

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE İLİŞKİN OLARAK ÖĞRETMEN ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
EVALUATION OF TEACHER PERCEPTIONS REGARDING TEACHER LEADERSHIP ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

İbrahim GÜNEŞ

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ibrahimgunes529924@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2438-7946

Zafer KAYA

Öğretmen/Müdür Yardımcısı, Milli Eğitim Bakanlığı, zaferkaya4@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8001-9515

Murat ÖZBEY

Öğretmen/ Müdür Yardımcısı, Milli Eğitim Bakanlığı, murat_ozbey74@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4237-1577

Yasemin ÖZBEY

Öğretmen/Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, zemlya23@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0015-9009

Hamza UYAR

Öğretmen/Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, hmzyr0261@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3857-7115

Hacı Abdurrahman TURAÇ

Öğretmen/ Müdür Yardımcısı, Milli Eğitim Bakanlığı, aturac@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3627-7047

ÖZET

Yapılan araştırmada öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin olarak algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini kamuya bağlı okullarda çalışan ve aktif olarak derse giren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrende yer alan öğretmenler arasından “Kolayda Örnekleme” yöntemi ile belirlenen ve gönüllü katılım gösteren 297 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen liderliğine ilişkin olarak öğretmenlerin algılarını saptamak için kişisel bilgi formu ve öğretmen liderliği ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler SPSS 25. paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken betimsel istatistiksel yöntemlerden aritmetik ortalama ve standart sapma değer hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca araştırmada bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın “Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin algılarının “Sık Sık” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu sonuçlar öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını ortalamanın üstünde sergilediği şeklinde kabul edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdem gibi faktörlere göre anlamlı derece farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuç ifade edilen faktörlerin öğretmen liderliği algısını etkilediği şeklinde değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Liderlik, Öğretmen Liderliği

ABSTRACT

In this study, it was aimed to evaluate the perceptions of teachers regarding teacher leadership according to various variables. Scanning model was preferred as a method in the research. The universe of the research consists of

teachers working in public schools and actively taking classes. The sample of the study consists of 297 teachers who were determined by the "Easy Sampling" method and participated voluntarily among the teachers in the universe. In the study, personal information form and teacher leadership scale were used to determine teachers' perceptions about teacher leadership. The data collected in the research were analyzed with the SPSS 25th package program. While analyzing the data, arithmetic mean and standard deviation value calculations were made from descriptive statistical methods. In addition, independent samples t-test and one-way analysis of variance were used in the study. The question "What is the teachers' perception of teacher leadership?" In line with the findings obtained for the sub-problem, it was determined that teachers' perceptions of teacher leadership were at the level of "Frequently". These results were accepted as teachers exhibiting teacher leadership behaviors above the average. In addition, in the study, it was determined that the views of teachers on teacher leadership differed significantly according to factors such as gender, educational status and professional seniority. This result was evaluated as the factors expressed affect the perception of teacher leadership.

Keywords: Teacher, Leadership, Teacher Leadership.

GİRİŞ

Ülkemiz eğitim sisteminde yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesi, hem eğitim müfredatını hem de öğretmenleri etkilemiştir. Davranışçı kuram ile sınırlandırılan öğretmen rolleri bu yeni yaklaşımla büyük değişim yaşamıştır. Öğretmenler bu geçiş sürecinde rollerini belirlemede zorluklar yaşamışlardır. Çünkü davranışçı kuram ve yapılandırmacı kuram arasında sıkışmışlardır. Bu nedenle öğretmenler rollerini sorgulamış ve henüz keşfedilmeyen ama hissedilen öğretmen liderliği kavramı yeni yaklaşımdaki öğretmenin rolü olarak kabul edilmiştir (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013).

Öğretmenin liderlik davranışı sergilemesinde inanç sistemi, bilgi ve becerileriyle birlikte okul kültürü de etkili olmaktadır (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Öğretmen liderliği okulda algılanan nüfuzdan, öğretmen ve yöneticilerin davranışlarından, okulların organizasyon yapısı ve yöneticilerin öğretmenler ile yaptığı güç paylaşımı gibi hususlardan etkilenmektedir (Ryan, 1999). Öğretmen liderliği kavramı eğitim ve öğretim sürecinin kalitesini arttırmakla ilgilidir. Bu süreçte okulun yöneticileri ve öğretmenleri arasında işbirliğine dayalı ilişkiler gelişmelidir. Unutulmamalıdır ki öğretmen liderliği becerileri bir sorumluluk olmanın ötesinde kaliteli eğitim ve öğretimin gerçekleşebilmesi için zaruri bir ihtiyaçtır (Dağ ve Göktürk, 2014).

Öğretmen lider, sahip olduğu yetenekleri yansıtabildiğinde kendi görüşünü ve uygulamalarını değerlendirebilir. Bunun yanında öğretmenlerin önemli birer lider haline gelebilmelerinde öğretmenlerden beklenen nitelikler vardır. Bunlar; eğitim alanındaki bilgilere sahip olması, bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşması ve bu sürecin etkin bir şekilde devam ettirilebilmesi şeklinde sıralanmaktadır (Swanson, 2000). Öğretmenlerden beklenen niteliklerin yanında okul müdürlerinin de öğretmen liderliğinin gerçekleşmesi adına gerekli ihtiyaçları karşılaması, öğretmenlerini öğretmen liderliği konusunda teşvik etmesi ve onları bu anlamda desteklemesi beklenmektedir (Hook, 2006).

Canlı (2011), öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında öğretmenleri cesaretlendiren, onları destekleyen etmenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Kültürün ve mevcut yapıların öğretmen liderliğini destekliyor olması.
- Öğretmenlere liderlik davranışları oluşturacak eğitimlerin verilmesi.
- Zaman ve kaynakların öğretmen liderliği oluşması için yeterli olması.
- Okul yönetimi ve diğer paydaşlar tarafından öğretmen liderin emeklerinin takdirle karşılanması.
- Öğretmen liderliği rollerinin açık ve anlaşılır olarak belirtilmesi.
- Eğitim ve öğretim konularında yaşanan yeniliklerin araştırılıp öğretmenlerle paylaşılarak sürekli mesleki gelişimin sağlanması.

- Okul yönetimi ve öğretmenler arasında düzenli toplantılar yapılarak fikir alışverişinde bulunulması.
- Öğretmenlerin liderlik sorumluluklarını üstlenebileceklerine dönük inançlarını geliştirmek için özgüvenlerini geliştirici etkinliklerin yapılması.
- Okulun ve eğitimin gelişimi için öğretmenlerin gönüllü işbirliği içinde etkinlikler gerçekleştirilmesi.
- Okul vizyonunun öğretmen liderliğinin önemini içermesi.

Okullarda öğretmen liderliğinin oluşması ve gelişmesi için özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere öğretmen liderliği konusunda yol gösterilmeli, Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen liderliği konusunda seminerler düzenlemeli ve bu seminerleri öğretmenlerin branşlarına özgü planlamalıdır (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013).

Yenileşen okul modellerinde yöneticilerin ve öğretmenlerin liderlik becerileri sergileyebilmesi için uygun ortamların düzenlenmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin liderlik becerileri sergilemelerinde müdürlerin desteği oldukça önemlidir. Müdürün kendilerini bu doğrultuda güdülemesini bekleyen öğretmenler, aksi halde öğretmen liderliğine dönük çabalarının sadece sınıflarıyla sınırlı kalacağını düşünmektedir. Öğretmenler, liderliklerini pekiştiren etmenler olarak okul müdürünün tutumunun yanında okul ortamı, meslektaşlarının desteği ve gelişime dönük fırsatlarında etkisi olduğunu söylemektedirler. Okul yöneticileri öğretmenlerin bu yöndeki düşüncelerini paylaşmakta ancak ilk kıvılcımın öğretmenden gelmesi gerektiğini düşünmektedirler. Müdürler, öğretmenin öğretmen liderliği becerilerine dönük girişimi olması halinde bu çabayı destekleyeceklerini söylemektedirler. Okul yöneticilerinin sağlayacağı bu destekler sayesinde öğretmenler sınıflarında ve okullarında yeni etkinlik ve projelerin hazırlanmasında girişimlerde bulunabileceklerdir. Böylece bu okullarda öğretmen liderliği güçlendirilmiş ve bu becerilerin sergilenmesi daha mümkün hale gelmiş olacaktır (Can, 2010).

Liderlik davranışı gösteren her öğretmenin ortak amacı öğrencilerine en iyi şekilde eğitim vermektir. Bunun gerçekleşmesi ise öğretmenin liderlik fırsatlarına ulaşabilmesiyle mümkündür (McDonald ve Keedy, 2002). Öğretmenin liderlik fırsatlarına ulaşabilmesini sağlayabilmek adına alınabilecek önlemlerden bir tanesi de öğretmenlerin mesleki gelişimleri adına yapılan çalışmalarda, eğitim liderliği konusuna daha fazla yer vermek olacaktır (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Bireylerden, öğrenmeleri beklenen davranışların karmaşık ve çok sayıda olması nedeniyle bu davranışları kendi çabalarıyla kazanmaları oldukça güç bir durumdur. Bu noktada okullar özel bir öneme sahip olmaktadır. Çünkü okullar, bireyler tarafından öğrenilmesi gerekli olan davranışları seçer ve eğitimi bu seçimler üzerine, sistemli bir ortamda kurgular. Eğitim bir sistem olarak ele alındığında öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olmak üzere üç temel öğesi karşımıza çıkmaktadır. Bu üç temel öğe arasındaki ilişkiler uyumlu ve sağlıklı olduğunda eğitim, nitelik kazanacak ve bu sayede her alanda nitelikli insan gücü oluşturabilecektir (Kıroğlu, 2006).

Öğretmen liderliği kavramının alan yazına girmesi yenidir. Bu liderlik türü, örgütsel gelişim ve değişim süreçlerinde öğretmenlerin yaratıcı düşünceler ortaya koyması, çevresini etkilemesi ve çevresinden etkilenmesi gerekliliği üzerine kurgulanmıştır (Dağ ve Göktürk, 2014). Lider öğretmen; kişisel gücünün farkındadır, etkili iletişim gücüne sahiptir, sorumluluk sahibidir, sürekli araştırır ve değişime açıktır (Krisko, 2001).

Çalışkan eğitimciler mücadelelerini bugünün öğrencilerinin ihtiyaçları çerçevesinde oluşturulmamış bir eğitim sistemi içerisinde sürdürmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Bu nedenle öğretmen liderlerin birçok konuda geleneksel öğretmenlerden farklı beceri ve davranışlara sahip olması gerekir. Geleneksel öğretmen günü kurtarmakla meşgulken, öğretmen lider mevcut durumu değiştirmek için hedefler oluşturur. Geleneksel öğretmen işbirliğinden uzak davranışlar sergilerken, öğretmen lider öncü ve işbirlikçi davranışlar sergileyerek meslektaşlarında olumlu yönde

davranış değişikliği oluşturmaya çalışır. Geleneksel liderlerin okuldaki rolü sınıf içindeki etkinliklerle sınırlı olmasına karşın öğretmen liderler okulun tüm etkinliklerinde, okul içi her alanda var olmaya çalışır. Geleneksel lider için sınıf içi başarı önemliyken, öğretmen lider için sınıf içi başarı okul başarısı ile eşgüdümlüdür. Geleneksel liderler sınıf içi liderliklerinde güçlerini hiyerarşiden almakta, öğretmen liderler ise sınıf içi liderlik güçlerini sınıf içi kültürden almaktadır (Beycioğlu, 2009). Öğretmen liderliği, geçmişte hâkim olan öğretmen dersini verir gider anlayışını kabul etmemekte, öğretmeni okulda yaşanması beklenen değişimin, yenileşme hareketlerinin, araştırma-sorgulama becerilerinin, öğrenme-öğretme etkinliklerinin merkezine yerleştirmektedir (Kılınç, 2016). Çünkü okul ortamındaki üretken değişimin, öğretmenlerin sürece dâhil edilmeden gerçekleşmesi mümkün değildir (Krisko, 2001).

Öğretmen liderler zamanlarının çoğunu sınıfta geçiren uzman öğretmenlerdir. Öğretmen liderler diğer liderlik rollerini de planlama, aktiviteleri düzenleme, keyifli bir iş ortamı kurgulama, denetleme, motivasyon sağlama ve performansı değerlendirme gibi işlem basamaklarını kapsayan informal doğasında üstlenirler. Öğretmen lider okul ortamındaki işbirliğine katkı sunar, meslektaş dayanışmasını destekler, sınıf ve okul düzeyinde değişim ve gelişim kapasitesini arttırmak için mücadele eder (Harris, 2003; akt. Öztürk, 2017). Öğretmen lider okuldaki diğer meslektaşları tarafından yetkin olarak algılandığı zaman liderlik yapabilir. Meslektaşlarınca güvenilir ve sürekli öğrenmeye odaklı olarak algılanan, en iyi uygulamalara diğer öğretmenlerin ulaşmasını sağlayan öğretmen liderlerin etki alanları da genişlemektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmaları inceleyen Murphy (2005) öğretmen liderliği ilkelerinin şunlar olduğunu söylemiştir:

- Öğretmen liderliği sınıf temelli bir liderlik olması nedeniyle öğretmen liderler, öncelikle sınıflarındaki görevlerini yerine getirmelidir.
- Eğitim-öğretim bir bütündür. Öğretmen lider etkili öğretim becerisine sahip olmalıdır. Çünkü etkili bir öğretmen olamayanın etkili bir öğretmen lider olması mümkün değildir.
- İş birliği öğretmen liderliğinde önemli bir unsurdur. Liderin, öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliğine fırsat tanınması, öğretmenlerce ilgiyle karşılanmaktadır.
- Öğretmen liderliği topluluğa bağlı bir olgu olması nedeniyle hiyerarşik bir yapı ile bağdaştırılamaz.
- Gücünü meslektaşlarından alan öğretmen liderliği, ortaklaşa öğrenme sürecidir.
- Öğretmen liderlerin içinde buldukları ortamların özellikleri, onların liderlik becerisi sergilemesine etkisi oldukça güçlüdür.
- Öğretmen liderler, öğrenci başarısını arttıracak sınıf içi dönüşümleri gerçekleştirme konusunda isteklidirler.
- Öğretmen liderlerden farklılık oluşturmaları beklenir.

Murphy'nin (2005) bu ilkelerinin yanında Harris ve Muijs (2004) de yapmış oldukları çalışmayla öğretmen liderliği konusuna önemli bir katkı sunmuşlardır. Harris ve Muijs (2004) öğretmen liderin okulda sergilemesi gerektiği; transfer, paylaşımcılık, arabuluculuk ve ilişki kurma olarak belirttiği dört rolden bahsetmektedir.

- Transfer Rolü: Okulun amaçlarının öğretmen tarafından sınıfa taşınması, okulda paylaşılan ortak değerlerin öğretmen tarafından sınıfta yaşatılması anlamına gelmektedir.
- Paylaşımcı Rolü: Öğretmenin öğretim görevinin yanında okuldaki karar alma süreçlerinde de aktif olarak yer almasıdır.
- Arabulucu Rolü: Bu rol öğretmenlerin okul için bilgi ve uzmanlık kaynağı olarak kabul

edilmesi ve öğretmenlerin bu yönde davranış sergilediği roldür. Bu role göre öğretmenler; entelektüel, sosyal, kültürel ve akademik alanlarda okul için kaynak özelliği taşımaktadır.

- İlişki Kurma Rolü: Öğretmenin, meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler oluşturma ve bu ilişkilerin gelişmesi için harcadığı enerji olarak görülmektedir. Bu sayede okulda sağlıklı bir çalışma ortamı oluşması ve öğretim sürecinin daha kaliteli hale gelmesi sağlanabilmektedir.

Öğretmen liderin, sergileyeceği ilk davranış sınıfındaki öğrencilere liderlik etmesidir. Bunun yanında sınıf içi öğretimi geliştirmek için çalışmalar yapması, sınıf dışında meslektaşlarıyla ortak çalışması ve onların mesleki gelişimlerine katkı sunması da beklenmektedir. Öğretmen lider sadece öğretimsel süreçlere katkı sunmakla kalmaz, okulun yönetsel aktivitelerine de bilgi ve uzmanlığı ölçüsünde katkı sunar (Kılınç, 2016).

Öğrenme, sınıf ortamındaki öğrencilerin ortak amacı olmasına karşın her öğrenci farklı kişilik özelliklerine sahiptir. Bu nedenle öğrencileri yönlendirebilecek etkili öğretmen liderlere ihtiyaç vardır. Eğitimin hedeflerine ulaşması sürecinde en temel görevleri üstlenen öğretmenlerin etki alanları kendi sınıflarıyla sınırlı değildir. Öğretmenlerden beklenen, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında etkili liderlik davranışları sergilemeleridir (Dağ ve Göktürk, 2014). Öğretmenlere, liderlik becerilerini sınıf dışında genişletme fırsatı vermek onların profesyonel gelişimlerini de destekleyecektir (Krisiko, 2001).

Takım halinde öğrenme, bir takımın üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme sürecidir. Takım halinde öğrenme önemlidir, çünkü modern örgütlerde temel öğrenme birimi bireyler değil, takımlardır; takımlar öğrenmedikçe örgütler de öğrenemez (Senge, 2011). Bireylerin örgütlerin amaçlarına hizmet edebilmeleri için mutlaka örgütler içerisinde oluşturulacak takımlar bünyesinde hareket etmeleri gerekmektedir. Böylelikle hem kendi vizyonlarını geliştirme imkânı bulacaklardır hem de örgütleri ulaşılmak istenen başarıya götüreceklerdir (Kılıç, 2009).

Öğretmen liderliği kavramı daha çok, okulların başarısını arttırmak, öğretmenlerin okulun paydaşlarıyla olan iletişimini geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Beycioğlu, 2009). Okullarda öğretmenlerin özgünlüklerini ortaya koymalarına ve potansiyellerini geliştirmelerine imkân tanıyan öğretmen liderliğinin, gelişimini engelleyen bazı durumlar kendini gösterebilir. Bu engelleri yaratan, yapısal ve kültürel bariyerleri göz ardı etmek akıllıca olmayacaktır (Harris, 2004).

Okulda bazı öğretmenlerin yönetsel konularla ilgili toplantılara katılmanın veya okulda değişiklik yaratmak amacıyla yürütülen özgün faaliyetlerin kişisel ve mesleki faydaları ile ilgilenmemeleri ve bunları ekstra bir iş olarak görüp isteksizlik göstermeleri öğretmelerin öncü davranışlarına ket vurmaktadır. En büyük destekçilerinin meslektaşları olmasını arzulayan öğretmenlerin böyle bir algıyla karşılaşmaları desteklenmediklerini duygusuna sebep olabilir (Can, 2009). Bu bağlamda araştırmada öğretmen liderliğinin incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmada öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin olarak algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara araştırma sürecinde yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında öğrenim durumu faktörüne göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Çeşitli eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, yöntem olarak tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modelleri, mevcut bir durumun var olan haliyle betimlenmesi maksadıyla kullanılabilirliği gibi (Karasar, 2020), bir örneklemdaki bireylerin verilerinin bir ve birden fazla değişkene göre nasıl dağılım gösterdiğini belirlemek maksadıyla da kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ve Malatya İllerinde kamuya bağlı okullarda çalışan ve aktif olarak derse giren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrende yer alan öğretmenler arasından “Kolayda Örneklem” yöntemi ile belirlenen ve gönüllü katılım gösteren 297 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin %48,5’i kadın (n=144), %51,5’i erkek (n=153); %73,4’ü lisans (n=218), %26,6’sı lisansüstü eğitim mezunu (n=79); %24,2’si 1-5 (n=72), %31,6’sı 6-10 (n=94), %15,5’inin 11-15 (n=46), %14,8’inin 16-20 (n=44), %13,8’inin ise 21 yıl ve üzeri (n=41) mesleki kıdemi bulunmaktadır.

2.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ve “Öğretmen Liderliği Ölçeği” yardımı ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyetleri, öğrenim durumlarını ve mesleki kıdemlerini saptamaya yönelik maddeler yer almaktadır.

Araştırmada yararlanılan “Öğretmen Liderliği Ölçeği”, Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilmiştir. Ölçeğin, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin hem algı hem de beklentilerini ölçen iki boyutlu bir yapısı bulunmaktadır. Mevcut araştırmada ise öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının ölçülmesi amaçlandığı için ölçeğin beklenti boyutu kullanılmayıp sadece algı boyutu kullanılmıştır. Toplam 3 faktör ve 25 maddeden oluşan ölçeğin; kurumsal gelişme boyutunda 9, meslekî gelişim boyutunda 11 ve meslektaşlarla iş birliği boyutunda 5 madde bulunmaktadır. 5’li likert tipi özelliği ile oluşturulan bu ölçek “Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sık Sık (4), Her Zaman (5)” şeklinde derecelendirilmiştir. Bu seçeneklere ilişkin puanlar 1-1.80 arası “Hiçbir zaman”, 1.81-2.60 arası “Nadiren”, 2.61-3.40 arası “Bazen”, 3.41-4.20 arası “Sık sık”, 4.21-5.00 arası “Her zaman” şeklinde dağılmıştır.

Ölçeğe ilişkin orijinal çalışmada iç tutarlık güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırma için yapılan hesaplamalarda ise ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha değeri .90 bulunmuştur. Elde edilen bu değerlere bakıldığında, yüksek güvenilirlikte olduğu söylenebilir (Kılıç, 2016).

2.4.Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri SPSS 25 paket programına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Analiz sürecinde verilerin basıklık ve çarpıklık katsayısı değerlerinin “±1.5” aralığında olduğu saptanmıştır. Saptanan bu değerler araştırma için toplanan verilerin normal dağılım gösterdiğine (Tablo 1) işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bundan dolayı veri analizinde parametrik testlerin kullanılmasını yönünde karar alınmıştır. Verilerin analizinde, çalışmanın alt problemlerine göre

aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları, İlişkisiz Örneklemeler t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmiştir.

Tablo 1. Normal Dağılıma İlişkin Veriler

Boyutlar	Skewness	Kurtosis
Mesleki Gelişim	,063	-,545
Kurumsal Gelişme	-,028	,127
Meslektaşlarla İş Birliği	-,177	-,239
Öğretmen Liderliği Genel	,158	-,133

3.BULGULAR

Bu başlık altında, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarının öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemeye yönelik bulgular bulunmaktadır.

3.1. Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?” olarak belirlenen alt problemine ilişkin olarak yapılan analizler sonucu erişilmiş olan bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algı düzeylerine ait analiz verileri

Boyutlar	\bar{X}	SS	$Sh_{\bar{x}}$
Meslektaşlarla İş Birliği	3,16	,943	,054
Kurumsal Gelişme	3,69	,545	,031
Mesleki Gelişim	3,68	,519	,030
Öğretmen Liderliği Genel	3,58	,522	,030

Tablo 2’de öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarına ait betimsel istatistik veriler yer almaktadır. Veriler incelendiğinde öğretmenlerin “meslektaşlarla iş birliği” alt faktöründe öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının “Bazen (2.61<3,16<3.40)”, “kurumsal gelişme” alt faktöründe “Sık Sık (3.41<3,69<4.20)”, “mesleki gelişim” alt faktöründe “Sık Sık (3.41<3,68<4.20)” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının genel ortalamasının “Sık Sık (3.41<3,58<4.20)” düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğretmen liderliği konusunda olumlu düzeyde ifade edilebilecek bir algı düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

3.2. Öğretmen Liderliğine İlişkin Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Algı Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre istatistik açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenen alt problemine ilişkin olarak yapılan analizler sonucu erişilmiş olan bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete göre öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algı düzeylerine ait analiz verileri

Boyutlar		n	\bar{X}	SS	Sh_x	t	p
Meslektaşlarla İş Birliği	Kadın	144	2,79	,826	,068	-7,197	,00
	Erkek	153	3,52	,912	,073		
Kurumsal Gelişme	Kadın	144	3,61	,500	,041	-2,519	,01
	Erkek	153	3,77	,576	,046		
Mesleki Gelişim	Kadın	144	3,56	,479	,039	-3,818	,00
	Erkek	153	3,79	,533	,043		
Öğretmen Liderliği Genel	Kadın	144	3,43	,446	,037	-5,186	,00
	Erkek	153	3,73	,546	,044		

“Meslektaşlarla İş Birliği” alt faktöründe öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t = -7,197$; $p = ,00$; $p < ,05$) görülmektedir. “Meslektaşlarla İş Birliği” alt faktöründe belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının “Meslektaşlarla İş Birliği” alt faktöründe kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde nitelenebilecek derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

“Kurumsal Gelişme” alt faktöründe öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t = -2,519$; $p = ,01$; $p < ,05$) görülmektedir. “Kurumsal Gelişme” alt faktöründe belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının “Kurumsal Gelişme” alt faktöründe kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde nitelenebilecek derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t = -3,818$; $p = ,00$; $p < ,05$) görülmektedir. “Mesleki Gelişim” alt faktöründe belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının “Mesleki Gelişim” alt faktöründe kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde nitelenebilecek derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3’te öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t = -5,186$; $p = ,00$; $p < ,05$) görülmektedir. Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde nitelenebilecek derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

3.3. Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Algı Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında öğrenim durumu faktörüne göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenen alt problemine ilişkin olarak yapılan analizler sonucu erişilmiş olan bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algı düzeylerine ait analiz verileri

Boyutlar		n	\bar{X}	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t	p
Meslektaşlarla İş Birliği	Lisans	218	3,33	,933	,063	5,386	,00
	Lisansüstü	79	2,69	,808	,091		
Kurumsal Gelişme	Lisans	218	3,76	,489	,033	3,251	,00
	Lisansüstü	79	3,50	,643	,072		
Mesleki Gelişim	Lisans	218	3,75	,488	,033	4,056	,00
	Lisansüstü	79	3,48	,552	,062		
Öğretmen Liderliği Genel	Lisans	218	3,67	,498	,033	5,160	,00
	Lisansüstü	79	3,33	,508	,057		

“Meslektaşlarla İş Birliği” alt faktöründe öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında öğrenim durumu faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t = 5,386$; $p = ,00$; $p < ,05$) görülmektedir. “Meslektaşlarla İş Birliği” alt faktöründe belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının “Meslektaşlarla İş Birliği” alt faktöründe lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı düzeyde nitelenebilecek derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

“Kurumsal Gelişme” alt faktöründe öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında öğrenim durumu faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t = 3,251$; $p = ,00$; $p < ,05$) görülmektedir. “Kurumsal Gelişme” alt faktöründe belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının “Kurumsal Gelişme” alt faktöründe lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı düzeyde nitelenebilecek derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında öğrenim durumu faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t = 4,056$; $p = ,00$; $p < ,05$) görülmektedir. “Mesleki Gelişim” alt faktöründe belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının “Mesleki Gelişim” alt faktöründe lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı düzeyde nitelenebilecek derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4’te öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında öğrenim durumu faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($t = 5,160$; $p = ,00$; $p < ,05$) görülmektedir. Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı düzeyde nitelenebilecek derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu ifade edilebilir.

3.4. Öğretmen Liderliğine İlişkin Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Algı Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenen alt problemine ilişkin olarak yapılan analizler sonucu erişilmiş olan bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algı düzeylerine ait analiz verileri

Boyutlar	n	\bar{X}	SS	$Sh_{\bar{x}}$	F	p
Meslektaşlarla İş Birliği	1. 1-5	72	3,70	,779	10,815	,00 1-2 1-3 1-4 3-5
	2. 6-10	94	2,99	,895		
	3. 11-15	46	2,72	,712		
	4. 16-20	44	3,04	1,076		
	5. 21 ve üstü	41	3,24	,990		
	Toplam	297	3,16	,943		
Kurumsal Gelişme	1. 1-5	72	3,87	,519	5,680	,00 1-3 3-5
	2. 6-10	94	3,66	,517		
	3. 11-15	46	3,41	,525		
	4. 16-20	44	3,70	,561		
	5. 21 ve üstü	41	3,77	,543		
	Toplam	297	3,69	,545		
Mesleki Gelişim	1. 1-5	72	3,97	,471	8,246	,00 1-2 1-3 1-4 1-5
	2. 6-10	94	3,59	,476		
	3. 11-15	46	3,60	,359		
	4. 16-20	44	3,59	,582		
	5. 21 ve üstü	41	3,56	,600		
	Toplam	297	3,68	,519		
Öğretmen Liderliği Genel	1. 1-5	72	3,88	,4685	10,075	,00 1-2 1-3 1-4 1-5
	2. 6-10	94	3,50	,46602		
	3. 11-15	46	3,35	,38357		
	4. 16-20	44	3,52	,59169		
	5. 21 ve üstü	41	3,57	,58013		
	Toplam	297	3,58	,52217		

“Meslektaşlarla İş Birliği” alt faktöründe öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F = 10,815$; $p = ,00$; $p < ,05$) görülmektedir. “Meslektaşlarla İş Birliği” alt faktöründe belirlenen anlamlı farklılığın kidesi

- 1-5 yıl arası ile 6-10 yıl arası
- 1-5 yıl arası ile 11-15 yıl arası
- 1-5 yıl arası ile 16-20 yıl arası
- 11-15 yıl arası ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasındadır.

“Meslektaşlarla İş Birliği” alt faktöründe belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının mesleki kıdem bakımından adı geçen faktörde birbirine benzemediğini göstermektedir.

“Kurumsal Gelişme” alt faktöründe öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F = 5,680$; $p = ,00$; $p < ,05$) görülmektedir. “Kurumsal Gelişme” alt faktöründe belirlenen anlamlı farklılığın kidesi

- 1-5 yıl arası ile 11-15 yıl arası
- 11-15 yıl arası ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasındadır.

“Kurumsal Gelişme” alt faktöründe belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının mesleki kıdem bakımından adı geçen faktörde birbirine benzemediğini göstermektedir.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F = 8,246$; $p = ,00$; $p < ,05$) görülmektedir. “Mesleki Gelişim” alt faktöründe belirlenen anlamlı farklılığın kidesi

- 1-5 yıl arası ile 6-10 yıl arası
- 1-5 yıl arası ile 11-15 yıl arası
- 1-5 yıl arası ile 16-20 yıl arası
- 1-5 yıl arası ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasındadır.

“Mesleki Gelişim” alt faktöründe belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının mesleki kıdem bakımından adı geçen faktörde birbirine benzemediğini göstermektedir.

Tablo 5’te öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($F = 10,075$; $p = ,00$; $p < ,05$) görülmektedir. Belirlenen anlamlı farklılık, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının mesleki kıdem bakımından birbirine benzemediğini göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında belirlenen anlamlı farklılığın kidesi

- 1-5 yıl arası ile 6-10 yıl arası
- 1-5 yıl arası ile 11-15 yıl arası
- 1-5 yıl arası ile 16-20 yıl arası
- 1-5 yıl arası ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasındadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin olarak algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan “Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ne düzeydedir?” alt problemine ilişkin olarak elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin “meslektaşlarla iş birliği” alt faktöründe öğretmen liderliğine ilişkin algılarının “Bazen”, “kurumsal gelişme” alt faktöründe “Sık Sık”, “mesleki gelişim” alt faktöründe “Sık Sık” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının genel ortalamasının da “Sık Sık” düzeyinde olduğu araştırma sürecinde tespit edilmiştir. Tespit edilen bu sonuçlar öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını ortalamanın üstünde sergilediği şeklinde kabul edilebilir. Fakat öğretmen liderliğini üst düzeyde gösterdikleri söylenemez. Çünkü öğretmenlerin okulda liderlik rolünü üstlenmeye razı olmalarına karşın, bu sorumlulukları almaları konusunda karşılarına bazı engeller de çıkmaktadır (Öztürk, 2017). Can (2006) öğretmen liderliğinin oluşmasında karşılaşılan engelleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Öğretmenlerin mesleki yetiştirme süreçlerinin yetersiz olması.
- Okul müdürlerinin lider vasfı taşımaktan ziyade yönetici vasfı taşıyor olması.
- Öğretmenin formal yükünün yanında diğer öğretmenlerce de desteklenmemesi.
- Zaman ve öğrenme ortamının yetersiz olması.
- Eğitim sistemlerinin odağında sınavların yer alması.
- Sınıfların kalabalık olması ve bunun bir sonucu olarak ikili öğretim uygulamaları.
- Öğretmenlerin kazançlarının yetersiz olması ve birçok bürokratik engelle karşı karşıya kalmaları.

- Eğitim teknolojilerindeki yetersizlikler, yani fiziksel ortamların yeterli olmaması.

Öğretmenlerin bir kısmı lider öğretmen davranışı sergileyen meslektaşının bulunduğu konumdan yukarı çıktığını düşünmekte, bu nedenle de lider öğretmen olabilmek için mücadele edenleri dışlamaktadır. Bu öğretmenler kendilerinin yapamadığı şeyleri diğer meslektaşının yaptığını gördüğünde onu takdir etmekten ziyade onunla ilgili şüphelerini ortaya koymaktadır. Bu tarz davranışlar öğretmen liderliği davranışları sergilemek için istekli olan öğretmenlerin cesaretlerinin kırılmasına neden olmaktadır (Can, 2006).

Bütün bu engeller karşısında okullarda öğretmenler arasında işbirliği oluşması için tedbirler alınmalı, eğitim ve öğretim sürecine tüm öğretmenlerin aktif katılımı sağlanmalıdır. Öğretmen liderliği konusunda karşılaşılan engelleri aşabilmek için okul örgütlerinde güçlü iletişim becerileri geliştirilmelidir. Değişim ve liderliğin teşvik edilmesinde bu iletişim becerileri önemli rol oynamalı ve bütün bunlar öğretmen liderliğinin vazgeçilmez unsuru olmalıdır (Öztürk, 2017).

Toplumsal değişim ve dönüşümün bir sonucu olarak günümüz toplumlarının okullardan beklentileri de değişmiş ve çeşitlenmiştir. Okullar sadece eğitim veren kurumlar olarak değil topluma ve öğrencilerin duygusal yanlarına açık kurumlar olarak görülmeye başlamıştır. Günümüz okulları, iş görenler arasında işbirlikçi ve demokratik ilişkilerin kurulduğu yapılardır. Bunlarla birlikte okulun çevresel zararlara direnmesi, kendi yapısını sorgulaması ve değişime açık olması beklenmektedir. Bu beklentilerin karşılanabilmesi ise okul yönetiminde etkili liderlik davranışları sergileyen yöneticilerin varlığı ile mümkündür (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Yapılan araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan “Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen sonuç, erkek öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde nitelenebilecek derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan “Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında öğrenim durumu faktörüne göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında öğrenim durumu faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen sonuç, lisans mezunu öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı düzeyde nitelenebilecek derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmanın amaçları doğrultusunda oluşturulan “Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin olarak elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları arasında mesleki kıdem faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen liderliği ölçeğinin bütün faktörlerinde tespit edilmiştir.

“Mesleki Gelişim” alt faktörü ve ölçeğin geneli açısından belirlenen anlamlı farklılığın kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ile diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. “Meslektaşlarla İş Birliği” alt faktöründe 1-5 yıl arası ile 6-10/11-15/16-20 yıl arası ve 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerle 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. “Kurumsal Gelişme” alt faktöründe ise kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerle 1-5 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Tespit edilen sonuçlar öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının mesleki kıdem bakımından birbirine benzemediğinin kanıtı olarak gösterilebilir.

Yapılan çalışmanın sonuçları doğrultusunda öğretmen liderliğinin önemi öğretmen ve yöneticilere belli dönemlerde verilecek olan gerek hizmet içi eğitimler gerekse de üniversitelerle işbirliği şeklinde seminerlerle anlatılabilir. Öğrenme-öğretme ortamının başarısı için öğretmen liderliğinin önemi öğretmenlere nitelikli hizmet içi eğitim kursları ile kavratılabilir.

KAYNAKÇA

- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(2), 764-775.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik (6.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Can, N. (2009). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2010). Öğretmen liderliğinde müdürlerin etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 57-66.
- Canlı, S. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları (Adıyaman ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya
- Cassity, A. (2012). *Relationships among perceptions of professional learning communities, school academic optimism, and student achievement in Alabama middle and high schools*. Doktora tezi, The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 171-184.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education (UK).
- Hook, D. P. (2006). *The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools*. Doktora tezi, Texas A & M University.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Bilimsel irade algı çerçevesi ile kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak: Öğretmen liderler yetiştirmek (Çeviri Ed.: Dr. Servet ÖZDEMİR)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu İli örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenilirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Kılınç, A. Ç. (2016). Öğretim liderliği-öğretmen liderliği-dağıtımcı liderlik. (Ed: N.Güçlü). *Çağdaş liderlik yaklaşımları* (69-96). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kıroğlu, K. (2012). *Bir meslek olarak öğretmenlik. Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed. Ö.Demirel-Z.Kaya),

Ankara: Pegem Akademi.

- Krisko, M. E. (2001). *Teacher leadership: A profile to identify the potential*. Paper Presented at the Biennial Convocation of Kappa Delta Pi, Orlando, FL.
- Leonard, L., & Leonard, P. (2001). Assessing aspects of professional development in schools: Beliefs versus practices. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLVII(1), 4-23.
- McDonald, D. H., & Keedy, J. L. (2002). Principals as Teacher Leaders in the Kentucky Education Reform Act Era: Laying the Groundwork for High-Achieving, Low Income Schools. *American Educational Research Association annual conference*. New Orleans, L. A.
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin seviye belirleme sınavındaki başarısına etki eden unsurların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 67-83.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. California: Corwin.
- Öztürk, N. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online Dergisi*, 16(4), 1451-1468.
- Ryan, S. A. (1999). Principals and teachers leading together. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec, Canada, April 19-23.
- Senge, P. M. (2011). *Beşinci disiplin* (15. Baskı). (A.İldeniz ve A. Doğukan Çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sturm, P. R. (2009). *Understanding teacher leadership in context: A qualitative, heuristic study*. Doktora tezi, Washington State University, Washington.
- Swanson, J. (2000). What differentiates an excellent teacher from a teacher leader? Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. edition). Pearson Education.
- Willis, V. K. (2015). *School structure, leadership, and organizational citizenship behavior*. Doktora tezi, University of Oklahoma, ABD.
- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.