



T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN ÖZGEÇİ DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE
YÖNELİK ALGI VE BEKLENTİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan

Ayşe AKDOĞAN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN

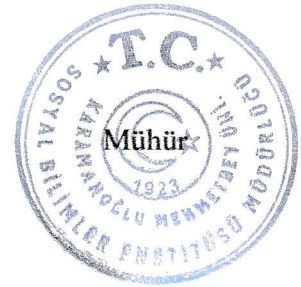
KARAMAN – 2021

	ENSTİTÜ TEZ ONAY FORMU	Doküman No	FR-285
		İlk Yayın Tarihi	05.02.2018
		Revizyon Tarihi	27.10.2020
		Revizyon No	01
		Sayfa No	1/1

**ÖĞRETMENLERİN ÖZGECİ DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE
YÖNELİK ALGI VE BEKLENTİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 29/03/2021

Bu tez, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 08.03.2021 tarih ve 09/277 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.



ÖN SÖZ

Son yıllarda hızlı bir şekilde meydana gelen değişimler ve gelişimler, eğitim noktasında öğretmen liderliğinin önemini gün yüzüne çıkarmaktadır. Araştırmalar açısından bakıldığında da öğretmen liderliği kavramına, son yıllarda daha fazla odaklanıldığı görülmektedir. Lider öğretmenler; okulun hem akademik yönden hem de değerler yönünden gelişmesine ön ayak olan, meslektaşlarına ve öğrencilerine iş birliği içerisinde rehberlik yapan bireylerdir. Toplum içinde öğretmen mesleği deyince akla toplumsal değerler gelmektedir. Öğretmenler, hem bu toplumsal değerleri öğrencilerine aktaran hem de davranışlarıyla onlara örnek olan rehberlerdir. Lider öğretmenler, değerlerden ayrı düşünülemez. Bu değerlerden birisi olan özgeci davranışlar, hiçbir karşılık beklemeden karşıdaki kişinin faydasını amaç edinen davranışlardır. Bu çalışmada, öğretmenlerin özgeci davranışlarının onların öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileriyle ilişkisine odaklanılmıştır.

Araştırma toplamda beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumuna ve alt problemlerine, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan tanımlara; ikinci bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine ve araştırma konusuyla ilgili yapılmış bazı çalışmalara; üçüncü bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin nasıl toplandığına ve ne şekilde analiz edildiğine; dördüncü bölümde araştırma verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgulara ve beşinci bölümde bulgu ve sonuçlara ilişkin tartışmalar ile önerilere yer verilmiştir.

Tezimin hazırlanması ve yürütülmesi noktasında her zaman yardım ve desteklerini esirgemeyen, beni motive eden değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN'a; tez verilerinin analizi boyunca dersinden edindiğim bilgileri kullandığım,

benden yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR'e; ders almaktan onur duyduğum değerli hocalarım Prof. Dr. Hüseyin IZGAR'a, Doç. Dr. Enes GÖK'e, Dr. Öğr. Üyesi Cihad ŞENTÜRK'e; yardımlarını benden esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU'na; veri analizlerindeki dönütleriyle bana büyük katkı sunan değerli hocam Araş. Gör. Dr. Feyza GÜN'e; tez savunma sürecindeki dönütleriyle tezime katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Fuad BAKİOĞLU'na ve Dr. Öğr. Üyesi Nuray KISA'ya; veri toplama, tez hazırlama ve düzenleme süreçlerindeki her türlü yardımlarından dolayı meslektaşım Fatih GÜN'e ve okul müdür yardımcım Meryem KULU'ya; araştırmama katılan ve katkı sağlayan değerli okul yöneticilerine ve kıymetli meslektaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

Tüm eğitim-öğretim hayatım boyunca benden desteklerini esirgemeyen canım anneme ve babama; çocukluğumu ve çocukluklarımı paylaştığım kardeşlerim Mehmet Ali ve Barış'a; beni her daim motive eden ve destekleyen, bana yol gösteren sevgili eşim Erkin'e; bu çalışma için bana zaman veren canım kızım Yaren'ime sonsuz sevgimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın bilime katkı sunmasını ve gelecekte yapılacak araştırmalara yol göstermesini dilerim.

Ayşe AKDOĞAN

Mart 2021

ÖĞRETMENLERİN ÖZGEÇİ DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİNE YÖNELİK ALGI VE BEKLENTİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin gösterdikleri özgeci davranışlar ile onların öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini; Karaman ili merkezindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan 3115 öğretmen oluşturmaktadır. Okul kademelerine göre tabakalı örnekleme yöntemi ile seçkisiz şekilde çalışmaya dahil edilen 342 öğretmen, bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada Öğretmen Liderliği Ölçeği, Öğretmen Özgeciliği Ölçeği kullanılmış ve araştırmacı tarafından öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

Verilerin analizinde; frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA), Kruskal Wallis-H testi, Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının toplam ortalama puanları bazında yapılan analizler sonucunda; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlerden daha fazla özgeci davranışlar sergilediği görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim durumu ile görev yaptıkları okuldaki hizmet süreleri bakımından özgeci davranışları farklılaşmamaktadır. Ayrıca 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler ile 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre; 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer mesleki kıdeme sahip

öğretmenlere göre; ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre öğretmen liderliği algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen liderliği algılarının öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim durumu ve görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmen liderliğine yönelik beklentilerin ise bulundukları okulda 1-3 yıl görev yapan öğretmenlerin 7-9 yıl görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer değişkenler açısından öğretmen liderliği beklentilerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara ek olarak, öğretmenlerin özgeci davranışlarının öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerle orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasında ise yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Son olarak; öğretmenlerin özgeci davranışlarının, öğretmen liderliğine ilişkin algıların %26'sını ve öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin %23'ünü yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Liderlik, öğretmen liderliği, özgecilik, öğretmen özgeciliği

**EXAMINING THE RELATIONSHIP OF TEACHERS' ALTRUISM BEHAVIORS
AND THEIR PERCEPTIONS AND EXPECTATIONS ON TEACHER
LEADERSHIP**

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between altruistic behaviors of teachers and their perceptions and expectations on teacher leadership. This research is a descriptive study in a correlational model. The population of the research consists of 3115 teachers working in the public primary, secondary and high schools in the city center of Karaman in the 2020-2021 academic year. The sample of this study is composed of 342 teachers who were randomly selected with the stratified sampling method according to school levels. Data tools include Perception and Expectation Scale for Teacher Leadership and Teacher Altruism Scale and a personal information form.

In the analysis of the data; frequency, arithmetic mean, standard deviation, independent sample t-test, analysis of variance (One-way ANOVA), Kruskal Wallis-H test, Spearman rank difference correlation coefficient and multiple linear regression analysis were used. The results show that male teachers exhibit more altruistic behaviors than female teachers. Additionally, teachers with a professional seniority of 21 years and over indicate altruistic behaviors more than the teachers with a professional seniority of 1-5 years. Besides this, primary school teachers have altruistic behaviors more than high school teachers. The results also display that altruistic behaviors of teachers did not differ in terms of their educational status and the duration of their service at their school. In addition, according to teachers between the ages of 41-50 and those aged 50 and over, teachers between the ages of 20-30; Teachers with 21 years and more professional seniority compared to teachers with other professional seniority; It has been concluded that

primary school teachers have higher perceptions of teacher leadership than middle school teachers. It has been observed that the perceptions of teacher leadership do not differ according to the gender, educational status of the teachers and their service time at the school they work. Additionally, teachers' expectations for teacher leadership were higher for teachers who worked for 1-3 years at their school than those who worked for 7-9 years. It was determined that teacher leadership expectations did not differ in terms of other variables. In addition to these results, it was observed that teachers' altruistic behaviors had a moderate, positive and significant relationship with perceptions and expectations of teacher leadership. There is also a high level, positive and significant relationship between teachers' perceptions and expectations on teacher leadership. Finally, It was determined that altruistic behaviors of teachers predicted 26% of perceptions about teacher leadership and did 23% of expectations about teacher leadership.

Keywords: Leadership, teacher leadership, altruism, teacher altruism

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	8
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi	10
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri	10
1.5. Araştırmanın Varsayımları	12
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.7. Tanımlar	12
İKİNCİ BÖLÜM	14
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	14
2.1. Lider ve Liderlik.....	14
2.1.1. Liderliğin Öğeleri	15
2.1.2. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar	17
2.1.3. Liderlik Hakkında Ortaya Atılmış Teoriler	19

2.1.1.1. Özellik Teorisi	19
2.1.1.2. Davranışsal Liderlik Teorisi	20
2.1.1.3. Durumsal Liderlik Teorisi	22
2.1.1.4. Modern Liderlik Teorileri.....	24
2.1.1.4.1. Dönüşümcü Liderlik	25
2.1.1.4.2. Dağıtımcı Liderlik	26
2.1.1.4.3. Öğretimsel Liderlik.....	28
2.2. Öğretmen Liderliği	33
2.2.1. Öğretmen Liderlerin Rollerini	36
2.2.2. Öğretmen Liderliği Sürecinin Yoğunlaştığı Düzeyler.....	38
2.2.3. Öğretmen Liderliği Rollerini Keşfedilmesi ve Geliştirilmesi için Okul Yöneticilerine Düşen Sorumluluklar ve Roller	38
2.2.4. Öğretmen Liderliği Üzerine Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	41
2.3. Özgecilik (Diğerkâmlık).....	46
2.3.1. Özgecilik ve Prososyal (Olumlu Sosyal) Davranış	49
2.3.2. Psikoloji Alanında Özgeci Davranışlar	50
2.3.3. Özgeciliğin Benzer Kavramlardan Farkı	52
2.3.4. Örgütlerde Özgeci Davranışlar	54
2.3.5. Öğretmen Özgeciliği.....	55
2.3.6. Özgecilik Üzerine Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	57
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	61
3.YÖNTEM	61
3.1. Araştırmanın Modeli	61

3.2.	Evren ve Örneklem.....	61
3.3.	Verilerin Hazırlanması ve Toplanması.....	65
3.4.	Veri Toplama Araçları.....	65
3.4.1.	Kişisel Bilgi Formu	65
3.4.2.	Öğretmen Özgeciliği Ölçeği- ÖÖÖ.....	65
3.4.3.	Öğretmen Özgeciliği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	66
3.4.4.	Öğretmen Liderliği Ölçeği-ÖLÖ.....	69
3.4.5.	Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	70
3.5.	Verilerin Analizi	74
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		76
4.BULGULAR		76
4.1.	Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	76
4.1.1.	Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarının Cinsiyete Göre Analizi.....	78
4.1.2.	Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarının Yaşlarına Göre Analizi.....	80
4.1.3.	Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarının Meslekteki Kıdemlerine Göre Analizi... ..	82
4.1.4.	Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarının Eğitim Durumlarına Göre Analizi... ..	85
4.1.5.	Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarının Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Analizi... ..	86
4.1.6.	Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarının Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Analizi	88
4.2.	Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	91
4.2.1.	Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre Analizi... ..	94

4.2.2. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Algılarının Yaşlarına Göre Analizi...	95
4.2.3. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Algılarının Meslekteki Kıdemlerine Göre Analizi	97
4.2.4. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Analizi	100
4.2.5. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Algılarının Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Analizi.....	101
4.2.6. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Algılarının Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Analizi	103
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	105
4.3.1. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentilerinin Cinsiyete Göre Analizi... ..	109
4.3.2. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentilerinin Yaşlarına Göre Analizi... ..	110
4.3.3. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentilerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Analizi	111
4.3.4. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentilerinin Eğitim Durumlarına Göre Analizi	114
4.3.5. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentilerinin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Analizi.....	115
4.3.6. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentilerin Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Analizi	116
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	119

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	123
BEŞİNCİ BÖLÜM	127
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	127
5.1. Sonuç ve Tartışma	127
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	127
5.1.2. Araştırmanın İkinci ve Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	134
5.1.3. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	146
5.1.4. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	150
5.2. Öneriler.....	151
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	152
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	153
KAYNAKÇA	154
EKLER	174
EK 1. ARAŞTIRMA İZNİ	175
EK 2. ÖĞRETMEN ÖZGECİLİĞİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	176
EK 3. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ.....	176
EK 4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	178
EK 5. VERİLERE İLİŞKİN BASIKLIK-ÇARPIKLIK DEĞERLERİ.....	180

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 3.1 Araştırmaya Ait Evren ve Örneklemenin Tabakalara Göre Dağılımları	62
Çizelge 3.2 Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler	63
Çizelge 3.3 Öğretmen Özgeciliği Ölçeği'ne Ait DFA Uyum Değerleri	67
Çizelge 3.4 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin "Beklenti" Bölümüne Ait DFA Uyum Değerleri.....	71
Çizelge 3.5 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin "Algı" Bölümüne Ait DFA Uyum Değerleri .	73
Çizelge 3.6 Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Değer Aralıkları.....	75
Çizelge 4.1 Öğretmen Özgeciliği Ölçeği'ne Ait Puanların Frekans, Yüzde Dağılımı, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	77
Çizelge 4.2 Öğretmen Özgeciliği Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	78
Çizelge 4.3 Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	79
Çizelge 4.4 Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Yaş Aralıklarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	81
Çizelge 4.5 Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Meslekteki Kıdem Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	83
Çizelge 4.6 Öğretmenlerin Özgeciliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanların Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	86

Çizelge 4.7 Öğretmen Özgeçiliği Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	87
Çizelge 4.8 Öğretmen Özgeçiliği Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	90
Çizelge 4.9 Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarına Ait Puanların Frekans, Yüzde Dağılımı, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	92
Çizelge 4.10 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Algı Bölümünün Alt Boyutlarına Ait Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	93
Çizelge 4.11 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin “Algı” Bölümü ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	95
Çizelge 4.12 Öğretmen Liderliğine Yönelik Algılar ile Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Yaş Aralıklarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	96
Çizelge 4.13 Öğretmen Liderliğine Yönelik Algılar ile Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Meslekteki Kıdem Yıllarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	99
Çizelge 4.14 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin “Algı” Bölümünün ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	101
Çizelge 4.15 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Algı Bölümü ve Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	102
Çizelge 4.16 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin “Algı” Bölümü ile Mesleki Gelişim Alt Boyutuna Ait Ortalama Puanların Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	104

Çizelge 4.17 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin "Algı" Bölümündeki Meslektaşlarıyla İş Birliği ve Kurumsal Gelişme Alt Boyutlarına Yönelik Algılardan Alınan Ortalama Puanların Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	104
Çizelge 4.18 Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Beklentilerine Ait Puanların Frekans, Yüzde Dağılımı, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	106
Çizelge 4.19 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Beklenti Bölümünün Alt Boyutlarına Ait Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	108
Çizelge 4.20 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin "Beklenti" Bölümü ile Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	109
Çizelge 4.21 Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentiler ile Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Yaş Aralıklarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	111
Çizelge 4.22 Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentileri ile Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Meslekteki Kıdem Yıllarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	113
Çizelge 4.23 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin "Beklenti" Bölümü Ortalama Puanlarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları	114
Çizelge 4.24 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Beklenti Bölümü ve Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	116
Çizelge 4.25 Öğretmen Liderliği Ölçeği "Beklenti" Bölümü ve Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	118

Çizelge 4.26 Öğretmenlerin Özgeci Davranışları ile Öğretmen Liderliğine Yönelik Algı ve Beklentileri Arasındaki İlişki (n=342).....	121
Çizelge 4.27 Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarının Öğretmen Liderliğine Yönelik Algıları Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler).....	125
Çizelge 4.28 Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarının Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentileri Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler)	126



ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.* Öğretmen Özgeciliği Ölçeği'ne ait DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları ve alt boyutlar arası korelasyon değerleri (n=342) 68
- Şekil 2.* Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin “beklenti” bölümüne ait DFA sonucunda standartlaştırılmış yol katsayıları ve alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri (n=342).70
- Şekil 3.* Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin “algı” bölümüne ait DFA sonucunda standartlaştırılmış yol katsayıları ve alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri (n=342).72

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

akt.	: Aktaran
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index)
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis)
IFI	: Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Evren Sayısı
n	: Örneklem Sayısı
NFI	: Normlandırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index)
ÖLÖ	: Öğretmen Liderliği Ölçeği
ÖÖÖ	: Öğretmen Özgeciliği Ölçeği
p	: Anlamlılık
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
r	: Korelasyon Katsayısı
RMR	: Artık Kareler Ortalamasının Karekökü (Root Mean Square Residual)
RMSEA	: Ortalama Hata Karekök Değeri (Root Mean Square Error of Approximation)
Ss	: Standart Sapma
TIMSS	: Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Araştırması
vd.	: Ve diğerleri
$\bar{X}$	: Ortalama
χ^2	: Ki-kare
β	: Standardize edilmiş regresyon katsayısı

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyıl, her alanda hızlı gelişimlerin ve değişimlerin görüldüğü bir dönemdir (Özdemir ve Kavak, 2017). Günümüz değişimi içerisinde önemli olan, bu değişime ayak uydurabilecek ve değişimi geliştirip aktarabilecek bireyler yetiştirebilmektir. Belirtilen amaca ulaşmanın bilinen en temel ve sağlam yolu eğitimidir. Bu bağlamda uluslar, yıllarca eğitimin kalitesini ve niteliğini artırabilmek adına çözümler aramıştır. Eğitimciler ve eğitim politikacıları, ulusal ve uluslararası anlamda yapılan öğrenci değerlendirmelerini baz alarak ülkelerin eğitim alanında başarısı, eğitime yapılan yatırımlar, yatırımlarla gelen değişimin etkililiği gibi konularda değerlendirme yapmak ve yol çizmek için veriler sağlamaya çalışmışlardır (Akkuş, 2014). PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlarda Türkiye'nin sıralama anlamında birçok ülkenin gerisinde kalması, ortaöğretim ve yükseköğretime geçişteki ulusal sınavlarda hedeflenen başarının yakalanamaması (Özdemir ve Kavak, 2017), Türk eğitim sisteminin nicelikten ziyade niteliksel olarak geliştirilmesi gerektiğini gözler önüne sermektedir. Bu düşünceden yola çıkarak Türkiye'de eğitim alanında değişimler ve dönüşümler sağlamak için özellikle 80'li yıllar sonrasında bazı girişimlerde bulunulmuştur. Çoban (2016); yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretim programlarının hazırlanmasının, Fatih Projesi'nin, zorunlu eğitimin 12 yıl olmasının, ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sınavlarındaki gelişmelerin,

dershanelerin kapatılmasının bu değişikliklerden bazıları olduğunu belirtmiş; bu değişikliklerle eğitim sistemlerinin daha verimli işleminin amaçlandığını ancak sadece biçimsel değişikliğin ötesine geçilemediğini dile getirmiştir.

Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013), son yıllarda toplumdaki değişimler ve gelişimlerin etkililiğinin sağlanabilmesi için eğitimde uygulayıcılık görevine üstlenen öğretmenlerin, değişim ve gelişim süreçlerine aktif şekilde katılması ve yeni davranışlar kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin liderlik özelliklerinin daha ön plana çıkmasına zemin hazırlanmıştır. Günümüzde liderler, güç kavramını tek başlarına ellerinde tutma noktasında zorluklar yaşamaktadır ve liderlik gücünü çevresindeki paydaşlara dağıtması zorunlu hale gelmektedir (Derrida, 1979; Foucault, 1982; Feyerabend, 1987; Habermas, 2004). Bu bağlamda eğitim kurumlarında liderlik rolünü üstlenen okul yöneticileri, liderlik gücünü okul içinde dağıtarak okulun amaçlarına ulaşmasına ve kaliteyi artırma bakımından eğitime katkı sağlayabilirler. Aynı zamanda okulların yönetilmesinde etkililiğin sağlanabilmesi için öğretmenlerin de yönetim süreçlerine dahil olmaları gerekmektedir. Smylie (1995), okullarda planlanan tüm çalışmalar için bir ekibin oluşturulması gerektiğini ve bu ekip için liderlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Eker (2019) ise öğrenci başarısı noktasında öğretmenlerin liderlik davranışlarının, okul yöneticisinin liderlik davranışlarından daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görev alanları içerisinde sadece sınıf ortamları ve öğretim etkinlikleri bulunmamakta bunun yanında okul çevresi ve okul programlarında da çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır (Can, 2016). Eğitimin istenen düzeyde sonuçlar vermesi birçok etmene bağlı olmakla birlikte, öğretmen ve öğrenciler asıl önem verilecek kişiler olmalıdır (Sümbül, 2006; Şişman, 2014). Öğretmenler gerek sınıf ortamında gerek sınıf dışında öğrencileriyle, velilerle, meslektaşlarıyla ve diğer okul üyeleriyle etkileşim

içerisindedir; bu etkileşim sonucunda yaşadıkları toplumu ve çevresini etkileme yeteneğine sahip bireylerdir. Bu etkileşim aynı zamanda öğretmenin liderlik rollerinin açığa çıkmasına olanak tanır. Öte yandan Can'ın (2006) da ifade ettiği gibi yapılan eylemlere ve yapanların konumlarına göre eğitim kurumlarını da kapsayacak şekilde farklı liderlik rolleri gün yüzüne çıkmıştır. Beycioğlu (2009), son zamanlarda eğitim kurumlarında adına sıkça duyduğumuz ve gerek meslektaşlarının gerekse öğrencilerin performanslarının artırılması anlamında büyük öneme sahip olduğu vurgulanan liderlik rollerinden birisinin de öğretmenin liderliği olduğunu vurgulamıştır. Lider öğretmenler, başkalarını etkileme gücüne sahip, etkili iletişim becerisi olan, kendi dâhil her insanın eksikliklerinin olduğunu bilen ve sürekli yeni şeyler öğrenmeye çalışan kişilerdir (Ağırman, 2016). Bu kapsamda düşünüldüğünde öğretmenlerin kendilerine ait nitelikleri ve öğrencilere karşı gösterdikleri liderlik davranışları, okulun gelişmesi ve etkililiği açısından önem taşımaktadır (Koşar, Er, Kılınç ve Koşar, 2017).

Alan yazında öğretmen liderliği farklı değişkenlerle incelenmiş olup; sınıf iklimiyle (Aslan, 2011), örgütsel bağlılıkla (Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Serin ve Buluç, 2012), okul etkililiği ve gelişimiyle (Harris, 2003; Harris ve Muijs, 2006), sınıf yönetimiyle (Öntaş ve Okut, 2017), örgüt kültürüyle (Öztürk ve Şahin, 2017), öğrenci başarısıyla (Sugg, 2013; Wilson, 2016) birlikte incelenmiş ve eğitim alanında olumlu etkiler yarattığı görülmüştür. Bu çalışmalar, öğretmen liderliğinin hem okulun gelişmesi hem de eğitimde istenilen hedeflere ulaşılması noktasında önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Koşar ve diğerleri (2017), öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaları incelemiş, Türkiye'de öğretmen liderliği çalışmalarının 2012-2016 yıllarında yoğunlaştığını ve genellikle benzer çalışmaların yürütüldüğünü belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmen liderliğine yönelik yapılan çalışmalarda son yıllarda artış olduğu söylenebilir.

Ayrıca yapılan pek çok araştırma, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılara ve beklentilere sahip olduğunu göstermiştir (Balyer, 2016; Beycioğlu, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Kılınç ve Recepoğlu, 2013; Kösterelioğlu ve Olukçu, 2019; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013; Yücel, 2020). Ancak öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarını sergileme becerilerinin yeterli seviyede olmadığı da bir gerçektir (Balyer, 2016).

Öte yandan Sarı (2005), örgütler içerisinde çalışan bireylerin hangi değerlere sahip olduğunu bilmenin, onların davranışlarını belirleyebilmek ve yönlendirebilmek açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Altay ve Ekşi (2009); bireylerin sahip olduğu değerlerin duyguları, düşünceleri ve davranışlarıyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde istendik hedeflere ulaşabilmek amacıyla çalışanların sahip olduğu değerleri bilmek önem arz etmektedir. Değerler kapsamında olumlu sosyal davranışlardan olan özgeciliğin, alan yazında daha çok psikoloji olmak üzere sağlık ve din gibi alanlarda çeşitli meslek gruplarıyla ele alındığı bazı çalışmalar bulunmakta olup; hemşirelik öğrencilerinin anne-babası okur yazar olmayanlarda ve yakın arkadaşı olmayanlarda özgeciliğin düşük olduğunu (Avcı, Aydın ve Özbaşaran, 2013), Covid-19 salgını döneminde sağlık çalışanlarının özgeci davranışlarında önemli artışlar olduğunu (Bayrak ve Ataseven, 2020), dindarlığın özgeci davranışları olumlu etkilediği ve gönüllü davranışlarla ilişkili olduğunu (Gül Şanlı ve Koç, 2019) inceleyen çalışmalar bu çalışmalara örnektir. Bahsedilen çalışmalardan hareketle özgeci davranışların gelişip sergilenmesinde; bireyin çevresinin, inançlarının ve bulunduğu koşulun etkili olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal bir meslek olan öğretmenliğin özgecilik kavramı ile birlikte ele alındığı çalışmalar ise sınırlı sayıdadır. Özgeciliğin; öğretmen adaylarının mesleki benlikleri (Dilmaç ve Ekşi, 2012) ve öğretmen adaylarının yaşam doyumları (Gülaçtı, Gür ve Çiftçi, 2018), öğretmenliğe ilişkin tutumları (İşmen ve Yıldız, 2005), öğretmen

adaylarında pozitif algı ve sosyal karşılaştırma (Sezer ve Genç, 2018) ve öğretmenlerin eğitimdeki tutumu (Olitalia, Wijaya, Almakiyah ve Saraswati, 2013) ile pozitif ilişkisinin olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur.

Öğretmenlik mesleği; yönetmek, yönlendirmek, rehber olmak, liderlik etmek kavramlarıyla doğrudan ilişkilidir. Gürler (2019), öğretmen liderlerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında öğrencilerine ve meslektaşlarına liderlik ederek onların her yönden gelişimini sağlama, her türlü okul faaliyetlerinde başrol oynayarak kurumun gelişmesine ön ayak olma özelliklerinin ön planda olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında Dilmaç ve Ekşi (2012), öğretmenlik görevini sürdürürken uyulması gereken hem ahlaki değerler hem de insana yönelik değerlerin mevcut olduğunu dile getirmiştir. Olumlu sosyal davranışlardan olan özgeci davranışlar öğretmenleri, mesleki yaşamları boyunca motive eden önemli unsurlardan biridir (Dinham ve Scoot, 1999). Özgeci davranış sergileyen bireylerin daha mutlu (Dunn, Aknin ve Norton, 2008) ve kendilik değerlerinin de yüksek olduğu (Thoits ve Hewitt, akt: Sürücü ve Yıldırım, 2019) bazı çalışmalarda dile getirilmiştir. Ayrıca Bal ve Topuz (2015), yardımda bulunan ve bu sebeple mutluluk duyan bireylerin tekrar yardım etme eğilimi göstererek mutlu ve iyi hallerini devam ettirmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleği Türk kültüründe “kutsal” bir meslek olarak görülmekte ve bunun sonucu olarak fedakârlık ve sorumluluk gerektiren bir meslek olduğu düşünülmektedir (Öztürker, 2014). Öğretmenliğin, güzel ve iyi bir dünya oluşturmak için var olan bir meslek olduğu da bu düşünceler arasında yer alır. Ayrıca İşmen ve Yıldız (2005), çocukların ailelerinden sonra en fazla etkileşimde bulundukları ve davranışlarında model aldıkları kişilerin öğretmenler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin bir model olarak olumlu davranışlar sergilemesi, geleceğin yetişkinleri olan çocukların olumlu davranışlar kazanabilmesi açısından büyük önem

taşımaktadır. Buluç ve Uzun (2020), sınıf öğretmeni adaylarının en fazla önem verdiği değerlerin arasında sorumluluk ve yardımseverlik olduğunu ifade etmiştir. Günümüzde ideal öğretmenin geleneksel şekilde bilgiyi aktaran değil; yardımlaşmayı, paylaşmayı, iş birliğini önemseyen ve öğrencilerine fedakarlıkla ve şefkatle yaklaşabilen kişiler olmaları gerektiği düşüncesi özgeciliğin öğretmenlerde bulunması gereken bir özellik olduğunu gösterir (İşmen ve Yıldız, 2005). Ersoy (2018); eğitim sisteminde yapılan planlamalar ne kadar iyi olsa da bu planları uygulamaya geçiren öğretmenlerin sabrı, sorumluluk bilinci, azmi, iletişimi gibi becerileri ve değerleri bulunmuyorsa eğitimin amaçlarına ulaşmasının zor olduğunu belirtmiştir. Öğretmen liderliği boyutlarında da yer alan meslektaşlarıyla iş birliği yapmaya, ihtiyacı olanlara yardımda bulunmaya, paylaşımcı olmaya, kurumun gelişmesi için özveride bulunmaya, gönüllü olmaya yönelik davranışların; öğretmenlerin değer yargılarıyla doğrudan ilgili olduğu ve bu bağlamda öğretmenlerin özgeci davranışlarının onların okul ve çevresinde sergilediği liderlik davranışları ile liderliğe ilişkin algıları-beklentileri üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen liderliği algılarıyla davranışlarının ve öğretmenlerin özgeci davranışlarının, okul etkililiğini sağlamada önemli birer faktör olduğu düşüncesinden yola çıkılarak; Karaman ilindeki okulların etkililiğini ortaya koyabilmek için ulusal sınavlardan bahsedilmiştir. Aynı zamanda, akademisyenlerin ve politika yapımcıların uzun zamandan beri ilgi odağı olan çalışma alanlarından birisi de öğrenci başarısının artırılmasıdır. (Özdemir ve Kavak, 2017). Karaman ili, 2018 yılı Yükseköğretim Kurumları Sınavı sonuçlarına göre Türkiye'deki diğer iller arasında başarı anlamında 21. sırada yer almaktadır; sınava başvuran 8813 öğrenciden 1573'ü lisans ve 1850'si ön lisans programlarına yerleşmiştir. (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). 2019 yılı Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav sonuçlarına göre Karaman ili, Türkiye'deki diğer iller

arasında başarı anlamında 52. sıradadır ve ilk %4,99'luk başarı dilimine 3275 öğrenciden sadece 141 öğrencinin girdiği görülmektedir. Bu sınava ilişkin alt test ham puan ortalamalarının 20'şer sorudan oluşan Türkçe için 9,59, Matematik için 2,81, Fen Bilimleri için 7,40 olduğu; 10'ar sorudan oluşan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük için 6,11, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi için 6,01, Yabancı Dil için 3,37 olduğu görülmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bu sonuçlar çerçevesinde Karaman ilinin başarı anlamında diğer illerin gerisinde kaldığı söylenebilir. Karaman ilinin başarı anlamında istenilen seviyeye ulaşamamasının sebeplerinden biri, öğretmenlerin değer yargılarından olan özgeci davranışlarının yeterince gösterilememesi, buna bağlı olarak öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarının ve beklentilerinin düşük olması olabilir. Öğretmen liderliği davranışlarının yeterince sergilenememesi, başarının istenilen düzeye ulaşamamasıyla sonuçlanabilmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, öğretmenlerin özgeci davranışlarının öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileriyle ilişkisini incelemektir. Bu çalışma, Karaman ili merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Yapılacak çalışmanın hem Karaman ilinde hem de ulusal çapta; öğretmenin sahip olduğu değerlerin ve liderlik özelliklerinin etkisini ortaya koyması, bu bağlamda öğretim programlarının düzenlenmesi, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi, okul yöneticisi ve öğretmen atama sürecinde bu özelliklerin dikkate alınması; özgecilik ve öğretmen liderliği özelliklerinin ortaya çıkıp gelişmesi için ortamın, fırsatların, kaynağın ve eğitimin sağlanabilmesi açısından politika yapıcılara ışık tutacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmen özgeciliği ve liderliği farkındalığının oluşması; liderlik rollerinin sergilenerek okulun gelişimi, kurumun gelişimi ve kişisel gelişimin sağlanmasıyla eğitim sisteminde istenilen hedeflere ulaşılması; öğretmenlerin liderlik ve özgecilik özelliklerini sergileyebilmeleri için gerekli ortamların, şartların,

zamanın, eğitimin sağlanması; öğretmenlerin liderlik özelliklerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi açısından da uygulayıcılara ışık tutması beklenmektedir. Ayrıca alan yazında öğretmenlerin özgeci davranışları ile öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerini birlikte inceleyen nitel ve nicel çalışmaya rastlanmaması sebebiyle bu çalışmanın bir ilk olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitimde istenilen akademik başarıya ulaşmak ve öğrencilerin her yönden olumlu değişimler göstermesini sağlamak ancak lider öğretmenlerle mümkündür. Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek için plan yaparak sınıfa girip dersini anlatan bireyler olarak görülmesi artık günümüzde geçerli bir durum değildir. Günümüzün liderlik anlayışı zorla yaptırmak değil de etkileyerek yaptırmak anlamında değişmektedir. Öğretmenler, öğretmen liderliğinin ve bu liderliğin sağlayacağı gücün farkına vardıklarında ve bu farkındalığı uygulamaya döktüklerinde; öğrencilerinin de gelişime, dönüşüme, değişime açık ve başarılı bireyler olduğunu görebileceklerdir. Değişimlerin durmaksızın gerçekleştiği bir çağda kendini geliştirmek, öğrencilerine liderlik yapabilmek ve okuldaki tüm bireylerin kendilerini geliştirmesini sağlamak öğretmenlere düşen önemli görev ve sorumluluklardandır. Öğretmenlerin lider davranışları aslında bir zihniyet meselesidir. Bu çalışma ile öğretmenlerin, öğretmen liderliği konusundaki fikirlerinin derinleşmesi, gösterdikleri liderlik davranışlarının öğrencilerinin başarısında, meslektaşlarının gelişiminde ve okulun hedeflerine ulaşmasında etkili olduğunun farkına varmaları beklenmektedir. Kendinin ve meslektaşlarının liderlik davranışlarını gözlemleyerek farkındalığını artıran öğretmen şüphesiz ki okul çevresine ve kendine yönelik faaliyetlerini olumlu yönde değiştirecektir. Bu çalışma doğrultusunda lider öğretmenlerin gücünün farkında olan okul yöneticilerinin; liderlik davranışları göstermeleri

noktasında öğretmenleri destekleyerek cesaretlendirmesi, onlara fırsatlar yaratması ve rehber olması beklenmektedir. Öyle ki öğretmen okul yöneticilerinin öğretmenlere zorluk çıkarması, liderlik potansiyellerinin açığa çıkmasını engelleyebilmektedir.

Öğretmenlerin sahip olduğu değerler, onların bu mesleği seçmesinde büyük bir etkiye sahiptir. Geçmişten günümüze gelen değerlerimiz, seçtiğimiz mesleğe karşı ilgimizi ve yönelimlerimizi belirler. Toplumun yapısı, okul yöneticilerinin ve ailelerin beklentileri, öğretmenlerin beklentileri gibi unsurlar bu değerlerin şekillenmesinde etkilidir. Ayrıca öğretmenlikte en fazla tatmin duyulan değerlerden birisi başkalarına yardım etme duygu ve sorumluluğudur, bu davranışlar doğrudan özgecilikle ilişkilidir. Günümüzde okullarda öğretmenler tarafından verilen değerler eğitimi kapsamında, öğrencilere özgeci davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır. Burada öğretmenin rol model olması ve gelecek nesillere bu değerleri çeşitli yollarla aktarması da bu bilincin kazandırılması açısından önem arz etmektedir. Liderlik davranışlarının büyük bir kısmının temelinde, başkalarına yardımcı olma davranışı yatar. Değerler ışığında gösterilen liderlik davranışlarının hem okulun gelişimi ve öğrencinin akademik başarısı açısından hem de iyi insan yetiştirme açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu durumun bilincinde olan politika yapıcılar, eğitim konusunda plan ve programlarının geliştirirken ve uygulamaya dönük planlamalar yaparken değerleri ve öğretmen liderliği davranışlarını daha fazla göz önüne alacaktır. Öğretmenlerin çocukluğundan bu yana sahip olduğu ve geliştirdiği özgeci davranışlarının; onların gösterdiği liderlik davranışlarını, liderliğe ilişkin düşüncelerini, çevresine faydalı olabilme adına yapacaklarını etkileyeceği varsayımından hareketle bu çalışmanın politika yapıcılara, öğretmenlere ve okul yöneticilerine ışık tutması beklenmektedir. Karaman ilinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde öğretmenlerin özgeci davranışlarıyla öğretmen liderliğine ilişkin algı-beklentilerin ilişkisini ele alan bu çalışma, şu anda eğitim

alan öğrencilerin içinden de gelecekte öğretmenlik yapacak bireylerin yetişeceği ve yetişen bu öğretmenlerin de başka öğrencileri yetiştireceği düşünülerek bir döngünün varlığının karar yapıcı ve uygulayıcılara hissettirilmesi de beklenmektedir. Ayrıca literatürde öğretmen liderliğini ve öğretmenlerin özgeci davranışlarını birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olmasıyla, yapılacak çalışmanın öğretmen yetiştirmede ve öğretmenlerin sahip olduğu değerler ile liderlik rollerinin etkisini birçok yönden ortaya koyabilme açısından bir ilk olması ve alana fayda sağlaması beklenmektedir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

“Öğretmenlerin özgeci davranışları ile öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” cümlesi, araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin özgeci davranışları ile onların öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasındaki ilişkisini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1) Öğretmenlerin özgeci davranışları ne düzeydedir? Bu davranışlar öğretmenlerin;

- a) cinsiyetine,
- b) yaşına,
- c) meslekteki kıdemine,
- d) eğitim durumuna,
- e) çalıştıkları okul kademesine,
- f) çalıştıkları okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2) Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algıları ne düzeydedir? Bu algılar öğretmenlerin;

- a) cinsiyetine,
- b) yaşına,
- c) meslekteki kıdemine,
- d) eğitim durumuna,
- e) çalıştıkları okul kademesine,
- f) çalıştıkları okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3) Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentileri ne düzeydedir? Bu beklentiler öğretmenlerin;

- a) cinsiyetine,
- b) yaşına,
- c) meslekteki kıdemine,
- d) eğitim durumuna,
- e) çalıştıkları okul kademesine,
- f) çalıştıkları okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4) Öğretmenlerin özgeci davranışları ile öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

5) Öğretmenlerin özgeci davranışları, öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- a) Bu araştırmada, veri toplama aracındaki soruları araştırmaya katılan öğretmenlerin içtenlikle, gerçeğe uygun şekilde ve gönüllülük esasına dayalı olarak cevapladıkları varsayılmıştır.
- b) Araştırmada kullanılan ölçeklerin amaca uygun veriler sağlayacağı ve örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
- c) Veriler Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ortamda öğretmenlerden toplanmış olup, bu durumun çalışma üzerinde olumsuz etki yaratmadığı varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- a) Karaman ili merkezindeki resmi okulların ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
- b) Toplanan bilgiler veri toplama aracı olarak kullanılan iki ölçek ve kişisel bilgi formu ile sınırlıdır.
- c) Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Lider: Bu çalışma kapsamındaki lider, kendisini dıştan kuşatan sosyal unsurlar ile içten kuşatan etkileyici unsurları kontrol altına alarak özgürlüğünü kazanan; kazandığı özgür iradeyle seçtiği ve kendine ideal edindiği yaratıcı davranışların sorumluluğunu temel olarak ahlaki hareketi yaşayan kişidir (Erel, 2013).

Liderlik: Bu çalışma kapsamındaki liderlik kavramı, bir organizasyonun belirli hedefler doğrultusunda başarıya ulaşabilmesi için organizasyonda görev alanların

motivasyonlarını ve gayretlerini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen sosyal bir etkileşim süreci olarak ifade edilmektedir (Aka, 2015).

Öğretmen Liderliği: Bu çalışmada dile getirilen öğretmen liderliği kavramı genel anlamda, sınıf içerisinde etkili eğitim öğretim liderliği yapabilme, sınıf dışında çeşitli liderlik rolleri alabilme, her türlü eğitim faaliyetlerinde hem meslektaşlarına hem de öğrencilerine örnek olabilme, çevresiyle iş birliği içerisinde olma, iletişim içerisinde olduğu bireyler üzerinde etkileme gücüne sahip olabilme, değişen toplum karşısında okulun dönüşmesine katkı sağlayabilme becerisini ifade etmektedir (Beycioğlu, 2015).

Özgecilik: Özgecilik kavramı bu çalışmada; başkalarının faydasına olan, bencillik barındırmayan ilgi ve alaka ile belirli bir amacı olan ve gönüllülüğe dayanan davranışlar olarak tanımlanmıştır (Gülaçtı, Gür ve Çiftçi, 2018).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde liderlik, öğretmen liderliği ve özgecilik kavramlarına yer verilmiş olup bu kavramlar arasındaki ilişkilere değinilmiştir.

2.1. Lider ve Liderlik

Lider, belirli bir hedefe ulaşmak için birtakım özellikleriyle izleyenlerini etkileyen ve onlara yol gösteren kişi olarak tanımlanabilir. Liderlikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle lider ve liderlik kavramları arasında net bir ayrımın olmadığı görülmektedir (Çelik, 2000). Lider, kendisini dıştan kuşatan sosyal unsurlar ile içten kuşatan etkileyici unsurları kontrol altına alarak özgürlüğünü kazanan; kazandığı özgür iradeyle seçtiği ve kendine ideal edindiği yaratıcı davranışların sorumluluğunu temel olarak ahlaki hareketi yaşayan kişidir (Erel, 2013). Bin yıldan daha eski olduğu düşünülen liderlik kavramı “leadare” kelimesine dayanmaktadır. “Leadare” kelimesi; insanlara kılavuzluk eden, onları seyahate çıkaran kişi anlamına gelmektedir ve lider demektir (Ovacıklı, 2018). Liderlik ise uzun süreden beri üzerinde araştırma yapılan ve çok eski tarihlere dayanan bir alandır. Her dönemde farklı yönleriyle ele alınan, dönemin özelliklerinden etkilenen liderlik kavramı hakkında süreç boyunca farklı tanımlamalar, teoriler ve düşünceler ortaya çıkmıştır. Geçmiş yıllarda liderlik kavramı bazı kavramlarla birlikte anılmıştır. Nüfuz sahibi olanlar, bilge kişiler, fiziksel güce sahip olanlar, kararlı ve yönetebilme gücüne sahip olanlar, zengin olanlar, agresif yapıya sahip olanlar ve din adamları çeşitli dönemlerde lider olarak adlandırılmışlardır. Günümüzde bile liderlik hakkında ortak bir görüşe dayalı tanımlama yapılamamıştır.

Liderlik hakkında sosyal bilimciler arasında ortak bir fikir oluşmamıştır, ilerleyen dönemlerde de bir uzlaşma olmayacağı kesindir. Politika, din, eğitim gibi birçok alanda liderlik kavramı toplum ve kurumların etkili ve başarılı olması noktasında önemli bir yere sahiptir. Bir dönem liderlik hakkında ortaya atılmış teoriler, başka bir dönem araştırmacıları tarafından eleştirilmiş olup her dönemde ayrı liderlik algısı oluşmuştur (Turan, 2020).

Shackleton'a (1995) göre liderlik; örgütsel amaçlar çerçevesinde insanları ve toplulukları güdüleyen, onların faaliyetlerinde büyük etkiye sahip olan kişidir. Eren'e (2001) göre ise liderlik, bir grup bireyi belirli amaçlar sarmalında toplayabilme ve onları amaçları gerçekleştirmek üzere harekete geçirebilme yeteneğidir. Aka'ya (2015) göre ise liderlik, bir organizasyonun belirli hedefler doğrultusunda başarıya ulaşabilmesi için organizasyonda görev alanların motivasyonlarını ve gayretlerini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen sosyal bir etkileşim süreci olarak ifade edilmektedir. Liderlik kavramına tanımlar çerçevesinde genel anlamda bakıldığında; grup, amaç ve etki üçgeninin bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır (Özalp Türetgen, Ünsal ve Telman, 2004). Turan'a (2020) göre liderlik hakkında tanımlamalar yapılırken kişilikler, grubun süreçleri, güç, amacın gerçekleşmesi, davranış, kişilerin birbirini etkilemesi ve liderlerin izleyenleri etkileme şekilleri dikkate alınmıştır.

2.1.1. Liderliğin Öğeleri

Yapılan tanımlamalar doğrultusunda liderlik kavramı ile ilgili uzlaşılan ortak ögenin etki olduğu söylenebilir (Turan, 2020). Liderlik tanımını bir grup araştırmacı süreç, kişi ve görev çerçevesinde incelemiştir. Gini (1997) ve Northouse (2013), bahsedilen çerçeveleri şu şekilde açıklamıştır:

Süreç: Liderlik kavramı hayat boyu devam eden bir süreçtir. Süreç bakımından liderlik; ortak hedef ve amaçlar, güç, değer, lider ve izleyen ilişkisinden oluşan süreçler bütünüdür. Ortak hedef ve amaçlar, liderin izleyenlerini motive etmesini ve etkilemesinin bir sebebidir. İzleyenler olmadan lider olunmaz. Bu bağlamda izleyenler ile liderin etkileşimi, liderin etkililiğini belirler. Hemen hemen tüm liderlerin davranışları ve eylemleri değer odaklıdır Değer kavramı, liderin iyi veya kötü bir lider olmasıyla ilgilidir. Bir kişinin etkileyebilme, yaptırabilme ve değiştirebilme kabiliyeti ise gücüne karşılık gelir. Liderlikte güç kavramı; yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olarak karşımıza çıkar.

Kişi: Liderler tek bir kişidir ve bu kişilerin ortak özelliği hem iyi bir insan olarak değerlendirebileceğimiz karaktere, karizmaya, uzmanlık bilgisine ve siyasi ihtirasa sahip olmasıdır. İyi bir lider, iyi bir insandır. Karakter, bir liderde değiştirilemez ve olmazsa olmaz bir özelliktir. Karizma, bazı araştırmacılar tarafından doğuştan gelen bir özellik olarak düşünülse de kişinin zayıf ve güçlü yanlarını bilmesi ve kendini gerçekleştirme için liderlik açısından önem arz eder. Uzmanlık bilgisi çerçevesinde, eskiden liderlerin her şeyi bilmesi beklenmezken günümüzde pek çok alanda özellikle teknik, insani ve kavramsal yönde temel bilgilere sahip olması beklenmektedir. Siyasi ihtiraslar ise bir kişilik özelliğidir ve iyi-kötü olduğu tam kestirilemese de liderlerin siyasi ihtirasları noktasında kendilerine eleştirel bir gözle bakmaları gerekir.

Görev: Liderliğin vizyon, paydaşlık, yönetme ve sorumluluk olmak üzere dört temel görev bileşeni vardır. Vizyon, insanlara ve örgütlere yön gösteren, ümit veren bir kavramdır. Vizyonsuz lider olamaz ve vizyonun lider tarafından paylaşılması, izleyenlerine inandırılması, açıklığa kavuşturulması gerekir. Gelecek belirsizdir ve bu durum insanları korkutur. Bu bağlamda liderin geleceği izleyenleriyle birlikte kurması ve tasarlaması

gerekir. Liderler tek başına tüm işleri yapamaz. Bu işleri paydaşlarla birlikte yapması gerekir. Ortak amaç ve hedefler doğrultusunda tüm riskleri göze alarak paydaşlarını da karar alma süreçlerine dahil etmelidir. Kurumların etkililiğinden ve başarısından liderler sorumludur. Değişimin, dönüşümün ve hedeflerin gerçekleşmesi için liderlik risk ve sorumluluk almalıdır. Yönetme, yönetim ve liderlik birbirinden farklı kavramlardır. Yönetim, amaçların gerçekleştirilmesi için kaynak sağlamak ve bu kaynakları kullanmaktır. Yönetimin özünde rasyonellik, otorite, emir verme, itaat, kurallar ve benzeri durumlar varken liderliğin özünde yaratıcılık, risk alma, değerler gibi durumlar yer alır.

2.1.2. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

Alan yazında yönetici ve lider kavramlarının tanımlarına baktığımızda birbirlerine yakın anlamları ifade ettiklerini, hatta birbirlerinin yerine kullanılabildiklerini görmekteyiz. Ancak bu iki kavram birbiriyle eş anlamlı kavramlar değildir (Biber, 2019). Lider, bir örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için etkileyen, rehberlik eden kişi olarak; yönetici ise belgelerde yazılı olan esaslarla konumunun gerektirdiği ölçüde sahip olduğu bilgileri ve becerileri uygulayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Ünal, 2012).

Bennis (1989), yönetici ve lider arasındaki farkları şu şekilde sıralamıştır:

- a) Yönetici idare eder, lider ise yenilik yapar.
- b) Yönetici kopyadır, lider ise orijinaldir.
- c) Yönetici muhafazakardır, lider ise geliştirendir.
- d) Yönetici sistem ve yapı üzerine yoğunlaşırken, lider insanlar üzerine yoğunlaşır.
- e) Yönetici kontrole inanırken, lider ise izleyenlerine güven verir.
- f) Yönetici kısa ve dar görüşlüdür, lider ise uzun ve geniş bakış açısına sahiptir.

- g) Yönetici nasıl ve ne zaman soruları üzerine, lider ise ne ve ne için sorularına odaklanır.
- h) Yönetici sonuçla, lider ise ufukla ilgilenir.
- i) Yönetici taklit eder, lider ise icat eder.
- j) Yönetici statüyü önemser, lider ise statüye meydan okur.
- k) Yönetici klasik bir askerdir, lider ise kendine özgü bir kişidir.
- l) Yönetici işleri doğru yapar, lider ise doğru işler yapar.

Muazzam kişilik özellikleriyle kitleleri arkasından sürükleyebilen bir lider, yönetim işinden anlayamayabilir ve kurumu hedeflerine ulaştıramayabilir. Öte yandan liderlik edemeyecek kadar anti sosyal ya da insan doğasından uzak ama yetki ve sorumluluklarını bilen ve tam yerine getiren disiplinli bir yönetici de benzer şekilde kurumu hedeflerine ulaştıramayabilir. Bu nedenle kurumlarda hem lider hem de yöneticinin özelliklerini birlikte ve dengeli bir şekilde taşıyan kişiler kurumların verimli işleyişi açısından daha fazla tercih edilmektedir (Biber, 2019).

Lider yöneticiler; yalnızca birer yönetici değildirler ve yeni hedefler, yeni politikalar üretebilirler. Bunun yanında yeni iş tanımlamaları da yapabilirler. Lider yöneticiler, kurumlarının modern yönetim stillerine uyum sağlayabilmesi için liderlik özelliklerini ortaya koyabilmelidir. Büyüme ve gelişme, daha karmaşık yapıların ortaya çıkmasına sebep olur ve lider yöneticiler bu yapıları denetleyebilme ve kontrol edebilme sorumluluğunu taşır (Avcı, 2015). Lider yöneticiler; kendilerini tanırlar ve doğru şekilde ifade edebilirler, hoşgörülüdürler, empati kurmayı bilirler, etkin birer dinleyicidirler, önyargılı değildirler, konuları saptırmazlar ve gerçeklerden yanadırlar, açık ve nettirler, kişilerden ziyade problemleri eleştirirler, tüm iletişim süreçlerinde öğretir ve öğrenirler, suçlayıcı ve yargılayıcı değildirler, güven verirler, eleştirilere sabırlıdırlar, doğaldırlar,

beden dili ve mimiklerine dikkat ederler, tutarlıdırlar (Işık, 1994). Bu özellikleriyle lider yöneticiler, etkili iletişim tekniklerini kullanırlar. Lider yöneticilik, hem yöneticinin bilimsel anlamdaki yönetim anlayışına hem de liderin insani değerlerine ve sosyal fonksiyonlarına vurgu yapmakta, modern çağın yönetim anlayışını iki anlayışla birleştiren bireylerden oluşmaktadır (Biber, 2019).

2.1.3. Liderlik Hakkında Ortaya Atılmış Teoriler

Koçel'e (2011) göre liderlik hakkında ortaya atılmış teorileri dört ana başlık çerçevesinde inceleyebiliriz:

- a) Özellik teorisi
- b) Davranışsal liderlik teorisi
- c) Durumsal liderlik teorisi
- d) Modern liderlik teorileri

2.1.1.1. Özellik Teorisi

Özellik teorisinde 'lider olunmaz, lider doğulur' mantığı vardır. Liderlik özelliğinin doğuştan geldiği, karakter olarak bireylerde var olduğu ve bu özelliklere en fazla sahip olanların, en fazla liderlik davranışını sergileyeceği ifade edilir. Doğuştan gelen özelliklerin, çocukluk yıllarında kazanılıp bazı nitelikler ile zenginleştirilmesiyle oluşan özellikleri kapsar. Yaş, boy, ırk, cinsiyet, konuşma, iletişim kurma, kararlılık, kendine güven, zekâ gibi özellikler bu teorinin lider özelliklerini oluşturur (Koçel, 2011). 1920 ile 1950 yılları arasında yapılan psikolojik testler ile liderlerin özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır (Yukl, 1991).

Özellik teorisine göre liderlerin özellikleri dört gruba ayrılmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Irk, güzel veya yakışıklı olma, güçlülük, boy, yaş, konuşma şekli gibi

özellikler barındıran fiziksel özellikler; kararlı olma, ileri görüşlülük, sorumluluk alabilme, ikna edebilme, zekâ, dikkat gibi özellikleri barındıran düşünsel özellikler; iletişim kurma, dostluk ve arkadaşlık yeteneği, kabul görme gibi özellikleri barındıran sosyal özellikler; sevme-sevilme, öz kontrol becerisi, güven duyma, algılama gibi özellikleri barındıran duygusal özellikleri kapsamaktadır.

Özellik teorisi, lideri sadece tek bir boyutta ele almıştır. Lideri izleyen kişiler içerisinde liderden daha fazla liderlik özelliklerine sahip izleyicilerin bulunabildiği gerçeği, tüm liderlerin aynı özellikleri taşıması durumu özellik teorisine ters düşmüştür. Bu durum liderliğin başka değişkenlere de bağlı olabileceği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. İzleyicilerin özelliklerine, hangi durumda liderin nasıl davrandığına bakılması gerektiği fikri ışığında davranışsal liderlik teorisi ortaya çıkmıştır (Koçel, 2011).

2.1.1.2. Davranışsal Liderlik Teorisi

Koçel'e (2011) göre davranışsal liderlik yaklaşımı, lideri lider yapan davranışların üzerinde durmaktadır. Bu davranışlar liderin kişisel özelliklerinden çok karşısındakilere karşı davranış biçiminin başarısı ile liderliğini ölçer. Liderin astlarıyla olan iletişimi, yetki devretmedeki tutumu, amacını belirleme şekli gibi birçok davranış davranışsal liderlik teorisi altında yer alır. Liderin etkinliğini belirleyen faktörler; astları ile haberleşme şekli, planlama ve kontrol şekli, yetki devretme durumu, amaçlarını belirleme şekli gibi faktörlerdir (Alkın, 2006).

Bir liderin düşünceleri, tutumları ve bireysel güduları her zaman açık bir şekilde gözlenemezken, davranışları doğrudan gözlenebilmektedir. Liderlerin bazıları otokratik gücü elinde tutmak ve kullanmak isterken bazı liderler gücünü astları ile paylaşmak ister. Yine bazı liderler zamanının çoğunluğunu göreviyle ilgili planlamalara ve yönetmeye harcarken bazıları insanlara saygı gösterilmesine, iyiliğe, kabul edildiklerini

hissettirmeye harcar. Liderlerin bu iki davranış türünü göstermesiyle izleyenleri üzerinde bıraktıkları etki, davranışsal liderlik teorisinin konusu olmuştur (Cook ve Hunsaker, 2001).

Davranışsal liderlik teorileri dört alt teoriden oluşmaktadır; Ohio State, Michigan Üniversitesi gibi üniversitelerde yapılan çalışmalar, Blake ve Mouton'un matrisi, Mc.Gregor'un X ve Y Teorisi ve Rennis Likert'in sistem4 modeli. Ohio State, Michigan Üniversitesi gibi üniversitelerdeki çalışmalar ile Blake ve Mouton'un matrisi modeli, insan odaklı davranışlar ile işe odaklı davranışlar üzerinde durmaktadır. Liderlerin insan odaklı davranışlar altında insanların duygularına ve düşüncelerine önem vermeleri yatar. Bu liderlerin insana dönük bir liderlik anlayışı sergilediklerini gösterir. Liderlerin işe dönük davranışları altında işin hangi zaman aralığında, kim tarafından, hangi kurallar çerçevesinde ve nasıl yapılacağı belirlenmeye çalışılır ve sonuca odaklanılır. İşe yönelik ve insan odaklı davranışlar birbirinden kesin çizgilerle ayrılmamakta, bu iki davranış aynı liderde bulunabilmektedir. Mc Gregor'un X ve Y teorisine göre liderin izleyenlerine karşı davranışını liderin düşünceleri belirler. X modelindeki liderler etkisi altındaki insanlara güvenmez, sıkı kontrol ve denetim uygularlar, onlara karşı cezacı ve zorlayıcıdır. Bu liderler müdahaleci ve otoriterdir. Y modelindeki liderler ise demokratik ve katılımcıdır. Etkisi altındaki insanları önemserler, motive ederler, potansiyellerini ortaya koymak adına onları motive ederler. Son olarak Rennis Likert'in sistem4 modeli ise liderler dört grupta toplanır. İlki etkisi altındakilere güvenmeyen, görüşlerini genellikle önemsemeyen, onlara rahat hissettirmeyen istismarcı otokratik liderlerdir. İkinci lider türü; etkisi altındakilere sınırlı şekilde güvenen, onların arada sırada fikirlerine önem veren, rahat hissetmelerini sağlamayan yardımsever otokratik liderlerdir. Üçüncü lider türü; etkisi altındaki insanlara kısmen güvenen, kontrolü elden bırakmayan, onların fikirlerine önem veren ve kullanan, onların rahat hissetmelerini sağlayan liderlerdir. Dördüncü lider türü ise etkilediği

insanlara tamamen güvenen, onların rahat ve serbest hissetmesini sağlayan, fikirlerine önem veren ve kullanan demokratik liderlerdir (Koçel, 2011).

Davranışsal liderlik teorilerinden sonra, liderlerin izleyicilerine karşı gerçekleştirdikleri davranışların sınırları belirlenmiştir. Davranışsal liderlik teorilerine yönelik çalışmalar, iki tip liderlik modelini ortaya koymuştur. Bunlardan ilki işe duyarlı, ikincisi insana duyarlı liderlik modelidir. Araştırmacılar, insana duyarlı liderlik modelinin daha etkin olacağı görüşünde olsalar da hangi modelin daha etkin olacağı sorusuna net bir cevap alınamamıştır. Zamanla bu düşünce de etkisini yitirmeye, eleştirilmeye başlamıştır. Her durumda etkin olabilecek liderlik türü olmadığı anlaşılmıştır (İşcan, 2002). Farklı durum ve ortamlarda hangi liderlik türünün daha uygun olacağı üzerine araştırmalar yapılması sonucu durumsal liderlik teorisi ortaya çıkmıştır.

2.1.1.3. Durumsal Liderlik Teorisi

Liderlerin kişilik özelliklerinin yanında, farklı bazı durumsal faktörler de liderin faaliyetlerini etkilemektedir. Liderin faaliyetlerinden ortaya çıkan sonuçların grup tarafından kabullenilmesi, beğenilmesi onun lider olarak görülmesine sebebiyet verir. Liderin davranışlarını kişilik özelliklerinin yanında grubun üyeleri, amacın niteliği, çevrenin özelliği gibi faktörler etkilemektedir (Demirtaş, 1997). Ancak bu davranışlar, davranışsal liderlik kuramlarında olduğu gibi işe yönelik davranışlar ve kişiye yönelik davranışlar ekseninde toplanmakta ve sınırlanmaktadır. Davranışsal teoride kişiye yönelik olma daha fazla ön plana çıkmaktadır. Durumsal liderlik teorisinde ise hangi durumda nasıl bir lider olunmalı konusu üzerinde durulmaktadır. Durumsal liderlik teorisine göre liderin içinde bulunduğu durum ve çevre önemlidir. Liderin kim olacağını çevre belirleyebilir ya da belirli bir çevredeki lider başka çevrede lider özelliği taşımayabilir (Özalp Türetgen, Ünsal ve Telman, 2004).

Durumsal liderlik teorisi altında Fred Fiedler'in etkinlik teorisi ile amaç-yol teorileri bulunmaktadır. Fred Fiedler'in etkinlik teorisinde yapılacak işin niteliği, lider konumundaki kişinin pozisyonuna dayanan otorite derecesi, lider ile etkilenen grup arasındaki ilişki ön plana çıkmaktadır. Burada bahsedilen değişkenlerin olumlu ve olumsuz olma durumları açıklanmaktadır (Eren, 2010).

Amaç-yol teorisine göre bir kişinin davranışı sonrası beklediği sonuç ile kişinin sonuca verdiği değer öne çıkar. Amaç-yol teorisinde ilk durum; liderin etkilediği insanlar için önemli olan amaçları belirlemesi, ikinci durum ise onlara rehberlik ederek bu amaçların gerçekleşmesi için yol göstermesidir. Lider tüm bunları yaparken etkisindeki insanları ödüllendirmeyi de dikkate almalı ve ödülün elde edilmesi için gereken şartları net bir şekilde belirlemelidir. Lider başarıya ulaştıran, sonuç odaklı, katılımcı, destekleyici veya otoriter bir role bürünebilir (Koçel, 2011).

Durumsal liderlik teorilerini açıklamaya çalışan teoriler çerçevesinde liderin etkinliğini belirleyen faktörler; gerçekleştirilmesi hedeflenen amacın niteliği, liderliğin ortaya çıktığı örgütün özellikleri, lider ve izleyenlerin kişilik ve deneyim özellikleri ile gruptaki üyelerin yetenek ve beklentileridir (Szilagyi, 1990).

Genel anlamda bakılacak olursa durum teorileri, duruma göre değişen liderlik davranışlarının en uygun davranışlar olduğunu ileri sürmektedir. Bu yaklaşımın tek ve en iyi liderin olduğunu öne süren yaklaşımlardan farklı bir bakış açısı vardır. Davranış teorisi, işe ve kişiye yönelik liderlik davranışlarının gösterilebileceğini savunmuş ancak hangisinin hangi şartlarda daha uygun olacağı yönünde bir görüş ortaya koymamıştır. Kişiye yönelik davranışların, kişilerin verimliliğini, etkinliğini ve tatminini artıracaklarını varsaymış, ancak her iki davranış türünün belirli şartlarda aynı derecede etkin olabileceğini göz ardı etmiştir. (Zel, 2001).

2.1.1.4. Modern Liderlik Teorileri

Yönetim alanında son zamanlarda yapılan çalışmalar liderlik konusunda geleneksel modellerin artık etkili olmadığını ve yeterli gelmediğini göstermektedir. Bu ihtiyaç durumunun sonucunda yeni liderlik türleri ortaya çıkmış ve geliştirilmiştir. Modern liderlik teorilerinin geleneksel liderlik teorilerinde farkının ana teması lider ile izleyenler arasındaki ilişkinin boyutudur. Modern liderlik yaklaşımlarına göre liderler rastgele ortaya çıkmazlar. Lider vizyon sahibi olan ve vizyonunu izleyenleri ile paylaşan, vizyonunu hayata geçirmek için planlama yapan, bu plana izleyenleri de dahil eden kişidir. Ayrıca lider olmak için önemli bir pozisyonda olmaya gerek yoktur. Bir örgütte her kademedeki insanlar liderlik özelliği gösterebilir. Modern liderlik tarzları genellikle dönüşümcü liderlik, işlemsel liderlik, karizmatik liderlik başlıkları altında incelenmektedir. Ancak bu üç ana başlıklar altındaki çeşitli liderlik türleri de bazı kaynaklarda modern liderlik türleri arasında değerlendirilmiştir. Örneğin dönüşümcü liderliğin vizyoner olma özelliği ayrıca vizyoner liderlik başlığı altında incelenebilmektedir (Bozkurt ve Göral, 2013).

Yeni liderlik yaklaşımlarının özünde liderin adaletli olması, doğru sözlülüğü, toplulukta güven oluşturmaya, çalışanlarına moral vermesi, çalışanlarını güçlendirmesi beklenmektedir (Çetin, 2016). Çağın gerektirdiği değişim ve yenileşmeye cevap vermek, uyum sağlamak amacıyla zamanla ihtiyaç duyulan yeni liderlik türleri ortaya çıkmakta ve çıkmaya devam etmektedir.

Yeni liderlik yaklaşımlarına baktığımızda etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, karizmatik liderlik, stratejik liderlik, öğretimsel liderlik, öğretmen liderliği, paylaşımcı liderlik gibi liderlik türlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Her geçen gün bu liderlik türlerinin sayısı artmaktadır. Öğretmen liderliği bu yeni liderlik türlerinden

dönüşümcü liderlik, dağıtımçı liderlik ve öğretimsel liderlikle doğrudan ilişkilidir (Ovacıklı, 2018).

2.1.1.4.1. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik çevrenin sürekli değişmesi ve gelişmesi sonucunda örgütlerin ayakta durabilmelerini sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır. Değişim karşısında örgütü yeniden yapılandırmak için gerekli sorumlulukları liderler üstlenmiştir. Dönüşümcü liderler çevredeki değişimleri fırsata çevirebilmek için yeni vizyon geliştirirler ve bu vizyona uygun şartları oluştururlar. Dönüşümcü liderler izleyenlerin ihtiyaçlarını gidermeye çalışır, değer ve inançlarını geliştirir, ortak amacı benimsetmek için çabalar. Ayrıca izleyenlerinin işini severek ve inanarak yapması konusunda onlara rol model olurlar (Uncu, 2018).

Dönüşümcü liderliğin temelleri Burns'e (1978) dayanmaktadır. Burns, liderliğin moral boyutlarını sürdürümcü boyut ve dönüşümcü boyut olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Sürdürümcü liderliğin moral değerleri; doğruluk, sadakat, bütünlük, sorumluluk ve dürüstlük olarak görülmektedir. Dönüşümcü liderlik yönetimden ayrı etkinlik olup insani değerlerle özdeşleşmeye önem verir, yönetimin değerler kısmıyla ilgilidir. Yönetimin kendisi ise rasyonel karar verme, etkililik ve verimlilik, düzenlilik ve geleceği kestirmeye odaklıdır (Starratt, 1995).

İş birliği, örgüt üyelerinin kendilerini geliştirmeleri ve ortak vizyonla değerlere sahip olmaları dönüşümcü liderliğin temel noktalarıdır. Dönüşümcü liderler cesaretlidirler, karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma kabiliyetine sahiptirler, girişimcidirler, örgüt üyelerine karşı dikkatli ve ilgilidirler, ikna kabiliyetleri yüksektir, örgüt üyelerini motive ederler, örgüt amaçlarını ön planda tutarlar, sorgular ve risk alırlar, örgütün ve kendilerinin yanında diğer örgüt üyelerinin de gelişmelerine olanak tanırırlar (Çelik, 1998).

Dönüşümcü liderlik okul örgütlerini de etkilemiş, dönüşümcü liderliğin ortaya çıkmasıyla okul yöneticilerinin liderlik rollerini diğer okul üyeleriyle paylaşımının önü açılmıştır (Beycioğlu, 2009). Böylelikle okulların tüm üyelerini içine alarak değişim ve gelişim sağlamanın da önü açılmıştır.

2.1.1.4.2. Dağıtımçı Liderlik

Dağıtımçı liderlik terimi ilk kez 1954'te Gibb'in "Liderlik" adlı kitabının "Sosyal Psikolojinin Elkitabı" bölümün yayımlanmasıyla literatüre girmiştir (Gronn, 2002). Gibb (1954), liderlik çevresini otokratik, babacan, katılımcı ve bireysel olmak üzere dörde ayırmıştır. Bu liderlik çevrelerinden katılımcı çevreyi tanımlarken, büyümeye ve tüm grup üyelerinin gelişimine önem verildiğinden söz etmiştir. Bu bağlamda liderliğin tek kişi olamayacağını ve liderliğin paylaşılan bir olgu olduğunu vurgulamıştır. Dağıtımçı liderlikte, liderlik işlevlerini bir kişi yerine birden fazla kişinin yerine getirmesine dikkat çekmektedir. Buna göre bazı liderlik rolleri grup üyelerinin birkaçı tarafından paylaşılabilir, bazı liderlik işlevlerine grup üyelerinde birkaçı atanabilir, bazı liderlik işlevleri farklı zamanlarda farklı kişiler tarafından yerine getirilebilir. Kolektif liderlik anlayışı bireysel liderliğe tercih edilmektedir (Özdemir, 2012).

Gronn (2002), örgüt içerisinde liderliğin diğer üyeler ile paylaşılması ve onlara dağıtılmasını dağıtımçı liderlik olarak tanımlamıştır. Heck ve Hallinger'a (2009) göre dağıtımçı liderlik; eğitim kurumlarında öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin içinde bulunduğu iş birliğine ya da katılımcı bir anlayışa dayalı karar alma sürecidir. Spillane ve diğerlerine (2001) göre dağıtımçı liderlik, rol ve sorumlulukların ilk olarak lider ve izleyenler arasında dağıtılması, ardından da yapılan tüm etkinliklerin bütünleştirilmesi sürecidir. Genel anlamda dağıtımçı liderlikte etkileşim ve iş birliği içinde olma unsurları ön plana çıkmaktadır.

Barry'e (1991) göre kendi kendini yöneten örgütlerde liderlik parçalara bölünebilen, paylaşılan, dönüşümlü, sıralı veya eş zamanlı yapılabilen rol ve davranışlar bütünüdür. Liderlerin rolleri birbirlerini tamamlayıcı niteliktedir. Herhangi bir zamanda, bir örgütte birden fazla lider bulunabilir. Aynı zamanda bu liderler değişebilir.

Dağıtımçı liderlikte grubun tüm üyeleri rollerini sorumluluklarının bilincinde ve duygusal bağlarla isteyerek yerine getirir. Bu bağlamda formal ve informal etkileşim önemli bir yer tutar (Korkmaz, 2011).

Gronn'a (2002) göre "liderliği yayma eylemi" ve "liderliği uyumlaştırma eylemi" dağıtımçı liderliğin temelini oluşturmaktadır. Liderliği yayma eyleminde, liderliğe ilişkin görev ve sorumlulukların tek bir kişiye değil de birden fazla kişiye dağıtılması esastır. Liderliği uyumlaştırma eyleminde ise örgütün amaçları kişiler tarafından uyum içerisinde yürütülmelidir. Bahsedilen uyum sürecinin üç yolu vardır. Bu yollardan ilki olan spontan iş birlikleri, bir plan olmaksızın kişilerin işin yapısı gereği bir araya gelmesi ve uzmanlıkları yönünde liderlik davranışlarını sergilemesini içerir. İkinci yol olan sezgisel çalışma ilişkilerinde, kişiler arasında yapılacak olan işe yönelik karşılıklı güven oluşmuştur. Bu güvene dayalı olarak kişiler paylaştıkları liderlik davranışlarını yerine getirirler. Üçüncü ve son yol ise kurumsallaştırılmış uygulamalardır. Bu yola göre işin belirli amaçlara göre yapılabilmesi için planlı formal yapılar ve ilkeler vardır. Kişiler bu ilkelere ve plana uyarak liderlik davranışlarını sergilerler.

Spillane'a (2006) göre dağıtımçı liderlik, lider ve izleyenler arasında birlikte yaptıkları etkileşimli bir dansa benzetilmektedir. Bu dansa bazen bir taraf, bazen karşı taraf, bazen de ikisi birlikte ortaklaşa yetki ve sorumluluğu alır; birlikte ortaya bir sanat sunarlar. Bu etkileşim karşılıklı (yayılmış) sorumluluk, toplanmış sorumluluk ve ardışık sorumluluk olmak üzere üçe ayrılır. Spillane, liderliğin tek bir kişiye devredilmesinin

doğru olmadığını ve tüm örgüt üyelerine dağıtılması gerektiğini savunur. “Ne” yapıldığından ziyade işin “nasıl” yapıldığı önemlidir. Liderlik özelliklerinin ne olduğundan çok örgüt üyelerinin grup için ve kendi gelişimleri için nasıl çalışmalar yaptığına önem vermiştir.

Elmore’un (2000) dağıtımcı liderlik anlayışına göre örgütteki tüm bireyler yetenekleri ve yapabilecekleri işler doğrultusunda liderlik davranışları göstermeli ve tüm çabalar birleştirilerek bütünleştirilmelidir. Ona göre liderliğin tek kişiye devredilmesi geçerliliğini yitirmiş olup liderlik rolleri tüm örgüt üyelerine dağıtılmalıdır. Okullarda da okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik görevlerini yerine getirebilmeleri için liderlik rollerinin diğer okul üyelerine dağıtılması gerekir. Elmore’a (2000) göre dağıtımcı liderliğin etkili olabilesi için liderlik sorumluluğu alan her bir bireyin yüksek performans sergilemesi, okulun kapasitesinin yüksek olması ve sorumluluğu paylaşan bireylerin her pozisyona da hesap verebilmesi gerekir.

2.1.1.4.3. Öğretimsel Liderlik

Öğretim kavramı, eğitim örgütlerinin en temel amaçları arasındadır. Okulların genel anlamda amacı, öğrencilere yaşamları boyunca ihtiyaçları olabilecek gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Aynı zamanda toplumun ilerlemesi için toplulukların yapı taşı olan insan faktörünün de etken ve üretken olacak şekilde gelişmesi gerekmektedir; bu gelişmenin sağlanabileceği yerlerden birisi ve en önemlisi eğitim- öğretim kurumlarıdır (Kösterelioğlu ve Olukçu, 2019).

Altunay’a (2017) göre öğretim, eğitim kurumlarındaki sınıflarda öğretmenin kontrolü ve denetimi altında sınıfın tüm üyelerinin birbiriyle etkileşimi ile gerçekleşmektedir. Burada öğretmenlere, öğretim işini amaçlara ve hedeflere uygun şekilde gerçekleştirebilmeleri için büyük roller düşmektedir. Okulların hedefi; özgür ve

çok yönlü düşünebilen, fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı, ileri görüşlü, girişimciliği yüksek, sosyal yönden güçlü, kültürünü özümseyen bireyler yetiştirebilmektir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğretme işini amaca uygun gerçekleştirebilmeleri için öğretimsel birer lider olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik kavramları belirsizlik taşımayan ve sınıflarla okul çevrelerinde gösterilmesi beklenen birtakım rol ve sorumlulukları içermektedir. Öğretimsel liderlik kavramı, öğretmen davranışlarının öğrenme, müfredat ve akademik kazanım bileşenlerine yoğunlaşmasını temel alır.

Çelik'e (2000) göre öğretim liderliği; sadece okul örgütlerinde ortaya çıkan ve kullanılan bir kavramdır. Öğretim liderliği; 1970'li yılların sonundan itibaren başarılı ve etkili olan okullarda, Batılı ülkelerce yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Liderlik kavramı konusunda geleneksel kuramlar ve 1980'li yıllardan sonra ortaya çıkan kuramlar tüm örgütleri kapsarken öğretimsel liderlik kavramı sadece okul örgütlerinde kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretimsel liderlik kavramının okul örgütlerine özgü bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Şişman (2014), yapılan araştırmalar sonucunda liderliğin okulların etkili olmasında önemli yere sahip olduğunu vurgulamış ve genellikle "öğretim liderliği" kavramı kullanılırken bazen bu kavram için "okul programının yönetimi ve öğretimin yönetimi" ifadelerinin kullanıldığını da söylemiştir.

Özdemir ve Kavak'a (2017) göre uluslararası düzeyde ve öğrenci başarılarını belirlemeye yönelik yapılan sınavların sonuçları doğrultusunda öğrencilerin başarısının düşük olması, tüm uluslarda eğitim sistemlerinde çözüm bekleyen bir sorunun olduğunu göstermektedir. Birçok araştırmacı, okullarda öncelikli hedefin öğrenmenin sağlanması ve başarısının artırılması olduğuna vurgu yapmıştır. Ayrıca, eğitimde niteliğin artırılması, ulusların ekonomik büyümesinde önemli bir etkiye sahiptir. Akademik anlamda kazanması gereken özellik ve niteliklerden mahrum olarak mezun olan öğrenciler, yaşamlarında

birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik üzerinde durulması gerekir.

Çoban, Özdemir ve Bellibaş'a (2020) göre öğretmenlerin akademik anlamda ve öğretim uygulamalarında başarılı olmasının en önemli unsurlarından biri de öğretim liderliği gösteren okul yöneticileridir. Okul yöneticileri, okulda sürdürülen eğitim öğretim faaliyetlerine daha fazla katılım sağlamalıdır. Öğretmenlerle iş birliği halinde olan ve öğretmenlerinin güvenini kazanan okul yöneticilerinin bulunduğu eğitim kurumlarında hem öğrencilerin öğrenmeye yönelik istekleri hem de okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesi artar.

Şişman'a (2014) göre öğretim liderliği, okul yöneticilerinin okuldaki diğer bireyleri etkilemek için kullandıkları güç ve davranışlardır. Öğretim liderliğini diğer liderlik teorilerinden ayıran en önemli özelliği, okullarda öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanmasıdır. Bu bağlamda öğretmen liderliği; öğretmenlerle, öğrencilerle, öğrenme ve öğretme süreçleriyle, öğretim programlarıyla ilgilenmektedir. De Bevoise (1984) ise öğretim liderliğini, okul yöneticilerinin hem okulun hem de öğrencilerin başarısını artırmak için kendisinin gösterdiği veya başkalarının göstermesini sağladığı davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır. Bu iki tanıma baktığımızda, öğretimsel liderliğin okul yöneticileri üzerinde yoğunlaşan bir kavram olması üzerinde durulmuştur.

Çelik (2000) ile Dağ ve Göktürk (2014), öğretimsel liderlik kavramını öğretmenler açısından değerlendirmiş; öğretimsel bir lider olarak öğretmenleri öğrencilerini motive edecek öğrenme ortamları oluşturan, öğrencilerinin nitelikli yetiştirmesini sağlayan hem okulun hem de sınıfın çalışma ortamlarını etkili ve üretken birer ortama dönüştüren liderler olarak tanımlamışlardır. Öğretimsel liderliğin önemli çıktıları olan etkili okulun ve öğrenci başarısının elde edilmesi; olumlu öğrenme ikliminin

oluşmasına, okulun öğretime yönelik hedeflerinin belirlenmesine ve öğretim programlarının iyi bir şekilde yönetilmesine bağlıdır (Hallinger, 2010; Özdemir ve Kavak, 2017).

Altunay (2017), iyi öğretmenlerin aynı zamanda etkili birer öğretimsel lider olduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte okulların amaçlarının ve işlevlerinin, öğrencilere kazandırılmak istenilen becerilerin her geçen gün değiştiği görülmekte; bu değişim öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını da değişime uğratmaktadır. Bu durum öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerinin önemini artırmaktadır. Alan bilgisine yeteri derecede sahip olma, çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi gibi konular günümüzde tek başına etkili öğretim için yeterli gelmemekte ve tüm bu unsurların yanında öğretmenin öğretimsel liderlik özelliklerini gösterebilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıfı yöneten, okullarda yeni kültür yaratmaya çalışan ve öğretimin niteliğini geliştiren öğretmenlerin öğretimsel birer lider olmaları zorunlu hale gelmiştir. Öğretmenlerin öğretimsel liderliği hem kendilerini gerçekleştirdikleri hem de öğrenci ve meslektaşlarını etkileyerek yerine getirilmesi gereken eylemleri kapsamaktadır. Öğretimsel liderliği, diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli faktör sınıftaki öğretim sürecini temel almasıdır.

Hallinger ve Heck (1996) ile Pitner (1988); yapmış oldukları çalışmalar neticesinde okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik davranışlarının öncü değişkenler ve aracı değişkenlerle öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymuşlardır. Burada öncü değişkenler, okul yöneticilerinin liderlik rolleri sergilemesini sağlayan faktörler iken aracı değişkenler öğretmenin motivasyonu, okulun iklimi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi gibi unsurlardır. Leithwood, Seashore, Wahlstrom, Anderson, Mascal ve Gordon (2010), okul yöneticilerinin sergilediği liderlik davranışlarının; öğrenci

başarısını rasyonel yolla, duygusal yollarla, örgütsel yolla ve ailesel yolla etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretim liderlerinde bulunması gereken özellikleri Chell (1995) şu şekilde sıralamıştır;

- Öğretim liderinin bir vizyona sahip olması gerekir.
- Öğretim lideri sahip olduğu vizyonu davranışa dönüştürebilmelidir.
- Öğretim lideri, bulunduğu çevrede destekleyici bir ortamın oluşmasını sağlayan kişi olmalıdır.
- Öğretim lideri, bulunduğu eğitim kurumlarında işlerin ve işlemlerin nasıl yapılacağını bilmelidir.
- Öğretim liderleri, bilgilerini eylemlere dönüştürebilen kişilerdir.

Türkiye’de öğretim liderliğini konu alan çalışmalara genellikle 2000’li yıllardan sonra daha sık rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda genellikle okul yöneticileri üzerinde durulmuş ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik konusunda bazı noktalarda engellerle karşılaştıkları ortaya konmuştur. Bürokratik ve yasal engeller, öğretim liderliği konusunda bilginin ve eğitimin yetersiz olması, vizyonda kararlılığın ve cesaretin eksik olması, okul yöneticilerinden beklenen rollerin farklılık göstermesi, okul yöneticilerinin görev yerlerinin ve rollerinin sık sık değişmesi, zaman yetersizliği gibi sebepler okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine engel teşkil etmektedir (Bal, 2019).

Öğretimsel liderlik modelinin boyutları on bir aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; okulun amaçlarını geliştirme, bu amaçları açıklama, yapılan öğretimi denetleyerek değerlendirme, eğitim programlarında eşgüdümlemeyi sağlama, öğrencilerin başarısını izleme, öğretimin zamanını dikkate alma, varlığını hissettirebilme, mesleki açıdan gelişimini sağlama, akademik ölçütleri geliştirebilme ve uygulama, öğrencileri

öğrenmeleri açısından teşvik etme, öğrencilerin öğrenmesi için özendirme şeklindeki davranışlar olarak ortaya konabilir. Bu bağlamda öğretimsel liderlik davranışları sadece okul yöneticilerinin değil aynı zamanda öğretmenlerin de öğretimsel birer lider olması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Altunay, 2017).

2.2. Öğretmen Liderliği

Geleneksel bir algıyla liderlik rol ve sorumlulukların tek bir kişiye yüklenmesi günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Okullardaki liderlik kavramıyla ilgili anlayış, sadece okul yöneticilerinin yönetimi ele alması gibi geleneksel bir yaklaşımla değil; eğitim ve öğretimin niteliğini artıran, olumlu okul kültürü oluşturan ve bunu destekleyen bir anlayışa dönüşmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerinin rol ve sorumlulukları, sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri giderek artmakta ve değişime uğramaktadır. Okul yöneticilerinin sorumluluk ve rolleri artık liderin dışındaki kişi veya gruplara doğru dağılmaktadır. Bu durum yeni liderlik anlayışlarına gereksinim duyulmasına sebep olmuştur.

Okullardaki liderlik rolü düşünüldüğünde toplumsal anlamda genellikle akla okul yöneticileri gelmektedir. Okulun değişmesi ve yenileşmesi noktasında artık geleneksel okul liderliği geçerliliğini yitirmiştir. Günümüz şartlarında geçerli olan öğretimin kalitesinin artmasını ve öğrencinin öğrenme düzeyinin en üst seviyeye çıkarılmasını hedefleyen, iş birliği içinde olma ve sorumluluğu paylaşmayı gerektiren okul kültürüne, geleneksel okul yöneticilerinin bir katkısı olmamaktadır (Harris ve Lambert, 2003).

Okullar bir kurum olması açısından farklı kişilik özelliklerine ve becerilere sahip bireyler barındırmaktadır. Okullarda gelişimin ve değişimin olumlu yönde ilerleyebilmesi için öğretmen liderlere gereksinim vardır (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013).

Günümüzde değişim ve gelişim içerisinde olan öğretmen rollerinin tanımlanması, bu rollerin okulun gelişmesine olan etkisi, dağıtımcı liderlik ile yakından ilişkili olan öğretmen liderliği kavramının ön plana çıkmasında etkili olmuştur (York-Barr ve Duke, 2004). Okul yöneticilerinin liderlik rollerini dağıtacağı önemli paydaşlardan biri olan öğretmenler, okulun amaçlarını gerçekleştirmede önemli ve etkin bir yere sahiptir. Sınıflarda birebir öğrencilerle iletişim halinde olan öğretmenlerdir. Öğretmen liderliği denince resmi boyutta akla takım liderliği, zümre başkanlığı gibi konular gelmektedir. Resmi boyutun dışına çıkılarak uygulama boyutunda öğretmenler informal liderler olarak rol alabilirler (Can, 2006). Bu bağlamda öğretmen liderliği kavramı literatürde iki yönden öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki, öğretmenin sınıf içerisinde öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bir şekilde eğitim ve öğretim etkinliklerini istekle, paylaşarak, katılımı sağlayarak gerçekleştirme; aynı zamanda öğrencilerine kendilerini geliştirebilmesini sağlayarak öğretim programlarını benimsemelerinde onlara liderlik etme becerisidir (Can, 2006). Öğretmen liderliğinin bu yönü, öğretmeni sınıf içerisindeki öğretim faaliyetleri ve öğrencileriyle ilişkisi açısından değerlendirir. İkincisi ise sınıf içi faaliyetlerin yanında öğretmenin tüm okul içerisinde her türlü faaliyette etkin ve istekli bir şekilde katılımını kapsamaktadır.

Öğretmen liderliği kavramı literatürde birçok rol ve davranışlarla ilişkilendirildiği için, bu kavramla ilgili tek ve herkes tarafından kabul gören bir tanım yerine farklı yönlerle ele alınan birden fazla tanım vardır (Yücel, 2020). Leblanc ve Shelton (1997) öğretmen liderliğini; başkalarının yaşamlarına amaç ve yön vermek için motivasyon sağlama, öğrencilerine yardım etme, sorumluluk duygusu taşıyarak çevresindeki paydaşları etkileme ve bireysel davranışları grup içerisinde anlamlandırma süreçleri olarak tanımlamıştır. Can (2014) ise sınıfta gerçekleşen eğitim ve öğretim

etkinliklerini öğrencinin seviyesine uygun şekilde düzenleyebilme, öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda derse katılmalarını sağlayabilme, çevresindekilerle paylaşarak öğrenmelerini ve kendilerini durmaksızın geliştirebilmeyi yönltebilme becerisini öğretmen liderliği olarak tanımlamaktadır. Öğretmen liderliğine dair yapılan tanımlamalar ve açıklamalar; öğretmenlerin mesleki yönden gelişimini, etkili öğretim yöntemlerini, meslektaşlarıyla iş birliğini, paylaşımlarını ve iletişimlerini içeren bir liderlik türü olduğunu ortaya koymaktadır.

Şekerci ve Karataş'a (2020) göre öğretmen liderliği; öğrencilerde liderlik oluşumlarına teşvik etme, öğrencilerin etkin olarak öğrenmelerini sağlama ve eğitim alanındaki değişimleri takip ederek kendini geliştirebilme yeteneğidir. Öğretmen liderliği kavramı, genellikle öğretmenlerin okulun tüm paydaşlarıyla iletişimini ve etkileşimini geliştirmeye yardımcı olan, okulun başarısını artırmayı amaçlayan bir kavramdır.

Öğretmen liderliği genel anlamda, sınıf içerisinde etkili eğitim öğretim liderliği yapabilme, sınıf dışında çeşitli liderlik rolleri alabilme, her türlü eğitim faaliyetlerinde hem meslektaşlarına hem de öğrencilerine örnek olabilme, çevresiyle iş birliği içerisinde olma, iletişim içerisinde olduğu bireyler üzerinde etkileme gücüne sahip olabilme, değişen toplum karşısında okulun dönüşmesine katkı sağlayabilme becerisidir (Beycioğlu, 2015).

Yiğit, Doğan ve Uğurlu'ya (2013) göre öğretmen liderliği kavramı kaynağını paylaşılan liderlik ve dönüşümcü liderlik kavramlarından almaktadır. Dönüşümcü liderler bilginin keşfedilmesine, problem çözme becerisinin kazandırılmasına rehberlik eden; öğrenmeyi öğreten liderlerdir (Oğuz, 2011). Paylaşılan liderlik, okullarda eğitim öğretimin verimliliğinin artması açısından liderliğin; okul içinde ve çevresinde rol oynayan öğretmen, öğrenci, veli, yönetici ve çalışanlar arasında gerektiği şekilde dağıtılmasını

öngörür. Bu bağlamda öğretmen liderliği, dönüştürücü ve paylaşılan liderlik kavramlarıyla ayrı düşünülemez.

Can'a (2006) göre öğretmenlerin yetki ve sorumluluk alanları sadece sınıf ile sınırlı kalmamakta, okul çevresini de kapsamaktadır. Öğretmen liderlerin sınıf dışında da liderlik rollerini taşıyabilmeleri için onlara bu özelliklerini açığa çıkaracak fırsatlar tanınmalıdır. Öğretmenlerin liderlik rollerinin farkında olmaları ve bu rolleri geliştirebilmeleri, ne yapacaklarına karar vermeleri sağlanmalıdır.

2.2.1. Öğretmen Liderlerin Roller

Silva, Gimbert ve Nolan'a (2000) göre öğretmen liderlerin üç temel rolü şunlardır;

1) Öğretmen Liderlerin Yönetsel Roller: Bu rollerdeki öğretmen liderler okul yöneticisi, bölüm başkanı, sendika başkanı, uzman öğretmen gibi roller üstlenirler. Lider öğretmenler genellikle diğer meslektaşları arasında saygı duyulan kişilerdir. Bu yönetsel görevleri, uzmanlık alanlarına göre değişiklik göstermektedir. Bazen bu lider öğretmenler yönetsel bir pozisyonda olmasa da değişik karar mekanizmalarına dahil edilebilirler.

2) Öğretim Liderliği: Öğretim liderliği kapsamında lider öğretmenler, program geliştirme ve personel gelişimi gibi konularda sorumluluk üstlenirler.

3) İnfomal Liderlik ve İş Birliği: Bu kapsamda lider öğretmenler okullarda önemli görev üstlenerek tüm grubu sürükleyen önder rolündedirler. Meslektaşları arasında iş birliği kültürünü yerleştirmede, demokratik okul kültürünün oluşmasında, öğrenci gelişiminin en üst seviyeye çıkarılmasında önemli rol üstlenirler. Meslektaşlarının mesleki gelişiminde payları büyüktür.

Hale'a (1998) göre öğretmenlerin liderlik rollerini geliştiren dört strateji vardır. Birinci strateji, liderlik rollerinin hem sınıf içinde hem sınıf dışında oynanabilmesidir. Burada öğretmenlerin liderliğe yönelik rollerin sınıf içinde ve sınıf dışında oynanmasının yanında; çeşitli öğrenci etkinliklerinin ve yönetim gruplarının desteklenmesi, farklı projeler için toplumun ve velilerin desteklenmesi durumlarını içine alır. İkinci strateji meslektaşları ile bilgi ve deneyimlerini, tecrübelerini paylaşmaktır. Böyle durumlarda lider öğretmenler meslektaşları tarafından reddedilme, küçük görülme durumlarıyla karşılaşabilir. Vizyon sahibi lider öğretmenler kendi güçlerinin farkındalığıyla bu durumları göze alabilirler. Üçüncü strateji meslektaşlarının bilgi ve tecrübelerinin, güçlerinin farkında olma ve kendilerini geliştirmek için bu güçleri kullanabilmektir. Öğretmen liderler kendi zayıflıklarının farkındadırlar ve bu zayıf noktalarını kabul ederek meslektaşlarına danışarak yardımlarına başvururlar. Yeterli oldukları konularda da yeterliliklerini meslektaşlarıyla paylaşmak adına da fırsatlar yaratırlar. Gerçek öğretmen liderler zayıf oldukları ya da diğerlerinin güçlü oldukları durumlardan rahatsızlık duymazlar. Aksine meslektaşlarının deneyim ve bilgilerinden yararlanmayı bilirler. Dördüncü strateji ise yönetsel programlara ve hazırlık programlarına katılmadır. Okul etkinliklerinde öğretmenler de rol alırlar. Burada okul yönetiminin sorumlulukları devreye girer. Okul yönetimi, öğretmen liderliği becerilerinin okul etkinliklerine ve okul geliştirme projelerine taşınmasında büyük rol oynar.

Leithwood'a (2003) göre liderlik rolü sergileyen öğretmenler okullarında yeni fikirler ortaya çıkmasına önayak olurlar, meslektaşlarına mesleki gelişim açısından yardımcı olurlar ve okullarında akademik başarısını artırır. Öğretmenlerin liderlik davranışları tüm okul üyelerini olumlu şekilde etkilemekte ve olumlu bir okul iklimi ile okul kültürünün oluşmasını sağlamaktadır (Danielson, 2006). Bu bağlamda öğretmen

liderler okullarda akademik başarının artması için etkili öğretim yöntemleri tasarlayıp uygularlar, okul çalışanları ve meslektaşlarıyla etkili iletişim ve iş birliği halinde kalarak etkili okul iklimi oluşmasına büyük katkı sağlarlar.

2.2.2. Öğretmen Liderliği Sürecinin Yoğunlaştığı Düzeyler

Beycioğlu (2015), öğretmen liderliği sürecinin yoğunlaştığı düzeyleri bireysel düzey, sınıf düzeyi, çalışma grupları düzeyi ve okul düzeyinde olmak üzere dörde ayırmıştır. Bireysel düzeyde olan liderlik davranışları öğretmenin kendini eleştirmesi, çevreyle iletişimi, mesleğiyle ilgili hazırlıkları gibi süreçleri kapsamaktadır. Sınıf düzeyindeki liderlik davranışları, sınıf içerisinde öğrencileriyle ilişkisini oluşturan rolleri kapsar. Çalışma grupları düzeyindeki liderlik davranışları, demokratik bir iş birliği çerçevesinde anlayışa ve saygıya dayanan liderlik rollerini kapsar. Okul düzeyindeki rolleri ise sınıf dışındaki faaliyetlere katılım, velilerle iletişim, yönetsel görevler, okulun gelişimi ve yenileşmesi için öncü olma gibi davranışlardır.

2.2.3. Öğretmen Liderliği Rollerin Keşfedilmesi ve Geliştirilmesi için Okul Yöneticilerine Düşen Sorumluluklar ve Roller

Öğrencinin başarısı üzerinde öğretimden sonra en etkili faktörün okul yöneticilerinin liderliği olduğu ortaya konmuştur (Leithwood, Seashore Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004). Öğretimin etkililiği ise birebir sınıfta öğretimi gerçekleştiren öğretmenler yoluyla sağlanır. Okul yöneticisi her yönden öğretmenleri desteklemelidir.

Öğretmenlerin liderlik rollerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi için okul yöneticilerinin önemli sorumlulukları vardır. Okul yöneticileri, öğretmen liderliğinin açığa çıkarılıp geliştirilebildiği bir okul iklimi oluşturmalıdır. Öğretmenlerin gelişimini destekleyen fırsatları oluşturmalı, bu konuda araştırmacı bir kimliğe bürünmelidir.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için onların ilgi ve gereksinimlerine karşılık verebilmelidir. Öğretmenleri yeniliklere ve üretime özendirmeli, okulun değişimini ve değişim karşısında uyumunu sağlamalı, gelişimine önder olmalı, öğretmenlerin her türlü isteklerini ve meraklarını göz önüne almalıdır. Öğretmenlere yapıcı ve pozitif dönütler vermeli, onların liderlik davranışlarını desteklemeli, onlara kendilerini geliştirmeleri noktasında teşvik etmelidir. Unutulmamalıdır ki mükemmellik, birinin zayıflığını gidermekle değil, güçlü ve becerikli yönlerini en yüksek seviyeye çıkarmakla olur (Can, 2006).

Buckner ve Mc Dowelle'a (2000) göre okul yöneticilerinin, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını geliştirmek için aşağıdaki rolleri yerine getirmesi gerekmektedir:

1. Öğretmen liderliğinin hem formal hem de informal olarak ne anlama geldiği okul yöneticileri tarafından tanımlanmalı, aday liderler de bu tanımlı bilmelidirler. Formal liderlik güce ve otoriteye dayalıdır fakat geri kalan tüm faktörler öğretmen liderlerin becerilerine bağlı olacaktır.

2. Okul yöneticisi, öğretmen liderlerle ilişkilerinde ve iletişimde rahat bir tavır sergilemeli, onları değerli birer yetenek olarak görmeli, onların birer lider olarak aktif rol almasına özendirmeli, özendirip teşvik ettiği öğretmenlerin davranışlarını nasıl etkileyeceğini bilerek hareket etmelidir. Okul yöneticileri kolaylaştırıcı olmalı, bu tavrında dolayı da kârlı çıkacak bir pozisyonda olmalıdır.

3. Okul yöneticileri tüm öğretmenleri liderlik rolleri alması için teşvik etmeli, lider olmaya özendirmeli, öğretmen liderliğinin kabul gördüğü ve desteklendiği bir atmosfer yaratmaya çalışmalıdır. Bu atmosferin yaratılması öğretmenlere de liderlik rolleri almaları konusunda gereken desteği sağlayacaktır.

4. Okul yöneticileri tüm öğretmenlere liderlik becerilerini geliştirme konusunda yardımcı olmalıdır, onları desteklemelidir. Öğretmenlerin liderlik becerilerinin öğretilmesi ve geliştirilmesi için formal ve profesyonel gelişim deneyimleri kullanılabilir. Bu uygulama kullanılacaksa öğretmenlerin yanında okul yöneticileri de mutlaka etkinliklere katılmalıdır.

5. Okul yöneticileri öğretmen liderliği konusunda dönüt vermelidir. Dönütler, öğretmen liderlerin gelişimi ve değerlendirilmeleri için gerekli verileri sağlar. Dönüt, liderin gelişimi için bir anahtar kavramdır. Dönüt sürecinde, diğer süreçlerde olduğu gibi öğretmenlerin rahat hissettikleri bir atmosfer yaratılmaya çalışılmalıdır.

Can'a (2006) göre eğitim kurumlarında personeli geliştirmenin temel amacı, eğitimcilerin okulun yenilenmesini sağlamak için istekli olması, sorumluluk alması ve sürekliliği sağlaması; bunun yanında öğrenciler için en iyi öğrenme ortamları oluşturabilmesidir. Burada eğitim yöneticilerinin örgütsel vizyona sahip olması ve personelinin gelişebilmesi için uygun ortam ve şartları oluşturabilmesi verimlilik açısından büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, öğretmenleri geliştirebilmeleri için motive etmeleri, onları istekli kılmaları, sınıf içi faaliyetlerini etkili eğitim öğretim stratejileriyle zenginleştirebilmeleri için uygun ortam hazırlamaları beklenir.

Barth'a (1990) göre öğretmenin liderlik öne sürmesi karşısında yönetsel dirençlerle karşılaşması eğitim açısından olumlu ve ideal bir durumdur. Öğretmenlerin, alışkanlıklarından ve öğretim yüklerinden kaynaklanan hareketsizliklerinden kurtulmaları gerekir. Öğretmenin liderliğini başlatması, onun için tanımlanmış dairenin dışına çıkmasıyla başlar. "Öğretmenin rolü sınıftadır" anlayışından sıyrılmalıdır. Öğretmen liderliği, sınıfın dışındaki konularda da sorumluluk almaya istekli olma ve bunu

uygulamaya dökme işidir. Öğretmen liderler tüm engellere rağmen inançlı, istekli ve cesaretli olmalıdırlar.

Balyer (2016) çalışmasında; öğretmen liderliğinin öğretmenler arasında hareketliliği sağladığından, sınıf içinde ve dışındaki tüm süreçleri hareketli kıldığından ve rutinlikten kurtardığından bahsetmiştir. Öğretmen liderlerin maddi ve manevi ödüllerle motive olduklarını, desteklendiklerinde ve mesleki olarak kendilerini geliştirmelerine fırsat tanındığında başarılı olduklarını belirtmiştir. Buna karşılık meslektaşlarıyla ilişkilerinin “eşitlikçi ve etik” çerçevede olmasının önemli olduğunu, birçok öğretmenin meslekleriyle ilgili ne yapması gerektiğinin söylenmesinden hoşlanmadığını vurgulamıştır. Ona göre öğretmenin mesleki gelişiminde meslektaşlarıyla ve çevresiyle ilişkilerinin geliştirilmesi ve doğru yönetilmesi büyük önem arz etmektedir. Öğretmen liderlerin rollerinin formal olarak düzenlenmesine diğer öğretmenler sıcak bakmamaktadır. Bu bakımdan öğretmen liderliği rolleri informal düzenlendiğinde daha uygun sonuçlar elde edilebilir.

2.2.4. Öğretmen Liderliği Üzerine Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde, öğretmen liderliği üzerine Türkiye’de çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Beycioğlu ve Aslan (2012), öğretmen ve yöneticilerin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını ne düzeyde sergilediklerini ve sergilemesini beklediklerini incelemiştir. Özel okulda görev yapanların resmi okullarda görev yapanlara göre, kadınların erkeklere göre daha fazla öğretmen liderliği beklentisine sahip olduğu; özel okulda görev yapanların resmi okullarda görev yapanlara göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların diğer kıdem yıllarına göre öğretmen liderliği algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretmen liderliği algıları arttıkça öğretmen liderliği beklentileri de orta düzeyde artmaktadır.

Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) öğretmenlerin öğretmen liderliği algı ve beklentilerini incelemiş, beklentilerin algılardan yüksek olduğunu, algı ve beklentileri arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğunu belirlemiştir. Öğretmen liderliği beklentilerinin %16'sını, öğretmen liderliği algılarının açıkladığını ifade etmiştir. Eğitim yöneticilerinin, okullarda öğretmen liderlik rollerini açığa çıkarıcı, geliştirici ortam oluşturmalarının; zaman, kaynak ve eğitim sağlamalarının, karar verme süreçlerine öğretmenleri de dahil etmelerinin okullarda etkililiği artıracağını dile getirmiştir.

Öztürk ve Şahin (2017), örgüt kültürü ile birlikte öğretmen liderliği algılarını incelemiş; örgüt kültürüyle öğretmen liderliği arasında yüksek düzeyde, lider-üye etkileşimiyle öğretmen liderliği arasında orta düzeyde, pozitif ilişkinin bulunduğunu ifade etmiştir. Örgüt kültürünün öğretmen liderliği algılarını anlamlı şekilde yordadığını; okul yöneticilerinin öğretmen liderliğini destekleyen ve teşvik eden bir okul kültürü oluşturmalarının, okullarında öğretmen liderliği davranışlarının ortaya çıkmasını sağlayacağını belirtmiştir.

Kılınç ve Receptoğlu (2013), ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin öğretmen liderliği algı ve beklentilerini incelemiş ve öğretmenlerin beklentilerinin algılarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Kadınların kurumsal gelişme, mesleki gelişim beklentilerinin ve kurumsal gelişme algılarının erkeklerden yüksek olduğu; 21-30 yaş ile 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin mesleki gelişim ile meslektaşlarla iş birliği algılarının 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu, 1-5 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden meslektaşlarıyla iş birliği algılarının daha yüksek olduğu, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden kurumsal gelişme algılarının daha yüksek olduğu

görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin algıları arttıkça beklentileri de orta düzeyde artmaktadır.

Kölükçü (2011), ilköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliği algı ve beklentilerini incelemiş; beklentilerinin algılarından daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları arttıkça beklentileri de orta düzeyde artmaktadır. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha fazla kurumsal gelişme ve meslektaşlarıyla iş birliği beklentisine; 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla meslektaşlarıyla iş birliği beklentisine sahiptir. Ayrıca 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları daha yüksektir.

Savaş (2016) çalışmasında öğretmen liderliği ile okul müdürlerinin destekleyici davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin destekleyici davranışlarının düzeyi arttıkça öğretmen liderliği davranışlarının da arttığı, okul yöneticisinin desteğinin öğretmen liderliği davranışlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Uzel Elmas (2018), ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarını incelemiş ve algıların, bu davranışların sık sık sergilendiği yönünde olduğunu belirtmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisans eğitimi alan öğretmenlerden, özel okulda görev yapan öğretmenlerin resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek öğretmen liderliği algısına sahip olduğunu ifade etmiştir.

Can (2006) yaptığı çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını sergilemelerine engel olan unsurları saptamaya çalışmıştır. Genellikle öğretmenler sınıftaki öğretim etkinliklerini, yöneticiler ise okuldaki etkinlikleri ve disiplini öğretmen liderliği davranışları kapsamında belirtmiştir.

Öğretmen liderliği engellerinin başında; mesleki eğitimin yetersiz olması, zaman yetersizliği, yönetimin ve meslektaşların sağladığı desteğin yetersiz olması, resmi iş yükü, çabaların olumlu değerlendirilmemesi, demokratik ortamın ve güvenin yetersiz olması gibi nedenler sıralanmıştır.

Balyer'in (2016) öğretmen algılarıyla öğretmen liderliği üzerine yaptığı nitel çalışmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği kavramını ve rollerini bildikleri, ancak uygulama noktasında bazı sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler, liderlik rollerini uygulama noktasında özgür olamadıklarını, iş yüklerinin fazla olmasından dolayı yapmak istedikleri liderlik davranışlarına fırsat bulamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında bazı öğretmenler, öğretmen liderliği rollerini halen sergilemekte olduklarını ve meslektaşlarından bu yönde olumlu dönütler aldıklarını söylemişlerdir.

Koşar ve diğerleri (2017), Türkiye'de öğretmen liderliği alanında 2000-2016 yılları arasında yapılmış olan çalışmaları bütüncül bir bakış açısıyla incelemiştir. Buna göre öğretmen liderliğine yönelik çalışmaların 2012- 2016 yılları arasında yoğunlaştığı, yarıdan çoğunun tek yazarlı ve makale şeklinde olduğu, çoğunluğunun genel tarama yöntemiyle yapıldığı ve demografik değişkenlerle incelendiği, ilköğretim kurumlarında yapılan çalışmaların daha fazla olduğu ve çoğunda anket tekniğiyle veri toplandığı belirtilmiştir. Bölge olarak Akdeniz, İstanbul ve Batı Anadolu'da konu ile alakalı çalışmaların yoğunluk kazandığı görülmektedir.

Lambert (2003), öğretmen liderliği üzerine yaptığı çalışmada öğretmen liderliği hakkında derinlemesine bilgi vermiş ve çalışmanın öğretmenlerin kendilerini birer lider olarak görmelerinin yolunu açtığını savunmuştur. Okullarda liderlik davranışlarının önünün açılması ve desteklenmesinin öğretmenlerin liderlik süreçlerine ve eylemlerine katılmalarına davet çıkardığını ifade etmiştir.

Hook (2006), öğretmen liderliği ile birlikte okul etkililiğini ele almıştır. Buna göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını sergilediği düşüncesinde olduklarını, okul yöneticilerinin öğretmen liderliği davranışlarının sergilenmesinde dolayısıyla da okul etkililiğinin sağlanmasında etkisinin büyük olduğunu, okul yöneticilerinin öğretmenlere olan desteğinin ve sağladığı fırsatların liderlik davranışlarının ortaya çıkmasında büyük öneme sahip olduğunu dile getirmiştir.

Harris ve Muijs (2006); öğretmenlerin liderlik davranışlarının, okullarını ve kendi gelişimlerini ne şekilde etkilediğini belirleyebilmek amacıyla on okulda çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda, lider öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenleri de geliştirdikleri ve bu gelişimin olumlu ve etkili uygulamaların paylaşılması yoluyla sağlandığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen liderlerin okulun gelişimine de büyük katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Sawyer (2005), okullarda bir değişime liderlik etme ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre öğretmen liderliğine ilişkin öğretmenlerin olumlu tutumlara sahip oldukları, öğretmen liderliğinin paylaşılan liderlik, paylaşılan deneyimler ve paylaşılan yetkilerle, iş birliği ile birlikte ifade edildiği, değişime liderlik etme eylemlerinin öğretmen liderliği rolleri ve algısını da güçlendirdiği bulgularına ulaşmıştır.

Fairman ve Mackenzie (2012), durum çalışması yaparak yeni bir öğretmen liderliği modeli geliştirmiştir. Yedi okulda yaptığı çalışmada, öğretmen liderliğinin öğrenme ve öğretme, meslektaşlarıyla iş birliği üzerindeki etkisini detaylı şekilde incelemiştir. İnceleme sonucunda formal ve informal yollarla öğretmen liderlerin meslektaşlarını ne şekilde etkilediklerini ortaya koymaya yönelik bir öğretmen liderliği modeli ortaya koymuştur.

Johnson (2006), okul yöneticisiyle yaptığı vaka çalışmasında öğretmen liderliği davranışlarının geliştirilmesi ve rehberlik edilmesi durumlarını incelemiştir. Buna göre okul yöneticilerinin öğretmen liderliğinin gelişmesine yönelik yaptığı tüm etkinliklerin, öğretmenlerin gelişimini, etkililiğini ve iş doyumunu; bunun yanında öğrencilerin performansını olumlu yönde etkilediği bulgularına ulaşmıştır.

2.3. Özgecilik (Diğerkâmlık)

Özgecilik kavramının ilk kez 1853'te Fransız sosyolog ve filozof Auguste Comte tarafından insanların kendi çıkarlarını ön plana çıkarması gerektiği varsayımına tepki olarak kullanıldığı bilinmektedir. Özgecilik kavramı, başkaları uğruna yaşama eğilimi ve arzusu olarak tanımlanmıştır (Mert ve Gülmez, 2018). Auguste Comte tarafından ortaya atılan özgecilik kavramı, sosyal bilimlerde dini varsayımlardan bağımsız bir kavram olması açısından da büyük önem taşımaktadır (Karadağ ve Mutaftçılar, 2009). Alan yazında özgeciliğe ilgili çalışmalar, sosyal psikoloji alanında 1980'li yılların başlarına dayanmaktadır (Piliavin ve Charng, 1990). Bu bağlamda özgecilik kavramı literatüre girmeden önce de var olan ve kullanılan bir kavramdır. Dilimizde özgecilik kavramı; yardımseverlik, diğerkâmlık ve elseverlik kavramlarıyla eş anlamlıdır (Topuz, 2013). Bu tanımlar birbirlerinin yerine de kullanılmaktadır. Aynı zamanda özgecilik kavramı, bencillik yani egoizm kavramı ile zıt anlamlıdır (Ümmet, 2012). Dolayısıyla bencillik kavramı bireyin kendi çıkarlarını ön plana alması ile ilgili bir kavramken, özgecilik kavramı tam tersine bireyin başkalarının çıkarlarını ön plana alan bir kavram olarak karşımıza çıktığı söylenebilir.

Özgecilik kavramının İngilizce karşılığı “altruism”dir. Farsçada “başka, başkası” anlamına gelen “digar” kelimesi ile “seven, sevgi, arzu” anlamına gelen “kam” kelimesinin birleşmesiyle oluşmuş “diğerkâmlık”, özgecilik kavramının kökenini

oluşturmaktadır. Yardımcı olma, cömertlik gibi olumlu sosyal davranışlar prososyal davranış olarak adlandırılır. Özgecilik kavramı da prososyal davranışların içerisinde yer almaktadır. Özgeci davranışlar, bir kişinin kendisine dezavantaj oluştursa dahi karşıdakinin avantaj elde etmesini istemesidir. Özgeci davranan kişiler, herhangi bir menfaat, ödül gözetmez; içsel motivasyonla ihtiyacı olana bilinçli ve isteyerek yardımcı olmaya yönelik davranış, duygu ve düşünce barındırırlar (Sağır, 2020).

Ben durumunun ve bencilliğin yerine bireyin sevgisini başkalarına yönlendirme durumu özgecilik kavramına karşılık gelmektedir (Hançerlioğlu, 1978). Özgecilik kavramı Gülaçtı, Gür ve Çiftçi'ye (2018) göre başkalarının faydasına olan, bencillik barındırmayan ilgi ve alaka; belirli bir amacı olan ve gönüllülüğe dayanan davranışlardır. Simon'a (1993) göre bir insanın seçimlerini, kendisinin algıladığı acı ve zevkin yönlendirmesi beklenirken; özgeci bireyler seçimlerini diğer insanların yararını gözetmeye, mutluluğunu sağlamaya ve acılarını hafifletmeye yönelmektedir. Düzgüner'e (2019) göre olumlu sosyal davranışlardan olan özgecilik kavramı gönüllülük niyetiyle yapılan, çıkar amacı taşımayan, tek taraflı etkileşime dayanan, kendinin ihtiyacının olup olmamasına bakılmaksızın tek kişiye yönelik yapılan yardım davranışıdır.

Midlarsky ve Kahana (1994), özgeciliğin anlamını çeşitlendirmiştir. Onlara göre, özgeci davranış gösteren kişi diğerine önem vermekte, ondan haberdar olmakta, ona değer vermekte, karşıdakine rehberlik etmekte, ona yardım etmek için güdülenmekte ve tüm bu durum ve değerler doğrultusunda davranışlar göstermektedir. Özgecilik; kişisel düşüncelere, hislere, kavram ve etkiye, amaçlara, davranışlara ve bazı durumlara bağlı davranışlara göre şekillenen bir kavramdır. Bu bağlamda Midlarsky ve Kahana (1994), özgeciliğin ruhunu ortaya koymaya ve özgeciliğe çok yönlü bakmaya çalışmışlardır.

Karadağ ve Mutağçılar'a (2009) göre özgeci davranışlar; bireylerin sosyal uyum süreçlerine katkı sağlamakta, kişisel sorunlarından uzaklaşmalarına yardımcı olmakta ve sorumluluk sahibi olma davranışlarını artırmaktadır. Karagöz'e (2020) göre özgeci davranışlar doğuştan kazanılan davranışlar değildir. Özgeci davranışlar sonradan toplum içerisinde sosyal süreçlerde elde edilen davranışları içerir. Bazı araştırmacılar özgeci davranışların doğuştan var olduğunu söyleseler dahi bu davranışların sosyal ve toplumsal çevreden etkilenmemesi mümkün değildir. Bu bağlamda sosyal çevre, özgeci davranışların geliştirilmesi ya da eksik kalması noktasında önem arz etmektedir. Bir bireyin küçük yaşlarda ailesiyle başlayıp, okul ve arkadaş ortamında devam eden öğrenmeleri, özgeci davranışlar üzerinde etki yaratmaktadır.

Özgeci davranış, yardım edilen kişiye karşı bir hediye gibi görülebilir. Karşısındakine yardımda bulunan bireylerin bu davranışları sonucunda motivasyonlarının yükseldiği ve mutlu olduklarını ifade ettikleri görülmüştür (Flynn ve Black, 2011). Nasıl ki hediye veren ve alan kişi karşılıklı mutlu oluyorsa, özgeci davranışları sergileyen ve yardım alan kişilerin de mutlu oldukları söylenebilir.

Özgeci davranışların ne sebeple ve ne şekilde sergilendiğine yönelik çalışmalar mevcuttur. Fisher ve Cole'a (1993) göre kişileri gönüllü iş yapmaya sevk eden bazı temel güdüler mevcuttur. Bunlar gereksinimler, bilinçli nedenler ve yararlar olmak üzere üç kategoriye ayrılabilir. Gereksinimler, gönüllü iş yapma davranışlarının içsel gereksinimlerden geldiği düşüncesine dayanır. Bilinçli nedenler, bireylerin davranışlarını bilerek ve farkında olarak sergilediği düşüncesine dayanır. Son olarak yararlar kategorisi ise bireyin gönüllü davranışlarının fayda ve ödül beklentisiyle yapıldığına işaret eder (Fisher ve Cole, akt: Ümmet, Ekşi ve Otrar, 2013).

Ümmet, Ekşi ve Otrar'a (2013) göre bireylerin özgeci davranışlarının hem ortaya çıkmasında hem de gelişmesinde diğer insanların davranışı önem arz etmektedir. İnsanların yardım etme davranışları, aynı ortamda bulunan diğer bireylerin davranışlarından etkilenir. Örneğin sokak ortasında yere yığılan bir kişiyi iki-üç dakika kenarda izleyen bireyler, başka birinin yardıma koşmasıyla izlemeyi bırakarak yardıma koşar (Cüceloğlu, 1998).

2.3.1. Özgecilik ve Prososyal (Olumlu Sosyal) Davranış

Prososyal davranış, bir kişinin kendisi dışındaki başka kişilere gönüllü olarak fayda sağlayabilmek adına gösterdiği geniş kapsamlı davranışlardır (Batson, 2012). Dovidio'a (1991) göre prososyal davranışlar, Kittiy Genovese adlı bir kadının yaşadığı mahallede bıçaklanarak öldürülmesi ve olay karşısında mahallede yaşayanların olayı görüp duymasına rağmen karışmak istememesi sebebiyle müdahalede bulunmaması sonucu önem kazanmaya başlamıştır.

Onatır'a (2008) göre sosyalleşme açısından olumlu davranışlar tüm toplumlarda önem arz etmektedir. Toplumlarda olumsuz davranışları konu alan araştırmalar daha fazla yer alırken, olumlu davranışlar kısmen ihmal edilmektedir. Son yıllarda olumlu davranışlarla ilgili çalışmaların sayısı artmış ve bu durum olumlu davranışın artık daha fazla önem kazanan kavram olduğunu ortaya çıkarmıştır. Olumlu davranışlarda öne çıkan en büyük sıkıntı; bu davranışı sergileyen bireylerin niyetlerini ve sağladığı faydayı ölçmenin, anlamının çok zor olmasıdır.

Eisenberg (1986), kişinin kendisinden başka bireylere, yardım ve yarar sağlama niyetiyle yaptığı yararlı davranışları prososyal davranış olarak isimlendirmiştir. Özgecilik kavramı, prososyal (olumlu sosyal davranış) davranışlar kategorisinin içinde yer alan birçok kavramdan biridir (İmamoğlu, 1979). Prososyal davranış, diğer insanlara yarar

sağlayacak davranışlar bütünüdür. Bu davranışlar gönüllü ve kasıtlı yapılıdır (Eisenberg ve Mussen, 1989). Öyle ki özgecilik kavramı ahlaktan güdülenirken diğer prososyal davranışlar ahlakla ilişkisi olmayan, başkasına karşı manipülasyon içeren sosyal onaylanma arzusu güdebilir. Özgeci bireylerde ise sosyal yönden onaylanma arzusu yoktur.

Empati, prososyal davranışın bir amacı olarak karşımıza çıkmaktadır. Prososyal davranışların temelinde, karşıdaki kişinin duygularını anlayabilme ve ihtiyaç duyduğu anda empati kurularak ona ilgi gösterme davranışı yatmaktadır. Empati duygusu, bebeklikten itibaren gelişmeye başlar; öyle ki daha birkaç günlük bir bebek bile başka bir bebeğin sesini duyduğunda, ağlayarak ona tepki verir (Hoffman, akt: Güzel Akar, 2020). Hoffman'a (2007) göre prososyal davranış; acı, tehlike, bir rahatsızlık ya da sıkıntı durumunda ortaya çıkar.

2.3.2. Psikoloji Alanında Özgeci Davranışlar

Sosyal öğrenme kuramına göre özgeci davranışlar, bireylerin öğrenmesi yani sosyalleşmesi sonucu öğrenilir (Onatır, 2008). Ergün'e (2007) göre toplum içinde insanların ilişkileri ve yardımlaşmaları sonucu temel insani değerler kazanılır. İnsan, sosyal ilişkilerde bir sorun yaşarsa duygusal ve psikolojik anlamda büyük zararlar alır. Bireylerin hem kendine karşı hem de topluma karşı çeşitli sorumlulukları vardır. İnsanlar kendi benliklerini toplum içerisinde kazanırlar. Hem dili hem de düşünceleri toplumsal değer kazanır. Birey için ben kavramı ne kadar gerçek ise biz kavramı da o kadar gerçektir. Toplum içerisinde "biz" kavramı olmadan "ben" kavramı da olmaz. İnsan nasıl yaşıyorsa; dili, düşüncesi, duyguları da yaşar. Bireylerin bu sosyal tabiatı, eğitimin bir sosyalleşme süreci olduğunu göstermektedir. Sosyal öğrenme; bireyin yaşadığı toplumdaki sosyal problemlerin farkına varması, toplumda kendinin ve yerinin farkında olması, başkalarıyla

ilişki içinde olması ve yardımda bulunması, insanlarla iletişim ve etkileşim sonucu deneyimleyerek ve gözlemleyerek öğrenmesidir. İnsan ve toplum arasındaki süreç dönüşümlüdür. Bireyler toplumsal kurallarına göre davranışlarını şekillendirir, insanların davranışları da bir süre sonra toplumsal kurallara dönüşür. Bireyin davranışını gösterirken en önemli ölçütlerinden biri karşısındakinin bu davranış karşısında nasıl bir tepki vereceğidir.

Sosyal öğrenme kuramına göre, davranış çevreden etkilenir. Bu kurama göre ahlaki ilkeler; model alma, taklit etme ve pekiştirme ile öğrenilmektedir. Carl Rogers, Abraham Maslow ve Fritz Perls insanların iyi ve özgeci olmasını, insanın doğasına özgü bir durum olduğunu savunmuşlardır (Bernal ve Berger, akt: Ümmet, Ekşi ve Otrar, 2013). Özgecilik hakkında yapılan çalışmalar, küçük yaşlardan itibaren çocukların özgeci davranışları ebeveynlerinden ve çevresindeki diğer yetişkinlerden modelleme yoluyla öğrendiklerini ortaya koymuştur (Niyaga, 2011).

Türküm'e (1988) göre bireylerin olumlu kişilik özelliklerinden olan özgecilik, bağımsızlık, sorumluluk ve içten denetim gibi tüm özellikler, bireyin doğmasıyla birlikte gelişmeye başlar ve farklı olumlu özellikler birbirini etkiler. Olumlu özelliklerin gelişmesi bireyin sahip olduğu fırsat ve deneyimlerle olur. Bireylerin yaşamlarının ilk yıllarını geçirdiği aileleri, eğitim kurumları ve özellikle öğretmenleri onların olumlu kişilik özelliklerinin şekillenmesinde önemli bir yer tutar. Bu özelliklerin şekillenmesi uzun bir süreçtir ve yıllar alır. Hem bireyselliğini hem de özgeciliğini koruyabilme özelliği çağdaş insanın özelliklerinden biridir. Çağdaş insanlar karar verirken hem kendi düşüncelerine önem verir hem de başkalarını dikkate alır. Bireysellik kavramı ise günlük hayatta bencillik olarak algılanabildiği için olumsuz bir kavram şeklinde kendini hissettirebilir. Oysaki bireysellik, kişinin kendi özgürlük alanını diğer insanların sınırlarını da dikkate

olarak nesnel şekilde belirleyebilmesini içerir. Bu durumu göz önüne alarak çağdaş bir bireyin, bencillik beslemeden bireysel olan, başkalarına karşılık beklemeden yardım eden ve onların iyi olması için uğraşan yani özgeci olan bireyler olduğu söylenebilir. Özgeci bireylerin başkalarına karşı kendini kanıtlama, onaylanma arzusu yoktur (Türküm, 1988).

Psikanalitik kuram açısından özgecilik kavramına baktığımızda; S. Freud, insanın doğası gereği doğuştan kötü olduğunu söylemiştir. İyiliği, yaşamı boyunca dışsal etkilerle öğrenmiştir. İnsan hem bencil hem yardımsever davranışlar sergileyen karmaşık bir yapıdadır. Freud'un savunma mekanizmalarına göre insanlar, kendi istek ve ihtiyaçlarını başkalarına yardım ederek doyururlar. Burada devreye özgecilik savunma mekanizması girer (Ersevrim, akt: Bekil, 2019).

Hümanist kuram açısından özgecilik kavramına baktığımızda, Maslow'a göre kendini gerçekleştiren bireyler özgeci bireylerdir. Bunun yanında kendi isteklerini de ön plana alırlar. Yani özgeci bireyler hem kendilerine hem de başkalarına karşı ilgilidirler. Rogers da benzer şekilde özgeci insanlar için hem kendi isteklerini yerine getirebilen hem de başkalarının isteklerini yerine getirmek için çabalayan bireyler tanımlaması yapmıştır (Flynn ve Black, akt: Bekil, 2019).

2.3.3. Özgeciliğin Benzer Kavramlardan Farkı

Karadağ ve Mutafoğlu'na (2009) göre, özgeciliğin tek başına kabul edilmiş bir tanımlaması bulunmamaktadır. Filozoflar, biyologlar, sosyologlar, sosyobiologlar, gelişimsel ve sosyal psikologlar hatta ekonomistler özgecilik kavramını tanımlamaya çalışmışlardır. Bazı tanımlamalarda özgeciliğin yardım edene ödül konusunu içerdiği de görülmüş, bu sebeple özgecilik kavramı için literatürde karmaşa yaratan en büyük konulardan birinin 'ödül' konusu olduğu belirtilmiştir. Tek bir tanımın kabul edilmemesiyle birlikte genel geçer olan tanımlama; yardımsever hareketten, özellikle bir

ödül veya kişisel bir çıkar beklenmemesidir. Mantıksal pozitivist teorisini savunan araştırmacılar, insanların eyleme geçmeden önce yapacakları hareketlerin maliyet-yarar hesaplamalarını yaptıklarını, bu sebeple gerçek özgeciliğin olmadığını savunmaktadırlar. İnsanlar toplumların övgüsünü kazanmak, suçluluk duygusundan ve toplum tarafından suçlanmaktan kurtulmak, herhangi bir yarar sağlamak, kendi iç vicdanını rahatlatmak amacıyla özgeci davranışlarda bulunabilir. Özgeciliğin olabileceğini savunan araştırmacılar ise özgeci davranışı iki şekilde değerlendirirler. Özgeci davranışların ilgisiz davranışlar gibi görüldüğünü, bunların muhtemelen az özgeci olan, kişilere hizmet verenler tarafından güdülenen davranışlar olduğunu savunan birinci grup ile hem egoizmin hem de özgeciliğin var olabileceğini, bu davranışların doğaçlama olarak ortaya çıkabileceğini savunan ikinci grup şeklinde ayrılmışlardır.

Monroe (2002), özgecilik kavramını bilimsel anlamda paylaşma, verme, derin sevgi, yardımlaşma, iş birliği gibi özgecilik ile yakından ilgili kavramlardan ayırt edilmesi gerektiğini söylemiştir. Ona göre özgecilik kavramı, bireyin kendinden fedakârlık etmesi gereken bir durum olsa bile başkalarına yardımda bulunabilmesidir. Özgecilik kavramı Monroe'ye (2002) göre şu önemli noktalara işaret eder;

- 1) Bir davranışın özgeci olabilmesi için eyleme dayalı olması gerekir. İyi niyetli olmak ve iyi niyetli düşünmek özgeci davranmak için yeterli değildir.
- 2) Özgeci davranış için yapılan eylem, belirli bir hedefe sahip olmalıdır.
- 3) Özgeci davranış için sahip olunan hedef, diğer kişilere yardım etmeye yönelik olmalıdır. Yardım edilen kişinin refahı, yardım eden kişinin refahını geliştiriyorsa veya istemeden de olsa böyle bir sonuç doğuruyorsa o davranış özgeci değildir.
- 4) Önemli olan sonuçlardan ziyade niyetlerdir.

5) Özgecilik şarta ve duruma göre değişmemelidir. Amaç başkasına yardım etmektir ve özgeci kişi ödül beklentisinde olmamalıdır.

Her prososyal davranış özgeci davranış değildir. Bir yardım sonucu karşılık bekleniyorsa veya kâr amacı güdülüyorsa, bu tür davranışlar prososyal davranıştır ancak özgeci davranış değildirler (Akbaba, 1994). Batson'a (2012) göre özgecilik ile yardım arasında fark vardır. Ona göre bu farkı betimlerken sonuçlardan çok yardımın ortaya çıkış niyeti önemlidir. Bu bağlamda bireysel fayda sağlayacak yardım, yardım edenin iyi hissetmesini ve karşıdaki insanda iyi bir etki bırakması temeline dayanır. Özgeci yardımda ise muhtaç ve mağdur olan kişiye karşılık beklemeden yardım etme söz konusudur. Bireysel yardım ve özgeci yardımın farkı belirtilen niyettir (Yavuzer vd., 2006). Bireyleri yardıma iten süreçler içsel olduğu için yardımın özgeci olup olmadığını anlayabilmek çok zordur. Batson (1991), bireyleri yardım etmeye iten bireysel faydaların olabileceğini inkâr etmemekte, buna karşılık bireylerin ödül beklentisinde olsalar dahi öncelikli niyetleri yardım etmekse eğer bu davranışların da özgeci davranış olabileceğini de belirtmiştir (Batson, akt: Onatır, 2008).

2.3.4. Örgütlerde Özgeci Davranışlar

Özgecilik kavramına örgütsel anlamda baktığımızda; özgeci davranışlar sergileyen bireylerin yeni işe giren, işe gelemeyen, iş yükü fazla olan, işlerini zamanında bitiremeyen arkadaşlarına ve müşterilerine yardımda bulunmaları; çalışma arkadaşlarının proje hazırlayıp sunmalarına, araç gereçleri doğru bir şekilde kullanabilmesine yardım ve destek olma gibi durumlarla ortaya çıkmaktadır (Kaygısız, 2013). Okulun da örgütsel bir yapı olduğunu düşündüğümüzde; özgeci davranışların okul yöneticilerinde, öğretmenlerde, öğrencilerde ve çalışanlarda rastlanması fazlasıyla olasıdır.

2.3.5. Öğretmen Özgeciliği

Eğitim sisteminin güncelliğini yitirmeyen ana konularından biri iyi öğretmen yetiştirebilmektir. İyi bir öğretmende bulunması gereken özellikler; kendine güvenme, bilgili olma, kendisine ve öğrencilerine ait yüksek beklentileri olma, istekli olma, etkili iletişim kurabilme, ihtiyaçlara göre etkili öğretim yöntemi sunabilme, yaratıcı olma, öğrencilerin katılımını destekleme, soru sorma, eleştirel düşünebilme, becerikli olma, sabırlı olma, mesleki gelişimini sağlama, etkili değerlendirme yapabilme, deneyimlerine önem verme durumlarını kapsar (Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James, 2002). Bir yandan da iyi bir öğretmen; öğrencileri güdüleyebilen, işbirlikçi, empati kurabilen, ödülü destekleyen, sınıf iklimini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyen ve uygulamaya geçen, etkili iletişim becerisine sahip olan bireylerdir (İşmen ve Yıldız, 2005).

Öğretmenlik mesleği birçok ahlaki ilkeyi beraberinde getirir; bu meslek yürütülürken toplumsal değerlere ve mesleğe ait değerlere dikkat edilmesi gerekir (Şişman ve Acat, 2003). Çocukların ailelerinden sonra en fazla zaman geçirdikleri ve yoğun şekilde etkileşim içinde oldukları mekân okuldur. Çocukların davranışlarını düzenlerken anne babalarından sonra en fazla öğretmenlerini model alacağı düşünülmektedir (İşmen ve Yıldız, 2005). Öğretmenler kişilik yapısıyla, nitelik ve nicelik yönünden öğrencilerine model olabilmektedir. Bu sebeple öğretmenlik mesleği çok yönlü gelişmeyi ve yapılanabilmeyi gerektirir (Gülaçtı, Gür ve Çiftçi, 2018). İyi bir öğretmen demek sadece konuyu iyi şekilde bilip, bildiğini net ve sistemli şekilde aktarmak demek değildir. Öğretmenlik mesleğinin temellerini, ahlaki davranışlar ve sorumluluklar oluşturur (Yavuzer vd., 2006). Nyaga (2011), özgeci davranışlar sergileyen öğretmenlerin bu davranışları aynı zamanda pekiştirmesi ile öğrencilerin özgeci davranışları sergilemesi arasında olumlu ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin yaşı küçüldükçe

öğretmenlerin etkisinin büyüyeceği düşünülebilir ancak üniversite döneminde dahi öğrencilerinin hayatına yön veren öğretmenler vardır (Cüceloğlu, 2019).

Öğretmenlik mesleğinde başkalarına yardımda bulunma, onlara yarar sağlama öğretmenlerin en tatmin olduğu alanlardan biridir. Bu alanlarla özgecilik (diğerkâmlık) kavramı yakından ilişkilidir. Öğretmenlik mesleğini tarif ederken, toplum içerisinde öğretmenlikle özgeciliğin sıkça bağdaştırıldığı görülür. Okul, çocukların ailelerinden sonra en fazla zaman geçirdikleri ve etkileşimde bulundukları alandır. Çocuklar anne babalarından sonra en fazla öğretmenlerini model almaktadırlar (İşmen ve Yıldız, 2005). Öğretmenin güdülenmesini sağlayan en güçlü unsurlar özgecilik, kişisel gelişim ve bağlılıktır (Dinham ve Scott, 1999). Öğretmenlik, doktorluk, din görevliliği gibi meslek alanları görevleri itibarıyla psiko-sosyal ve sosyal bakım sektörüyle yakın ilişkide kategori edilebilecek meslek gruplarıdır. Bu meslekler yasal, sosyal, eğitimsel, sağlık gibi alanlarda problem, çatışma ve kriz çıktığında bu durumları önlemek ve yardımcı olmak için orada bulunurlar (Yavuzer vd., 2006). Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin önemli değerlerinden biri yardım etmektir ve özgecilik kavramı bu değerle yakından ilişkili olup öğretmenlerde bulunması gereken bir özellik olarak kabul edilebilir.

Öğrenciler genel anlamda zayıf, bağımlı ve uzman kişilerin yardımlarına muhtaçtır. Okuldaki koşullar, öğretmenlerin özgeci davranışlarını geliştirebilmektedir. Öğretmenlik mesleği öğrencilerin, dolayısıyla toplumun iyiliği için uğraşan bir meslektir ve genel olarak bu mesleğin bencil olmayan amaçları vardır. Öğretmenler, öğrencileriyle sevecen ve sempatik ilişkiler kurabilecek yetidedir ve toplumsal güveni yerine getirirken birçok yüksek seviyedeki rol ve sorumluluğu icra ederler. Dolayısıyla okullar birer değer müzesi olarak görülebilir. Özgeci güdüler, öğretmenlerin bu mesleği seçmesi ve devam ettirebilmesi için önemli bir nedendir. Çocukların ve toplumun hizmetinde olma güdüsü

öğretmenleri, öğretmenlik mesleğini seçmeye yöneltebilir (Soder; Waller, akt: Mutaşçılar, 2008).

2.3.6. Özgeciliğe Üzerine Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Özgeciliğe ilişkin gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışma oldukça sınırlıdır. İşmen ve Yıldız (2005), öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada öğretmenliğe ilişkin tutumlarla özgeciliğe düzeylerini birlikte incelemişlerdir. Buna göre özgeciliğe düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının, düşük olanlara göre öğretmenliğe yönelik tutumlarının çok daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının özgeciliğe düzeyleri arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Dilmaç ve Ekşi (2012) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin özgeci davranışlarını, onların mesleki benlik saygısıyla birlikte incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arttıkça sosyal sorumluluk/ paylaşmaya yönelik özgeci davranışları da artmaktadır.

Gülaçtı ve diğerleri (2018) öğretmen adaylarının özgeciliğe düzeyleri ile yaşam doyumlarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre yaş arttıkça özgeciliğe düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının özgeciliğe düzeyleri arttıkça yaşam doyumları da düşük düzeyde artmaktadır.

Karadağ ve Mutaşçılar (2009) ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özgeci davranışlarını incelemişler ve çeşitli değişkenler açısından ele almışlardır. Öğretmenlerin özgeci davranışlarının yüksek düzeyde olduğu; özgeci davranışların cinsiyete, medeni duruma, eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre güncel durumlarda daha yardımsever olduğu, kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin daha

bağıшта bulunma ve sosyal sorumluluk/paylaşma davranışları gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca yaş ve çocuk sayısı arttıkça sosyal sorumluluk/paylaşma davranışlarının düşük düzeyde arttığı görülmüştür.

Onatır (2008) öğretmenlerin özgeci davranışlarıyla değer tercihlerini birlikte incelemiş ve bazı bulgulara ulaşmıştır. Bulgular doğrultusunda kadın öğretmenlerin acil durumlarda daha yardımsever olduğu, erkek öğretmenlerin daha fazla bağıшта bulunduğu, yaşı büyük ve kıdemi fazla öğretmenlerin daha fazla sosyal sorumluluk/paylaşma davranışları gösterdiği, sınıf öğretmenlerinin daha özgeci oldukları, yüksek okul eğitimi alan öğretmenlerin daha özgeci oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin özgeci davranışları arttıkça, değer tercihleri de artmaktadır.

Karagöz (2020), İçişleri Bakanlığı merkez teşkilatında görev yapan çalışanlarda dönüşümcü liderlik özelliklerinin özgecilik üzerine etkisini incelemiştir. Çalışanların iş tatminlerinin, özgeci davranışlarını %48 açıkladığı görülmüştür. Ayrıca özgeciliğin entelektüel uyarımla, idealleştirilmiş etki davranışıyla, ilham verici motivasyonla, karizmayla, bireysel destekle ve iş tatminiyle orta düzeyde pozitif; kişi örgüt uyumuyla düşük düzeyde pozitif ilişkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca 22-30 yaş aralığındaki ve 49 yaş ve üzerindeki çalışanların diğerlerinden daha özgeci oldukları görülmüştür.

Az (2020) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, onların dindarlık özellikleriyle özgecilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin dindarlık düzeyleri arttıkça özgecilik düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin özgecilik düzeyleri erkeklerden daha yüksektir. Özgecilik alt boyutlarından olan fiziksel güce dayalı yardım ve gönüllü faaliyetlere katılım davranışlarının yaş arttıkça azaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca özgecilik düzeylerinin en fazla İslami ilimler fakültesinde,

ardından edebiyat fakültesinde öğrenim gören öğrencilerde diğer öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Bekil (2019), öğretmenlerle yaptığı çalışmada özgeciliğin mutluluğu anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre özgeciliğin mutlulukla olumlu ilişkisini olduğu görülmüştür. Ayrıca özgeciliğin, sosyal empatinin ve sosyal bağlılığın birlikte mutluluğun %31,5'ini yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak tek başına özgeciliğin mutluluğu anlamlı şekilde yordamadığı belirtilmiştir.

Kasapoğlu (2013), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada onların iyilik halleri ile özgeci davranışlarının düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Özgeciliğin öğrencilerin cinsiyetine, öğrenim gördüğü fakülteye, sınıf düzeylerine, sosyal çevresinin özelliklerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bunun yanında 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 1. sınıftakilere göre daha özgeci olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin iyilik halleri arttıkça özgecilik düzeyleri de yükselmektedir ve özgecilik iyilik halini anlamlı şekilde yordamaktadır.

Punjvani (2015) on üç ve on dokuz yaşları arasındaki 60 kişiyle yaptığı çalışmada, ailenin aylık geliri ile anne-baba tutumlarının özgeci davranışlar üzerine etkisini incelemiştir. Bulgular neticesinde davranış değiştirme noktasında cezanın bir araç olarak kullanılmadığı, tutarlı ve belirgin sınırlar koyan, çocuklarının duygusal ihtiyaçlarına duyarlı anne ve baba tutumuyla yetişen çocukların özgecilik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca anne ve baba tutumu izin verici şekilde olan, aile içerisinde emir ve buyurgan dilin fazlaca kullanıldığı, davranış değiştirme noktasında cezanın araç olarak kullanıldığı ailelerin çocuklarının özgecilik düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Miller (1997) okul öncesi öğrencilerinin empati ve özgeci davranışlarının mizaç özellikleriyle ilişkisini incelemiştir. Çocukların anneleri ile görüşme yapılmış,

çocukların okuldaki ve evdeki özgeci ve empati davranışlarına yönelik tepkilerinin düzeyleri belirlenmiştir. İki ve sekiz yaş arasında olan 27 çocuğun katıldığı çalışmada, duygusal yapıya sahip çocukların daha empati ve özgeci davranışları yüksek bireyler olduğu görülmüştür.

Krevans ve Gibbs (1996) çocuklarını kontrol etmek ve disiplini sağlamak adına ailelerinin kullandıkları tümevarım yönteminin, çocukların sahip olduğu empati ve özgeci davranışlarıyla ilişkisini incelemiştir. Çalışma çocuklar, öğretmenleri ve aileleri ile birlikte yürütülmüştür. Ailelerden tümevarım yöntemini kullananların çok daha empatik özelliklere sahip olduğu; empati davranışı sergileyen çocukların da daha fazla özgeci oldukları görülmüştür. Çocukların sahip olduğu empati özelliklerinin ise ailelerin gösterdiği disiplin ile çocukların sahip olduğu olumlu sosyal davranışlar arasında denge kurduğu belirtilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; Karaman il merkezindeki resmi okulların ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerinin düzeylerini belirlemeye, öğretmenlerin özgecili davranışlarının düzeylerini belirlemeye, özgeci davranışları ile öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerinin ilişkisini ortaya koymaya yönelik yapılan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama (survey) araştırması, bir grubun özelliklerini belirleyebilmek adına verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır ve örnekleme fazla olan araştırmalarda birçok bilgiye erişme olanağı sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu araştırmada, öğretmenlerin özgeci davranışlarının ve öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentilerinin düzeyini belirleyebilmek adına tarama modeli kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2018) göre iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalar ilişkisel (correlational) araştırmalardır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Karaman ili merkezinde resmi okulların ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 3115 öğretmen (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) oluşturmaktadır. Bu araştırmada örneklem

alma yoluna gidilmiş olup, çalıştıkları okul türlerine göre tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak sapma miktarı ,05 ve güven düzeyi ,95 alınarak örneklem büyüklüğü 342 olarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Karaman ili merkezindeki resmi okullarda görev yapan 342 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi; evrendeki alt grupların, yine evrendeki ağırlıklarıyla orantılı şekilde örnekleme temsil edilmelerini amaçlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2018). Okul türlerine göre yapılan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak oranlanan sayılara göre, örnekleme yer alan öğretmenlerin 106'sı ilkokulda, 107'si ortaokulda ve 129'u lisede görev yapmaktadır. Çizelge 3.1'de araştırmada kullanılan evren ve örneklem sayılarının dağılımına yer verilmiştir.

Çizelge 3.1 *Araştırmaya Ait Evren ve Örneklemin Tabakalara Göre Dağılımları*

Okul Kademesi	Evren		Örneklem	
	N	%	n	%
İlkokul	961	30,85	106	30,99
Ortaokul	973	31,24	107	31,29
Lise	1181	37,91	129	37,72
Toplam	3115	100,00	342	100,00

Çizelge 3.1 incelendiğinde; evreni oluşturan 3115 öğretmenin 961'i (%30,85) ilkokulda, 973'ü (%31,24) ortaokulda, 1181'i (%37,91) ise lisede görev yaptığı görülmektedir. Evren içerisinde tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 342 öğretmen, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemdeki toplam 342 öğretmenden 106'sı (%30,99) ilkokulda, 107'si (%31,29) ortaokulda ve 129'u (%37,72) lisede görev

yapmaktadır. Çizelge 3.2’de araştırmanın örneklemindeki öğretmenlere ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

Çizelge 3.2 *Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler*

Kişisel Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Erkek	180	52,6
	Kadın	162	47,4
Yaş	20-30	72	21,1
	31-40	135	39,5
	41-50	100	29,2
	51 yaş ve üzeri	35	10,2
Meslekteki Kıdem	1-5 yıl	58	17,0
	6-10 yıl	84	24,5
	11-15 yıl	57	16,6
	16-20 yıl	36	10,6
	21 yıl ve üzeri	107	31,3
Eğitim Durumu	Lisans	262	76,6
	Lisansüstü	80	23,4
Çalıştıkları Okul Kademesi	İlkokul	106	31,0
	Ortaokul	107	31,3
	Lise	129	37,7
Bulundukları Okulda Hizmet Süresi	1-3 yıl	157	45,9
	4-6 yıl	95	27,8
	7-9 yıl	43	12,6
	10 yıl ve üzeri	47	13,7
Toplam		342	100,0

Çizelge 3.2’ye göre araştırmadaki öğretmenlerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde 342 öğretmenin %52,6’sının (180) erkek ve %47,4’ünün (162) kadın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek ve kadın sayısı birbirine yakın olmakla birlikte, yarıdan fazlası erkektir. Araştırmadaki öğretmenlerin yaş dağılımına bakıldığında;

342 öğretmenin 72'sinin (%21,1) 20-30 yaşları arasında, 135'inin (%39,5) 31-40 yaşları arasında, 100'ünün (%29,2) 41-50 yaşları arasında, 35'inin (%10,2) 51 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmaya en fazla 31-40 yaş arasındaki öğretmenler (%39,5), en az ise 51 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler (%10,2) katılmıştır. Araştırmadaki öğretmenlerin meslekteki kıdem yıllarına bakıldığında 342 öğretmenin 58'inin (%17,0) 1-5 yıl arasında, 84'ünün (%24,5) 6-10 yıl arasında, 57'sinin (%16,6) 11-15 yıl arasında, 36'sının (%10,6) 16-20 yıl arasında, 107'sinin (%31,3) 21 yıl ve üzerinde kıdem yılına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya en çok 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler (%31,3), en az ise 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler (%10,6) katılmıştır. 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin yaklaşık üçte birini oluşturmaktadır. Araştırmadaki öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında 342 öğretmenin 262'sinin (%76,6) lisans, 80'inin (23,4) lisansüstü eğitime sahip olduğu görülmektedir. Lisans eğitimi alan 262 öğretmen, lisansüstü eğitim alan 80 öğretmenin üç katından daha fazla sayıya sahiptir. Araştırmadaki öğretmenlerin çalıştıkları okulların kademesine bakıldığında 342 öğretmenin 106'sının (%31,0) ilkokulda, 107'sinin (%31,3) ortaokulda ve 129'unun (%37,7) lisede görev yaptığı görülmektedir. Araştırmanın örnekleminde 129 kişiyle (%37,7) en fazla lisede görev yapan öğretmenler, en az ise 106 kişiyle (%31,0) ilkokulda görev yapan öğretmenler bulunmaktadır. Araştırmadaki öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki hizmet süresine bakıldığında 342 öğretmenin 157'si (%45,9) bulunduğu okulda 1-3 yıl, 95'i (%27,8) bulunduğu okulda 4-6 yıl, 43'ü (%12,6) bulunduğu okulda 7-9 yıl ve 47'si (%13,7) bulunduğu okulda 10 yıl ve üzeri görev yapmıştır. En fazla sayı, bulundukları okulda 1-3 yıl görev yapan öğretmenlere (%27,8), en az sayı ise bulundukları okulda 7-9 yıl görev yapan öğretmenlere (%12,6) aittir.

3.3. Verilerin Hazırlanması ve Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla öncelikle gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama araçlarının resmi okullarda kullanılabilmesi için Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Ek-1), ölçeklerin kullanılması için ölçekleri geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan (Ek-2, Ek-3) izin alınmıştır. İzin süreci, ortaya çıkarak tüm dünyada yaygınlaşan Covid-19 salgını sebebiyle belli bir süre araştırma izinlerinin durdurulmasıyla birlikte beklenen süreden uzun sürmüştür. İzinlerin alınmasıyla veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılının birinci yarı yılında Ekim-Aralık aylarında, Google Formlar aracılığıyla çevrim içi ortamda hazırlanarak Karaman ilinin merkez ilçesindeki resmi kurumlarda çalışan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerine ulaştırılmış ve veriler toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmadaki tüm veriler, öğretmenlere uygulanan üç ölçme aracından elde edilmiştir. Kişisel bilgilerin yer aldığı form, öğretmenlerin özgeci davranışlarını ölçmek için ‘Öğretmen Özgeciliği Ölçeği-ÖÖÖ’ ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri ölçmek amacıyla ‘Öğretmen Liderliği Ölçeği- ÖLÖ’ kullanılan ölçme araçlarıdır (Ek-4).

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan ve kişisel bilgilerin yer aldığı formda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, meslekteki kıdemi, eğitim durumu, görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi, görev yaptıkları okul kademesi bilgileri yer almaktadır.

3.4.2. Öğretmen Özgeciliği Ölçeği- ÖÖÖ

Yavuzer, İşmen-Gazioğlu ve Yıldız (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özgeciliği Ölçeği” 5’li likert tipi bir ölçektir ve öğretmenlerin özgeci davranışlarını

ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek; “Güncel Durumlarda Yardımseverlik, Sosyal Sorumluluk/Paylaşma, Acil Durumlarda Yardımseverlik, Bağışta Bulunma” boyutları olmak üzere toplam dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır ve bunun sonucunda 4 faktörlü, 18 maddeli bir yapı tespit edilmiştir. Ölçeğin ölçüt geçerliği çalışması için dış ölçüt olarak, Akbaba (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan Özgecilik Ölçeği; geliştirilen Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ile birlikte uygulanmış ve iki ölçeğin toplam puanları arasındaki korelasyon değeri ,60 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamının güvenilirliği adına yapılan çalışmalarda; Cronbach alfa katsayısı ,73 olarak hesaplanmış, Guttman testi yarılama katsayısı ,78 olduğu saptanmış ve test-tekrar-test güvenilirlik çalışmaları için ölçek 33 öğretmene iki hafta arayla iki kez uygulanmış olup elde edilen toplam puanların korelasyon katsayısı ,88 bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Bu ölçekte bir kişi en az 18, en fazla 90 puan alabilmektedir. (Yavuzer vd., 2006).

3.4.3. Öğretmen Özgeciliği Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öğretmen Özgeciliği Ölçeği’nin geçerlik çalışmaları kapsamında araştırmacı tarafından ölçeğe LISREL programının 8.8 sürümü kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin DFA sonucunda standartlaştırılmış yol katsayıları ve alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri Şekil 1’de verilmiştir.

A=güncel durumlarda yardımseverlik, B=sosyal sorumluluk/paylaşma, C=acil durumlarda yardımseverlik, D=bağışta bulunma alt boyutlarını temsil etmektedir. Ölçeğe ait uyum indeksleri (X^2/df)=1,87; RMSEA= ,05; RMR= ,04; NFI= ,95; IFI= ,98 ve CFI= ,98 olarak bulunmuştur. Bu değerler Çizelge 3.3’te verilmiştir.

Kline’a (2005) göre X^2/df oranının 5’ten küçük olması gerekmektedir. ÖÖÖ’ye ait X^2/df değerinin 1,87 olduğu, bu değer 5 ten küçük olduğu görülmektedir. Byrne ve

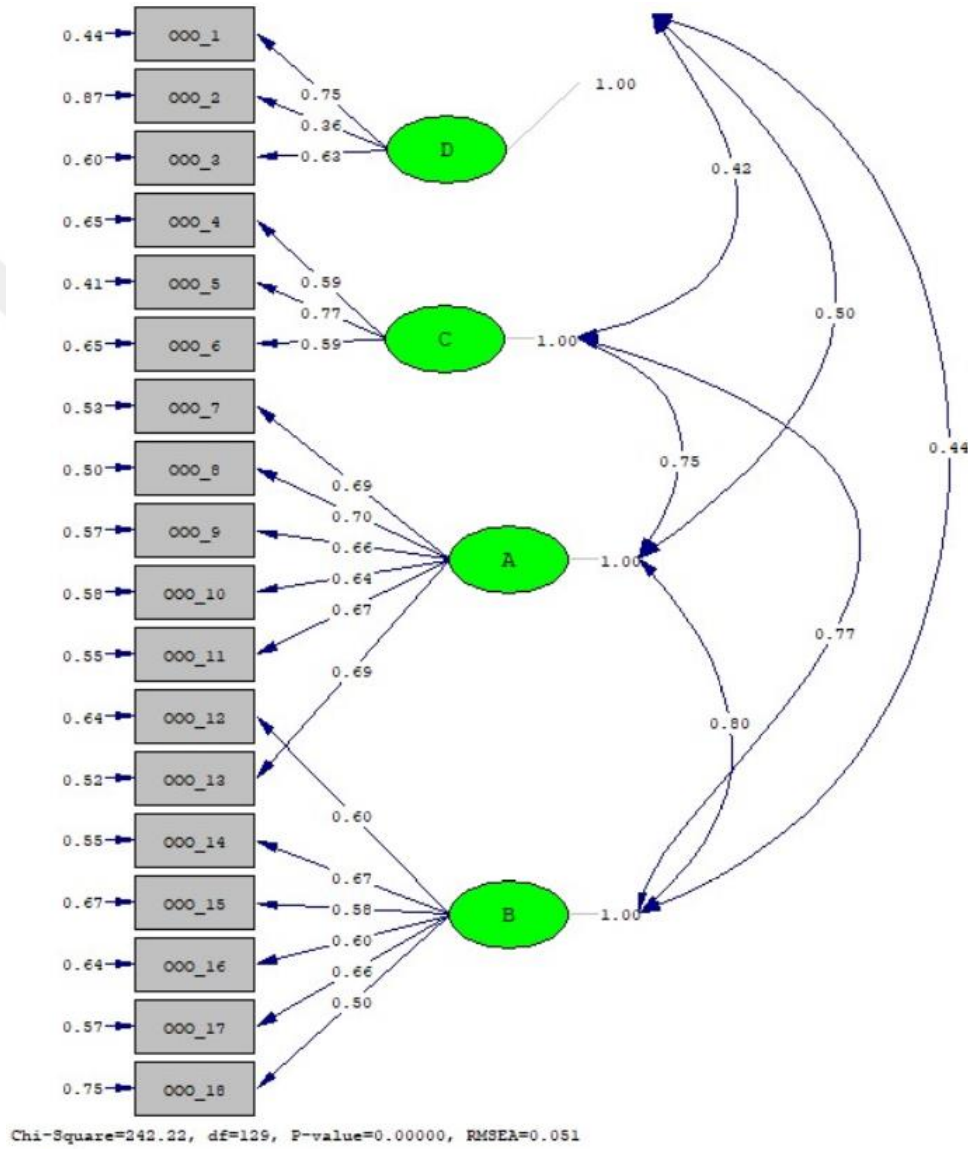
Campbell'e (1999) göre ise iyi uyum indeks değerlerinin IFI, NFI, CFI için ,90 ve üzeri olması gerekirken; RMSEA ve RMR değerlerinin ,08 ve altı olması gerekir. ÖÖÖ'ye ait IFI, NFI ve CFI değerleri ,90 ve üzeriyken; RMSEA ve RMR değerlerinin ,08'den küçük olduğu görülmektedir. Bu değerler Kline (2005) ile Byrne ve Campbell'ın (1999) belirttiği iyi uyum değerlerine göre kabul edilebilir sınırlar içerisinde. DFA ile elde edilen dört alt boyutlu modelin uyumlu olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin geçerliği doğrulanmıştır.

Çizelge 3.3 Öğretmen Özgeciliği Ölçeği'ne Ait DFA Uyum Değerleri

	<i>X²/df</i>	<i>RMSEA</i>	<i>RMR</i>	<i>NFI</i>	<i>CFI</i>	<i>IFI</i>
Ölçeğin Uyum Değerleri	1,87	,05	,04	,95	,98	,98
Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	<5	< ,08	< ,08	> ,90	> ,90	> ,90

Bu çalışmada kullanılan Öğretmen Özgeciliği Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyini saptamak için Cronbach's Alpha değeri incelenmiştir. Buna göre Öğretmen Özgeciliği Ölçeği'nin tamamı için Cronbach's Alpha değeri ,86 hesaplanmıştır. Bu değer, alt boyutlarda bağışta bulunma için ,55; acil durumlarda yardımseverlik için ,63; güncel durumlarda yardımseverlik için ,82 ve sosyal sorumluluk/paylaşma için ,74 bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2010) göre Cronbach's Alpha değerinin ,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterlidir. Buna göre Öğretmen Özgeciliği Ölçeği'nin tamamının, altışar maddeden oluşan güncel durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma alt boyutlarının güvenilir olduğu söylenebilir. Üçer maddeden oluşan bağışta bulunma ve acil durumlarda yardımseverlik alt boyutlarının güvenilirlik katsayılarının istenilen değerden düşük olduğu görülmektedir. Alt boyutlardaki madde sayısının az olması, güvenilirlik katsayılarının düşük çıkmasının nedeni olabilir. Pallant'a

(2007) göre Cronbach's Alpha katsayısı madde sayısına duyarlıdır, madde sayısının az olması güvenilirlik katsayısının düşük çıkmasına sebebiyet verebilir. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2010).



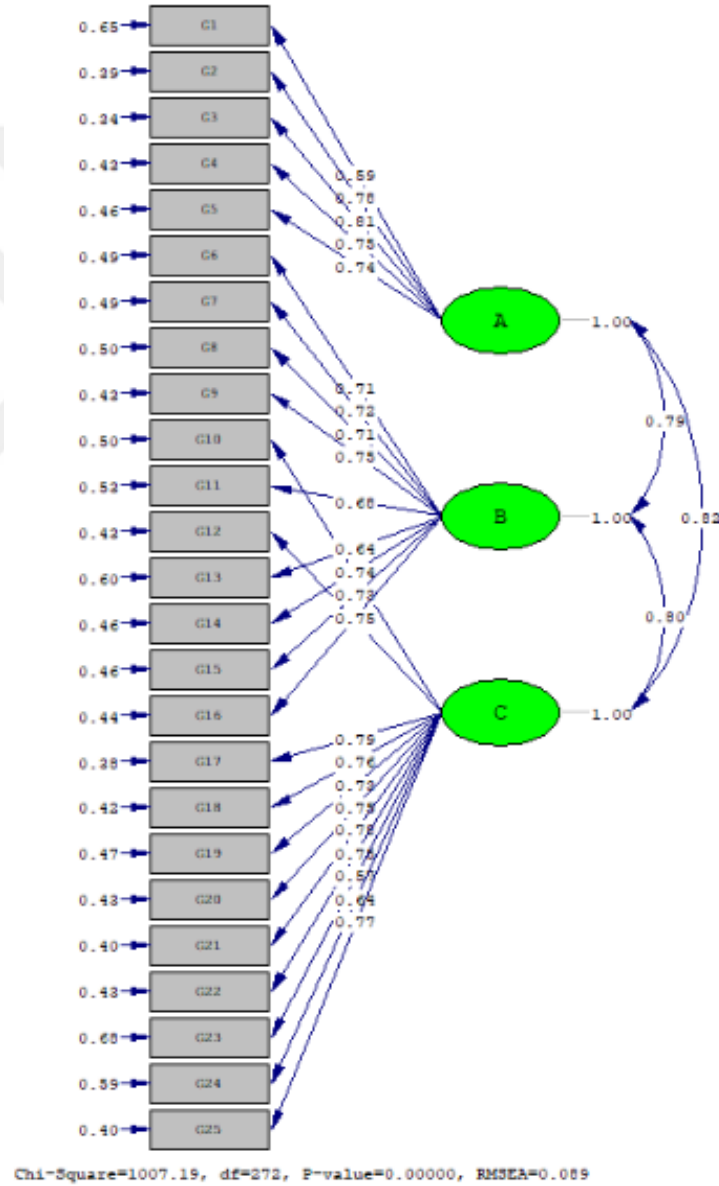
Şekil 1. Öğretmen Özgeçiligi Ölçeği'ne ait DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları ve alt boyutlar arası korelasyon değerleri (n=342)

3.4.4. Öğretmen Liderliği Ölçeği-ÖLÖ

Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen ‘Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin geçerlik çalışmaları için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu, “algı”ya ilişkin maddelerde (Kaiser Meyer Olkin = ,95; Bartlett’s Test of Sphericity = 5463,25; $p = ,000$) ve “beklenti”ye ilişkin maddelerde (Kaiser Meyer Olkin = ,94; Bartlett’s Test of Sphericity = 4297,67; $p = ,000$) elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu görülmüştür. Ardından veriler; temel bileşenler analizi yöntemiyle faktör analizi çözümlemesine tabi tutulmuştur. Faktör analizinin ardından “algı” ve “beklenti” için aynı boyutta yer almayan maddeler (6,11,15,16) elenmiştir. Bunun sonucunda “Kurumsal Gelişme” boyutunda 9, “Mesleki Gelişim” boyutunda 11 ve “Meslektaşlarla İş birliği” boyutunda ise 5 madde yer almaktadır. Analizler sonucunda ölçek için madde-toplam korelasyon değerinin “algı” için ,47 ile ,92 arasında değiştiği; “beklenti” için ise ,51 ile ,77 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekte öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algı ve beklentilerini değerlendiren toplamda 25 madde yer almaktadır. Ölçek, likert tipi bir ölçektir ve her madde “5-Her zaman” ve “1-Hiçbir zaman” olacak şekilde puanlanmıştır. Hem algı hem de beklenti kısmında maddeler üçer boyutta toplanmışlardır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar-test teknikleri kullanılmıştır. Verilerin toplanmasının ardından yapılan güvenirlik analizi sonucunda tüm ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı ,95 hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı boyutlar için bakıldığında; Kurumsal Gelişim ,87; Mesleki Gelişim ,87 ve Meslektaşlarla İş Birliği ,92 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar-test tekniği sonucunda Pearson korelasyon katsayısı algı için $r = ,80$ ve beklenti için $r = ,87$ hesaplanmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu saptanmıştır (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

3.4.5. Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin geçerlik çalışmaları kapsamında araştırmacı tarafından ölçeğin “algı” ve “beklenti” bölümlerine ayrı ayrı LISREL programının 8.8 sürümü kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin “beklenti” bölümüne ait standartlaştırılmış yol katsayıları ve alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin “beklenti” bölümüne ait DFA sonucunda standartlaştırılmış yol katsayıları ve alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri (n=342)

A= meslektaşlarıyla iş birliği, B= kurumsal gelişme ve C= mesleki gelişim alt boyutlarını temsil etmektedir. Ölçeğe ait uyum değerleri (X^2/df)=3,7; RMSEA= ,08; RMR= ,03; NFI= ,96; IFI= ,97 ve CFI= ,97 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin kabul edilebilir uyum değerleri aralığında olmadığı görülmüştür. Değerleri iyileştirebilmek adına 6. madde ile 8. madde arasında ve ardından 8. madde ile 9. madde arasında olmak üzere sırasıyla iki kere modifikasyon uygulanmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin "beklenti" bölümünün modifikasyon sonrasında elde edilen uyum değerleri Çizelge 3.4'te gösterilmiştir.

Çizelge 3.4 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin "Beklenti" Bölümüne Ait DFA Uyum Değerleri

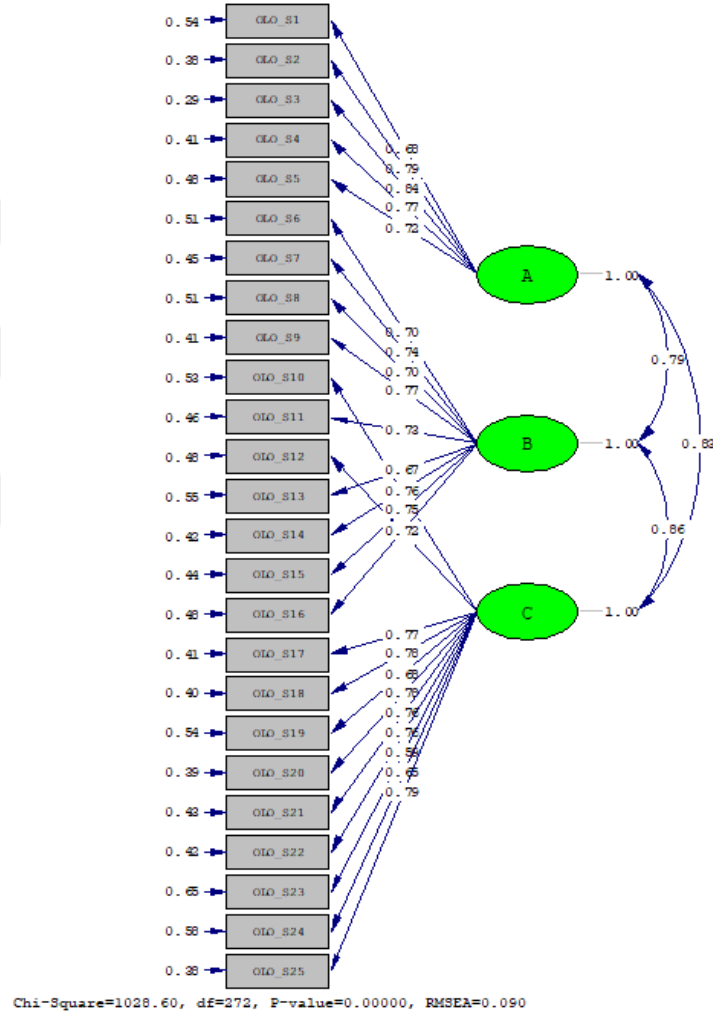
	X^2/df	RMSEA	RMR	NFI	CFI	IFI
ÖLÖ "Beklenti" Bölümü Uyum Değerleri	3,19	,08	,03	,96	,97	,97
Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	<5	< ,08	< ,08	> ,90	> ,90	> ,90

Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin "beklenti" bölümüne ait X^2/df değerine bakıldığında bu değer 5'ten küçük olduğu görülmektedir. ÖLÖ'nün "beklenti" bölümüne ait IFI, NFI, CFI değerlerinin ,90 ve üzeri değerlerinde olduğu; RMSEA VE RMR değerlerinin ise ,08 ve aşağısında olduğu görülmektedir. Bahsedilen uyum değerleri ÖLÖ'ye ait "beklenti" bölümü için kabul edilebilir sınırlar içerisinde. DFA ile elde edilen üç alt boyutlu modelin uyumlu olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin "beklenti" bölümünün geçerliği doğrulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ÖLÖ'nün "beklenti" bölümünün güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin beklenti bölümünün tamamı için bu değer ,95 bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach's Alpha değerleri meslektaşlarıyla iş birliği için ,84; kurumsal gelişme için ,90 ve mesleki

gelişim için ,92 hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

DFA sonucunda Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin “algı” bölümüne ait standartlaştırılmış yol katsayıları ve alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin “algı” bölümüne ait DFA sonucunda standartlaştırılmış yol katsayıları ve alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri (n=342)

A=meslektaşlarıyla iş birliği, B=kurumsal gelişme ve C=mesleki gelişim alt boyutlarını temsil etmektedir. Ölçeğe ait uyum indeksleri (X^2/df)=3,78; RMSEA= ,09; RMR= ,04; NFI= ,96; IFI= ,97 ve CFI= ,97 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin kabul

edilebilir uyum değerleri arasında olmadığı görülmüştür. Değerleri iyileştirmek için 14. madde ile 15 madde arasında, 16. madde ile 17. madde arasında sırasıyla iki kere modifikasyon uygulanmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin "algı" bölümünün modifikasyon sonrasında elde edilen uyum değerleri Çizelge 3.5'te gösterilmiştir.

Çizelge 3.5 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin "Algı" Bölümüne Ait DFA Uyum Değerleri

	<i>X²/df</i>	<i>RMSEA</i>	<i>RMR</i>	<i>NFI</i>	<i>CFI</i>	<i>IFI</i>
ÖLÖ "Algı" Bölümü Uyum Değerleri	3,42	,08	,04	,96	,97	,97
Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	<5	< ,08	< ,08	> ,90	> ,90	> ,90

ÖLÖ'nün "algı" bölümüne ait X^2/df değerine bakıldığında bu değer 5'ten küçük olduğu görülmektedir. ÖLÖ'nün "algı" bölümüne ait IFI, NFI ve CFI değerlerinin ,90 ve üzeri değerde olduğu; RMSEA VE RMR değerlerinin ise ,08 ve aşağısında olduğu görülmektedir. Bahsedilen uyum değerleri ÖLÖ'ye ait "algı" bölümü için kabul edilebilir sınırlar içerisinde. DFA ile elde edilen üç alt boyutlu modelin uyumlu olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin 'algı' bölümünün geçerliği doğrulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ÖLÖ'nün "algı" bölümünün güvenirlik düzeyini belirlemek için Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin algı bölümünün tamamı için bu değer ,95 bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach's Alpha değerleri meslektaşlarıyla iş birliği için ,87; kurumsal gelişme için ,90 ve mesleki gelişim için ,92 hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçek ve alt boyutlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler Google Formlar aracılığıyla toplandıktan sonra kontrol edilmiş, herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Bunun üzerine analiz edebilmek için tüm veriler SPSS for Windows 22.0 paket programına uygun şekilde aktarılmıştır. Ölçeklerin toplanan veriler için güvenirlik düzeyleri Cronbach's Alpha katsayısıyla belirlenmiş, geçerlik çalışmaları LISREL programının 8.8 sürümü kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapılmıştır.

Araştırmadaki normal dağılım varsayımlarını test etmek için öncelikle tüm ölçeklerin ve alt boyutlarının basıklık-çarpıklık değerlerine bakılmış, değerlerin genellikle normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-5). Basıklık-çarpıklık değerlerinin -3 ile +3 değerleri arasında yer aldığı durumlarda verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Kalaycı (2010), basıklık ve çarpıklık katsayılarının -3 ile +3 aralığında yer alması durumunda verilerin normal dağılım içerisinde değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bunun yanında varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi uygulanmış ve test sonucunda Levene değerinin ,05'ten büyük olması durumunda veri setinin homojen dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Dağılımların normal varsayıldığı durumlarda parametrik, normal olmadığı varsayıldığında ise non parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmada betimsel istatistikler için verilerin aritmetik ortalaması, standart sapması, frekansı ve yüzdesi hesaplanmıştır. Ölçekler ve alt boyutlara ait ortalama puanlarının ne düzeyde olduğunu yorumlamak için ortalama aralıkları hesaplanmıştır. Ortalama aralıkları Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ile Öğretmen Liderliği Ölçeği için beşli likert tipine de uygun olarak; 1,00 – 1,80 puanları arası “hiçbir zaman”, 1,81 – 2,60 puanları arası “nadiren”, 2,61 – 3,40 puanları arası “bazen”, 3,41 – 4,20 puanları arası “sık sık” ve 4,21 – 5,00 puanları arası “her zaman” olarak yorumlanmıştır. Değişkenler

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için 2 alt grubu bulunan değişkenlerde bağımsız örneklem *t*-testi, 3 veya daha fazla alt grubu bulunan değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. ANOVA testindeki anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD ve LSD post hoc testlerinden yararlanılmıştır.

Ölçekler ve alt boyutlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi için; mesleki gelişim alt boyutunun normal dağılım göstermemesi sebebiyle Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2010) göre korelasyon katsayılarının yorumlanması için kullanılabilecek değerler Çizelge 3.6' da verilmiştir.

Çizelge 3.6 *Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Kullanılan Sayısal Değer Aralıkları*

Korelasyon Katsayısı (r)	İlişkinin Değerlendirilmesi
,00 – ,30	Düşük düzeyde ilişki
,30 – ,70	Orta düzeyde ilişki
,70 – 1,00	Yüksek düzeyde ilişki

Çizelge 3.6'da görüldüğü gibi mutlak değerler göz önüne alındığında korelasyon katsayısı (r) ,00 ile ,30 arasında ise değişkenler arasında “düşük düzeyde ilişki”; ,30 ile ,70 arasında ise “orta düzeyde ilişki” ve ,70 ile 1,00 arasında ise “yüksek düzeyde ilişki” vardır diyebiliriz. Bu değerlerin negatif (-) değer alması ilişkinin yönünün ters olduğunu göstermektedir. Pozitif (+) değer alması ise ilişkinin yönünün doğrusal olduğu şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırmada değişkenler arasındaki yordama gücünü test etmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemine ve alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini “Öğretmenlerin özgeci davranışları ne düzeydedir? Bu davranışlar öğretmenlerin; cinsiyetine, yaşına, meslekteki kıdemine, eğitim durumuna, çalıştıkları okul kademesine, çalıştıkları okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” soruları oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin özgeci davranışlarına ilişkin her bir maddenin frekans değerleri, yüzde dağılımları, ortalamaları ve standart sapma değerleri ile ölçek puanlarının ortalaması Çizelge 4.1’de görülmektedir.

Çizelge 4.1’de öğretmenlerin özgeci davranışlarına ilişkin puanların ortalamasının 4,14 olduğu görülmektedir. Bu değere göre öğretmenlerin özgeci davranışları “sık sık” gösterdiği söylenebilir.

Çizelge 4.2’de Öğretmen Özgeciliği Ölçeği’nin alt boyutlarına ait frekans, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Çizelge 4.2’ye göre öğretmenlerin özgeci davranışlarının alt boyutlarına ait ortalama puanlarını değerlendirdiğimizde en büyük ortalamanın sosyal sorumluluk/paylaşma ($\bar{X}=4,48$) alt boyutuna ait olduğunu; bu alt boyutu sırasıyla acil durumlarda yardımseverlik ($\bar{X}=4,35$), güncel durumlarda yardımseverlik ($\bar{X}=4,14$) ve bağışta bulunma ($\bar{X}=3,25$) alt boyutlarının takip ettiği söylenebilir.

Çizelge 4.1 Öğretmen Özgeciliği Ölçeği'ne Ait Puanların Frekans, Yüzde Dağılımı, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarına İlişkin Maddeler	$\bar{X}$	Ss		Hiçbir Zaman (1)	(2)	(3)	(4)	Her Zaman (5)
1.Madde	4,04	1,01	<i>f</i>	8	14	77	99	144
			%	2,3	4,1	22,5	28,9	42,1
2.Madde	2,03	1,44	<i>f</i>	204	30	43	25	40
			%	59,6	8,8	12,6	7,3	11,7
3.Madde	3,71	1,28	<i>f</i>	30	32	69	88	123
			%	8,8	9,4	20,2	25,7	36,0
4.Madde	4,54	,86	<i>f</i>	5	12	20	60	245
			%	1,5	3,5	5,8	17,5	71,6
5.Madde	4,52	,81	<i>f</i>	2	9	31	68	232
			%	,6	2,6	9,1	19,9	67,8
6.Madde	4,01	1,20	<i>f</i>	21	20	57	79	165
			%	6,1	5,8	16,7	23,1	48,2
7.Madde	4,13	1,15	<i>f</i>	20	15	41	90	176
			%	5,8	4,4	12,0	26,3	51,5
8.Madde	4,08	1,15	<i>f</i>	20	13	57	82	170
			%	5,8	3,8	16,7	24,0	49,7
9.Madde	4,05	1,18	<i>f</i>	17	25	54	74	172
			%	5,0	7,3	15,8	21,6	50,3
10.Madde	4,20	1,06	<i>f</i>	11	14	58	72	187
			%	3,2	4,1	17,0	21,1	54,7
11.Madde	4,34	,92	<i>f</i>	4	14	40	88	196
			%	1,2	4,1	11,7	25,7	57,3
12.Madde	4,71	,60	<i>f</i>	0	5	12	61	264
			%	0	1,5	3,5	17,8	77,2
13.Madde	4,06	1,06	<i>f</i>	7	27	59	95	154
			%	2,0	7,9	17,3	27,8	45,0
14.Madde	4,42	,81	<i>f</i>	1	7	45	82	207
			%	,3	2,0	13,2	24,0	60,5
15.Madde	4,54	,76	<i>f</i>	1	7	31	69	234
			%	,3	2,0	9,1	20,2	68,4
16.Madde	4,08	,99	<i>f</i>	4	23	64	103	148
			%	1,2	6,7	18,7	30,1	43,3
17.Madde	4,61	,67	<i>f</i>	0	6	19	76	241
			%	0	1,8	5,6	22,2	70,5
18.Madde	4,56	,83	<i>f</i>	6	5	26	60	245
			%	1,8	1,5	7,6	17,5	71,6
Ortalama	4,14	,55						

Çizelge 4.2’de Sosyal sorumluluk/paylaşma ve acil durumlarda yardımseverlik alt boyutlarına ait ortalamalar göz önüne alındığında bu boyutlardaki davranışların genellikle “her zaman” yapıldığı şeklinde cevaplandığı sonucuna varılabilir. Güncel durumlarda yardımseverlik alt boyutuna ait ortalamaya göre bu boyuttaki davranışların genellikle “sık sık” şeklinde, bağışta bulunma alt boyutuna ait ortalama değere baktığımızda ise bu alt boyuttaki davranışların genellikle “bazen” yapıldığına yönelik cevaplar alındığı söylenebilir.

Çizelge 4.2 Öğretmen Özgeciliği Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ÖÖÖ Alt Boyutlar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	Ortalamanın Anlamı
<i>Güncel Durumlarda Yardımseverlik</i>	342	4,14	,79	Sık sık
<i>Sosyal Sorumluluk/Paylaşma</i>	342	4,48	,52	Her zaman
<i>Acil Durumlarda Yardımseverlik</i>	342	4,35	,73	Her zaman
<i>Bağışta Bulunma</i>	342	3,25	,91	Bazen

Çizelge 4.2’de Öğretmen Özgeciliği Ölçeği’nin alt boyutlarına ait standart sapma değerlerine bakıldığında, bu değerlerin ,52 ile ,91 arasında değiştiği görülmektedir. En homojen dağılımın sosyal sorumluluk/paylaşma ($Ss = ,52$) alt boyutunda, en heterojen dağılımın ise bağışta bulunma ($Ss = ,91$) alt boyutunda olduğu görülmektedir.

4.1.1. Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarının Cinsiyete Göre Analizi

Öğretmenlerin özgeci davranışlarına ve ölçeğin alt boyutlarına ait puanların, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere önce normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmıştır (Ek-5). Bu değerlerin normal dağılım için kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüş, öğretmenlerin özgeci davranışlarının ve alt boyutlarının cinsiyete göre normal

dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Ölçek ve alt boyutlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.3'te verilmiştir.

Çizelge 4.3 Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd.	t	p
Öğretmen Özgeciliği Ölçeği	Kadın	162	4,01	,58	340	-4,16	,000*
	Erkek	180	4,26	,49			
Bağıшта Bulunma	Kadın	162	3,05	,87	340	-3,99	,000*
	Erkek	180	3,44	,91			
Acil Durumlarda Yardımseverlik	Kadın	162	4,25	,82	340	-2,48	,013*
	Erkek	180	4,45	,63			
Güncel Durumlarda Yardımseverlik	Kadın	162	3,99	,83	340	-3,40	,001*
	Erkek	180	4,27	,73			
Sosyal Sorumluluk/Paylaşma	Kadın	162	4,40	,54	340	-2,81	,005*
	Erkek	180	4,56	,48			

* $p < ,05$

Çizelge 4.3'e bakıldığında öğretmen özgeciliği ölçeğinin tamamı için bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin özgeci davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t_{(340)} = -4,16$; $p < ,05$). Buna göre erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4,26$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4,01$) göre daha fazla özgeci davranışlar gösterdiği söylenebilir.

Bağıшта bulunma alt boyutunun t-testi sonuçlarına göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(340)} = -3,99$; $p < ,05$). Buna farka göre erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,44$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=3,05$) göre daha fazla bağıшта bulunma davranışı sergilediği söylenebilir. Acil durumlarda yardımseverlik alt boyutunun t-testi sonuçlarına göre kadın öğretmenler ile

erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(340)}=-2,48$; $p< ,05$). Erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4,45$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4,25$) göre acil durumlarda yardımsever davranışları daha fazla sergilediği söylenebilir. Güncel durumlarda yardımseverlik alt boyutunun t -testi sonuçlarına göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(340)}=-3,40$; $p< ,05$). Erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4,27$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=3,99$) göre güncel durumlarda yardımsever davranışları daha fazla sergilediği söylenebilir. Son olarak sosyal sorumluluk/paylaşma alt boyutunun t -testi sonuçlarına göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(340)}=-2,81$; $p< ,05$). Erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4,56$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4,40$) göre sosyal sorumluluk ve paylaşma noktasında daha özgeci davranışlar sergilediği belirlenmiştir.

4.1.2. Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarının Yaşlarına Göre Analizi

Öğretmenlerin özgeci davranışlarına ve alt boyutlarına ait ortalama puanların öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için önce çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmıştır (Ek-5). Bu değerlerin normal dağılım noktasında istenilen sınırlar içinde olduğu görülmüştür. Bunun yanında varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda öğretmen özgeciliği ölçeğinin tamamında (Levene= ,38; $p> ,05$); bağıшта bulunma (Levene= ,52; $p> ,05$), acil durumlarda yardımseverlik (Levene=2,35; $p> ,05$), güncel durumlarda yardımseverlik (Levene= ,17; $p> ,05$) ve sosyal sorumluluk/paylaşma (Levene=2,33; $p> ,05$) alt boyutlarında öğretmenlerin yaşlarına göre varyansların eşitliğinin sağlandığı sonucu çıkarılmıştır. Ölçek ile alt boyutlara ait ortalama puanların, öğretmenlerin yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp

farklılaşmadığını test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çizelge 4.4'te Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ve alt boyutlarına ait ortalama puanların ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.4 Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Yaş Aralıklarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Yaş Aralıkları	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Özgeciliği Ölçeği	A=20-30 yaş	72	4,02	,52	3,94	,009*	A-D
	B=31-40 yaş	135	4,10	,55			
	C=41-50 yaş	100	4,21	,56			
	D=51 yaş ve üzeri	35	4,36	,50			
Bağışta Bulunma	A=20-30 yaş	72	3,05	,89	2,62	,050*	A-D
	B=31-40 yaş	135	3,28	,94			
	C=41-50 yaş	100	3,26	,88			
	D=51 yaş ve üzeri	35	3,57	,87			
Acil Durumlarda Yardımseverlik	A=20-30 yaş	72	4,30	,70	2,06	,104	-
	B=31-40 yaş	135	4,27	,81			
	C=41-50 yaş	100	4,43	,69			
	D=51 yaş ve üzeri	35	4,57	,58			
Güncel Durumlarda Yardımseverlik	A=20-30 yaş	72	3,98	,77	2,82	,039*	A-C, A-D, B-D
	B=31-40 yaş	135	4,08	,80			
	C=41-50 yaş	100	4,24	,79			
	D=51 yaş ve üzeri	35	4,38	,72			
Sosyal Sorumluluk/Paylaşma	A=20-30 yaş	72	4,39	,54	2,58	,053	-
	B=31-40 yaş	135	4,45	,49			
	C=41-50 yaş	100	4,54	,55			
	D=51 yaş ve üzeri	35	4,65	,42			

* $p < ,05$

Çizelge 4.4'te öğretmen özgeciliği ölçeğinin tamamının ($F_{(3-338)}=3,94$; $p < ,05$); bağışta bulunma ($F_{(3-338)}=2,62$; $p < ,05$) ve güncel durumlarda yardımseverlik ($F_{(3-338)}=2,82$; $p < ,05$) alt boyutlarının öğretmenlerin yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın kaynağını saptamak amacıyla öğretmen özgeciliği ölçeği; bağışta bulunma, acil durumlarda yardımseverlik, sosyal sorumluluk/paylaşma alt boyutları için Tukey HSD; güncel durumlarda yardımseverlik için LSD post-hoc testinden yararlanılmıştır. Acil durumlarda yardımseverlik ($F_{(3-338)}=2,06$;

$p > ,05$) ve sosyal sorumluluk/paylaşma ($F_{(3-338)}=2,58$; $p > ,05$) alt boyutlarının öğretmenlerin yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Yani öğretmenlerin acil durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma davranışları farklı yaşlardaki öğretmenlerde benzer özellik sergilemektedir.

Çizelge 4.4'e göre özgeci davranışları; 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler ($\bar{X}=4,36$), 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}=4,02$) daha fazla sergilemektedir. Benzer şekilde bağışta bulunma davranışlarını; 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler ($\bar{X}=3,57$), 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,05$) daha fazla sergilediği görülmüştür. Güncel durumlarda yardımsever davranışları; 41-50 yaş aralığındaki ($\bar{X}=4,24$) ve 51 yaş ve üzerindeki ($\bar{X}=4,38$) öğretmenler, 20-30 yaş aralığındaki ($\bar{X}=3,98$) öğretmenlere göre; 51 yaş ve üzerindeki ($\bar{X}=4,38$) öğretmenler 31-40 yaş aralığındaki ($\bar{X}=4,08$) öğretmenlere göre daha fazla göstermektedir.

4.1.3. Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarının Meslekteki Kıdemlerine Göre

Analizi

Öğretmenlerin özgeci davranışlarına ve alt boyutlarına ait ortalama puanların, meslekteki kıdem yıllarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Bu bağlamda verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir (Ek-5). Bu değerlerin bir değer dışında istenilen aralıklarda olduğu görülmüştür. Bunun yanında ölçek ve alt boyutlara Levene testi yapılarak varyansların homojenliği varsayımı test edilmiştir. Levene testi sonucunda; özgecilik ölçeğinin tamamında (Levene=1,09; $p > ,05$), bağışta bulunma (Levene=2,15; $p > ,05$), acil durumlarda yardımseverlik (Levene=1,37; $p > ,05$),

güncel durumlarda yardımseverlik (Levene=,68; $p > ,05$) ve sosyal sorumluluk/paylaşma (Levene=2,98; $p > ,05$) alt boyutlarında varyansların eşitliğinin sağlandığı görülmüştür.

Çizelge 4.5 Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Meslekteki Kıdem Yılına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Özgeciliği Ölçeği	A=1-5 yıl	58	4,01	,59	3,10	,016*	A-E
	B=6-10 yıl	84	4,09	,47			
	C=11-15 yıl	57	4,11	,59			
	D=16-20 yıl	36	4,10	,55			
	E=21 yıl ve üzeri	107	4,29	,54			
Bağıştta Bulunma	A=1-5 yıl	58	3,14	1,04	1,09	,357	-
	B=6-10 yıl	84	3,18	,89			
	C=11-15 yıl	57	3,35	,78			
	D=16-20 yıl	36	3,12	1,02			
	E=21 yıl ve üzeri	107	3,37	,87			
Acil Durumlarda Yardımseverlik	A=1-5 yıl	58	4,30	,73	1,96	,100	-
	B=6-10 yıl	84	4,32	,75			
	C=11-15 yıl	57	4,26	,85			
	D=16-20 yıl	36	4,19	,74			
	E=21 yıl ve üzeri	107	4,51	,64			
Güncel Durumlarda Yardımseverlik	A=1-5 yıl	58	3,94	,84	2,78	,027*	A-E
	B=6-10 yıl	84	4,03	,78			
	C=11-15 yıl	57	4,10	,80			
	D=16-20 yıl	36	4,22	,78			
	E=21 yıl ve üzeri	107	4,32	,74			
Sosyal Sorumluluk/Paylaşma	A=1-5 yıl	58	4,35	,59	2,98	,019*	A-E
	B=6-10 yıl	84	4,49	,42			
	C=11-15 yıl	57	4,41	,59			
	D=16-20 yıl	36	4,42	,51			
	E=21 yıl ve üzeri	107	4,61	,49			

* $p < ,05$

Öğretmenlerin özgeci davranışları ve alt boyutlarının öğretmenlerin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA analizi sonucunda bulunan değerler Çizelge 4.5'te verilmiştir.

Çizelge 4.5'te öğretmen özgeciliği ölçeğinin tamamının ($F_{(4-337)}=3,10$; $p < ,05$); güncel durumlarda yardımseverlik ($F_{(4-337)}=2,78$; $p < ,05$) ve sosyal sorumluluk/paylaşma

($F_{(4-337)}=2,98$; $p < ,05$) alt boyutlarının öğretmenlerin meslekteki kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkların kaynağı Tukey HSD post hoc testi ile saptanmıştır.

Çizelge 4.5'te öğretmenlerin özgeci davranışlarının 1-5 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenlerle ($\bar{X}=4,01$) 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler ($\bar{X}=4,29$) arasında farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuca göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 1-5 yıl meslek kıdemin sahip öğretmenlere göre daha özgeci davranışlar sergilediği söylenebilir.

Çizelge 4.5'te öğretmenlerin güncel durumlarda yardımseverlik davranışlarının 1-5 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenlerle ($\bar{X}=3,94$) 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler ($\bar{X}=4,32$) arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre güncel durumlarda daha yardımsever davranışlarda bulunduğu söylenebilir.

Çizelge 4.5'te öğretmenlerin sosyal sorumluluk/paylaşma davranışlarının 1-5 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenlerle ($\bar{X}=4,35$) 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler ($\bar{X}=4,61$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla sosyal sorumluluk sahibi ve paylaşımcı davranışlarda bulundukları söylenebilir.

Çizelge 4.5'te öğretmenlerin bağışta bulunma ($F_{(4-337)}=1,09$; $p > ,05$) ve acil durumlarda yardımseverlik ($F_{(4-337)}=1,96$; $p > ,05$) alt boyutlarına ilişkin davranışlarının meslekteki kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer bir söylemle farklı kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin bağışta bulunma ve acil durumlarda yardımsever davranışları birbiriyle benzerlik göstermektedir.

4.1.4. Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarının Eğitim Durumlarına Göre

Analizi

Öğretmenlerin özgeci davranışlarına ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanların, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için normallik testi yapılmıştır. Normal dağılıma karar vermek için basıklık ve çarpıklık değerlerinden yararlanılmıştır (Ek-5). Bu değerlerin normallik varsayımını için istenilen değerler arasında olduğu görülmüştür. Sonrasında ölçeğe ve alt boyutlarına ait ortalama puanların eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem *t*-testi yapılmıştır. Yapılan *t*-testinin sonuçları Çizelge 4.6'da verilmiştir.

Çizelge 4.6 incelendiğinde öğretmen özgeciliği ölçeğinin tamamının ($t_{(340)} = ,20$; $p > ,05$); acil durumlarda yardımseverlik ($t_{(340)} = ,63$; $p > ,05$), güncel durumlarda yardımseverlik ($t_{(340)} = 1,38$; $p > ,05$) ve sosyal sorumluluk/paylaşma ($t_{(340)} = ,60$; $p > ,05$) alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Diğer bir söylemle lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenler; özgecilik davranışları, acil durumlarda yardımsever davranışlar, güncel durumlarda yardımsever davranışlar, sosyal sorumluluk ve paylaşma davranışları bakımından benzer davranışlar sergilemektedirler. Buna karşılık öğretmenlerin bağışta bulunma alt boyutuna ilişkin davranışları ($t_{(340)} = -2,90$; $p < ,05$), eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,51$), lisans eğitimine sahip öğretmenlere ($\bar{X} = 3,18$) göre daha fazla bağışta bulunma davranışları sergilediği söylenebilir.

Çizelge 4.6 Öğretmenlerin Özgeciliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanların Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	Sd.	t	p
Öğretmen Özgeciliği Ölçeği	Lisans	262	4,14	,55	340	,20	,841
	Lisansüstü	80	4,13	,54			
Bağıшта Bulunma	Lisans	262	3,18	,90	340	-2,90	,004*
	Lisansüstü	80	3,51	,89			
Acil Durumlarda Yardımseverlik	Lisans	262	4,37	,74	340	,63	,524
	Lisansüstü	80	4,31	,73			
Güncel Durumlarda Yardımseverlik	Lisans	262	4,17	,79	340	1,38	,169
	Lisansüstü	80	4,03	,78			
Sosyal Sorumluluk/Paylaşma	Lisans	262	4,49	,52	340	,60	,544
	Lisansüstü	80	4,45	,50			

* $p < ,05$

4.1.5. Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarının Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Analizi

Öğretmenlerin özgeci davranışlarına ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanların, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için normallik testi yapılmıştır. Dağılımın normal olup olmadığına karar vermek için ilk olarak basıklık ve çarpıklık değerlerinden yararlanılmıştır (Ek-5). İki alt gruptaki değer dışında tüm değerlerin normallik varsayımı için istenilen değer aralıklarında olduğu görülmüştür. Bunun üzerine ölçek ve alt boyutlarda varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda; öğretmen özgeciliği ölçeğinin tamamında (Levene=1,48; $p > ,05$); bağıшта bulunma (Levene= ,62; $p > ,05$), acil durumlarda yardımseverlik (Levene=2,56; $p > ,05$),

güncel durumlarda yardımseverlik (Levene=1,66; $p > ,05$) ve sosyal sorumluluk/paylaşma (Levene=1,26; $p > ,05$) alt boyutlarında varyanslarının homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür. Normallik varsayımı kabul edilerek, öğretmenlerin özgeci davranışlarının ve alt boyutlarının görev yaptıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testine ilişkin sonuçlar Çizelge 4.7’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.7 Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Özgeciliği Ölçeği	A=İlkokul	106	4,26	,56	3,72	,025*	A-C
	B=Ortaokul	107	4,11	,49			
	C=Lise	129	4,07	,58			
Bağıшта Bulunma	A=İlkokul	106	3,29	,92	1,75	,175	-
	B=Ortaokul	107	3,12	,87			
	C=Lise	129	3,33	,93			
Acil Durumlarda Yardımseverlik	A=İlkokul	106	4,45	,72	1,89	,152	-
	B=Ortaokul	107	4,37	,68			
	C=Lise	129	4,26	,78			
Güncel Durumlarda Yardımseverlik	A=İlkokul	106	4,37	,71	7,26	,001*	A-B, A-C
	B=Ortaokul	107	4,10	,73			
	C=Lise	129	3,98	,86			
Sosyal Sorumluluk/Paylaşma	A=İlkokul	106	4,54	,51	1,27	,282	-
	B=Ortaokul	107	4,48	,50			
	C=Lise	129	4,43	,54			

* $p < ,05$

Çizelge 4.7’ye göre öğretmen özgeciliği ölçeğinin tamamında ve güncel durumlarda yardımseverlik alt boyutunda okul kademelerine göre bazı anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu anlamlı farklılıkların kaynağını saptamak için post hoc testlerinden Tukey HSD kullanılmıştır. Öğretmenlerin özgeci davranışlarının tamamının ($F_{(2-339)}=3,72$; $p < ,05$) ve güncel durumlarda yardımseverlik alt boyutuna ilişkin davranışlarının ($F_{(2-339)}=7,26$; $p < ,05$) görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Çizelge 4.7’de öğretmenlerin özgeci davranışlarının; ilkokul ($\bar{X}=4,26$) ve lisede ($\bar{X}=4,07$) görev yapan öğretmenler arasında anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bağlamda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, lisede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla özgeci davranışlar gösterdikleri söylenebilir.

Çizelge 4.7’de öğretmenlerin güncel durumda yardımsever davranışlarının; ilkokulda ($\bar{X}=4,37$) görev yapan öğretmenler ile ortaokulda ($\bar{X}=4,10$) görev yapan öğretmenler arasında, aynı zamanda ilkokulda ($\bar{X}=4,37$) görev yapan öğretmenler ile lisede ($\bar{X}=3,98$) görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Puanların ortalamalarına bakılarak; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlere göre güncel durumlarda yardımsever davranışları daha fazla sergilediği söylenebilir.

Çizelge 4.7’de öğretmenlerin başışta bulunma ($F_{(2-339)}=1,75$; $p> ,05$), acil durumlarda yardımseverlik ($F_{(2-339)}=1,89$; $p> ,05$) ve sosyal sorumluluk/paylaşma ($F_{(2-339)}=1,27$; $p> ,05$) alt boyutlarına ilişkin davranışlarının görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık sergilemediği görülmektedir. Buna göre ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler başışta bulunma, acil durumda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma davranışlarında benzerlik göstermektedir.

4.1.6. Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarının Görev Yaptıkları Okuldaki

Hizmet Sürelerine Göre Analizi

Öğretmenlerin özgeci davranışlarına ve ölçeğe ait alt boyutlara ait ortalama puanların öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için ilk olarak puanların normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Normal dağılım varsayımı için önce öğretmenlerin özgeci davranışlarına ve alt boyutlarına ait puanların basıklık ve çarpıklık

değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Bu değerlerin istenilen normal dağılım değerleri içinde olduğu görülmüştür. Varyansların homojenliğini test etmek için ölçek ve alt boyutlara Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda öğretmen özgeciliği ölçeğinin tamamının (Levene=1,55; $p > ,05$); başışta bulunma (Levene= ,64; $p > ,05$), acil durumlarda yardımseverlik (Levene= ,58; $p > ,05$), güncel durumlarda yardımseverlik (Levene=1,11; $p > ,05$) ve sosyal sorumluluk/paylaşma (Levene=,68; $p > ,05$) alt boyutlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre varyansların homojenliği varsayımını sağlandığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra ölçeğin tamamı ve alt boyutlara ait ortalama puanların öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testine ait sonuçlar Çizelge 4.8’de verilmiştir.

Çizelge 4.8’de öğretmenlerin öğretmen özgeciliği ölçeğinin tamamı ($F_{(3-338)}=1,91$; $p > ,05$); başışta bulunma ($F_{(3-338)}=2,23$; $p > ,05$), acil durumlarda yardımseverlik ($F_{(3-338)}= ,98$; $p > ,05$), güncel durumlarda yardımseverlik ($F_{(3-338)}=1,72$; $p > ,05$) ve sosyal sorumluluk/paylaşma ($F_{(3-338)}=1,15$; $p > ,05$) alt boyutlarına ilişkin davranışlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin özgeci davranışlarının ve ölçeğin alt boyutlarına ait davranışların, görev yaptıkları okullardaki hizmet sürelerine göre benzer özellik gösterdiği söylenebilir.

Çizelge 4.8 Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Okuldaki Hizmet Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen Özgeciliği Ölçeği	A=1-3 yıl	157	4,10	,55	1,91	,127	-
	B=4-6 yıl	95	4,14	,59			
	C=7-9 yıl	43	4,11	,41			
	D=10 yıl ve üzeri	47	4,31	,57			
Bağıшта Bulunma	A=1-3 yıl	157	3,20	,96	2,23	,084	-
	B=4-6 yıl	95	3,36	,85			
	C=7-9 yıl	43	3,02	,79			
	D=10 yıl ve üzeri	47	3,43	,93			
Acil Durumlarda Yardımseverlik	A=1-3 yıl	157	4,30	,73	,98	,399	-
	B=4-6 yıl	95	4,35	,79			
	C=7-9 yıl	43	4,44	,67			
	D=10 yıl ve üzeri	47	4,48	,68			
Güncel Durumlarda Yardımseverlik	A=1-3 yıl	157	4,10	,81	1,72	,161	-
	B=4-6 yıl	95	4,09	,80			
	C=7-9 yıl	43	4,11	,65			
	D=10 yıl ve üzeri	47	4,38	,81			
Sosyal Sorumluluk/Paylaşma	A=1-3 yıl	157	4,44	,51	1,15	,328	-
	B=4-6 yıl	95	4,49	,53			
	C=7-9 yıl	43	4,49	,45			
	D=10 yıl ve üzeri	47	4,60	,57			

* $p < ,05$

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini “Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algıları ne düzeydedir? Bu algılar öğretmenlerin; cinsiyetine, yaşına, meslekteki kıdemine, eğitim durumuna, çalıştıkları okul kademesine, çalıştıkları okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin, öğretmen liderliğine yönelik algılarına ait her bir maddenin frekans değerleri, yüzde dağılımları, ortalamaları ve standart sapma değerleri ile ölçek puanlarının ortalaması Çizelge 4.9’da görülmektedir.

Çizelge 4.9’da öğretmen liderliğine yönelik algı puanlarının ortalama değerine ($\bar{X}=4,25$) bakıldığında, öğretmen liderliği davranışlarının “her zaman” sergilendiği yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Çizelge 4.9’da Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin “algı” bölümündeki maddelere bakıldığında en yüksek ortalamaya ($\bar{X}= 4,66$) sahip maddenin, mesleki gelişim alt boyutunda bulunan 24. madde (Öğrencilerine güven vermek) olduğu görülmüştür. En düşük ortalamaya ($\bar{X}= 3,59$) sahip maddenin ise kurumsal gelişme alt boyutunda bulunan 6. madde (İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak) olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.9’da Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin ‘algı’ bölümüne ait standart sapma değerlerine bakıldığında, bu değerlerin ,63 ile 1,08 arasında değiştiği söylenebilir. En homojen dağılımın görüldüğü maddenin ($Ss= ,63$) mesleki gelişim alt boyutunda bulunan 24. madde (Öğrencilerine güven vermek) olduğu; en heterojen dağılım gösteren maddenin ise ($Ss=1,08$) kurumsal gelişme alt boyutunda bulunan 6. madde (İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak) olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.9 Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarına Ait Puanların Frekans, Yüzde Dağılımı, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ÖLÖ'ye İlişkin Maddeler (Algı)	$\bar{X}$	Ss		Hiçbir Zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Sık sık (4)	Her Zaman (5)
1.Madde	4,48	,76	<i>f</i>	1	6	32	92	211
			%	,3	1,8	9,4	26,9	61,7
2.Madde	4,32	,83	<i>f</i>	1	9	49	104	179
			%	,3	2,6	14,3	30,4	52,3
3.Madde	4,37	,81	<i>f</i>	1	10	38	105	188
			%	,3	2,9	11,1	30,7	55,0
4.Madde	4,27	,89	<i>f</i>	2	12	54	97	177
			%	,6	3,5	15,8	28,4	51,8
5.Madde	4,09	,92	<i>f</i>	2	16	72	111	141
			%	,6	4,7	21,1	32,5	41,2
6.Madde	3,59	1,08	<i>f</i>	13	33	123	86	87
			%	3,8	9,6	36,0	25,1	25,4
7.Madde	3,89	,98	<i>f</i>	6	20	88	118	110
			%	1,8	5,8	25,7	34,5	32,2
8.Madde	3,85	1,02	<i>f</i>	7	24	92	108	111
			%	2,0	7,0	26,9	31,6	32,5
9.Madde	4,23	,79	<i>f</i>	2	6	48	143	143
			%	,6	1,8	14,0	41,8	41,8
10.Madde	4,53	,71	<i>f</i>	1	6	20	98	217
			%	,3	1,8	5,8	28,7	63,5
11.Madde	4,06	,91	<i>f</i>	5	14	61	136	126
			%	1,5	4,1	17,8	39,8	36,8
12.Madde	4,52	,69	<i>f</i>	1	4	22	103	212
			%	,3	1,2	6,4	30,1	62,0
13.Madde	4,18	,98	<i>f</i>	6	14	61	93	168
			%	1,8	4,1	17,8	27,2	49,1
14.Madde	4,01	,97	<i>f</i>	7	16	72	120	127
			%	2,0	4,7	21,1	35,1	37,1
15.Madde	3,97	,98	<i>f</i>	8	13	84	112	125
			%	2,3	3,8	24,6	32,7	36,5
16.Madde	4,04	,96	<i>f</i>	3	15	89	95	140
			%	,9	4,4	26,0	27,8	40,9
17.Madde	4,37	,75	<i>f</i>	1	4	40	120	177
			%	,3	1,2	11,7	35,1	51,8
18.Madde	4,39	,72	<i>f</i>	1	2	36	125	178
			%	,3	,6	10,5	36,5	52,0
19.Madde	4,56	,73	<i>f</i>	2	4	25	80	231
			%	,6	1,2	7,3	23,4	67,5

20.Madde	4,30	,78	<i>f</i>	1	5	49	121	166
			%	,3	1,5	14,3	35,4	48,5
21.Madde	4,47	,71	<i>f</i>	2	1	30	111	198
			%	,6	,3	8,8	32,5	57,9
22.Madde	4,36	,72	<i>f</i>	1	1	42	127	171
			%	,3	,3	12,3	37,1	50,0
23.Madde	4,32	,77	<i>f</i>	2	3	45	124	168
			%	,6	,9	13,2	36,3	49,1
24.Madde	4,66	,63	<i>f</i>	1	3	13	76	249
			%	,3	,9	3,8	22,2	72,8
25.Madde	4,44	,72	<i>f</i>	2	2	30	119	189
			%	,6	,6	8,8	34,8	55,3
Ortalama	4,25	,59						

Çizelge 4.10’da Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin algı bölümünün alt boyutlarına ait frekans, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Çizelge 4.10 Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin Algı Bölümünün Alt Boyutlarına Ait Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ÖLÖ Algı Bölümü Alt Boyutlar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	Ortalamanın Anlamı
<i>Meslektaşlarıyla İş Birliği</i>	342	4,30	,68	Her zaman
<i>Kurumsal Gelişme</i>	342	3,97	,73	Sık sık
<i>Mesleki Gelişim</i>	342	4,44	,55	Her zaman

Çizelge 4.10’a bakıldığında Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin algı bölümünün alt boyutlarına ait ortalama puanları değerlendirdiğimizde, en büyük ortalamanın mesleki gelişim ($\bar{X}$ =4,44) alt boyutuna ait olduğunu; bunu sırasıyla meslektaşlarıyla iş birliği ($\bar{X}$ =4,30) ve kurumsal gelişme ($\bar{X}$ =3,97) alt boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Ortalama değerlere bakılarak meslektaşlarıyla iş birliği ve mesleki gelişim alt boyutlarının katılımcılar tarafından genellikle “her zaman” şeklinde cevaplandığı, kurumsal gelişme alt boyutunun ise katılımcılar tarafından genellikle “sık sık” şeklinde cevaplandığı görülmektedir.

Çizelge 4.10'a bakıldığında Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin algı bölümüne ait alt boyutlarının standart sapma değerlerinin ,55 ile ,73 arasında değiştiği görülmektedir. En homojen dağılımın mesleki gelişim ($S_s = ,55$) alt boyutunda, en heterojen dağılımın ise kurumsal gelişme ($S_s = ,73$) alt boyutunda olduğu söylenebilir.

4.2.1. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre

Analizi

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için ilk olarak ölçek ve alt boyutlarının cinsiyete göre basıklık-çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Bu değerlerden iki alt değer istenilen değerler dışında, diğer değerlerin ise normallik varsayımı için istenilen değerler arasında olduğu görülmüştür. Öğretmen liderliğine yönelik algı ölçeğinin ve alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği varsayılarak, ölçek ve alt boyutların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız örneklem *t*-testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.11'de verilmiştir.

Çizelge 4.11'e bakıldığında öğretmen liderliğine yönelik algı ölçeğinin tamamının ($t_{(340)} = -1,41; p > ,05$); meslektaşlarıyla iş birliği ($t_{(340)} = -1,83; p > ,05$), kurumsal gelişme ($t_{(340)} = -1,68; p > ,05$) ve mesleki gelişim ($t_{(340)} = -,57; p > ,05$) alt boyutlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bağlamda kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algıları ile meslektaşlarıyla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişime ilişkin algıları benzer özellik göstermektedir.

Çizelge 4.11 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin "Algı" Bölümü ve Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd.	t	p
ÖLÖ (Algı)	Kadın	162	4,20	,57	340	-1,41	,157
	Erkek	180	4,29	,60			
Meslektaşlarıyla İş Birliği (Algı)	Kadın	162	4,23	,69	340	-1,83	,067
	Erkek	180	4,37	,67			
Kurumsal Gelişme (Algı)	Kadın	162	3,90	,69	340	-1,68	,094
	Erkek	180	4,04	,77			
Mesleki Gelişim (Algı)	Kadın	162	4,43	,55	340	-,57	,568
	Erkek	180	4,46	,55			

* $p < ,05$

4.2.2. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Algılarının Yaşlarına Göre Analizi

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının ve alt boyutlarının yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için ilk olarak basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Alt gruplara ait üç değer dışında diğer değerlerin istenilen sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Bunun üzerine varyansların homojenliğini test etmek için ölçek ve alt gruplara yaş aralıklarına göre Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda öğretmen liderliğine yönelik algı ölçeğinin tamamının (Levene= ,36; $p > ,05$); meslektaşlarıyla iş birliği (Levene= ,83; $p > ,05$), kurumsal gelişme (Levene= ,87; $p > ,05$) ve mesleki gelişim (Levene=,42; $p > ,05$) alt boyutlarına ilişkin algılarının öğretmenlerin yaş gruplarına göre varyansların homojenliği varsayımını sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının ve alt boyutlarının yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testi sonuçları Çizelge 4.12'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.12 Öğretmen Liderliğine Yönelik Algılar ile Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Yaş Aralıklarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Yaş Aralıkları	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
ÖLÖ (Algı)	A=20-30 yaş	72	4,10	,64	4,56	,004*	A-C, A-D
	B=31-40 yaş	135	4,19	,56			
	C=41-50 yaş	100	4,36	,57			
	D=51 yaş ve üzeri	35	4,45	,50			
Meslektaşlarıyla İş Birliği (Algı)	A=20-30 yaş	72	4,20	,72	2,05	,106	-
	B=31-40 yaş	135	4,25	,66			
	C=41-50 yaş	100	4,38	,71			
	D=51 yaş ve üzeri	35	4,48	,56			
Kurumsal Gelişme (Algı)	A=20-30 yaş	72	3,79	,78	5,24	,001*	A-C, A-D, B-D
	B=31-40 yaş	135	3,91	,72			
	C=41-50 yaş	100	4,09	,71			
	D=51 yaş ve üzeri	35	4,30	,59			
Mesleki Gelişim (Algı)	A=20-30 yaş	72	4,32	,64	3,80	,011*	A-C
	B=31-40 yaş	135	4,39	,52			
	C=41-50 yaş	100	4,56	,51			
	D=51 yaş ve üzeri	35	4,57	,50			

* $p < ,05$

Çizelge 4.12'ye göre öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının ($F_{(3-338)}=4,56$; $p < ,05$), kurumsal gelişmeye yönelik algılarının ($F_{(3-338)}=5,24$; $p < ,05$) ve mesleki gelişime yönelik algılarının ($F_{(3-338)}=3,80$; $p < ,05$) yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu anlamlı farklılıkların kaynağını saptamak için Tukey HSD post hoc testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği alt boyutuna yönelik algılarının ($F_{(3-338)}=2,05$; $p > ,05$) yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Diğer bir deyişle farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik algıları benzerlik göstermektedir.

Çizelge 4.12’de öğretmen liderliğine yönelik algıların 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerde ($\bar{x}=4,36$), 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere ($\bar{x}=4,10$) göre daha yüksek olduğu; benzer şekilde 51 yaş ve üzeri öğretmenlerde ($\bar{x}=4,45$), 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere ($\bar{x}=4,10$) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle 41-50 yaş aralığındaki ve 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre öğretmen liderliği algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.12’ye göre 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=4,09$), 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere ($\bar{x}=3,79$) göre kurumsal gelişmeye yönelik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ($\bar{x}=4,30$) kurumsal gelişmeye yönelik algılarının 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere ($\bar{x}=3,79$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ($\bar{x}=4,30$) kurumsal gelişme algıları ise 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere ($\bar{x}=3,91$) göre daha yüksektir. Yani 41-50 yaş arasındaki öğretmenler ile 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler 20-30 yaş arasındaki öğretmenlere göre; 41-50 yaş arasındaki öğretmenler 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek kurumsal gelişme algısına sahiptir denebilir. Mesleki gelişim algısının yaşlara göre gösterdiği farklılıklara bakıldığında, 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin ($\bar{x}=4,56$) 20-30 yaş arasındaki öğretmenlere ($\bar{x}=4,32$) göre mesleki gelişim algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.3. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Algılarının Meslekteki

Kıdemlerine Göre Analizi

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının ve ölçeğin alt boyutlarının meslekteki kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testinde basıklık

ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Bu değerlerden alt gruplarda bulunan üç değer dışında tüm değerlerin istenilen sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Sonrasında varyansların homojenliğini test etmek için ölçek ve alt boyutlara öğretmenlerin meslekteki kıdem yıllarına göre Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda, öğretmen liderliğine yönelik algı ölçeğinin tamamı (Levene= ,53; $p > ,05$); meslektaşlarıyla iş birliği (Levene=1,45; $p > ,05$), kurumsal gelişme (Levene= ,35; $p > ,05$) ve mesleki gelişim (Levene= ,96; $p > ,05$) alt boyutlarına yönelik algıların öğretmenlerin meslekteki kıdem yıllarına göre varyanslarının eşit dağıldığı varsayılmıştır. Ardından ölçek ve alt grupların ortalama puanlarının öğretmenlerin hangi kıdem yılları arasında farklılık gösterdiğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonuçları Çizelge 4.13'te gösterilmiştir.

Çizelge 4.13'e göre öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik toplam algılarının ($F_{(4-337)} = 5,77$; $p < ,05$), meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik algılarının ($F_{(4-337)} = 3,56$; $p < ,05$), kurumsal gelişmeye yönelik algılarının ($F_{(4-337)} = 5,99$; $p < ,05$) ve mesleki gelişime yönelik algılarının ($F_{(4-337)} = 4,65$; $p < ,05$) öğretmenlerin meslekteki kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu anlamlı farklılıkların kaynağı Tukey HSD post hoc testiyle belirlenmiştir.

Çizelge 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=4,47$); 1-5 yıl kıdem yılına sahip ($\bar{X}=4,17$), 6-10 yıl kıdem yılına sahip ($\bar{X}=4,13$), 11-15 yıl kıdem yılına sahip ($\bar{X}=4,14$) ve 16-21 yıl kıdem yılına sahip ($\bar{X}=4,16$) öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenlere göre daha yüksek öğretmen liderliği algısına sahiptir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik algılarının; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde

($\bar{X}$ =4,49), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}$ =4,15) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.13 Öğretmen Liderliğine Yönelik Algılar ile Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Meslekteki Kıdem Yıllarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
ÖLÖ “Algı” Bölümü	A=1-5 yıl	58	4,17	,69	5,77	,000*	A-E,
	B=6-10 yıl	84	4,13	,52			B-E,
	C=11-15 yıl	57	4,14	,59			C-E,
	D=16-20 yıl	36	4,16	,60			D-E
	E=21 yıl ve üzeri	107	4,47	,52			
Meslektaşlarla İş Birliği (Algı)	A=1-5 yıl	58	4,28	,78	3,56	,007*	B-E
	B=6-10 yıl	84	4,15	,59			
	C=11-15 yıl	57	4,21	,71			
	D=16-20 yıl	36	4,27	,76			
	E=21 yıl ve üzeri	107	4,49	,62			
Kurumsal Gelişme (Algı)	A=1-5 yıl	58	3,88	,80	5,99	,000*	A-E,
	B=6-10 yıl	84	3,86	,70			B-E,
	C=11-15 yıl	57	3,81	,74			C-E,
	D=16-20 yıl	36	3,83	,75			D-E
	E=21 yıl ve üzeri	107	4,25	,64			
Mesleki Gelişim (Algı)	A=1-5 yıl	58	4,36	,68	4,65	,001*	A-E, B-E
	B=6-10 yıl	84	4,33	,48			
	C=11-15 yıl	57	4,39	,53			
	D=16-20 yıl	36	4,37	,54			
	E=21 yıl ve üzeri	107	4,63	,49			

* $p < ,05$

Çizelge 4.14’te öğretmenlerin kurumsal gelişmeye yönelik algılarının 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}$ =4,25); 1-5 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}$ =3,88), 6-10 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}$ =3,86), 11-15 yıl kıdeme sahip ($\bar{X}$ =3,81) ve 16-20 yıl kıdeme sahip

($\bar{X}=3,83$) öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka söylemle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenlere göre daha yüksek kurumsal gelişme algısına sahiptir. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarının 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=4,63$); 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}=4,36$) ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}=4,33$) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler 1-5 yıl kıdem yılı ile 6-10 yıl kıdem yılına sahip öğretmenlere göre daha fazla mesleki gelişim algısına sahiptir.

4.2.4. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Analizi

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının, eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için ölçek ve alt boyutların basıklık-çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Bu değerlerden bir alt değer dışındaki tüm değerlerin istenilen normal dağılım değerleri içerisinde olduğu görülmüştür; dağılımların normal olduğu varsayılmıştır. Ölçek ve alt boyutlarının eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem *t*- testi yapılmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.14'te verilmiştir.

Çizelge 4.14'e göre öğretmen liderliğine yönelik algı ölçeğinin tamamının ($t_{(340)}= ,19$; $p> ,05$); meslektaşlarıyla iş birliği ($t_{(340)}= ,35$; $p> ,05$), kurumsal gelişme ($t_{(340)}= -,62$; $p>,05$) ve mesleki gelişim ($t_{(340)}= ,94$; $p> ,05$) alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Çizelge 4.14 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin "Algı" Bölümünün ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Alt Boyut (Algı)	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	Sd.	t	p
ÖLÖ (Algı)	Lisans	262	4,25	,60	340	,19	,848
	Lisansüstü	80	4,24	,53			
Meslektaşlarıyla İş Birliği (Algı)	Lisans	262	4,31	,70	340	,35	,723
	Lisansüstü	80	4,28	,62			
Kurumsal Gelişme (Algı)	Lisans	262	3,96	,76	340	-,62	,532
	Lisansüstü	80	4,02	,65			
Mesleki Gelişim (Algı)	Lisans	262	4,46	,56	340	,94	,343
	Lisansüstü	80	4,39	,51			

* $p < ,05$

4.2.5. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Algılarının Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Analizi

Öğretmenlerin, Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin algı bölümü ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanların çalıştıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için bahsedilen ortalama puanların okul kademesine göre basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Farklı boyutlarda bulunan iki alt değer dışındaki tüm değerlerin istenilen değerlerde olduğu görülmüştür. Ardından varyansların homojenliğini test etmek için ölçek ve alt boyutlara Leneve testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda; öğretmen liderliğine yönelik algı ölçeğinin tamamının (Levene= ,49; $p > ,05$); meslektaşlarıyla iş birliği (Levene= ,34; $p > ,05$), kurumsal gelişme (Levene= ,67; $p > ,05$) ve mesleki gelişim (Levene= ,11; $p > ,05$) alt boyutlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre varyansların eşitliğini sağladığı varsayılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda

öğretmenlerin öğretmen liderliğine ve alt boyutlarına yönelik algılarının görev yaptıkları okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA sonuçları Çizelge 4.15’te verilmiştir.

Çizelge 4.15 *Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin Algı Bölümü ve Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişkenler	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
ÖLÖ “Algı” Bölümü	A=İlkokul	106	4,37	,55	3,90	,021*	A-B
	B=Ortaokul	107	4,15	,64			
	C=Lise	129	4,23	,56			
Meslektaşlarıyla İş Birliği (Algı)	A=İlkokul	106	4,37	,64	1,07	,344	-
	B=Ortaokul	107	4,23	,72			
	C=Lise	129	4,30	,69			
Kurumsal Gelişme Algı)	A=İlkokul	106	4,15	,71	4,96	,007*	A-B
	B=Ortaokul	107	3,85	,80			
	C=Lise	129	3,93	,67			
Mesleki Gelişim (Algı)	A=İlkokul	106	4,55	,50	3,26	,039*	A-B
	B=Ortaokul	107	4,36	,60			
	C=Lise	129	4,43	,53			

* $p < ,05$

Çizelge 4.15’te öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının tamamının ($F_{(2-339)} = 3,90$; $p < ,05$); kurumsal gelişme ($F_{(2-339)} = 4,96$; $p < ,05$) ve mesleki gelişim ($F_{(2-339)} = 3,26$; $p < ,05$) alt boyutlarına yönelik algılarının görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın kaynağı, post hoc testlerinden Tukey HSD ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik algıları ($F_{(2-339)} = 1,07$; $p > ,05$) ise görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik

algılarının ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çizelge 4.15'te öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının tamamına bakıldığında, ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{x}=4,37$) ortaokul öğretmenlerine ($\bar{x}=4,15$) göre daha yüksek derecede öğretmen liderliği algısına sahip olduğu; ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{x}=4,15$) ortaokul öğretmenlerine ($\bar{x}=3,85$) göre daha yüksek kurumsal gelişmeye yönelik algıya sahip olduğu; ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{x}=4,55$) ortaokul öğretmenlerine ($\bar{x}=4,36$) göre daha fazla mesleki gelişim algısına sahip olduğu görülmüştür. Başka bir söylemle öğretmen liderliği algıları, kurumsal gelişme algıları ve mesleki gelişim algıları açısından baktığımızda ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek algı düzeyine sahip olduğunu söylemek mümkündür.

4.2.6. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Algılarının Görev

Yaptıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Analizi

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının ve ölçeğe ait alt boyutların bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için ölçek ve alt boyutlara ait basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algıları ile mesleki gelişime yönelik algılarındaki iki alt değer dışında tüm basıklık ve çarpıklık değerlerinin istenilen değerler içerisinde olduğu görülmüştür. Bunun yanında ölçek ve alt boyutlarına, varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi uygulanmıştır. Levene testi sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algı puanlarının tamamının (Levene=3,39; $p < ,05$) ve mesleki gelişime yönelik algılarının (Levene=3,09; $p < ,05$) bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre varyanslarının eşitliği varsayımını sağlamadığı; meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik algılarının (Levene=2,38;

$p > ,05$) ve kurumsal gelişmeye yönelik algılarının (Levene=2,28; $p > ,05$) ise bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre varyansların eşitliği varsayımını sağladığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik toplam algılarının ve mesleki gelişime yönelik algılarının normallik ve homojenlik varsayımını sağlamaması üzerine görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği ve kurumsal gelişme alt boyutlarına yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre homojen ve normal dağıldığı görülmüş, anlamlı farklılığı belirlemek için bu alt boyutlara tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) yapılmıştır. Testlerin sonuçları Çizelge 4.16 ve Çizelge 4.17’de verilmiştir.

Çizelge 4.16 *Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin “Algı” Bölümü ile Mesleki Gelişim Alt Boyutuna Ait Ortalama Puanların Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Değişkenler	Okuldaki Hizmet Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	X^2	df	p
ÖLÖ “Algı” Bölümü	A=1-3 yıl	157	4,19	,62	6,70	3	,082
	B=4-6 yıl	95	4,31	,50			
	C=7-9 yıl	43	4,17	,54			
	D=10 yıl ve üzeri	47	4,37	,65			
Mesleki Gelişim “Algı”	A=1-3 yıl	157	4,40	,59	4,59	3	,204
	B=4-6 yıl	95	4,50	,49			
	C=7-9 yıl	43	4,43	,43			
	D=10 yıl ve üzeri	47	4,51	,61			

* $p < ,05$

Çizelge 4.16 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının tamamının ($X^2_{(3)}=6,40$; $p > ,05$) ve mesleki gelişime yönelik algılarının ($X^2_{(3)}=4,59$; $p > ,05$) görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Çizelge 4.17 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin "Algı" Bölümündeki Meslektaşlarıyla İş Birliği ve Kurumsal Gelişme Alt Boyutlarına Yönelik Algılardan Alınan Ortalama Puanların Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Okuldaki Hizmet Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Meslektaşlarıyla İş Birliği (Algı)	A=1-3 yıl	157	4,25	,72	,91	,435	-
	B=4-6 yıl	95	4,37	,60			
	C=7-9 yıl	43	4,26	,64			
	D=10 yıl ve üzeri	47	4,39	,76			
Kurumsal Gelişme (Algı)	A=1-3 yıl	157	3,92	,76	2,65	,048*	A-D, C-D
	B=4-6 yıl	95	4,04	,61			
	C=7-9 yıl	43	3,80	,79			
	D=10 yıl ve üzeri	47	4,18	,75			

* $p < ,05$

Çizelge 4.17 incelendiğinde; öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik algıları ($F_{(3-338)} = ,91$; $p > ,05$) görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik algıları görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre benzerlik göstermektedir. Buna karşılık öğretmenlerin kurumsal gelişmeye yönelik algıları ($F_{(3-338)} = 2,65$; $p < ,05$) görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre bazı farklılıklar göstermiştir. Bu farklılıkların kaynağı LSD post hoc testi ile belirlenmiştir. Buna göre bulundukları okulda 10 yıl ve üzeri ($\bar{X}=4,18$) görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları, 1-3 yıl ($\bar{X}=3,92$) ve 7-9 ($\bar{X}=3,80$) yıl görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini "Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentileri ne düzeydedir? Bu beklentiler öğretmenlerin; cinsiyetine, yaşına,

meslekteki kıdemine, eğitim durumuna, çalıştıkları okul kademesine, çalıştıkları okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır.

Çizelge 4.18 Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Beklentilerine Ait Puanların Frekans, Yüzde Dağılımı, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ÖLÖ'ye İlişkin Maddeler (Beklenti)	$\bar{X}$	Ss	Hiçbir Zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Sık sık (4)	Her Zaman (5)
1.Madde	4,67	,66	f 0 % 0	6 1,8	19 5,6	57 16,7	260 76,0
2.Madde	4,52	,70	f 0 % 0	3 ,9	34 9,9	87 25,4	218 63,7
3.Madde	4,54	,70	f 0 % 0	5 1,5	27 7,9	87 25,4	223 65,2
4.Madde	4,49	,76	f 1 % ,3	6 1,8	34 9,9	85 24,9	216 63,2
5.Madde	4,29	,85	f 3 % ,9	7 2,0	51 14,9	108 31,6	172 50,6
6.Madde	3,89	1,01	f 6 % 1,8	21 6,1	97 28,4	99 28,9	119 34,8
7.Madde	4,14	,93	f 4 % 1,2	13 3,8	66 19,3	108 31,6	151 44,2
8.Madde	4,10	,98	f 6 % 1,8	16 4,7	67 19,6	101 29,5	152 44,4
9.Madde	4,44	,72	f 1 % ,3	3 ,9	33 9,6	111 32,5	194 56,7
10.Madde	4,66	,58	f 0 % 0	2 ,6	14 4,1	82 24,0	244 71,3
11.Madde	4,26	,84	f 2 % ,6	11 3,2	45 13,2	123 36,0	161 47,1
12.Madde	4,66	,60	f 1 % ,3	2 ,6	13 3,8	80 23,4	246 71,9
13.Madde	4,42	,83	f 2 % ,6	9 2,6	39 11,4	86 25,1	206 60,2
14.Madde	4,21	,90	f 4 % 1,2	12 3,5	52 15,2	113 33,0	161 47,1
15.Madde	4,19	,89	f 4 % 1,2	9 2,6	60 17,5	113 33,0	156 45,6
16.Madde	4,27	,86	f 1 % ,3	8 2,3	65 19,0	92 26,9	176 51,5

17.Madde	4,55	,69	<i>f</i>	0	5	24	91	222
			%	0	1,5	7,0	26,6	64,9
18.Madde	4,57	,62	<i>f</i>	0	1	21	103	217
			%	0	,3	6,1	30,1	63,5
19.Madde	4,73	,55	<i>f</i>	1	0	13	64	264
			%	,3	0	3,8	18,7	77,2
20.Madde	4,51	,70	<i>f</i>	0	3	32	96	211
			%	0	,9	9,4	28,1	61,7
21.Madde	4,62	,58	<i>f</i>	0	1	16	94	231
			%	0	,3	4,7	27,5	67,5
22.Madde	4,54	,60	<i>f</i>	0	1	17	121	203
			%	0	,3	5,0	35,4	59,4
23.Madde	4,46	,70	<i>f</i>	1	2	30	113	196
			%	,3	,6	8,8	33,0	57,3
24.Madde	4,76	,54	<i>f</i>	0	3	10	54	275
			%	0	,9	2,9	15,8	80,4
25.Madde	4,62	,66	<i>f</i>	1	4	16	83	238
			%	,3	1,2	4,7	24,3	69,6
Ortalama	4,44	,51						

Öğretmenlerin, öğretmen liderliğine yönelik beklentilerine ait her bir maddenin frekans değerleri, yüzde dağılımları, ortalamaları ve standart sapma değerleri ile ölçek puanlarının ortalaması Çizelge 4.18’de gösterilmektedir. Çizelge 4.18’de öğretmen liderliğine yönelik beklenti puanlarının ortalama değerine ($\bar{x}= 4,44$) bakıldığında, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin davranışların “her zaman” yapılması gerektiği beklentisinde oldukları görülmüştür. Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin “beklenti” bölümündeki maddelere bakıldığında en yüksek ortalamaya ($\bar{x}= 4,76$) sahip maddenin, mesleki gelişim alt boyutunda bulunan 24. madde (Öğrencilerine güven vermek) olduğu; en düşük ortalamaya ($\bar{x}= 3,89$) sahip maddenin ise kurumsal gelişme alt boyutunda bulunan 6. madde (İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak) olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.18’de Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin ‘beklenti’ bölümüne ait standart sapma değerlerine bakıldığında, bu değerlerin ,54 ile 1,01 arasında değiştiği söylenebilir. En homojen dağılımın görüldüğü maddenin ($S_s= ,54$) mesleki gelişim alt

boyutunda bulunan 24. madde (Öğrencilerine güven vermek) olduğu; en heterojen dağılım gösteren maddenin ise ($Ss=1,01$) kurumsal gelişme alt boyutunda bulunan 6. madde (İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak) olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.19’da Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin beklenti bölümünün alt boyutlarına ait frekans, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin beklenti bölümünün alt boyutlarına ait ortalama puanları değerlendirdiğimizde, en büyük ortalamanın mesleki gelişim ($\bar{X}=4,60$) alt boyutuna ait olduğunu; bunu sırasıyla meslektaşlarıyla iş birliği ($\bar{X}=4,50$) ve kurumsal gelişme ($\bar{X}=4,21$) alt boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Ortalama değerlere bakılarak meslektaşlarıyla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarının katılımcılar tarafından genellikle “her zaman” şeklinde cevaplandığı görülmektedir.

Çizelge 4.19 Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin Beklenti Bölümünün Alt Boyutlarına Ait Frekans, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ÖLÖ Beklenti Bölümü Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss	Ortalamanın Anlamı
<i>Meslektaşlarıyla İş Birliği (Beklenti)</i>	342	4,50	,58	Her zaman
<i>Kurumsal Gelişme (Beklenti)</i>	342	4,21	,66	Her zaman
<i>Mesleki Gelişim (Beklenti)</i>	342	4,60	,47	Her zaman

Çizelge 4.19’a bakıldığında Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin beklenti bölümüne ait alt boyutlarının standart sapma değerlerinin ,47 ile ,66 arasında değiştiği görülmektedir. En homojen dağılımın mesleki gelişim ($Ss= ,47$) alt boyutunda, en heterojen dağılımın ise kurumsal gelişme ($Ss= ,66$) alt boyutunda olduğu söylenebilir.

4.3.1. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentilerinin Cinsiyete Göre Analizi

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için ilk olarak ölçek ve alt boyutlarının cinsiyete göre basıklık-çarpıklık değerleri bulunmuştur (Ek-5). Bu değerlerin ölçek ve alt boyutlar için istenilen normallik dağılım değerleri içerisinde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin ve alt boyutlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem *t*-testi yapılmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.20’de verilmiştir.

Çizelge 4.20 Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin “Beklenti” Bölümü ile Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem *t*-testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ÖLÖ (Beklenti)	Kadın	162	4,46	,44	340	,83	,407
	Erkek	180	4,42	,56			
Meslektaşlarıyla İş Birliği (Beklenti)	Kadın	162	4,51	,51	340	,41	,679
	Erkek	180	4,49	,64			
Kurumsal Gelişme (Beklenti)	Kadın	162	4,21	,64	340	-,01	,990
	Erkek	180	4,21	,69			
Mesleki Gelişim (Beklenti)	Kadın	162	4,65	,38	340	1,83	,067
	Erkek	180	4,56	,53			

**p* < ,05

Çizelge 4.20’ye bakıldığında Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin beklenti bölümü ortalama puanlarının ($t_{(340)} = ,83$; $p > ,05$); meslektaşlarıyla iş birliği ($t_{(340)} = ,41$; $p > ,05$), kurumsal gelişme ($t_{(340)} = -,01$; $p > ,05$) ve mesleki gelişim ($t_{(340)} = 1,83$; $p > ,05$) alt boyutlarına yönelik beklenti ortalama puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bağlamda kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen

liderliğine yönelik toplam beklentileri ile meslektaşlarıyla iş birliğine, kurumsal gelişmeye ve mesleki gelişime yönelik beklentileri benzer özellik göstermektedir.

4.3.2. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentilerinin Yaşlarına Göre Analizi

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için öncelikle basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Bu değerlerden farklı boyutlarda bulunan iki alt gruptaki değer dışında istenilen sınır değerler içerisinde olduğu görülmüştür. Ardından varyansların homojenliğini test etmek için ölçek ve alt boyutlarına Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda öğretmen liderliğine yönelik beklenti ölçeğinin tamamına (Levene= ,56; $p > ,05$); meslektaşlarıyla iş birliği (Levene=1,36; $p > ,05$), kurumsal gelişme (Levene=1,11; $p > ,05$) ve mesleki gelişim (Levene= ,15; $p > ,05$) alt boyutlarına yönelik beklentilerinin öğretmenlerin yaş aralıklarına göre varyansların eşitliğini sağladığı varsayılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin ve alt boyutlarının yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testi sonuçları Çizelge 4.21’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.21’e bakıldığında öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ölçeğinin tamamı ($F_{(3-338)}=1,46$; $p > ,05$), meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik beklentileri ($F_{(3-338)}=,83$; $p > ,05$), kurumsal gelişmeye yönelik beklentileri ($F_{(3-338)}=1,36$; $p > ,05$) ve mesleki gelişime yönelik beklentileri ($F_{(3-338)}=1,61$; $p > ,05$) yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir söylemle, farklı yaş aralığındaki öğretmenlerin öğretmen liderliğine, meslektaşlarıyla iş birliğine, kurumsal gelişmeye ve mesleki gelişime yönelik beklentileri benzer özellik sergilemektedir.

Çizelge 4.21 Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentiler ile Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Yaş Aralıklarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Yaş Aralıkları	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
ÖLÖ (Beklenti)	A=20-30 yaş	72	4,47	,47	1,46	,225	-
	B=31-40 yaş	135	4,37	,53			
	C=41-50 yaş	100	4,47	,51			
	D=51 yaş ve üzeri	35	4,55	,47			
Meslektaşlarıyla İş Birliği (Beklenti)	A=20-30 yaş	72	4,53	,50	,83	,474	-
	B=31-40 yaş	135	4,44	,62			
	C=41-50 yaş	100	4,52	,60			
	D=51 yaş ve üzeri	35	4,58	,52			
Kurumsal Gelişme (Beklenti)	A=20-30 yaş	72	4,25	4,25	1,36	,254	-
	B=31-40 yaş	135	4,14	4,14			
	C=41-50 yaş	100	4,21	4,21			
	D=51 yaş ve üzeri	35	4,39	4,39			
Mesleki Gelişim (Beklenti)	A=20-30 yaş	72	4,63	4,63	1,61	,186	-
	B=31-40 yaş	135	4,53	4,53			
	C=41-50 yaş	100	4,65	4,65			
	D=51 yaş ve üzeri	35	4,66	4,66			

* $p < ,05$

4.3.3. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentilerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Analizi

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin tamamı ve ölçeğe ait alt boyutların, öğretmenlerin meslekteki kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için öncelikle basıklık çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Ölçeğin tamamında ve mesleki gelişim alt boyutunda bulunan üç değer dışında diğer değerlerin

normallik dağılımı için istenilen değerler içerisinde olduğu görülmüştür. Ardından ölçek ve alt boyutlarına varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda öğretmen liderliğine ilişkin beklenti ölçeğinin tamamı (Levene=2,28; $p > ,05$); kurumsal gelişme (Levene=2,00; $p > ,05$) ve mesleki gelişim (Levene=2,04; $p > ,05$) alt boyutlarında varyansların eşitliği varsayımının sağlandığı; meslektaşlarıyla iş birliği (Levene= 4,00; $p < ,05$) alt boyutunda ise varyansların eşitliği varsayımının sağlanmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin ve alt boyutlarının meslekteki kıdem yıllarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulabilmek için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testi sonuçları Çizelge 4.22’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.22’ye bakıldığında öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin tamamı ($F_{(4-337)}=2,37$; $p > ,05$), meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik beklentileri ($F_{(4-337)}=1,62$; $p > ,05$) ve mesleki gelişime yönelik beklentileri ($F_{(4-337)}=1,70$; $p > ,05$) meslekteki kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentileri, meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik beklentileri ve mesleki gelişime yönelik beklentileri birbirine benzer özellik göstermektedir.

Çizelge 4.22’de öğretmenlerin kurumsal gelişmeye yönelik beklentilerinin ($F_{(4-337)}=2,75$; $p < ,05$) meslekteki kıdem yıllarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Farklılığın kaynağını belirleyebilmek için LSD post hoc testi kullanılmıştır. Buna göre 1-5 yıl ($\bar{X}= 4,32$) mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip ($\bar{X}= 4,04$) ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip ($\bar{X}= 4,04$) öğretmenlerden; 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}= 4,32$) mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip

($\bar{X}= 4,04$) ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip ($\bar{X}= 4,04$) öğretmenlerden daha yüksek kurumsal gelişmeye yönelik beklentilere sahiptir.

Çizelge 4.22 Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentileri ile Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Meslekteki Kıdem Yıllarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S	F	p	Anlamlı Fark
ÖLÖ “Beklenti”	A=1-5 yıl	58	4,50	,49	2,37	,052	-
	B=6-10 yıl	84	4,40	,44			
	C=11-15 yıl	57	4,33	,59			
	D=16-20 yıl	36	4,33	,63			
	E=21 yıl ve üzeri	107	4,53	,46			
Meslektaşlarla İş Birliği (Beklenti)	A=1-5 yıl	58	4,60	,45	1,62	,166	-
	B=6-10 yıl	84	4,42	,55			
	C=11-15 yıl	57	4,42	,70			
	D=16-20 yıl	36	4,42	,75			
	E=21 yıl ve üzeri	107	4,57	,53			
Kurumsal Gelişme (Beklenti)	A=1-5 yıl	58	4,32	,61	2,75	,028*	A-C,
	B=6-10 yıl	84	4,17	,61			A-D,
	C=11-15 yıl	57	4,04	,74			C-E,
	D=16-20 yıl	36	4,04	,81			D-E
	E=21 yıl ve üzeri	107	4,32	,61			
Mesleki Gelişim (Beklenti)	A=1-5 yıl	58	4,60	,48	1,70	,149	-
	B=6-10 yıl	84	4,57	,40			
	C=11-15 yıl	57	4,53	,55			
	D=16-20 yıl	36	4,52	,55			
	E=21 yıl ve üzeri	107	4,69	,43			

* $p < ,05$

4.3.4. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentilerinin Eğitim Durumlarına Göre Analizi

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin, eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için ilk olarak ölçek ve alt boyutların basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Bu değerlerin, normallik dağılımı için bir değer dışında istenilen değerler içerisinde olduğu görülmüş ve dağılımın normal olduğu varsayılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen liderliğine yönelik beklentilerin ve ölçeğin alt boyutlarının eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Testin sonuçları Çizelge 4.23'te verilmiştir.

Çizelge 4.23 Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin "Beklenti" Bölümü Ortalama Puanlarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	Sd.	t	p
ÖLÖ "Beklenti"	Lisans	262	4,43	,52	340	-,48	,628
	Lisansüstü	80	4,46	,46			
Meslektaşlarıyla İş Birliği (Beklenti)	Lisans	262	4,49	,59	340	-,48	,630
	Lisansüstü	80	4,53	,55			
Kurumsal Gelişme (Beklenti)	Lisans	262	4,18	,69	340	-1,23	,218
	Lisansüstü	80	4,29	,56			
Mesleki Gelişim (Beklenti)	Lisans	262	4,61	,47	340	,50	,615
	Lisansüstü	80	4,58	,46			

* $p < ,05$

Çizelge 4.23'te öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin tamamının ($t_{(340)} = -,48$; $p > ,05$); meslektaşlarıyla iş birliği ($t_{(340)} = -,48$; $p > ,05$), kurumsal gelişme ($t_{(340)} = -1,23$; $p > ,05$) ve mesleki gelişim ($t_{(340)} = -,50$; $p > ,05$) alt boyutlarının

öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine, meslektaşlarıyla iş birliğine, kurumsal gelişmeye ve mesleki gelişime yönelik beklentileri lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerde benzerdir denebilir.

4.3.5. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentilerinin Çalıştıkları

Okul Kademesine Göre Analizi

Öğretmenlerin, Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin beklenti bölümü ve ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama puanların çalıştıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için ilk normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için ölçek puanlarının ve alt boyutların basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Bu değerler sonucunda farklı boyutlardaki iki alt gruba ait değerler dışında diğer değerlerin istenilen sınır değerler arasında olduğu görülmüştür. Sonrasında varyansların homojenliğini test etmek için ölçek ve alt boyutlara Leneve testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda; öğretmen liderliğine yönelik beklenti belirleme ölçeğinin tamamının (Levene= ,06; $p > ,05$); meslektaşlarıyla iş birliği (Levene= ,18; $p > ,05$), kurumsal gelişme (Levene= ,12; $p > ,05$) ve mesleki gelişim (Levene= ,37; $p > ,05$) alt boyutlarına ilişkin beklentilerin öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre varyansların eşitliğini sağladığı varsayılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentileri ile alt boyutlara ait puanların görev yaptıkları okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.24'te verilmiştir.

Çizelge 4.24'e bakıldığında öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin tamamının ($F_{(2-339)} = 1,42$; $p > ,05$); meslektaşlarıyla iş birliği ($F_{(2-339)} = ,11$; $p > ,05$), kurumsal gelişme ($F_{(2-339)} = 2,31$; $p > ,05$) ve mesleki gelişim ($F_{(2-339)} = 1,01$; $p > ,05$)

alt boyutlarına ilişkin beklentilerinin görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine, meslektaşlarıyla iş birliğine, kurumsal gelişmeye ve mesleki gelişime yönelik beklentileri ilkök, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında benzerdir.

Çizelge 4.24 *Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Beklenti Bölümü ve Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Değişkenler	Okul Türleri	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
ÖLÖ “Beklenti”	A=İlkokul	106	4,51	,50	1,42	,24	-
	B=Ortaokul	107	4,40	,50			
	C=Lise	129	4,41	,52			
Meslektaşlarıyla İş Birliği (Beklenti)	A=İlkokul	106	4,52	,56	,11	,89	-
	B=Ortaokul	107	4,48	,58			
	C=Lise	129	4,50	,60			
Kurumsal Gelişme (Beklenti)	A=İlkokul	106	4,32	,65	2,31	,10	-
	B=Ortaokul	107	4,15	,69			
	C=Lise	129	4,16	,64			
Mesleki Gelişim (Beklenti)	A=İlkokul	106	4,66	,44	1,01	,36	-
	B=Ortaokul	107	4,57	,44			
	C=Lise	129	4,58	,51			

*p< ,05

4.3.6. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine Yönelik Beklentilerin Görev

Yaptıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Analizi

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin ve ölçeğe ait alt boyutların bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için ilk olarak normallik dağılımına bakılmıştır. Normallik testi için ölçek puanlarının ve alt boyutların basıklık ve çarpıklık

değerlerine bakılmıştır (Ek-5). Farklı boyutlarda bulunan üç alt gruptaki değer dışında tüm değerlerin normal dağılım için istenilen aralıkta olduğu görülmüştür. Bunun üzerine ölçek ve alt boyutlarına, varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda öğretmen liderliğine yönelik beklenti ölçeğinin tamamının (Levene= ,71; $p> ,05$); meslektaşlarıyla iş birliği (Levene=1,78; $p> ,05$), kurumsal gelişme (Levene=1,11; $p> ,05$) ve mesleki gelişim (Levene=1,23; $p> ,05$) alt boyutlarının bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre varyansların eşitliği varsayımını sağladıkları görülmüştür. Sonrasında ölçek ve alt boyutlara ait puanların öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testine ait sonuçlar Çizelge 4.25'te verilmiştir.

Çizelge 4.25'e göre öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik beklentilerinin ($F_{(3-338)}= 1,57$; $p> ,05$) ve mesleki gelişime yönelik beklentilerinin ($F_{(3-338)}= 1,29$; $p> ,05$), öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre bulundukları okulda farklı sürelerde görev yapan öğretmenler, meslektaşlarıyla iş birliğine ve mesleki gelişime yönelik beklentileri bakımından benzer özellik sergilemektedir.

Çizelge 4.25 incelendiğinde; öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin ($F_{(3-338)}= 2,79$; $p< ,05$) ve kurumsal gelişmeye yönelik beklentilerinin ($F_{(3-338)}=3,91$; $p< ,05$), öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılıkların kaynağını saptamak için Tukey HSD post hoc testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin; görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 1-3 yıl olan öğretmenlerde ($\bar{x}=4,48$), 7-9 yıl olan öğretmenlere ($\bar{x}=4,24$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde öğretmenlerin kurumsal gelişmeye yönelik beklentileri; görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 1-3 yıl olan öğretmenlerde ($\bar{X}=4,27$), 7-9 yıl olan öğretmenlere ($\bar{X}=3,90$) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin kurumsal gelişmeye yönelik beklentilerinin ise; görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde ($\bar{X}=4,31$), 7-9 yıl görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3,90$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.25 Öğretmen Liderliği Ölçeği “Beklenti” Bölümü ve Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Okuldaki Hizmet Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
ÖLÖ “Beklenti”	A=1-3 yıl	157	4,48	,46	2,79	,040*	A-C
	B=4-6 yıl	95	4,43	,53			
	C=7-9 yıl	43	4,24	,54			
	D=10 yıl ve üzeri	47	4,50	,55			
Meslektaşlarıyla İş Birliği (Beklenti)	A=1-3 yıl	157	4,54	,54	1,57	,196	-
	B=4-6 yıl	95	4,50	,58			
	C=7-9 yıl	43	4,32	,60			
	D=10 yıl ve üzeri	47	4,53	,66			
Kurumsal Gelişme (Beklenti)	A=1-3 yıl	157	4,27	,61	3,91	,009*	A-C, C-D
	B=4-6 yıl	95	4,19	,64			
	C=7-9 yıl	43	3,90	,80			
	D=10 yıl ve üzeri	47	4,31	,68			
Mesleki Gelişim (Beklenti)	A=1-3 yıl	157	4,63	,42	1,29	,276	-
	B=4-6 yıl	95	4,58	,54			
	C=7-9 yıl	43	4,48	,41			
	D=10 yıl ve üzeri	47	4,64	,50			

* $p < ,05$

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini, “Öğretmenlerin özgeci davranışları ile öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu soruya ilişkin ilk olarak normallik varsayımları değerlendirilmiştir. Ek 5’te görüldüğü gibi Öğretmen Liderliği Ölçeği “Algı” bölümünün mesleki gelişim alt boyutunun basıklık değerinin normal dağılım için kabul edilen değerler dışında olmasından dolayı; değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek için Spearman korelasyon analizi yapılmasına karar verilmiştir. Analizin sonuçları Çizelge 4.26’da verilmiştir.

Çizelge 4.26’ya göre Öğretmen Özgeciliği Ölçeği, Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin algı bölümü ve Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin beklenti bölümü ve üç ölçeğin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı çeşitli ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkilerin derece ve yönünü yorumlamak adına korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı mutlak değer olarak ,00–,30 arasındaysa ilişkinin “zayıf”; ,30–,70 arasındaysa ilişkinin “orta”; ,70–1,00 arasındaysa ilişkin “yüksek” düzeyde olduğu kabul edilmiştir.

Çizelge 4.26’da öğretmenlerin özgeci davranışları ile öğretmen liderliğine yönelik algıları ($r = ,56$; $p < ,01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin özgeci davranışları arttıkça öğretmen liderliğine yönelik algılarının da arttığı söylenebilir. Özgeci davranışların bağışta bulunma alt boyutu ile öğretmen liderliğine yönelik algı ilişkisine bakıldığında ($r = ,22$; $p < ,01$) aralarında zayıf düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Özgeci davranışların acil durumlarda yardımseverlik ($r = ,37$; $p < ,01$), güncel durumlarda yardımseverlik ($r = ,50$; $p < ,01$) ve sosyal sorumluluk/paylaşma ($r = ,54$; $p < ,01$) alt boyutları ile öğretmen liderliğine yönelik algıları arasında ise orta düzeyde pozitif anlamlı

bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bilgilere göre özgeci davranışların güncel durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma alt boyutları, bağışta bulunma ve acil durumlarda yardımseverlik alt boyutlarına göre öğretmen liderliğine yönelik algılarla daha yüksek düzeyde ilişkiye sahiptir.

Çizelge 4.26'da öğretmenlerin özgeci davranışları ve alt boyutları ile öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik algıların bağışta bulunma ($r = ,12$; $p < ,05$) ve acil durumlarda yardımseverlik ($r = ,19$; $p < ,01$) alt boyutlarıyla zayıf düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu; buna karşılık öğretmen özgeciliği ($r = ,37$; $p < ,01$), güncel durumlarda yardımseverlik ($r = ,34$; $p < ,01$) ve sosyal sorumluluk/paylaşma ($r = ,41$; $p < ,01$) alt boyutlarıyla orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik algılarıyla; özgeci davranışlar içerisindeki bağışta bulunma en düşük ilişkiye, sosyal sorumluluk/paylaşma en yüksek ilişkiye sahiptir.

Çizelge 4.26'ya göre öğretmenlerin özgeci davranışları ve alt boyutları ile öğretmenlerin kurumsal gelişmeye yönelik algıları arasındaki ilişkiye baktığımızda kurumsal gelişmeye yönelik algıların bağışta bulunma ($r = ,26$; $p < ,01$) alt boyutu ile zayıf düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkiye, öğretmen özgeciliği ($r = ,57$; $p < ,01$), acil durumlarda yardımseverlik ($r = ,40$; $p < ,01$), güncel durumlarda yardımseverlik ($r = ,50$; $p < ,01$) ve sosyal sorumluluk/paylaşma ($r = ,52$; $p < ,01$) alt boyutlarıyla orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.26 Öğretmenlerin Özgeci Davranışları ile Öğretmen Liderliğine Yönelik Algı ve Beklentileri Arasındaki İlişki (n=342)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Öğretmen Özgeciliği^a	-												
2. Bağıшта Bulunma	,60**	-											
3. Acil Durumlarda Yardımseverlik	,66**	,24**	-										
4. Güncel Durumlarda Yardımseverlik	,88**	,34**	,51**	-									
5. Sosyal Sorumluluk/paylaşma	,78**	,29**	,47**	,61**	-								
6.Öğretmen Liderliği “Algı^a”	,56**	,22**	,37**	,50**	,54**	-							
7.Meslektaşlarıyla İş Birliği “Algı”	,37**	,12*	,19**	,34**	,41**	,84**	-						
8. Kurumsal Gelişme “Algı”	,57**	,26**	,40**	,50**	,52**	,94**	,71**	-					
9. Mesleki Gelişim “Algı”	,52**	,17**	,36**	,47**	,51**	,92**	,73**	,79**	-				
10.Öğretmen Liderliği “Beklenti^a”	,49**	,22**	,33**	,42**	,47**	,75**	,62**	,72**	,68**	-			
11. Meslektaşlarıyla İş Birliği “Beklenti”	,33**	,12*	,20**	,26**	,36**	,63**	,72**	,55**	,54**	,82**	-		
12. Kurumsal Gelişme “Beklenti”	,49**	,26**	,33**	,41**	,43**	,70**	,52**	,75**	,56**	,94**	,71**	-	
13. Mesleki Gelişim “Beklenti”	,46**	,14**	,32**	,39**	,46**	,70**	,55**	,59**	,77**	,89**	,70**	,73**	-

* $p < ,05$, ** $p < ,01$ ^a Ölçek değeri 1 = Hiçbir Zaman, 5 = Her Zaman

Çizelge 4.26'da öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıları ile özgeci davranışlar ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılacak olursa öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile bağıшта bulunma ($r = ,17$; $p < ,01$) alt boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna karşılık öğretmen özgeciliği ($r = ,52$; $p < ,01$), acil durumlarda yardımseverlik ($r = ,36$; $p < ,01$), güncel durumlarda yardımseverlik ($r = ,47$; $p < ,01$) ve sosyal sorumluluk/paylaşma ($r = ,51$; $p < ,01$) alt boyutları ile arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.26'da öğretmenlerin özgeci davranışları ile öğretmen liderliğine yönelik beklentileri ($r = ,49$; $p < ,01$) arasındaki ilişki ele alındığında; bu ilişkinin orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişkiye göre öğretmenlerin özgeci davranışları arttıkça öğretmen liderliğine yönelik beklentileri de artmaktadır. Öğretmen liderliği ile özgeci davranışlardan bağıшта bulunma alt boyutu arasında ($r = ,22$; $p < ,01$) düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki varken; acil durumlarda yardımseverlik ($r = ,33$; $p < ,01$), güncel durumlarda yardımseverlik ($r = ,42$; $p < ,01$) ve sosyal sorumluluk/paylaşma ($r = ,47$; $p < ,01$) alt boyutlarıyla orta düzeyde ve anlamlı pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.26'da öğretmen liderliğine yönelik beklentilerde bulunan meslektaşlarıyla iş birliği alt boyutu ile öğretmen özgeciliği ($r = ,33$; $p < ,01$) ile sosyal sorumluluk/paylaşma ($r = ,36$; $p < ,01$) alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunurken, bağıшта bulunma ($r = ,12$; $p < ,05$), acil durumlarda yardımseverlik ($r = ,20$; $p < ,01$) ve güncel durumlarda yardımseverlik ($r = ,26$; $p < ,01$) alt boyutlarıyla pozitif yönde oldukça zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Çizelge 4.26'ya göre öğretmen liderliğine yönelik beklentilerdeki kurumsal gelişme alt boyutu ile öğretmenlerin özgeci davranışlarındaki bağıшта bulunma alt boyutu arasında ($r = ,26$; $p < ,01$) pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna karşılık

kurumsal gelişme ile öğretmen özgeciliği ($r = ,49$; $p < ,01$), acil durumlarda yardımseverlik ($r = ,33$; $p < ,01$), güncel durumlarda yardımseverlik ($r = ,41$; $p < ,01$) ve sosyal sorumluluk/paylaşma ($r = ,43$; $p < ,01$) alt boyutları ile orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.26'da bulunan korelasyon değerlerine göre öğretmen liderliğine yönelik beklentilerin mesleki gelişim alt boyutu ile öğretmen özgeciliğinin bağışta bulunma ($r = ,14$; $p < ,01$) alt boyutu arasında pozitif yönde ve zayıf bir ilişki bulunurken; öğretmen özgeciliği ($r = ,46$; $p < ,01$), acil durumlarda yardımseverlik ($r = ,32$; $p < ,01$), güncel durumlarda yardımseverlik ($r = ,39$; $p < ,01$) ve sosyal sorumluluk/paylaşma ($r = ,46$; $p < ,01$) alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algıları ile beklentileri arasındaki ilişki ($r = ,75$; $p < ,01$) Çizelge 4.26'daki değerlere göre incelendiğinde, bu ilişkinin yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmen liderliğine yönelik algıların alt boyutları ile öğretmen liderliğine yönelik beklentilerin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; ilişkilerin genellikle orta ve yüksek düzeyde toplandığı, pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle öğretmenlerin öğretmen liderliğine ve alt boyutlarına ilişkin algıları arttıkça, öğretmen liderliğine ve alt boyutlarına ilişkin beklentileri de artmaktadır.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini “Öğretmenlerin özgeci davranışları, öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu bölümde, öğretmenlerin özgeci davranışlarının öğretmen liderliğine yönelik algılarını yordayıp yordamadığı ve öğretmenlerin özgeci davranışlarının öğretmen

liderliğine yönelik beklentilerini yordayıp yordamadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla her iki durum için de çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bağımlı değişken olarak öğretmen liderliğine yönelik algılar ve beklentiler alınmış, bağımsız değişkenler olarak da Öğretmen Özgeciliği Ölçeği alt boyutları olan bağıшта bulunma, acil durumlarda yardımseverlik, güncel durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma değişkenleri alınarak regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını kontrol etmek için tolerans değerleri ($1-R^2$), varyans şişme faktörleri (VIF) ve koşul indeksi (CI) değerlerine bakılmıştır. Buna göre hem öğretmen liderliğine yönelik algılarda hem de beklentilerde yapılan analizler sonucu tolerans değerlerinin ,53 ile ,86 arasında olduğu, VIF değerlerinin 1,15 ile 1,87 arasında değiştiği ve CI değerinin 30'u aşmadığı görülmüştür. Bu değerlerin, regresyon sonuçlarını etkileyecek düzeyde çoklu bağlantı problemi oluşturmayacağı söylenebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Öğretmenlerin özgeci davranışlarının öğretmen liderliğine yönelik algıları yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 4.27'de verilmiştir.

Çizelge 4.27 incelendiğinde öğretmenlerin bağıшта bulunma, acil durumlarda yardımseverlik, güncel durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma davranışları öğretmen liderliğine yönelik algı puanları ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = ,51$; $R^2 = ,26$; $p < ,01$). Bu dört değişken birlikte öğretmen liderliğine yönelik algıların yaklaşık %26'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılar üzerindeki göreceli önem sırasının sosyal sorumluluk/paylaşma ($\beta = ,37$), güncel durumlarda yardımseverlik ($\beta = ,14$), acil durumlarda yardımseverlik ($\beta = ,06$), ve bağıшта bulunma ($\beta = -,01$) olduğu görülmüştür. Regresyon katsayılarının yönelik t -testi sonuçlarını incelediğimizde, güncel durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma

değişkenlerinin öğretmen liderliğine yönelik algılar üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda güncel durumlarda yardımseverlik değişkenindeki bir birimlik artış, öğretmen liderliğine yönelik algılarda ,14 birimlik artışa neden olurken; sosyal sorumluluk/paylaşma değişkenindeki bir birimlik artış, öğretmen liderliğine yönelik algılarda ,37 birimlik artışa neden olmaktadır. Bağışta bulunma ve acil durumlarda yardımseverlik değişkenleri ise öğretmen liderliğine yönelik algılar üzerinde anlamlı bir yordama gücüne sahip değildir.

Çizelge 4.27 Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarının Öğretmen Liderliğine Yönelik Algıları Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (Standartlaştırılmış Değerler)

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,71	,24	-	6,98	,000	-	-
Bağışta Bulunma	-,01	,03	-,01	-,32	,743	,15	-,01
Acil Durumlarda Yardımseverlik	,05	,04	,06	1,12	,263	,33	,06
Güncel Durumlarda Yardımseverlik	,10	,04	,14	2,29	,023	,40	,12
Sosyal Sorumluluk/paylaşma	,42	,07	,37	5,98	,000	,49	,31
R= ,51	R ² = ,26						
F (4, 337)= 30,16	p= ,000						

Öğretmenlerin özgeci davranışlarının öğretmen liderliğine yönelik beklentileri yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Çizelge 4.28’de verilmiştir. Çizelge 4.28 incelendiğinde; öğretmenlerin bağışta bulunma, acil durumlarda yardımseverlik, güncel durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma davranışları öğretmen liderliğine yönelik beklenti puanları ile orta düzeyde anlamlı bir

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya dair sonuçlara, bu sonuçlara dayalı tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada; Karaman ili merkezinde resmi okullarda görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin özgeci davranışlarının öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileriyle ilişkisi incelenmiştir. Literatürde öğretmenlerin özgeci davranışlarına ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunduğundan çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğretmenlerin özgeci davranışları ne düzeydedir? Bu davranışlar öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, meslekteki kıdemine, eğitim durumuna, çalıştıkları okul kademesine ve çalıştıkları okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusudur. Öğretmenlerinin özgeci davranışlarının ortalama puanları incelenmiş ve bu davranışların “her zaman” gösterildiği görülmüştür. Alt boyutların puanları incelendiğinde; acil durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma davranışlarının “her zaman”, güncel durumlarda yardımseverlik davranışlarının “sık sık” ve bağışta bulunma davranışlarının “bazen” gösterildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular bazı çalışmalarla paralel olup (Aslan, Kumcağız ve Alakuş, 2018; İşmen ve Yıldız, 2015), öğretmenlerin özgeci davranışları gösterme düzeyleri yüksek olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar açısından

bakıldığında öğretmenlerin kendilerini acil durumlarda yardımseverlik, güncel durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma anlamında yüksek düzeyde davranışlar sergilediklerini düşündükleri, buna karşılık bağışta bulunma davranışlarını diğer alt boyutlardaki davranışlar kadar sergilemedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin özgeci davranışlarına ait ortalama puanlar incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin bağışta bulunma alt boyutuna ait “Okulda ihtiyacı olan biri/birileri için kan bağışında bulundum.” maddesi olduğu görülmüştür. Hablemitoğlu, Özkan ve Yıldırım (2010), kan bağışında bulunmuş olsun veya olmasın, genel anlamda öğretmenlerin fedakârlık tutumlarının olumlu yönde olduğunu, bu tutumun da gelecek nesilleri etkileme noktasında önem taşıdığını belirtmiştir. Ayrıca bireyler, yüz yüze etkileşim içine girdikleri yardıma muhtaç kişilere karşı daha fazla özgeci davranışlarda bulunabilirler. En yüksek ortalamaya sahip olan maddenin ise sosyal sorumluluk/paylaşma alt boyutunda bulunan “Mesai saatinin bitiminde gelse bile benimle sıkıntısını paylaşmak isteyen öğrencilere zaman ayırdım.” maddesidir. Erden, Aytaç ve Altunçekiç’e (2014) göre öğrencilerin öğretmenleriyle okul dışında gösterdikleri iletişim, onların motivasyonu ve derslerde gösterdikleri başarı ile sıkı bir ilişkiye sahiptir.

Öğretmenlerin özgeci davranışlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem *t*-testi ile incelenmiş, kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden hem ölçeğin tamamında hem de alt boyutlarda daha özgeci davranışlar sergilediğine ulaşılmıştır. Aslan ve diğerleri (2018) de erkek öğretmenlerin kadınlardan daha özgeci davranışlar sergilediğine ulaşmışlardır. Mutaftçılar (2008), öğretmenlere yaptığı çalışmada erkek ve kadın öğretmenlerin özgeci davranışlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguya paralel olarak Akbaba (1994), Kee-Lee’nin (1998)

aktardığına göre Krebs (1970), Topçuoğlu ve Yıldırım (2016), Uslu (2019) özgeciliğin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan bazı çalışmalarda da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha özgeci olduğu görülmüştür (Az, 2020; Düzgüner ve Sevinç, 2020; Ekşi, Sayın ve Demir Çelebi, 2016; Khalınbaylı, 2018). Onatır (2008), öğretmenlere yaptığı çalışmada güncel durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma boyutlarında cinsiyete göre farklılaşma olmadığını, acil durumlarda yardımseverlik davranışlarını kadın öğretmenler daha fazla gösterilirken bağışta bulunma davranışlarının erkeklerde daha fazla olduğunu belirtmiştir. Farklı sonuçlara ulaşılmasının sebebi, bireylerin yaşadıkları veya görev yaptıkları bölgenin farklı kültürel değerlere sahip olmasının sonucu olarak değerlendirilebilir. Gülaçtı, Gür ve Çiftçi'ye (2018) göre bir cinsiyete yükleme yapılmadan farklı sonuçlara ulaşılması, Türk toplumu için cinsiyet gözetmeksizin özgeci davranan bireyler yetiştirildiği şeklinde değerlendirilebilir ve bu durumun değerler açısından olumlu bir sonuç olduğu söylenebilir. Hem kadın hem de erkek öğretmenlerin benzer özgeci davranışlar sergilemesi, onların mesleki hayatta cinsiyet fark etmeksizin olumlu davranışlar açısından aktif rol almasının da bir göstergesi olabilir. Kadınların daha özgeci davranışlar sergilemesi genetik özelliklerini temel alan sosyalleşme yaşantılarından edindikleri deneyimleri olabilir (Aslan vd, 2018). Bazı çalışmalarda kadınların erkeklere göre özgeci davranışlarının daha az sergilenmesinin sebebi olarak, günümüzde kadınların çalışma hayatına daha fazla girmesi ve kariyer planlarının fazlalaşması sonucu rekabet ortamlarına daha çok katılmaları olabilir (Öztürk ve Bilkay, 2016).

Araştırmada öğretmenlerin özgeci davranışlarının yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda acil durumlarda yardımseverlik, güncel durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma alt

boyutlarında öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olup her yaş grubunun benzer özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık öğretmen özgeciliği ortalama puanları ile bağışta bulunma alt boyutunda, 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha özgeci davranışlar sergilediği görülmüştür. Benzer şekilde güncel durumlarda yardımseverlik alt boyutunda 41-50 yaş aralığındaki ve 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden; 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ise 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek özgeci davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Yaş grubunun en üst ve en alt grubundaki bireyler arasında özgeci davranışlar ve bağışta bulunma davranışları açısından farklılığın görülmesinin sebebi, ortalama yaşam süresinin sonuna yaklaşan bireylerin daha fazla insani değerlere yönelmesi ve hayat tecrübesinin artması olabilir. Nitekim bazı araştırmalarda da yaş arttıkça özgeci davranışların da arttığı belirtilmiştir (Kasapoğlu, 2013; Khalınbaylı, 2018; Uslu, 2009). Yaşı arttıkça bireyin yaşamı boyunca elde ettiği bilgisinin ve tecrübesinin insani değerler kazanmasında etkili olduğunu söylenebilir (Uslu, 2009). Onatır (2008) çalışmasında; acil durumlarda yardımseverlik, güncel durumlarda yardımseverlik, bağışta bulunma ve özgecilik ölçeğinin tamamında yaşlara göre farklılık olmadığı; buna karşılık 46 yaş ve üstü öğretmenlerin 35 yaş ve altı öğretmenlerden daha fazla sosyal sorumluluk/paylaşma davranışı gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bazı çalışmalarda özgecilik, yaşa göre anlamlı farklılaşmamıştır (Düzgüner ve Sevinç, 2020; Ekşi, Sayın ve Demir Çelebi, 2016). Yaşı ilerlemiş olan bireyler, insanlarla ve öğrencileriyle daha fazla zaman geçirmiş ve onlarla hayatı daha fazla deneyimlemiştir. Kimin neye ihtiyacı olduğunu algılamaları, diğer bireylerden daha fazla olabilir. Ayrıca yaş ilerledikçe hayırseverliğin ve gönüllü çalışmaların da arttığı belirtilmiştir (Van Slyke ve Brooks, 2005). Buna karşılık mesleğe yeni başlama yaşları

olarak değerlendirilebilecek 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin; kendilerine yönelik planlarının daha fazla olması ve başkalarına daha az zaman ayırmaları, başkalarına yönelik olan özgeci davranışlarını ve bağıшта bulunma davranışlarını daha az göstermelerinin sebebi olabilir. Literatürde yaşa göre öğretmenlerin özgeci davranışlarının karşılaştırıldığı sınırlı sayıda çalışma mevcuttur.

Öğretmenlerin özgeci davranışlarının meslekteki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bunun sonucunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla özgeci davranışlar sergilediği, daha fazla güncel durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma davranışları sergilediği görülmüştür. Bağıшта bulunma ve acil durumlarda yardımseverlik alt boyutlarına ait davranışların mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı görülmüştür. Aslan ve diğerleri (2018), kıdemi fazla öğretmenlerin özgecilik davranışlarını daha fazla gösterdiğini söylemiş ve bunun sebebinin mesleki yaşamın ilerleyen yıllarında kazandıkları deneyimlerden ve sosyal sorumluluk projelerine olan ilgilerinden olabileceğini belirtmiştir. Mutaşlılar (2008); öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmada öğretmen özgeciliği, acil durumlarda yardımseverlik ve güncel durumlarda yardımseverlik boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir; 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla bağıшта bulunma davranışı sergilediği ve benzer şekilde 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla sosyal sorumluluk/paylaşma davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Onatır'ın (2008) yaptığı çalışmada ise özgecilik ortalama puanları, acil durumlarda yardımseverlik, güncel durumlarda yardımseverlik, bağıшта bulunma davranışlarının meslekteki kıdeme göre farklılık göstermediği görülmüş, buna karşılık 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla sosyal sorumluluk/paylaşma davranışı gösterdiği görülmüştür. Uslu (2019) ve Kılınç (2012) sağlık alanında yaptıkları çalışmalarda meslekteki görev süreleri fazla olanların daha özgeci tutumlar sergilediğini belirtmişlerdir. Yapılan araştırma ile karşılaştırılan araştırmalar arasındaki farklı sonuçların sebebi kültürel nedenler ve araştırma örneklemelerindeki kıdem dağılımlarının farklılığı olabilir. Ayrıca çalışılan yörenin yardıma olan ihtiyacı da bu durumu etkileyebilir. Kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin, öğrencilerini ve çevresindekileri daha iyi tanımış olması, kimin hangi durumda yardıma ihtiyacı olduğunu deneyimlemesi, bu ihtiyaçlara göre de yapılması gerekenleri kendine yol edinmesi de özgeci davranışları daha fazla sergilemesinin nedenleri arasında sayılabilir. Ayrıca meslekte kıdem sahibi bireylerin yaş almış kişiler olmasından ötürü, yaşa yönelik bulgularla paralel sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin kıdemleri üst seviyelere ulaştıkça daha fazla sosyal sorumluluk ve paylaşma davranışı sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin özgeci davranışlarının eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve bunun sonucunda bağışta bulunma alt boyutundaki davranışların, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerde lisans eğitime sahip öğretmenlere göre daha fazla sergilendiği görülmüştür. Buna karşılık özgeci davranışlarda, acil durumlarda yardımsever davranışlarda, güncel durumlarda yardımsever davranışlarda ve sosyal sorumluluk/paylaşma davranışlarında lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerde anlamlı farklılaşma yoktur. Sağlık alanında yaptıkları çalışmalarda Uslu (2019) kişilerin eğitim durumuna göre özgecilik davranışlarının benzer olduğunu, Kılınç (2012) ise eğitim seviyesi yükseldikçe özgeci davranışların da arttığını belirtmişlerdir. Özgeci davranışların çoğu alt boyutunda farklılıkların görülmemesi, özgecilik kavramının

küçük yaşlarda kazanıldığı düşüncesini akla getirmektedir (Mutaşçılar, 2008). Literatürde bu bulgu ile karşılaştırılabilecek öğretmenlere yönelik araştırma sınırlı sayıdadır.

Öğretmenlerin özgeci davranışlarının çalıştıkları okul kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğretmenlerin özgeci davranışları ilköğretim öğretmenlerinde, lise öğretmenlerine göre anlamlı şekilde daha fazla olduğu görülmüştür. Benzer şekilde ilköğretim öğretmenlerinin, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha fazla güncel durumlarda yardımsever davranışlar sergilediği görülmüştür. Bağışta bulunma, acil durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma alt boyutundaki davranışlarda ise farklı okul kademelerindeki öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Onatır (2008) çalışmasında; acil durumlarda yardımseverlik ve bağışta bulunma davranışlarında kademeye göre farklılık bulamazken, özgecilik puanlarının tamamında ve güncel durumlarda yardımseverlik davranışlarında ilköğretim öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerinden daha özgeci davranışlar sergilediği; ilköğretim öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden daha fazla sosyal sorumluluk/paylaşma davranışları sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Aslan, Kumcağız ve Alakuş (2018), ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin ortaokuldakilere göre daha özgeci olduklarını belirtmişlerdir. Mutaşçılar'ın (2008) çalışmasında ise bağışta bulunma, acil durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma davranışlarında branşa göre farklılık görülmezken güncel durumlarda yardımseverlik davranışının sınıf öğretmenlerinde diğer branşlara göre daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar genel anlamda değerlendirildiğinde ilköğretim öğretmenlerinin daha özgeci davranışlar sergilediği söylenebilir. Bu durumun muhtemel nedeni ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin, genellikle tek bir sınıfla uzun yıllar eğitime devam etmesi sonucunda öğrencilerin genel

problemlerini tanınması ve ilkokul kademesinin daha temel becerilere dönük bir kademe olması olabilir. Hamre ve Pianta'ya (2001) göre okul öncesi ve ilköğretimin ilk yıllarındaki çocukların öğretmenleri ile kurduğu ilişkinin kalitesi, onların ilerleyen yıllardaki olumlu sosyal davranışlarını ve akademik başarılarını iyi yönde etkilemektedir. Öğretmen ile çocuklar arasındaki ilişkide uyumsuzluk yaşandığında, çocukların problemli davranışlar sergileyebilmekte ve bu problemler çocuğun eğitimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Karaca, Gündüz ve Aral, 2011).

Araştırmaya göre öğretmenlerin özgeci davranışlarının görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin özgeci davranışları ve alt boyutlarında, okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir. Bir başka deyişle öğretmenlerin özgeci davranışları, bulundukları okulda farklı sürelerde görev yapan öğretmenlerde benzer özellik göstermektedir. Kasapoğlu (2013), üçüncü sınıf üniversite öğrencilerinin, birinci sınıftakilerden daha fazla özgeci olduklarını, Kaçar Banbal (2010) ise sınıflar arasında özgeci davranışların farklılaşmadığını belirtmiştir. Doğrudan öğretmenlerin bulundukları okuldaki görev sürelerine göre özgeci davranışlarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak mevcut araştırmadaki bulgular, özgeciliğin içselleştirilmiş bir değer olduğu, ilerleyen yaşlarda oturmuş bir değer olarak bireylerin görev yaptığı kurumda geçirdiği zamandan etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci ve Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve

Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemini “Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algıları ne düzeydedir? Bu algılar öğretmenlerin; cinsiyetine, yaşına, meslekteki kıdemine, eğitim durumuna, çalıştıkları okul kademesine, çalıştıkları okuldaki hizmet süresine göre

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının tamamında davranışların “her zaman” sergilendiği yönünde cevaplar alındığı görülmüştür. Beycioğlu (2009), algı için bu davranışların sık sık; Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017) ise her zaman sergilendiğine ulaşmıştır. Araştırmalar neticesinde algıların yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında meslektaşlarıyla iş birliği ve mesleki gelişime yönelik algılarının, öğretmenlerin liderlik rollerini “her zaman”; kurumsal gelişmeye yönelik algılarının ise bu rolleri “sık sık” sergiledikleri yönünde olduğu görülmüştür. Liderlik rollerine yönelik öğretmen algılarına göre; kurumsal gelişme davranışlarının, meslektaşlarıyla iş birliği ve mesleki gelişim davranışlarından daha az sergilendiği söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin okul ortamında birbirleriyle sürekli öğrenciler, öğretim etkinlikleri gibi konularda bilgi alışverişinde bulunmasına ve buna zaman ayırmasına bağlanabilir. Buna karşılık kurumsal gelişme algılarının daha az olması da kurumsal işlere ve etkileşimlere daha az vakit ayırmalarıyla, Covid-19 salgını sürecinde kurumlardan uzak kalmalarıyla ilişkilendirilebilir. Covid-19 salgınının öğretmenleri mesleki gelişim ve teknoloji kullanımı noktasında olumlu etkilendiğini, kendilerini geliştirme fırsatı yakaladıklarını belirten çalışmalar mevcuttur (Bakioğlu ve Çevik, 2020).

Araştırmanın üçüncü alt problemini “Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentileri ne düzeydedir? Bu beklentiler öğretmenlerin; cinsiyetine, yaşına, meslekteki kıdemine, eğitim durumuna, çalıştıkları okul kademesine, çalıştıkları okuldaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” soruları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin ortalama puanlarına baktığımızda, bu liderlik rollerinin “her zaman” yapılması gerektiği beklentisinde oldukları görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; meslektaşlarıyla iş

birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarına yönelik davranışların yine “her zaman” yapılması gerektiği beklentisinde oldukları görölmüşür. Bu sonuçlar, Beycioğlu (2009) ile Yılmaz ve diğerlerinin (2017) bulgularıyla paraleldir. Genel olarak bu durum, öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerinin her zaman yapılması gerektiği beklentisinde olduklarını göstermektedir.

Öğretmen liderliğine yönelik algıların ve beklentilerin maddeleri incelendiğinde her iki bölüm için de en düşük puanlanan maddenin kurumsal gelişme alt boyutundaki 6. madde (İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak); en yüksek puanlanan maddenin ise mesleki gelişim alt boyutunda bulunan 24. madde (Öğrencilerine güven vermek) olduğu görölmüşür. En düşük ve en yüksek puanlanan maddeler, öğretmen liderliğine yönelik algı ile beklenti bölümlerinde aynıdır. Bu bulgular; öğretmenlerin okul döneminde özellikle çalışma saatlerinde vakitlerinin çoğunu öğrencileriyle geçirmesi, onlarla paylaşım yapmaya daha çok fırsatlarının bulunması olabilir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle oluşturdıkları etik iklim, onların birbirine olan güvenini ve öğretmenin motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir (Demir ve Karakuş, 2015). Covid-19 salgını sebebiyle insanların bir araya gelmesine ilişkin kısıtlamalar, mesleki çalışma gruplarına katılımı olumsuz etkilemiş olabilir.

Öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklenti puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında hem ölçek hem de alt boyutlarda beklenti puanlarının, algı puanlarından daha yüksek olduğu görölmüşür. Başka bir deyişle öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin, sergilenen liderlik rollerine ilişkin algılarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç mevcut araştırmaları destekler niteliktedir (Beycioğlu, 2009; Kılınç ve Reçepoğlu, 2013; Kölükçü, 2011; Öntaş ve Okut, 2017). Bu doğrultuda öğretmenlerin okullarda öğretmen liderliği davranışlarını yüksek oranda sergiledikleri ve sergilenmesini

bekledikleri söylenebilir. Bu durumun son zamanlarda yöneticilerin, yetki ve sorumluluklarını öğretmenlerle paylaşmasının bir sonucu olduğu söylenebilir (Beycioğlu,2009). Öğretmen liderliğine yönelik algıların beklentilerden fazla olmasının sebebi, öğretmenlerin liderlik rollerini gösterebilmeleri için yeterli fırsata sahip olamamaları şeklinde yorumlanabilir (Kılınç ve Recepoğlu, 2013). Daha önceki çalışmalarda dönüştürücü liderlik davranışlarını sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenlerle girdiği liderlik etkileşimlerinin, okulu verimliliğini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Çetin, Korkmaz ve Çakmakçı, 2012). Mesleki gelişimleri açısından öğretmenlere birbirleriyle etkileşim imkânının verilmesi, eğitim öğretimin kalitesini artırmada ve kurumsal gelişmenin sağlanmasında olumlu etki yaratacaktır (Yiğit vd., 2013).

Öğretmen liderliğine yönelik hem algı hem de beklenti bölümünün alt boyutlarında en yüksek ortalamaya mesleki gelişim alt boyutu sahipken, bunu meslektaşlarıyla iş birliği ve kurumsal gelişme takip etmiştir. Okullarda öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentilerin daha çok mesleki gelişime yoğunlaştığı söylenebilir. Bazı çalışma bu bulguyu desteklemektedir (Kılınç ve Recepoğlu, 2013; Yılmaz vd., 2017). Öztürk (2015) çalışmasında; öğretmen liderliği algılarında en yüksek ortalamanın meslektaşlarıyla iş birliği alt boyutuna, en düşük ortalamanın mesleki gelişim alt boyutuna ait olduğunu belirtmiştir. Araştırmaların farklı kurum kültürleri içerisinde ve çevrelerde yapılması, farklı sonuçlara ulaşılmasının sebebi olabilir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, bu inceleme sonucunda algı ve beklenti bölümlerinde, ölçeğin tamamı ve alt boyutlar açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç; Gürler (2019), Kölükçü (2011), Öntaş ve Okut

(2017), Yılmaz ve diğerlerinin (2017) bulguları ile örtüşmektedir. Kılınç ve Recepoğlu (2013), Beycioğlu (2009), Kaya (2016) ve Dalgıç Dinlendi (2012) de öğretmen algılarında cinsiyete göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum cinsiyet fark etmeksizin algı ve beklentiler açısından öğretmen liderliğinin sergilendiği ve sergilenmesi gerektiği düşüncesinin hâkim olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kadın-erkek fark etmeksizin öğretmen liderliğinin günümüzde önem kazanmasının da sonucu olabilir. Buna karşılık Uzel Elmas (2018), öğretmen liderliğine yönelik algıların ortalama puanları, kurumsal gelişim, mesleki gelişme boyutlarında; Savaş (2016), Çelik Yılmaz (2017) ile Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) ise mesleki gelişim algılarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla liderlik rollerinin sergilendiği belirtmişlerdir. Öğretmen liderliğine yönelik beklentilerde; Kılınç ve Recepoğlu (2013) mesleki gelişim ve kurumsal gelişme boyutlarında; Beycioğlu (2009) tüm alt boyutlarda; Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) kurumsal gelişme boyutunda, Çelik Yılmaz (2017) ise beklenti bölümünün tamamı ile mesleki gelişim ve meslektaşlarıyla iş birliği boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla liderlik beklentisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, kadınların okul yönetiminde sayısının az olması sonucunda öğretmen liderliği rollerine daha fazla yoğunlaşmasının bir sonucu olabilir; aynı zamanda okul yönetiminde otorite ile özdeşleştirilen erkek yönetici düşüncesiyle de çelişen bir durumdur (Beycioğlu, 2009). Bu bulgulardan farklı olarak Dalgıç Dinlendi (2012), mesleki gelişim beklentilerinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla beklentiye sahip olduğunu bulmuştur. Araştırmalardaki bu farklı bulgular, araştırma yapılan öğretmenlerin branşının, kurum kültürünün, çevresinin farklı olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İnceleme

sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarında anlamlı farklılıklar görülmüştür. 41-50 yaş aralığındaki ve 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algılarının, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmüştür. Kurumsal gelişmeye yönelik algılarına bakıldığında; 41-50 yaş aralığındaki ve 51 yaş ile üzerindeki öğretmenlerin algıları, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Aynı zamanda 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin algıları da 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerden daha fazladır. Mesleki gelişime yönelik öğretmen algıları incelendiğinde, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha fazla liderlik rollerine ilişkin algıya sahip oldukları görülmüştür. Buna karşılık meslektaşlarıyla iş birliğine yönelik algılarda anlamlı herhangi bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda ileri yaşlardaki öğretmenlerin kurumsal gelişmeye ve mesleki gelişime daha fazla önem verdikleri ve zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılabilir. Meslekte geçirilmiş yıllar ve hayat tecrübeleri arttıkça, öğretmenlerin meslekleriyle ve okullarıyla daha fazla liderlik rollerini özdeşleştirdikleri söylenebilir. Kılınç ve Recepoğlu'nun (2013) meslektaşlarıyla iş birliği algıları ile Gülbahar'ın (2017) mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin bulduğu sonuçlar, mevcut sonuçlar ile örtüşmektedir. Ancak, Kılınç ve Recepoğlu'nun (2013) çalışmasında kurumsal gelişme algılarının 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerinkinin de 31-40 yaş aralığındakilerden daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Mevcut çalışmada daha büyük yaştaki öğretmenlerin daha genç yaştaki öğretmenlere göre kurumsal gelişme algılarının yüksek olduğu görülmüşken, Kılıç ve Recepoğlu'nun (2013) çalışmasında daha genç grupların algılarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu durumun sebebi, öğretmenlerin görev yaptığı ilin ve buna bağlı kültürün farklı olması ya da okul iklimine yönelik bir farklılık olabilir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin, yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş; öğretmen liderliğine yönelik beklentilerin ortalama puanlarının ve alt boyutlarının yaşlara göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç, Kılınç ve Recepoğlu'nun (2013) çalışmasıyla örtüşmektedir. Bu sonuca göre tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliği rolleri ve alt boyutlarına yönelik beklentileri benzer özellik göstermektedir. Algılar ve beklentiler açısından farklı sonuçlara ulaşılması, bazı yaş grubundaki öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının, meslekteki kıdem yıllarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin liderlik rollerine ve alt boyutlarına ilişkin algılarının, bazı kıdem yıllarında farklılaştığı görülmektedir. Ölçeğin tamamına bakıldığında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenlerden daha yüksek algıya sahip olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan meslektaşlarla iş birliğine yönelik algılar; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Kurumsal gelişme alt boyutunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Son olarak mesleki gelişim algılarına bakıldığında; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının, 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen liderliğine yönelik algıların en üst kıdemdeki öğretmenlerde genellikle alt kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, yani öğretmenlerin daha fazla liderlik rolleri sergilediğini düşündükleri

söylenabilir (Beycioğlu ve Aslan, 2012; Gürler, 2019; Kölükçü, 2011; Savaş, 2016). Meslekteki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin, okulu iyileştirme ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik deneyimleri, bu farklılığın sebebi olabilir (Köçük, 2011). Ayrıca deneyimli öğretmenlerin, öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla geçirdikleri zamanın ve sosyal paylaşımlarının fazla olmasının da bu farklılığa neden olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ve meslekteki yetkinleşmelerinin artması, geçen zamana bağlı olarak sosyalleşmenin yükselmesi de öğretmen liderliği algılarını olumlu etkilemiş ve öğretmenleri öğretmen liderliğine yönelik görüşleri açısından cesaretlendirmiştir (Uzel Elmas, 2018). Bu sonuçlara karşılık Uzel Elmas (2018) ve Yaz'ın (2018) çalışmalarında ise öğretmen liderliği algılarının meslekteki kıdeme göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir ancak üst kıdemdeki öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamalarının diğerlerinden daha fazla olduğunu da belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin meslekteki kıdem yıllarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş; farklı kıdem yılı gruplarına ait beklentilerin kurumsal gelişme alt boyutu haricinde anlamlı şekilde farklılaşmayıp birbiriyle benzer olduğu görülmüştür. Kurumsal gelişme beklentilerin 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde, 11-15 ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Genel olarak kıdemleri dahilinde çoğu öğretmenin öğretmen liderliği davranışlarının sergilenmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Beycioğlu ve Aslan (2012) da öğretmenlerin öğretmen liderliği beklentilerinin meslekteki kıdeme göre farklılaşmadığına ulaşmıştır. Buna karşılık Kölükçü (2011), bu beklentilerin meslektaşlarıyla iş birliği alt boyutunda 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden fazla beklentiye sahip olduğu bilgisine ulaşmıştır. Dalgıç Dinlendi (2012) ise tüm alt boyutlarda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha

fazla beklentiye sahip olduğunu bulmuştur. Bazı bölgelerde göreve yeni başlayan öğretmenlerin yüksek beklentilerle meslek hayatına atılması bunun nedeni olabilir. Mesleki kıdem yılı en yüksek olan öğretmenlerin kurumsal gelişme beklentilerinin yüksek olması, son yıllarda yapılan eğitim araştırmalarının sonucundaki gelişmelerden haberdar olmak istemesi şeklinde yorumlanabilir. Bakioğlu'na (1996) göre yaş ve kıdemlerine bağlı olarak deneyimli öğretmenler, kariyer bakımından sakinlik evresinde bulunabilir. Bu evredeki öğretmenlerin bakış açılarını genişleterek öğrencinin gelişmesi noktasında sorumluluk alması ve meslektaşlarına profesyonel anlamda yardımda bulunması, onlarda sosyalleşmenin ve kurumla özdeşleşmenin gerçekleşmesiyle açıklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının, eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, bunun sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının ve alt boyutlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç; Yaz (2018), Dalgıç Dinlendi (2012), Öntaş ve Okut (2017) ve Çelik Yılmaz'ın (2017) bulgularıyla paraleldir. Ancak bazı çalışmalar lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin algılarının lisans eğitimi almış öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucunu vermiştir (Kaya, 2016; Uzel Elmas, 2018). Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin daha yüksek öğretmen liderliği algısı göstermiş olmalarının sebebi, alandaki gelişmeleri izlemeleri ve edindikleri izlenimleri mesleklerine aktarabilmeleri; mesleki gelişimlerden haberdar olacak şekilde donanmaları olabilir (Uzel Elmas, 2018).

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin, eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İnceleme sonucunda hem öğretmen liderliği rollerine hem de alt boyutlara yönelik beklentiler öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Buna göre lisans ve lisansüstü eğitime

sahip öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklentilerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çelik Yılmaz'ın (2017) çalışmasında ise yüksek lisans eğitim almış öğretmenlerin, lisans eğitimi almış öğretmenlere göre kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve ölçeğin tamamına göre öğretmen liderliği beklentilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu iki bulgunun farklılığının sebebi, araştırma yapılan yer ve yörenin farklılığı olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir, birtakım anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Ortalama puanlara göre öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarında ve kurumsal gelişme ile mesleki gelişim alt boyutlarında, ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek liderlik rolü algısına sahip oldukları görülmüştür. Ancak meslektaşlarıyla iş birliği algılarında farklı kademelerdeki öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yiğit ve diğerleri (2013) mesleki gelişim algıları için ilkokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden, meslektaşlarıyla iş birliği algıları için lise öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerinden daha yüksek puana sahip olduğunu belirtmiştir. Çelik Yılmaz (2017) ise mesleki gelişim algıları için ilkokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden ve algı puanlarının tamamı için ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden daha fazla öğretmen liderliği algısına sahip olduğunu bulmuştur. Öğretmen liderliği algılarının tamamı ve mesleki gelişim algılarının, ilkokul öğretmenlerinde yüksek olması; ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde liderlik tutumları sergilemeye daha yatkın olması, öğrencileri etkileme düzeylerinin daha yüksek olması ve öğrencilerinin onların liderlik yeteneklerine daha fazla güvenmesinden kaynaklandığı söylenebilir (Çelik Yılmaz, 2017). Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin mesleki gelişime daha fazla önem verdiğini söylemek mümkündür. İlkokul öğretmenleri işleri

gereği uzun yıllar aynı öğrencilerle beraber olması ve meslektaşlarıyla informal ilişkileri daha yoğun yaşaması bu bulgunun nedeni olabilir (Yılmaz vd., 2017). Bazı çalışmalarda ise öğretmen liderliğine yönelik algılarda okul kademesine göre farklılaşma görülmemiştir (Kaya, 2016; Kölükçü, 2011).

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin, görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş olup; inceleme sonucunda öğretmenlerin ölçeğin tamamı ve alt boyutlar açısından öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Tüm kademelerdeki öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin benzer olduğu söylenebilir. Bazı araştırmaların sonuçları bu bulguyu desteklemektedir (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013; Çelik Yılmaz, 2017). Kölükçü (2011) ise sınıf ve branş öğretmenleri arasında yaptığı çalışmada kurumsal gelişme ve mesleki gelişim beklentilerinin sınıf öğretmenlerinde daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının, görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiştir. Bunun sonucunda; kurumsal gelişme alt boyutu haricinde ölçeğin tamamı ve diğer alt boyutlara göre algıların, görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Çoğu araştırma bu bulguyu desteklemektedir (Dalgıç Dinlendi, 2012; Savaş, 2016; Yaz, 2018). Kurumsal gelişme algılarının ise bulundukları okulda 10 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin, 1-3 yıl ve 7-9 yıl görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Genel olarak öğretmen liderliği rollerine yönelik algıların aynı okulda geçirilen hizmet süresine bağlı olmaması, öğretmenlerin bu rolleri deneyimle içselleştirdiği ve dolayısıyla bir okula bağlamadığının göstergesi olabilir. Kurumsal gelişme algılarının okulunda fazla zaman

geçiren öğretmenlerde yüksek olması ise okul ortamını benimsedikleri için son zamanlardaki gelişmeleri okuluna empoze etme içgüdüğü olabilir. Yöneticiler ile zamana bağlı olarak olumlu ilişki kuran öğretmenler, bu deneyimlerini yeniliklerle birleştirerek kurumu geliştirme noktasında olumlu katkı sağlayabilirler (York- Barr ve Duke, 2004).

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklentilerinin, görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı şekilde farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortalama puanlara göre öğretmen liderliğine yönelik beklentilerde ve kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin beklentilerde, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre bazı farklılıklar görülmüştür. Buna göre öğretmen liderliğine yönelik beklentilerin, 1-3 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerde 7-9 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Kurumsal gelişmeye ilişkin beklentilerde ise 1-3 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin, 7-9 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlere göre; 10 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin ise 7-9 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek beklentiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda genel olarak bir okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha fazla öğretmen liderliği davranışlarının gösterilmesi gerektiği beklentisinde olduğu söylenebilir. 7-9 yıl okulunda görev yapan öğretmenler, diğer görev süresi aralıklarına göre daha düşük öğretmen liderliği beklentisi göstermiştir. Meslektaşlarıyla iş birliği ve mesleki gelişim alt boyutlarına ilişkin beklentilerde ise anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Buna göre bir okulda göreve yeni başlayan öğretmenler ile daha önce o okulda görev yapan öğretmenler, meslektaşlarıyla iş birliği yapılması ve mesleki gelişimin sağlanması gerektiği düşüncesinde olup bu durumun liderlik davranışları açısından olumlu olduğu söylenebilir. Dalgıç Dinlendi (2012) ise çalışmasında öğretmen liderliği beklentilerinin okuldaki görev süresine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.3. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemini “Öğretmenlerin özgeci davranışları ile öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Literatürde, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen herhangi nitel veya nicel bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş olup, bu inceleme sonucunda öğretmen liderliğine yönelik algıların; öğretmenlerin özgeci davranışları ortalama puanları ve acil durumlarda yardımseverlik, güncel durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma alt boyutlarıyla orta düzeyde; bağışta bulunma alt boyutuyla ise düşük düzeyde, anlamlı, pozitif bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen liderliği algılarıyla en yüksek ilişkiye sahip alt boyut sosyal sorumluluk/paylaşma iken, en düşük ilişkiye sahip alt boyut bağışta bulunmadır. Öğretmenlerin özgeci davranışları arttıkça öğretmen liderliği rollerine ilişkin algıları da orta düzeyde artmaktadır. Öğretmen liderliğine yönelik alt boyutlardan meslektaşlarıyla iş birliğine ilişkin algıların; öğretmenlerin özgeci davranışlarıyla ve güncel durumlarda yardımseverlik, sosyal sorumluluk/paylaşma alt boyutlarıyla orta düzeyde; bağışta bulunma ve acil durumlarda yardımseverlik alt boyutlarıyla düşük düzeyde, anlamlı, pozitif bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Kurumsal gelişmeye ilişkin algıların; öğretmenlerin özgeci davranışlarıyla ve acil durumlarda yardımseverlik, güncel durumlarda yardımseverlik, sosyal sorumluluk/paylaşma alt boyutlarıyla orta düzeyde; bağışta bulunma alt boyutuyla düşük düzeyde, anlamlı, pozitif bir ilişkiye sahiptir. Öğretmen liderliğine yönelik alt boyutlardan mesleki gelişime ilişkin algıların; öğretmenlerin özgeci davranışlarıyla ve acil durumlarda yardımseverlik, güncel durumlarda yardımseverlik, sosyal sorumluluk/paylaşma alt

boyutlarıyla orta düzeyde; bağıшта bulunma alt boyutuyla düşük düzeyde, anlamlı, pozitif bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın başka aşamasında, öğretmen liderliğine yönelik beklentilerin özgeci davranışlarla ilişkisi incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmen liderliğine yönelik beklentilerin, öğretmenlerin özgeci davranışlarıyla ve acil durumlarda yardımseverlik, güncel durumlarda yardımseverlik, sosyal sorumluluk/paylaşma alt boyutlarıyla orta düzeyde; bağıшта bulunma alt boyutuyla ise düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişkiye sahiptir. Öğretmen liderliği beklentilerinin alt boyutlarıyla en yüksek ilişki sosyal sorumluluk/paylaşmayla iken en düşük ilişki bağıшта bulunma alt boyutuyla. Genel anlamda öğretmenlerin özgeci davranışları arttıkça, liderlik rollerine ilişkin beklentileri de yükselmektedir. Öğretmen liderliğine yönelik alt boyutlardan meslektaşlarıyla iş birliğine ilişkin beklentilerin; öğretmenlerin özgeci davranışlarıyla ve sosyal sorumluluk/paylaşma alt boyutuyla anlamlı şekilde orta düzeyde; buna karşılık bağıшта bulunma, acil durumlarda yardımseverlik, güncel durumlarda yardımseverlik alt boyutlarıyla düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen liderliğine yönelik alt boyutlardan kurumsal gelişmeye ilişkin beklentilerin; öğretmenlerin özgeci davranışlarıyla ve acil durumlarda yardımseverlik, güncel durumlarda yardımseverlik, sosyal sorumluluk/paylaşma alt boyutlarıyla orta düzeyde; bağıшта bulunma alt boyutuyla düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Son olarak öğretmen liderliğine yönelik alt boyutlardan mesleki gelişime ilişkin beklentilerin; öğretmenlerin özgeci davranışlarıyla ve acil durumlarda yardımseverlik, güncel durumlarda yardımseverlik, sosyal sorumluluk/paylaşma alt boyutlarıyla orta düzeyde; bağıшта bulunma alt boyutuyla düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür.

Genel olarak, öğretmenlerin özgeci davranışları arttıkça öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentilerinin de orta düzeyde arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin, karşılık beklemeden, sırf karşısındakinin menfaatini düşünerek ve ona yardım edebilmek için yapmış oldukları özgeci davranışların, sosyal bir örgüt olan okullarda ve okul çevresinde görülmesi beklenen bir durumdur. Öztürker (2014), ailelerin ve öğretmenlerin özgeci davranışlarının, çocukların olumlu sosyal davranışlarını yüksek oranda etkilediğini belirtmiştir. Toplumda kutsal bir meslek olarak kabul gören öğretmenliğin değerlerinin liderlik rollerine aktararak öğrencilerinin olumlu davranışlar kazanmasında ön planda tutulması önemlidir. Okullarda öğretmenler; derslerine girdikleri öğrencilerin arkadaş ve aile ilişkilerini, derslere yönelik sorunlarını, varsa sağlığıyla ilgili sıkıntıları hakkında bir şekilde bilgi sahibi olurlar. Benzer şekilde meslektaşlarının da varsa çeşitli sorunları hakkında farklı şekillerde bilgi sahibi olabilirler. Bu bağlamda öğretmenlerin gerek meslektaşlarına gerek öğrencilerine gerekse okulun genel sorunlarına olumlu davranışlarda bulunarak yardıma koşmak istemesi, insani bir değer olarak ortaya çıkar ve öğretmen liderliği rollerinin açığa çıkmasına fırsat yaratır. Öğretmen liderliğine yönelik davranışlarda amaçlı ve gönüllülükle yapılan etkinlikler bulunur; kendini geliştiren öğretmenler aynı zamanda ülkesine, okuluna, meslektaşlarına ve öğrencilerine fayda sağlama derdindedir (Akıncı ve Ekşi, 2017). Yeri geldiğinde birçok öğretmen, sorumluluğunda olmasa dahi bu davranışları isteyerek ve gönüllülüğü esas alarak sergileyebilir. Meslektaşlarının giremedikleri derslerde onun yerine derse girerek öğrencilere fayda sağlamak, mesai saatleri dışında öğrencilerinin sorunlarıyla ilgilenmek bu davranışlara örnektir. Öğretmen liderliğinde; okulun gelişmesi ve her yönden başarının mümkün olduğunca en yüksek seviyelere çıkarılmasını hedeflenmektedir. Bu doğrultuda meslektaşlarıyla bilgi paylaşımı, kurumda ihtiyaç durumlarda yardıma koşarak gelişimi

sağlama, öğrencilerin gelişimi ve başarısı için sınıf içinde ve sınıf dışında her türlü eğitim öğretim faaliyetleri geliştirme ve uygulama gibi öğretmen liderliği rollerinde özgeci davranışların etkisi kendini gösterebilmektedir.

Araştırmada hem öğretmen liderliğine yönelik algıların hem de beklentilerin, özgeci davranışların bağışta bulunma alt boyutuyla diğer alt boyutlara göre düşük ilişkisi olduğu gözlenmiştir. Bu durumun sebepleri, öğretmenlerin öğrencileri ile meslektaşlarının bu alt boyutun kapsadığı ihtiyaçlarını bilmemesi, özellikle maddi anlamda öğrenci ve meslektaşlarını utandırma durumundan çekinmesi ya da bu ihtiyaçların genellikle okulda geçirilen zaman dışında ortaya çıkması/dile getirilmesi olabilir. En fazla ilişki ise hem öğretmen liderliğine yönelik algılarda hem de beklentilerde, özgeci davranışlardan sosyal sorumluluk/paylaşma alt boyutuyla olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin liderlik rolleri kapsamında; öğretmenlerin sınıf-okul içerisindeki ve dışındaki her türlü sorumluluk ve paylaşımlarda aktif görev alması/almak istemesi bu duruma sebep olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasındaki ilişkinin ise yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmüştür. Aynı alt boyutların algı ve beklenti bölümleri arasındaki ilişki de bu bulguyla benzerlik göstermektedir. Kölükçü (2011) ilkokul öğretmenlerinin, Beycioğlu (2009) ise yönetici ve öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Bu araştırmada öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentilerin diğer araştırmalara göre daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu durum, Karaman ilindeki öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını bekledikleri orana yakın şekilde sergilendiği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla Karaman ilinde başarı anlamında istenilen seviyeye ulaşamaması bu durumla ters düşmektedir. Öğretmenlerin

ve yöneticilerin öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentilerine olan farkındalığının artırılmasının, öğrenci başarısını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

5.1.4. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemini “Öğretmenlerin özgeci davranışları, öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın bu kısmında ilk olarak öğretmenlerin özgeci davranışlarının öğretmen liderliğine yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı, ikinci olarak da öğretmenlerin özgeci davranışlarının öğretmen liderliğine yönelik beklentilerin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı analiz edilmiştir. Alan yazında bu konuyla ilgili doğrudan yapılan nitel veya nicel bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin özgeci davranışlarının alt boyutları olan bağışta bulunma, acil durumlarda yardımseverlik, güncel durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma ile öğretmen liderliğine yönelik algı puanları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu dört değişken birlikte, öğretmen liderliğine yönelik algıların %26’sını açıklamaktadır. Güncel durumlarda yardımseverlik ve sosyal sorumluluk/paylaşma alt boyutlarının, öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin özgeci davranışları ve alt boyutları ile öğretmen liderliğine yönelik beklentiler arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu dört değişken birlikte öğretmen liderliğine yönelik beklentilerin %23’ünü açıklamaktadır. Sadece sosyal sorumluluk/paylaşma alt boyutu, öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Genel olarak, öğretmenlerin özgeci davranışları, öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri açısından önemli denilebilecek bir yordama gücüne sahip olduğu

söylenabilir Etik duygular, vatan ve öğrenci sevgisi, öğretmenlik mesleğinde gösterilmesi beklenen ilkeler öğretmen liderliğini etkilemektedir (Akıncı ve Ekşi, 2017). Öğretmenlerin sosyal sorumluluk ve paylaşma davranışlarının öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerini yordama gücü oldukça büyüktür. Öğretmenlik mesleği sorumluluk ve fedakârlık gerektiren bir meslektir; öğretmenler öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve velileriyle sürekli iletişim halinde olup başta öğrencileri olmak üzere onların ihtiyacını karşılamaya ve problemlerini çözmeye çalışırlar (Sezer, Çoban ve Akşit, 2017). Ayrıca öğretmen algılarına göre öğretim programları, bilgi ölçmeye ve sınavlarda bilgileri temel alması yönüyle öğrencilere sorumluluk değerinin kazandırılmasında yeterli gelmemektedir; sorumluluğun öğretiminde model olma ve telkin yöntemine sık başvurulmaktadır (Sezer vd., 2017). Öğretmenlerin liderlik rollerinin, özellikle okul içinde ve dışında öğrenciler ve okulun diğer paydaşlarıyla olan paylaşımlarını, sorumluluklarını, yardımlarını içerdiği de düşünüldüğünde; bu değerlerin öğretmenlerin liderlik rollerini olumlu etkilediği düşünülebilir. Ryan ve Bohlin (2003), öğretmenlerin iyi bir eğitimci olarak öğrencilerinin karakter gelişimini, olumlu değerler sisteminin oluşmasını, başkalarına saygı ve empati duymasını sağlamayı mesleki bir sorumluluk olarak görmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Sınıfta ve okulda bu iklimin oluşabilmesi ise öğretmenlerin liderlik rollerinin farkına varması ve davranışa dökmesiyle sağlanabilir. Öğretmenin sahip olduğu olumlu değerler ve özgeci davranışlar, öğretmen liderliğinin beklenmesi ve sergilenmesi noktasında itici güç olarak motivasyonu da artırabilmektedir.

5.2. Öneriler

Bu alt bölümde araştırmaya yönelik öneriler ile uygulayıcı ve politika yapıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, Karaman ili merkezinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla özgeci davranışlar sergilediği görülmüştür. Bu sonuç genel anlamda literatürden farklıdır. Farklılığın sebebine yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.
2. Araştırmada kıdemli ve yaşlı öğretmenlerin az kıdeme sahip ve genç öğretmenlere göre bazı boyutlarda daha fazla özgeci davranışlar sergilediği görülmüştür. Bu durumun sebebine yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.
3. Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin bazı alt boyutlarda diğer kademelerdeki öğretmenlere göre daha özgeci davranışlar sergilediğine ulaşılmıştır. Bu sonucun literatürde benzer örnekleri olduğu görülmüştür. Ancak sebebinin derinlemesine incelenmesinin alana fayda sağlayacağı düşünülmektedir.
4. Araştırmada yaşlı ve kıdemli öğretmenlerin, genç ve az kıdeme sahip öğretmenlere göre öğretmen liderliği rollerine ilişkin algıları ve beklentileri çoğunlukla daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Genç öğretmenlerin algı ve beklentilerinin neden daha düşük olduğuna yönelik derinlemesine araştırma yapılabilir.
5. Bu çalışma Karaman ili merkezindeki resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlere yönelik yapılmıştır. Benzer çalışmaların sınırlı sayıda olmasından ötürü farklı illerde ve bölgelerde, farklı öğretmen gruplarıyla benzer çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır.
6. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri ile bağımsız değişken olan özgeci davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Farklı bağımsız değişkenler kullanılarak farklı araştırmalar tasarlanabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada öğretmen liderliğine yönelik genel algılarda ve kurumsal gelişme, mesleki gelişim algılarında genç öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha düşük düzeyde algılarının olduğu görülmüştür. Genç öğretmenlerin, literatüre son yıllarda giren öğretmen liderliği konusunda daha fazla bilgi sahibi olmasını sağlayacak mesleki gelişim programları düzenlenebilir.
2. Araştırmada üst kıdem yıllarına sahip öğretmenlerin, bazı alt kıdem yıllarına sahip öğretmenlere göre öğretmen liderliği rollerine ilişkin genel algılarının ve alt boyutlara yönelik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle göreve yeni başlayan öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme seminerlerinde, öğretmen liderliği, meslektaşlarıyla iş birliği, kurum kültürü ve kurumsal gelişme, meslekte kendini geliştirme konularında eğitimler verilmeli veya eğitimlerin içeriği geliştirilmelidir. Benzer şekilde okul yöneticileri için de öğretmen liderliği konusunda eğitimler tasarlanarak; okula yeni başlayan genç öğretmenlere destek olması, onların uyum süresini kısaltabilmeleri amacıyla okulun iş ve işleyişini, kültürünü, paydaşlarını daha hızlı adapte olması sağlanmalıdır.
3. Araştırmada öğretmenlerin özgeci davranışları ile öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentiler arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, aynı zamanda özgeciliğin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerini anlamlı şekilde açıkladığı görülmüştür. Bu sonuç hem bağımlı hem bağımsız değişkenin insanı değerler, sorumluluk alma, paylaşma, yardım etme gibi ortak özelliklerinin olduğunu göstermektedir. Özgeci davranışlar genellikle küçük yaşlarda kazanılmaktadır. Dolayısıyla gerek öğretmenlik mesleği gerekse farklı meslek gruplarında insani değerlerin, çalışma hayatımızdaki değerleri ve rolleri etkileyeceği düşünülmektedir. Tüm bu sonuçlar neticesinde okullarda değerler eğitimi daha kapsamlı yer verilmelidir. Ayrıca müfredata sadece insani değerleri ve olumlu davranışları odağına alan zorunlu bir ders eklenebilir.

KAYNAKÇA

- Ağırman, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aka, S. (2015). *Lider ve yöneticilerin çalışanlar tarafından algılanan liderlik ve yöneticilik özellikleri: Mersin / Soil örneği*. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Akbaba, S. (2001). Özgecilik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 85-95.
- Akıncı, T. ve Ekşi, H. (2017). Lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öz-yetkinliklerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 7-40.
- Akkuş, M. (2014). *PISA, TIMSS ve PIRLS sonuçlarının değerlendirilmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Aktay, A. ve Ekşi, H. (2008). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(3), 19-65.
- Alkın, M.C. (2006). *Liderlik özellik ve davranışlarının belirlenmesi ve konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırma*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Altunay, E. (2017). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 19-44.
- Aslan, H., Kumcağız, H. ve Alakuş, K. (2018). An investigation of the relationship between the altruism levels, communication skills and problem solving skills of the elementary education and secondary education teachers. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 8(4), 707.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Avcı, D., Aydın, D. ve Özbaşaran, F. (2013). Hemşirelik öğrencilerinde empati-özgecilik ilişkisi ve özgeci davranışın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 108-113.
- Avcı, Ö. (2015). Kurumsal itibarın oluşturulması ve korunmasında liderin rolü. *Emniyet Genel Müdürlüğü Polis Dergisi*. 85(21), 58-65.
- Az, M. S. (2020). *Üniversite öğrencilerinin dindarlık ve özgecilik düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. II. *Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*. 18-20 Eylül 1996, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Bal, K. (2019). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının sergilenmesine ilişkin görüşleri (İstanbul ili örneği)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Bal, P. N. ve Topuz, C. (2015). Özgeciliği artırmaya yönelik psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeylerine etkisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(4), 206-216.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2).
- Barry, D. (1991). Managing the bossless team: Lessons in distributed leadership. *Organizational Dynamics*, 20(1), 31-47.
- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers parents and principals can make difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Batson, C. D. (1991). The altruism question: Toward a socialpsychological answer. Hillsdale, NJ: Erlbau.
- Batson, C. D. (2012). A history of prosocial behavior researche. A. W. Kruglanski & W. Stroebe (Ed.), *Handbook of the history of social psychology* içinde (ss. 243-364). New York: Psychology Press.
- Bayrak, B. V. ve Ataseven, H. (2020). Salgın dönemi sağlık hizmetlerinde özgecilik (diğerkâmlık). *Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 101-108.
- Bekil, M. (2019). *Öğretmenlerde mutluluğun yordayıcıları olarak sosyal bağlılık, özgecilik ve sosyal empati*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bektaş, Ç. (2016). Liderlik yaklaşımları ve modern liderden beklentiler. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(7), 43-53.
- Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. NY: Addison Wesley.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Beycioğlu, K. (2015). Öğretmen liderliği. N. Konan (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* içinde (ss. 157-174). Ankara: Pegem. 1. baskı.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, 191-223.
- Biber, M. (2019). Lider yöneticilik. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 183-197.
- Bozkurt, Ö. ve Göral, M. (2013). Modern liderlik tarzlarının yenilik stratejilerine etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Anadolu University Journal Of Social Sciences*, 13(4).
- Buckner, K. G. & McDowelle J. O. (2000). Developing teacher leaders: Providing encouragement opportunities and support. *NASSP Bulletin*, 84(616), 35-41.
- Buluç, B. ve Uzun, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının değer hiyerarşileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 13(2), 29-46.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem. 11. baskı.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem. 25. baskı.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem. 5. baskı.
- Byrne, B. M. & Campbell T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 30, 555-574.

- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 349-363.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem. 4. baskı.
- Chell, J. (1995). Introducing principals to the role of instructional leadership. *Ssta Research Centre Report*. Saskatchewan School Trustees Association. Regina.
- Cook, C. W. & Hunsaker, P. L. (2001). *Management and organizational behavior*. Canada: Addison-Wesley Publishing Company Inc.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı. Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi.
- Cüceloğlu, D. (2019). *Öğretmenim bir bakar mısın?* İstanbul: Final Kültür Sanat. 7. baskı.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem
- Çelik Yılmaz, D. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik algıları arasındaki ilişki*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çetin, Ş., Korkmaz, M. ve Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 7-36.
- Çoban, Ö. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı yöneticilerinin örgütsel değişimi yönetme yeterlikleri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

- Çoban, Ö., Özdemir, N. ve Bellibaş, M. Ş. (2020). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-18.
- Çolak, I., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). The Relationship between teachers' teacher leadership roles and organizational commitment levels. *Educational Process: International Journal*, 3(1-2), 35-51.
- Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 27, 171-184.
- Dalgıç Dinlendi, E. (2012). *Okul yönetimi sürecinde İngilizce öğretmenlerinin liderlik uygulamaları*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria VA: ASCD.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Demir, S. ve Karakuş, M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(2), 183-212.
- Demirtaş, S. (1997). *Liderlik teorileri ve karizmatik liderlik*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Derrida, J. (1979). Scribble (writing- power). *Yale French Studies*, 58, 117-147.
- Dilmaç, B. ve Ekşi, H. (2012). Öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin ve özgeci davranışlarının mesleki benlik saygısı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 65-82.

- Dinham, S. ve Scott, C. (1999). *The Doctorate: Talking about the Degree*. University of Western Sydney, TES, UWS, Nepean, PO Box 10, Kingswood, NSW 2747, Australia.
- Dovidio, J. F. (1991). The empathy-altruism hypothesis: Paradigm and promise. *Psychological Inquiry*, 2(2), 126-128.
- Dunn, E. W., Aknin, L. B. & Norton, M. I. (2008). Spending money on others promotes happiness. *Science*, 319(5870), 1687-1688.
- Düzgüner, S. (2019). Pro-sosyal davranışlarda diğerkâmlığın (özgecilik) tanımı ve konumu. *Bilimname*, 40, 351-373.
- Düzgüner, S. ve Sevinç, K. (2020). Farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinde özgecilik ve dini tutum ilişkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 783-796.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale NJ: Lawrence Elbaum Associates.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eker, S. (2019). *Okul müdürünün liderliğinin ve öğretmen liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ekşi, H., Sayın, M. ve Demir Çelebi, Ç. (2016). Üniversite öğrencilerinin özgecilik ve otantiklik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 79-102.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Erel C. (2013). *Lider*. İstanbul: İdealist Düşünce. 5. Baskı.

- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta.
5. baskı.
- Erden, A., Aytaç, T. ve Altunçekiç, A. (2014). Orta öğretim kademesinde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 761-782.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ergün, M. (2007). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ocak.
- Ersoy, F. (2018). Öğretmenlik ve ahlak. N. Erdoğan, Ö. Torlak ve B. Tiryaki (Ed.), *Temelleri ve uygulamalarıyla iş ahlakı içinde* (ss. 378-400). İstanbul: İGİAD.
- Fairman, J. & Mackenzie, S. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. Professional development in education. *Teacher leadership and professional development, special issue*, 38, 229-246.
- Faucalt, M. (1982). The subject and the power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Feyerabend, P. (1987). Creativity: A dangerous myth. *Critical Inquiry*, 13(4), 700-771.
- Flynn, S. V. & Black, L. L. (2011). An emergent theory of altruism and selfinterest. *Journal of Counseling & Development*, 89(4), 459-469.
- Gibb, C. A. (1954). Leadership. G. Lindzey ve E. Aronson (Ed.), *Handbook of social psychology içinde* (ss. 877-917). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gini, A. (1997). Moral leadership: An overview. *Journal of Business Ethics*, 16(3), 323-330.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gülaçtı, F. Gür, R. ve Çiftçi, Z. (2018). Öğretmen adaylarının özgecilik ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi. *Küreselleşen Dünyada Eğitim*, 473-484.

- Glbahar, B. (2017). Investigation of perceptions regarding teacher leadership among secondary school teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*. 5(2), 111-119.
- Grlr, A. (2019). Türkçe ğretmenlerinin ğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Güzel Akar, M. Z. (2020). *Okul ncesi dönem çocuklarının özgecil davranışlarının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Habermas, J. (2004). “teki” olmak, “teki”yle yaşamak. (ev. İlknur Aka) İstanbul: Yapı Kredi. 3.baskı.
- Hablemitoğlu, ř., zkan, Y. ve Yıldırım, F. (2010). Bir fedakârlık rneği olarak" kan bağışı". *Sosyal Politika alışmaları Dergisi*, 20(20), 67-78.
- Hale, R. P. (1998). In my view: Developing teacher leaders. *Kappa Delta Pi Record*, 34(3), 110-111.
- Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. *Developing successful leadership* içinde (ss. 61-76). Dordrecht: Springer.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). The principal’s role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980–1995. K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Ed.) içinde (ss. 723-783). *International handbook of educational leadership*. Netherland: Springer.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Hanerlioğlu, O. (1978). *Felsefe ansiklopedisi*. İstanbul: Remzi.

- Harris, A. (2003). Teacher leadership and school improvement. *Effective leadership for school improvement*, 72-83.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. McGraw-Hill Education (UK).
- Harris, A & Muijs, D. (2006). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Heck, R. H. & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Hoffman, M. L. (2007). *Empathy and moral development*. New York: Cambridge University Press.
- Hook, D. P. (2006). *The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools*. Texas A&M University ProQuest Information and Learning. Doktora Tezi.
- İşık, A. Z. (1994). Etkili iletişim teknikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 149-154.
- İmamoğlu, E. O. (1979). Sosyal psikolojide 1970'lerde incelenen konular ve yöntem açısından genel bir bakış. *Türk Psikoloji Dergisi*, 5, 14-19.
- İşcan, Ö. F. (2002). *Küresel işletmecilikte dönüştürücü liderlik anlayışı -Büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- İşmen, A. E. ve Yıldız, S. A. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. 11(42), 151- 166.
- Johnson, R. J. (2006). *Teacher leadership: A case study of an elementary principal*. Capella University ProQuest Information and Learning. Doktora Tezi.

- Kaçar Banbal, G. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin özgecilik düzeyleri*. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. İstanbul: Asil. 5. baskı.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Karadağ, E. ve Mutaftçılar, I. (2009). Pro-sosyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, (8), 41-69.
- Karagöz, F. (2020). *Dönüştürücü liderlik, kişi-örgüt uyumu, iş tatmini ve özgecilik ilişkisine yönelik araştırma*. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kasapoğlu, F. (2013). *Üniversite öğrencilerinde iyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlikleri*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kaygısız, E. G. (2013). Özel güvenlik personelinin örgütsel vatandaşlık davranışları. *3.Ulusal Özel Güvenlik Sempozyumu* içinde (ss. 71-88). Gaziantep.
- Kee-Lee, C. (1998). Effects of age, gender, and participation in volunteer activities on the altruistic behavior of Chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 159 (2), 195-201.
- Khalınbaylı, K. (2018). *Üniversite öğrencilerinde özgecilik ve mükemmeliyetçilik anlayışı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Kılınç, M. (2016). *Sağlık çalışanlarının empatik eğilim düzeylerinin saldırgan davranış düzeyleri ile ilişkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kılınç, A. Ç. ve Recepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press. 2. baskı.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Konan, N. ve Gedik, A. (2019). Özgeci liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 76-92.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç. ve Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-46.
- Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri*. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kösterelioğlu, M. ve Olukcu, E. (2019). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 31-45.
- Krevans, J. & Gibbs J. C. (1996). Parents use of inductive discipline: Relations to childrens empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.

- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School leadership & management*, 23(4), 421-430.
- LeBlanc, P. R. & Shelton, M.M. (1997). Teacher leadership: The needs of teachers, *Action in Teacher Education*, 19(3), 32-48.
- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: Its nature, development and impact on schools and students. M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Ed.), *Leadership in education* içinde (ss. 103-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B. & Gordon, M. (2010). How successful leadership influences student learning: The second installment of a longer story. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Ed.) *Second international handbook of educational change* içinde (ss. 611-629). Dordrecht: Springer.
- Mert, A. ve Gülmez, E. (2018). Özgecili ile benlik ayrımlaşması arasındaki yordayıcı ilişkinin bazı değişkenlerle incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 961-989.
- Midlarsky, E. & Kahana, E. (1994). *Altruism in later life*. Thousand Oaks CA: SAGE Publications.
- Miller, P. A. (1997). Emotional cognitive behavioral and temperament characteristics of high-empathy children. *Motivation and Emotion*, 21(1), 109-126.
- Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019 (2019, Ekim 11). Erişim tarihi: 27 Ocak 2020, https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.

- Monroe, K. R. (2002). Explicating altruism. S. G. Post, L. G. Underwood, J. P. Schloss ve W. B. Hurlbut (Ed.), *Altruism and altruistic love: Science, philosophy and religion in dialogue* içinde (ss. 106-122). Oxford: OxfordUniversity Press.
- Mutafçılar, I. (2008). *Özgecilik kavramının tarihsel gelişimi ve öğretmen özgeciliği üzerine bir araştırma*. İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Northouse, P. G. (2013). *Kepemimpinan: Teori dan praktik*. Jakarta: Indeks.
- Nyaga, J. W. (2011). *Relationship between teacher altruism and the level of altruism in pre-school children in westlands division Nairobi, Kenya*. Kenyatta University Institutional Repository. (2011, Aralık 15). Erişim tarihi: 07/03/2021, <http://ir-library.ku.ac.ke/handle/123456789/1994>
- Oğuz E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17 (3), 377-403.
- Olitalia, R., Wijaya, E., Almakiyah, K. & Saraswati, L. (2013). Altruism among Teacher. *The Asian Conference on Psychology & the Behavioral Sciences 2013 Official Conference Proceedings* içinde (ss. 302-311).
- Onatır, M. (2008). *Öğretmenlerde özgecilik ile değer tercihleri arasındaki ilişki*. İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ovacıklı, S. (2018). *İlkokul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Öntaş, T. ve Okut, L. (2017). Özel öğretim kurumlarındaki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 98-115.

- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-598.
- Özdemir, N. ve Kavak, Y. (2017). *Akademik başarı kısılacındaki okul yöneticileri*. Ankara: Pegem.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Öztürk, N. ve Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *Elementary Education Online*, 16(4).
- Öztürk, Z. ve Bilkay, T. A. (2016). Türkiye kamu hastaneleri kurumunda çalışan kadınların kariyer engelleri ve cam tavan sendromu algıları. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 89-102.
- Öztürker, B. (2014). *6 yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. İstanbul Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. UK: McGraw Hill.
- Piliavin, J. A. & Charng, H. W. (1990). Altruism: A review of recent theory and research. *Annual review of sociology*, 16(1), 27-65.
- Pitner, N. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research in educational administration* içinde (ss. 99-122). NY: Longman.
- Punjvani, M. B. (2015). Effect of parenting styles and different family income on altruism in adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(3), 126-140.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tuz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa.

- Sağır, Z. (2020). Özgecılık ve dini tutum: Farklı meslek grupları üzerine nicel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(13), 285-319.
- Sarı E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sawyer, J. M. (2005). *A case study of teacher leadership as a strategy for implementing change*. Lynch Graduate School of Education ProQuest Information and Learning. Doktora Tezi.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435-459.
- Sezer, A., Çoban, O. ve Akşit, İ. (2017). Öğretmenlerin sorumluluk değeri algılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 122-144.
- Sezer, Ö. ve Genç, H. (2018). Öğretmen adaylarında özgeciliğin pozitif algıyla ve sosyal karşılaştırmayla ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58), 489-495.
- Shackleton, V. (1995). *Business leadership*. London ve New York: Routledge.
- Silva, D. Y., Gimbert, B. & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
- Simon, H. A. (1993). Altruism and economics. *The American Economic Review*, 83(2), 156-161.
- Smylie, M. A. (1995). New perspectives on teacher leadership. *The Elementary School Journal*, 96(1), 3-7.

- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Starratt, R.J. (1995). *Leaders With Vision the Quest for School Renewal*. Corvvin Press Inc.
- Sugg, S. A. (2013). *The relationship between teacher leadership and student achievement*. Richmond Eastern Kentucky University. Yayımlanmamış Doktora tezi.
- Sümbül, A. M. (2006). Bir meslek olarak öğretmenlik, Ö.Demirel, ve Z. Kaya, (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Pegem.
- Sürücü, A. ve Yıldırım, A. (2019). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının özgecilik düzeylerinin incelenmesi. E. Hamarta, C. Arslan, S. Çiftçi ve M. Uslu (Ed.), *Eğitimde yeni yaklaşımlar içinde* (ss. 117-123). Ankara: Çizgi.
- Szilagy, A. D. (1990). *Organizational behavior and performance*. New York: Co Harper Collins Pub.
- Gül Şanlı, A. ve Koç, B. (2019). Her özgeci birey özgeci davranır mı? Otantiklik ve dindârlığın özgecilik üzerindeki rolü. *Middle Black Sea Journal of Communication Studies*, 4(2), 104-114.
- Şekerci, R. ve Karataş, S. (2020). Öğretmen liderliği eğitim programına katılan yaygın eğitim kurumları usta öğretici ve öğretmenlerinin program hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 317-335.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem. 5. baskı.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, (2019, Haziran). 2019 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Serisi, No: 7. Ankara: MEB.

- Topuz, C. (2013). *Üniversite öğrencilerinde özgeciliğin öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi*. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Turan, S. (2020). Liderlik nedir? K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram-Araştırma-Uygulama* içinde (ss. 1-5). Ankara: Pegem. 1. baskı.
- Türetgen, İ. Ö., Ünsal, P. ve Telman, N. (2004). Yöneticiler için liderlik özelliklerini ölçen bir ölçek geliştirme. *Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology*, 24, 25-44.
- Türküm, S. (1988). *Çağdaş yaşamda kişilik ve kişiler arası ilişkiler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uncu, A. (2018). *Liderlik teorilerinde toksik liderliğin araştırılması: Hitler ve Stalin örneği*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Uslu, M. (2019). *Hastane çalışanlarında dindarlığın empati ve özgecilik ile ilişkisi üzerine bir araştırma (Konya Eğitim Araştırma Hastanesi örneği)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Uzel Elmas, G. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ümmet, D. (2012). *Üniversite öğrencilerinde özgecilik davranışının transaksyonel analiz ego durumları ve yaşam doyumu bağlamında incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ümmet, D., Ekşi, H. ve Otrar, M. (2013). Özgecilik (altruizm) ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 301-321.
- Ünal, M. (2012). Bilgi çağında değişim ve liderlik. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(1), 297-310.

- Van Slyke, D.M. & Brooks, A.C. (2005). Why do people give? New evidence and strategies for nonprofit managers. *American Review of apublic Adminstration*, 35(3), 199-222.
- Wilson, S. J. (2016). *Examining the relationship between teacher leadership styles and student achievement*. Texas: Our Lady of the Lake University faculty of the Department of Leadership Studies. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yavuzer, H., İşmen Gazioğlu, A. E., Yıldız, A., Demir, İ., Meşeci, F., Kılıçaslan, A. ve Sertelin, Ç. (2006). Öğretmen özgeciliği ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 947-972.
- Yaz, A., H (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, M. ve Topçuoğlu, P. (2016). Özgeciliğin çeşitli demografik değişkenlerle incelenmesi: Sakarya örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 40-53.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2), 93-105.
- 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), 255-316.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, (2019, Ocak). 2018 Yükseköğretim Kurumları Sınavı.

Yükseköğretime Geçişte İl – Bölge Başarıları ve Nüfus Hareketliliği. Ankara: YÖK.

Yukl, G. A. (1991). *Leadership in organizations*. India: Pearson Education.

Yücel, Y. (2020). *Öğretmen liderliği eğitim programının öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerine etkisi*. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Zel, U. (2001): *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Seçkin. 1. baskı.



EKLER

EK 1. ARAŞTIRMA İZNİ

KMÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 07.09.2020-7018



T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99371540-44-E.12008392
Konu :Araştırma İzni

03.09.2020

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelge.
b)18.03.2020 tarihli ve 9056 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 31.08.2020 tarihli ve 11698161 sayılı Oluru.

İlgi (b) yazınızla; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı 180455208 numaralı öğrencisi Ayşe AKDOĞAN "Öğretmenlerin Özgeci Davranışlarının Öğretmen Liderliğine Yönelik Algı ve Beklentiler İle İlişkisinin İncelenmesi" konulu anket çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik çalışma yapmak istemektedir. Bu bağlamda,

Müdürlüğümüze bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik ilgi (b) yazıda adı geçen öğrencinin anket yapma çalışma talebi Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Bu kapsamda, anket çalışmasının Valilik Makamının ilgi (c) onayında belirtilen şartlar doğrultusunda yapılması ve sonuç raporlarının Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Abdurrahman KURT
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek:
- İlgi (c) Valilik Oluru (1 sayfa)
- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (29 sayfa)

Adres :Hamidiye Mahallesi Eyyazınca Caddesi No:18
70100 Karaman/Merkez
Elektronik Ağ : www.karaman.meb.gov.tr
e-posta : strateji70@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : A.GÖRGÜ / Memur
Tel : (0 338) 280 70 30
Faks : (0 338) 280 70 99

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre 03.09.2020 tarihinde saat 15:23'te 6213-0408-3046-9446-03317 ile onaylanmıştır.

EK 2. ÖĞRETMEN ÖZGEÇİLİĞİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

(konu yok) ➡
Gelen Kutusu x
✕ 🖨️ 📧

Ayşe Akdoğan <ayseoyur91@gmail.com>
 Alıcı: ismen ▼

29 Kas 2019 Cum 22:29
 ☆ ↩️ ⋮

Değerli Esra İşmen Gazioğlu hocam,

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Yönetimi yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretmenlerin özgeci davranışlarıyla öğretmen liderliği özellikleri arasındaki ilişkiyi tezimde çalışmayı planlıyorum. Bu sebeple diğer değerli hocalarımızla geliştirmiş olduğunuz 'Öğretmen Özgeciliği Ölçeği' ni atıf yaparak izninizle tezimde kullanmak ve ölçek formuna ulaşmak istiyorum. Haluk Yavuzer hocama ulaşamadım. Yardımcı olursanız sevinirim.

Saygılarımla iyi akşamlar dilerim...

Ayşe Esra İşmen Gazioğlu <ismen@istanb...>
 Alıcı: ben ▼

8 Ara 2019 Paz 18:13
 ☆ ↩️ ⋮

Merhaba,
 Ölçek ilişiktir. Kolaylıklar dileriz,
 EİG

Ayşe Akdoğan <ayseoyur91@gmail.com>, 29 Kas 2019 Cum, 22:29 tarihinde şunu yazdı:

Değerli Esra İşmen Gazioğlu hocam,

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Yönetimi yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretmenlerin özgeci davranışlarıyla öğretmen liderliği özellikleri arasındaki ilişkiyi tezimde çalışmayı planlıyorum. Bu sebeple diğer değerli hocalarımızla geliştirmiş olduğunuz 'Öğretmen Özgeciliği Ölçeği' ni atıf yaparak izninizle tezimde kullanmak ve ölçek formuna ulaşmak istiyorum. Haluk Yavuzer hocama ulaşamadım. Yardımcı olursanız sevinirim.

Saygılarımla iyi akşamlar dilerim...

Lütfen bu e-postayı yazdırmadan önce çevreye olan etkisini dikkate alınız. Unutmayınız ki; dünyadaki kağıt tüketiminin yarısı kazanılırsa, her yıl 8 milyon hektar orman alanı (Ege Bölgesi büyüklüğünde) yok olmaktan kurtulacaktır.

EK 3. ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ

Öğretmen liderliği ölçeği hakkında



Gelen Kutusu x

**Ayşe Akdoğan** <ayseoyur91@gmail.com>

29 Kas 2019 21:17



Alıcı: kadir.beycioglu

Değerli Kadir Beycioğlu hocam,

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Yönetimi yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretmenlerin özgeçiliği ile öğretmen liderliği davranışlarının ilişkisi üzerine yüksek lisans tezimi yazmayı planlıyorum. Bu sebeple geliştirmiş olduğunuz 'Öğretmen Liderliği Ölçeği'ni izninizle atıf yaparak kullanmak istiyorum.

Saygılarımla iyi akşamlar dilerim...

**Kadir Beycioglu** <beycioglu@gmail.com>

30 Kas 2019 00:00



Alıcı: ben

Merhaba,
İlginiz için Teşekkürler
Ölçeği kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar

29 Kas 2019 Cum, saat 21:17 tarihinde Ayşe Akdoğan <ayseoyur91@gmail.com> şunu yazdı:

Değerli Kadir Beycioğlu hocam,

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Yönetimi yüksek lisans öğrencisiyim. Öğretmenlerin özgeçiliği ile öğretmen liderliği davranışlarının ilişkisi üzerine yüksek lisans tezimi yazmayı planlıyorum. Bu sebeple geliştirmiş olduğunuz 'Öğretmen Liderliği Ölçeği'ni izninizle atıf yaparak kullanmak istiyorum.

Saygılarımla iyi akşamlar dilerim...

İyi günler dilerim.

Regards.

Kadir Beycioglu
PhD, Educational Administration & Leadership

Works as a professor at Dokuz Eylul University, Buca Faculty of Education, Division of Educational Administration, Izmir, Turkey.

Film Festival Director (Int. Adana Golden Boll Film Fest)

WEB: <http://kisi.deu.edu.tr/kadir.beycioglu/>

EK 4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Değerli Öğretmen Arkadaşım;

Aşağıda verilen ifadelerdeki davranışları geçmişte ve şu anda **ne sıklıkla** yaptığınızı düşünerek cevaplayınız. Bilgileriniz ve görüşleriniz yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağından, isim yazmanıza gerek yoktur. Göstereceğiniz önem ve ilgi bu araştırmanın güvenilirlik düzeyini yükseltecektir. Katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim. Saygılarımla...

Öğretmen İle İlgili Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek	2. Yaşınız:
3. Eğitim durumunuz: () Lisans () Lisansüstü	4. Okulda görev yaptığınız kademe : () ilkokul () ortaokul () lise
5. Meslekteki kıdeminiz: () 1 - 5 yıl ve arası () 6 - 10 yıl ve arası () 11 - 15 yıl ve arası () 16 - 20 yıl ve arası () 21 yıl ve daha fazla	6. Görev yaptığınız okuldaki hizmet süreniz: () 1-3 yıl ve arası () 4-6 yıl ve arası () 7-9 yıl ve arası () 10 yıl ve daha fazla

		Hiçbir zaman				Her zaman
1.	Yoksul öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri için maddi yardımda bulundum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Okulda ihtiyacı olan biri/birileri için kan bağışında bulundum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Eğitim ile ilgili konularda (kampanyalar, vakıflar vb.) maddi bağışta bulundum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Okulda kavga eden birilerini gördüğümde araya girip ayırdım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Okulda meydana gelen kaza, hastalık gibi acil durumlarda zarar görenlere görevim olup olmadığını göz önüne almadan her türlü yardımda bulundum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Yangın, sel, deprem gibi afet durumlarında kendimden önce okuldakilerin güvenliği için çabaladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Eğer alan farkı yoksa, derse giremeyecek durumda olan öğretmenlerin yerine kendi isteğimle derse girdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Birlikte çalıştığım öğretmenler nöbet tutamayacak durumda olduklarında onların yerine gönüllü olarak nöbet tuttum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Ders programlarında problem yaşayan öğretmenler için kendi ders programımda gönüllü olarak gün/saat değişikliği yaptım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Görevim dışında kalan durumlarda dahi rahatsızlanan (ya da tek başına tuvalete gidemeyen vb.) öğrencilere yardım ettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Okuldaki herhangi birine (öğrenci, öğretmen, ziyaretçi vb) kitap, poşet gibi eşyalarını taşımasında yardımcı oldum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Mesai saatinin bitiminde gelse bile benimle sıkıntısını paylaşmak isteyen öğrencilere zaman ayırdım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Zorunlu olmadığım halde, dinlenme saatim olsa da, okulda boş geçen derslere girerek dersin devamını sağladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Grup çalışmaları dışında, sadece onlara fayda sağlaması amacıyla öğretmenlerle deneyim ve bilgilerimi paylaştım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Sadece kendi isteğim doğrultusunda kitap, makale, ders notu gibi eğitsel malzemeleri öğretmen ve/veya öğrencilerimle paylaştım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Bireysel çıkarlarıma zarar verse de okuldaki işleyişle ilgili problemleri her zaman dile getirdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Her öğrencinin sınıfta ve okulda eşit hak ve imkanlara sahip olması için azami çaba gösterdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Okulun fiziksel ve ekonomik koşulları ne olursa olsun, tayinimin yapılacağı okulda göreve başlama kararı almıştım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Öğretmen Liderliği Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Aşağıdaki sorularda, okulunuzdaki öğretmenlerin bazı davranışlarına ilişkin; bu davranışın sergilenmesini ne derece beklediğinizi **A (Beklenti)** bölümüne, bu davranışın ne derece sergilendiğine yönelik görüşlerinizi **B (Algı)** bölümüne (X) işaretiyle belirtiniz.

A Bölümünde yer alan ifadeler öğretmenlerin davranışlarına yönelik *beklentilerinizi*, **B Bölümünde** yer alan ifadeler öğretmenlerin davranışlarına yönelik *algılarınızı* içermektedir.

A. DAVRANIŞLARIN GEREKLİLİK DERECEŚİ (Öğretmenlerin Davranışlarına Yönelik Beklentileriniz)					İFADELER	B. DAVRANIŞLARIN SERGİLENME DERECEŚİ (Öğretmenlerin Davranışlarına Yönelik Algılarınız)				
Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
()	()	()	()	()	1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşıarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil 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 çalışmalarını 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 5. VERİLERE İLİŞKİN BASIKLIK-ÇARPIKLIK DEĞERLERİ

		Öğretmen Özgeçiliği		Bağışta Bulunma		Acil Durumlarda Yardımsızlık		Güncel Durumlarda Yardımsızlık		Sosyal Sorumluluk/ paylaşma		Öğretmen Liderliği “ Algt”		Meslektaşlarıyla İş Birliği “ Algt”		Kuramsal Gelişme “ Algt”		Mesleki Gelişim “ Algt”		Öğretmen Liderliği “ Beklentisi”		Meslektaşlarıyla İş Birliği “ Beklentisi”		Kuramsal Gelişme “ Beklentisi”		Mesleki Gelişim “ Beklentisi”	
		B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç	B	Ç
Toplam Puanlar		0,712	-0,834	-0,423	-0,009	0,952	-1,184	0,526	-0,948	0,855	-1,107	2,169	-1,035	1,634	-1,151	0,725	-0,673	4,302	-1,500	1,350	-1,132	2,056	-1,404	0,734	-0,851	2,944	-1,594
Cinsiyet	Kadın	0,712	-0,828	-0,309	-0,007	0,567	-1,083	0,354	-0,843	0,861	-1,044	4,661	-1,333	2,641	-1,285	0,815	-0,512	8,409	-2,048	0,143	-0,823	1,055	-1,163	-0,010	-0,672	2,899	-1,507
	Erkek	-0,017	-0,687	-0,510	-0,070	0,472	-1,096	0,574	-1,017	0,682	-1,152	0,325	-0,843	0,567	-1,037	0,827	-0,839	0,548	-1,011	1,413	-1,207	2,088	-1,466	1,237	-0,982	2,144	-1,471
Yaş	20-30 yaş	-0,079	-0,467	-0,127	-0,038	-0,254	-0,807	-0,096	-0,542	0,031	-0,869	5,862	-1,586	4,744	-1,683	0,845	-0,696	9,136	-2,227	-0,765	-0,684	1,001	-1,182	0,206	-0,918	0,727	-1,157
	31-40 yaş	2,314	-1,079	-0,503	-0,030	1,061	-1,196	0,840	-0,990	2,286	-1,281	0,772	-0,793	0,607	-0,901	1,545	-0,806	0,666	-0,881	1,904	-1,183	2,727	-1,507	1,711	-0,903	3,021	-1,523
	41-50 yaş	-0,259	-0,846	-0,452	0,212	0,645	-1,178	1,003	-1,200	0,204	-1,128	-0,059	-0,836	0,530	-1,112	-0,724	-0,406	1,192	-1,346	1,053	-1,140	1,056	-1,299	-0,043	-0,710	2,731	-1,664
	51 yaş ve üzeri	0,958	-1,126	0,337	-0,544	2,942	-1,704	0,940	-1,211	1,423	-1,293	0,870	-1,052	-0,078	-0,936	-0,356	-0,579	2,338	-1,566	3,636	-1,744	0,830	-1,263	0,702	-0,969	5,253	-2,242
	21 yıl ve üzeri	0,032	-0,929	-0,270	-0,115	1,340	-1,378	0,924	-1,205	1,265	-1,345	0,494	-1,014	1,561	-1,319	-0,623	-0,528	2,521	-1,696	0,934	-1,139	0,559	-1,189	-0,234	-0,697	4,016	-1,953
Eğitim Durumu	Lisans	0,680	-0,854	-0,378	-0,035	1,042	-1,220	0,793	-1,057	1,021	-1,161	2,642	-1,163	1,907	-1,268	0,890	-0,755	5,329	-1,699	1,500	-1,172	1,954	-1,414	0,754	-0,868	3,505	-1,706
	Lisansüstü	0,970	-0,782	-0,801	0,100	0,833	-1,097	-0,028	-0,634	0,394	-0,948	-0,485	-0,431	0,123	-0,608	-0,873	-0,158	0,046	-0,721	0,190	-0,892	2,551	-1,355	-0,597	-0,526	1,102	-1,222
Okul Kadenesi	İlkokul	2,886	-1,367	-0,297	-0,059	3,423	-1,782	2,153	-1,369	3,200	-1,596	-0,248	-0,726	0,134	-0,855	-0,523	-0,515	0,433	-1,081	0,488	-1,059	-0,222	-0,945	-0,156	-0,815	2,060	-1,499
	Ortaokul	0,219	-0,592	-0,298	0,007	0,096	-0,955	-0,028	-0,703	0,699	-1,092	4,022	-1,380	2,977	-1,362	1,523	-1,006	8,067	-2,030	0,236	-0,854	2,036	-1,420	1,986	-1,075	1,733	-1,316
	Lise	-0,097	-0,642	-0,561	-0,027	0,131	-0,922	0,151	-0,827	-0,260	-0,797	0,947	-0,825	1,017	-1,120	0,073	-0,346	1,130	-1,121	2,888	-1,436	3,626	-1,725	0,170	-0,693	3,962	-1,813
Okuldaki Hizmet Süresi	1-3 yıl	0,501	-0,820	-0,401	0,100	0,697	-1,050	0,415	-0,900	0,454	-0,997	2,912	-1,132	2,001	-1,192	0,598	-0,654	5,915	-1,649	0,111	-0,922	2,317	-1,501	0,276	-0,801	1,061	-1,272
	4-6 yıl	1,542	-0,926	-0,724	0,063	1,337	-1,296	0,556	-0,838	1,726	-1,202	3,402	-1,282	2,481	-1,273	1,715	-0,844	2,888	-1,434	3,166	-1,511	3,923	-1,631	0,112	-0,724	4,358	-1,948
	7-9 yıl	-0,528	-0,524	-0,310	-0,297	1,216	-1,324	0,766	1,046	0,590	-0,973	0,315	-0,424	-0,625	-0,595	1,299	-0,558	0,994	-0,920	1,024	-0,723	1,024	-0,982	1,603	-0,797	1,812	-1,012
	10 yıl ve üzeri	0,116	-1,083	-0,065	-0,417	0,929	-1,332	1,861	-1,544	1,451	-1,551	-0,371	-0,869	0,816	-1,212	-0,861	-0,533	0,349	-1,238	0,689	-1,228	0,645	-1,312	0,003	-0,883	2,448	-1,731