



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN
YETERLİK ve ÖĞRETMEN LİDERLİK
DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Nesibe AĞIRMAN

**Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN
2016
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN YETERLİK ve
ÖĞRETMEN LİDERLİK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

(Evaluation Of Class Teachers' Level Of Teacher Efficiency And Teacher
Leadership)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nesibe AĞIRMAN

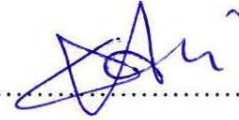
Yrd. Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN

ERZURUM
Mayıs, 2016

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN danışmanlığında, Nesibe AĞIRMAN tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma 17/05/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ali YILDIZ

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Kemal BAKIR

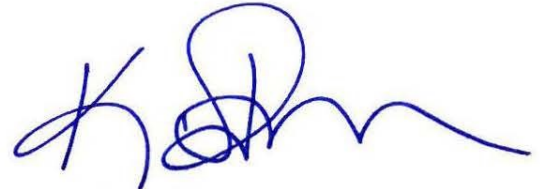
İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. M. Hanifi ERCOŞKUN

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

17.05. / 2016



Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyaları konusunda Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

17.05/2016

Nesibe AÇIRMAN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN YETERLİK ve ÖĞRETMEN LİDERLİK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Nesibe AĞIRMAN

2016, 114 sayfa

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin, öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi, öğretmen yeterliğine ilişkin görüşleri ile öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, öğretmen yeterliğine ilişkin görüşlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarını yordama durumunun belirlenmesi, öğretmen yeterliğine ilişkin görüşlerinin ve öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan okul türü) açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçe sınırlarındaki resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan 1547 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma örneklemi ise evren üzerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 324 sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Araştırmaya 312 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen, Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilen ve Diken (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Yeterlik Ölçeği; Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderlik Ölçeği ve araştırmaya katılan katılımcılara ait kişisel bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde öğretmenlere uygulanmış olan öğretmen liderlik ölçeği ve öğretmen yeterlik ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyete ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi; öğretmenlerin kıdemi ve yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere kullanılacak çoklu

karşılaştırma testini belirlemek için gruplar arası varyansın eşit olup olmadığına, Levene Testi ile bakılmıştır. Gruplar arası varyansın eşit olduğu durumlarda Scheffe testi, eşit olmadığı durumlarda ise Tamhane's T2 Testi kullanılmıştır. Öğretmen yeterliğine ilişkin görüşlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıların anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının tespitinde ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik düzeylerinin orta; öğretmen liderlik düzeylerinin ise yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri ve öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine yönelik algıları cinsiyetlerine, yaşlarına ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır; fakat mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine yönelik beklentilerinin cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler lehine; çalışılan okul türü değişkeni açısından özel ilköğretim okulundaki sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerinin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarının, düşük düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları ilgili literatür ışığında tartışılmış, araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Öğretmen Yeterliği, Öğretmen Liderliği

ABSTRACT

MASTER THESIS

EVALUATION OF CLASS TEACHERS' LEVEL OF TEACHER EFFICIENCY AND TEACHER LEADERSHIP

Nesibe AĞIRMAN

2016, 114 pages

The aim of this study is to evaluate the level of teacher efficiency and teacher leadership, determine the relationship between views on teacher qualification and expectations and perceptions of teacher leadership roles, identify the predictive situation of expectations and perceptions of views on teacher qualification related to teacher leadership roles and investigate the expectations and perceptions of views on teacher qualification and teacher leadership roles with regard to several variables (gender, age, seniority, working type of school)

In this study survey model is used and the population of the research is created by 1547 classroom teachers working in public and private primary schools in Yenimahalle, Ankara in 2015-2016 academic year. Research sample is designated as selected 324 teachers by stratified sampling method over the population. 312 class teachers participated in the research. In this study three different data collection tools are used to gather information from teachers. Those tools are Teacher Efficacy Scale that was developed by Gibson and Dembo (1984), reviewed by Guskey and Passaro (1994) and adapted by Diken (2004) into Turkish, Teacher Leadership Scale developed by Beycioğlu and Aslan (2010) and also Personal Information Form developed by researcher developed in line with expert opinions in order to obtain the personal information of participants.

The obtained data were analyzed using SPSS 22.0 software package. The scores obtained from teacher leadership scale which is applied to teachers and teacher efficacy scale were tested by using t-test to see whether they differs according to gender and type of school; to determine whether it differs according to the teachers' seniority and age one-way analysis of variance was used. Levene test is applied to determine the multiple comparison test which is used to identify the source of difference. Scheffe test is used

when the variance between groups are equal and Tamhane's T2 test is used when there is no equivalent between groups. Simple linear regression analysis was used to detect whether expectations and perceptions of views on teacher qualification and teacher leadership roles are significant predictors or not.

As a result of study it has been found that the level of teacher efficiency of classroom teachers is midlevel; the level of teacher leadership is high level. It has been also detected a low level positive relationship between classroom teachers' expectations and perceptions of views on teacher qualification related to teacher leadership roles. It was observed that classroom teachers' expectations and perceptions of views on teacher qualification don't differ in a meaningful level according to gender, age, professional seniority and type of the school they are working in. The perceptions of classroom teachers on teacher leadership roles don't differ in a meaningful level according to gender, age and type of school they are working in, but it differs in a meaningful level according to professional seniority. It has been determined that classroom teachers' expectations and perceptions on teacher leadership roles differ in favor of female teachers in terms of gender; and it differs in favor of private school teacher in terms of type of school. It has been precipitated that classroom teachers' views on teacher qualification is low level predictor of expectations and perceptions of teacher leadership roles.

The research results were discussed with light of the relevant literature and proposals were developed in accordance with research results.

Key Words: Classroom Teacher, Teacher Efficiency, Teacher Leadership

ÖN SÖZ

Akademik çalışmalarımın başlangıcı olan bu araştırmamda bilgisi, tecrübesi ve kişiliği ile her zaman örnek alacağım, desteğini ve güvenini hep yanımda hissettiğim, öğrencisi olmaktan onur duyduğum değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Muhamet Hanifi ERCOŞKUN'a yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmamın veri toplama aşamasında yardımcı olan okul müdürlerine, müdür yardımcılara ve araştırmama gönüllü olarak katılan ve dikkatle ölçekleri dolduran tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Yine bu çalışmanın başından sonuna kadar bana inanan ve cesaretlendiren tüm arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın her anında olduğu gibi bu çalışma boyunca da beni destekleyen, varlıklarıyla bana güç veren çok değerli annem, babam ve kardeşlerime en kalbi teşekkürlerimi sunarım.

Erzurum- 2016

Nesibe AĞIRMAN

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vii
TABLOLAR DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Konu ve Problem	1
1.2. Amaç	5
1.2.1. Alt problemler.....	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. Yeterlik	8
2.1.2. Öğretmen	9
2.1.3. Öğretmen yeterliği	12
2.1.3.1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri	20
2.1.3.2. Sınıf öğretmenliği özel alan yeterliği	22
2.1.4. Liderlik	27
2.1.5. Lider.....	30
2.1.6. Öğretmen liderliği.....	31
2.2. İlgili Araştırmalar.....	39
2.2.1. Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılmış araştırmalar.....	39

2.2.1.1. Öğretmen yeterliği ile ilgili yurtiçinde yapılmış araştırmalar	39
2.2.1.2. Öğretmen yeterliği ile ilgili yurtdışında yapılmış araştırmalar.....	43
2.2.2. Öğretmen liderliği ile ilgili yapılmış araştırmalar	43
2.2.2.1. Öğretmen liderliği ile ilgili yurtiçinde yapılmış araştırmalar	43
2.2.2.2. Öğretmen liderliği ile ilgili yurtdışında yapılmış araştırmalar	47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Evren ve Örneklem	50
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Öğretmen yeterlik ölçeği	51
3.3.2. Öğretmen liderlik ölçeği	52
3.3.3. Kişisel bilgi formu	52
3.4. Verilerin Analizi.....	52

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM.....	54
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	54
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	55
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	56
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	57
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	58
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	60
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	62
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	65
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	67
4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	71
4.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72
4.12. Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	76
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	76
5.2. Öneriler	84
 KAYNAKÇA	 86
EKLER.....	95
EK 1. ÖĞRETMEN YETERLİK ÖLÇEĞİ.....	95
EK 2. ÖĞRETMEN LİDERLİK ÖLÇEĞİ.....	96
EK 3. İZİN BELGESİ.....	97
ÖZGEÇMİŞ.....	99

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1.	Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Roller Arasındaki Farklar	37
Tablo 3.1.	Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	50
Tablo 4.1.	Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	54
Tablo 4.2.	Öğretmen Liderlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	55
Tablo 4.3.	Öğretmen Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı	56
Tablo 4.4.	Öğretmenlerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	57
Tablo 4.5.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine (Beklenti) İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.6.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme(Algı) Derecesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	59
Tablo 4.7.	Öğretmenlerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	61
Tablo 4.8.	Öğretmenlerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları	61
Tablo 4.9.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine (Beklenti) İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri	62
Tablo 4.10.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine (Beklenti) İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları.....	63
Tablo 4.11.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine (Algı) İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri	64
Tablo 4.12.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine (Algı) İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları.....	64

Tablo 4.13. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Kıdem Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri	66
Tablo 4.14. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Kıdem Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları.....	66
Tablo 4.15. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine (Beklenti) İlişkin Görüşlerinin Kıdem Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri.....	67
Tablo 4.16. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine (Beklenti) İlişkin Görüşlerinin Kıdem Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları	68
Tablo 4.17. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine (Algı) İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdem Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri	69
Tablo 4.18. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine (Algı) İlişkin Görüşlerinin Kıdem Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları	69
Tablo 4.19. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları	71
Tablo 4.20. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine (Beklenti) İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.21. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine (Algı) İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları	73
Tablo 4.22. Öğretmen Yeterlik Ölçek Puanlarının, Öğretmenlerin Liderlik Rolüne Yönelik Beklenti Ölçeği Puanlarını Yordama Düzeyi	74
Tablo 4.23. Öğretmen Yeterlik Ölçek Puanlarının, Öğretmenlerin Liderlik Rollerine Yönelik Algı Ölçeği Puanlarını Yordama Düzeyi	74

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
ÖYGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
TEDP	: Temel Eğitime Destek Projesi
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
AB	: Avrupa Birliği



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; konu ve problemi, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Konu ve Problem

Sürekli değişen ve gelişen dünyada hakim güç olmanın yolu şüphesiz eğitimden geçmektedir. “Yaşam boyu devam eden bir süreç olan eğitim sayesinde bireyler kendilerini bulundukları noktadan daha iyi bir yere taşır ve geliştirirler” (Soysal, 2014, s.1). Bir ülkenin nüfusunun niteliği, ülkenin kalkınmışlık düzeyi, bireylerin yaşam kalitesi ve hayata bakış açıları eğitimle yakından ilişkilidir. Bu açıdan bakıldığında eğitim ne kadar nitelikli ve verimli olursa, eğitimle doğrudan veya dolaylı ilişkisi olan çıktılar da o ölçüde iyi olmaktadır. Eğitimin toplumla buluştuğu önemli yerlerin başında ise okullar gelmektedir.

Okullar sistemli bir şekilde belirli bir amaca yönelik eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verildiği yerlerdir. Okul, eğitim programı, öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, bina, araç gereçler ve çevre öğelerinden oluşmaktadır. Tüm bunlar birbirini olumlu yada olumsuz olarak etkilemektedir. Ancak araştırmalar bu öğeler arasında diğerlerini en çok etkileyen faktörün öğretmen olduğunu göstermiştir. Çünkü öğretmen, eğitim-öğretim sürecini planlayan, yöneten ve değerlendiren kişidir (Aslan, 2011, s.14).

Öğretmen, “Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği eğitimi alarak ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan ve resmi ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk eden ve yön vermekle görevlendirilmiş kişidir” (<http://www.tubaterim.gov.tr>). Aydın’a (2009) göre öğretmen, her şeyden önce bir eğitim uzmanıdır; öğrenme ile ilgili tüm koşullara karar veren, neyi, nasıl öğreteceğini ve nasıl değerlendireceğini belirleyen kişidir.

Sınıf öğretmeni ise, “Görevlendirildiği sınıfa özgü öğretim izlencesinin öngördüğü çalışmaları planlayan, bu çalışmaları yönetip değerlendiren ve her öğrencinin sorunuyla yakından ilgilenen öğretmendir” (<http://www.tubaterim.gov.tr>). Kuşkusuz tüm öğretmenlerin özellikle de sınıf öğretmenlerinin, eğitim-öğretim sürecinde ve hatta sonrasında etkisi büyüktür.

Bir sınıf öğretmeni çoğu öğrencinin ilk öğretmeni ve dolayısıyla profesyonel anlamda ilk öğretenidir, öğrencinin sadece akademik başarısıyla değil aynı zamanda bedensel ve ruhsal gelişimiyle de yakından ilgilidir. Öğrenciler, yaşlarının küçük olmasından dolayı, öğretmene daha fazla ihtiyaç duyarlar ve sınıf öğretmenlerini ayrı bir yere koydukları için her davranışını model alırlar. Bu durum sınıf öğretmenini sadece şu an değil; öğrencilerin geleceği üzerinde de etkisi olan bir kişi haline getirmektedir. Çoğu kişi sınıf öğretmenin giydiği kıyafetten iletişim biçimine, ders anlatma tekniğinden, neye nasıl tepki verdiğine kadar pek çok özelliğini hatırlar. Yıllar sonra bile zihninde öğretmen deyince akla gelen kişi, sınıf öğretmeni olmaktadır.

Ayrıca okuldaki sınıf yaşantılarının, toplumsal hayatın mikro düzeyde bir örnekleme olduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin en önemli görevlerinden biri de çocuğa hayatın işleyişindeki incelikleri sınıf ortamında öğretmek olmaktadır (Baloğlu, 2000). Bu gibi durumlar ise sınıf öğretmenlerine ayrı bir sorumluluk yüklemektedir.

Böylesine önemli bir mesleği en iyi şekilde yerine getirebilmek için, iyi yetiştirilmiş kişilerin öğretmen olması gerekmektedir. Çünkü “Öğretmenlik mesleği, özel bilgi, beceri ve ilgi isteyen önemli bir meslektir” (Sönmez’den aktaran Ayan, 2011, s.8). Tüm bunlar *öğretmen yeterliği* kavramını akıllara getirmektedir. Öğretmen yeterliği, öğretmenlik mesleğinin, etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öngörülen bilgi, beceri ve tutumlardır (Gül, 2010, s.18).

Öğretmenlerin yeterlik alanlarıyla ilgili farklı sınıflamalar yapılsa da genel olarak bu alanlar, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültürdür. Nitelikli bir öğretmende bu üç özelliğin de bulunması gerekmektedir. Aslında, öğretmenlerin niteliğinin ve yeterliklerinin öğrencilerin eğitimindeki etkisi, tartışmaya yer bırakmayacak kadar açıktır (“Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor”, 2009, s.8). Fakat öğretmen yeterliği kavramının içeriği son zamanlarda farklı bir bakış açısına da ev sahipliği yapmaktadır. Bu bakış açısı *öğretmen liderliği*dir.

Öğretmen liderliği, öğretmenin eğitimle ilgili süreçlerde gönüllü olarak sorumluluk alma, gerektiğinde bağımsız çalışmalar ortaya koyma, çevresini etkileme ve meslektaşlarının gelişimine katkı sağlama yeterliliğidir (Can, 2007, s.1). Bu kavram geleneksel eğitim anlayışındaki, müdür tarafından yönetilen öğretmen algısından oldukça farklıdır.

Teknolojinin gelişmesi ve bilgi kaynaklarının artmasıyla bilgiye ulaşmak oldukça kolay bir hale gelmiştir. Bu durum öğretmen imajını değiştirerek; öğretmeni, bilginin tek kaynağı ve bilgi aktarıcısı olmaktan çıkarmıştır. Öğretmen, bilgiyi paylaşan, öğrenciye rehber ve örnek olan kişi haline gelmiştir. “Liderlik rolü de öğretmenlerin değişen profiline eklenen niteliklerden biridir. Yeni eğitim anlayışında öğrenciye, veliye, okul çevresine ve meslektaşlarına öğrenmede, bireysel ve toplumsal gelişimde ön ayak olabilecek, yol gösterecek lider öğretmen modeli değer kazanmaktadır.” (Dağ ve Göktürk, 2014, s.1). Şu an Finlandiya, Amerika, Norveç, İngiltere gibi eğitimde söz sahibi olan ülkelerde bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin başında lider öğretmen vasfı gelmektedir (<http://www.haberkktc.com>). William Arthur Word bu konuda “Sıradan öğretmen anlatır, iyi öğretmen açıklar, yetenekli öğretmen yapar ve gösterir, lider öğretmen ilham kaynağı olur.” der (<http://www.eba.gov.tr>). Günümüz öğretim programlarındaki esneklik ilkesi dahi içinde bulunulan şartlara göre öğretmenin süreci yönetme, karar alma gibi görevlerinin olduğunu bize hatırlatmaktadır.

Nitekim daha fazla nitelik ve yeterliğin gerektiği düşünüldüğünde çağdaş bir öğretmen, sadece öğrencilere bilgi aktaran ve onları kontrol eden bir kişi olmaktan öte; öğretme-öğrenme etkinliklerini organize edebilen, iyi bir gözlemci, iyi bir yol gösterici ve aynı zamanda iyi bir lider olmak durumundadır (Gökçe’den aktaran Gönüllü, 2009).

Öğretmenin etki alanını oluşturan tek yer, sınıf değildir. Öğretmen, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında etkili liderlik davranışı sergileyebilmelidir. Geleneksel bakış açısı, öğretmenin liderliğinin çoğunlukla sınıfın içinde olması gerektiğini ifade etse de; öğretmen sınıfın içinde bir sınıf lideri ve sınıf dışında ise bir çevre lideri olmak zorundadır (Çeküç, 2008, s.1). Özellikle sınıf öğretmenleri kendi öğrencilerine yaptığı liderliğin ötesinde; gerektiğinde öğretmen arkadaşlarına, zümresine, sorumlusu olduğu eğitici kulüpteki öğrencilere ve velilerine de liderlik yapmaktadır. Bir sınıf öğretmeni yaptığı veli toplantısında dahi lider olmanın gerekliliklerini bilmeli ve uygulamalıdır.

Toplumda eğitimle sağlanması beklenen gelişmeler şüphesiz ki öğretmenlerin iletişim içinde olduğu bireyleri doğru yönlendirmesiyle olacaktır. Bu durum ise öğretmenin iyi bir lider olmasını gerektirmektedir. Ayrıca eğitim aracılığıyla ulaşılmak istenen hedefler yolunda; mesleğinin tüm bilgi ve becerilerine sahip, bireyleri ve grupları organize edebilen, onlara model olabilen, onların öğrenme etkinliklerinden sorumlu, yol gösterici, gelişime ve yeniliklere açık, işbirliği içerisinde çalışabilen yeterlik ve liderlik düzeyi yüksek öğretmenlere, özellikle sınıf öğretmenlerine ihtiyaç vardır. Ancak bu yolla eğitimden beklenen sonuçlar alınabilir ve ilerleme yakalanabilir.

Araştırmalar, iyi öğretmenlerin aynı zamanda etkili liderlik özellikleri gösteren öğretmenler olduğunu göstermektedir. Buna göre, sınıfında başarılı olan ve daha çok başarıya yöneltici etkinliklerde bulunan öğretmenler, lider olarak değerlendirilmiştir (Harchar ve Hyle, 1996).

Ayrıca “Öğretmenler sınıflarını iyi yönetebildiklerinde kendilerini daha yeterli hissetmekte ve öğrencinin öğrenmesini de desteklemektedirler” (Atıcı’dan aktaran Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008, s.147). Bu ifadeden de hareketle denilebilir ki yeterli öğretmen aynı zamanda lider öğretmendir.

Gül’e göre (2010), iyi eğitim alan öğretmenler, topluma örnek olarak öğretmenlik mesleğinin statüsünü artırmanın yanı sıra, öğretmenin liderliğini de artıracaktır. Bu yüzden, öğretmen yetiştiren kurumlara büyük görev düşmektedir, öğretmenlere verilen eğitimin kalitesi bu noktada göz önüne alınmalıdır.

Tüm bu görüşler doğrultusunda, öğretmen yeterliği ve öğretmen liderliği kavramlarının eğitim açısından iç içe ve birbirini etkileyen kavramlar olduğu söylenebilir. Bu iki kavramın eğitim süreci içerisinde ele alınması ve geliştirilmesi daha nitelikli nesillerin yetiştirilmesi açısından son derece önem taşımaktadır. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin araştırılması alana önemli ölçüde katkı sağlayabilir. Bu bağlamda araştırmanın problemi olan; sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ile öğretmen liderliklerinin ne düzeyde olduğu, öğretmen yeterliğine ilişkin görüşlerinin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarını yordayıp yordamadığı, öğretmen yeterliğine ilişkin görüşlerinin ve öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki

kıdem, çalışılan okul türü) göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına yanıt aranacaktır.

1.2. Amaç

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ile öğretmen liderliklerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi, öğretmen yeterlikleri ile öğretmen liderlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, öğretmen yeterliğinin öğretmen liderliğini yordayıp yordamadığının saptanması ve öğretmen yeterlikleri ile öğretmen liderliklerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan okul türü) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.2.1. Alt problemler

Sınıf öğretmenlerinin;

1. Öğretmen yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen liderlikleri ne düzeydedir?
3. Öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri ve öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen liderlik rolüne ilişkin beklenti ve algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmen liderlik rolüne ilişkin beklenti ve algıları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
9. Öğretmen liderlik rolüne ilişkin beklenti ve algıları mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
10. Öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri çalıştıkları okul türüne göre (özel okul-devlet okulu) farklılaşmakta mıdır?

11. Öğretmen liderlik rolüne ilişkin beklenti ve algıları çalıştıkları okul türüne göre (özel okul-devlet okulu) farklılaşmakta mıdır?
12. Öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarını yordamakta mıdır?”

1.3. Önem

Alanyazına bakıldığında, öğretmen liderliği ve öğretmen öz yeterliği konularının birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanmıştır olup (Phillips, 2009; Zinke, 2013); öğretmen liderliği ve öğretmen yeterliklerinin birlikte ele alındığı yurtiçi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Yurtdışında ise Constance A. Burgess tarafından 2012 yılında yapılan “Öğretmen Yeterliği ve Öğretmen Liderliğinde Öğretmen Algıları” konulu ve Susan E. Elliot tarafından 2000 yılında yapılan “İlköğretim Okullarında Öğretmen Geçmişi, Temel Liderlik Davranışları ve Öğretmen Yeterliği Değişkenlerinin İlişkisi” konulu iki çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların içeriklerine bakıldığında ise yeterlikten kastedilenin, öz yeterlik inançları ve yeterlik duyguları olduğu görülmüştür. Doğrudan sınıf öğretmenlerinin, öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerine bakılan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ile öğretmen liderliklerinin birlikte değerlendirilmesi, bu araştırmanın temel amacı olarak belirlenmiştir olup; bu çalışma konuyla ilgili ciddi bir eksikliği giderebilmesi bakımından önemlidir.

Ayrıca araştırmada elde edilen bulguların benzer yeni araştırmalara fikir ve yön verebileceği umulmaktadır. Tüm bunlar dikkate alındığında bu çalışmanın alana önemli katkılar sunabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, ölçeklerde bulunan maddeleri samimiyetle, kendi durumlarını yansıtacak şekilde cevaplandırmışlardır.
2. Çalışma örneklemini çalışma evrenini yeterli ölçüde temsil etmektedir.
3. “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin görüşlerini “Öğretmen Liderlik Ölçeği” de öğretmenlerin liderlik rolüne ilişkin beklenti ve algılarını doğru ölçebilecek niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen veriler, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara Yenimahalle İlçesi'nde çalışan sınıf öğretmenleriyle sınırlı olup; sonuçlar benzer özellikler taşıyan örneklemelere genellenebilir.
3. Araştırma verileri Ankara Yenimahalle İlçesinde çalışan 324 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği eğitimi alarak ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan ve resmi ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenen öğrenme yaşantılarını edinmelerinde kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kişi (<http://www.tubaterim.gov.tr/>).

Sınıf öğretmeni: Görevlendirildiği sınıfa özgü öğretim programının öngördüğü çalışmaları planlayan, bu çalışmaları yönetip değerlendiren ve her öğrencinin sorunuyla yakından ilgilenen kişidir (<http://www.tdk.gov.tr/>).

Yeterlik: Gerçek ya da tüzel kişinin haklara sahip olması, haklarını kullanabilmesi, görev yapabilmesi, yükümlülük ve sorumluluk altına girebilmesi gücüdür (<http://www.tdk.gov.tr/>).

Öğretmen Yeterliği: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Ayan, 2011, s.45).

Liderlik: Belirli amaçlar doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve ilgili davranışa yönlendirebilme gücüdür (Şişman, 2014).

Öğretmen Liderliği: Öğretmenin eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, bağımsız projeler oluşturma, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma yeterliliğidir (Can, 2009, s. 387).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde öğretmen yeterliği ve öğretmen liderliği kavramları, kuramsal çerçevede açıklanmış ve araştırma konusuyla ilgili olarak alan yazında bulunan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1.1. Yeterlik

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

Yeterlik kavramı sözlükte bir şeyi iyi ve etkili bir şekilde yapma yeteneği (American Heritage Dictionary, 2014) ya da bir işi yapmak için gerekli olan özel bilgi, ehliyet, görevini yerine getirme gücü, gerçek ya da tüzel kişinin haklara sahip olması, haklarını kullanabilmesi, yüküm ve sorumluluk altına girebilmesi gücü, (TDK, 2015) olarak tanımlanmaktadır.

Genel anlamda yeterlik; bir kişiye belirli rolleri oynayabilme gücü kazandıran özelliklerdir (Bursalıoğlu, 1981, s.4). Yeterlik, bir meslek alanına ait görevlerin yapılabilmesi için gereken, mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumudur (<http://acikders.hacettepe.edu.tr/>).

Konuk’ a (2011, s.15) göre yeterlik kavramı, bir görevi etkili bir biçimde yerine getirebilmek için kişide bulunması gereken özellikleri temsil eder. Bu kavram, belirli bir

rolü ya da görevi asgari düzeyde gerçekleştirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi betimler.

Yeterlik kavramının sadece bilgi düzeyinde olmadığını destekleyen Ayan (2011, s.14), konu hakkındaki düşüncelerini “Yeterlikler, sadece mükemmel performansı ortaya çıkaran davranışları içerirler. Bu nedenle yeterlik kavramı çerçevesinde, bilgi değil, bilginin başarı sağlayacak şekilde uygulanmasını sağlayan davranışlar ele alınır.” şeklinde ifade etmektedir.

Aslında halk arasındaki “işinin ehli olma” deyimini yeterlik kavramıyla özdeşleştirmek mümkündür. Nitekim tanımlardan da anlaşılacağı gibi alanında uzman olan kişiler, aynı zamanda yeterlik düzeyi yüksek kişilerdir ve ancak böyle bireylere sahip örgütlerde gelişmeden bahsedilebilir.

Yeterlik düzeyi ise ilk defa, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ortaya çıkan bir kavramdır ve bireylerin olası durumlarla baş edebilmeleri için gerekli olan davranış ve tutumları ne kadar iyi yapabileceklerine yönelik öznel yargılarını kapsamaktadır (Bıkmaz, 2004).

Genel olarak bakıldığında, meslek tanımlarında yer alan standartlar ve bu standartları gerçekleştirmede gerekli olan yeterlikler, artık her bir meslek alanı için vazgeçilmez unsurlar olarak düşünülebilir (Ayan, 2011, s.5). Buradan hareketle yeterlik çerçeveleri pek çok ülkede ve sektörde oluşturulmaktadır (Ayan, 2011 s.4). Çoğunlukla da özel alanlarla ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. Bunların en önemlilerinden birisi de "öğretmen yeterliğidir" (Konuk, 2011 s.16).

2.1.2. Öğretmen

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulmasının ardından halkı eğitmek ve yeni nesli yetiştirmek amacıyla gerçekleştirilen eğitim çalışmaları kapsamında 1924 ve 1926 yıllarında çıkarılan kanunlarla öğretmenlik bir meslek olarak görülmüş ve bu meslek mensuplarının önde gelmesi gerektiği vurgulanmıştır (Akyüz, 1989). Bu ifadeden hareketle meslek kavramı, bir kişinin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş olarak açıklanabilir. Genel anlamda öğretmenlik ise, belirli bir alanda uzmanlık gerektiren ve pedagojik formasyonu olan bir meslek olarak tanımlanabilir. Bu iki tanım

birleştirildiğinde öğretmenlik mesleği için: “Öğretmenin geçimini sağlamak amacıyla, aldığı eğitimler ışığında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmesidir.” denilebilir.

Öğretmen, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği eğitimleri bitirerek ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan kişi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015).

“Öğretmen formal eğitim kurumlarında öğretimi düzenleyen kişidir” (Soysal, 2014, s. 21). Daha genel bir ifadeyle öğretmen, bir bilim dalını, bir sanatı, bir tekniği veya belli bir bilgiyi öğretmeyi kendisine meslek edinmiş kimsedir. Bu mesleğe *de öğretmenlik* denir (<https://tr.wikipedia.org/>).

Eğitimin, bireyde yaşantı yoluyla meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliği olduğu düşünüldüğünde; öğretmen için eğitim işinin hem mimarı hem de işçisidir denilebilir.

Soysal (2014, s.20) ise öğretmenliği, özel alan bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul etmekte; konumu ve itibarı, farklı kültürlerde değişiklik gösterse de öğretmenliğin, direk olarak insanla ilgili bir meslek olmasından dolayı, yalnız bir gelir kapısı değil, bunun yanında kutsal bir meslek olduğu görüşündedir. Nitekim eğitimin devlet tarafından üstlenilmesiyle birlikte öğretmenliğin meslek olarak kabul edilmesi fikri yaygınlaşmıştır (Ayan, 2011).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 43. maddesinde öğretmenlik; “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi’nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler” şeklinde ifade edilmiştir. Yine Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 80 sayılı kararının, 4. maddesinde öğretmen: “Yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi olarak yetişmiş olan, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim-öğretim hizmetlerini yürüten kişileri ifade eder” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2009).

Taşgın’a (2010) göre öğretmen, öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak ve uygun bir fiziki ortam yaratarak öğrenmelerini sağlayan, onları önemseyen ve eğitim-öğretimde aksayan bir durum varsa gidermek için çabalayan bir kişidir.

Her ne kadar öğrenme, birey tarafından gerçekleştirilen bir sonuç olsa da; bireyin yaşantılarına bağlı olarak şekillenmektedir ve işte burada da öğretmen sürecin içerisinde girmektedir (Kalkan, 2012, s.4).

Öğretmenin, öğretme işinin en temel ögesi olduğu unutulmamalıdır. Adeta öğrenme işinin planlayıcısı olan kişidir. Örgün eğitimin mimarı olarak öğrenciyi keşfeden, tanımlayan ve yönlendiren uzmandır; çünkü öğretme işi herkesin yapabileceği kadar kolay bir iş değildir. Çok yönlü beceriyi gerektirir (Yılman, 1996, s.53). Aslında öğretmenlik mesleğini tanımlamak çok zor olmasa da öğretmen, insan davranışlarını şekillendirmede sorumluluğu oldukça çaba gerektiren ve karmaşık olan bir uzmandır (Dursun, 2013, s.9). Şüphesiz toplum tarafından kabul gören beceri ve değerlere sahip insanlar yetiştirmek güç bir iştir. Bu nedenle öğretmenlik, mesleki bilgi ve becerinin yanı sıra sevgi, özveri, hoşgörü, merhamet, sabır ve gelişim isteği de gerektiren bir meslektir (Ayan, 2011).

Görüldüğü gibi öğretmenlik hakkında pek çok tanım vardır ve yeni tanımlar da yapılabilir. Fakat yukarıdaki tanımların ortak özelliklerine bakıldığında, öğretmenliğin:

1. Bireylerin eğitim ve öğretiminden sorumlu
2. Uzmanlık gerektiren bir meslek olduğu

şeklinde iki önemli husus karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlikle ilgili tek bir tanım ya da açıklamanın yapılamamasındaki önemli bir sebep, öğretmenlik mesleğinin diğer meslekler gibi sınırlarının kesin çizgilerle belirlenememesidir. Evrensel bazı kuralları olmakla birlikte, bütün toplumlar için ortak sayılabilecek belirli standartları yoktur. Bunun yerine toplumlar kendilerine ait sosyolojik özelliklerine göre öğretmenlik mesleği ile ilgili standartları oluştururlar (Gelen ve Özer, 2008, s.42). Buna rağmen pek çok ülkede yetkililerce yapılan tanımlamalar genellikle birbirine benzemektedir (Bellm'den aktaran Gelen ve Özer, 2008, s.42).

Öğretmen ve öğretmenliğin tanımlanmasından daha önemli olan şey, öğretmenin o özellikleri kendinde barındırmasıdır. Bir öğretmen dünyanın neresine giderse gitsin mesleğini en iyi şekilde yapabilecek donanıma sahip olmalıdır. Çünkü eğitim, çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirir. Bu görevse öğretmenlere düşmektedir (Rehber,

2009, s.2) ve öğretmenliğin toplumsal kabul ve statü eşliğinde yürütülen bir meslek olduğu unutulmamalıdır (Kalkan, 2012). Eğitimin kalitesi de büyük oranda öğretmenlerin niteliği ile ilişkilidir. Bu yüzden eğitim faaliyetlerinde yer alacak öğretmenlerin hem hizmet öncesinde, hem de hizmet içinde, iyi bir şekilde yetiştirilmeleri verilecek eğitim hizmetlerinin kalitesi bakımından önem arz etmektedir (Şişman, 2003). Şüphesiz bilim ve teknolojiadaki gelişmelerle eş zamanlı olarak yaşamın her alanında yeni iş alanlarını gerekli kılacak gelişmeler yaşanmaktadır. Bunun sonucunda, çeşitli uzmanlık alanlarının beklentilerini karşılayabilecek insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu insan gücünün yetiştirilmesi görevi ise bilim çağının bir gereği olarak öğretmenlere verilmiştir (Sabancı ve Şahin, 2006, s.532).

Kısacası öğretmenin, öğrenme-öğretme sürecini etkili bir şekilde planlayıp, uygulayabilmesi için birtakım yeterlikleri kendinde bulundurması gerekmektedir (Rehber, 2009).

2.1.3. Öğretmen yeterliği

Öğretmen yeterliği, son yıllarda adından sıkça söz ettiren konulardan biri haline gelmiştir (Dursun, 2013; Gönüllü, 2009; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008). Küreselleşen dünyada toplumların amacı okuyabilen, düşünebilen, araştırabilen, üretebilen, problem çözebilen, analiz ve sentez yapabilen, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip aynı zamanda sosyal anlamda bireylerle sağlıklı ilişki kurabilen, ahlak sistemleri oturmuş, sorumluluklarını bilen; başta kendine sonra vatanına, milletine ve en önemlisi tüm insanlığa faydalı bireyler yetiştirmektir. Bu amaç için kullanılacak en uygun araç eğitimidir. Çünkü Gelen ve Özer'in (2008) de belirttiği gibi, bir ülkenin her alanda kalkınmasının temelinde eğitilmiş insangücü yatmaktadır. Bu durum ise şüphesiz öğretmenler ve öğretmenlik mesleğiyle ilgilidir.

Aslında öğretmenliğin önemini daha iyi anlamak için üç farklı senaryodan bahsedilebilir. Birincisi, eğitim sistemi içindeki her türlü ürün, olması gerektiği gibi olsa dahi yeterli bir öğretmen yoksa yapılan tüm diğer çalışmalar sadece zaman ve para kaybına yol açar. İkinci varsayım, sistemin tüm parçaları gayet doğru ve yerinde çalışıyor (fiziksel olanaklar, öğrenci hazırbuluşluğu, ders araç ve gereçleri) ve yeterli bir öğretmen var; oldukça kaliteli ve amaca hizmet eden bir eğitim-öğretimden söz etmek

mümkündür. Üçüncü varsayım ise öğretmen dışındaki faktörler tam olarak doğru çalışmıyor ama oldukça yeterli ve donanımlı yani işinin ehli bir öğretmen var; belki ikinci senaryo kadar etkili bir öğrenme olmasa da; birinci senaryoya göre oldukça iyi bir eğitim-öğretimin gerçekleştiğinden bahsedilebilir. Artık bilinen bir gerçektir ki, başarılı bir eğitim sistemi, ilk önce o sistemi uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin özelliklerine bağlıdır. Dolayısıyla, "bir okul ancak öğretmenleri kadar iyidir" denilebilir (Çoklar, 2012, s.8). Örneğin özel okullarda her türlü donanım olmasına rağmen bunun tek başına bir işlevi olmamakta ve bundan dolayı özel okullar sürekli işini bilen öğretmen arayışındadırlar. Yine köy okullarında ya da eğitim açısından eksiklikleri olan okullarda, iyi bir öğretmenle oldukça güzel sonuçları olan bir eğitim-öğretim gerçekleştirilebilmektedir.

Çünkü eğitsel insan gücünün en önemli kesimini öğretmenler oluşturmaktadır. Bireylere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması, tek başına bu eğitim programlarının düzenlenmesi ile değil, aynı zamanda başarılı bir şekilde öğrenme ortamıyla bütünleştirebilecek ve bu öğrenme sürecinde öğrencilere rehber olabilecek öğretmenler aracılığıyla mümkündür (Çoklar, 2012, s.9).

Eğitim-öğretim faaliyetinin gerçekleştirileceği ortamda bulunan unsurların hepsinin birlikte uyumlu bir şekilde çalışması nitelikli bir eğitim için gereklidir. Bu unsurlar bina, sınıf, laboratuvar, bilgisayar, sıra, masa, sandalye vb. gibi fiziki unsurların yanında, insan unsurunu oluşturan öğrenciler ve en önemlisi öğretmenlerdir.

Socrates, “dünyada her şeye kıymet biçilebilir; ama öğretmenin eserine kıymet biçilemez” (<http://istanbul.meb.gov.tr/>) diyerek öğretmenin adeta bir sanatkar gibi işini iyi yapması gerektiğine vurgu yaptığı anlaşılmaktadır. Burada önemli noktalardan biri bu sanatkarın donanımının nasıl olması gerektiğidir.

Avrupa Birliği (AB) yayınlarında çağdaş insanın temel yeterlikleri; ana dilde ve en az bir yabancı dilde iletişim kurabilme, temel matematik, fen ve teknoloji okuryazarlığı, kişiler arası, kültürler arası sosyal yeterlikler, öğrenmeyi öğrenme, vatandaşlık yeterlikleri, girişimcilik ve kültürel farkındalık olarak verilmiştir (Şallı, 2012, s.34). Bu yeterliklerin yeni nesile kazandırılmasından önce, o nesli eğitecek öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olması kaçınılmazdır.

Aslında uluslararası arenada bir ülkenin spor, sanat, bilim gibi herhangi bir alanda başarısız olması, akıllara yine o alanda hizmet veren öğretmenlerinin yeterliklerini getirmelidir. Çünkü insan kendinde olmayan bir şeyi başkasına veremez, aktaramaz.

Ayrıca öğretmenler etkilendikleri eğitim felsefesini öğrencilerine yansıtırlar (Kalkan, 2012, s. 3). Burada öğretmenin etkilendiği eğitim felsefesine bağlı olarak süreç ve sonuç, öğrenciler için olumlu da olumsuz da olabilir. Böyle bir yaklaşım ise işi şansa bırakmak olur ki; bu hiç profesyonel olmaz. Bu nedenle öğretmenlerinin bireysel farklılıklarıyla mesleğe kattığı ekstralar olsa da öğretmenliğin asgari düzeyde belirli standartlarının olması gerekir.

Japon eğitim felsefesini yansıtan “Yetiştirdiği insanı yeniden kullanabilenler akılcı, uygar, ileri bir toplumken; yetiştirdiği insanların en iyilerini öğretmen yapabilen toplumlar ise en güçlü toplumlardır.” sözü öğretmenlik mesleğinin toplumlar için ne denli önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Özkan’dan aktaran Gönüllü, 2009).

Tüm bunlar öğretmenin iyi yetişmiş olmasını, eğitimin yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlere emanet edilmesini bir zorunluluk haline getirmektedir. Ülkelerin eğitim alanındaki birincil görevleri, içinde bulunulan zamanın özelliklerine, ihtiyaç ve beklentilerine uygun, bilgi teknolojilerini kullanabilen öğretmenler yetiştirmek olmalıdır. Çünkü sonuçta öğretmenler de belli bir eğitim sürecinden geçmektedirler (Gelen ve Özer, 2008, s.41) ve bir öğretmenin yeterli olması onun iyi yetişmesine ve sonrasında da kendini sürekli geliştirmesine bağlıdır.

Eğitim sisteminin temel unsuru olan öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze kadar Köy Enstitüleri, İlk Öğretmen Okulları, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksekokulları, Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları ve Eğitim Fakülteleri olmak üzere çeşitli öğretmen eğitimi modelleri uygulanmıştır (Dursun, 2013, s.8). Fakat daha sonra öğretmen yetiştirme işi 20 Temmuz 1982 tarihli Kanun Hükmünde Kararname ile Milli Eğitim Bakanlığı’ndan (MEB) Yüksek Öğretim Kurumu’na (YÖK) devredilmiştir (Özyürek, 2008, s. 194). Bu değişiklik öğretmen eğitimi, farklı kaynaklardan kurtarıp, tek çatı altında toplaması bakımından oldukça önemli bir gelişmedir. Çünkü amaç, yeterlik düzeyi yüksek öğretmenler yetiştirmek olunca bunun tek elden yapılması, işin diğer paydaşların inisiyatifine bırakılmasını engeller ve çok başlılık ortadan kalkar.

Fakat Türkiye’de öğretmen yetiştirme işi YÖK içinde eğitim fakültelerine; öğretmen atama görevi ve öğretmenlerin sürekli gelişimi için olan hizmetiçi eğitimler MEB’e verilmiştir. Bu durumsa bu iki kurumun koordineli ve birbirini bütünler nitelikte çalışmasını bir zorunluluk haline getirmiştir. Çünkü yaşamın her alanında sürekli bir değişme olduğu düşünüldüğünde bir öğretmenin yeterliği sadece meslek öncesi aldığı eğitimle değil aynı zamanda iş başındayken aldığı eğitimlerle de yani yaşam boyu eğitim anlayışıyla gelişmektedir.

Özyürek (2008), Türkiye’de eğitim kalitesinin artırılmasının, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine bağlı olduğunu ve öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesinin ise ulusal bir öncelik olduğunu belirtmektedir. Nitekim öyle de olmaktadır, MEB sürekli olarak üniversitelerle iş birliği yaparak, öğretmen yeterlikleri konusunda çalışmalar yürütmektedir (MEB, 2015).

Öğretmen yeterlikleri “öğretmenlik mesleğini verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). Bu tanıma paralel olarak Dursun (2013), öğretmenliği bilgi, beceri gibi bilişsel alan yeterlilikleri gerektirmesinin yanı sıra tutum ve davranış gibi duyuşsal alan yeterlikleri gerektiren bir meslek olarak görmekte ve öğretmen adaylarının meslekle ilgili değer ve tutumları kazanmalarının en az bilgi kadar gerekli olduğunu savunmaktadır. Aynı şekilde Adıgüzel’den aktaran Gelen ve Özer (2008) de artık öğretmenlerin çok bilgi ile donatılmış olmasının önemli olmadığını; gerekli durumlarda ihtiyaç duyduğu bilgilere ulaşabilen ve bu bilgiyi amacına uygun bir şekilde kullanabilen öğretmenlerin başarılı olduğunu savunmaktadır.

Aslında öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumdan birini diğerine tercih etmek ya da birini diğerinden önemsiz görmek yanlış bir tavır olacaktır çünkü öğretmen yeterlikleri, hem bilgiyi hem beceriyi hem de tutum ve davranışları ayrıntılı bir şekilde içine alan bütünsel bir kavramdır.

Daha genel bir bakış açısıyla, öğrencilerin öğrenim süreci ile kazanması beklenen davranışlara nasıl sahip olabileceğinin öğretmenlerle ilgili boyutu, öğretmen yeterliklerinin tanımını oluşturur (Ayan, 2011, s.15). Yani öğretmenlik mesleğinin temeli “öğretmek” olduğuna göre, öğretmenlerin cevaplandırmaya çalışması gereken temel soru, “En iyi nasıl öğretebilirim?” olmalıdır (Gelen ve Özer, 2008, s.41). Bu

açından bakıldığında ise, yeterlik düzeyi yüksek öğretmeni, en iyi öğreten öğretmen, öğretebilen öğretmen şeklinde düşünebiliriz.

Öğretmenlik mesleği yeterlikleri ise küreselleşen dünyada öğretmenliğin bir statüsünün olması gerekçesi ile hazırlanan bir çalışma olarak düşünülebilir (Ayan, 2011, s.9). Öğretmen yetiştirmede ve yeterliklerin belirlenmesinde yaklaşık son 20 yıldır, 1960'lı yılların davranışçı anlayışından, “teknolojik pedagojik alan bilgisi” anlayışına doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu anlayışta, alan bilgisi, pedagoji ve teknoloji bir bütün halinde ele alınmıştır (“Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor”, 2009, s.1).

Her geçen gün önemi daha da iyi anlaşılan öğretmen yeterlikleri; Millî Eğitim'in hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı - sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır (<http://otmg.meb.gov.tr/>).

Aynı şekilde öğretmen yeterliklerinin (<http://otmg.meb.gov.tr/>):

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması düşünülmektedir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin neler olacağı, bunların ne ölçüde, nasıl edinileceği ve geliştirileceği, oldukça kapsamlı bir konudur (Gelen ve Özer, 2008, s.41). Örneğin, etkili öğretmenin nitelikleri konusunda beş farklı ülkede yapılan bir çalışmada aşağıdaki nitelikler belirlenmiştir (Demircioğlu'dan aktaran Kalkan, 2012): Etkili öğretmen;

1. Öğrencileri üst düzey akademik beceri ve nitelikleri kazanmaları için motive eder.
2. İyi bir sınıf yöneticisidir.
3. İş birliğine dayalı, destekleyici ve olumlu bir ortam yaratır.
4. Öğretim yaptığı alanla ilgili öğretim becerilerine sahip olandır.
5. Öğrencileri için uygun kitap, makale vb. unsurları tespit edebilir.
6. Öğrencileri için uygun hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşmaları için çalışır.
7. Öğrencilerin kendilerini düzenlemeleri için onları teşvik eder.
8. Disiplinler arası bir anlayışla öğretim etkinliklerini düzenler.

Kalkan (2012), öğretmen rollerini liderlik, öğreticilik, rehberlik, yargıçlık, eğiticilik, danışmanlık, uzlaştırıcılık, temsilcilik, ana-babalık başlıkları altında toplamıştır.

İbni Sina da öğretmenin özelliklerini sıralarken; “Öğretmen dürüst, insaflı, temiz ve kibar olmalı, çocuk eğitimi ve öğretimini bilmeli, çocukların yeteneklerini tanımalı, onlarla ilgilenmeli, onları yalnız bırakmamalıdır.” der (Özsoy'dan aktaran Kalkan, 2012).

Avrupa'da yapılan öğretmen yeterlikleri ve nitelikleri ile ilgili komisyon çalışmasında ise öğretmenlerin bilgi ve değişen sorunlara yanıt vermek için donatılmış olmaları gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler topluma aktif olarak katılmak ve toplumu hayata hazırlamak durumundadırlar ve öğretmenler yaşam boyu öğrenenlerdir (Rehber, 2009, s.24).

Avrupa Konseyi'nin 26 Ekim 2007 tarihli kararına göre öğretmenlerde olması gereken yeterlikler (“Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor”, 2009, s.12):

- AB temel beceriler dokümanında önerilen disiplinler arası becerilerin öğretimi,

- Karşılıklı saygı ve işbirliğine dayalı, güvenli ve cazip bir okul ortamının oluşturulması,
- Özel eğitim ihtiyaçları dahil olmak üzere, farklı yetenek ve ihtiyaçlara sahip, farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelen öğrencilerden oluşan heterojen sınıflardaki öğrencilere etkili olarak öğretebilme,
- Meslektaşları, aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın işbirliği içinde çalışabilme,
- Okul geliştirmeye katılma ve katkı sağlayabilme,
- Sorgulayıcı araştırma ve uygulamalarla yeni bilgi geliştirme ve yenilikçi olma,
- Mesleki gelişiminde ve çeşitli işleri yaparken bilişim teknolojilerini kullanma,
- Kariyerleri süresince mesleki gelişimlerinde özerk bir öğrenici haline gelme, olarak belirlenmiştir.

YÖK tarafından belirlenen öğretmen yeterlilikleri ise şöyle sınıflandırılmıştır (Aslan, 2011, s.11):

1. Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlilikler
2. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlilikler
3. Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma
4. Tamamlayıcı mesleki yeterlilikler

Öğretmen yeterliklerine ilişkin öğrencileri görüşlerine bakıldığında ise öğrenciler iyi bir öğretmenin (Taşdemir, 2007, s.174):

Kendilerine saygı ve sevgi duyan, dostça, arkadaşça davranan, sorunlarının çözümünde yardımcı olan, onları öğrenmeye heveslendiren, teşvik eden, güler yüzlü, sıcak, esprili aynı zamanda sınıfta disiplini sağlayan, dikkati konu üstüne çekip, dikkatin ders boyunca sürdürülmesini sağlayan, planlı, dersine hazırlıklı gelen, dersine önem veren, hevesli, aktif, öğrenciyi de aktif kılan, öğrencilerin etkili öğrenmesini sağlamak üzere derste araç-gereç kullanan, yaşamdan örnekler verilmesini sağlayan, adil, ağır öğrenen çocuklara daha çok zaman ayıran, tüm öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan, öğrenciler arasında ayrım yapmayan ve onlara başarısızlık duygusu yaşatmayan, gerek ders içinde, gerekse ders dışında eksiklerini tamamlamalarını sağlayan, pekiştiren, öğrenme yollarını çocuklara öğreten, öğrenciyle bir bütün olarak ilgilenip olumlu iletişim kurarak istedik davranışlar kazandıran bir öğretmen olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmen yeterlikleri hakkındaki görüşler birbirine yakın olmakla birlikte çeşitlilik göstermesi alanda karışıklığa sebep olabilir. Şüphesiz her ülkenin konuyla ilgili net bir çerçevesi ve standart bir ölçütü olmalıdır. Örneğin ABD’de "Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu" tarafından öğretmenlik mesleği yeterlilikleri belirlenmiştir. İngiltere’de birbiriyle ilişkili beş aşamadan oluşan öğretmenlik mesleği standartları vardır. Avustralya da konuyla ilgili belirli standartları olan ülkelerden biridir (Taşar’dan aktaran Kalkan, 2012). “Türkiye’de ise bu standartlar MEB tarafından belirlenen standartlar dâhilinde neticelendirilmektedir” (Çoklar, 2012, s.12).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 45. maddesi kapsamında, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi için pek çok çalışma yapılmıştır. Öğretmen yeterlikleri konusu, Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında da projelendirilmiş olup, çalışmalar sürdürülmektedir. TEDP, AB Komisyonu ile Türk Hükümeti arasında 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan Finansman Anlaşmasıyla yürürlüğe girmiştir fakat projeye ilgili çalışmalara 2002 yılı eylül ayında başlanmıştır. TEDP’nin beş unsurundan biri olan “Öğretmen Eğitimi” ile ilgili çalışmalardan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) sorumlu olmuştur. Öğretmen yeterliliklerine ait taslağın oluşturulması için yapılan seminerler ve çalıştaylar sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, ana yeterlik, ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve bu alt yeterliklerin davranış düzeyinde ifade edildiği performans göstergeleri şeklinde ifade edilmesine karar verilmiştir. Yeterliklerin yalnız bilgiyi değil; aynı zamanda beceri ve tutumları da içermesi gerektiği kabul edilmiştir. 21-25 Haziran 2004 tarihlerinde yapılan düzenlemelerle Genel Yeterlikler, 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenmiş; 16 branşın özel alan yeterlikleri ön taslak olarak geliştirilmiştir (<http://otmg.meb.gov.tr>).

Genel alan yeterlikleri 17/04/2006 tarihli onay ile yürürlüğe girerek, 2590 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanmıştır. Özel alan yeterlilikleri ise Bakanlığın 4 Haziran 2008 ve 25 Haziran 2008 tarihli onayı ile yürürlüğe girmiştir. (Çoklar, 2012, s.12).

Unutulmamalıdır ki Genel ve Özel Alan Yeterlikleri ancak birlikte bir bütünü oluştururlar ve dolayısıyla birlikte değerlendirilmelidirler (<http://otmg.meb.gov.tr>).

2.1.3.1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri

Gelinen süreçte ÖYGM tarafından en son 2010 yılında güncellenmiş olan öğretmen yeterlikleri kitabında MEB tarafından belirlenen ve her öğretmende olması beklenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve bu alt yeterliklere sahip olmak için neler yapmaları gerektiğini ifade eden 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2015). Genel yeterlikler en son 29 Eylül 2015 tarihinde yeniden gözden geçirilmiş; ancak henüz onaylanmamıştır. Konuyla ilgili çalışmalar devam etmektedir.

Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler (<http://otmg.meb.gov.tr>):

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

- A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
- A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma
- A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme
- A4- Öz Değerlendirme Yapma
- A5- Kişisel Gelişimi Sağlama
- A6- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama
- A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
- A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

B- Öğrenciyi Tanıma

- B1- Gelişim Özelliklerini
- B2- İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma
- B3- Öğrenciye Değer Verme
- B4- Öğrenciye Rehberlik Etmek

C- Öğrenme ve Öğretme Süreci

- C1- Dersi Planlama
- C2- Materyal Hazırlama
- C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme
- C4- Ders Dışı Etkinlikleri

C5- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

C6- Zaman Yönetimi

C7- Davranış Yönetimi

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

D1- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme

D2- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme

D3- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama

D4- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

E1- Çevreyi Tanıma

E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma

E3- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme

E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık

E5- Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama

F- Program ve İçerik Bilgisi

F1- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri

F2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi

F3- Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme

Temel yeterliklere ek olarak öğretmenler: öğrencilere karşı objektif olma, onların gereksinimlerini göz önünde bulundurma, sorunları bilimsel bir şekilde çözüme kavuşturma gayreti içerisinde olma, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma, yeniliklere ve eleştirilere açık olma gibi birtakım özelliklere de sahip olmalıdırlar (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu özellikleri artırmak mümkündür. Fakat burada dikkat edilmesi gereken konu öğretmenliğin bir meslek olduğu, öğretmenlerinse birer insan olduğunun unutulmamasıdır. Yoksa öğretmenden yana beklenti gerçek dışı bir hal alabilir, bu durumdan etkilenen öğretmenlerin öz yeterlik inançları zedelenebilir ve kendilerini yetersiz hissedebilirler. Oysa yeterlik inancı pozitif olan öğretmenler, öğrencileriyle yakından ilgilenmekte, kaliteli öğretim için çeşitli yöntemler kullanmakta, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak adına daha fazla emek ve vakit

harcamakta ve o oranda sorumluluk hissetmektedirler (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008, s.147).

2.1.3.2. Sınıf öğretmenliği özel alan yeterliği

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması bağlamında sınıf öğretmenliği, 1997 yılından itibaren ilköğretim bölümü içinde bir anabilim dalı olarak uygulamaya konulmuştur (Gönüllü, 2009, s.41).

Sınıf öğretmeni; “Görevlendirildiği sınıfa özgü öğretim programının öngördüğü çalışmaları planlayan, bu çalışmaları yönetip değerlendiren ve her öğrencinin sorunuyla yakından ilgilenen öğretmen” (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 2015) olarak tanımlanmaktadır. Sınıf öğretmeni, gelecek kuşakların bilişsel, duyuşsal ve devinışsel gelişimini destekleyen; onların kendilerine ve topluma karşı davranışlarını biçimlendiren; iletişim ve araştırma becerilerinin gelişiminde rehber olan kişidir (Rehber, 2009, s.6).

Öğretmenin, insanlığa iyi bir birey kazandırma işinin imar ve inşasında en önemli görevi üstlendiği düşünülürse; bir binanın temelini sağlam olmasının önemi gibi, formal anlamda bireyin eğitiminin başlangıcını yapan sınıf öğretmeni de o kadar önemlidir. Çünkü planlı eğitimin temelinden sorumlu sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin geleceği üzerine oldukça önemli bir yeri vardır. İlk bilgileri, davranış ve tutumları kazandırmak onların işidir (Kalkan, 2012). Çoğu kişi sınıf öğretmenin derslere olan tavrını doğrudan kendine kopyalamıştır ya da onun kendisinde beğendiği, takdir ettiği davranışları farkında olmadan hala yapıyordu.

Bir birey, sınıf öğretmeniyle geçirdiği sürenin ve karşılıklı paylaşımlarının çokluğu nedeniyle ondan çok fazla şey öğrenmekte, en azından onu gözlemlemektedir. Sınıf öğretmenleri de aynı sebepten dolayı henüz öğrenecek çok şeyleri olan çocukları bir hamur gibi dilediği şekilde yoğurma imkanına sahiptir. Nitekim eğitim ve öğretime dair henüz hiç bir ön yargısı (matematik zordur, resim, beden eğitimi önemsiz bir derstir...) olmayan çocukların bundan sonra eğitim ortamında yaşayacakları her türlü yaşantı, zihinlerinde gerek olumlu, gerek olumsuz; gerek doğru gerekse yanlış şemalar oluşturacaktır ve süreç içinde bu şemaların oluşmasında en çok, içinde bulunulan sınıfın ve öğrencinin, sınıfın lideri olarak gördüğü sınıf öğretmenin etkisi vardır. Bu nedenle

her geçen gün daha da bilinçlenen veliler çocuklarının sınıf öğretmenini büyük bir titizlikle seçmektedirler. Çünkü bir sınıf öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi çok yönlüdür.

Sınıf öğretmenin böylesine önemli olması onun oldukça donanımlı olmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Her öğretmenin bir takım mesleki nitelikleri kendinde buldurması eğitimin her aşamasında önemli olmakla birlikte; eğitim ve öğretime yönelik ilk temellerin atıldığı ilkökul sürecinde çok daha önemlidir. Çünkü bu dönemlerde öğretmenin yeterlilikleri ve kişiliği öğrenciler üzerinde oldukça etkili olmaktadır (Kalkan, 2012). Ayrıca ilkökul eğitimi çok disiplinli bir öğretimi gerektirmektedir. Bu disiplinlerin tek bir öğretmen tarafından kazandırılması zorunluluğu, sınıf öğretmenlerinin yetişmesinde çok disiplinli (Multi Disipliner) niteliklerin kazandırılması zorunluluğunu doğurmuştur. Bu durumun bir sonucu olarak sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde, farklı disiplinlerin ve özel öğretim yeterliklerinin öğretmenlere kazandırılması gerekmektedir (Taşdemir, 2007).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri literatürden taranmış, bu verilerden hareketle aşağıdaki yeterlikler ortaya konulmuştur (Rehber, 2009):

1. Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda, Türk Milleti'nin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini özümsemiş olmak,
2. Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilmek ve davranış haline getirmek,
3. Hür, bilimsel düşünme ile sanat ve yaratıcılık gücüne değer vererek, insan haklarına saygılı olmak,
4. Okul, aile ve eğitim sektörleri arasında işbirliği ve eşgüdümü sağlayabilecek yeterliğe sahip olmak,
5. Öğretmenliğin gerektirdiği; genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisini almak;
6. Öğrencilere neyi, nasıl öğreteceğini bilmek,
7. Öğrencinin öğretim sürecine aktif katılımını sağlama yollarını bilmek ve uygulamak,
8. Öğrencilerin, öğrenmelerini yeterince ve zamanında pekiştirebilmek,

9. Öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve güçlüklerini dönemlerle belirleyerek, öğrenciye geri bildirim sağlayan, eksikliklerini tamamlaması için olanaklar sağlamak, ihtisas sahibi kişi olmak,
10. Çağdaş teknolojinin araçlarından eğitim ortamında yararlanmak,
11. Teknolojinin araçlarından yararlanmak,
12. Türk Milli Eğitimin amaçlarını, öğrencide davranışa dönüştürmek,
13. Sorun çözümünde bilimsel yöntemi kullanmak,
14. Öğrencisinin eğitim hakkını kullanmasını sağlamak,
15. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak,
16. Çağdaş bilimin verilerini eğitim ortamında kullanmak,
17. Zamanı etkin kullanmak,
18. Öğrencisine değer vermek,
19. Tehdit, ceza ve korku yaptırım yerine sevgi, saygı yaptırımını kullanmak,
20. Her öğrencinin potansiyeli oranında başarılı olmasını sağlamak,
21. Öğrenmelerin sürekliliğini ve aşamalılığını sağlamak,
22. Öğrenciler için güvenli bir ortam sağlamak,
23. Ölçme ve değerlendirmeyi öğrencinin başarılı olmasında araç olarak kullanmak,
24. Okul yöneticileri, meslektaşları, diğer okul personeli, veliler ve ilgili eğitim kuruluşları ile iletişim kurmak,
25. Eğitim personeli, öğrenci, veli ve iş çevreleri ile uyum içinde çalışmak,
26. Eğitim ve meslek ile ilgili yasa ve yönetmelikleri bilmek ve bunlara uymak,
27. Mesleğin sosyal statüsünü yükseltmeye katkıda bulunmaktır (s.7-8).

Yine sınıf öğretmeninin yeterliği kapsamında bir standardın olması gerektiği fikrinden hareketle çalışmalar yapılmış, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından uygun bulunan Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, Bakanlık Makamının 25 Temmuz 2008 tarih ve 2391 sayılı onayı ile yürürlüğe konulmuştur.

Özel alan yeterlikleri belirlenirken sınıf öğretmenlerinin birden fazla dersten sorumlu olmaları, onları diğer öğretmenlerden ayırmaktadır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin çoklu disiplin ve disiplinler arası anlayışa dayalı yeterliklere sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmeni yeterlikleri

ve performans göstergeleri oluşturulurken okuttuğu her dersin özel alan bilgisi yerine söz konusu derslerin ortak tabanı ve bütünleştirici özellikleri dikkate alınmıştır (<http://otmg.meb.gov.tr>).

Yapılan çalışmalar sonucunda sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri; 8 yeterlik alanı, 39 yeterlik ve bu yeterliklerin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin davranış ifadeleri şeklinde belirtilmiş, performans göstergelerinden oluşmuştur. Bu 8 yeterlik alanları ve yeterlikler:

1. Öğrenme-öğretme ortamı ve gelişim

- a) Gelişim ve öğrenme ile ilgili kavramları ve ilkeleri uygulayabilme
- b) Öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun rehberlik yapabilme
- c) Öğrencilerin üst yeteneklilik, öğrenme güçlüğü, öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarını dikkate alarak duruma uygun öğrenme ortamları hazırlayabilme
- d) Öğrenme ve öğretme süreçlerini zenginleştirebilmek için araç ve gereçlerden yararlanabilme
- e) Uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi becerilerini benimseyebilme
- f) Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilme
- g) Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirebilme
- h) Öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme

2. İzleme ve değerlendirme

- a) Öğrencilerin öğrenim sürecinde gelişim düzeylerini izleyebilme
- b) Öğretim sürecinde uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilme

3. Bireysel ve mesleki gelişim-toplum ile ilişkiler

- a) Mesleki gelişimini sağlayabilme
- b) Mesleki etik değerler oluşturabilme
- c) Eğitim-öğretim sürecinde eğitim paydaşları ve toplumun diğer üyeleri ile beraber çalışabilme

d) Bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme

4. Sanat ve estetik

- a) Güzel sanatlarla ilgili genel bilgilere sahip olabilme
- b) Sanatsal etkinlikleri öğrenme sürecinde kullanabilme
- c) Öğrenme ve öğretme ortamlarını düzenlerken estetik bakış açısını dikkate alabilme
- d) Atatürk'ün sanatın gelişmesine verdiği önemi içselleştirmesini sağlayabilme

5. Dil becerilerini geliştirme

- a) Öğrencilerin Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerini geliştirebilme
- b) Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme
- c) Türkçe'nin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme
- d) Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme

6. Bilimsel ve teknolojik gelişim

- a) Öğrencilerin bilimsel ve teknolojik kavramları doğru ve etkin kullanmalarını sağlayabilme
- b) Öğrencilere, bilimin gelişimi hakkında genel bilgi kazandırabilme
- c) Atatürk'ün bilim ve teknolojiyle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme

7. Bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme

- a) Öğrencinin, kendini ve yakın çevresini (ailesini, arkadaşlarını, okulunu) tanımlarını sağlayabilme
- b) Öğrencilerin demokratik davranma ve sorumluluk bilincini kazanmalarını sağlayabilme
- c) Öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını sağlayabilme
- d) Öğrencinin, içinde bulunduğu doğal çevreyi tanıma ve gözlem becerilerini geliştirebilme
- e) Öğrencide, doğal afetlere karşı anlayış geliştirebilme

- f) Öğrencide doğayı sevmeye ve koruma bilinci oluşturabilme
- g) Öğrencide zaman (geçmiş, şimdi ve gelecek) ve değişim bilinci geliştirebilme
- h) Atatürk'ün çocuk hakları, insan hakları, demokrasi, vatandaşlık hak ve sorumlulukları konusunda görüşlerini öğretim ortamına yansıtabilme

8. Beden eğitimi ve güvenlik

- a) Öğrencilerin ritim ve müzik eşliğinde jimnastik ve dans hareketlerini geliştirmelerine rehberlik edebilme
- b) Öğrencilere ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili temel becerileri kazandırabilme
- c) Öğrencilerin ferdi sporlar ve takım sporları ile ilgili temel becerilerin geliştirebilme
- d) Öğrencilerin doğru ve dengeli beslenme alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilme
- e) Spor sakatlanmalarında ilk yardım kurallarını uygulayabilme
- f) Atatürk'ün spor ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğrenme sürecindeki uygulamalara yansıtabilme

şeklinde belirlenmiştir (<http://otmg.meb.gov.tr/alansinif.html>).

Kısacası bir sınıf öğretmenin bu yeterlikleri kendinde bulundurabilmesi, hem lisans döneminde kaliteli bir eğitim almış olmasına hem de hizmet sürecinde kendini geliştirecek imkanları iyi değerlendirmesine bağlıdır (Kalkan, 2012).

2.1.4. Liderlik

Gelişen örgüt sistemleri ve insanların bir arada yaşama zorunluluğunun doğal bir sonucu olarak liderlik kavramı doğmuştur. Liderlik, farklı bakış açılarıyla ele alındığında değişik şekillerde açıklanabilen bir olgudur. Bir nesneye farklı yönlerden bakıldığında onun farklı özelliklerinin görülmesi gibi, liderlik olgusuna da farklı yönlerden yaklaşıldığında, farklı şekillerde tanımlanabilmektedir (Eraslan, 2011). Bu nedenle liderlik, yönetim biliminin bir konusu olmasının yanında, psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp incelenebilen bir kavramdır (Şişman, 2014, s.1). Bu durum liderliğin ne olduğuna ilişkin merakları daha da artırmıştır.

İnsanlar etraflarındaki bazı kişilerin, diğerlerinden daha üretken, daha girişken, daha cesur vb. olmalarını araştırmışlardır. Bilimsel çalışmaların olmadığı zamanlarda konuya mistik açıklamalar getirmişlerdir. Bilimle birlikte liderlikle ilgili olarak pek çok araştırma yapılmaya başlanmıştır. Zaman içinde farklı pek çok kuramsal açıklama yapılmıştır (Göktürk ve Dağ, 2014, s.2).

Dünya literatürüne 14. yüzyılda giren liderlik (Aslan, 2011) kavramıyla ilgili yapılan açıklamalara bakıldığında: Uğurlu'ya (2009) göre liderlik, gruplar halinde yaşayan insanların düzene duydukları ihtiyaçtan ötürü ortaya çıkan bir pozisyonudur (s.2). Çünkü bireyler bir takım amaçlar doğrultusunda bir araya gelirler. Güven'e (2015) göre, bu bir araya gelmiş insan gruplarının aktif hale getirilmesi ayrı bir yetenek ister, bu yeteneğe liderlik denir (s.31). Liderliğin farklı şekillerde tanımları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Liderlik, izleyenleri, dahil oldukları gurubun amaçlarına ulaştırıcı yönde davranmaları konusunda ikna etme sürecidir” (Akan, Bektaş ve Yıldırım, 2014, s.49). Liderlik, bireyleri güdüleyerek, belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları birlikte gerçekleştirebilme yeterliliğidir (Can, 2009, s.387). Liderlik, belirli şartlar altında, birtakım kişisel ve grup amaçları oluşturarak, bu amaçların gerçekleştirilmesi için, grup içinden birinin diğerlerinin faaliyetlerinin gönüllülüğü sağlamak suretiyle etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Aslan, 2011, s.17). Liderlik insanları başarıya ulaştırabilme, yönlendirme, hedefe ulaşmak amacıyla kişinin ya da grubun faaliyetlerini etkileme; aynı zamanda grup üyelerini bir araya getirerek, grubun devamını sağlama yeteneğidir (Gül, 2010, s.8). Liderlik, belirlenen amaçlara ulaşmak için örgüt yapısı ya da grup içi izleyenleri etkileme, güdüleme, yönlendirme yeteneğidir ve bu yetenek sonradan öğrenilebilen ve öğretilebilen özellikler bütünü olarak değerlendirilmelidir (Eraslan, 2011).

Genel olarak liderlik, belirli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kişinin başkalarının davranışlarını ve faaliyetlerini etkileyebilmesi ve yönlendirebilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Bayram, 2013, s.4). Çünkü liderlik olgusunda önemli olan nokta, bir liderin uygulamalarıyla izleyenleri etkilemesi ve onlarda eyleme geçme istekliliği yaratmasıdır (Bakır, 2013, s.14).

Liderlikle ilgili yapılan tanımlara bakıldığında, üzerinde durulan önemli noktaların kısaca şunlar olduğu görülmektedir (Şişman, 2014):

- Kişisel özelliklere bağlı olarak sahip olunan bir güç,
- Karar verme ve verilen kararları uygulayabilme gücü,
- Gruba yön verme ve grup içinde eşgüdüm sağlama,
- Ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileme,
- Grupla birey arasında gerçekleşen etkileşim süreci,
- Mevcut amaç, yapı, süreç ve kuralları değiştirebilme yeteneği vb.

Liderlikle ilgili olarak pek çok kişi onun doğuştan gelen bir üstünlük olduğuna inanır. Fakat doğuştan getirilen imaj, hırs, sosyallik ve mücadele ruhu gibi birtakım özellikler liderlikte yalnız yardımcı birkaç unsurdur (Bayram, 2013, s.1) Aynı şekilde liderliğin kalıtımla mı yoksa sonradan mı kazanıldığı tartışılmaktadır. Konuyla ilgili olarak, genetik ya da sosyal çevrenin etkili olduğunu belirten kaynaklar olduğu gibi her ikisinin de belirleyici olduğunu ifade eden kaynaklar da vardır (Can, 2007; Eraslan, 2011). Bazı insanların doğuştan liderlik özelliklerinin çoğunu taşıdıkları kabul edilebilir bir gerçektir fakat artık günümüzde bilimin her alanda söz sahibi olduğu düşünüldüğünde liderliğin de sadece doğuştan gelen bir takım özellikler bütünü olduğunu düşünmek profesyonel bir bakış açısı olmaz. Nitekim şu an etkili olarak bilinen liderler de sürekli olarak kendilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar.

Liderlik kavramına farklı bir açıdan yaklaşılsa; liderliği her zaman olumlu bir kavram gibi görmek aslında taraflı bir bakış açısıdır. Örneğin; Hitler peşinden kitleleri sürüklemeyi başarmış etkili, başarılı ve iyi bir liderdir. Ancak toplumsal sonuçları açısından bunu “iyi” liderlik olarak onaylamak mümkün değildir (Bakır, 2013). O halde genel olarak liderliği insanları olumlu ya da olumsuz etkileyebilme sanatı olarak tanımlayabiliriz.

Sonuç olarak liderlik birçok önemli örgütsel, sosyal ve kişisel süreçlere uzanan karmaşık bir olgudur ve zorlamayla değil kişilere verilen ilhamla, kişisel güdülemeyle gerçekleşen etkinin süreciyle ilgilidir (Yılmaz, 2013).

2.1.5. Lider

Lider, sözlük anlamı olarak yönetimde gücü ve etkisi olan kimse, önder, şef anlamlarına gelmektedir. Başka bir tanımda ise lider, bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse olarak açıklanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>).

Genel bir tanımlamayla lider, başkalarını belirli bir amaç doğrultusunda davranmaya yönelten, onları etkileyen kişidir (Aslan, 2011, s.17).

Özçetin'e (2013, s.6-7) göre lider, bir örgütün ya da bir toplumun içinde, kişisel özellikleri ile ön plana çıkan, örgütü belirli ortak amaçlara yönlendiren veya yeni amaçlar oluşturarak bunlara ulaşmak için örgütün potansiyelini kullanan, işgörenleri güdüleyen ve birlikte hareket etmeyi sağlayan, ikna gücü yüksek, vizyon sahibi, ileri görüşlü, farklılık oluşturabilen, örgüte örnek olan kişidir. Uğurlu (2009) ise lideri, sahip olduğu gücü kullanarak kendisini takip edenleri belirli bir düzen içerisinde tutarak grubu yönetmeye çalışan kişi olarak belirtmiştir.

Geçmişten beri liderler insanları etkilemiş ve içinde bulundukları grupların amaçlarına ulaşmalarında onlara rehber olmuşlardır ve dolayısıyla her toplumun tarihinde bir liderle birlikte elde edilen başarılarından söz edilebilir.

Gruplara emretmeden, onların başında iktidar havası estirmeden, onları organize edip, grubu amaçlarına ulaştıran kişidir de denilebilir. Çünkü liderlik bir yönetme işi değildir. Amaçlara ulaşılan süreçte, grup üyelerinin bir işi isteyerek, liderden ilham alarak, coşku ve iç denetimle yapması oldukça önemlidir. Bunu sağlayabilecek liderlerin, vizyonerlik, isteklilik, güven verme, benimsenme, cesaretlilik, soğukkanlılık, risk almak, uzmanlık gibi bir takım niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (Can, 2009, s.387). Ayrıca liderden planlama, karar verme, iletişim, kontrol ve yöneltme faaliyetlerinde etkili olmasından öte, bütün bu faaliyetlerde sorumluluk üstlenmesi ve bu sorumlulukları yerine getirmesi beklenmektedir (Kölükçü, 2011).

Zaman içinde insanların zihnindeki lider algısı da değişikliğe uğramıştır. Çağımızda liderler tek başına mucizeler yaratan insanlar olmaktan çıkıp, takımla ortak liderlik rolleri sergileyen bireylere dönüşmüşlerdir (Kölükçü, 2011). Yeni liderlik algısına göre lider; sadece insanları etkileyen ve onları harekete geçiren özelliklerde değildir. Rekabetin yoğunlaştığı, çalışanların moral durumlarının örgütsel verimliliğe

yansıdığı günümüzde, başarılı liderliğin temel şartı iletişimde yapıcı bir dil kullanmaktır (Eraslan, 2011).

Toksöz (2010) 21. yüzyıl liderinde bulunması gereken özellikleri aşağıdaki gibi özetlemiştir:

1. Vizyon Sahibi Olmak
2. Yaratıcı Olmak
3. Değişimi Benimsemek
4. Aksiyon Sahibi Olmak
5. Riskleri Göze Almak
6. İleri Görüşlü Olmak
7. Güven
8. İletişim

O halde lideri, içinde bulunduğu grubun amaçlarına ulaşması konusunda her türlü sorumluluğu alabilen, grubu her zaman daha ileriye taşımaya kendisine görev edinen, grubu cesaretlendiren ve gruba moral veren, gelişime ve işbirliğine açık grup üyesi olarak tanımlamak mümkündür (Canlı, 2011).

Her örgütte, kurumda ve toplulukta yani insanın olduğu her yerde lidere duyulan ihtiyaç kaçınılmazdır. Bu yerlerden biri de şüphesiz insan devriminin sürekli olduğu okullardır. Okulda liderlik denince akla okul müdürleri gelmektedir. Oysa okul liderliği, aslında tek başına okul müdürlerinin üstleneceği bir liderlik anlayışından çok, liderliğin paylaşarak okulun tüm paydaşlarının okulun etkililiği için liderliği üstlenmesi biçiminde olmalıdır. Böylece okulun liderlik kapasitesine de katkı sağlanmış olacaktır (Özçetin, 2013, s.2). Bu konuda, okul paydaşlarından en etkili olanın öğretmenler olduğu düşünüldüğünde; lider öğretmenlerle okulun etkililik derecesinin yükseltilebileceği ve liderliğin iş birliği içinde daha da verimli bir şekilde sürdürüleceği söylenebilir.

2.1.6. Öğretmen liderliği

Dünya hızla değişmekte ve bu değişimle birlikte, yeni bakış açıları, yeni kavramlar, yeni yöntemler, yeni kültürel birikimler ve etkileşimler sürece dahil olmaktadır. Okullar tüm bunların öğrenciye doğal yollarla aktarılacağı, öğrencinin de

süreç içinde bunlara sahip olacağı yerlerdir (Gürgün, 2015, s.4). Topluma liderlik eden kurumların başında gelen okulları, çağın gerektirdiği tüm bu hızlı değişimler etkilemektedir (Kölükçü, 2011,s.2). Buna karşılık eğitim kurumları da çağın hızına ayak uydurmak zorundadır (Gürgün, 2015, s.4.) Beycioğlu 'nun ve Aslan'ın (2010, s.765) da ifade ettiği gibi:

Okulların artık sadece eğitim yönüyle değil aynı zamanda topluma ve öğrencinin duygusal yanlarına da açık, toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlılığı yüksek, toplum gözündeki değerini geliştirerek koruyan, işgöreniyle işbirliği içinde olan, demokrasiyi öğreten, öğretirken demokratik olan, günümüz dünyasının rekabetçi ortamına hazır, hayatın somut yanından kopmadan dış çevrenin zararlı etkilerine direnebilen ve tüm bunları gerçekleştirirken kendi yapısını da sorgulayan, değişime açık örgüt olarak da işlevselleşmesi beklenmektedir. Bunların olabilmesi için ise, okulların yönetiminde yeniliklere açık ve etkili liderlik davranışlarının sergilenmesi ön gerekliliklerin başında gelmelidir.

Çünkü toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri için gerekli olan yetişmiş insan gücünü sağlayan eğitim kurumları için liderlik, önemli bir kavramdır. Diğer örgütlere benzer olarak eğitim örgütlerinde de lider nitelikli çalışanların, amaçların gerçekleşmesindeki rolü şüphesiz oldukça büyüktür (Serin ve Buluç, 2012, s. 438). Bu görüşe paralel olarak Kölükçü (2011, s.3), şunu ifade etmektedir:

Eğitim örgütlerinin topluma, velilere, öğrencilere ve eğitim çalışanlarına karşı sorumlulukları vardır. Çok yönlü ve etkileşimli eğitimsel sorumlulukları yerine getirirken eğitim örgütlerinde okul müdürünün dışındaki kişilerden de işlevsel sorumluluklar beklenir. Öğretmenler, bu sorumluluklarını, girişken ve üretken çabalarını ortaya koyarak yerine getirirler. Bu eylem, öğretmen liderliği kavramını gündeme getirmektedir.

Yakın zamanda alanyazına giren öğretmen liderliği, örgütsel değişim süreçlerinde özgün düşünceler ortaya koyan, çevresini etkileyen aynı zamanda onlardan etkilenen bir liderlik yaklaşımı olup (Özçetin, 2013, s.21); liderlik kuramlarında gözlenen değişim süreçlerinin, eğitim alanında gözlenen yeniden yapılanma uygulamaları ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir olgu haline gelmiştir (Beycioğlu, 2012, s.35).

Öğretmen liderliği hakkında pek çok tanım bulunmaktadır. Konunun ele alındığı bakış açısına göre bu tanımlar değişmektedir. Çünkü öğretmen liderliği, öğretmenin etki alanının içinde olduğu tüm konularla ilişki içerisindedir. Bunları öğretmen-öğrenci,

öğretmen- öğretmen, öğretmen- veli, öğretmen-müdür etkileşimi; okul gelişimi, sınıf yönetimi, toplum ve çevre gibi pek çok açıdan ele almak mümkündür.

Öğretmen liderliği: öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından öğrencinin öğrenmesinde olumlu etkiler yapma; meslektaşlarla işbirliği açısından, yol gösterme, öğrenen öğretmen topluluklarının oluşmasına katkıda bulunma, onları eğitimdeki gelişmeleri takip etmeleri yönünde teşvik etme; okul gelişimi açısından okuldaki değişim sürecini başlatma, gelişim planı oluşturma ve kararlara katılmadır (Kölükçü, 2011).

Yapılan tanımlara bakacak olursak öğretmen liderliği:

“Öğretmenin sınıfta ve okulda formal ve informal eğitimsel süreçlerde istekli görevler üstlenme, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve güven oluşturma yeterliliğidir” (Can, 2007, s.34). “Öğretmen liderliği; birbiri ile iletişimde bulunmak, öğretmen eğitimi sürekli olarak devam eden ve kariyer boyunca süren uzun bir süreç olarak görmek ve bu görüşü uygulamaya koymak için öğretimin detaylarında meslektaşları ile mesleki diyaloglar sürdürmeye ve geliştirmeye istekli olmaktır” (Bakioğlu, 1998, s.1119). Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre ayarlayabilme, öğrencilerin isteyerek, katılarak ve paylaşarak öğrenmelerini sağlayarak ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltebilme becerisidir (Aslan, 2011, s.23). Sahip olması beklenen beceriler doğrultusunda lider öğretmen, tüm zamanını öğretim sorumluluklarını yerine getirmek için kullanan ve bu amaçlar doğrultusunda bir takım rolleri olan kişi anlamına gelmektedir (Can, 2009, s.389).

Öğretmen liderliği, eğitimde meydana gelen değişimleri okul ve sınıf düzeyinde gerçekleştirebilme, değişimler doğrultusunda kendini geliştirebilme, bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşarak meslektaşlarının gelişimlerine yardım etme ve onları destekleme, öğrencilerin etkin olarak öğrenmesini sağlama ve öğrencilerinde liderlik özellikleri oluşumunu teşvik etme yeteneğidir (Canlı, 2011, s.36). Öğretmen liderliği, sınıf içinde ve dışında liderlik rolleri sergileyebilme, öğrencilerine ve meslektaşlarına örnek olma, onlar üzerinde etki yaratabilme, işbirlikçi davranışlar oluşturabilme ve çağın getirdiği değişimler karşısında okul gelişimine katkı sağlayabilmedir (Beycioğlu, 2009, s.49).

Öğretmen liderler daha geniş bir bakış açısına sahip, vizyonu olan takım oyuncularındır (Kenjarski, 2015). “Lider öğretmen, tüm zamanını öğretim sorumluluklarını yerine getirmek için harcayan değişimi sağlamada rolleri olan kişidir” (Güven, 2015, s.39). Bu tanıma benzer olarak lider öğretmene, vizyonu olan ve öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme süreçlerini düzenleme sorumluluğuna sahip olan öğretmendir de denilebilir (Aslan, 2011, s.23). Yapılan bu açıklamalar ya da öğretmen liderliği kavramına yaklaşımlar farklılıklar içerse de işbirlikçi çalışma, etkileşim, rehberlik etme, paylaşım, yakın ilişkiler, yaratıcı eğitsel yöntemler gibi ortak noktalar göze çarpmaktadır (Beycioğlu, 2009, s.32).

Aslında öğretmen liderliği, liderliğin bir alt kavramı olmasına rağmen, liderliğin geleneksel tanımlarından farklı olarak, öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştıkları bir durumdur (Özçetin, 2013). Çünkü liderlik tanımlarında geçen grup kavramının içini okullarda öğretmenler doldurmaktadır. Bu da şüphesiz meslektaşlarla olan ilişkilerin önemine dikkat çekmektedir.

Liderlikteki grup kavramını, okul bazından sınıf bazına indirgediğimizde, sınıfta olumlu bir öğretim ortamının oluşturulmasında da öğretmenin öğrencileriyle işbirliği ve uyum içinde çalışması liderlik adına oldukça önemlidir. Öğretmen, farklı beklentilere sahip olan öğrencileri, ortak bir amaca yönlendirmeli; öğrenme ve öğretimde olduğu kadar, öğrencilerin davranışları üzerinde de etkili olabilmelidir. Liderliğin doğasında etkileme vardır. Bu sayede öğretmen etkili liderlik davranışları gösterebilir (Gül, 2010, s.47).

Lider öğretmenleri diğer meslektaşlarından ayıran bir takım özellikler vardır. Bunların başında iyi bir öğretmen olmak gelir. Diğer özellikler ise, kişiler arası iletişim becerilerine sahip olmak, grup çalışmaları yapabilmek, sunum becerilerine sahip olmak, değişime açık olmak, rahat, sabırlı, planlı, düzenli, güven verici olmak, elindeki kaynakları kullanabilmek şeklinde sıralanabilir (Aslan, 2011, s.23).

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

1. Öğretim uzmanı olup, bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşırlar.
2. Profesyonel bir öğrenmenin sürekli olarak gerçekleşmesi için çaba gösterirler.
3. Öğrencilerin çalışmalarını sürekli takip ederler.
4. Kendi etkinliklerini içeren eylem araştırma projeleri ile sürekli meşgul olurlar.

5. Meslektaşlarıyla, velilerle ve topluluk üyeleri ile işbirliği halinde çalışırlar ve onlara araştırma, eylem ve değerlendirme çalışmalarında model olurlar.
6. Sosyal olarak bilinçli olup, politik konularda katılımcı olurlar.
7. Göreve yeni başlayan öğretmenlere rehber olurlar.
8. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına katılırlar.
9. Risk alarak, okulda karar alma sürecine katılırlar.

Güven (2015, s.40) ise lider öğretmen özellikleri hakkındaki görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

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

Yine konuyla ilgili olarak Can (2009, s.391), sınıfta ve okulda öğretmen liderliği davranışlarını şöyle belirtmiştir:

- Öğretmenlik mesleğini sevmek,
- Mesleğin gerektirdiği etkinlikleri yapmak,
- Öğrencilerle iletişim kurabilmek,
- Öğrencileri severek onları derse güdelemek,
- Sınıf yönetiminde öğrencileri etkilemek,
- Adil ve güvenilir olmak,
- Öğretim plan ve programlarının gereğini yerine getirmek,
- Sınıf kontrolünü sağlayarak sınıfı iyi yönetmek,
- Eğitsel kolların yürütülmesini sağlamak,
- Kendini geliştirmek, araştırmalar yapmak,
- İyi bir model olmak
- Milli eğitimin amaçlarına uygun hareket etmek,
- Okul projelerinde görevler üstlenmek,
- Okulun sosyal-kültürel etkinliklerine destek olmaktır.

Öğretmen liderliği inceleme komisyonun 2010 Şubat ayında çıkardığı örnek öğretmen liderliği standartları taslağında yer alan öğretmen liderliği alanları ise şöyledir (<http://tlstandards.pbworks.com>):

1. Yetişkinleri öğrenen toplumu destekleyecek öğrenciler olarak algılamak.
2. Uygulama ve öğrenci başarısını geliştirmek için araştırmalara ulaşmak ve onları kullanmak.
3. Sürekli gelişim için mesleki gelişimi desteklemek.
4. Eğitimdeki ve öğrenci öğretimindeki değişimleri kolaylaştırmak.
5. Okul ve toplum gelişimi için istatistik ve değerlendirme yöntemlerini kullanmak.
6. Aileler ve toplumla olan işbirliği ve yardımı geliştirmek.
7. Öğrenci eğitiminin ve mesleğin savunucusu olmak.

Tüm bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi öğretmen liderliği, aynı anda pek çok farklı boyutu içinde barındıran geniş ve bir okadar da bu genişliği oluşturan alt kollarıyla uyumlu bir kavramdır. Bu özelliklerinin bir sonucu olarak Tomlinson ve Germundson öğretmen liderliğini caz müziği yapmaya benzetmiştir. Caz müziğinde, geleneksel müzikte olduğu gibi, her şeyi yöneten bir orkestra şefi ve sadece kendi çalacağı notalara yoğunlaşan orkestra üyeleri yoktur. Herkes aynı anda farklı notalar çalar, birbiriyle uyumlu ve ortak melodiyi yakalamak için işbirliği içinde orkestrayı yürütürler (Özçetin, 2013, s.22). Öğretmenlerin de birer caz orkestrası üyesi gibi hem bağımsız hem işbirliği içinde ortak hedefe yoğunlaşması, okulda etkililiği artıracak ve okul gelişimi süreçlerine katkı sağlayacaktır (Beycioğlu, 2009, s.32).

Bu katkılar göz önüne alınırsa, öğretmenin gerek eğitim-öğretim süreci içinde gerekse dışında pek çok sorumluluğundan ve rolünden bahsedilebilir. Literatüre bakıldığında genel olarak lider öğretmen rolleri, formal ve informal roller olarak iki başlık altında toplanmıştır (Beycioğlu, 2009; Canlı, 2011; Özçetin, 2013; Kölükçü, 2011). Zümre başkanlığı, uzman öğretmenlik, formatörlük, stajyer öğretmenlere danışmanlık gibi roller öğretmenlerin formal liderlik rollerini oluşturmaktadır. İnformal öğretmen liderliğinde ise durum biraz farklıdır. Öğretmenler bu rolleri seçerek ya da seçilerek edinmezler. Kendiliklerinden bir girişimin başlatıcısı, bir programın oluşturucusu (Özçetin, 2013, s.26) ya da bir problemi ele alarak problem çözücüsü olabilirler (Canlı, 2011, s.43).

Bazı araştırmacılara göre öğretmen liderliğinin belirleyici özelliği informal olmasıdır. Öğretmen liderler, bu özelliklerine atama ya da görevlendirme gibi yollarla sahip olmazlar. Bu bakımdan hem öğrencileri hem de meslektaşları üzerinde sahip oldukları sosyal etki gücüyle okul işlerinde, okulda olumlu iklim oluşmasında ve okulun gelişimi ve ilerlemesi süreçlerinde oldukça etkin rollere sahiptirler (Danielson'dan aktaran Özçetin, 2013). Güven'e (2015, s.38) göre öğretmenler formal rolleri üzerinde çalışırken olması gereken informal liderlik yönlerini ihmal etmektedirler.

Aslında tüm öğretmenlerin liderlik potansiyelleri olduğu düşünüldüğünde öğretmen liderliği; sadece formal liderlik rollerini kapsayan bir yapıda olmayıp, bu resmi rolleri de kapsayabilecek çok daha öte bir olgudur (Ward ve Parr'dan aktaran Özçetin, 2013). Kısacası rollerin bu çeşitliliği, öğretmen liderlere, okul kültürü oluşturmalarında, öğrencinin öğrenmesini geliştirmelerinde ve meslektaşları ile değişen eğitim uygulamalarını takip etmelerinde yardımcı olur (Kölükçü, 2011).

Öğretmen liderliği modern eğitim anlayışlarına hizmet edebilen ve beklentileri karşılayabilen pozitif bir olgudur. Bunu daha iyi anlayabilmek için geleneksel öğretmen ve lider öğretmen özelliklerinin karşılaştırıldığı Tablo 2.1'e bakacak olursak:

Tablo 2.1.

Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Roller Arasındaki Farklar

Geleneksel Öğretmen Roller	Lider Öğretmen Roller
Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır.	Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur.
Standart iş davranışları çerçevesinde işbirliğine kapalı davranışlar sergiler.	Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler. Meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar.
Örgüt içindeki rolleri sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır.	Tüm örgütsel etkinliklere ve kararlar katılma eğilimindedir.
Örgütün oluşturulmuş kültüründe hareket eder.	Örgüt için yeni anlamlar ve yeni yaklaşımlar yaratır.
Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eğilimindedir.	Değerlerde, tutumlarda değişiklik için ilham kaynağı olur ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır.
Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser.	Sınıf içi ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını artırmada eş güdümlene çabasıdır.
Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler.	Meslektaşlarla işbirliği, paylaşım ve dönüt verme/alma önemlidir.
Sınıf içi liderlikleri ve gücünü hiyerarşiden alır.	Sınıf içi liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.

Kaynak: Beycioğlu (2009, s.40)

Tablo 2.1'deki karşılaştırmadan da anlaşılacağı gibi öğretmen liderliği, bir sorumluluk, görevlerin toplamı veya bir emir verme yetkisi değil, nitelikli eğitim ve öğretim süreci için bir ihtiyaçtır (Özçetin, 2013). Öğretmen liderliğinin okul gelişimine olumlu etkisi bulunmaktadır. Öğretmen liderliğinin meslektaşlar arası işbirliği ve güveni geliştirdiği, okul kültürünü olumlu etkilediği, okul yapısına ve eğitimsel gelişime katkılarının olduğu apaçık bir gerçektir (Can, 2007). Konuyla ilgili olarak Kenjarski (2015) de, uygun şekilde okul idaresi tarafından desteklendiğinde, öğretmen liderliğinin sağlıklı bir okul iklimine ve öğrenci başarısını artırmaya odaklanmış düzenli bir öğrenme topluluğunun inşasına yardımcı olabileceğini, eğitim çevresine bazı ek faydalar sağlayabileceğini, amaçlanan diğer hedeflere ulaşmayı desteklediğini, politikalar geliştirmek ve tüm okul geneline yön vermede kullanılabileceğini ve tüm öğretmenleri ilgilendiren bir şey olduğunu ifade etmiştir.

Genel olarak bakıldığında liderlik ve öğretmen liderliği getirileri olan bir olgudur. Fakat burada dikkat edilmesi gereken konulardan biri liderlik kavramının, çoğunlukla müdürlerle birlikte düşünülmesi ve okulun gelişmesinde yine büyük oranda müdürlerin yeterliklerinin önemli bir etken olarak değerlendirilmesidir (Beycioğlu ve Aslan, 2010, s.301). Bu bakış açısıyla sorumluluk resmi liderlere bırakılınca, okul müdürlerinin görevleri giderek artmakta ve bunun bir sonucu olarak yeterince inceleme zamanı bulunmadan birtakım kararlar verilmekte ve eksik ya da yanlış çözümlere ulaşılmaktadır. Ayrıca yetkinin tepede toplandığı böyle bir sistem genç öğretmenleri liderlik rolüne hazırlamak için de doğru görünmemektedir (Bakioğlu, 1998, s.1119). Öte yandan, her geçen gün karmaşıklaşan okul yapısında ve toplumsal çevrede, müdürlerin tek başlarına bütün yönetim/liderlik sorumluluklarını üstlenmeleri zor görünmektedir. Bunlara benzer sebeplerden dolayı, öğretmen liderliği olgusu ile beraber okul müdürleri okul liderliği kavramının merkezinden çıkarılmış, geleneksel öğretmen rollerinde bir değişim başlamıştır (Bakır, 2013, s.42). Böylelikle bir okul sisteminin ihtiyaç duyduğu liderlik, o sistemi oluşturan paydaşlar arasında paylaştırılmıştır.

Eğitim süreçlerindeki liderlik algısı önder-izleyenler ekseninden, etkileyen-işbirliği içinde çalışanlar eksenine doğru yön değiştirmiştir (Beycioğlu, 2009, s.35).

Özetle okul ortamları, öğrencisinden velisine, öğretmeninden yöneticisine, personelinden müfettişine kadar tüm üyelerinin işbirliği içinde çalıştıkları mesleki bir

ortaklık alanıdır. Liderlik bu üyelerin sergileyebileceği, yönetimi de içinde barındıran ve “yarının dünyasında ne tür eğitim liderliğine ihtiyaç duyulacağı” tartışmalarıyla ilerleyen bir kavramdır (Beycioğlu ve Aslan, 2010, s.301). Bu noktada okul müdürlerine de önemli görevler düşmektedir. Okuldaki yapı ve okul müdürünün yönetim ve idarecilik anlayışı, öğretmenlerin liderlik becerilerini sergilemelerine engel teşkil etmemelidir. Çünkü öğretmenler, liderlik davranışını destekleyen etmenler arasında, okul ortamının, yöneticinin tutumunun, meslektaş desteğinin ve gelişme fırsatlarının öneminin daha fazla olduğunu düşünmektedirler (Can, 2007).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılmış araştırmalar

Bu bölümde öğretmen yeterliği ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.2.1.1. Öğretmen yeterliği ile ilgili yurtiçinde yapılmış araştırmalar

Sabancı ve Şahin (2006), farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeylerine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin, ilköğretim okulu yöneticilerinin, branşında çalışan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin ve farklı branşlardan atanan ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmişler ve görüşlerin değerlendirmeyi yapan gruplara göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, müfettişlerin, yöneticilerin ve branşında görev yapan öğretmenlerin, farklı branşlardan atanan öğretmenlerin yeterliklerini düşük olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Farklı branşlardan atanan öğretmenlerin, bu branşlara atandıktan sonra alan uzmanlığı ve ilgili alanın öğretiminde gereksinim duyulan öğretim yöntem ve materyallerine ilişkin bilgi, beceri ve deneyimden yoksun oldukları ancak iyi niyetle iş başında bulundukları ifade edilmiştir.

Taşdemir ise 2007 yılında yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul, meslektaş ve kendi mesleki yeterliklerini algılama düzeylerini araştırmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri, kendilerinin öğretim hizmetlerini ve kendilerindeki mesleki heyecan ve dinamizm düzeylerini yüksek düzeyde bulmaktadırlar. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin

kendilerini mesleki yeterlik ve mesleki heyecan noktasında branş öğretmenlerinden daha yeterli bulmaktadırlar.

Gelen ve Özer (2008), öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen mesleği genel yeterlikliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşlerini incelemiş, çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının hem genel olarak değerlendirildiğinde hem de altı alt başlık bazında değerlendirildiğinde, öğretmenlere oranla daha yüksek derecede mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Başka bir çalışmada ise, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin yeterlik inançlarının birbirine yakın çıktığı ayrıca cinsiyet, yaş gibi demografik değişkenlere ve mesleki kıdem faktörüne göre öğretmenlerin yeterlik inançlarında anlamlı farklılıkların olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008).

Öğretmen yeterlikleriyle ilgili öğretmen görüşlerine bakıldığında, yıllar geçtikçe bilgi ve tecrübelerinin arttığını hatta en başarılı yıllarının hep gelecekte olduğunu yani yaş ve mesleki kıdemle yeterlik seviyeleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu düşünen öğretmenlerle birlikte; mesleğinin ilk yıllarında daha istekli, idealist ve yeterli olduğunu, yıllar geçtikçe bu durumun azaldığını belirten öğretmenler de vardır (Çeküç, 2008). Başka bir ifadeyle, öğretmen yeterliği ve mesleki kıdem arasındaki ilişkinin henüz netleşmediğini ve konuyla ilgili yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

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

Türk Eğitim Derneğinin 2009’ da yayımladığı “Öğretmen Yeterlikleri” konulu raporda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin tüm alanlarında bir yeterlik sorunu olduğu ve geliştirmeye ihtiyaç olduğu açıklanmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun

program değişikliklerini izlemede sadece ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarına bağlı kaldıkları, bu durumun ise programı bir bütünlük içinde algılamalarını güçleştirdiği ve bu güçlüğün doğal olarak, öğretim programlarının uygulanmasında yöntem, strateji ve etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaçları ve çevre koşullarına uyarlanması, öğrenci başarısının gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi birçok yeterlik alanında yetersizlikleri beraberinde getirdiği belirtilmiştir. Bir yeterlik alanındaki yetersizliğin, başka bir yeterlik alanında da yetersizliğe yol açtığı raporda dikkat çeken bir ifade olmuştur.

Taşgın (2010) araştırmasında, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hakkında sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini değerlendirmiş; sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden öğretim ve öğrenme süreci yeterlikleri ile öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin genellikle olumlu yönde olduğu ve bu yeterlik maddelerini öğretmenlik mesleği için önemli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yurdugöl, Erdem ve Seferoğlu (2010) öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri olarak belirlenen 6 ana yeterlik alanında tanımlanan 31 alt yeterlik ve bunların davranış düzeyinde ifadesi olan 233 performans göstergesi konusunda, öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının görüşlerini incelemiştir. Çalışmada yeterlikler iki farklı açıdan ele alınmıştır. Bu açılardan birincisi “söz konusu yeterliklerin etkin bir öğretmenlik için önemini sorgulamak” ikincisi de “performans göstergeleri ile ifade edilen durumların gözlenebilirlik düzeylerini belirlemektir”. Bu amaçla hazırlanan bir ölçme aracı ile 69 öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Görüşlerin yeterliklerin öğretmen niteliği açısından önemi ve performans göstergelerinin gözlenebilirliği ile ilgili olduğu araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu performans göstergeleri olarak ifade edilen özellikleri bir öğretmen niteliği olarak önemli bulmaktadır.

Ayan 2011 yılında yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin, mezun oldukları üniversitelerde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini “Oldukça” düzeyinde kazanarak mezun olduklarını düşündüklerini ifade etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümü kişisel ve mesleki alanda kendilerini yeterli bulmuştur. Ancak araştırma

sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin bazı alt yeterliklerle ilgili olarak kendilerini daha az yeterli hissettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kalkan'ın 2012 yılında yaptığı “Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Kendi Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliklerini Değerlendirmeleri” konulu araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri, kendi sınıf öğretmenlerini konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi, planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi ve iletişim alanlarında kısmen yeterli bulmuşlardır.

Kahramanoğlu ve Ay (2013), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi” konulu araştırmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının cinsiyet, bölümü tercih etme sıralamaları, I. ve II. öğretim olma durumları, akademik ortalamaları değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının cinsiyete ve adayların bölümü tercih etme sıralamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; fakat adayların I. ve II. öğretim olma durumlarına göre I. öğretim lehine anlamlı farklılık olduğu ve akademik başarılarına göre de puan ortalamaları arasında anlamlı derecede farklılık olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen adaylarının akademik başarıları arttıkça öğretmenlik mesleğiyle ilgi yeterlikleri de kazandıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının genel olarak “yeterli” seviyesinde olduğu görülmüş ve yeterlik algıları puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Soysal (2014), “Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik İnançları” konulu araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinin “Oldukça yeterli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarında “Oldukça yeterli” olduğu tespit edilmiştir.

Yetkin ve Kara (2015), “Algılanan Öğretmen Yeterliklerinin Sınıf Koşulları Açısından İncelenmesi” başlıklı makalelerinde, algılanan öğretmen yeterliliğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördüğü sonucuna ulaşmışlardır.

2.2.1.2. Öğretmen yeterliği ile ilgili yurtdışında yapılmış araştırmalar

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

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

2.2.2. Öğretmen liderliği ile ilgili yapılmış araştırmalar

Bu bölümde öğretmen liderliği ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar yer almaktadır.

2.2.2.1. Öğretmen liderliği ile ilgili yurtiçinde yapılmış araştırmalar

Baloğlu (2000), “İlkokul (Sınıf) Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Liderlik Yeterlikleri Hakkında İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri” konulu çalışmasında; ilköğretim müfettişlerinin, ilkokul öğretmenlerini sınıf içi liderlik açısından genel olarak “Orta” düzeyde değerlendirdiklerini ifade etmektedir. İlköğretim müfettişlerine göre, Türkiye’de ilköğretim kurumlarında görev yapan ilkokul öğretmenleri, öğrenme sürecinde demokratik davranabilme, öğrencileri demokratik yaşama hazırlayabilme,

eğitsel kol çalışmalarını yürütebilme, sınıf içinde değişik durumların gerektirdiği farklı rolleri oynayarak öğretimsel liderlik yapabilme açısından tam olarak yeterli değildir. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi liderlik yeterliklerini değerlendiren müfettişler, mesleki kıdem ve öğrenim durumları gözetmeksizin aynı yargıyı taşımaktadırlar.

Can (2007) tarafından öğretmen liderliğinin gösterilmesinde müdürlerin etkisinin araştırıldığı çalışmada müdürlere göre liderlik davranışlarının gösterilmesinde öğretmenin kişilik özellikleri, iyi yetişmesi, girişimcilik duygusu, okul ortamı, yeterli zaman ve yöneticinin desteği önemli görülmüştür. Öğretmenlerin, öğretmen liderliğinde müdürün kendilerini güdülemesini ve destek ortamı sunmasını oldukça önemsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Can'ın (2009) öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışlarını araştırdığı, 65 öğretmen ve 25 okul yöneticisiyle yaptığı çalışma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenler, öğretmenlik görevlerini “yeterli”, öğretmen liderliği davranışlarını ise “orta” sınırlarında göstermektedirler. Ayrıca bağımsız etkinlikler ortaya koyma, paylaşılabılır bir vizyon ve okul kültürü oluşturma ile kararlılık göstermede öğretmenlerin önemli yetersizliklerinin bulunduğu ortaya konulmuştur.

Gül'ün (2010) yaptığı bir araştırmada cumhuriyetten günümüze öğretmenin liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş aynı zamanda cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, öğrenim durumu, branş ve okulun bulunduğu yer değişkenleri açısından da konu incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmenler “güven ve olumlu etkileme” boyutuna kadın öğretmenlere oranla daha fazla katılmışlardır. Öğretmenlerin “eğitsel roller, değiştirebilme ve değişime açık olma, Cumhuriyet'ten günümüze öğretmenin liderliğini karşılaştırma” boyutlarına ilişkin görüşleri “branş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu boyutlara ilişkin görüşleri branş öğretmenlerine göre daha olumludur. “Cumhuriyet'ten günümüze öğretmenin liderliği” boyutuna “mesleki kıdem” değişkeni açısından bakıldığında ise “16 yıl ve üzeri” süre mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, “11-15” yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla katıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin “öğretmenin liderliğini olumsuz etkileyen etmenler” boyutuna ilişkin görüşleri, “branş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin bu boyuta ilişkin görüşleri diğer okullardan

mezun öğretmenlere göre daha olumludur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin, sırasıyla öğrencilerini, çevresini, meslektaşlarını ve son olarak okul yönetimini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

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

Kölükçü (2011) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliklik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri” konulu araştırmada sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin meslektaşlarla işbirliği açısından kıdem değişkenine göre bakıldığında “21 ve üzeri” kıdeme sahip olan katılımcıların öğretmen liderliği davranışlarını daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Katılımcıların öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri arasında; kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği alt boyutları açısından orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Canlı (2011) ise, “Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algıları” isimli çalışmasında, resmi ilköğretim okullarındaki erkek öğretmenlerin, aynı okuldaki kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla liderlik davranışları sergilediklerini fakat özel ilköğretim okullarında bu verinin tam aksi yönde ortaya çıktığını belirtmektedir.

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

2015 yılında Güven’in yaptığı “Lider Öğretmenlerin Okul Kültürüne Etkileri” konulu çalışmada lider öğretmenlerin okul kültürüne olumlu etkilerinin olduğu

sonucuna ulaşılmış, hatta bu etkilerin devam edebilmesi için lider öğretmenlerin yönetici yapılmaması gerektiğine değinilmiştir.

2.2.2.2. Öğretmen liderliği ile ilgili yurtdışında yapılmış araştırmalar

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

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

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

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



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada araştırmanın genel amacına ve alt problemlerin özelliğine uygun olarak nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2012) göre tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olup olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan çalışmalar betimsel çalışmalardır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğretmen yeterliği ve öğretmen liderliğidir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ile öğretmen liderlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesinden dolayı, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. İlişkisel tarama modellerinde, değişkenler arasındaki ilişkiler; korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Korelasyon türü ilişkisel tarama, değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini, birlikte değişim var ise bunun nasıl olduğunu belirlemeye çalışır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken bulunur ve bunlardan birine (bağımsız değişken) göre gruplar oluşturularak, öteki değişkene (bağımlı değişken) göre aralarında bir değişim olup olmadığı incelenir (Karasar, 2012).

Bu çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerinin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarını yordayıp yordamadığı ve bu iki ayrı durumun araştırmanın bağımsız değişkenlerine (cinsiyet,

yaş, mesleki kıdem ve okul türü) göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için karşılaştırma türü tarama modeli kullanılmış ve veriler bu çerçevede analiz edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçe sınırlarındaki resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan 1547 sınıf öğretmeni (MEB, 2015) oluşturmuştur. Çalışma örneklemini ise söz konusu evren üzerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 324 sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Fakat anketler uygulanırken gönüllülük esasına göre katılım sağlandığı için toplamda 312 sınıf öğretmeni örneklemini oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1.

Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kadın	238	76.3
Erkek	74	23.7
Yaş		
22-27	49	15.7
28-33	34	10.9
34-39	40	12.8
40-45	69	22.1
46-51	63	20.2
52 ve üstü	57	18.3
Mesleki Kıdem		
1-5	53	17.0
6-10	34	10.9
11-15	34	10.9
16-20	68	21.8
21-25	45	14.4
26 ve üstü	78	25.0

Tablo 3.1. (Devamı)

Okul Türü		
Resmi İlköğretim Okulu	230	73.7
Özel İlköğretim Okulu	82	26.3
Toplam	312	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, toplam 312 kişiden 238'inin (%76.3) kadın, 74'ünün (%23.7) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşa göre dağılımları incelendiğinde, 49'unun (%15.7) 22-27, 34'ünün (%10.9) 28-33, 40'ının (%12.9) 34-39, 69'unun (%22.1) 40-45, 63'ünün (%20.2) 46-51, 57'sinin (%18.3) 52 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, 53'ünün (%17.0) 1-5, 34'ünün (%10.9) 6-10, 34'ünün (%10.9) 11-15, 68'inin (%21.8) 16-20, 45'inin (%14.4) 21-25 ve 78'inin (%25.0) 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre dağılımları incelendiğinde ise, 230'unun (%73.7) resmi ilköğretim okulunda, 82'sinin (%26.3) özel ilköğretim okulunda görev yaptığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmen Liderlik Ölçeği” ile katılımcıların bir takım özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”, “Öğretmen Liderlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu”na yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Öğretmen yeterlik ölçeği

“Öğretmen Yeterlik Ölçeği” öğretmenlerin kendi yeterliklerine yönelik görüşlerini değerlendirmek için Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasını ise Diken (2004) yapmıştır. Öğretmen yeterliklerini ölçmek üzere tasarlanmış bu ölçek 5'li (1: kesinlikle katılmıyorumdan, 5: kesinlikle

katılıyorum'a yönelik) likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, 21 maddelik orjinal ölçekten, birbirinden bağımsız iki alt boyuttan oluşan 16 maddelik Türkçe versiyonu elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach-Alpha testi ile yapılmış, ölçeği oluşturan toplam 16 maddenin iç tutarlık katsayısı “.71”, ilk boyutun “.71”, ve ikinci boyutun ise “.73” olduğu bulunmuştur. Bulgular “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Diken, 2004).

3.3.2. Öğretmen liderlik ölçeği

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

3.3.3. Kişisel bilgi formu

“Kişisel Bilgi Formu”, araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda 4 maddeden oluşacak şekilde geliştirilmiştir. Anket şeklinde düzenlenen bu form ile katılımcıların yaşı, cinsiyeti, çalıştığı okul türü ve kaç yıllık öğretmen oldukları belirlenmeye çalışılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Veriler, bilgisayar ortamında Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket (SPSS 22 for Windows) programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlere uygulanan “Öğretmen Liderlik Ölçeği” ve “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”nden elde edilen puanların cinsiyete,

yaşı, kıdeme ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği araştırılırken ölçekten ele edilen puanların cinsiyete ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Ölçek puanlarının öğretmenlerin kıdemi ve yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere kullanılacak çoklu karşılaştırma testini belirlemek için gruplar arası varyansın eşit olup olmadığına, Levene Testi ile bakılmıştır. Gruplar arası varyansın eşit çıktığı durumlarda Scheffe testi, gruplar arası varyansın eşit olmadığı durumlarda ise Tamhane's T2 Testi kullanılmıştır. Öğretmen yeterliğine ilişkin görüşlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının tespitinde ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, “Öğretmen Liderlik Ölçeği” ve “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”nden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikler ile veri analizi sonucunda elde edilen verilere dayalı bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

“**Alt problem 1:** Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ne düzeydedir?” problem durumuna ilişkin yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1.

Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{X}$	s	N
Öğretmen Yeterlik Ölçeği	3.09	.39	312

Öğretmen yeterlik ölçeğinden elde edilen puanların ortalamasının $\bar{X}=3.09$ olduğu görülmektedir. Buradan, öğretmenlerin öğretmen yeterlik ölçeğinden elde edilen puanların orta düzeyde olduğu yani sınıf öğretmenliklerinin öğretmen yeterliklerinin orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Kahramanoğlu ve Ay (2013), sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının genel olarak “yeterli” seviyesinde olduğunu belirtmiştir. Gelen ve Özer (2008), öğretmen adaylarının öğretmenlere oranla daha yüksek derecede mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olduklarını düşündükleri ifade etmişlerdir. Taşdemir (2007) ise sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik açısından kendilerini yüksek düzeyde meslektaşlarını ise orta düzeyde yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçları daha önce yapılan çalışmalarla hemen hemen benzer bir sonuç ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin çıkan bu sonuç genel olarak değerlendirildiğinde olumsuz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çünkü sınıf öğretmeni pek çok birey için formal eğitimin ilk basamağında bulunur ve okuma yazmayı, ahlaki değerleri, sınıf, okul ve toplum kurallarını, sosyal bir takım becerileri kazandırma göreviyle sorumludur. Bireylerin eğitim hayatında anne babadan hemen sonra gelen ve çocukların pek çok tavır, tutum ve davranışı öğrendiği sınıf öğretmenlerinin nitelik olarak daha yetkin olmaları beklenmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Alt problem 2: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlikleri ne düzeydedir?” problem durumuna ilişkin yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

Öğretmen Liderlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{X}$	s	N
A. Beklenti Ölçeği	4.57	.45	312
B. Algı Ölçeği	4.01	.62	312

Öğretmen liderlik ölçeği puanlarına ait ortalamalara bakıldığında, beklenti ölçeği puanlarının ortalaması $\bar{X}= 4.57$ ve algı ölçeği puanlarının ortalaması $\bar{X}= 4.01$ olduğu görülmektedir. Bu durumda her iki ölçek puanlarının yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Yani öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklenti ve algılarının yüksek olduğunu; ikisini karşılaştırdığımızda ise öğretmen liderlik rollerine yönelik beklentilerinin, algılarından daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Kölükçü’nün (2011) araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik derecesine ilişkin görüşlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinden daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Beycioğlu (2009), öğretmen liderlik rollerinin tüm boyutlarında (ölçeğin genelinde) öğretmenlerin beklenti düzeylerinin algı düzeylerinden daha fazla

olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla araştırma sonuçları daha önce yapılan çalışmalarla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde temel eğitimin en önemli unsurlarından biri olan sınıf öğretmenlerinin lider öğretmenler olarak görüldüğü söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

“**Alt problem 3:** Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri ile öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” problem durumuna ilişkin yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3.

Öğretmen Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı

		A. Beklenti Ölçeği	B. Algı Ölçeği	Öğretmen Yeterlik Ölçeği
A. Beklenti Ölçeği	Pearson Correlation	1	.372**	.181**
	Sig. (2-tailed)		.000	.001
	N	312	312	312
B. Algı Ölçeği	Pearson Correlation	.372**	1	.192**
	Sig. (2-tailed)	.000		.001
	N	312	312	312
Öğretmen Yeterlik Ölçeği	Pearson Correlation	.181**	.192**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.001	
	N	312	312	312

** p< 0.01.

Sonuçlara bakıldığında, beklenti ölçeği ve algı ölçeği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir ($r = .372$, $p < .001$). Beklenti ölçeği ve algı ölçeği puanları ile öğretmen yeterlik ölçeği puanları arasında yine pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Beklenti ölçeği puanları ile öğretmen yeterlik ölçeği puanları

arasında Pearson korelasyon katsayısı $r = .181$, $p < .001$ ve algı ölçeği puanları ile öğretmen yeterlik ölçeği puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı $r = .192$, $p < .001$ 'dir.

Daha genel bir ifadeyle öğretmen liderliğine ilişkin beklenti ve algı ile öğretmen yeterlikleri ile ilgili görüşler arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır. Her ne kadar kavramsal boyutta öğretmen yeterliği ve öğretmen liderliği birbiriyle oldukça ilişkili gibi dursa da araştırma sonuçları düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

“**Alt problem 4:** Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” problem durumuna ilişkin yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.4’te görülmektedir.

Tablo 4.4.

Öğretmenlerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Kadın	238	3.0903	.39686	310	.005	.996

Tablo 4.4’te öğretmenlerin öğretmen yeterlik ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(310)} = .996$, $p > .05$). Yani, sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Sünbül ve Arslan (2006), araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıklarını ortaya koymuştur. Farklı olarak Kahramanoğlu ve Ay (2013), sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının cinsiyete göre değişmediği bulgusuna ulaşmışlardır. Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2008), stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algılarını araştırmış ve cinsiyet ile mesleki yeterliklerine ilişkin algıları arasında ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Kalkan (2012), sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerinin kendi sınıf öğretmenlerini değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılık

oluşturmadığı; benzer şekilde sınıf öğretmeni adaylarının kendi sınıf öğretmenlerini değerlendirmelerinde öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından da anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Genel olarak öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı göz önüne alınırsa ulaşılan sonucun ilgili literatürü desteklediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerinin, cinsiyete göre farklılaşmaması, öğretmenlik mesleğini icra ederken öğretmenlerin bireysel bir takım farklılıklarını mesleklerine yansıtmadıklarını, işlerini yaparken profesyonel davrandıklarını düşündürmektedir. Toplumda yaygın olan erkek sınıf öğretmenlerinin daha donanımlı ya da kadın sınıf öğretmenlerinin işinde daha iyi gibi algıların bilimsel olmadığını, her ne kadar bu çalışmanın evreni de göz önüne alındığında kadın sınıf öğretmenlerinin nicelik olarak erkeklerden daha fazla oldukları gözlemlense dahi, bunu mesleki yeterliliklerine yansıtmamış olmaları, sınıf öğretmenliği eğitiminin cinsiyet farkı gözetilmeksizin bireylere eşit olarak kazandırıldığını düşündürmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç eğitim açısından olumlu olarak değerlendirilebilir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

“**Alt problem 5:** Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” problem durumuna ilişkin yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.5’te ve 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4.5.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine (Beklenti) İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Kadın	238	4.62	.393	310	2.416	.018
Erkek	74	4.45	.570			

*p<.05

Tablo 4.5’e bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşleri, cinsiyete göre anlamlı farklılık

göstermektedir ($t_{(310)}=2.416$, $p<.05$). Kadın öğretmenlerin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin ortalama puanları ($\bar{X}=4.62$), erkek öğretmenlerin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin ortalamasına ($\bar{X}=4.45$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin liderlik rollerine yönelik beklentileri ile cinsiyetleri arasında kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Beycioğlu (2009)'nun yaptığı araştırma sonuçları da kadın öğretmenlerin erkeklere göre, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Kölükçü (2011), kadın ve erkek ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu, anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.6.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme(Algı) Derecesine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Kadın	238	4.0249	.60870	310	.551	.582
Erkek	74	3.9795	.65145			

Tablo 4.6.'daki sonuçlara göre, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algı ölçeği puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ($t_{(310)}=.551$, $p>.05$). Başka bir ifade ile, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kadın ve erkek katılımcıların öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları sonucuna varılabilir.

Kölükçü (2011), ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Beycioğlu (2009), yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermiştir. Canlı (2011) da resmi ve özel ilköğretim

okullarında görevli kadın ve erkek öğretmenlerin lider öğretmen rollerine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulguların ilgili literatürü desteklediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni açısından benzer olması lider öğretmenliğin kadın-erkek farketmeksizin her öğretmen tarafından gerçekleştirilebilir olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ise eğitim öğretim de bireysel farklılıklarının öğretmenlik mesleğine yansıtılmadığı ve öğretmenliğin profesyonel meslek algısı içerisinde yapılmaya çalışıldığını düşündürmektedir.

Öğretmen liderlik ölçeğinden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğinin gereklilik derecesine ilişkin görüşleri yani konuyla ilgili beklentileri cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterse de; öğretmen liderliğinin daha çok uygulama kısmına ait verileri kapsayan, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin kadın ve erkek öğretmenlerde benzer çıkması, öğretmen liderliğinin hayata geçirilmesi noktasında oldukça önemli bir bulgudur. Çünkü toplumlarda genel olarak hangi alanda olursa olsun liderliği erkeklerin daha iyi yaptığı ya da erkeklerin liderlik hakkında daha olumlu düşüncelerinin olduğu görüşlerine sahip imajı bulunmaktadır. Fakat araştırma sonuçları en azından eğitim noktasında durumun böyle olmadığını, kadın erkek ayrımı olmaksızın tüm sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğini benzer düzeyde sergilediklerini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın bu bulgusu eğitim adına oldukça ilerleme katedildiğini düşündürmektedir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Alt problem 6: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri, yaşa göre farklılaşmakta mıdır?” problem durumuna ilişkin yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7.

Öğretmenlerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş	N	$\bar{X}$	s
22-27 yaş	49	3.09	.346
28-33 yaş	34	2.99	.399
34-39 yaş	40	3.13	.438
40-45 yaş	69	3.13	.407
46-51 yaş	63	3.06	.327
52 ve üstü USTÜ	57	3.09	.429
Toplam	312	3.09	.390

Tablo 4.7’de en düşük ortalama 28-33 kıdeme sahip öğretmenlerde görülürken, en yüksek ortalama 34-39 yaş ve 40-45 yaş grubundaki öğretmenlerde görülmektedir. Ölçekten elde edilen ortalamalar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Öğretmenlerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	,556	5	,111	,726	,604	
Gruplar içi	46,824	306	,153			
Toplam	47,380	311				

Tablo 4.8’deki analiz sonuçları, öğretmenlerin öğretmen yeterlik ölçeği puanlarının yaş düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F_{(311)}=0.726$, $p>.05$). Başka bir ifade ile öğretmenlerin, öğretmen yeterlik ölçeği puan ortalamaları ile yaş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu bulgudan hareketle sınıf öğretmenlerinin yaşa bağlı olarak öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerinde herhangi bir değişikliğin olmayışı her ne kadar ilerleyen yaşlarda hayata bakış açısının ve edinilen deneyimlerin mesleğe olumlu veya olumsuz herhangi bir etkisi olmadığı algısı oluştursa da; bu sonuç mesleğinin çok başında olan genç sınıf öğretmenlerinin de bu işi kendilerinde yaşca büyük meslektaşlarıyla benzer şekilde sergilediklerini düşündürmektedir. Aynı şekilde yaşca büyük öğretmenlerin de, söz konusu sınıf öğretmenliği gibi çocuklarla çalışmayı gerektiren bir meslek olduğunda, genç bir öğretmen enerjisiyle ve idealistliğiyle çalıştıkları ihtimalini akla getirmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu sınıf öğretmenlerinin yaşlarının bir önemi olmaksızın yeterlikleri ölçüsünde mesleklerini icra ettiğini göstermesi bakımından önemlidir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

“**Alt problem 7:** Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?” problem durumuna ilişkin yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine (Beklenti) İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	$\bar{X}$	s
22-27 yaş	49	4.77	.274
28-33 yaş	34	4.63	.317
34-39 yaş	40	4.66	.503
40-45 yaş	69	4.53	.444
46-51 yaş	63	4.54	.377
52 ve üstü	57	4.39	.578
Toplam	312	4.57	.446

Tablo 4.9’da en yüksek ortalama puan 22-27 yaş aralığında olan öğretmenlere ve en düşük ortalama puan ise 52 yaş ve üstünde olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ölçekten elde edilen ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.10’da görülmektedir.

Tablo 4.10.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine (Beklenti) İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4.288	5	.858	4.537	.001*	22-27 ve 40-45
Gruplar içi	57.832	306	.189			22-27 ve 46-51
Toplam	62.119	311				22-27 ve 52+ üstü

*p<.05

Tablo 4.10’daki analiz sonuçları, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklenti ölçeği puanlarının yaş düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($F_{(311)}=4.537$, $p<.05$). Yaş düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu araştırmak amacıyla yapılan Tamhane’s T2 testinin sonuçlarına göre yaş düzeyleri arasında “22-27 ($\bar{X}=4.77$)” yaş aralığı ile “40-45 ($\bar{X}=4.53$)”, “46-51 ($\bar{X}=4.54$)” ile “52 ve üstü ($\bar{X}=4.39$)” yaş aralığında olan öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklentileri arasındaki fark anlamlıdır. Buradan 22-27 yaş aralığındaki öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklentilerinin 40-45, 46-51 ile 52 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerden daha pozitif olduğu yorumu yapılabilir.

Mesleğinin ilk yıllarında olan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliğine ilişkin beklentilerinin diğer yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre pozitif olmasının bir takım sebepleri olabilir. Bunlardan birisi öğretmenlerin ilk yıllarda sergiledikleri idealist tavırların zamanla azalması hatta gittikçe yok olması ihtimalidir. Diğer bir sebepten mezun olmalarının üstünden fazla bir zaman geçmeyen sınıf öğretmenlerinin güncel olan bu konu hakkında daha fazla bilgilerinin ve dolayısıyla farkındalıklarının olması şeklinde yorumlanabilir. 46-51 yaş

grubunun 52 ve üstüne göre daha pozitif olması ise 52 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin emekliliğe yaklaşmış olmalarından dolayı konuyu çok fazla ciddiye almama ve boşvermişlik içerisinde olaya yaklaşımları olabilir.

Tablo 4.11.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine (Algı) İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	$\bar{X}$	s
22-27 yaş	49	3.91	.477
28-33 yaş	34	3.88	.685
34-39 yaş	40	4.04	.625
40-45 yaş	69	3.90	.678
46-51 yaş	63	4.10	.598
52 ve üstü USTÜ	57	4.19	.587
Toplam	312	4.01	.618

Tablo 4.11’de en yüksek puan ortalaması 52 ve üstü yaş grubunda görülürken, en düşük ortalama 28-33 yaş grubundaki öğretmenlerde görülmektedir. Yaş gruplarına ait ortalamalar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine (Algı) İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4.353	5	.871	2.326	.053	
Gruplar içi	114.555	306	.374			
Toplam	118.908	311				

Tablo 4.12.’deki analiz sonuçları, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algılarında yaş düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($F_{(311)}=2.326$, $p>.05$). Diğer bir ifade ile, öğretmenlerin liderlik rolüne yönelik algıları ile yaş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

İlgili literatür incelendiğinde, genel olarak öğretmen liderliği ile mesleki kıdem değişkeninin araştırıldığı ve bununla benzer sayılabilecek bir kavram olan yaş değişkenine bakılmadığı gözlemlenmiştir. Sadece Gül (2010)’ “Cumhuriyet’ten Günümüze Öğretmenin Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu çalışmasında yaş değişkenini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen liderliği boyutlarına ilişkin görüşleri, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Fakat Cumhuriyet’ten günümüze öğretmenin liderliği boyutlarına ilişkin görüşlerde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkıp, yaş değişkenine göre çıkmaması dikkat çekicidir. Bu bulgu, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin yaş olarak genç olmadığını gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretmen liderlik ölçeği sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin, öğretmen liderliğine yönelik davranışların gereklilik derecesine ilişkin görüşlerin 22-27 yaş ve 46-51 yaş grubundakilerin daha pozitif bakış açıları olsa da; söz konusu öğretmen liderliğinin sergilenme derecesi yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bakımdan araştırmadan elde edilen bulguların dolaylı da olsa Gül (2010) ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

“**Alt problem 8:** Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?” problem durumuna ilişkin yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.13’te yer almaktadır.

Tablo 4.13.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Kıdem Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	$\bar{X}$	s
1-5 yıl	53	3.10	.341
6-10 yıl	34	2.96	.425
11-15 yıl	34	3.12	.428
16-20 yıl	68	3.12	.398
21-25 yıl	45	3.04	.300
26 ve üstü	78	3.11	.424
Toplam	312	3.09	.390

Tablo 4.13 incelendiğinde en düşük ortalama 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülürken, en yüksek ortalama ise 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir. Ölçekten elde edilen ortalamalar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Kıdem Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	.745	5	.149	.978	.431	
Gruplar içi	46.634	306	.152			
Toplam	47.380	311				

Tablo 4.14'teki analiz sonuçları, öğretmenlerin öğretmen yeterlik ölçeği puanlarının kıdem düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F_{(311)}=0.978$, $p>.05$). Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin, öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri ile kıdem düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Sünbül ve Arslan'ın (2006) araştırma sonuçlarına göre 11-15 yıl ve 26 ve üstü kıdem grubundaki öğretmenler, 0-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlere göre kendilerini

daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Dolayısıyla araştırmacının bu bulgusu bu araştırma ile örtüşmemektedir.

Elde edilen bu bulgudan hareketle yeterli bir öğretmen olabilmenin meslekte uzun yıllar geçirmekle veya tam tersi mesleğinin ilk yıllarında olmakla bir ilgisinin olmadığını gösterdiği söylenebilir. Nitekim mesleki yeterlik sadece deneyim demek değildir.

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

“**Alt problem 9:** Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları, mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?” problem durumuna ilişkin yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine (Beklenti) İlişkin Görüşlerinin Kıdem Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	$\bar{X}$	s
1-5 yıl	53	4.76	.262
6-10 yıl	34	4.61	.334
11-15 yıl	34	4.59	.373
16-20 yıl	68	4.54	.524
21-25 yıl	45	4.56	.416
26 ve üstü	78	4.44	.520
Toplam	312	4.57	.446

Tablo 4.15 incelendiğinde en yüksek ortalama puan 1-5 yıl kıdemi bulunan öğretmenlere ve en düşük ortalama puan ise 26 yıl ve üstünde çalışma yılı bulunan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Ölçekten elde edilen ortalamalar birbirine çok yakın olmakla birlikte aradaki bu farkın anlamlı olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine (Beklenti) İlişkin Görüşlerinin Kıdem Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3.314	5	.663	3.449	.005*	1-5 yıl, 26 ve üstü
Gruplar içi	58.805	306	.192			
Toplam	62.119	311				

*p≤.05

Tablo 4.16'daki analiz sonuçları, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklenti ölçeği puanlarının kıdem düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(311)}=3.449$, $p<.05$). Başka bir deyişle, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklenti ölçeği puan ortalamaları öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kıdem düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu araştırmak amacıyla yapılan Tamhane's T2 testinin sonuçlarına göre kıdem düzeyleri arasında sadece "1-5 yıl ($\bar{X}=4.76$)" ile "26 ve üstü ($\bar{X}=4.44$)" kıdeme sahip öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklentileri arasındaki fark anlamlıdır. Buradan 1-5 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin liderlik rolüne yönelik beklentilerinin 26 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerden daha pozitif olduğu yorumu yapılabilir.

Denilebilir ki mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenleri liderlikle ilgili olarak daha inançlı, daha ümitli ve buna bağlı olarak hala beklentileri taze iken; 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin liderlikle ilgili beklentileri daha olumsuzdur. Nitekim ileri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin çoğunun, eğitimle bir şeylerin halledilebileceğine inancının düşük olduğu bunun için de bir boşvermişlik psikolojisiyle liderlikten yana beklentilerinin dahi 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler kadar pozitif olmadığı yorumu yapılabilir.

Tablo 4.17.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine (Algı) İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Kıdem Düzeylerine Göre Betimsel İstatistikleri

Kıdem	N	$\bar{X}$	s
1-5 yıl	53	3.89	.495
6-10 yıl	34	4.02	.644
11-15 yıl	34	3.96	.607
16-20 yıl	68	3.83	.736
21-25 yıl	45	4.11	.583
26 ve üstü	78	4.21	.538
Toplam	312	4.01	.618

Tablo 4.17 incelendiğinde beklenti ölçeğinin tersine en yüksek puan ortalaması 26 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde görülürken, en düşük ortalama 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir. Ölçekten elde edilen ortalamalar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.18.'de görülmektedir.

Tablo 4.18.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine (Algı) İlişkin Görüşlerinin Kıdem Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın	Kareler	sd	Kareler	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	6.683	5	1.337	3.645	.003*	16-20 yıl-26 ve üstü
Gruplar içi	112.224	306	.367			
Toplam	118.908	311				

*p<.05

Tablo 4.18'deki analiz sonuçları, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algı ölçeği puanlarının kıdem düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(311)}=3.645$, $p<.05$). Yani, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algı ölçeği puan ortalamaları öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Kıdem düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu araştırmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre kıdem düzeyleri arasında sadece “16-20 yıl ($\bar{X}=3,83$)” ile “26 ve üstü ($\bar{X}=4,21$)” kıdeme sahip öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklentileri arasındaki fark anlamlıdır. Buradan 26 yıl ve üstünde kıdemi bulunan öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algılarının 16-20 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerden daha pozitif olduğu yorumu yapılabilir.

Beycioğlu (2009), yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderliği rollerine ilişkin algılarının kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutu açısından kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını belirtmiştir. Katılımcıları aritmetik ortalamaları incelendiğinde, bütün alt boyutlar açısından 21 yıl ve üzeri kıdemi olan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları bulgulanmıştır. Benzer şekilde Kölükçü (2011) araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdemi sahip olan katılımcıların diğer katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduklarını belirtmiştir. Gül (2010) de araştırmaya katılan öğretmenlerin, “Cumhuriyet’ten günümüze öğretmenin liderliğini karşılaştırma” boyutuna ilişkin görüşlerinin, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin, bu boyuta ilişkin maddelere en fazla katılım gösterdikleri, 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin bu boyuta daha az katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen veriler, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme gerecesine ilişkin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı fark çıkması bakımından ilgili literatürü desteklemektedir; fakat 26 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenlerin liderliğe ilişkin algılarının 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha pozitif olması bakımından kısmen bir farklılığı ifade etmektedir. Bu noktada 2011’den (Köçükçü’nün çalışmasından) bu yana sınıf öğretmenlerinin liderliğe ilişkin algılarında, mesleki kıdemin ilerlediği hatta yavaş yavaş emekliliğe geçişin başladığı dönemlerde daha pozitif çıkması oldukça farklı bir sonuçtur.

4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

“**Alt problem 10:** Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri, çalıştıkları okul türüne göre (özel okul-devlet okulu) farklılaşmakta mıdır?” problem durumuna ilişkin yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.19’da yer almaktadır.

Tablo 4.19.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Resmi İlköğretim Okulu	230	3.09	.382	310	.072	.943
Özel İlköğretim Okulu	82	3.08	.414			

Tablo 4.19’da öğretmenlerin öğretmen yeterlik ölçeği puanlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(310)}=.072$, $p>.05$). Yani, öğretmenlerin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri ile çalıştıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu sonuç öğretmen yetiştiren kurumlar ve öğretmenlerin istihdam edildiği okullar adına iki türlü değerlendirilebilir. Birincisi hem resmi ilköğretim okulundaki hem de özel ilköğretim okulundaki sınıf öğretmenlerinin ufak farklılıklar olsa da genel çerçevede olarak incelendiğinde aynı eğitimden geçtikleri düşünüldüğünde, araştırma sonucunun bu şekilde çıkması şaşırtıcı değildir. Fakat öğretmenin yeterliği sadece üniversitede aldığı eğitimle değil, lisans sonrası katıldığı hizmetiçi eğitimler, aldığı seminerler ve kurslarla da devam etmektedir. İşte bu nokta da kendilerinin devlet okullarından pek çok artılarının olduğu imajı çizen özel ilköğretim okullarının, öğretmen niteliği açısından fark oluşturacak kadar öğretmen yeterliğine katkı sağlayamadığı söylenebilir ya da MEB’in yaşam boyu eğitim kapsamında kendi bünyesindeki sınıf öğretmenlerini gerek seminerler gerekse hizmetiçi eğitim aracılığıyla sürekli olarak geliştirdiği düşünülebilir.

Aslında sonuç itibarıyla her iki okul türünün de MEB'e bağlı olduğu ve ülkenin eğitim politikasının resmi-özel okul farketmeksizin eğitilmiş bireyler yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde, araştırma bulgularının birbirine paralel çıkması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

4.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

“**Alt problem 11:** Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları, çalıştıkları okul türüne göre (özel okul-devlet okulu) farklılaşmakta mıdır?” problem durumuna ilişkin yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliliğine (Beklenti) İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Resmi İlköğretim Okulu	230	4.53	.485	310	3.076	.002*
Özel İlköğretim Okulu	82	4.67	.293			

*p<.05

Tablo 4.20’ye bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin liderlik rollerine yönelik beklenti ölçeği puanlarının okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(310)}=3.076$, $p<.05$). Resmi İlköğretim Okulundaki öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklenti puanlarının ortalaması ($\bar{X}=4.53$), Özel İlköğretim Okulundaki öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklenti puanlarının ortalamasına ($\bar{X}=4.67$) göre daha düşüktür. Bu durum, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklentileri ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Canlı (2011), katılımcıların öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerine yönelik olarak, özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların resmi ilköğretim okullarında çalışan katılımcılara göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduklarını bulgulamıştır. Beycioğlu (2009), özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların resmi ilköğretim okullarında çalışan katılımcılara göre beklenti açısından

daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip olduklarını belirlemiştir. Buna göre araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin okul türü değişkenine göre literatürle benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Tablo 4.21.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Sergilenme Derecesine (Algı) İlişkin Görüşlerinin Okul Türüne Göre t Testi Sonuçları

Okul Türü	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Resmi İlköğretim Okulu	230	4.03	.641	310	1.106	.269
Özel İlköğretim Okulu	82	3.94	.546			

Tablo 4.21'deki sonuçlara göre, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algı ölçeği puanlarının okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(310)}=1.106$, $p>.05$). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algıları ile çalıştıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Beycioğlu (2009), resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olduğunu ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin algılarının daha yüksek çıktığını belirtmiştir. Canlı (2011) resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, öğretmen liderliğinin alt boyutlarında yer alan rolleri sergilemelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte; söz konusu boyutlara ilişkin aritmetik ortalamaların, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenler lehine olmak üzere daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. İlgili literatür incelendiğinde araştırma bulgularının farklı sonuçlara ulaştığı gözlenmiştir.

4.12. Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

“**Alt problem 12:** Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarını yordamakta mıdır?” problem durumuna ilişkin yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22.

Öğretmen Yeterlik Ölçek Puanlarının, Öğretmenlerin Liderlik Rolüne Yönelik Beklenti Ölçeği Puanlarını Yordama Düzeyi

Değişken	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	3.937	.199		19.759	.000
Öğretmen Yeterlik Ölçeği	.207	.064	.181	3.233	.001
R=0.181 R ² =0.03					
F (1.310)=19.759 p=.001					

Tablo 4.22 incelendiğinde sabit ve regresyon katsayısının 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.22'ye bakıldığında, öğretmen yeterlik ölçek puanları, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklenti ölçeği puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R = 0.181, R² =0.03, F (1.310)=19.759, p<0,05). Öğretmen yeterlik ölçeği puanları, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklenti ölçeği puanlarına ilişkin toplam varyansın %3'ünü açıklamaktadır.

Bu durumda regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Öğretmenlerin Liderlik Rollerine Yönelik Beklenti Ölçeği Puanları} = 3,937 + 0,207 * \text{Öğretmen Yeterlik Ölçeği puanları}$$

Yani öğretmen yeterlik ölçeğindeki 1 birimlik değişim Öğretmenlerin Liderlik Rollerine Yönelik Beklenti Ölçeği Puanlarında 0.217 birimlik bir değişime neden olmaktadır.

Tablo 4.23.

Öğretmen Yeterlik Ölçek Puanlarının, Öğretmenlerin Liderlik Rollerine Yönelik Algı Ölçeği Puanlarını Yordama Düzeyi

Değişken	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	3.074	.275		11.176	.000
Öğretmen Yeterlik Ölçeği	.304	.088	.192	3.446	.001
R=0.192 R ² =0.04					
F (1.310)= 11.176 p=.001					

Tablo 4.23'e bakıldığında, öğretmen yeterlik ölçek puanları, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algı ölçeği puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R = 0.192$, $R^2 = 0.04$, $F(1.310) = 11.176$, $p < 0.05$). Öğretmen yeterlik ölçeği puanları, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algı ölçeği puanlarına ilişkin toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır.

Bu durumda regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Öğretmenlerin Liderlik Rollerine Yönelik Algı Ölçeği Puanları} = 3,074 + 0,304 * \text{Öğretmen Yeterlik Ölçeği puanları}$$

Yani öğretmen yeterlik ölçeğindeki 1 birimlik değişim Öğretmenlerin Liderlik Rollerine Yönelik Beklenti Ölçeği Puanlarında 0,304 birimlik bir değişime neden olmaktadır.

Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde yordama düzeyi düşük bile olsa öğretmen yeterliğinin öğretmen liderlik rollerine yönelik beklenti ve algıların anlamlı yordayıcısı olması, konuyla ilgili herhangi bir veriye rastlanmayan alanyazın için oldukça önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın her bir alt problemi için araştırmadan elde edilen bulgulara ait sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

Alt Problem 1: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ne düzeydedir?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanların orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları daha önce yapılan çalışmalarla (Kahramanoğlu ve Ay, 2013; Taşdemir, 2007) hemen hemen benzer bir sonuç ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde sınıf öğretmenliği gibi eğitim-öğretimin en önemli temel taşı olan bir mesleğin orta düzeyde yeterliğe sahip olması çok iyi bir seviye olarak yorumlanamamaktadır. Nitekim sınıf öğretmenliği bireylerin eğitim yaşamlarının hem oldukça kritik bir dönemine denk gelmekte hem de bireyler sınıf öğretmenleriyle diğer öğretmenlerinden daha fazla vakit geçirmektedir. Bu ise doğal olarak daha çok paylaşımda bulundukları anlamına gelmektedir. Bu yüzden onların yeterlik düzeylerinin daha iyi olması gerekmektedir.

Alt Problem 2: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlikleri ne düzeydedir?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin liderlik rollerine yönelik beklenti ve algılarının yüksek olduğu; iki ölçek sonuçları kendi içinde karşılaştırıldığında ise öğretmen liderlik rollerine yönelik beklentilerinin, konuyla ilgili algılarından daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları daha önce yapılan çalışmalarla (Beycioğlu, 2009; Kölükçü, 2011) benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen liderlik düzeylerinin yüksek olduğu yorumu eğitim açısından oldukça önemli bir sonuçtur.

Çünkü sınıf öğretmenlerinin gerek öğrenci ve veliyle gerek kendi sınıfına giren diğer branş öğretmenleriyle ve okulundaki diğer öğretmenlerle gerekse idarecileriyle sürekli paylaşımda bulunan bir kişi olarak, öğretmen liderliğini etkili bir şekilde kullanması eğitim açısından oldukça olumlu sonuçlar doğurabilir. Fakat sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik (beklenti) derecesine ilişkin görüşlerinin, sergilenme (algı) derecesine ilişkin görüşlerine göre daha yüksek çıkması bir takım sebeplerden dolayı öğretmenlerin liderlik davranışlarını beklentilerinden daha az sergilediklerini göstermektedir. Bu sebepler bireyin kendisiyle alakalı olabileceği gibi okul iklimi, idareci tavırları gibi dış etkenler de olabilir.

Alt Problem 3: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri ile öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği ölçeği sonuçları ile öğretmen yeterliği ölçeği sonuçları arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Her ne kadar kavramsal boyutta öğretmen yeterliği ve öğretmen liderliği birbiriyle oldukça ilişkili gibi dursa da araştırma sonuçları düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu ortaya koyması bakımından şaşırtıcıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çeşitli şekilde yorumlanabilir. Örneğin; eğitimdeki *genelleme hatası* açısından düşünülebilir. Genelleme hatası : “Gözlem yapan kişinin birey hakkındaki genel görüş, inanış ve kanısını kişinin gözlenen özel ve farklı niteliklerine de genellemesidir” (<http://egitimbilimlernotlari.com>). Zaman zaman okullarda lider öğretmen olarak değerlendirdiğimiz öğretmen profilinin her konuda yeterli, tam donanımlı veya nitelikli bir öğretmen olduğu algısına sahip olunabilmektedir. Araştırma sonuçları öğretmen yeterliği ve öğretmen liderliği arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstererek bu konuda daha dikkatli olunması gerektiğine vurgu yaptığı yorumu yapılabilir.

Alt Problem 4: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Genel olarak öğretmen yeterlikleri ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı göz önüne alınırsa ulaşılan sonucun önceki araştırma sonuçlarıyla (Kahramanoğlu ve Ay, 2013; Kösterelioğlu, İ. ve Kösterelioğlu, M. A., 2008; Kalkan, 2012) benzerlik gösterdiği söylenebilir. Fakat rastlanılan bir çalışma (Sünbül ve Arslan, 2006) ise farklı sonuçlar içermektedir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde öğretmen niteliklerinde cinsiyetin herhangi bir farklılık oluşturmamış olması gerek eğitim fakültelerinde verilen eğitimin gerek mesleğe başladıktan sonra alınan hizmetiçi eğitimlerin gerekse kişisel olarak mesleğe yansıtılan niteliklerin kadın erkek farketmeksizin tüm sınıf öğretmenleri tarafından benzer etkilerinin olduğunu düşündürmesi bakımından önemli görülmektedir.

Alt Problem 5: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinin, cinsiyete göre kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algı ölçeği puanlarının ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kadın ve erkek katılımcıların öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları sonucuna varılabilir.

Araştırma bulguları öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti boyutunda Beycioğlu (2009) ile benzerlik gösterirken; Kölükçü (2011) ile benzerlik göstermeyip; öğretmen liderlik rollerine yönelik algı boyutunda ise daha önce yapılan çalışmalarla (Beycioğlu, 2009; Kölükçü, 2011; Canlı, 2011) tutarlı olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlardan hareketle sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği ile ilgili olarak düşünce noktasında kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerden daha fazla öğretmen liderliği kavramının olması gerektiğini düşündükleri; fakat işin uygulama kısmında henüz iki cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı söylenebilir. Sonuçlar öğretmen liderliği gibi çağdaş bir eğitim anlayışının en azından uygulama aşamasında cinsiyet faktörüne bağlı olmaksızın tüm sınıf öğretmenleri tarafından aynı

düzeyde gerçekleştirilerek bu konuda eğitimde birliğin sağlandığını düşündürmesi bakımından oldukça önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Alt Problem 6: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde öğretmen yeterliği ile yaş değişkenine bakılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat Yılmaz ve Bökeoğlu (2008) araştırma sonuçlarından hareketle ilköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançlarında yaşa göre anlamlı farklılık olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin yaşa bağlı olarak mesleki niteliklerinde bir değişme gözlenmemiş olması eğitim açısından oldukça olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Nitekim emeklilik yaşı geldiği halde mesleği icra eden sınıf öğretmenlerinin hala bir neslin yetişmesinde payları olduğu düşünüldüğünde bu sonuç ümit vaad etmektedir. Aynı şekilde henüz mesleki deneyiminin olmadığı ya da az olduğu genç yaştaki sınıf öğretmenlerinin de diğer yaş gruplarıyla öğretmen yeterlikleri açısından benzer görüşlere sahip olmaları öğretmen yeterliklerinde ortalama bir standardın yakalandığını düşündürmesi bakımından oldukça önemlidir. Fakat daha kesin ve genel bir ifadenin oluşması için tek bir çalışma sonucu yeterli değildir.

Alt Problem 7: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklenti ölçeği puanlarının yaş düzeylerine göre “22-27” yaş aralığı ile “40-45”, “46-51” yaş aralığı ile “52 ve üstü” yaş aralığında olan öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklentileri arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan 22-27 yaş aralığındaki öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklentilerinin 40-45, 46-51 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise 52 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerden daha pozitif olduğu yorumu yapılabilir.

22-27 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerin 40-45 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerine göre öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin daha olumlu olması genç yaşta olmanın verdiği mesleki heyecan ve idealist tutumlarla ilgili olabilir. Burada akla gelen başka bir yorum ise araştırmaya katılan ve araştırma sonuçlarına göre konuyla ilgili görüşleri daha pozitif çıkan öğretmen grubunun, (22-27 yaş aralığı) genel olarak değerlendirildiğinde 2005 yılında eğitim programlarında yer alan yapılandırmacı eğitim anlayışıyla yetişen öğretmenlerden oluşmasından kaynaklanmış olabilir. Nitekim yapılandırmacı yaklaşım öğretmeni eğitim-öğretim faaliyetlerinin adeta bir rehberi, bir yol göstericisi ve bir lideri yapmıştır. Öğretmen liderliği henüz pek çok öğretmenin haberdar olmadığı bir kavram olarak düşünüldüğünde araştırma sonuçlarından elde edilen bu veri oldukça önemli bir bulgudur. 46-51 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin 52 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerden daha pozitif çıkması ise tek başına yorumlanacak bir sonuç olarak görülmeyip farklı değişkenlerin etkisinin olmuş olma ihtimalini düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşlerine yaş değişkeni açısından bakıldığında ise sonuçların yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme derecesine ilişkin görüşleri ile yaş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Konuyla ilgili oldukça sınırlı olan literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarının Cumhuriyetten günümüze öğretmen liderliği boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşan Gül (2010) ile dolaylı olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Özetle denebilir ki öğretmen liderliğine ilişkin düşünce alt yapısı genç öğretmenlerde ve 46-51 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinde daha olumlu olmakla birlikte bunun davranışlara yansıtılma durumu herhangi bir yaş grubunda yoğunluk kazanmamıştır.

Alt Problem 8: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ölçeği puanlarının kıdem düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerin, öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri ile kıdem düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırma sonuçları Sünbül ve Arslan'ın (2006) çalışma sonuçlarından farklılık göstermesi ve alanyazına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Alt Problem 9: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları, mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin liderlik rollerine yönelik beklenti ölçeği puanlarının kıdem düzeylerine göre “1-5 yıl” ile “26 ve üstü” kıdeme sahip öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklentileri arasındaki fark anlamlı bulunmuş olup, 1-5 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklentilerinin 26 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin liderlik rollerine yönelik algı ölçeği puanlarının kıdem düzeylerine göre “16-20 yıl” ile “26 ve üstü” kıdeme sahip öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklentileri arasındaki fark anlamlı bulunmuş olup; 26 yıl ve üstünde kıdemi bulunan öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algılarının 16-20 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Alt Problem 10: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri çalıştıkları okul türüne göre (özel okul-devlet okulu) farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ölçeği puanlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç eğitim açısından farklı bakış açılarıyla değerlendirilebilir. Örneğin: Hem resmi hem de özel ilköğretim okulları benzer niteliklerde sınıf öğretmenleri çalıştırmaktadır yorumu yapılabilir ve bu durum özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi onların nitelik olarak belli bir seviyenin üzerinde olma kriterine bakan sınavla alınmamış olmalarının yeterliklerini etkilemediğini akla getirmektedir. Bunda özel okullardaki her sınıf öğretmenin KPSS ile atanamayan öğretmen profilinde olmadığı ya da mesleğe başladıktan sonra özel

ilköğretim okullarının öğretmenlerden beklentisi ve kurum işleyişi gibi etkenlerden dolayı nitelik olarak sınıf öğretmenlerini olumlu desteklediği düşünülebilir.

İlgili literatürde konuyla ilgili herhangi bir sonuca rastlanılmamış olup araştırma bulgularının alanyazına farklı bir bakış açısı kazandırması bakımından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Alt Problem 11: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları, çalıştıkları okul türüne göre (özel okul-devlet okulu) farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin liderlik rollerine yönelik beklenti ölçeği puanlarının özel ilköğretim okulu lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular konuyla ilgili yapılan çalışmalarla (Beycioğlu, 2009; Canlı, 2011) benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin liderlik rollerine yönelik algı ölçeği puanlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları konuyla ilgili yapılan çalışmalardan (Beycioğlu, 2009; Canlı, 2011) farklı bulgular ortaya koyması bakımından önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin liderlik rollerine yönelik beklenti ve algıları bütün halinde değerlendirildiğinde, özel ilköğretim okulundaki sınıf öğretmenlerinin liderlik rollerine yönelik beklentileri resmi ilköğretim okulundaki sınıf öğretmenlerinininkinden daha yüksek bulunsa da, sonuç uygulama durumunu temsil eden liderlik rollerine yönelik algı boyutuna geldiğinde resmi ve özel ilköğretim okulları arasında herhangi bir farklılık gözlenmemiştir.

Sonuçların bu şekilde çıkması, özel ilköğretim okullarının sınıf öğretmenlerinden liderlikle ilgili olarak daha yüksek beklentilerinin olduğunu dolayısıyla bu durumun o okullardaki sınıf öğretmenlerinin de “öğretmen liderliği” ile ilgili beklentilerini yükselttiği fakat resmi ilköğretim okulları ile anlamlı bir farklılık oluşturacak kadar bu beklentileri gerçekleştiremediklerini düşündürmektedir. Bu durum özel ilköğretim okulları adına bir olumsuzluk olarak değerlendirilebilir. Durum MEB adına düşünüldüğünde ise gerek özel gerekse resmi ilköğretim okullarında sınıf öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algılarının benzerliği açısından olumlu bir

sonuç olabilir. Çünkü sonuç itibariyle özel okullar da MEB'e bağlıdır ve öğretmen niteliklerinin genel standartlara oturtulmuş olduğunu düşündürmesi bakımından olumlu bir sonuçtur.

Alt Problem 12: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarını yordamakta mıdır?

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri, öğretmen liderlik rollerine yönelik beklenti ve algılarının anlamlı yordayıcısıdır. Bu sonucun konuyla ilgili herhangi bir veriye rastlanmayan alanyazın için oldukça önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

Nitekim lider öğretmenliğin ne olduğu, öğretmenlerin hangi davranış ve tutumlarının lider öğretmenliğe ait olduğu ayrıntılı olarak incelendiğinde sonucun beklenen bir sonuç olduğu yorumu yapılabilir. Çünkü lider öğretmen özellikleri zaten yeterli, nitelikli ya da yetkin öğretmen dediğimiz öğretmen tipi ile oldukça örtüşmektedir. Kavram olarak öğretmen yeterliği özellikleri ile lider öğretmen özelliklerine bakıldığında ise birbiri ile örtüşen ifadelere rastlanmıştır. Örneğin; Avrupa Konseyi'nin 26 Ekim 2007 tarihli kararına göre öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerden biri olarak belirlediği “Meslektaşları, aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın işbirliği içinde çalışabilme” (Can, 2009) kriteri ile lider öğretmen özelliklerinden biri olan “Meslektaşlarıyla, velilerle ve topluluk üyeleri ile işbirliği halinde çalışırlar ve onlara araştırma, eylem ve değerlendirme çalışmalarında model olurlar.” (Wyne, 2002), ifadesi bu iki kavramın aslında birbiriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Gül'e göre (2010), iyi eğitim alan öğretmenler, topluma örnek olarak öğretmenlik mesleğinin statüsünü artırmanın yanı sıra, öğretmenin liderliğini de artıracaktır. Bu yüzden, öğretmen yetiştiren kurumlara büyük görev düşmektedir ve öğretmenlere verilen eğitimin kalitesi artırılmalıdır.

Ayrıca “Öğretmenler sınıflarını iyi yönetebildiklerinde kendilerini daha yeterli hissetmekte ve öğrencinin öğrenmesini de desteklenmektedirler.” (Atıcı'dan aktaran Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008, s.147). Bu ifadeden de hareketle denilebilir ki yeterli öğretmen aynı zamanda lider öğretmendir.

Özetle sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini artırmada oldukça önemli olan bir noktanın onların birer lider öğretmen olabilmesini sağlamak olduğu, bunun için gerek ilgili yönetmeliklerin gerek idarecilerin gerekse okul iklimlerinin lider öğretmenliğe elverişli hatta onu destekleyici olması gerektiği ifade edilebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan çıkan bulgu ve sonuçlara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterlikleri'nin neler olduğu ve öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler hakkında, her yıl eğitim öğretim yılı başındaki seminer döneminde öğretmenlere hatırlatıcı çalışmalar yapılabilir.
2. Eğitim fakültelerinde “Öğretmen Yeterlikleri” adlı bir ders okutulabilir.
3. Öğretmen liderliğinin ne olduğu, ne işe yaradığı, öğretmenlerce nasıl kullanılacağı, kullanıldığında okul kültürüne ve eğitim camiasına katkılarının neler olacağı gibi fikri alt yapısı hakkında ve de uygulama aşaması hakkında sınıf öğretmenlerine bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
4. Öğretmen liderliği hakkında tüm öğretmenlere hizmetiçi eğitimler veya seminerler verilerek bu konuda farkındalık oluşturulabilir.
5. Öğretmen yeterlikleri içerisindeki performans ifadeleri ölçüt olarak kullanılarak bir puan sistemine dönüştürülüp, ortalamanın üstünde başarı gösteren öğretmenlere bir takım ödüllendirmeler (üstün başarı belgesi, aylıkla ödüllendirme, vs.) yapılabilir.
6. Liderlik davranışını daha fazla sergileyen öğretmenler idarecileri tarafından farkedilip cesaretlendirilebilir veya takdir edilebilir.
7. Özel ve resmi ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin sadece genel zümre toplantılarında değil daha ayrıntılı fikir alışverişlerinin yapılabileceği eğitim ortamlarında sık sık görüşmeleri sağlanabilir.

8. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterlikleri, MEB ÖYGM tarafından bir rapor haline getirilerek okullara yazı şeklinde veya kitapçıklar halinde gönderilip tüm öğretmenlerin bilgi edinmesi sağlanabilir.
9. Öğretmen yeterliği ve öğretmen liderliği arasında pozitif bir korelasyon olup olmadığına farklı örneklem gruplarıyla yeniden bakılabilir.



KAYNAKÇA

- American Heritage Dictionary of the English Language, [Online]
<https://www.ahdictionary.com> 12.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Akan, D., Bektaş, F. ve Yıldırım, İ. (2014). Sınıf Öğretmeni Algılarına Göre Etik Liderlik ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(1), 48-56 [Online]
<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.1.1C0605> 10.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen Liderliği Davranışları ve Sınıf İklimi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk Eğitim Tarihi Başlangıçtan 1988'e*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Ayan, M. (2011). *Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programlarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini Kazandırma Düzeyi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, R. (2009). Öğretmenin Liderlik Becerileri. *Edeb Ya Hu* [Online]
<http://www.edebyahu.com/makale/91/ogretmenin-liderlik-becerileri>, 13/03/2015 tarihinde alınmıştır.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider Öğretmen. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 1119.
- Baloğlu, N. (2000). İlkokul (Sınıf) Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Liderlik Yeterlikleri Hakkında İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 98 -107.
- Bakır, A. A. (2013). *Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Bayram, Ş. (2013). *Liderlik Kavramı ve Liderlik Türlerinin İnovasyon Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online Dergisi*. 9(2), 764-775 [Online] <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say2/v9s2m26.pdf> , 11/02/2015 tarihinde alınmıştır.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(2), 191-223.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği)*. Yayımlanmış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim*, Kış Sayısı 161 [Online] http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm , 14/03/2015 tarihinde alınmıştır.
- Bökeoğlu, Ç. Ö. ve Yılmaz, K. (2008). Primary School Teachers' Belief of Efficacy. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(2), 143-167.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını*, Ankara.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Can, N. (2007, Eylül). *Öğretmen Liderliğinde Müdürlerin Etkisi*, 16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Canlı, S. (2011). *Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Constance, B. A. (2012). *Teachers' Perceptions of Teacher Leadership and Teacher Efficacy*, Unpublished doctorate's thesis. Walden University, Minneapolis, Minnesota, USA.
- Çeküç, S. (2008). *Lider Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi Üzerine Empirik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çoklar, M. (2012). *Genel Öğretmen Yeterlikleri İçerisinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri: Afyonkarahisar İli Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). Sınıf Yönetiminde Liderlik ve Liderliğin Sınıf Yönetimine Katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 27(1), 172-184 [Online] <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2429> , 18/06/2015 tarihinde alınmıştır.
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmen Yeterlik Ölçeği: Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 102-112.
- Dixon, A. F., Yssel, N., Mcconnell, C. M. and Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, And Teacher Efficacy. *Online Journal for the Education of the Gifted*, 37(2) 111–127. DOI: 10.1177/0162353214529042
- Dursun, F. (2013). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Yeterliliklerinin Öğretim Elemanı, Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü , Aydın.
- Eraslan, L. (2011). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Liderlik Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (190), 102- 121.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin

Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 40-55.

Gibson, S. and Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582 [Online] <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569> , 29/07/2015 tarihinde alınmıştır.

Gönüllü, Y. (2009). *Bürokrasi ile Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Guskey, T. R., Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.

Gül, R. (2010). *Cumhuriyet'ten Günümüze Öğretmenin Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Gürgün, D. Y. (2015). *Öğretmenlerin Yöneticilerin Cinsiyetine Göre Yönetme Yeterliklerine İlişkin Algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güven, Y. (2015). *Lider Öğretmenlerin Okul Kültürüne Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Harchar, L. R. and Hyle, E. A. (1996). İşbirlikçi iktidar: ilkökul idari öğretim liderliği bir topraklı teorisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34(3), 15-29 [Online] <http://dx.doi.org/10.1108/09578239610118857> , 21/05/2015 tarihinde alınmıştır.

Hurt, M. H. (2015). *Investigating the Intersection of School Structure and Teacher Leadership: A Mixed-Methods Study*. Unpublished doctorate's thesis. The Ohio State University, Columbus.

Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 285-301.

Kalkan, G. D. (2012). *Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Kendi Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliklerini Değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (23.Basım). Ankara: Nobel.
- Kenjarski, M. R. (2015). *Defining Teacher Leadership: Elementary Teachers' Perceptions of Teacher Leadership and the Conditions Which Influence its Development*. Unpublished doctorate's thesis. North Carolina State University, Raleigh.
- Konuk, N. E. (2011). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gereklik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kösterelioğlu, İ. ve Kösterelioğlu, M.A. (2008). Stajyer Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 257-275. [Online] http://www.fed.sakarya.edu.tr/arsiv/yayinlenmis_dergiler/2008_2/2008_2_13.pdf, 27/12/2015 tarihinde alınmıştır.
- Maxfield, C., Wells, C., Keane, W. and Klocko, B. (2008). *The Role of Superintendents in Supporting Teacher Leadership*. Retrieved from <http://cnx.org/content/m18262/latest>
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). “Millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanacakların atamalarına esas olan alanlar ile mezun oldukları yükseköğretim programları ve aylık karşılığı okutacakları derslere ilişkin çizelge” [Online] <http://ttkb.meb.gov.tr/www/80-sayili-karar/icerik/19> , 05/08/2015 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2008). Öğretmen yeterlikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen Liderliğinin Okulun Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(2), 189-226.
- Patterson, E. L. (2015). *Teacher Perspectives of Principal Leadership Behavior that Facilitate Teacher Leadership*. Unpublished doctorate's thesis. Roosevelt University, Chicago.
- Phillips, D. R. (2009). *Quantitative Study of The Correlation of Teacher Leadership and Teacher Self-Efficacy On Student Reading Outcomes*. Unpublished doctorate's thesis. University of Phoenix, Arizona.
- Rehber, H. E. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlikleri Açısından Müfettişlerden Rehberlik Beklentileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2006). Farklı Branşlardan Atanan İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 531-556.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(3), 435-459.
- Soysal, R. M. (2014). *Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik İnançları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sugg, S. A. (2013). *The Relationship Between Teacher Leadership and Student Achievement*. Unpublished doctorate's thesis. Eastern Kentucky University, Richmond.
- Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2006). Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler*

Dergisi 7(2), <http://sbd.ogu.edu.tr/SayiDetay.aspx?42> [Online] 03.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Şallı, F. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öz Yeterlikleri İle Matematik Öğretimi Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

Şişman, M. ve Turan, S. (2003). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Taşdemir, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Meslektaşları ve Kendi Mesleki Yeterliliklerini Algılamaları, *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 171-192.

Taşgın, A. (2010). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Toksöz, S. (2010). *21. Yüzyılın Liderlik Anlayışı Olarak Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Algılarına Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türk Dil Kurumu [Online] <http://www.tdk.gov.tr> , 12.08.2015 tarihinde alınmıştır.

Türk Eğitim Derneği, (2009). *Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor*. (1. Baskı). Ankara: Adım Okan Matbaacılık.

Uğurlu, O. (2009). *Liderlik Davranışının Değerlendirilmesinde Liderin Cinsiyeti, Liderlik Stili ve Cinsiyete İlişkin Tutumlar Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Wynne, J. (2002). *Teacher Leadership in Education Reform*, ERIC Digest [Online] <http://www.ericdigests.org/2002-4/teachers> , 10.09.2015 tarihinde alınmıştır.

Yetkin, K. ve Kara, A. (2015). Algılanan Öğretmen Yeterliklerinin Sınıf Koşulları Açısından İncelenmesi. *International Journal of Social Science*. 40, 1-15. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3165>.

- Yılman, M. (1996). *Öğretmenlik Mesleği ve Meseleleri*. İstanbul :Türkiye Milli Kültür Vakfı Yayınları.
- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderlik Davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Youyan, N., Hoon, T. G., Kienfie, L. A., Shun, L. and Leng, C. B. (2013), The Roles of Teacher Efficacy in Instructional Innovation: Its Predictive Relations to Constructivist and Didactic Instruction. *Educational Research for Policy and Practice*, 12(1), 67-77 [Online] <http://eric.ed.gov/?q=teacher+efficacy&id=EJ994811> , 20.12.2015 tarihinde alınmıştır.
- Yurdugül, H., Erdem, M. ve Seferoğlu, S. S., (16–18 Mayıs 2010). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Yetiştiren Kurumlardaki Öğretim Elemanlarının Görüşleri*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zinke, F. A. (2013). *The Relationship Between Shared Leadership, Teacher Self-Efficacy, And Student Achievement*. Unpublished doctorate's thesis. The University of Southern Mississippi. ABD.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

- <http://www.haberkktc.com/yazar/egitimde-liderlik-ve-lider-ogretmen-3479.html> (12.04.2015).
- <http://www.eba.gov.tr/video/izle/483574c813b0edb1b4d7a8b312a20358c9aab81ed6005>
- <http://www.tubaterim.gov.tr/> (25.06.2015).
- http://acikders.hacettepe.edu.tr/dersler/ders_belge/GOIY/goiy/Seferoglu_Ogretmen_Yeterlikleri.pps (30.07.2015).
- http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/milli_egitim_temel_kanunu_1739.pdf (29.07.2015).
- <http://www.rehberlik.biz.tr/ogretmen-alimina-esas-talim-terbiye-kurulu-karari-ve-ekicetvelde-degisiklik-yapildi/> (05.08.2015).

<https://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96%C4%9Fretmen> (05.08.2015).

<http://otmg.meb.gov.tr/alansinif.html> (06.08.2015).

<http://tlstandards.pbworks.com/w/page/23790415/FrontPage> (27.09.2015)

<http://egitimbilimlerintlari.com/tag/genelleme-hatasi/> (04.01.2016)

<http://istanbul.meb.gov.tr/www/mill-egitim-mudurumuz-dr-muammer-yildizin-ogretmenler-gunu-mesaji/icerik/782> (12.04.2016)



EKLER

EK 1. ÖĞRETMEN YETERLİK ÖLÇEĞİ

Cinsiyetiniz	Kadın () Erkek ()	Yaşınız	Lütfen yazınız:
Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?	Lütfen yazınız:		
Çalıştığınız okul türü nedir?	Resmi İlköğretim Okulu ()	Özel İlköğretim Okulu ()	

Değerli Meslektaşlarım,
Aşağıdaki ifadelerde, öğretmenlerin bazı rollerine ilişkin, bu davranışın sergilenmesini ne derece beklediğinize yönelik beklentilerinizi ve bu davranışın ne derece sergilendiğine yönelik görüşlerinizi, A (Beklenti) ve B (Algı) bölümlerinde (X) işaretiyle belirtiniz.
A Bölümünde yer alan ifadeler öğretmenlerin rollerine yönelik **beklentilerinizi**, B Bölümünde yer alan ifadeler öğretmenlerin rollerine yönelik **algılarınızı** içermektedir. Lütfen boş madde bırakmayınız.
Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Nesibe AĞIRMAN
Atatürk Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

A. Davranışların GEREKLİLİK DERECESİ					İFADELER (Öğretmen Liderlik Ölçeği)	B. Davranışların SERGİLENME DERECESİ				
Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	BİR ÖĞRETMENİN LİDERLİK ROLÜ İLE İLGİLİ DAVRANIŞLAR	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
5	4	3	2	1	1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	6. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	9. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	10. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alış verişinde bulunmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	12. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	14. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	15. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	16. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	17. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	18. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “yapıcı” tutumlar sergilemek.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	19. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	20. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	21. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	22. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	23. Öğrencilerine güvenmek.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	24. Öğrencilerine güven vermek.	5	4	3	2	1
5	4	3	2	1	25. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek	5	4	3	2	1

Lütfen arka sayfaya geçiniz. →

EK 2. ÖĞRETMEN LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşlarım, Aşağıdaki her ifadeyi dikkatle okuyarak o ifadeye ne ölçüde katıldığınızı veya katılmadığınızı belirtin. Lütfen mümkün olduğunca dürüst ve tarafsız olarak yanıtlamaya çalışın ve yanıtlarınız için aşağıdaki değerlendirme ölçeğini temel alın. Buradaki ifadeler doğru veya yanlış olmadığından ve cevaplarınız yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağından ölçeği içtenlikle cevaplayınız. 1 Kesinlikle katılmıyorum, 5 Kesinlikle katılıyorum anlamındadır. Lütfen sizce uygun olan ifadeye işaretleyiniz ve hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
İfadeler (Öğretmen Yeterlik Ölçeği)					
1.Öğrencilerden biri sınıf düzenini bozucu davranışlar gösterirse, öğrenciyi olumlu yönde yönlendirecek bazı yöntemleri bilirim.	5	4	3	2	1
2.Eğer gerçekten çok çaba sarfedersem, ulaşılması zor veya motivasyonsuz öğrencilere bile öğretim verebilirim.	5	4	3	2	1
3.Gerçekten çaba sarfettiğim zaman, en zor öğrencilere dahi eğitim verebilirim.	5	4	3	2	1
4.Eğer öğrencilerden biri bir önceki dersle ilgili bilgileri hatırlayamazsa, bir sonraki derste o öğrencinin hatırlama becerilerini artırmak için gerekli yöntemleri bilirim.	5	4	3	2	1
5. Ev ortamının öğrenci üzerindeki olumsuz etkisi, iyi bir okul ortamı ile etkisiz hale getirilebilir.	5	4	3	2	1
6.Aldığım öğretmenlik eğitimim ve/veya deneyimim, etkili bir öğretmen olmam için gerekli becerileri bana sağlamadı.	5	4	3	2	1
7.Öğrencilerin aldığı notlarda yükselme olduğu zaman; bunun nedeni öğretmenlerin, daha etkili öğretim yöntemleri bulmasındandır.	5	4	3	2	1
8.Eğer öğrenciler evlerinde gerekli disiplin almazlarsa, muhtemelen okulda da disipline edilemezler.	5	4	3	2	1
9.Eğer anne-babalar çocuklarının başarısı için daha fazla çaba harcarsalarsa öğretmenler de daha fazla çaba gösterebilirler.	5	4	3	2	1
10.Öğrencinin sınıfta bulunduğu sürenin öğrenci üzerindeki etkisi öğrencinin ve ev ortamının öğrenci üzerindeki etkisinden daha azdır.	5	4	3	2	1
11.Öğrenci başarısı düşünüldüğü zaman, öğretmen gerçek anlamda pek bir fazla bir şey yapamaz. Çünkü öğrencinin öğrenme motivasyonu ve çalışması çoğunlukla öğrencinin ev ortamına bağlıdır.	5	4	3	2	1
12. Öğrencinin ev ortamının başarısı üzerinde çok fazla etkisi olduğundan benim başarabileceklerim oldukça sınırlıdır.	5	4	3	2	1
13.Öğrencilerimin sahip oldukları pek çok öğrenme problemleri ile başa çıkma konusunda eğitim almadım.	5	4	3	2	1
14. Bir öğrencinin öğrenme kapasitesi, o öğrencinin anne-babası ile ilgili faktörlerle doğrudan ilişkilidir.	5	4	3	2	1
15. Öğrencilerimden birinin verilen bir ödev ile ilgili problemleri olduğu zaman, ödevi öğrencinin öğrenme düzeyine uyarlamada sık sık zorluklar yaşıyorum.	5	4	3	2	1
16. İyi bir öğretim becerisine sahip öğretmen bile, çoğu öğrenciye çeşitli konuları öğretmede başarılı olamayabilir.	5	4	3	2	1

Teşekkür ederim.

EK 3. İZİN BELGESİ



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.9551606
Konu: Araştırma İzni

29.09.2015

YENİMAHALLE İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Atatürk Üniversitesi'nin 10/08/2015 tarihli ve 1500039501 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Nesibe AĞIRMAN' ın "**Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışması kapsamında anket uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup; ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda çalışmanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Anket formunun (2 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:

- 1-Anket formu (2 sayfa)
2-Okul listesi (1 sayfa)

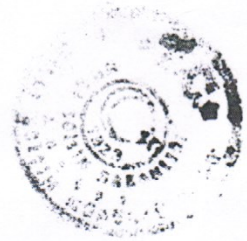
Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135

ARAŞTIRMA YAPILACAK OKULLAR

Ankara - Yenimahalle - Emin Sağlamer İlkokulu (49 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - Orhan Cemal Fersoy İlkokulu (21 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - Mehmet Akif İnan İlkokulu (37 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - Durali Bezci İlkokulu (29 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - Oğuzlar İlkokulu (30 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - Afşin Bey İlkokulu (19 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - Kent Kooperatifi İlkokulu (44 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - Hazar İlkokulu (26 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - İsmail Erez İlkokulu (35 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - Atakent İlkokulu (36 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - Refika Aksoy İlkokulu (36 sınıf öğretmeni)

Ankara - Yenimahalle - Özel Pınar İlkokulu (31 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - Özel Yüksel Sarıkaya İlkokulu (19 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - Özel Batıkent Samanyolu İlkokulu (21 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - Özel Kardelen İlkokulu (9 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - Özel Nurettin Topçu İlkokulu (30 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - Özel Hasan Tanık İlkokulu (26 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - Özel Atael İlkokulu (12 sınıf öğretmeni)
 Ankara - Yenimahalle - Özel Gülnihal İlkokulu (8 sınıf öğretmeni)



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad/Soyad: Nesibe AĞIRMAN
Doğum Yeri: Erzurum
Doğum Tarihi: 01.01.1992
Uyruğu: T.C.
Medeni Durumu: Bekâr

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres: Aşağı Yahyalar Mah. 993/3 Öztürk Apartmanı, No:2 Yenimahalle/ANKARA
İş Tel: 03123324200
Cep Tel: 05075320584
E-mail: nesibe.agirmann@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Lisans: Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği (i.ö.) ABD (2009-2013)
Lisans Mezuniyet Derecesi: 3.73/4

İŞ DENEYİMİ

Pınar Eğitim Kurumları'nda Sınıf Öğretmeni, 2015 – Devam Ediyor

BAŞARILAR/ÖDÜLLER

Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği (i.ö.) ABD
Sınıf İkinciliği / 2013

KATILDIĞI KURSLAR/ALDIĞI SERTİFİKALAR

Yeni Yaşam Okulu Temel Farkındalık Düzeyi Yaşam Koçluk Sertifikası
Farklılaştırılmış Öğretim Sertifikası

YABANCI DİL ve DÜZEYİ

İngilizce: E düzeyi

BİLGİSAYAR BECERİLERİ

Windows ve Office programları: Orta Seviye
Word, Excel, Powerpoint, Photoshop, İnternet : İleri Seviye