kendilerine karşı açık sözlü ve dürüst olduklarını ileri sürmektedirler.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci problemi “İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları hangi düzeyde gerçekleşmektedir?” şeklinde belirtilmiştir. Öğretmenlerin okul müdürü desteğine ilişkin algılarına yönelik bulgular tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algıları

Boyutlar		N	$\bar{x}$	Std. Sapma
Kurumsal Gelişim	m1	282	4.32	0.70
	m2	282	4.06	0.83
	m3	282	4.06	0.84
	m4	282	4.00	0.91
	m5	282	3.88	0.89
	Toplam	282	4.06	0.08
Mesleki Gelişim	m6	282	3.45	1.09
	m7	282	3.80	0.92
	m8	282	3.77	0.98
	m9	282	4.00	0.82
	m11	282	3.85	0.92
	m13	282	3.97	0.86
	m14	282	3.86	0.93
	m15	282	3.77	0.96
	m16	282	3.83	0.95
	Toplam	282	3.86	0.04
Meslektaşlarla İşbirliği	m10	282	4.16	0.79
	m12	282	4.07	0.91
	m17	282	4.01	0.79
	m18	282	3.95	0.86
	m19	282	4.26	0.78
	m20	282	4.04	0.84
	m21	282	4.13	0.83
	m22	282	4.09	0.80
	m23	282	4.16	0.81
	m24	282	4.27	0.79
	m25	282	4.04	0.81
Toplam		282	4.14	0.02

Tablo 5'te verilen ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının dağılımları incelendiğinde öğretmenlerin en fazla meslektaşlarla işbirliği ($\bar{X}=4.14$, Sık sık), ikinci sırada kurumsal gelişim ($\bar{X}=4.06$, Sık sık), en az mesleki gelişim ($\bar{X}=3.86$ Sık sık) boyutuna ilişkin davranışları gerçekleştirdikleri ileri sürülebilir. Başka bir anlatımla okullarda öğretmen liderliği davranışları yüksek düzeyde sergilenmekte ve öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği boyutuna ilişkin öğretmen liderliği davranışlarını kurumsal gelişim ve mesleki gelişim boyutlarına nazaran daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri ileri sürülebilir. Tablo 5'te öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği boyutuna ilişkin algılarının dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla ($\bar{X}=4.27$, Her zaman) 24. maddede ifade edilen "Öğrencilerine güven vermek" davranışını en düşük düzeyde ise ($\bar{X}=3.95$, Sık sık) 18. maddede "Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak yapıcı tutumlar sergilemek." davranışlarını gerçekleştirdikleri söylenebilir. Meslektaşlarla işbirliği boyutuna ilişkin davranışların diğer maddelerde birbirine yakın düzeyde sergilendiği ileri sürülebilir.

Tablo 5'te öğretmenlerin kurumsal gelişme boyutuna ilişkin algılarının dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin en fazla ($\bar{X}=4.32$, Her zaman) 1. Maddede ifade edilen "Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak." davranışını; en düşük düzeyde ($\bar{X}=3.88$, Sık sık) 5. maddede ifade edilen "Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak." davranışını gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Tablo 5'te öğretmenlerin mesleki gelişim boyutuna ilişkin algılarının dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin en fazla ($\bar{X}=4.00$ Sık sık) 9. maddede ifade edilen "Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak." davranışını; en düşük düzeyde ise ($\bar{X}=3.45$, Sık sık) 6. maddede ifade edilen "İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak." davranışını gerçekleştirdikleri söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

“İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürü desteğine ilişkin algıları öğretmenlerin;

- Cinsiyetlerine,
- Öğrenim durumlarına,
- Branşlarına,
- Hizmet sürelerine,
- Görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine,
- Görev yaptıkları okulda bulunan öğretmen sayısına,
- Görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre,

Anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bölümde katılımcıların müdür desteğine ilişkin algılarının bu değişkenlere göre analizleri alt başlıklar halinde verilmektedir.

a) Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdür Desteğine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılığı Gösteren t-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	P
Öğretimsel Destek	Kadın	160	4.82	1.04	-2.04	0.04*
	Erkek	117	5.06	0.81		
Araçsal Destek	Kadın	160	4.63	1.07	-2.32	0.02*
	Erkek	117	4.91	0.91		
Duygusal Destek	Kadın	160	4.88	1.05	-1.53	0.13
	Erkek	117	5.06	0.84		
Müdür Desteği	Kadın	160	4.79	1.01	-2.10	0.04*
	Erkek	117	5.02	0.77		

*p<0,05

Müdür desteği ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan

bağımsız gruplarda t-Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde öğretimsel destek [$t(275) = -2.04, p < 0.05$] ve araçsal destek [$t(275) = -2.32, p < 0.05$] alt boyutları müdür desteği ölçeği genelinde [$t(275) = -2.10, p < 0.05$] cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Duygusal destek alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren öğretimsel ve araçsal destek alt boyutları ve müdür desteği ölçeği geneli için erkek öğretmenlerin destek algısı kadın öğretmenlerin destek algısından anlamlı derecede daha yüksektir. Duygusal destek alt boyutu için ise erkek öğretmenlerin ve kadın öğretmenlerin algı düzeylerinin yakın seviyede oldukları söylenebilir.

b) Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre analiz sonuçları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdür Desteğine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Anlamlı Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	P
Duygusal Destek	Eğitim Fak.	197	4.93	0.96	-0.77	0.44
	Diğer	74	5.03	1.00		
Öğretimsel Destek	Eğitim Fak.	197	4.96	0.93	0.64	0.52
	Diğer	74	4.88	1.01		
Araçsal Destek	Eğitim Fak.	197	4.77	1.01	0.27	0.79
	Diğer	74	4.73	1.06		
Müdür desteği	Eğitim Fak.	197	4.90	0.90	0.20	0.84
	Diğer	74	4.88	0.98		

Müdür desteği ölçeği alt boyutlarının öğrenim durumuna göre ortalamaları ve bu ortalamaların arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t-Testi sonuçlarına göre, müdür desteği ölçeği [$t(279) = 0.20, p > 0.05$], öğretimsel destek [$t(279) = 0.64, p > 0.05$], araçsal destek [$t(279) = 0.27, p > 0.05$] ve duygusal destek [$t(275) = 0.77, p > 0.05$], alt boyutları için algı düzeyi öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

c) Branş Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algılarının branşa göre değişimine ait analiz sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdür Desteğine İlişkin Algılarının Branşa Göre Anlamlı Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	P
Duygusal Destek	Yabancı Dil	36	4.91	0.74	-0.31	0.76
	Sınıf Öğr.	246	4.96	0.99		
Öğretimsel Destek	Yabancı Dil	36	5.15	0.63	1.45	0.15
	Sınıf Öğr.	246	4.90	0.99		
Araçsal Destek	Yabancı Dil	36	4.92	0.67	1.06	0.29
	Sınıf Öğr.	246	4.73	1.05		
Müdür Desteği	Yabancı Dil	36	5.03	0.55	0.97	0.33
	Sınıf Öğr.	246	4.87	0.96		

Müdür desteği ölçeği alt boyutlarının branşa göre ortalamaları ve bu ortalamaların arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t-Testi sonuçlarına göre müdür desteği ölçeği geneli ile alt boyutlarından hiç birisi öğretmenlerin branşına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). Başka bir anlatımla farklı branşa sahip öğretmenlerin müdür desteği geneline (öğretimsel destek, araçsal destek ve duygusal destek) ilişkin algı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Branş değişkeni öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algılarında farklılaşmaya yol açmaktadır.

d) Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algılarının hizmet süresine göre yapılan analiz sonuçları tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdür Desteğine İlişkin Algılarının Hizmet Süresine Göre Anlamlı Farklılığını Gösteren F testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}$	Std. Sapma	F	P
Duygusal Destek	1-5 yıl	41	4.93	0.64	1.51	0.20
	6-10 yıl	44	4.79	1.00		
	11-15 yıl	48	5.01	0.99		
	16-20 yıl	56	5.20	0.79		
	21 yıl ve üzeri	92	4.86	1.12		
	Toplam	281	4.95	0.96		
Öğretimsel Destek	1-5 yıl	41	4.95	0.51	0.68	0.60
	6-10 yıl	44	5.03	0.83		
	11-15 yıl	48	4.95	0.99		
	16-20 yıl	56	5.02	0.90		
	21 yıl ve üzeri	92	4.80	1.16		
	Toplam	281	4.93	0.95		
Araçsal Destek	1-5 yıl	41	4.90	0.56	0.57	0.69
	6-10 yıl	44	4.80	0.97		
	11-15 yıl	48	4.73	1.18		
	16-20 yıl	56	4.80	0.89		
	21 yıl ve üzeri	92	4.64	1.15		
	Toplam	281	4.75	1.01		
Müdür Desteği	1-5 yıl	41	4.93	0.47	0.63	0.64
	6-10 yıl	44	4.91	0.84		
	11-15 yıl	48	4.91	0.99		
	16-20 yıl	56	5.01	0.82		
	21 yıl ve üzeri	92	4.78	1.10		
	Toplam	281	4.89	0.91		

Tablo 9'da müdür desteği ölçeği alt boyutlarının hizmet süresine göre ortalamaları ve bu ortalamaların arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Tablo 9 incelendiğinde müdür desteği ölçeği alt boyutlarından hiç birisinin öğretmenlerin hizmet süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0.05$). Başka bir anlatımla farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin müdür

desteğine (öğretimsel destek, araçsal destek ve duygusal destek) ilişkin algı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

e) Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algılarının okuldaki hizmet süresine göre analiz sonuçları tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdür Desteğine İlişkin Algılarının Okuldaki Hizmet Süresine Göre Anlamlı Farklılığı Gösteren F Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	p
Duygusal Destek	1-5 yıl	139	4.96	0.85	1.16	0.33
	6-10 yıl	78	4.93	1.08		
	11-15 yıl	43	4.80	1.09		
	16-20 yıl	13	5.15	0.99		
	21 yıl ve üzeri	8	5.53	0.69		
	Toplam	281	4.95	0.96		
Öğretimsel Destek	1-5 yıl	139	4.94	0.83	0.54	0.71
	6-10 yıl	78	4.90	1.03		
	11-15 yıl	43	4.88	1.14		
	16-20 yıl	13	4.85	1.26		
	21 yıl ve üzeri	8	5.39	0.76		
	Toplam	281	4.93	0.96		
Araçsal Destek	1-5 yıl	139	4.80	0.90	0.92	0.45
	6-10 yıl	78	4.69	1.11		
	11-15 yıl	43	4.61	1.19		
	16-20 yıl	13	4.85	1.01		
	21 yıl ve üzeri	8	5.28	0.73		
	Toplam	281	4.76	1.01		
Müdür Desteği	1-5 yıl	139	4.91	0.79	0.78	0.54
	6-10 yıl	78	4.86	1.02		
	11-15 yıl	43	4.79	1.10		
	16-20 yıl	13	4.92	1.05		
	21 yıl ve üzeri	8	5.40	0.69		
	Toplam	281	4.89	0.92		

Tablo 10'da müdür desteği ölçeği alt boyutlarının okuldaki hizmet süresine göre ortalamaları ve bu ortalamaların arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Tablo 10 incelendiğinde müdür desteği ölçeği alt boyutlarından hiç birisi öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). Başka bir ifade ile okulda farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin öğretimsel destek, araçsal destek ve duygusal destek alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

f) Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre analiz sonuçları tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdür Desteğine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Anlamlı Farklılığı Gösteren F Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}$	Std. Sapma	F	p	Fark
Duygusal Destek	10-29 kişi	37	5.12	0.70	2.41	0.09	-
	30-50 kişi	115	4.81	1.12			
	50 kişiden fazla	129	5.04	0.86			
	Toplam	281	4.95	0.96			
Öğretimsel Destek	10-29 kişi	37	5.06	0.81	3.76	0.02*	50 kişiden fazla >30-50 kişi
	30-50 kişi	115	4.74	1.14			
	50 kişiden fazla	129	5.06	0.78			
	Toplam	281	4.93	0.96			
Araçsal Destek	10-29 kişi	37	4.91	0.98	2.68	0.07	-
	30-50 kişi	115	4.59	1.16			
	50 kişiden fazla	129	4.86	0.85			
	Toplam	281	4.76	1.01			
Müdür Desteği	10-29 kişi	37	5.04	0.78	3.47	0.03*	50 kişiden fazla >30-50 kişi
	30-50 kişi	115	4.72	1.09			
	50 kişiden fazla	129	5.00	0.75			
	Toplam	281	4.89	0.92			

* $p < 0,05$

Tablo 11’de müdür desteği ölçeği alt boyutlarının okuldaki öğretmen sayısına göre ortalamaları ve bu ortalamaların arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Tablo 11 incelendiğinde, öğretimsel destek [$F(2, 278) = 3.55, p < .05$] alt boyutu ve müdür desteği ölçeği geneli [$F(2, 278) = 3.47, p < .05$] okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken diğer alt boyutlar okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). Anlamlı düzeyde farklılık gösteren öğretimsel destek alt boyutu ve müdür desteği ölçeği geneli için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan ve Tablo 12’de verilen LSD testine göre; okulunda 30-50 öğretmen bulunan öğretmenlerin algı düzeylerinin okulunda 50 kişiden fazla öğretmen olan okul gruplarından anlamlı derecede daha düşük olduğu söylenebilir. Okuldaki öğretmen sayısı değişkeni öğretmenlerin araçsal ve duygusal destek algılarında bir farklılığa yol açmamaktadır.

**Tablo 12. Farklılığın Hangi Gruplardan Kaynaklandığını Tespit Etmek
Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları**

			Ortalama Farkı	Std. Hata	P	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Öğretimsel Destek	10-29 kişi	30-50 kişi	0.32	0.18	0.08	-0.03	0.67
		50 kişiden fazla	0.01	0.18	0.97	-0.34	0.35
	30-50 kişi	10-29 kişi	-0.32	0.18	0.08	-0.67	0.03
		50 kişiden fazla	-0.31 [*]	0.12	0.01	-0.55	-0.07
	50 kişiden fazla	10-29 kişi	-0.01	0.18	0.97	-0.35	0.34
		30-50 kişi	0.31 [*]	0.12	0.01	0.07	0.55
Müdür Desteği	10-29 kişi	30-50 kişi	0.32	0.17	0.07	-0.02	0.66
		50 kişiden fazla	0.04	0.17	0.83	-0.30	0.37
	30-50 kişi	10-29 kişi	-0.32	0.17	0.07	-0.66	0.02
		50 kişiden fazla	-0.28 [*]	0.12	0.02	-0.51	-0.05
	50 kişiden fazla	10-29 kişi	-0.04	0.17	0.83	-0.37	0.30
		30-50 kişi	0.28 [*]	0.12	0.02	0.05	0.51

g) Okulun Büyüklüğü Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algılarının okul büyüklüğü değişkenine göre analiz sonuçları tablo 13'te yerilmiştir.

Tablo 13. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Müdür Desteğine İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Anlamlı Farklılığı Gösteren F Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	P	Fark
Duygusal Destek	Küçük	52	5.08	0.97	4.08	0.02*	Büyük>Orta
	Orta	202	4.87	0.98			
	Büyük	28	5.38	0.66			
	Toplam	282	4.96	0.96			
Öğretimsel Destek	Küçük	52	4.97	1.05	0.48	0.62	-
	Orta	202	4.90	0.96			
	Büyük	28	5.08	0.73			
	Toplam	282	4.93	0.95			
Araçsal Destek	Küçük	52	4.91	1.11	1.04	0.35	-
	Orta	202	4.70	1.00			
	Büyük	28	4.87	0.90			
	Toplam	282	4.76	1.01			
Müdür Desteği	Küçük	52	4.98	1.01	1.27	0.28	-
	Orta	202	4.84	0.92			
	Büyük	28	5.10	0.67			
	Toplam	282	4.89	0.92			

*p<0,05

Müdür desteği ölçeği alt boyutlarının okul büyüklüğüne göre ortalamaları ve bu ortalamaların arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; duygusal destek alt boyutu okulun büyüklüğüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken [F (2. 279) = 4.08, p < .05] diğer alt boyutlar okulun büyüklüğüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p > 0.05). Anlamlı farklılık gösteren duygusal destek alt boyutu için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan ve Tablo 14'te verilen LSD testi sonuçlarına göre; büyük okullarda çalışan öğretmenlerin duygusal destek algılarının orta büyüklükteki okullarda çalışan öğretmenlerin algılarından, anlamlı derecede daha büyük olduğu söylenebilir.

Tablo 14. LSD Testi Sonuçları

						%95 Güven Aralığı	
		Ortalama Farkı	Std. Hata	P	Alt Sınır	Üst Sınır	
Duygusal Destek	Küçük Orta	0.22	0.15	0.31	-0.13	0.57	
	Büyük	-0.29	0.22	0.39	-0.82	0.23	
	Orta Küçük	-0.22	0.15	0.31	-0.57	0.13	
	Büyük	-0.50*	0.19	0.02	-0.96	-0.06	
	Büyük Küçük	0.29	0.22	0.39	-0.23	0.82	
	Orta	0.50*	0.19	0.02	0.06	0.96	

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin liderlik davranışları;

- Cinsiyetlerine,
- Öğrenim durumuna,
- Branşlarına,
- Hizmet süresine,
- Görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine,
- Görev yaptıkları okulda bulunan öğretmen sayısına,
- Görev yaptıkları okulun büyüklüğüne

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bölümde katılımcıların öğretmen liderliğine ilişkin algılarının bu değişkenlere göre analizleri alt başlıklar halinde verilmektedir.

a) Cinsiyete Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmen liderliği ölçeğinin cinsiyet değişkenine ilişkin analiz sonuçları tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Kurumsal gelişme	Kadın	160	3.76	0.77	-1.17	0.24
	Erkek	117	3.87	0.68		
Mesleki gelişme	Kadın	160	3.78	0.64	1.56	0.12
	Erkek	117	3.67	0.49		
Meslektaş işbirliği	Kadın	160	4.07	0.69	0.10	0.92
	Erkek	117	4.06	0.66		
ÖL Sergilenme	Kadın	160	4.00	0.67	0.29	0.77
	Erkek	117	3.98	0.55		

Tablo 15'te öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları verilmiştir. Tablo 15 incelendiğinde, öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarının hiç birisinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0.05$). Diğer bir anlatımla cinsiyetin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği ve sergilenme algısında bir değişime neden olmadığı söylenebilir.

b) Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmen liderliği ölçeğinin öğrenim durumu değişkenine ilişkin analiz sonuçları tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Kurumsal gelişme	Eğitim Fak.	197	3.85	0.74	0.58	0.56
	Diğer	74	3.79	0.69		
Mesleki gelişme	Eğitim Fak.	197	3.72	0.58	-1.16	0.25
	Diğer	74	3.81	0.53		
Meslektaş işbirliği	Eğitim Fak.	197	4.04	0.70	-0.95	0.34
	Diğer	74	4.13	0.60		
ÖL sergilenme	Eğitim Fak.	197	3.99	0.63	-0.47	0.64
	Diğer	74	4.03	0.55		

Tablo 16'da öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarının öğrenim durumu değişkenine ilişkin ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları verilmektedir. Tablo 16 incelendiğinde öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarının hiç birisinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0,05$). Diğer bir anlatımla eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği ve sergilenme algılarında bir değişimin olmadığı söylenebilir.

c) Branş Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının branş değişkenine ilişkin analiz sonuçları tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının Branşa Göre Anlamlı Farklılığını Gösteren t-Testi Sonuçları

branş5		N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	P
Kurumsal Gelişme	Yabancı Dil	36	3.97	0.49	1.37	0.17
	Sınıf Öğr.	246	3.79	0.76		
Mesleki Gelişme	Yabancı Dil	36	3.69	0.37	-0.39	0.69
	Sınıf Öğr.	246	3.74	0.60		
Meslektaşlarla İşbirliği	Yabancı Dil	36	4.05	0.59	-0.13	0.89
	Sınıf Öğr.	246	4.07	0.69		
ÖL sergilenme	Yabancı Dil	36	4.03	0.40	0.42	0.67
	Sınıf Öğr.	246	3.98	0.64		

Öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarının branşa göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre, öğretmen liderliği ölçeği geneli ile alt boyutlarından hiç birisinin branşa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği söylenebilir. Başka bir anlatımla branş değişkeni öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarında bir farklılığa yol açmamaktadır.

d) Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının hizmet süresi değişkenine ilişkin analiz sonuçları tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının Hizmet Süresine Göre Anlamlı Farklılığını Gösteren F Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	p
Kurumsal gelişme	1-5 yıl	41	3.97	0.59	1.86	0.12
	6-10 yıl	44	3.95	0.59		
	11-15 yıl	48	3.86	0.70		
	16-20 yıl	56	3.67	0.80		
	21 yıl ve üzeri	92	3.72	0.80		
	Toplam	281	3.81	0.73		
Mesleki gelişme	1-5 yıl	41	3.68	0.43	0.42	0.80
	6-10 yıl	44	3.78	0.37		
	11-15 yıl	48	3.72	0.57		
	16-20 yıl	56	3.66	0.68		
	21 yıl ve üzeri	92	3.77	0.65		
	Toplam	281	3.73	0.58		
Meslektaş işbirliği	1-5 yıl	41	4.11	0.61	0.43	0.79
	6-10 yıl	44	4.14	0.63		
	11-15 yıl	48	3.97	0.62		
	16-20 yıl	56	4.06	0.68		
	21 yıl ve üzeri	92	4.05	0.75		
	Toplam	281	4.06	0.67		
ÖL sergilenme	1-5 yıl	41	4.04	0.49	0.58	0.68
	6-10 yıl	44	4.08	0.45		
	11-15 yıl	48	3.98	0.59		
	16-20 yıl	56	3.91	0.69		
	21 yıl ve üzeri	92	3.97	0.69		
	Toplam	281	3.99	0.61		

Öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarının hizmet süresine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek

yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarından kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarının ortalamasının hizmet süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği söylenebilir ($p > 0,05$). Diğer bir ifade ile farklı hizmet sürelerine sahip kişilerin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği ve ÖL sergilenme algılarının yakın düzeyde olduğu söylenebilir.

e) Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının okuldaki hizmet süresi değişkenine ait analiz sonuçları tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının Okuldaki Hizmet Süresine Göre Anlamlı Farklılığını Gösteren F Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}$	Std. Sapma	F	P
Kurumsal gelişme	1-5 yıl	139	3.83	0.77	1.31	0.27
	6-10 yıl	78	3.87	0.66		
	11-15 yıl	43	3.68	0.65		
	16-20 yıl	13	3.50	0.97		
	21 yıl ve üzeri	8	4.06	0.66		
	Toplam	281	3.81	0.73		
Mesleki gelişme	1-5 yıl	139	3.72	0.58	1.14	0.34
	6-10 yıl	78	3.78	0.56		
	11-15 yıl	43	3.64	0.56		
	16-20 yıl	13	3.61	0.74		
	21 yıl ve üzeri	8	4.05	0.41		
	Toplam	281	3.73	0.58		
Meslektaş işbirliği	1-5 yıl	139	4.05	0.73	0.58	0.68
	6-10 yıl	78	4.10	0.59		
	11-15 yıl	43	4.01	0.65		
	16-20 yıl	13	3.92	0.70		
	21 yıl ve üzeri	8	4.33	0.48		
	Toplam	281	4.06	0.67		
ÖL sergilenme	1-5 yıl	139	3.99	0.65	1.32	0.26
	6-10 yıl	78	4.04	0.57		

11-15 yıl	43	3.89	0.55
16-20 yıl	13	3.78	0.80
21 yıl ve üzeri	8	4.30	0.44
Toplam	281	3.99	0.62

Öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarının okuldaki hizmet süresi değişkenine ilişkin ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarından kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları ortalamaları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Diğer bir ifade ile okulda farklı çalışma sürelerine sahip kişilerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarına ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

f) Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine ait analiz sonuçları tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığı Gösteren F Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	P	Fark
Kurumsal gelişme	10-29 kişi	37	3.97	0.75	6.85	0.00*	50 kişiden fazla >30-50 kişi 10-29 kişi >30-50 kişi
	30-50 kişi	115	3.62	0.76			
	50 kişiden fazla	129	3.93	0.67			
	Toplam	281	3.81	0.73			
Mesleki gelişme	10-29 kişi	37	3.83	0.59	2.07	0.13	-
	30-50 kişi	115	3.65	0.63			
	50 kişiden fazla	129	3.77	0.52			
	Toplam	281	3.73	0.58			
Meslektaş işbirliği	10-29 kişi	37	4.13	0.71	1.04	0.36	-
	30-50 kişi	115	4.00	0.73			
	50 kişiden fazla	129	4.11	0.61			

	Toplam	281	4.07	0.67			
ÖL sergilenme	10-29 kişi	37	4.11	0.64			50 kişiden fazla
	30-50 kişi	115	3.87	0.66			>30-50 kişi
	50 kişiden fazla	129	4.07	0.56	4.01	0.02*	10-29 kişi >30-50 kişi
	Toplam	281	3.99	0.62			

*p < 0,05

Tablo 20'de öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarının okuldaki öğretmen sayısına göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmektedir. Buna göre; kurumsal gelişme [$F(2, 278) = 6.85, p < 0.05$] alt boyutu ve ölçek geneli (sergilenme) [$F(2, 278) = 4.01, p < 0.05$] okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarının ortalamaları okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık gösteren kurumsal gelişme alt boyutu ve ölçeğin geneli için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan ve Tablo 21'de verilen LSD testi sonucuna göre; okulunda 30-50 öğretmen olan kişilerin kurumsal gelişim algılarının okulunda 10-29 ve 50 kişiden fazla öğretmen olan kişilerin algılarından daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 21. LSD testi

			Ortalama Farkı	Std. Hata	P	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Kurumsal gelişme	10-29 kişi	30-50 kişi	0.35*	0.14	0.01	0.08	0.62
		50 kişiden fazla	0.04	0.13	0.77	-0.23	0.30
	30-50 kişi	10-29 kişi	-0.35*	0.14	0.01	-0.62	-0.08
		50 kişiden fazla	-0.31*	0.09	0.00	-0.49	-0.13
	50 kişiden fazla	10-29 kişi	-0.04	0.13	0.77	-0.30	0.23
		30-50 kişi	0.31*	0.09	0.00	0.13	0.49
ÖL sergilenme	10-29 kişi	30-50 kişi	0.24*	0.12	0.04	0.01	0.47
		50 kişiden fazla	0.04	0.11	0.71	-0.18	0.27
	30-50 kişi	10-29 kişi	-0.24*	0.12	0.04	-0.47	-0.01
		50 kişiden fazla	-0.19*	0.08	0.01	-0.35	-0.04
	50 kişiden fazla	10-29 kişi	-0.04	0.11	0.71	-0.27	0.18
		30-50 kişi	0.19*	0.08	0.01	0.04	0.35

ğ) Okul Büyüklüğü Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının okul büyüklüğü değişkenine ait analiz sonuçları tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığını Gösteren F Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	P
Kurumsal gelişme	Küçük	52	3.87	0.64	0.99	0.37
	Orta	202	3.82	0.73		
	Büyük	28	3.63	0.90		
	Toplam	282	3.81	0.73		
Mesleki gelişme	Küçük	52	3.82	0.46	0.93	0.40
	Orta	202	3.72	0.58		
	Büyük	28	3.65	0.72		
	Toplam	282	3.73	0.58		
Meslektaş işbirliği	Küçük	52	4.17	0.56	0.78	0.46
	Orta	202	4.04	0.68		
	Büyük	28	4.04	0.79		
	Toplam	282	4.06	0.67		
ÖL Sergilenme	Küçük	52	4.07	0.48	0.91	0.40
	Orta	202	3.98	0.62		
	Büyük	28	3.88	0.80		
	Toplam	282	3.99	0.62		

Tablo 22'de öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarının okulun büyüklüğüne göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmektedir. Buna göre; öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği alt boyutları ve ölçek geneli okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Diğer bir ifade ile farklı büyüklüklerdeki okullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürü desteği ve öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirtilmiştir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürü desteği ve öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları Tablo 23’te verilmektedir

Tablo 23. Müdür Desteği ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkiler İçin Korelasyon Analizi Sonuçları

		Kurumsal gelişme	Mesleki gelişme	Meslektaş işbirliği	Duygusal Destek	Araçsal Destek	Öğretimsel Destek
Kurumsal gelişme	r	1.00	0.73**	0.72**	0.27**	0.36**	0.36**
	p		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Mesleki gelişme	r	.735**	1.00	0.70**	0.23**	0.26**	0.23**
	p			0.00	0.00	0.00	0.00
Meslektaş işbirliği	r	.722**	0.70**	1.00	0.30**	0.35**	0.34**
	p		0.00		0.00	0.00	0.00
Duygusal Destek	r	.272**	.23**	.30**	1.00	0.82**	0.78**
	p		0.00	0.00		0.00	0.00
Araçsal Destek	r	.367**	0.26**	0.35**	0.82**	1.00	0.87**
	p		0.00	0.00	0.00		0.00
Öğretimsel Destek	r	.363**	0.23**	0.34**	0.78**	0.87**	1.00
	p		0.00	0.00	0.00	0.00	

**p<0.001

Öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarından kurumsal gelişme alt boyutunun müdür desteği ölçeği alt boyutlarından öğretimsel destek ile %36.3 ($r = 0.36$; $p < 0.00$), araçsal destek ile %36.7 ($r = 0.36$; $p < 0.00$), duygusal destek ile %27.2 ($r = 0.27$; $p < 0.00$) düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişkisinin olduğu söylenebilir.

Öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarından mesleki gelişim alt boyutu müdür desteği ölçeği alt boyutlarından öğretimsel destek ile %23.4 ($r = 0.23$; $p < 0.00$), araçsal destek ile %26 ($r = 0.26$; $p < 0.00$), duygusal destek ile %23.5 ($r = 0.24$; $p < 0.00$) düzeyinde pozitif yönlü anlamlı ilişkisinin olduğu söylenebilir.

Öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarından meslektaşlarla işbirliği alt boyutunun müdür desteği ölçeği alt boyutlarından öğretimsel destek ile %34.4 ($r = 0.34$; $p < 0.00$), araçsal destek ile %35.1 ($r = 0.35$; $p < 0.00$), duygusal destek ile %30.5 ($r = 0.31$; $p < 0.00$) düzeyinde pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkisinin bulunduğu söylenebilir. Başka bir anlatımla okul müdürlerinin destekleyici davranışları arttıkça öğretmenlerin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarındaki liderlik davranışlarının da artış gösterdiği ve en yüksek artışın ise kurumsal gelişme boyutunda olduğu söylenebilir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürü desteği öğretmen liderliğinin (kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği alt boyutlarının) anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Okul Müdürü Desteği ölçeğinin alt boyutlarının bağımsız, öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarının her birinin ise bağımlı değişkenler olarak alındığı 3 adet regresyon modeli kurularak okul müdürü desteği ölçeğinin öğretmen liderliği ölçeğini anlamlı derecede yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurumsal gelişme boyutunda algıladıkları öğretmen liderliğinin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 24’te verilmektedir.

Tablo 24. Öğretmen Liderliğinin Kurumsal Gelişme Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata B	Beta	t	P
Sabit	2.51	0.23		11.08	0.00*
Duygusal Destek	-0.11	0.08	-0.14	-1.43	0.15
Araçsal Destek	0.22	0.09	0.30	2.35	0.02*
Öğretimsel Destek	0.16	0.09	0.21	1.84	0.07

R= 0.39 $R^2 = 0.15$

F (3,281) = 16.20 p = 0.00

Öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları incelendiğinde müdür desteğinin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutu ile anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir ($R = 0.39$, $p < 0.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, araçsal desteğinin ($\beta = 0.30$, $p < 0.05$) öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutunun pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, araçsal destek öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutunu açıklayan önemli bir faktördür. Öğretimsel ve duygusal destek alt boyutlarının ise öğretmen liderliği ölçeğinin kurumsal gelişme alt boyutunu anlamlı derecede yordamadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin mesleki gelişim boyutunda algıladıkları öğretmen liderliğinin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 25'te verilmektedir.

Tablo 25. Öğretmen Liderliğinin Mesleki Gelişme Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata B	Beta	t	P
Sabit	2.97	0.19		15.91	0.00
Duygusal Destek	0.04	0.06	0.06	0.56	0.58
Araçsal Destek	0.11	0.08	0.20	1.45	0.15
Öğretimsel Destek	0.01	0.07	0.02	0.14	0.89

R= 0.26 $R^2 = 0.07$

F(3,281) = 6.85 p = 0.000

Tablo 25'te öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları incelendiğinde müdür desteğinin öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutu ile anlamlı ilişki verdiği görülmektedir ($R = 0.26$, $p < 0.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, müdür desteği ölçeği alt boyutlarının hiç birisinin öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutunun pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla müdür desteği öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutunu açıklayan önemli bir faktör değildir.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin meslektaşlarla iş birliği boyutunda algıladıkları öğretmen liderliğinin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 26'da verilmektedir.

Tablo 26. Öğretmen Liderliğinin Meslektaşlarla İşbirliği Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata B	Beta	t	P
Sabit	2.83	0.21		13.47	0.00
Duygusal Destek	0.01	0.07	0.02	0.16	0.87
Araçsal Destek	0.13	0.09	0.20	1.55	0.12
Öğretimsel Destek	0.11	0.08	0.15	1.33	0.18
R= 0.36 R ² =0.13					
F(3.281) =13.75 p=0.000					

Tablo 26'da öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları incelendiğinde müdür desteğinin öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutu ile anlamlı ilişki verdiği görülmektedir ($R = 0.36$, $p < 0.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, müdür desteği ölçeği alt boyutlarının hiç birisinin öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutunun pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla müdür desteği öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutunu açıklayan önemli bir faktör değildir.

Öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları incelendiğinde müdür desteğinin öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutu ile anlamlı ilişki verdiği görülmektedir ($R = 0.36, p < 0.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, müdür desteği ölçeği alt boyutlarının hiç birisinin öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutunun pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla müdür desteği öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutunu açıklayan önemli bir faktör değildir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlar ilgili alan yazınla bağlantılı olarak tartışılmış ve araştırma sonuçları doğrultusunda önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın sonucu olarak ilk önce araştırmanın bağımsız değişkeni olan ilkokul müdürlerinin destekleyici davranışları ve araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmen liderliği hakkında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeyleri verilmiştir. Daha sonra, ilkokul müdürlerinin destekleyici davranışlarının öğretmen liderliği üzerindeki etkisi ve bu etkinin yönüne ilişkin sonuçlara, son olarak, müdür desteği ve öğretmen liderliğinin cinsiyet, öğrenim durumu, branş, hizmet süresi, okuldaki hizmet süresi, öğretmen sayısı ve okul büyüklüğü değişkenlerine ilişkin sonuçlarına yer verilmiştir. Son olarak öğretmenler, okul müdürleri, uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin destekleyici davranışları hangi düzeyde gerçekleşmektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin destekleyici davranışlarına ilişkin algı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları sergileme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin en fazla “Ben konuşurken tüm dikkatini bana verir.” davranışını

gösterdikleri en düşük düzeyde ise “Performansıyla ilgili sürekli geri bildirimde bulunur” davranışını gerçekleştirdikleri görülmektedir. Müdür desteğinin diğer maddelerde birbirine yakın düzeyde gerçekleştiği ileri sürülebilir. Araştırmadan elde edilen bugulur doğrultusunda, okul müdürlerinin genellikle öğretmenlere karşı açık sözlü oldukları, öğretmenlerini dikkatle dinledikleri, onlara önemli olduklarını hissettirdikleri, öğretmenlere ders gözlemlerinde yardım ettikleri, öğretmenlerin kararlarını destekledikleri, onların fikirlerine güvendikleri, onların mesleki gelişimini destekledikleri, onlara eşit davrandıkları görülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma bulgularının okul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışlarını yüksek düzeyde sergilediklerini ortaya koyması okullarda öğretmenlerin daha fazla öğretmen liderliği davranışları sergilemeleri açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular Özdemir’in (2010) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Günbayı vd. (2013) araştırmasında müdür desteğinin daha düşük düzeyde algılandığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarında dikkat çeken diğer bir bulgu ise okul müdürlerinin öğretmenlerin performanslarına orta düzeyde geri bildirimde bulunduklarıdır. Bu durum okul müdürlerinin yeterli geri bildirim sağlamadıklarının birer göstergesidir. Leithwood (2003) öğretmenlerin çalışmalarına müdürler tarafından geri bildirim sağlanılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Buckner ve McDowelle (2000) okul müdürlerinin öğretmenlerin performanslarına geri bildirimde bulunmanın öğretim etkililiği bakımından önemli olduğunu ve geri bildirim sağlanan ve desteklenen öğretmenlerin okul gelişim sürecinde daha fazla etkili olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada dikkat çeken diğer bir bulgu ise öğretmenlerin müdür desteğini en çok hissettikleri hususun okul müdürlerinin kendilerine karşı dürüst ve açık sözlü olmalarıdır. Bu bulguya benzer olarak Günbayı vd (2013) kendilerine açık sözlü ve dürüst davranılan öğretmenlerin okula olan bağlılıklarının daha fazla olgunu ifade etmişlerdir. Bu durum okullarda yöneticiler ve öğretmenler arasında daha olumlu ilişkilerin kurulmasına ve okullarda öğretmenlerin daha fazla öğretmen liderliği davranışları sergilemelerine katkı sağlayabilir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları hangi düzeyde gerçekleşmektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgularda, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının dağılımları incelendiğinde öğretmenlerin en fazla meslektaşlarla işbirliği, ikinci sırada kurumsal gelişim, en az mesleki gelişim boyutuna ilişkin davranışları gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin öğretmen liderliğinin mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği ve mesleki gelişim alt boyutlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu okulun gelişimi ve etkililiği açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu bulgu okullarda öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları sergileme konusunda istekli olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Mevcut araştırma bulguları, öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliği boyutuna ilişkin öğretmen liderliği davranışlarını mesleki gelişim ve kurumsal gelişim boyutlarına nazaran daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin meslektaşlarına değer verdiklerini, meslektaşlarıyla öğrenci durumlarına ilişkin görüş alışverişinde bulunduklarının bir göstergesi olarak görülebilir. Konuya ilişkin alan yazın incelendiğinde, öğretmen liderliği ile ilgili yapılan başka çalışmalarda benzer bulguların elde edildiği görülmektedir. Öztürk’ün (2015) araştırma bulgularında ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik liderliği davranışlarını en fazla öğretmen liderliğinin meslektaşlarla iş birliği alt boyutunda gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmen liderliğinin meslektaşlarla iş birliği boyutuna ilişkin davranışların yüksek düzeyde olması öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde kolektif bir yaklaşıma sahip olduklarının göstergesi olabilir. Bu durum öğretmenlerin iş birliğine yönelik davranışlar sergilemede istekli olduklarının göstergesi olarak görülebilir. Tüm bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları sergilemelerinde iş birlikçi bir tutumun ve yardımseverliğin ön planda olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu yöndeki bulgusu Beycioğlu ve Aslan’ın (2012) araştırma bulguları ile benzerlik taşımaktadır. Bunun birlikte alan yazında öğretmenlerin öğretmen liderliklerine ilişkin farklı bulguların da

olduğu görülmektedir. Örneğin Öztürk'ün (2015) araştırma bulgularında ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarını en çok öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutunda gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin öneliklerinin öğrenci öğrenmesi olduğunun bir kanıtı olarak kabul edilebilir. Aynı zamanda bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmekte daha istekli oldukları şeklinde ifade yorumlanabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişim boyutuna ilişkin davranışları daha fazla sergilemelerinin nedenlerine öğrenci başarısının ön planda tutulması eklenebilir. Ayrıca teknolojik alandaki gelişmeler de öğretmenlerin bilgilerini sürekli güncel tutmalarında etkili bir unsur olarak görülebilir. Conley (1993) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmadaki çabalarını liderlik davranışı olarak ifade etmiştir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ilkokullara görev yapan öğretmenlerin okul müdürü desteğine ilişkin algılarının bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürü desteğine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretimsel destek ve araçsal destek alt boyutlarının ve müdür desteği geneli için erkeklerin destek algısının kadınların destek algısından anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Duygusal destek alt boyutu için ise kadın ve erkek ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu bulguyu destekler nitelikte Günbayı vd. (2013) kadın ve erkek öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Öğrenim durumuna göre karşılaştırmalarda müdür desteği ölçeği alt boyutlarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmanın bu yöndeki bulgusu, eğitim fakültesinden ve diğer yükseköğretim kademelerinden mezun olan öğretmenlerin müdür desteğini benzer şekilde algıladıklarını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesidir. Bu bulgu, okul müdürlerinin tüm branşlardaki öğretmenlere benzer destekleyici davranışlar sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algılarının hizmet süresi ve çalışılan okuldaki okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemesidir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin müdür desteğine ilişkin algılarının okuldaki öğretmen sayısına göre değişimi incelendiğinde ise; öğretimsel destek alt boyutu ve müdür desteği ölçeği geneli okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken diğer alt boyutlar okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Anlamlı farklılık gösteren öğretimsel destek alt boyutu ve müdür desteği ölçeği geneli için; okulunda 30-50 öğretmen bulunanların algı düzeyi okulunda 50 kişiden fazla öğretmen olan okul öğretmenlerinden gruptan anlamlı derecede daha küçüktür. Okuldaki öğretmen sayısı öğretmenlerin araçsal ve duygusal destek algılarında bir farklılığa yol açmamaktadır.

Müdür desteği ölçeği geneli ve alt boyutlarının okul büyüklüğüne göre değişimi incelendiğinde ise; duygusal destek alt boyutu okulun büyüklüğüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken diğer alt boyutlar okul büyüklüğüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık gösteren duygusal destek alt boyutu için büyük okullarda çalışan öğretmenlerin duygusal destek algısı orta ölçekli çalışan okullardaki öğretmenlerden, anlamlı derecede daha büyüktür.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt probleminde; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin liderlik davranışlarının bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin liderlik davranışlarının cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi, okuldaki hizmet süresi ve okulun büyüklüğüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular, cinsiyet değişkeninin ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır. Beycioğlu (2009) ve Kölükçü (2011) araştırmalarında benzer sonuçlar ortaya koyarken, Adams ve Hambirght (2004) yaptıkları araştırmada özellikle son yıllarda kadınların lider öğretmen yetiştirme programlarına daha fazla katılım sağladıklarını belirtmiştir. Benzer olarak, Anderson (2004) kadın öğretmenlerin liderlik davranışı sergiyemede erkeklerden daha başarılı olabileceğini öne sürmüştür.

Öğretmen liderliği ölçeği geneli ile kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarının branşa göre ortalamaları arasında ise anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı görülmüştür. Farklı branşa sahip öğretmenlerin öğretmenlik liderlik davranışları sergileme düzeyleri birbirine benzerdir.

Öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarının okuldaki öğretmen sayısına göre ortalamaları incelendiğinde; kurumsal gelişme alt boyutu ve ölçeğin geneli (sergilenme) okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği ortalaması okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Kurumsal gelişme alt boyutu ve ölçeğin geneli (sergilenme) için okulunda 30-50 öğretmen olan kişilerin kurumsal gelişim algısı okulunda 10-29 ve 50 kişiden fazla öğretmen olan kişilerin algısından daha düşük düzeydedir. Mevcut araştırmanın bu yöndeki bulguları Beycioğlu (2009) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt probleminde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürü desteği ve öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir.

Öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarından kurumsal gelişme alt boyutunun müdür desteği ölçeği alt boyutlarından öğretimsel destek, araçsal destek ve duygusal destek ile pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkisi bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarından mesleki gelişim alt boyutunun; müdür desteği ölçeği alt boyutlarından öğretimsel destek, araçsal destek ve duygusal destek alt boyutları ile pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkisi bulunduğunu göstermektedir.

Öğretmen liderliği ölçeği alt boyutlarından meslektaşlarla işbirliği alt boyutunun müdür desteği ölçeği alt boyutlarından öğretimsel destek, araçsal destek ve duygusal destek ile pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkisi bulunmaktadır. Başka bir anlatımla okul müdürlerinin destekleyici davranışları arttıkça öğretmenlerin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarındaki liderlik davranışları da artış göstermekte ve en yüksek artışın kurumsal gelişme boyutunda gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin müdür desteğini önemli bir değişken olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu bulguyu destekler nitelikte Şama ve Kolamaz (2011) okul müdürü desteği arttıkça, okul amaçlarının öğretmenler tarafından daha fazla benimsendiğini ve öğretmenlerin okula olan aidiyet duygularının da arttığını belirtmişlerdir. Benzer olarak Öztürk (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen liderliğinin ortaya çıkması ve gelişmesinde okul müdürünün destekleyici davranışlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Harris ve Lembeck (1996) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin destekleyici davranışları olmadan öğretmen liderliğinin gelişmede yetersiz kalacağını savunmuşlardır. Bu bulguyu destekler nitelikte, Katzenmeyer ve Moller (2009) öğretmen liderliğinin gelişimindeki temel unsurun okul müdürü desteği olduğunu

öne sürmüştür. Benzer bir ifadeyle Murphy (2005) öğretmen liderliği davranışlarının ortaya çıkmasında ve gelişmesinde müdür desteğinin temel faktör olduğunu savunmuştur. Tüm bu ifadelere dayanarak okul müdürlerinin öğretmen liderliğine gereken önemi vermeleri ve öğretmenlere gereken koşulları sunarak öğretmen liderliğinin gelişimine katkı sağlamalarının okul ve öğrenci başarısında oldukça önemli olduğu görülmektedir.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemünde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürü desteğinin öğretmen liderliğinin (kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarının) anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma sonucunda araçsal destek alt boyutunun öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutunu açıklayan önemli bir faktör olduğu görülmektedir ($R = 0.39, p < .05$) Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, araçsal desteğin ($\beta = 0.30, p < 0.05$) öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutunun pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Öğretimsel ve duygusal destek alt boyutlarının ise öğretmen liderliği ölçeğinin kurumsal gelişme alt boyutunu anlamlı derecede yordamadığı söylenebilir.

Öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları incelendiğinde müdür desteğinin öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutu ile anlamlı ilişki verdiği görülmektedir ($R = 0.26, p < 0.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, müdür desteği ölçeği alt boyutlarının hiç birisinin öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutunun pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla müdür desteği öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutunu açıklayan önemli bir faktör değildir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Öğretmenler için Öneriler:

- 1- Öğretmenler mesleki gelişimlerini arttırma konusunda daha isteki olmalıdırlar. Mesleki gelişimlerini arttıracak seminer, hizmet içi eğitim, konferans gibi önemli faaliyetlere daha fazla katılım göstermelidirler.
- 2- Öğretmenle rmesleki gelişimleri için proje faaliyetlerine daha fazla katılım göstermelidirler.
- 3- Kıdemli öğretmenler mesleki deneyimlerini kullanarak daha fazla öğretmen liderliği davranışı sergilemeli ve genç öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışı sergilemelerini teşvik etmelidirler.

5.2.2. Okul müdürleri İçin Öneriler:

- 1- Okul müdürleri öğretmenlerin performanslarını değerlendirip onlara sürekli geri bildirimde bulunmalıdır.
- 2- Öğrenci ve öğretmen sayısı fazla olan okullarda iletişimin iyi sağlanabilmesi için okul müdürlerinin etkili bir zaman planlaması yapması gerekir.
- 3- Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini arttırmak için okulda gerekli faaliyetler düzenlenmeli ve öğretmenlerin bu faaliyetlere gönüllü katılması sağlanmalıdır.
- 4- Okul müdürleri öğretmenlerin sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri için onları cesaretlendirerek onlara gerekli imkanları sağlamalıdır.
- 5- Karar alma sürecine öğretmenler de dahil edilmeli böylece alınan kararlar öğretmenler tarafından daha fazla desteklenebilir ve öğretmen liderlik davranışları arttırılabilir.

5.2.3. Uygulayıcılar İçin Öneriler:

- 1- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırmak için düzenlenecek faaliyetlere öğretmenlerin sorunsuz katılabilmeleri için yeni yasal düzenlemeler getirilmeli.
- 2- Üst birimlerin hizmet içi eğitim programlarının nitelik ve nicelik açısından geliştirilmeli.
- 3- Öğretmenlere daha fazla sürdürülebilir mesleki gelişim fırsatları sunulmalı.
- 4- Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen liderliği dersi adı altında eğitim verilmeli.
- 5- Öğretmenlerin başarılı çalışmaları ödüllendirilmeli.
- 6- Öğretmen liderliği davranışlarının sergilenmesini arttırabilmek için üniversitelerle iş birliği yapılmalı.

5.2.4. Araştırmacılar İçin Öneriler

- 1- Yurt içinde öğretmen liderliğine yönelik çalışmalar az olduğu için bu alana yönelik çalışmaların sayısı arttırılmalıdır.
- 2- Öğretmen liderliğinin sadece okul ve öğretmen başarısı açısından etkilerini ortaya koyacak çalışmaların yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarının da etkilenip etkilenmediğini ortaya koyabilecek çalışmalara yer verilmelidir.
- 3- Müdür desteği ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri tespit edebilmek için okul müdürleriyle görüşülüp nitel çalışmalar da yapılabilir.
- 4- Öğretmen liderliği ve müdür desteğinin örgüt iklimi, örgütsel vatandaşlık, okul gelişimi gibi başka değişimlerle ilişkisini ortaya koyacak çalışmalara da yer verilebilir.
- 5- Öğretmen liderliği ile ilgili çalışmalar büyük okullar kapsamında da yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akert, N. & Martin, B. N. (2012). The role of teacher leaders in school improvement through the perceptions of principals and teachers. *International Journal of Education*, 4(4), 284-299.
- Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 97-113.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Avolio, B. (1999). Full Leadership Development, London: Sage Publications.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ehi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Bass, B.M. Avolio, B. (1995). MLQ-Multifactor Leadership Questionnaire, Mind Garden, Palo Alto, California.
- Beauchum, F. & Dentith, A. M. (2004). Teacher leader creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286. 104
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme: Hatay ili örneği*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775. <http://ilkogretim-online.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Boyd-Dimock, V. & McGree, K. (1995). Leading change from the classroom: Teachers as leaders. *Issues about change*, 4(4). <http://www.sedl.org/change/issues/issues44.html> sayfasından erişilmiştir.
- Buckner, K. G., & McDowelle, J. O. (2000). Developing teacher leaders: Providing encouragement, opportunities, and support. *NASSP Bulletin*, 84(616), 35-41.

- Burns, J.M. (1978). *Leadership*, New York, NY: Harper and Row.
- Can, N. (2006a). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Can, N. (2006b). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161. 105
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Can, N. (2013). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2015). *Öğretmen Liderliğinde Müdürlerin Etkisi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (27).
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153(154), 153-154.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Chan, K.Y. and Drasgow, F. (2001). "Toward a theory of individual differences and leadership: Understanding the motivation to lead", *Journal of Applied Psychology*, 86, 3; 481-98.
- Clark, David L. (1988). *How The Structure and Operation of Schools Should Change. Memo to Seminar Participants: New Models for The Role and Training of Leadership for Tomorrow's Schools*. University of Virginia.
- Çakır, M. (2015). Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzmir ili Konak ilçesi örneği. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, M., & Keser, S. (2015). The teacher leader in the context of shared leadership in public schools. *American Journal of Educational Research*, 3(8), 1027-1035.
- Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. *NASSP Bulletin*, 84, 27-34.
- Dawson, P. D. (2015). *Exploring principal support for teacher learning through professional learning communities in Torchbearer schools* (Doctoral Dissertation). Retrieved from <http://www.mhsl.uab.edu/dt/>

- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria VA: ASCD. 106
- Frost, D. & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173-186.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Giray, M.D. & Şahin, D. N. (2012). Algılanan örgütsel yönetici ve çalışma arkadaşları desteği ölçekleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(30), 1-9
- Günbayı, İ. Dağlı, E., & Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-602. 107
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1987). Assessing and developing instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. UK: Teachers College.
- Harris, A. (2002). Improving schools through teacher leadership. *Education Journal*, 59, 22-23.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, A. & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. London, UK: National College for School Leadership
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Philadelphia: Open University.
- Harrison, J. W. & Lembeck, E. (1996). Emergent teacher leaders. In G. Moller & M. Katzenmeyer (Eds.), *Every teacher as a leader: Realizing the potential of teacher leadership* (s. 101-116). San Francisco, CA: Jossey-Bass. *teknikleri*.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.

- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. California: Corwin.
- Kılınç, A. Ç. Cemaloğlu, N., & Savaş, G. (2015). The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 1-26.
- Kılınç, A. Ç. & Recepoğlu E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215. 109
- Lai, E. & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692
- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: Its nature, development, and impact on schools and students. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in education* (pp. 103-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership & Management*, 23(4), 401-419.
- Littrell, P. C. Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310.
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher leadership - improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management, Administration and Leadership*, 31(4), 437-448
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972.
- Özdemir, M. (2012). *Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*, 18(4), 575-598.
- Özdemir, S., & Kılınç, A. Ç. (2015). Multidimensional perspectives on principal leadership effectiveness. In K. Beycioğlu & P. Pashiardis (Eds.), *Teacher leadership: A conceptual analysis* (pp. 257-282). USA: IGI Global.
- Özdemir, S., & Sezgin, F., (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.

- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Popper, Micha (2005). Main principles and practices in leader development". *Leadership And Organization Development Journal*, 26, 1; 62-75.
- Schlechty, Phillip C. (1990). *Schools for The Twenty First Century*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What is in it for schools?* New York: Routledge & Falmer. 111
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organizations: Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 443-466.
- Şama, E., & Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 313-342.
- Tosun, Ü., & Aygün, B. (2014). The awareness of high school teachers on their instructional leadership roles. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 215-218.
- Töremen, F. & Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüştürücü liderlik özellikleri: Malatya ili örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 27-39.
- Urbanski, Adam & Mary Beth Nickolaou (2006). "Reflections on Teachers as Leaders". <http://mw.k12.ny.us/files/filesystem>
- Wallace, M. (2002). Modeling distributed leadership and management effectiveness: Primary school senior management teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 163-186. 112
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. NY: Teachers College.
- Yazıcı, A Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science* Yıl: 4, Sayı: 10, Mart 2017, s. 189-208

- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-31.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organisations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

EKLER

- Ek.1.Öğretmen Liderliği Ölçeği İzin Formu
- Ek.2.Müdür Desteği Ölçeği İzin Formu
- Ek.3.Öğretmen Liderliği Ölçeği
- Ek.4.Müdür Desteği Ölçeği
- Ek.5.Araştırmada Veri Toplanan Okullar ve Öğretmen Sayıları
- Ek.6.Araştırma İzni Onay Yazısı
- Ek.7.Araştırma İzni Onay Yazısı
- Ek.8.Tez Orjinallik Raporu

EK.1. Öğretmen Liderliği Ölçeği İzin Formu



28 Ocak 2018

MAIL / ADRES

Kadir Beycioglu
Dokuz Eylul University
Buca Faculty of Education
Ugur Mumcu Cad.
135. Sk. No:5
35150 Buca, Izmir /
TURKEY

PHONE / TEL
+90.232.420 48 82 / 12261

FAX +90.232.420 48 95

E-MAIL
beycioglu@gmail.com

WEB
http://kisi.deu.edu.tr/kadir_beycioglu

Tweets @kadirbeycioglu

Sayın Serpil Ovacıklı,
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Öncelikle öğretmen liderliğine ilişkin çalışmamıza göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederim. Söz konusu "Öğretmen Liderliği Ölçeği"ni çalışmanızda alıntı yaparak kullanabilirsiniz. Araştırmanız tamamlandığında elde ettiğiniz sonuçları benimle paylaşabilirsiniz sevinirim. Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar diliyorum.

Doç. Dr. Kadir Beycioglu
D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi
Öğretim Üyesi

Atıf için:

Beycioglu, K. (2009). İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Beycioglu, K. ve Aslan, B. (2010). "Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması" *İlköğretim Online Dergisi*. 9(2), 764-775.

Link: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say2/v9s2m26.pdf>

EK.2. Müdür Desteği Ölçeği İzin Formu

Müdür Desteği Ölçeğini araştırmanızda kullanabilirsiniz.
Çalışmanızda başarılar diliyorum.

Prof. Dr. İlhan Gurbayı
Akdeniz University
Faculty of Education
Educational Sciences Department
Dumlupınar Bulvarı
Kampus 07058 Antalya Turkey
e-mail: igurbayi@akdeniz.edu.tr
or gurbayi@hotmail.com
Phone: +902423102135
Fax: +902422261953

Get Outlook for Android

From: serpil.ovacikli@den.edu.tr <serpil.ovacikli@den.edu.tr>
Sent: Sunday, January 28, 2018 8:26:56 AM
To: gurbayi@hotmail.com
Subject: [Fwd: Müdür Desteği Ölçeği Kullanma İzni]

Konu: Müdür Desteği Ölçeği Kullanma İzni
Gönderen: serpil.ovacikli@den.edu.tr
Tarih: 28 Ocak 2018, Pazar, 8:15 am
Alın: igurbayi@akdeniz.edu.tr

Merhaba Hocam öncelikle iyi çalışmalar dilerim. İsmim Serpil OVACIKLI Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği yüksek lisans öğrencisiyim. İlkokul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu tez çalışmam için akademik çalışma etiğine uygun biçimde tarafınızdan geliştirilen Müdür Desteği Ölçeğini kullanmak istiyorum. Tarafınızca uygun görülürse izin cevabınızdan sonra çalışmalarına başlamak istiyorum. Saygılarımla sunar teşekkür ederim.

Serpil OVACIKLI

28.01.2018

EK. 3. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Sayın Katılımcı,

Aşağıdaki sorular Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği yüksek lisans programında Doç. Dr. Semiha ŞAHİN danışmanlığında yürütülen “İlkokul Müdürlerinin Öğretmen Liderliğini Destekleyici Davranışları ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez için hazırlanmıştır. Cevaplarınız, yalnız bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak ve herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Araştırmanın başarısı büyük ölçüde soruları cevaplama sürecindeki içtenliğinize bağlıdır. Bu nedenle **isminizi yazmamanızı** ve soruları dikkatlice okuyarak cevaplamınızı rica ederim.

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; **Kişisel Bilgiler**; ikinci bölümde **Öğretmen Liderliği Ölçeği**, üçüncü bölümde **Okul Müdürü Desteği Ölçeği** yer almaktadır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Serpil OVACIKLI

serpil.ovacikli@deu.edu.tr

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki sorularla ilgili size uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek

2. **Öğrenim Durumunuz:** () Eğitim Fakültesi () Diğer (belirtiniz)

.....

3. **Öğretmenlik branşınız:**

☐ Yabancı Dil ☐ Matematik ☐ Türkçe

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

☐ Fen bilimleri (Fen Bilgisi, Fizik, Kimya; Biyoloji vb.)

☐ Diğer(belirtiniz):

.....

4. Meslekteki Kıdeminiz:

☐ 1–5 yıl arası ☐ 6–10 yıl arası ☐ 11–15 yıl arası ☐ 16–20 yıl arası ☐ 21 yıl ve üstü

5. Çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz:

☐ 1–5 yıl arası ☐ 6–10 yıl arası ☐ 11–15 yıl arası ☐ 16–20 yıl arası ☐ 21 yıl ve üstü

6. Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı: ☐ 10-29 kişi arası ☐ 30–50 kişi arası ☐ 50 kişiden fazla

7. Çalıştığınız okuldaki öğrenci sayısı: ☐ 1- 500 arası ☐ 501–1000 arası ☐ 1001 ve üzeri

BÖLÜM II. Öğretmen Liderliği Ölçeğine İlişkin Görüşler

Aşağıdaki sorularda, okulunuzdaki öğretmenlerin bazı rollerine ilişkin bu davranışın ne derece sergilendiğine yönelik görüşlerinizi, A (Algı) bölümüne (x) işaretiyle belirtiniz.

İFADELER	A. DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECEŚİ				
	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİÇBİR ZAMAN
BİR ÖĞRETMENİN LİDERLİK ROLÜ İLE İLGİLİ DAVRANIŞLAR					
1.Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okul yeni atanan öğretmenlere yardımcı	()	()	()	()	()
2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek	()	()	()	()	()
3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak	()	()	()	()	()
4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	()	()	()	()	()
5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dâhil olmak.	()	()	()	()	()
6. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	()	()	()	()	()
7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	()	()	()	()	()
8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	()	()	()	()	()
9. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
10. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alış verişinde bulunmak.	()	()	()	()	()
11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
12. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	()	()	()	()	()

13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	()	()	()	()	()
14. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	()	()	()	()	()
15. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	()	()	()	()	()
16. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	()	()	()	()	()
18. okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “ yapıcı ” tutumlar sergilemek.	()	()	()	()	()

()	()	()	()	()	19. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	20. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	21. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	22. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	23. Öğrencilerine güvenmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	24. Öğrencilerine güven vermek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	25. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “ katılımcı ” tutumlar sergilemek.	()	()	()	()	()

EK. 4. Müdür Desteği Ölçeği

Okul Müdürüm	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. ... Ben konuşurken tüm dikkatini bana verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
2. ... Öğretmenlere karşı dürüst ve açık sözlüdür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
3. ... Bana- fark edeceğim şekilde – önemli olduğumu hissettirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
4. ... Kararlarımı destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
5. ... Devam eden ders gözlemlerime yardım etmek için bana bilgi verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
6. ... Performansıyla ilgili sürekli geri bildirimde bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
7. ... İhtiyaçlarımı değerlendirmede bana yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
8. ... Sınıf ilgili karar alırken fikirlerime güvenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
9. ... Yaptığım işlerde bana güvendiğini gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
10. ... Mesleki alanda gelişmem için bana fırsatlar sunar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
11. ... Mesleki gelişimimi destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
12. ... Sınıfta uyguladığım öğretimi geliştirmem için bana önerilerde bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
13. ... Çeşitli eğitim – öğretim dışı faaliyetler (örneğin konferanslar, sempozyumlar) için bana izin verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
14. ... Yeterli planlama zamanı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
15. ... Aşırı yoğun olduğum zamanlarda bana daha fazla yardım sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
16. ... Okulun kaynaklarını ve rağbet görmeyen işleri paylaştırırken eşit davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

Ek 5 Araştırmada Veri Toplanacak Okullar ve Öğretmen Sayılarına İlişkin Dağılım

Okul Adı	Öğretmen Sayısı	Okul Adı	Öğretmen Sayısı
23 Nisan İlkokulu	45	Hüseyin Avni Ateşoğlu İlkokulu	49
30 Ağustos İlkokulu	48	İrfan Nadir İlkokulu	25
80.Yıl Betontaş İlkokulu	18	İsmail Şekip Uyal İlkokulu	34
Ahmet Kutsi Tecer İlkokulu	31	Karacaagaç Türk Kadınlar Konseyi İlkokulu	4
Akıncılar İlkokulu	34	Kaynaklar İlkokulu	16
Akşemsettin İlkokulu	22	Kaynaklar Zeki Püskülcü İlkokulu	5
Ali Kuşçu İlkokulu	43	Kırıklar İlkokulu	2
Ali Rıza Efendi İlkokulu	49	Mimar Kemalettin İlkokulu	40
Belenbaşı İlkokulu	6	Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu	35
Buca Cengiz Sani İlkokulu	39	Recep Ersayın İlkokulu	83
Buca Toki Turgut Özal İlkokulu	26	Sabri Kolçak İlkokulu	29
Buca Tütün İhracatçıları Birliği İlkokulu	21	Süleyman Bilgen İlkokulu	53
Buca-Müşerref Mahmut Tinas İlkokulu	32	Şehit Astsubay Ümit Başaran İlkokulu	88
Çamlık İlkokulu	36	Şerif Tikveşli İlkokulu	59
Çamlıkule İlkokulu	58	Tuğsavul İlkokulu	42
Dirayet Süren İlkokulu	41	Vali Rahmi Bey İlkokulu	89
Doğancılar İlkokulu	1		

EK. 6. Araştırma İzni Onay Yazısı



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.5624020
Konu : Serpil OVACIKLI'nın
Araştırma İzni

19/03/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 01/03/2018 tarihli ve 522 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği yüksek lisans öğrencisi Serpil OVACIKLI'nın "İlkokul Müdürlerinin Öğretmen Liderliğini Teşvik Edici Davranışları ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca ilçesine bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının ekli listede belirtilen okullarda 2017-2018 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞI
Millî Eğitim Müdürü

Ek:Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları ve Okul Listesi (8 sayfa)

OLUR

19/03/2018
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Aslı ile aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalandı
21 Mart 2018 / 21

Ek.7.Araştırma İzni Onay Yazısı



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

20.03.2018

Sayı : 12018877-604.01.02-E.5732565
Konu : Serpil OVACIKLI'nın
Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 01/03/2018 tarihli ve 522 sayılı yazınız.
c) 19/03/2018 tarihli ve 5624020 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği yüksek lisans öğrencisi Serpil OVACIKLI'nın "İlkokul Müdürlerinin Öğretmen Liderliğini Teşvik Edici Davranışları ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca ilçesine bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

- Ek:
1- Valilik Onayı (1 sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları ve Okul Listesi (8 sayfa)
3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Aslı ile Aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalandı
21 Mart 2018

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri I Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÖR
Tel: (0 232) 2803631

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b634-9fba-3660-8b60-6bb2 koda ile teyit edilebilir.

Tarih: 25/10./2018

Tez Başlığı:

İlkokul Müdürlerinin Öğretmen Liderliğini Destekleyici Davranışları İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 101 sayfalık kısmına ilişkin, 25/10/2018 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 9'dur**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

- ☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- ☐ Kaynakça hariç,
- ☐ Alıntılar dâhil,
- ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

- ☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- ☐ Kaynakça dâhil,
- ☐ Alıntılar dâhil.

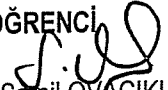
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒

EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Serpil OVACIKLI
Öğrenci No : 2016950059
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Serpil OVACIKLI

DANIŞMAN


Doç. Dr. Semiha ŞAHİN

25/10/2018

25/10/2018

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.