



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ EĞİTİM PROGRAMININ ÖĞRETMENLERİN  
ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ BECERİLERİNE ETKİSİ

Yücel YÜCEL

Danışman

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

Konya 2020

## ÖN SÖZ

Konya Selçuk Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans mezunu olarak geldiğim Necmettin Erbakan Üniversitesine her şeyden önce adaptasyonumda, çalışmalarımı yönlendirmesinde, araştırmalarımın her aşamasında bilgi, öneri ve yardımlarını esirgemeyerek akademik ortamda olduğu kadar insani ilişkilerde de sonsuz desteğiyle gelişmeme katkıda bulunan danışmanım Sayın Prof. Dr. Ercan YILMAZ'a, yüksek lisans öğrenimimin ders aşamasında derslerime ve çalışmalarına devam edebilmem için gösterdiğim gayretlere sağladıkları kolaylıklar için Meram İlçe Milli Eğitim Müdürü ve Şube Müdürlerine, Gökyurt Ortaokulunda görev yapan mesai arkadaşlarıma, çalışmalarım süresince birçok fedakârlıklar gösterip beni destekleyerek her an yanımda olan eşime, tezimi adadığım oğlum Emir'e, yaşamımın her döneminde bana duydukları güven için aileme en derin duygularla teşekkür ederim.

Yücel YÜCEL  
Konya - 2020

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	ii
İÇİNDEKİLER .....	iii
TEZ KABUL .....	V
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	Vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	Vii
ÖZET .....	Viii
ABSTRACT.....	ix
1 GİRİŞ .....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Varsayımlar .....	5
1.5 Sınırlılıklar .....	5
1.6 Tanımlar .....	6
2 KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1 Eğitim.....	7
2.1.1 Eğitimin Tanımı .....	8
2.1.1Eğitimin Unsurları .....	7
2.2 Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği.....	9
2.2.1 Öğretmen Yeterlilikleri .....	11
2.2.2 Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Nitelikleri .....	15
2.2.3 Öğretmenlerin Rollerini .....	16
2.3 Liderlik.....	17
2.3.1 Liderlik Kuramları .....	18
2.3.2 Eğitim Liderliği-Öğretim Liderliği .....	22
3 YÖNTEM .....	40
3.1 Araştırmanın Modeli .....	40
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu .....	42
3.3 VeriToplama Araçları .....	42
3.4 Verilerin Toplanması .....	43
3.4.1 Araştırma Süreci .....	43
3.5 Verilerin Analizi .....	49
3.5.1 Nicel Verilerin Çözümlemesi .....	49
3.5.2 Nitel Verilerin Çözümlemesi .....	50
4 BULGULAR.....	51

4.1 Problem Durumuna Ait Bulgular.....	51
4.2 Alt Problem Durumuna Göre Ait Bulgular.....	54
5 TARTIŞMA, SONUÇ VEÖNERİLER .....	59
5.1 Tartışma .....	59
5.1.1 Araştırma Problemine İlişkin Tartışma ve Yorum.....	59
5.1.2 Araştırmanın Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Yorum .....	61
5.2 Sonuç.....	64
5.3 Öneriler .....	66
5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	66
5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	67
KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	81
ÖZGEÇMİŞ .....	168

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Öğretmen Liderliği Eğitim Programının Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Becerilerine Etkisibaşlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden(Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam 177 sayfalık kısmına ilişkin, 21/07/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %13 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

21/07/2020

Yücel YÜCEL



Prof. Dr. Ercan YILMAZ

## BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

21/07/2020

Yücel YÜCEL

## ÖZET

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

### Öğretmen Liderliği Eğitim Programının Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Becerilerine Etkisi

Yücel YÜCEL

Bu çalışmada Lider Öğretmen Yetiştirme Programının içerdiği etkinliklerin öğretmenlere, öğretmen liderliği davranışlarının kazandırılması üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca katılımcıların düzenlenen etkinliklerle ilgili görüşlerini de incelemektedir. Araştırmada, deneysel desen türlerinden ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Ayrıca, deney grubundaki katılımcıların uygulama hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla nitel veri toplanmıştır.

Araştırma; 2018–2019 eğitim öğretim yılında, Konya ili merkez ilçelerindeki okullarda görev yapan gönüllü öğretmenler ile yürütülmüştür. Deney grubunda 15 ve kontrol grubunda 15 olmak üzere toplam 30 öğretmen çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmada veriler, “ Lider Öğretmen Yetiştirme Programı” ve “ Uygulama Değerlendirme Formu “ kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırma sonunda, Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulandığı deney grubundaki katılımcıların öğretmen liderliği toplam puanı ve tüm alt boyutlarındaki puanları ile herhangi bir uygulamanın yapılmadığı kontrol gurubundaki katılımcıların puanları arasında anlamlı yönde bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca deney gurubundaki katılımcıların Lider Öğretmen Yetiştirme Programındaki etkinliklere karşı olumlu görüşler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, Liderlik, Öğretmen Liderliği, Lider Öğretmen Yetiştirme Programı

## ABSTRACT

Department of Educational Sciences

Education Administration Program

Master Thesis

Effect of Teacher Leadership Training Program on the Teacher Leadership Skill of Teachers

Yücel YÜCEL

In this study, the effect of activities implemented in the Teacher Leadership Training Program on making it possible for teachers to acquire teacher leadership behaviors were analyzed. In addition, the views of the participants on the activities which were organized were analyzed as well. The pretest-posttest control group experimental design among the experimental design types was used. In addition, qualitative data were collected to determine the views of the participants in the experiment group on the implementation.

The study was carried out with volunteering teachers who were working in schools in the central districts of the city of Konya in the 2018–2019 academic year. A total of 30 teachers, 15 of whom were in the experiment and 15 of whom were in the control group were included in the study group. The data were obtained through the “Teacher Leadership Training Program” and “Implementation and Evaluation Form.”

As a result of the study, it was seen that there was a significant difference between the teacher leadership total scores of the participants in the experiment group on which the Teacher Leadership Training Program was teacher implemented and their scores in all the sub-dimensions and the scores of the participants in the control group in which no implementation was carried out. In addition, it was concluded that the participants in the experiment group have positive views on the activities in the Teacher Leadership Training Program.

**Key Words:** Teacher, Leadership, Teacher Leadership, Teacher Leadership Training Program

# BÖLÜM 1

## 1 GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1 Problem Durumu

Dünyaya geldikleri andan itibaren bireyler yaşamlarını sürdürmek için farklı zorluklarla baş etmek zorunda kalmaktadır. Tarih boyu insanlar bu zorlukların üstesinden gelmek için bir önceki kuşağın desteğinden faydalanmıştır. Örneğin, ısınma, korunma vs. gibi fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak için birey ateşin nasıl yakıldığını diğer insanları bu süreçte izleyerek öğrenmiş, yani başkaları tarafından eğitilmiştir. Geçmişte bu zorluklar daha çok fiziksel ihtiyaçları içerse de, günümüzün yaşam koşullarının değişmesiyle daha çok alanı kapsamaya başlamıştır. Bu sebepten de insanlar eğitime daha çok ihtiyaç duymakta ve eğitim kavramı daha çok önem kazanmaktadır.

Eğitim yeni kuşakların toplum yaşamında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları edinmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme sürecidir (TDK, 2020). Genel olarak okul ortamlarında gerçekleşen bu sürecin (Özdemir, 2018) amaca uygun bir şekilde gerçekleşmesinde kuşkusuz ki, onun bileşenleri ve bu bileşenlerin etkileşimi önemli etkiye sahiptir. Eğitim sürecinin istenen düzeyde gerçekleşmesinde birçok etmen (okulun fiziksel yapısı, yönetim, çevre, kullanılan araç ve gereçler vs.) etkili olmakla beraber, öğrenci ve öğretmen daha çok önem verilen unsurlar olarak değerlendirilmektedir (Doğan, 1998; Karslı, 2005; Sümbül, 2006; Şişman, 2001). Bu unsurların etkileşiminin en iyi öğretim sürecinde gerçekleştiği söylenebilir.

Öğretim; öğrencinin gelişmesi için okullarda gerçekleştirilen planlı, amaçlı, denetimli ve organize edilmiş öğretme faaliyetleridir (Oral ve Yazar, 2017). Öğretim sürecinin kalitesi eğitimin temel çıktısı olan öğrenci başarısının anahtarı olarak değerlendirilmektedir (Lumpkin, 2014). Bu sürecin öğretmen ve öğrenci faaliyetlerinden oluştuğu (Rustamov ve Paşayev, 2010) dikkate alındığında bahsedilen kalitenin yakalanmasında ve öğrencilerin başarıya ulaştırılmasında öğretmenlerin önemli kişiler olduğu söylenebilir. Bu açıdan öğretmenler eğitim-öğretim sürecinin en önemli unsuru, en kıymetli ögesi olarak değerlendirilmektedir (Demirel ve Kaya, 2006; Karslı, 2005; Sönmez, 2001).

Eğitim-öğretim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler, nitelikler önemli etkiye sahiptir (Glaser-Zikuda ve Fub, 2008; Karacaoğlu, 2008). Yeterlilik, yapılan bir işin, uygulanan bir mesleğin en yüksek seviyede başarılı şekilde yapılması için kişilerde olması gereken özellikleri içermektedir (Şişman, 2009). Öğretmenlerin branşları ile ilgili bilgiye sahip olmalarının yanı sıra, hoşgörölü ve sabırlı, anlayışlı, karizmatik, öğrencilerine ve mesleğine karşı saygılı olma, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma, eleştirel düşünme, yeniliğe açık olma, etkili iletişim kurma, yol gösterici, öğrencilere rehberlik yapma, onları motive etme vs. gibi nitelik ve özelliklere sahip olması gerekir(Arslan ve Özpınar, 2008; Eskicumalı, 2002; Yetim ve Göktaş, 2004).Bu özellikler mercek altına alındığında aslında öğretmenlerin liderlik rollerini üzerine aldıkları görölmektedir.

Liderlik bir amacı gerçekleştirmek için neyin nasıl yapılacağını kolaylaştırma ve başkalarının faaliyetini maksimum düzeyde etkileme süreci olarak ifade edilebilir (Bogenschneider, 2016). Lider, üyesi olduğu topluluğun hedeflerine ulaşması için faaliyetleri planlar, diğer grup üyelerini etkiler, grubun sahip olduğu kültür ve iklimi dönemin ihtiyaçlarına göre revize eder (Beycioğlu, 2009).

Öğretmen öğretim sürecini gerçekleştirirken sınıfın lideri konumunda olur. Öğretmenler liderlik özelliklerine sahip olmadan öğretim sürecinin etkili bir şekilde sürdürölmesini temin edemez (Kolukırık, 2008). Öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerini icra ederek öğretim sürecinde beklenen etkililiği sağlayabileceği söylenebilir.

Öğretmen liderliği, sınıf ortamında gerçekleşen eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin bireysel gelişim seviyelerine uygun düzenleyebilme, onların kendi istekleriyle derse katılımını sağlayarak, paylaşarak öğrenmeye ve sürekli kendilerini geliştirmeye yöneltebilme becerisidir (Can, 2014). Öğretmen liderler sınıf içerisinde öğretim sorumluluklarını sürdürmekle beraber sınıf dışında da liderlik sorumluluklarını üstlenen öğretmenlerdir (Wenner ve Campbel, 2017). Onlar öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını arttırmak amacıyla öğretim ve öğrenim uygulamalarını geliştirmek için meslektaşlarını, müdürlerini ve diğer okul üyelerini etkilemeye çalışır (York- Barr ve Duke, 2004), okullarının kültürünü şekillendirir, meslektaşları arasındaki uygulamaları geliştirir (Harrison ve Killion, 2007), okulun tümüyle başarıya ulaşması için yöneticilerin faaliyetlerini kolaylaştırıcı roller üstlenirler (Crowther, Crowther, Kaagan, Fergusen ve Hann, 2002, akt. Araşkal, 2019).

Yapılan araştırmalar, öğretmen liderliğinin okul etkililiği, gelişimi (Harris ve Muijs, 2006; Hook, 2006), okul kùltürü (Güven, 2015; Kabler, 2013; Öztürk ve şahin, 2017; Wynne, 2004), sınıf iklimi (Aslan, 2011), öğrenci başarısı (Katyal ve Evers, 2004; Sugg, 2013; Wilson, 2016), meslektaşların faaliyetleri (Fairman ve Mackenzie, 2012), örgütsel bağlılık (Colak, Altınkurt ve Yılmaz, 2014) vs. gibi değişkenler üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir.

Sunulan bu açıklamalar öğretmen liderliği kavramının sadece sınıf ortamında değil genel olarak okulun, dolayısıyla eğitimin gelişimi açısından olumlu etkileri olacağını düşündürmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerine sahip olması önem kazanmaktadır. Yapılan birçok araştırma öğretmenlerin belirli düzeyde öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklenti düzeylerine sahip olmalarına (Ağırman ve Ercoşkun, 2017; Aliakbari ve Sadeghi, 2014; Aslan, Çalık ve Er, 2019; Balyer, 2016; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Beycioğlu, 2009; Bozkuş, 2015; Kösterelioğlu ve Demir, 2014; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013) rağmen öğretmen liderliği davranışları sergileme konusunda problem yaşadıkları (Balyer, 2016; Muijs, Chapman ve Armstrong, 2013) sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçların öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları sergileme konusunda yeterli becerilere sahip olmadıklarına işaret ettiği söylenebilir.

Eğitimin bireylerde istendik davranış oluşturma süreci olduğu (Ertürk, 1976 akt. Oral ve Yazar, 2017), liderliğin ise mesleki gelişim, mentorluk ve liderlik geliştirme programları yoluyla öğrenilebilen bir beceri olduğu fikri (Pearce, 2015) dikkate alındığında sunulan eğitimlerle öğretmenlere öğretmen liderliği becerilerinin kazandırılabilceği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yurt dışında yapılan araştırmaların öğretmen liderliği davranışlarının kazandırılmasında gelişim programlarının olumlu etkileri olduğu sonucunu ortaya koyduğu gör÷lmektedir. Pearce'in (2015), Ontario'da gerçekeştirdiği çalışmada uygulanan Öğretmen Eğitim ve Liderlik Programının (TLLP) öğretmen liderliğinin geliştirilmesi açısından katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ross, Adams, Bondy, Dana, Dodman ve Swain de yaptıkları araştırma ile uygulanan Okul Gelişimi için Öğretmen Liderliği (TLSİ) programının, öğretmenlerin öğretim ve liderliği anlama ve onlara yaklaşma biçiminde dönüşümlere yol ağtığını gösteren sonuçlar elde etmişler. Bu sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerde öğretmen liderliği davranışlarının kazandırılması için gelişim programlarının geliştirilmesinin önem arz

ettiği söylenebilir. Türkiye kapsamında değerlendirildiğinde ise uygulamalı çalışmalara yeterince yer verilmediği bu konunun sadece bir çalışma ile kısıtlı kaldığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, Şekerci (2019) tarafından öğretmenlere, lider öğretmen davranışları kazandıracak bir eğitim / öğretim programının geliştirildiği görülmektedir. Fakat bu program yaygın eğitim kurumları usta öğreticileri ve öğretmenlerini kapsamaktadır. Eğitimin diğer türünün ise örgün eğitim olduğu (Gürsel,2012) dikkate alındığında, bu eğitim hizmetinin sunulduğu okullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerine sahip olmaların eğitimsel amaçlara ulaşma açısından önemli katkıları olabileceği düşünülmektedir. Buradan yola çıkılarak, bu çalışma ile birlikte öğretmenlere, öğretmen liderliği davranışlarını kazandıracak bir öğretim programı hazırlanması amaçlanmıştır. Bu bilgiler ışığında araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Öğretmenlere “öğretmen liderliği” özelliklerini kazandırmak amacı ile hazırlanan Lider Öğretmen Yetiştirme Programının içerdiği etkinliklerin, öğretmen liderliği davranışlarının kazandırılması üzerindeki etkisi var mıdır?

Alt Problem: Lider Öğretmen Yetiştirme Programı hakkında katılımcıların görüşleri nelerdir?

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, öğretmen liderliği programının geliştirilmesi ve Lider Öğretmen Yetiştirme Programının içerdiği etkinliklerin öğretmenlere, öğretmen liderliği davranışlarının kazandırılması üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Ayrıca katılımcıların düzenlenen etkinliklerle ilgili görüşlerinin de incelenmesi amaçlanmıştır.

## **1.3 Araştırmanın Önemi**

Okulların mesleki açıdan öğrenen örgütlere dönüştürülmesi, olumlu okul kültürü ve ikliminin oluşturulmasında, öğretmenlerin yönetsel süreçlere katkı sağlamasında, öğrenci öğrenmelerinin gerçekleşmesi ve başarılarının sağlanmasında öğretmen liderliği önemli bir kavramdır. Alanyazın incelendiğinde öğretmen liderliğini çeşitli açılardan ele alan birçok çalışma bulunmasına rağmen öğretmenlere öğretmen liderliği becerilerinin nasıl kazandırılacağına ilişkin çalışma sayısının yeterli olmadığı, konu ile ilgili yapılan tek araştırmanın yaygın eğitim kurumlarını kapsadığı görülmektedir. Bu anlamda

öğretmen liderliği eğitim programının geliştirilmesinin alandaki bu boşluğu dolduracağı ve örgün eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere öğretmen liderliği becerilerini kazandırma açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmadan elde edilecek bulgularla Öğretmen Liderliği Eğitim Programının öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerine etkisi belirlenecek ve programın uygulanması sonucunda öğretmenlere kazandırılan öğretmen liderliği becerileri eğitimin gelişimine katkısı açısından değerlendirilecektir. Ayrıca, geliştirilmiş olan ilgili eğitim programının bundan sonra geliştirilecek olan programlara da ışık tutabileceği düşünülebilir.

Beycioğlu ve Aslan (2010), öğretmen liderliği rollerinin sergilenme seviyelerine yönelik algıların ve öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin ne seviyede olduğuna ilişkin geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçek geliştirmek amacıyla 296 öğretmen ve 21 yönetici ile yaptığı araştırmada öğretmen liderliği ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçekle öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarının sergilenme düzeyleri belirlenirken bu davranışların nasıl kazandırılacağı ile ilgili herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Bu açıdan geliştirilen Öğretmen Liderliği eğitim programının uygulayıcılara öğretmen liderliği özelliklerini kazandırmakla beraber, alandaki bu boşluğu da dolduracağı düşünülmektedir.

#### **1.4 Varsayımlar**

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlar dikkate alınmıştır:

1. Kontrol edilemeyen değişkenler, deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilemiştir.
2. Öğrencilerin ölçme araçlarını içten ve samimi cevapladıkları kabul edilmiştir.

#### **1.5 Sınırlılıklar**

1. Çalışma Konya İli Merkez ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Elde edilen veriler Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği ile sınırlıdır.

## 1.6 Tanımlar

**Yeterlilik:** Bir işi yapma gücünü sağlayan bilgi, ehliyet, görevini yerine getirebilme gücüdür(TDK, 2020).

**Lider:** Lider bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplama, onları etkileme, harekete geçirme becerisine ve bilgisine sahip, nereye, nasıl gidileceğine dair takipçilerine yol gösteren, hedefleri olan, misyon ve vizyon belirleyebilen, yaratıcılık, önsezi, kavrama, sadakat, dürüstlük, kararlılık, ekip çalışmasına yatkınlık, iletişimyeteneği, problem çözme ve sezgisel düşünme yeteneği, karizma ve ilham gibi özellikleri olan kişidir (Engin, 2007).

**Liderlik:** Liderlik, birden fazla kişiyi tüm yeterlilikleriyle amaca yönelik harekete geçirebilme ve başarıya ulaştırabilme sürecidir (Çakırer, 2017).

**Öğretmen Liderliği:** öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını arttırmak amacıyla öğretim ve öğrenim uygulamalarını geliştirmek için meslektaşlarını, müdürlerini ve diğer okul üyelerini etkileme, okul gelişimine katkıda bulunma sürecidir (York-Barr ve Duke, 2004).

**Öğretmen Liderliği Ölçeği:** Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından hazırlanan 296 öğretmen ve 21 yöneticiye uygulanarak meydana getirilmiş öğretmen liderliği rollerinin sergilenme seviyelerine yönelik algıların ve öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin ne seviyede olduğuna ilişkin geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçektir.

## BÖLÜM 2

### 2 KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 Eğitim

##### 2.1.1 Eğitimin Tanımı

Geçmişten günümüze kadar eğitim insanların hayatlarını kolaylaştıran, onların amaçlarına ulaşmalarını sağlayan önemli bir araç olmuş ve yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Eğitimin önemi yapılan araştırmalara da yansımış, bu kavrama ilişkin birçok tanım yapılmıştır.

Latince’de ‘educare’ ve ‘educatum’ kelimelerinden türeyen, eğitmek, şekillendirmek ve öğretme eylemi anlamlarını içeren eğitim kavramı dar ve geniş anlamda kullanılmaktadır. Dar anlamda eğitim, okullulaşma ile sınırlı olup, belirli bilgilerin edinilmesi, becerilerin kazandırılması sürecidir ve sınıf içi öğretim yoluyla hedeflere ulaşılması öngörüldüğünden çocuğun bir eğitim kurumuna girmesiyle başlayıp üniversite vs. gibi kurumlardan ayrılmasıyla sona erer. Geniş anlamda ise eğitim, sınıfın dört duvarı arasında sınırlı kalmayıp, hayat boyu devam eden bir süreç olarak açıklanmakta ve bireyin çok yönlü gelişimi için farklı bilgi, beceri ve deneyimlerle donatılmasını ön görmektedir(Sinha, 2018).

Görüldüğü üzere, dar anlamda eğitim formal bir yapıyı içererek okul kurumu ile sınırlı kalmakta, geniş anlamda ise çocuğun gelişimi informal bir yapıda kontrolsüz bir şekilde gerçekleşmektedir. Her iki süreç tek taraflı olduğundan yapılan tanımların aslında eğitimin gerçek anlamını yansıtmadığı söylenebilir. Eğitimin gerçek tanımı ise bu iki sürecin sentezinde saklıdır. Bu sentez sayesinde çocuk üyesi olduğu toplumun gelişimine önem verilerek kendi doğasında olan eğilimlere uygun bir şekilde yetiştirilecektir ki, bununla da hem bireysel hem de toplumsal gelişim sağlanacaktır (Kumar ve Ahmad, 2008).

Eğitim, bireyin ilgi ve merakı başta olmak üzere, diğer istidat ve kabiliyetlerini geliştirme, onlara belirli alanlarda beceriler kazandırma süreci olup (Özyılmaz, 2013), içerisinde yaşadığı ekosisteme kendisini uyarlayabilmesini sağlamaya yönelik etkinlikler olarak tanımlanabilir(Özdemir, 2018).

Fidan'a (2012) göre eğitim, bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırmak yoluyla bireylerin belirli amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi sürecidir. Başka bir tanıma göre eğitim, bireyin sahip olduğu özelliklerinin güçlendirildiği, önceki deneyimlerinin bilincinde olarak istedik doğrultuda gelişim yaşama süreci olarak nitelendirilmektedir (Karlı, 2005).

Eğitim kavramıyla ilgili yapılan tanımlar içerisinde en çok kabul görülen Ertürk'ün (1976) tanımı ise şu şekildedir: 'Eğitim, kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedikdeğişme meydana getirme sürecidir' (akt. Oral ve Yazar, 2017; Çelenk, 2018: 3).

### 2.1.1 Eğitimin Unsurları

Eğitim bireysel ve toplumsal açıdan önemli bir etmen olduğundan bu sürecin amaca uygun bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. İnsanların eğitim süreci hayatları boyunca yaşadıkları sosyal çevrede devam etmektedir. Bireyler yaşadıkları çevrede birbirleri ile etkileşimde bulunarak pek çok türde davranış sergiler ve öğrenirler. Bu öğrenmeler belirli bir plan dahilinde gerçekleşmez. Bu öğrenmelerin hepsi doğru olan davranışlar olmamakla beraber yanlış olarak isimlendirilen davranışları da içermektedir. İnsanların hayatlarını idame edecekleri davranışların hepsini yaşadıkları sosyal alandan öğrenmeleri imkansızdır. Yeterliliklerin önemli olduğu, bir alanda uzman olmanın oldukça önemli olduğu bir dönemde yaşamımızı sürdürüyoruz. Bu dönemde insanlar hedeflenen kazanımlar etrafında yetiştirilmelidir ki bu yetiştirme de okulda sağlanabilmektedir (Erden, 1998).

Okullarda eğitim sürecinin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinde birçok unsur önemli etkiye sahiptir. Okul eğitiminin temel unsurları eğitim programı, öğrenci, öğretmen, yönetici, bina, araç gereçler ve çevredir (Doğan, 1998; Karlı, 2005; Şişman, 2001). Kayadibi (2001) kaliteli eğitimin sağlanması için öğretmen, eğitim programları, okulun fiziksel donanımı, toplumsal bakış açısı, amaçlı yönetim vs. gibi etmenlerin önemi üzerine vurgu yapmıştır. Sümbül (2006) ise öğrenci, öğretmen ve öğretim programı gibi bileşenlerin eğitim sistemini meydana getirdiğini belirtmiş ve bu bileşenleri eğitime yön veren en kıymetli öğeler olarak değerlendirmiştir.

Gerçekten de, eğitimin amaçlarına ulaşılmasında en temel sürecin eğitim-öğretim süreci olduğu ve bu sürecin kime?, neyi?, nerede?, kim tarafından? öğretildiği gibi sorulara yanıt vermesi gerektiği düşünülünce bu yanıtların sırasıyla öğrenci,

öğretim programı, okul, öğretmen olduğu söylenebilir. Kuşkusuz ki, belirlenen amaçlara ulaşılmasında eldeki imkanların (araç, gereç vs.) verimli bir şekilde kullanılması gerekir ki, bu da etkili bir yönetim, yönetici sayesinde mümkün olmaktadır (Gürsel, 2012). Eğitim açık bir sistem olduğundan (Bursalıoğlu,2013) müfredatın tasarlanmasından öğretmenin seçtiği yöntem, tekniklere, kullanılan araç gereçlere kadar çevrenin etki ettiği gerçeği yadsınamaz. Belirlenen amaçlara ulaşılması, gerçekleştirilen eğitimin üst düzeyde olması,her sınıf kademesinde ve alanda kaliteli insan yetiştirilmesi bu unsurların birbirleri ile etkileşim içerisinde olmasıyla alakadardır (Doğan, 1998; Karslı, 2005; Sumbül, 2006).

Eğitimin temel amacının öğrencilere gereken becerilerin kazandırılması, temel çıktısının ise öğrencide görülen davranış değişiklikleri olduğu dikkate alındığında bu amaç ve çıktılarının elde edilmesinin okullarda gerçekleştirilen öğretim süreciyle ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretim, öğrencilere belli davranışlar kazandırmak için okul ve sınıf ortamlarında planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilen süreci ifade eder (Duman ve Ünal, 2017). Bu sürecin iki temel tarafı öğretmen ve öğrenciler olduğundan sürecin amaca uygun bir şekilde ilerlemesi bu tarafların etkileşimine bağlıdır(Rustamov ve Paşayev, 2010). Bu etkileşimin verimli gerçekleşmesinde öğretmenlerin bir yol gösterici olarak öğrenciler üzerinde etkisinin önemi yadsınamaz. Eğitimin kişileri istenilen davranışlara erdirtme işi olduğu ve bu erişimin öğretmenler tarafından sağlandığı göz önünde bulundurulduğunda onların eğitim-öğretim sürecini önemli kılan en değerli unsur olduğu söylenebilir(Sönmez, 2001).

Öğretmenler yukarıda ifade edilen özel ve genel hedeflere ulaşmayı sağlayan (Karslı, 2005), eğitimin ana hedefi olan öğrenci öğrenmesinin gerçekleştiği süreç içerisinde onlar ile en çok temasta bulunan birey olmasından dolayı eğitimi oluşturan diğer unsurların en önemlisi olarak değerlendirilmektedir (Demirel ve Kaya, 2006).

## **2.2 Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği**

Öğretmenler toplumsal ve bireysel açıdan gelişime katkı sağlayan kişiler olduklarından öğretmenlik mesleğinin her iki yönden önemli bir meslek olduğu söylenebilir. Öğretmen eğitim sisteminin kilit kişisi olarak değerlendirilmektedir (Gujjar ve Naoreen, 2009). Öğretmenlik ise, çocuk ve genç yaştaki bireylerin öğrenmelerini sağlayan ve onların sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan gelişmelerini temin eden bir meslek olarak nitelendirilebilir (MacBeath, 2012). Öğretmenlik; yetişmekte olan nesli ailesi, devleti, ulusu için faydalı, yapıcı, yaratıcı, iyi bir insan ve vatandaş olarak

yetiştirme sanatı olarak ifade edilebilir (Tekışık, 1987).

Öğretmenlik mesleğinin temel ilkeleri vardır. Bu ilkeler, şu şekilde sıralanabilir (Gündüz, 2003):

*Uzmanlık ilkesi;* öğretmenlerin kendi branşlarında uzman hale getirilmeleri için yetiştirilmeleri gerektiğii fikrine dayanır.

*Boyutlar arası denge ilkesi;* öğretmenlik mesleğinin gerektirdiğii bireysel mükemmellik, sosyal olgunluk, ekonomik etkililik gibi boyutlar arasında dengenin sağlanmasının gerekliliğii üzerine vurgu yapar.

*Çok boyutluluk;* öğretmenlik mesleğinin rol ve statüsünün belirlenmesinde, mesleğinin gerektirdiğii çeşitli rol ve görevler, etik ilkeler, mesleki farkındalığın önemi vs. gibi birden fazla boyutun göz önünde bulundurulmasıdır.

*Toplumsallaşma;* mesleki hazırlık ve uygulama sürecinde öğretmenlik yapacak bireylere toplumun kültürüne ilişkin anlayış ve farkındalık kazandırılmasının önemine dikkat çeken ilkedir.

*Profesyonellik ilkesi;* öğretmenliğinin profesyonel şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğii ifade eder.

*Yeterlik ilkesi;* öğretmenlerin kendi branşları ile ilgili yeterliklere sahip olmalarının, kendilerini alanları ile alakadar yenilik ve gelişimlere açık hale getirmelerinin önemine vurgu yapar.

*Deneyim ilkesi;* öğretmenlerin mesleklerini kaliteli bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için alanı ile ilgili yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmalarının önemine dikkat çeker.

*Eğitimde süreklilik ilkesi;* öğretmenlik mesleğini gerçekleştirenlerin eğitimlerini sürekli devam ettirmeleri gerektiğii ifade eder.

*Yapılandırma ilkesi;* öğretmenlik mesleğinin dönemin taleplerine uygun yapılandırılması gerekir.

*İşbirliğı ilkesi;* okulun bulunduğu çevre ve diğeri kurumlar ile sürekli işbirliğı içerisinde olması gerektiğii ifade eder.

*Kaynakların etkili kullanım; kısıtlı olan imkanların, en iyi şekilde kullanılması gerektiğini öngören ilkedir (Gündüz, 2003).*

### **2.2.1 Öğretmen Yeterlilikleri**

Öğretmenlerin, görevlerini üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için belirli düzeyde bilgiye, donanıma, yeterliliğe sahip olmaları gerekir. Yeterlilik; bireyin bir işi yapmak için özel bilgiye sahip olma, görevini uygulamak için yeterli duruma gelme halidir (TDK, 2020). Yeterlilik, yapılan bir işin, uygulanan bir mesleğin en yüksek seviyede başarılı şekilde yapılması için kişilerde olması gereken özellikleri içermektedir. Öğretmenlerden kendi branşları ile ilgili bilgilere, meslekleri ile ilgili verilere ve genel kültüre hakim olmaları beklenir ki, bu beklentiler yeterlilikle alakalıdır (Şişman, 2009).

Bromme (1997) öğretmen yeterliliklerini bir öğretmenin eğitim ve mesleki hayatında geliştirilen ve öğretmen kişiliğinin bir parçası haline gelen kuramsal yapılar olarak tanımlamıştır. Öğretmen yeterlilikleri öğretim kalitesi için önkoşul olarak değerlendirilmektedir (Glaser- Zikuda ve Fub, 2008). Öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerin sahip oldukları yeterlik seviyesinin yüksek olması gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecinin kalitesini eşzamanlı olarak etkilemektedir (Karacaoğlu, 2008). Eğitimde kalite ise tüm dünyada ulaşılmak istenen bir sonuç olduğundan öğretmenlerin sahip olması gereken standartlar, yeterlilikler de birçok ülkenin odak noktası haline gelmiştir. Eğitimin toplumsal, kültürel bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenliğin tek kalıba sığmayacak bir meslek olduğu söylenebilir. Bu açıdan da tüm dünya için geçerli öğretmen yeterliliği standartları oluşturulması mümkün değildir. Genel itibariyle benzerlik teşkil etse de her bir ülke kendi kültürel yapısına uygun öğretmen yeterliliklerini belirlemektedir (Bellm, 2005).

Türkiye için geçerli olan, MEB'in (2017), yayımladığı “ Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri “ ile öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler Tablo 1’de belirtmiştir.

Tablo – 1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri ( MEB,2017)

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ

YETERLİK ALANI: MESLEKİ BİLGİ	
<b>A</b>	<b>KAPSAM:</b> Bu yeterlik alanı, öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerini kapsamaktadır.
YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
<b>A1. ALAN BİLGİSİ</b> Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	<b>A1.1.</b> Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder. <b>A1.2.</b> Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar. <b>A1.3.</b> Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır. <b>A1.4.</b> Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır. <b>A1.5.</b> Millî ve manevî değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.
<b>A2. ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ</b> Alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	<b>A2.1.</b> Alanının öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar. <b>A2.2.</b> Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir. <b>A2.3.</b> Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir. <b>A2.4.</b> Alanın öğretiminde kullanılacak farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır. <b>A2.5.</b> Alanın öğretim süreçlerinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır. <b>A2.6.</b> Alanının öğretiminde millî ve manevî değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.
<b>A3. MEVZUAT BİLGİSİ</b> Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	<b>A3.1.</b> Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar. <b>A3.2.</b> Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar. <b>A3.3.</b> Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir. <b>A3.4.</b> Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar. <b>A3.5.</b> Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.

B	YETERLİK ALANI: MESLEKİ BECERİ
	<b>KAPSAM:</b> Bu yeterlik alanı, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır.

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
<b>B1. EĞİTİM ÖĞRETİMİ PLANLAMA</b> Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	<b>B1.1.</b> Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar. <b>B1.2.</b> Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar. <b>B1.3.</b> Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar. <b>B1.4.</b> Öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır.
<b>B2. ÖĞRENME ORTAMLARI OLUŞTURMA</b> Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	<b>B2.1.</b> Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler. <b>B2.2.</b> Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar. <b>B2.3.</b> Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler. <b>B2.4.</b> Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler. <b>B2.5.</b> Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar. <b>B2.6.</b> Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur. <b>B2.7.</b> Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.
<b>B3. ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİNİ YÖNETME</b> Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	<b>B3.1.</b> Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler. <b>B3.2.</b> Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır. <b>B3.3.</b> Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar. <b>B3.4.</b> Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir. <b>B3.5.</b> Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır. <b>B3.6.</b> Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır. <b>B3.7.</b> Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlar. <b>B3.8.</b> Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar. <b>B3.9.</b> Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır. <b>B3.10.</b> Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir. <b>B3.11.</b> Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır. <b>B3.12.</b> Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.

<b>B</b>	<b>YETERLİK ALANI: MESLEKİ BECERİ</b>
	<b>KAPSAM:</b> Bu yeterlik alanı, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır.

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
<b>B4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME</b> Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	<b>B4.1.</b> Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.
	<b>B4.2.</b> Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.
	<b>B4.3.</b> Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.
	<b>B4.4.</b> Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.
	<b>B4.5.</b> Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

<b>C</b>	<b>YETERLİK ALANI: TUTUM VE DEĞERLER</b>
	<b>KAPSAM:</b> Bu yeterlik alanı, öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, milli, manevi, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır.

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
<b>C1. MİLLÎ, MANEVİ VE EVRENSEL DEĞERLER</b> Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.	<b>C1.1.</b> Çocuk ve insan haklarını gözetir.
	<b>C1.2.</b> Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.
	<b>C1.3.</b> Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.
	<b>C1.4.</b> Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.
<b>C2. ÖĞRENCİYE YAKLAŞIM</b> Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.	<b>C2.1.</b> Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.
	<b>C2.2.</b> Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.
	<b>C2.3.</b> Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.
	<b>C2.4.</b> Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.

<b>C3. İLETİŞİM VE İŞ BİRLİĞİ</b> Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.	C3.1. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.
	C3.2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.
	C3.3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.
	C3.4. Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.
	C3.5. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.
	C3.6. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.
<b>C4. KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİM</b> Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.	C4.1. Mesleğini severek ve isteyerek yapar.
	C4.2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar.
	C4.3. Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.
	C4.4. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.
	C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.
	C4.6. Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.
	C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

### 2.2.2 Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Nitelikleri

Öğretmenler bireylerin faydalı bir şekilde topluma kazandırılması açısından önemli kişiler olduklarından onların eğitim-öğretim sürecini kaliteli bir şekilde yürütmesi gerekir. Bu sürecin istendik düzeyde gerçekleşmesi ise öğretmenlerde bazı özelliklerin, niteliklerin mevcut olmasına bağlıdır. Birçok yazar öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri çeşitli şekillerde ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin esasen kişisel ve mesleki olmak üzere iki grupta ele alındığı görülmektedir (Köksal, 2008). Çeşitli kaynaklardan (Arslan ve Özpınar, 2008; Erden, 1998; Eskicumalı, 2002; Yetim ve Göktaş, 2004) faydalanılarak öğretmenlerde bulunması gereken kişisel ve mesleki nitelikler şu şekilde ifade edilebilir:

Devletin milli, manevi, kültürel değerlerini benimseme ve öğrencilere benimsetme, öğrenci öğrenimini kolaylaştırma, okul ve toplum ilişkisini güçlendirme, öğrencilerin davranışlarında olumlu yönde değişimler sağlama, öğrencinin biyolojik, sosyal ve psikolojik yönden gelişimini sağlayan çalışmalar yapma, eğitimle ilgili gelişmeleri takip etme ve yeniliklere açık olma (Yetim ve Göktaş, 2004), öğrencilerin sahip oldukları bireysel özellikleri dikkate alarak değerlendirme ve yönlendirme yapma, öğrenciye rehberlik (gelişim ve bilgiye ulaşma açısından) etmek, okulun gelişimine

katkı sağlama, teknolojiyi kullanma, farklı değerlendirme stratejileri geliştirme (Arslan ve Özpınar, 2008)

Araştırmacı, yaratıcı, kendini yenileyen, sorgulayan özelliklere sahip olma, cesur, eleştirel bakış açısına sahip bir şekilde öz değerlendirme yapma (Arslan ve Özpınar, 2008), insan ilişkilerinde uzman olma, öğrencilerine ve mesleğine karşı saygılı olma, sağlam bir mizaca sahip olma (Eskicumalı, 2002), karizmatik, hoşgörülü ve sabırlı, motive edici ve motive olmuş (Erden, 1998), kendisi ve etrafı ile barışık olma, grup çalışmalarına uyum sağlama, iletişim becerisine sahip olma, duygularını kontrol etme, sağduyulu, insiyatif, sorumluluk sahibi olma (Yetim ve Göktaş, 2004) vb.

### 2.2.3 Öğretmenlerin Rollerini

Çevrede hızlı bir değişim ve gelişim süreci yaşanmaktadır. Eğitim açık bir sistem olduğundan (Bursalıoğlu, 2013) çevrede gerçekleşen değişim bu alana da yansımaktadır. Artık sözel bir yaklaşımın ve öğretim materyallerinin ezberlenmesinin egemen olduğu geleneksel öğretim yerini etkinlik temelli, etkileşimli eğitime vermektedir (Arbona, 2016). Öğretme öğrenme sürecinin etkili şekilde gerçekleşmesinde öğretmenler büyük sorumluluklar taşımaktadır. Bu sorumluluklar ise kendini öğretmenlerin öğretim sürecindeki rollerinde gösterir (Çakmak, 2011). Eğitimde gerçekleşen değişim ve gelişim bu sistemin önemli parçası olan öğretmenlerin üstlendikleri rolleri de etkilemektedir (Cranston, 2000). Onların var olan rolleri değişmekle beraber, üstlenmeleri gereken yeni roller de ortaya çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin faaliyet alanlarına göre de değişiklik gösterebilen bu rollerin farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde ifade edildiği görülmektedir.

Harden ve Crosby (2000), öğretmenlerin üstlendikleri rolleri, bilgi teminatçısı, kolaylaştırıcı, değerlendirici, kaynak geliştirici, model olma ve planlayıcı olmak üzere 6 başlık altında ifade etmiştir. Koç (2006) ise, bu sıralamaya öğrencilerin özgün öğrenmelerini planlama, rehberlik etme, öğrenciler arası işbirliğini teşvik etme, onların katılımlarını sağlama, sorumluluk almalarını destekleme gibi rolleri eklemiştir.

Çakmak (2011), öğretmenlerin üstlendikleri birçok rol tanımlamakla beraber, öğrenme yönünde motivasyon sağlama, rehberlik, rol model olma, bilgi aktarımı ve kişisel gelişim gibi öğretmen rollerinde daha çok değişim gözlemlendiğini belirtmiştir. Profesyonel öğretmenler bilgi düzenleyicisi, dağıtıcısı olmanın yanı sıra motivasyon sağlayıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünme ve koçluk yapma gibi rolleri de icra

etmelerinin farkındadırlar (Zepp, 2005).

Öğretmenler topluma karşı sorumluluklarından ötürü pek çok durumda, lider, arabulucu, karar verici, anne, baba, yol gösteren, yönetici gibi rollere bürünmektedir (Şişman, 2009). Ancak öğretmenler, bu rollerde başarılı ve etkili olabilmek için öncelikle kendilerinin etkili bir lider konumuna erişmesi gerektiğini bilmelidirler (Demirbolat, 2003).

### **2.3 Liderlik**

Yaşamları boyu insanlar ortak amaçlarını gerçekleştirmek için çeşitli alanlarda gruplar halinde bir araya gelmektedirler. Bu ortak amaçların kısa sürede gerçekleşmesi için ise grup üyelerinin amaçlar doğrultusunda birleşmesi, sürekli iletişim halinde olması (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001), motive olması, gerekir ki, bu da grup üyelerinden birinin diğerleri üzerinde yol gösterici rol üstlenmesiyle sağlanabilir. Bu yol göstericilik ise liderlik ve lider kavramıyla açıklanmaktadır (Bolat, Seymen, Bolat ve Erdem, 2008). Literatür incelendiğinde bu kavramlara ilişkin çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan birkaçı aşağıdaki şekildedir:

- Liderlik, bir vizyona sahip olmak ve o vizyona ulaştıracak yöntemler oluşturmaktır (Robbins ve Judge, 2013).
- Liderlik, bireyin ortak hedefleri elde etmek için grubu, takımı etkilediği bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Surji, 2015).
- Liderlik, insanların karşılaştıkları problemleri anlamalarına, bu problemleri yönetmelerine ve hatta onlarla yaşamayı öğrenmelerine yardımcı olma eylemidir (Sergiovanni, 2005).
- Liderlik, birden fazla kişiyi tüm yeterlilikleriyle amaca yönelik harekete geçirebilme ve başarıya ulaştırabilme süreci olarak da ifade edilebilir (Çakırcı, 2017).
- Liderlik, paylaşılmış amaçlara ulaşmak için örgütlerde bireysel ve kolektif çabaları etkileme ve kolaylaştırma sürecidir (Yukl, 2012).
- Liderlik hem bir süreci hem de bir özelliği ifade eder. Süreç olarak liderlik, üyelerin grup hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik faaliyetlerini yönlendirmek ve koordine etmek için zorlayıcı olmayan etkinin kullanılmasıyla, özellik olarak liderlik, böyle bir etkiyi başarılı bir şekilde kullandığı düşünülen kişilere atfedilen nitelikler veya özellikler kümesi olarak tanımlanmaktadır (Jago, 1982).

Liderlik bir davranış, süreci ifade ederken, lider bu davranışı sergileyen kişiyi simgelemektedir (Izgar, 2005; Aydın, 2010). Lider, sahip olduğu vizyonu grubun diğer üyelerine kabul ettiren, ileriye dönük planları olan, sorumluluk ve risk alabilen, hırslı kişilerdir (Aslan, 2011). Lider, üyesi olduğu topluluğun hedeflerine ulaşması için faaliyetleri planlar, diğer grup üyelerini etkiler, grubun sahip olduğu kültür ve iklimi dönemin ihtiyaçlarına göre revize eder (Beycioğlu, 2009). Liderliği uygulayan kişiler, hedeflere doğru yol alırken etrafındaki bireyleri etkisi altına alır ve onları da bu hedeflere ulaşma konusunda istekli hale getirir (Yavuz, 2015). Surji (2015) etki olmadan liderliğin mevcut olamayacağını, bu etkiyi ise dinleme, coşku yaratma, hedef oluşturma, kararlılık, güçlendirme ve teşvik etme, sorumluluk alma, destekleme, mütevazı davranma, dürüstlikle ilham verme, planlama gibi faktörlerin oluşturduğunu belirtmiştir.

### **2.3.1 Liderlik Kuramları**

Liderliğin temel faktörü etki olduğundan amaçlara ulaşmak için liderin etrafındaki insanları nasıl etkilediği merak konusu olmuştur. Bu merak liderliği birçok açıdan ele alan araştırmaların yapılmasını tetiklemiş, geçmişten günümüze kadar liderliği farklı açılardan ele alan birçok kuramın gelişmesine olanak sağlamıştır. Literatür incelendiğinde liderlik kuramlarının geleneksel ve çağdaş (yeni, modern) olmak üzere iki grupta ele alındığı görülmektedir.

#### **2.3.1.1 Özellikler kuramı**

Bu kuram kaynağını kişinin lider olarak doğduğu, liderlik kapasitesinin doğuştan var olduğu fikrine dayanan ‘Büyük Adamlar’ teorisinden almaktadır. Bu yaklaşıma göre, kalıtımla sahip oldukları özellik ve nitelikler insanları liderlik konumuna erdirmektir (Amanchukwu, Stanley ve Ololube, 2015). Lideri diğer grup üyelerinden farklı kılan ve onlar üzerinde etki yaratmasına sebep olan bu özellikler (Tengilimoğlu, 2005) fiziksel ve kişisel olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Fiziksel özellikler: ağırlık, boy, sağlık durumu vs. gibi özellikleri içerirken, kişisel özellikler: eğitim durumu, iletişim becerisi, güven sağlama, cesaretlendirme, risk alabilme, girişimcilik, sosyal ilişkilerde iyi olma gibi yetileri kapsar(Şişman, 2014).

#### **2.3.1.2 Davranışsal kuram**

Kişinin sahip olduğu özelliklerin liderliği tam anlamıyla açıklayamaması, lider davranışlarının dikkate alınmasına sebep olmuş (Çelik, 2013), başarılı olan liderlerin sergiledikleri davranışlar göz önünde bulundurularak lider davranışları profili

oluşturulmaya çalışılmıştır (Şişman, 2014). Bu kuramın temellerini Michigan ve Ohio Üniversitelerini araştırmaları, Blake ve Mauton 'un Yönetim Gözeneği Kuramı, McGregor'un X ve Y Kuramı gibi araştırmalar oluşturmaktadır (Şişman, 2014; Yavuz, 2015). Bu araştırma sonuçlarını sentez yaparak ifade edecek olursak, liderliğin, bireyin davranışlarına göre açıklanabileceği (Beycioğlu, 2009), liderliğin iş görene (çalışana) ve işe dönük olmak üzere iki davranış boyutunun öne çıktığı söylenebilir. İş görene dönük liderlik bireylerarası ilişkilere, çalışan ihtiyaçlarına önem verirken, işe dönük liderlik grup üyelerini istenilen sonuçları elde etmede araç olarak değerlendirerek işin teknik yönlerini dikkate alır (Yavuz, 2015). Çalışana yönelik davranışların ağırlıklı olarak kullanılmasının dikkatin yapısal amaçlardan uzaklaşmasına, işe yönelik davranışların baskın olarak kullanılmasının ise işgörenüzerinde olumsuz duyguların oluşmasına yol açacağı söylenebilir. Bu açıdan da boyutların birinin diğerinden daha ağırlıklı olarak değil, bir birinin tamamlayıcısı olarak kullanılması, yani liderin takipçilerine yeterli düzeyde yakın olmakla beraber işe de aynı düzeyde önem vermesi daha ideal davranış olarak değerlendirilebilir (Yeşilyurt, 2007).

#### **2.3.1.3 Durumsallık kuramı**

Liderliğin herhangi bir grup, örgüt içerisinde var olduğu ve bu grup üyelerinin farklı değerlere, özelliklere sahip oldukları, örgütlerin ise buldukları çevrelerin farklılaştıkları göz önünde bulundurulduğunda liderliğin de bu faktörlerden etkilenerek değişebileceği söylenebilir. Toplumsal, ulusal- kültürel, politik, ekonomik vs. gibi bağlamlar uygulanan liderlik üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bu açıdan her koşulda uygulanabilecek, her zaman geçerli olan liderlik şeklinin olamayacağı sonucuna varılır (Hallinger, 2016). Bu sonuç liderlikte Durumsallık yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Fred Fiedler'in Durumsallık Kuramı, Rober House ve Martin Evans'ın Yol Amaç Kuramı, Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı, Vromm ve Yetton'un Normatif Liderlik Kuramı, Reddin'in 3D Durumsal Liderlik Kuramı Durumsal liderliği açıklamaya çalışan kuramlardır. Bu kuramlardan ortaya çıkan sonuçlar genel olarak ifade edilirse, liderliğin şartlara, koşullara, eldeki imkanlara, örgütün bulunduğu çevreye vs. gibi faktörlere göre değişebilecek bir süreç olduğu söylenebilir.

#### **2.3.1.4 Dönüşümcü (Transformational) liderlik**

Eğitim toplumsal ve bireysel gelişim açısından önemli etmen olduğundan bu sürecin gerçekleştirildiği okulların da çevresinde gerçekleşen değişimlere uygun olarak kendini güncellemesi gerekir. Bazen çevrede gelişimin yaşanmasına rağmen okullarda uzun

yıllardır devam eden geleneksel uygulamalar durgunluğa sebep olur ve gelişimi önler (Senge, 2011). Böyle durumlarda yeniliklerin uygulanmasına, değişikliklerin yapılmasına, köklü dönüşler yaratılmasına ihtiyaç duyulur. Liderin grup üyelerinin amaçlara odaklanmasında ve uygulanan değişikliklerin olumlu sonuçlar doğuracağına dair inançlarının oluşmasında önemli etkiye sahip olduğu (Celep, 2004) göz önünde bulundurulduğunda planlanan evrimin gerçekleşmesinde liderliğin kilit nokta olduğu söylenebilir. Organizasyonlarda ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik liderlik biçimi dönüşümcü (transformasyonel) liderlik olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 1998). Böylesi bir değişimin gerçekleştirmesi için liderin öncelikle geleceğe yönelik hedeflerinin olması, net bir vizyon belirleyip takipçileri ile paylaşması, kendi branşında uzman olması, içerisinde bulunduğu örgütün faydasını düşünmesi, oluşan dinamik süreçlere etkili çözümler meydana getirebilmesi, takipçileri ile sürekli iletişim kurarak onlarda güven sağlayabilmesi gerekir. Bu özelliklere sahip liderler dönüşümcü liderlerdir (Eraslan, 2006; Yavuz, 2015).

Dönüşümcü liderler, grup üyelerini entelektüel ve yaratıcı bir şekilde geliştirip teşvik ederek kendi ideallerini kurumun misyonunun önemli bir parçası haline getirirler. (Conger, 2002). Burns'e (1978) göre, dönüşümcü liderler zor beklentiler ortaya koyarak, takipçilerini başarabileceklerini düşündüklerinden de daha fazlasını yapmaya motive eder, daha yüksek performans düzeyine ulaşmalarını sağlar (Avolio ve Bass, 1998). Bu liderler grup üyelerinin başarı ve kendine geliştirme isteklerini artırmakla örgütsel gelişimi teşvik eder. Dönüşümcü liderliğin karizma ve ya idealleştirilmiş etki, bireyselleştirilmiş ilgi, entelektüel uyarılma ve ilham verici motivasyon olmak üzere dört temel bileşeni vardır (Bass ve Avolio, 1990; Bass, 1999). Dönüşümcü bir lider olarak başarılı olmanın merkezinde yer alan karizma liderleri çalışanlar üzerinde etkili kılar, takipçilerinin kendileri ile özdeşleşmesine, güven duymasına olanak sağlar. Karizmatik liderler, grup üyelerine üst düzey başarılar elde edecekleri fikrine ilham verir, onları motive eder. Bu liderler aynı zamanda grup üyelerinin bireysel özelliklerini, onlar arasındaki farklılıkları dikkate alır, gelişmek için yardıma ihtiyacı olanlara karşı mentörlük görevi üstlenirler. Dönüşümcü liderler aynı zamanda entelektüel uyarıcılar olarak takipçilerine problemleri değerlendirmenin yeni yollarını gösterir, zorlukları çözülecek problemler olarak görmelerini sağlar ve rasyonel çözümleri vurgulamaya isteklilik gösterirler (Bass, 1990).

### **2.3.1.5 Sürdürümcü (Transaksiyonel-İşlemci) liderlik**

Transaksiyonel (işlemci) liderlik, takipçileri ve liderler arasında değişim sürecinde ortaya çıkan ve liderin astların performansı karşılığında ödülleri sağladığı liderlik biçimidir (Eisenbach, Watson ve Pillai, 1999). Performans karşılığında sunulan koşullu ödül transaksiyonel liderliğin temel bileşeni olarak değerlendirilebilir (Mahdinezhad, Suandi, Silong ve Omar, 2013). Bu liderler astları başarılı oldukları takdirde statü, para vs. gibi pekiştiriciler kullanır ve etkinlikleri örgütte uzun zamandır gerçekleştirilen uygulamaların değişiklik yapılmaksızın devam ettirilmesini kapsar (Eraslan, 2004). Var olan uygulamalarda köklü değişimlerin yapılmaması bu liderliğin olumsuz değerlendirilmesine neden olmamalıdır. Transaksiyonel liderlerin beklentiler açısından açık olma, hedeflere ulaşma konusunda grup üyelerinin fikirlerini değerlendirme gibi özellikler taşıması bireysel ve takım performanslarını olumlu yönde etkilemektedir (Gümrükçü, 2016).

### **2.3.1.6 Dağıtımçı Liderlik**

Çevremizde gerçekleşen değişim ve gelişim süreci karmaşıklıkları da beraberinde getirmekte ve bu durum örgütlere, özellikle de açık sistem olarak nitelendirilen eğitim kurumlarına da yansımaktadır. Bu karmaşıklıklar karşısında bir kişi her durumda ideal liderlik için yetersiz kalabileceğinden, örgütlerde birden fazla kişinin liderliğine ihtiyaç duyulacağı söylenebilir. Zaman geçtikçe örgütlerde tek adam liderliğinin yerini dahayenilikçi, örgütün tüm boyutlarını kapsayan dağıtılmış liderlik almaktadır (Yılmaz ve Turan, 2015). Kahraman (tek adam) liderliğine panzehir olarak meydana gelen dağıtılmış liderlik teorisi (Spillane, 2005) örgütteki herkesin aynı anda liderlik yapacağı anlamını ifade etmez. Bu liderlik teorisi örgütte bulunan birçok insanın liderlik yapma kapasitesine sahip olduğunu kabul etse de, başarının anahtarını liderliğin kolaylaştırılması, düzenlenmesi ve desteklenmesi olarak görmektedir(Harris, 2008).

Baloğlu (2011) çeşitli kaynaklardan faydalanarak, örgütteki statü ve hiyerarşik yapı dikkate alınmadan liderlik sorumluluğunun çeşitli liderlik kaynakları arasında paylaşımının kurum kapasitesini daha güçlü kılacağını ifade etmiştir. Bir örgüt türü olan okullarda dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin hepsini kurumun liderlik alanına almaktadır (Gedikoğlu, 2015).Liderliğin dağıtılması, var olan gücün daha büyük kesimlerce benimsenmesi anlamına gelmektedir. Liderliğin kişiler arasında paylaşılması başarıyı da olumlu yönde etkilemektedir (Kılınç, 2016).

### 2.3.2 Eğitim Liderliği-Öğretim Liderliği

Bir devletin gelişimi için toplumsal, kültürel, sosyal, ekonomik kalkınmanın sağlanmasında eğitim önemli etmendir. Eğitim alanında kalkınma diğer alanlarda gelişimi tetikleyeceğinden bu alanın sürekli ve planlı bir şekilde gelişmesine ihtiyaç duyulur. Bu ihtiyacın giderilmesi için eğitim örgütlerinde bulunan üyelerin amaçlar doğrultusunda birleşmesi, faaliyetlerinin koordine edilmesi, eldeki kaynakların etkili bir şekilde kullanılması gerekir. Daha önceki bölümde belirtilen tanımlar göz önünde bulundurulduğunda bu süreçlerin liderlik aracılığıyla sağlanabileceği, yani liderliğin eğitim alanında da önemli bir kavram olduğu söylenebilir. Eğitim örgütlerinin belirlenmiş amaç ve hedeflerine ulaşmak için görev ve işlevleri uygun bir şekilde yerine getirmesi liderlere bağlıdır (Pont,Nusche ve Moorman, 2008).

Eğitimin okullarda gerçekleştiği, okulun amaçlarına ulaşmada öğretme öğrenme sürecinin önemli olduğu gerçeği dikkate alındığında, bu kurumlarda uygulanan liderliğin de öğretme öğrenme süreci üzerine yoğunlaşması gerekir. Öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine odaklanan liderlik türü ise, 1970'li yılların sonlarına doğru gündeme gelen Eğitim (öğretim) liderliğidir (Gümüşeli, 2001; Arslan ve Beytekin, 2004). Eğitim liderliği eğitimin verimliliğini ve amaçlara uygunluğunu artırmada (Pont ve diğerleri, 2008) ve okulların etkili kılınmasında kilit kavramdır (Balcı, 2001; Witziers, Bosker ve Krüger, 2003). Eğitim liderliği genel itibariyle okul yöneticileri, denetmen ve öğretmenlerin okulla alakadar olan kişiler ve durumlar üzerinde etki oluşturmak için kullandıkları güç ve davranışları ifade eder (Öztaş, 2010). Genel olarak eğitim liderliği daha çok öğretim programı, akademik başarı ve öğretim süreci gibi konulara öncelik tanıyan bir liderlik yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir (Arslan, 2009). Tüm okul aktivitelerinin öğretim ve öğrenim geliştirilmesine yönelik bütünleştirilmesi eğitim liderliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Balcı, 1988).

Açıklamalardan da görüldüğü üzere eğitim liderliği okulun amaçlarına ulaşmak, öğrenci başarısını elde etmek için öğretim ve öğrenim sürecinin geliştirilmesi üzerine odaklanmaktadır. Öğretim ve öğrenim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi ve geliştirilmesinde bu süreçlerin önemli yapı taşları olan öğretmenlerin rolü yadsınamaz. Bu açıdan öğretim ve öğrenim süreçlerinin geliştirilmesinde öğretmen liderliğine ihtiyaç duyulacaktır.

### 2.3.2.1 Öğretmen liderliği

Öğretim sürecinde öğretmenlerin rolünün önemi, liderlik kavramının ise yol gösterici, başkaları üzerinde etki oluşturabilme gibi özellikleri dikkate alındığında öğretmen liderliğinin öğrenim sürecinin, dolayısıyla okulun, eğitimin amaçlarına ulaşmada önemli bir faktör olduğu düşünülebilir. Öğretmen liderliği çeşitli rol ve davranışlarla ilişkilendirildiğinden literatürde bu kavrama ilişkin tek boyutlu, herkes tarafından kabul görülen bir tanım yerine, onu farklı açılardan ele alan birçok tanım yapıldığı görülmektedir.

Crowther ve meslektaşları (2002) öğretmen liderleri okulun tümüyle başarıya ulaşması için müdürlerin faaliyetlerini kolaylaştıran bireyler olarak tanımlarken (akt.Araşkal, 2019), York-Barr ve Duke (2004), öğretmen liderliğinin, örgüt yönetimine yardımcı olmaktan ziyade eğitim girişimlerini değerlendirme ve mesleki öğrenme topluluklarına katkı sağlama gibi konularda da önemli bir rol oynadıklarını belirtmişler.Yazarlar bu liderliği öğretmenlerin bireysel veya toplu olarak, öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını arttırmak amacıyla öğretim ve öğrenim uygulamalarını geliştirmek için meslektaşlarını, müdürlerini ve diğer okul üyelerini etkileme süreci olarak nitelendirmektedir. Ayrıca, öğretmen liderliği öğretmenlerin birlikte çalışarak uzmanlıklarını geliştirdikleri kolektif liderlik olarak da değerlendirilmektedir (Boles ve Troen, 1994, akt. Harris, 2003).

Leblanc ve Shelton (1997) çeşitli kaynaklardan yararlanarak öğretmen liderliğini, başkalarına, özellikle öğrencilerine yardım etme, çevresindekileri sorumlu bir şekilde etkileme, insanların bireysel davranışlarını grup davranışlarına dönüştürmeye ve diğer insanların yaşamlarına amaç ve yön vermeye motive etme süreci olarak tanımlamaktadır. Can (2014) ise, öğretmen liderliğini, sınıf ortamında gerçekleşen eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin bireysel gelişim seviyelerine uygun düzenleyebilme, onların kendi istekleriyle derse katılımını sağlayarak, paylaşarak öğrenmeye ve sürekli kendilerini geliştirmeye yöneltebilme becerisi olarak ifade etmektedir. Başka bir tanıma göre ise, öğretmen liderler sınıf içerisinde öğretim sorumluluklarını sürdürmekle beraber sınıf dışında da liderlik sorumluluklarını üstlenen öğretmenlerdir (Wenner ve Campbel, 2017).

Genel olarak ifade edilirse, öğretmen liderliği öğretim yöntemlerinin biçimlendirilmesi, diğer öğretmenlere danışmanlık, koçluk, rehberlik yapma, sınıf

yaşamının yönlerini inceleme, müfredat, öğretim materyalleri geliştirme, problem tanımlama ve çözümü yapılandırma, okul-aile ilişkilerini güçlendirme gibi konularda kendini göstermektedir (Howey, 1988).

### 2.3.2.2 Öğretmen liderliğinin boyutları

Öğretmen liderliğine ilişkin kesin bir tanımın olmaması bu kavramın çeşitli rol, faaliyet ve davranışlarla ilişkilendirilmesine sebebiyet vermiştir. Birçok araştırmacı öğretmen liderliğinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için bu kavramı birden fazla bileşen (alt boyut) ile açıklamaya çalışmışlar.

Öğretmen liderliği rollerini diğer liderlik türlerinden ayıran dört boyut öne çıkmaktadır. Bu boyutlar şu şekilde açıklanmaktadır (Harris, 2005; Muijs ve Harris, 2003).

Birinci boyut (brokering role); okul gelişim ilkelerinin bireysel sınıf uygulamalarına dönüştürülmesine ilişkindir. Bu rol öğretmen liderliği için merkezi bir sorumluluk olarak öne çıkar. Bu boyut okullardaki ilişkilerin güvenli olmasını ve öğretmenler arasında istendik gelişim fırsatlarını azamiye çıkarılmasını temin eder.

İkinci boyut (participative leadership), katılımcı liderlik boyutudur. Bu boyut, tüm öğretmenlerin sahiplenme duyguları ve kendilerini gelişimin ve değişimin bir parçası olarak hissetmelerinin gerekliliği üzerine vurgu yapar. Lider öğretmenler öğretim uygulamalarını gerçekleştirmek, okul gelişim çabalarını teşvik etmek için diğer öğretmenlerle birlikte çalışır, onlara rehberlik sağlar.

Üçüncü boyut (mediating role), öğretmen liderliğinin *aracılık rolü* üzerine odaklanmaktadır. Bu boyut lider olarak öğretmenlerin uzmanlık ve bilgi kaynağı konumunda oldukları fikrini esas alır. Bu öğretmenler ek kaynaklar elde etmek için gerektiğinde dış yardım alabilmelidirler.

Yakın ilişkilerin oluşturulması (forging close relationships)son ve en önemli boyut olarak nitelendirilmektedir. Bu boyut meslektaşlar arası ilişkileri kapsamaktadır ve bireysel öğretmenler arasında karşılıklı öğrenmenin de gerçekleştiği yakın ilişkilerin kurulmasını öngörür.

Beycioğlu ve Aslan (2010) öğretmen liderliğini kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği olmak üzere üç alt boyutta ele almışlar. Öğretmen liderliğinin geleneksel liderlik söylemlerinden farklı olduğunu en çok yansıtan boyut

kurumsal gelişme boyutudur. Bu boyut müdüre özgü olan liderlik sorumluluklarının değişmesini, öğretmenlerin birçok yönetsel etkinliklerde bulunmasını öngörmektedir. Öğretmenlerin yer aldığı yönetsel faaliyetler içerisinde bazı kararların alınmasına katılım, eşgüdüm ve kontrol sağlama, okulun stratejik planlaması ve amaçların belirlenmesi sürecine katkı sağlama, okul gelişimi için ebeveyn katılımını sağlayacak etkinliklerde görev alma gibi durumlar yer almaktadır.

Öğretmen liderliğinin ikinci boyutu öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimi üzerine odaklanmaktadır. Bu boyut lider öğretmenin mesleki açıdan kendisini geliştirmekle beraber öğrencileri ve meslektaşlarına da önder, model olabilme, onlar üzerinde etki oluşturma bilmesi gibi durumları kapsar. Bunların sağlanabilmesi için öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde tasarlamaya, geliştirmeye istekli, yeniliğe açık olmaları gerekir.

Son boyut öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde olmasına yöneliktir. Bu boyuta göre, öğretmen lider göreve yeni başlayan diğer öğretmenlere rehberlik yaparak mesleki ve kurumsal yönden meydana gelen ihtiyaçlar doğrultusunda işbirliğine dayalı ortak çalışma gruplarının oluşturulmasına öncülük eder ve eğitimsel etkililiği artırmak için çalışırlar. Okula yeni atanan ve ya stajyer olarak kurumda bulunan öğretmenlere yardımcı olma, kendi gözlem ve deneyimlerini başkalarıyla paylaşma gibi durumlar bu boyutun kapsama alanına girmektedir.

Alan yazında yukarıda sunulan boyutlar dışında, öğretmen liderlerinin rol veya değerleri olarak da nitelendirilebilecek ‘öz farkındalık’, ‘iletişim ve değişim’, ‘çeşitlilik ve eğitimsel (öğretimsel) yeterlilik’, ‘organize etme ve sürekli iyileştirme’ gibi boyutlar da bulunmaktadır (Yaacob ve Don, 2018).

### **2.3.2.3 Lider öğretmenlerin rolleri**

Lider öğretmenlerin bulunduğu okullarda aktif faaliyette bulunmaktadırlar. Öğretmen liderliği tezine göre, güç, yalnız okulun eğitim yöneticisinde değil kurumun tüm paydaşlarında, yani öğretmenlerin hepsinde toplanır. Bundan dolayı, bu tür kurumlarda paylaşılmış liderlik görülmektedir (Muijs ve Harris, 2006). Okul ve öğrenci başarısını temin etmek için lider öğretmenlerin çeşitli roller üstlenmeleri gerekir. Harrison ve Killion (2007), öğretmenlerin okullarında lider olarak katkıda bulunabilecekleri 10 rol açıklamaktadır. Bu roller şu şekilde sıralanmaktadır:

*Kaynak sağlayıcılık;* lider retmenlerin, alanları ile ilgili sahip oldukları üretim materyalleri, makale, kitap, ders planları, web siteleri, değerlendirme araçları vs. gibi kaynakları meslektaşları ile paylaşabilmelerini öngörür.

*Üretim uzmanı*rolü lider retmenlerin etkili üretim stratejilerini uygulamalarında meslektaşlarına yardım etmesinin gerekliliği üzerine vurgu yapar. Bu yardım, üretimi farklılaştırma ve ders planlama gibi konularda retmenlerin ortaklaşa oluşturdukları fikirleri içerebilir. Üretim uzmanı rolünü üstlenirken üretmenler okul için hangi uygulamanın iyi olduğunu araştırıp bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşırlar.

*Müfredat uzmanlığı* rolü; lider retmenlerin müfredatın çeşitli bileşenleri arasındaki bağın farkında olmasına ve üretimin planlanması ve değerlendirilmesi için müfredatın nasıl kullanacağını bilmesine ilişkin roldür. Müfredat uzmanları üretmenleri standartlara dayalı yönlendirir, ortak değerlendirmeler oluşturur.

*Sınıf uygulamaları destekiliği;*lider üretmenler meslektaşları ile eşgüdüm içerisinde dir. Bu rol, liderin sınıf içinde ders işleyerek veya gözlem yapıp dönüt vermesiyle retmenlerin farklı fikirleri sınıfta uygulamalarına olanak sağlar.

*renme kolaylaştırıcı;*bu rol lider üretmenin personel arasında mesleki renme fırsatlarını kolaylaştırması gibi durumları kapsar. retmenler birbirlerinden rendiklerinde renci gelişimini doğrudan neyin etkilediğine odaklanabilirler.

*Mentörlük rolü;* lider retmenlerin, mesleğe yeni başlayanlara destek olmasının gerekliliğine ilişkindir. Bu rolü uygulayan üretmenler rol modeli olarak hizmet eder, göreve yeni başlayan retmenlere okula alişması açısından yardım eder, üretim, müfredat ve uygulanan prosedürlere hakkında önerilerde bulunurlar.

*Okul liderliği rolü;*retmenlerin okulun vizyonu için sorumluluk alması, bu vizyonu paylaşması, mesleki hedeflerinin okulun hedefleriyle uyumlu hale getirmesi ve okulun bir bütün olarak başarısında sorumluluk alması gibi durumları içerir.

*Veri koçluğu;*retmenler çok fazla veriye erişebilse de, bu verileri sınıfta ders vermek için çok kullanmazlar.Lider retmenler, üretimin güçlendirilmesi için bu bilgilerin kullanımı ve analizinde meslektaşları bütünleştiren konuşmalar

gerçekleştirirler.

*Değişim katalizörü;*rolünü icra eden öğretmenler kendi çalışmalarında kendilerini güvende hissederler ve sürekli iyileştirmeye güçlü bir bağlılık gösterirler.

*Öğrenen rolü;* lider öğretmenler, her zaman öğrenme peşindedirler. Daima öğrenmenin kendi alanıyla ve öğrenci öğrenmesiyle doğrudan ilişkili olduğunu bilirler. Sürekli öğrenmelerini öğrencilerin de öğrenimi için kullanırlar.

#### **2.3.2.4 Öğretmen liderliğinin güçlü yönleri**

Öğretmenler liderlik rollerini üstlenerek okula, dolayısıyla eğitime birçok yönden katkı sağlayabilirler. Lider öğretmenler, okulun vizyonunu gerçekleştirmek için etkili biçimde faaliyetler yürütmekte, okulun gelişimi için arzulu bir biçimde görev yapmakta ve okul başarısının üst düzey olması için eğitim ortamını düzenlemektedirler (Lambert, 2003). Öğretmen liderliği, okuldaki tüm bireylerin birlikte çalışması, okulun etrafındaki dinamik yapıya önderlik etmesi gibi konulara katı sağlamaktadır (Harris ve Lambert, 2003). Lider öğretmenler, görev yaptıkları okullarına yeni hedefler edindirir, okulun akademik başarısının artmasına ve meslektaşlarına katkıda bulunurlar (Leithwood, 2003). Öğretmen liderliğinin, sadece kanunların vermiş olduğu yetkilerle meydana gelen bir yapı olmadığını, lider öğretmenlerin kontrolleri altına aldığı çevrenin büyük olduğu ve kurum kültürüne de katkıda bulunduğunu belirtmiştir (Danielson, 2006).

#### **2.3.2.5 Öğretmen liderliğinin faydaları**

Öğretmen liderliği okul ortamında gerçekleştiğinden, daha çok öğrenci başarısı ve öğretmenler arası ilişkilere odaklanmaktadır. Bu açıdan öğretmen liderliğinin okul, öğrenci ve öğretmen bazında etkileri görülmektedir.

Okul gelişimi, öğrencilerin akademik başarılarının en üst düzeyde olmasını hedeflemektedir (Balcı, 1988; Çobanoğlu ve Badavan, 2016). Bu hedefin gerçekleşmesinde ilk sorumlu öğretmenler olduğundan (Day, 2002) onlar kendi branşları ile ilgili yeterliliklerini artırmalı, öğrencilerin öğrenim düzeylerinin yükseltilmesi için faaliyetler gerçekleştirmelidir.

Öğretmenler okullarında yalnızca kanunun öne sürdüğü görevleri değil, informal görevleri de gerçekleştirirler. Lider öğretmenler, okul ile ilgili tüm paydaşların gelişimini sadece okul içerisinde değil okul dışında da etkilemektedirler (Danielson,

2006).Harris ve Muijs (2003) öğretmen liderlerin okul gelişiminde aldıkları görevleri aşağıdaki gibi belirtmiştir:

1. Meslektaşlarının başarılı faaliyetleri gerçekleştirmesinde destekolmak,
2. Müfredatın güncellenmesinde rol almak,
3. Okulu ilgilendiren fikirler öncesürmek,
4. Okulun vizyonu ile ilgili kazanımlara destekvermek,
5. Mesleki yeterliliklerini artıracak hizmet içi eğitimlerekatılmak,
6. Kurumda yapılan öğretim faaliyetlerini sorgulayacak bir kültür meydana getirmek.

Murphy'e (2005) göre, lider öğretmenler, kendi branşlarında uzman tavırlar gösterirler, öğrencilerin öğrenmelerini üst düzeye çıkarmak için daha verimli faaliyetler gerçekleştirir, meslektaşlarını motive eder, kendini daima geliştirir, okulun gelişim faaliyetlerine gönüllü şekilde katılım gösterirler. Uzmanlık bilgi ve deneyimlerini diğer öğretmenlerle paylaşan öğretmen liderleri okul ve sınıf geliştirme çabalarına katkıda bulunur. Meslektaşları ile işbirliği içerisinde çalışan öğretmen liderleri sınıfları iyi tasarlanmış bir müfredat içeriği ile öğrenci merkezli stratejilerin kullanıldığı, öğrencilerin ilgilerine hitap eden, onların katılımlarının sağlandığı öğrenme laboratuvarlarına dönüştürebilirler (Lumpkin, 2014). Böylesi bir öğrenme ortamının oluşturulmasının öğrenci başarısına yol açacağı, dolayısıyla da okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

### ***2.3.2.6 Öğretmen liderliğinin gelişimi***

Son yıllarda öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarına hizmet etmeyen okulların reddedilme baskısı yaygınlaşmaktadır. Hesap verebilirlik ve artan titizlik ve öğrenci başarısı çağrısı dünya çapında konuyla ilgili araştırmalara ilham veren bir olgu haline gelmiştir. Örgütlerin kabul görülmek için verimliliği, kaliteyi elde etmeleri gerekir. Çoğu araştırmacı, liderlik dağılımının etkinliğini ve etkililiğin sağlanması için öğretmen liderliğinin gelişimine dikkat çekmektedir (Sugg, 2013).

Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde birçok etken önemli etkiye sahiptir. Bu etkenler içerisinde okul müdürlerinin verdiği destek önemli yer tutmaktadır (Can, 2014; Savaş, 2016).Okul müdürleri öğretmenleri değerli yetenekler olarak görüp onları liderlik yapmaya özendirilmeli ve teşvik etmeli, öğretmen liderliğinin öneminin anlaşılmasını temin etmeli, liderliğin gelişimi ve değerlendirilmesi açısından yapıcı ve olumlu dönüt

sağlamalıdır (Can, 2014).Okullarda öğretmen liderliğinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi için, destekleyici ve personel arası olumlu ilişkilerin olduğu destekleyici kültür, hiyerarşiden uzak destekleyici bir yapı, okul yönetiminin (müdürünün) ve diğer üst kurumların desteği, eğitime dair araştırmaların takip edilmesi ve veri zenginliğinin sağlanması, koordineli iyileştirme çabalarının sergilenmesi, öğretmenlerin okul faaliyetlerine aktif katılımının sağlanması, kolektif yaratıcılık vs. gibi faktörlerin olması da önemli etkiye sahiptir (Muijs ve Harris, 2006). Bu özelliklerin bulunduğu okullarda öğretmen liderliğinin de gelişeceği söylenebilir.

## İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen liderliğini farklı açılardan ele alan gerek Türkiye’de gerekse de yurtdışında yapılmış araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Kabler (2013), ortaokulda görev yapan öğretmenler ile gerçekleştirdiği çalışmada okul kültürü ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Liderlik Uygulama Envanteri ve Okul Kültürü ölçeğinin kullanıldığı bu çalışmada, okul kültürünün etkililik, işbirliği ve meslektaşlık alt boyutları ile öğretmen liderliği arasında anlamlı yönde bağlantı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Wynne (2004), lisede görev yapan 146 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen liderliği ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi ele almıştır.Çalışmada 50 maddeden meydana gelen Liderlik Profili ölçeği ile 30 maddeden meydana gelen Okul Kültürü Değerlendirme ölçeği kullanmıştır. Araştırmada okul kültürü ve liderlik profilleri arasında anlamlı yönde bir bağlantı elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin okul kültürü algıları ile liderlik potansiyelleri arasında anlamlı bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Hook (2006), kendi çalışmada okul etkililiği ile öğretmen liderliğinin arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Anket, görüşme ve gözlem metotlarının kullanıldığı bu çalışmadan öğretmen liderler ile okul yöneticileri arasında nitelikli bir iletişim ilişkisinin olduğu, okul müdürünün, öğretmenlere karşı davranışlarının öğretmen liderliğini pozitif yönde etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Öztürk (2015), yaptığı çalışmada okul kültürünün ve lider – üye etkileşim seviyelerinin öğretmen liderliğine etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen algılarına yer verilen araştırma sonunda okul kültürü ile öğretmen liderliği

arasında pozitif yönde bir korelasyon bulunmuştur.

Özçetin (2013), araştırmasında kurum yöneticilerinin ve öğretmenlerin, öğretmen liderliğine nasıl baktıklarını bulmaya çalışmıştır. Çalışma sonunda okul müdürlerinin, kurumlarının liderlik kapasitesini artırma sürecinde maddiyat, liderliği ne ile alakalı olduğunun bilinememesi, öğretmenlerin pasif durumda olması, okul çevresinin desteğinin az olması, duygusal zorbalık ve zamanın yetmemesi gibi güçlüklerle karşılaştıkları sonucuna varılmıştır.

Kölküçü (2011), ilkokul seviyesinde çalışan öğretmenlerin, öğretmen liderliğini sergilediği davranışlarının gerekliliği ve bu davranışların gösterilme seviyesine ilişkin fikirlerini belirlemek için yaptığı araştırmasında öğretmen liderliğini sergileyen davranışların gerekliliğiyle alakalı fikirlerin gösterilme seviyesindeki fikirlere göre daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Aslan (2011), tezi için yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarını sergileme seviyelerini, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili fikirlerini ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre değişip değişmediğini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin en fazla sergilediği liderlik davranışının bireysel farklılıklara saygı duymak, en az sergilenen liderlik davranışının ise okul olarak gerçekleştirilen faaliyetlerde etkin görev almak olduğu sonucuna varılmıştır. Ek olarak öğretmenlerin, liderlik davranışlarını gösterme seviyesinin en çok olduğu alt boyutun öğretim becerileri olduğu saptanmıştır.

Beycioğlu (2009), öğretmenlerin gösterdikleri liderlik rollerine göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algısal beklentilerinin hangi düzeyde olduğunu ölçmek amacıyla yaptığı tez çalışmasında, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin, sergiledikleri davranışlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Beycioğlu ve Aslan (2010), öğretmen liderliği rollerinin gerçekleştirilme düzeylerine yönelik algıların ve öğretmen liderliğine ait beklentilerin hangi düzeyde olduğuna ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir ölçek geliştirmek amacıyla 296 öğretmen ve 21 okul müdürü ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen liderliği ile ilgili ölçeği geliştirmiştir.

Beycioğlu ve Aslan (2012) gerçekleştirdikleri araştırmada ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin gerçekleştirdikleri liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve kurum yöneticilerinin algılarının ve beklentilerinin ne seviyede olduğunu belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma sonunda örneklemin öğretmen liderliğine ilişkin beklenti düzeylerinin algı seviyesinden çok fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Can (2006), öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde kurum müdürlerinin rol ve yöntemlerini belirlemek için gerçekleştirdiği araştırmada öğretmen liderliğinin üst düzeye varması için müdürlerin yapması gereken roller ve yöntemlerin olduğunu, bu roller ve yöntemlerin ise; öğretmen liderliğini önerildiği bir kültür oluşturmak, araştırmak ve öğretmenlerin kendilerini gösterebilmeleri için onlara imkan sağlamak olduğu sonucuna varılmıştır.

Can'ın (2009), okul içerisinde öğretmenlerin sergiledikleri liderlik davranışlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin amaç belirleme, gönüllü faaliyetleri destekleme, güven ve vizyon geliştirme ve kararlılık davranışları orta seviyede sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Kılınç ve Recepoğlu (2013), gerçekleştirdiği araştırmada lise öğretmenlerinin öğretmen liderliğine karşı algı ve beklentilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonunda, lise öğretmenlerinin, öğretmen liderliğine karşı beklenti düzeylerinin algı düzeylerine göre daha yüksek olduğu, öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu saptanmıştır.

Kılınç, Recepoğlu ve Koşar'ın (2014), ortaöğretim kurumlarında göre yapan öğretmenlerin, öğretmen liderliği algısı ve kurum yöneticilerinin mizah stilleri arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada üretici – sosyal mizah stilinin öğretmen liderliği davranışlarının yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Kılınç, Cemaloğlu ve Savaş (2015), yaptıkları araştırmada öğretmen liderliği, öğretmen profesyonelizmi ve algılanan stres arasındaki korelasyonu ölçmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen liderliği ve öğretmen profesyonelizmi arasında olumlu, algılanan stres ve öğretmen liderliği arasında olumsuz yönde anlamlı korelasyonlar çıkmıştır.

etin ve Keser'in (2015), okullardaki gelişim aşamasında öğretmenlerin kendileri ile ilgili sorumluluklarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşleri

öğretmen liderliği ve dağıtımçı liderlik seviyelerinde yorumlamak hedefiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin başlıca sorumluluk alanları olarak öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltmek, kitap okuyarak ve düşüncelerini paylaşarak kendilerini geliştirmek gibi rolleri sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Tosun ve Aygün(2014), öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerine karşı farkındalıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin farkındalıklarının üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Muijs ve Harris'in (2006), öğretmen liderliğinin okulu ve öğretmen gelişimini hangi seviyede etkilediğini belirlemek amacıyla 10 adet okulda yapmış oldukları çalışma sonucunda lider öğretmenlerin meslektaşlarını cesaretlendirdiği ve olumlu aktivitelerin özendirilerek okul gelişimine de katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Evers ve Katyal (2004), öğretmen liderliğinin öğrenci öğrenmeleri üzerine etkisini ölçmek amacıyla yaptığı çalışmada lider öğretmenlerin öğrencilerin okula devamlılığı ve onların başarısı üzerinde pozitif yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lai ve Cheung (2015), Hong Kong'ta bulunan okullarda yaptıkları çalışmada öğretmenlerin liderlik becerileri ve faaliyetlerini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda okul gelişimi, öğretim ve öğrenci öğrenmesi üzerinde öğretmenlerin birçok liderlik davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Fairman ve Mackenzie'in(2012), yedi okulu kapsayan, öğretmen liderliğinin, meslektaşları üzerinde, öğretim ve öğrenme faaliyetleri üzerindeki etkisini ve meslektaşlarının yaptıkları çalışmaları üzerindeki etkilerini detaylı şekilde belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen liderliğinin formal ve informal şekilde öğretmenlerin meslektaşlarını etkilediği görülmüştür. Bu etkiden yola çıkarak etkileme yöntemlerini gösteren bir öğretmen liderliği modeli meydana getirmiştir.

Silins ve Mulford (2004), örgütsel öğrenmenin, öğretmen liderliği üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Öğretmenlerin desteklediği ve öğrenmeye yönlendirdiği kurumlarda liderlik davranışları sergilendikleri sonucuna varılmıştır.

Canlı (2011), "Resmi ve Özel İlköğretim okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algıları (Adıyaman ili Örneği)"

isimli araştırmasında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik özelliklerine ilişkin tutumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin tutumları üst düzey bulunmuş, bu tutumlar arasında üst düzeyde farklılıklar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla lider öğretmenlik özelliklerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Deniz ve Hasanebioğlu (2003), “Öğretmen Liderlik Stillerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek alışması” adlı çalışmasında McGregor’un X ve Y kuramını temel almış ve öğretmen liderliği tarzlarını belirlemek amacıyla bir ölçek meydana getirmiştir.5’li likert tipi olan ölçek, 17 maddeden oluşmuştur. Ölçekteki her maddeden alınabilecek maximum puan 5 iken minimum puan 1 ‘dir. Yüksek puan, öğretmen liderlik tarzlarından demokratik / katılımcı liderlik tarzını, düşük puan, öğretmenlerin liderlik tarzlarından otokratik/baskıcı liderlik tarzını benimsediğini göstermektedir.

Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) “Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri” isimli çalışmasında, öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilgili düşüncelerini tespit ederek bu bulgular ile birlikte eğitim ve öğretime katkı sunmak, kurumları daha nitelikli şekilde donatılmasını amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin, öğretmen liderliği beklentileri, öğretmen liderliği algılarından daha üst düzeyde çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen liderliği algı ve beklentilerinin örneklemin cinsiyet ve okul türü değişkenine göre; algılama seviyesinde mesleki gelişim davranışlarının pozitif yönde bir fark gösterdiği, beklenti seviyesinde ise, okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre pozitif yönde bir fark görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

ekü (2008) “Lider Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi Üzerine Empirik BirAraştırma” adlı çalışmasında, orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin liderlik yeterliliklerinin, literatürde yer alan “ Lider Öğretmen“ yeterlilikleri ile eşleşme durumunu niteliksel olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesi sırasında kurumda görev yapan psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğretmenlerinin de görüşleri alınmış, lider öğretmen davranışları sergileyen öğretmenler arasından seçim yapmaya önem verilmiştir. Araştırma sonucunda, literatürde belirtilen misyon ve vizyon meydana getirme, etkili iletişim içerisinde bulunma, meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde bulunma, kişilik özellikleri, gelişime hazır olma, sorumluluk alma,

dinamiklik, kariyer algıları üzerinde alanyazında belirtilen özelliklere benzer sonuçlar elde edilmiş, ancak hizmet içi eğitimden yararlanılma şartları konusunda farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili gelişimlerine önem verdikleri, fakat bu öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerin ihtiyaçları tam olarak karşılayamadığı görülmektedir. Dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığının konu ile ilgili çok önemli derecede dinamik bir sürece girmesi gerektiği belirtilmiştir.

Atman (2010) “Öğretmenlerin Liderlik Niteliklerinin Sınıf Yönetme Becerilerine Etkisi” isimli çalışmasında mesleki ve teknik liselerinde görev yapan öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetim becerilerine olan etkisini incelemiştir. Lider öğretmenlerin sınıf yönetiminde yüksek seviyede başarılı olduğu, bu öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin daha aktif olduğu, derse daha fazla katıldıkları, öğrencilerin akademik başarısının daha yüksek olduğu ve öğrenci motivasyonunun yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın en önemli sonuçlarından birisi de lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında daha fazla liderlik davranışı gösterdikleri, oldukça yenilikçi oldukları ve diğer öğretmenlere göre daha fazla disiplin içerisinde oldukları görülmüştür. Dolayısıyla, yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarını daha fazla gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Güven (2015) “Lider Öğretmenlerin Okul Kültürüne Etkileri” adlı çalışmasında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcılarının algılarına göre lider öğretmenlik özelliklerini gösteren öğretmenlerin, okul kültürünü nasıl etkilediklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, lider öğretmenlerin dinamik bir süreç içerisinde olduğu, sürekli gelişim ve değişime açık oldukları görülmüştür. Dolayısıyla, okul kültürünü de etkileme gücüne sahip oldukları görülmüştür. Lider öğretmenlerin okul ile ilgili herhangi bir karar kısmında sorumluluk alamayarak bu konuda cesur olmadıkları ve okul kültürüne katkıda bulunamadıkları görülmüştür. Öğrenim durumu değişkeni incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim seviyesi arttıkça lider öğretmenlerin okul ile ilgili herhangi bir duruma daha geniş açı ile baktıkları ve empatik bir yaklaşım benimsedikleri görülmüştür. Dolayısıyla, okul kültürünün oluşması ve değişmesinde eğitim seviyesinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkuş, Taştan ve Turhan (2015) “Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algıları ve Beklentileri” adlı çalışmasında, ilkokul ve ortaokulda görev yapan

öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algıları, beklentileri ile algılar ve beklentiler arasındaki ilişkilerin ne düzeyde olduğu ve öğretmenlerin ne seviyede liderlik davranışlarını gösterdiklerini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okullarda öğretmen liderliği davranışlarının belli bir seviyede gösterildiği, öğretmen liderliğine ilişkin algıların, beklentilerden daha düşük olduğu, öğretmenlerin branşlarının beklentilerde herhangi bir fark oluşturmadığı, algılar da ise branşa dayalı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Konu ile ilgili diğer araştırmalara bakıldığında ise, ilkökul öğretmenlerinin kendi gelişimleri ile ilgili ve meslektaşları ile işbirliği kısmında branş öğretmenlerine göre daha üst seviyede algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öğretmen liderliğine ilişkin beklenti ve algılarının daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2016) “Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında, öğretmenlerin öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrenen özerkliğini destekleme davranışı ve öğretmenlerin öğretmen liderliği arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının olmazsa olmaz olduğu, fakat öğretmenler tarafından aynı seviyede sergilenmediği görülmüştür. Öğretmenler, özerkliği desteklemekte yetersiz bulunmuştur. Bunun sebebi olarak ise kendileri ile ilgili özerklik konusunda eksiklerinin olması sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarının artması ve öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının artması için olumlu bir okul kültürü ve ikliminin var olması gerektiği, öğretmenlerin alanları ile ilgili dinamik süreçlerinin desteklenmesi gerektiği, meslektaşları ile girecekleri işbirliğinin özendirilmesi, öğretmenlerin okul ile ilgili karar süreçlerine etkin katılımlarının özendirilmesi gibi öneriler ileri sürülmüştür.

Colak, Altinkurt ve Yılmaz (2014) “Öğretmenlerin Liderlik Rollerini ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında, öğretmenlerin liderlik rollerinin sergilenmesine olan inançlarının bu rollerin gerekliliğine olan inançlarından daha az olduğu görülmüştür. Başka bir tanımla, öğretmenler lider öğretmen rollerinin sergilenmesinin önemli olduğu düşünmekte fakat bunları sergilemede yetersiz kalmaktadırlar. Öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutu öğretmenler tarafından en önemli boyut olarak kabul edilirken, bu boyut ile ilgili sergilenen davranışlar da gözlemlenebilmiştir. Meslektaşları ile işbirliği ve kurumsal gelişme diğer önemli alt

boyutlardan olmuştur. İlaveten öğretmenlerin, örgütsel bağlılık algıları orta derece çıkmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin liderlik rolleri ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Szeto ve Cheng (2017), “Öğretmen-Müdür Etkileşimi ve Öğretmen Liderliği Gelişimi: Yeni Başlayan Öğretmenlerin Bakış Açısı” isimli çalışmada, meslek hayatının henüz ilk yıllarında olan öğretmenlerin, öğretmen – yönetici etkileşimine ve liderlik davranışlarına yönelik algıları ölçmeyi hedeflemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ilk yıllarını çalışan öğretmenlerin formal ve informal olmak üzere okullarda liderlik davranışları göstermeye istekli oldukları görülmüştür. Araştırmada öğretmen liderliğini dinamik sürecinin gelişimi için, yönetici – öğretmen etkileşiminin üç faktörüne önem verilmiştir. Bu etkileşimin izin verici, ilham verici ve güçlendirici alt faktörleri ve bu faktörlerin öğretmen liderliğine uluslararası bağlamda katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Wilson (2016) “Öğretmen Liderliği Tarzları ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada, öğretmenlerin liderlik tarzlarının belirlenmesinde öğrencileri de örnekleme entegre etmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarıları ile öğrencilerin, öğretmenlerinin öğretmen liderliği tarzlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir fark elde edilememiştir.

Harris (2016), “Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesi ile Kampüs/Okul Kültürü Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, öğretmenlerin sahip oldukları öğretmen liderliği düzeylerinin artırılması için okul müdürlerine oldukça fazla görev düştüğünü belirtmiştir. Çalışmada, liderlik tanımının okul kültürü ve ikliminin oluşturmada oldukça etkili olduğu sonucuna varılmıştır. İlaveten, okul kültürü ve iklimi, liderliğin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Olumlu bir okul kültürü ve ikliminin oluşabilmesi için öğretmenlerin, öğretmen liderliği özelliklerinin geliştirilmesi için faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Kale ve Özdelen (2014), “İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Liderlik Tarzlarına Yönelik Algılarının Analizi” adlı çalışmada, 215 ilkokul öğretmeni ile öğretmenlerin liderlik stillerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, öğretim sürecinde baskıcı bir tarz izlediği, üst düzey gelirli ailelerin çocukları olan öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmenlerin daha demokratik ve katılımcı davranışlar gösterdikleri görülmüştür. Araştırmanın önemli

sonuçlarından biri ise yabancı dil öğretmenlerinin diğer meslektaşlarına göre daha üst düzey demokratik davranışlar gösterdiği, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ise diğer öğretmenlere göre daha geleneksel davranışlar gösterdiği öne çıkmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde öğretmen liderliğine yönelik eğitimlerin verilmesi gerektiği, ilaveten öğretmenler için öğrenci merkezlik öğretim yöntem ve tekniklerinin nasıl müfredata uygulanacağı ile ilgili eğitimler verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Taylor, Yates, Meyer ve Kinsella (2011), “Öğretmenlerin Profesyonel Gelişiminin Desteklenmesinde Öğretmenlerin Profesyonel Liderliği” isimli çalışmasında, mesleğinin en verimli dönemini çalışan, hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin, profesyonel gelişimlerinin özendirilmesinin, öğretmenlerin sınıf içi ve dışında gelişimini gerçekleştiren liderlik davranışlarını gösterme seviyelerinin gelişimine katkıda bulunduğu belirtilmiştir. İlaveten, yaygınlaştırılmış liderlik tarzlarının profesyonel eğitimcilerin branşlarında uzmanlaşmasını ve eğitimin dinamik yapısından doğan değişimlerin uygulanışının aynı anda yapılmasıyla gelişimine olan tanındığı belirtilmektedir.

Margolis ve Deuel (2009), “Aktif Öğretmen Liderliği: Motivasyon, Ahlak ve Para” adlı çalışmasında öğretmen liderliği üzerinde etkisi bulunan her faktörü derinlemesine çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyon durumlarını etkisini altına alan içsel ve dışlan faktörler belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları sergilemeleri maddi ve manevi destek görmeleriyle doğru orantılı çıkmış ve öğretmenlerin mesleki ve bireysel olarak gelişimlerini sürdürmeleri de buna bağlanmıştır. Araştırmada, öğretmen liderliği sergileyen öğretmenlerin, öğrenme etkinliklerini yeniden revize etme gücüne sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Geleceğin öğretmenlerinin söz konusu değişkenler açısından yeniden incelenerek yapılandırmaya gidilmesi gerekliliği çalışmanın bir diğer sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Baloğlu (2000) “İlkokul (sınıf) Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Liderlik Yeterlikleri Hakkında ilköğretim Müfettişlerinin Görüşleri” adlı çalışmasında, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokul müfettişlerince sınıflarında liderlik bakımından hangi seviyede oldukları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ilkokul müfettişlerince, ilkokul öğretmenleri liderlik bakımından “ orta “ seviyede çıkmıştır. İlkokul müfettişleri, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıf

ortamında demokratik tutum sergileme, öğrencileri demokratik yaşam ortamlarına hazırlama, eğitsel kol etkinliklerinin devamlılığı, sınıf içerisinde farklı olaylardan doğan farklı rolleri canlandırarak öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirebilme bakımından tam olarak yeterli olmadıklarını belirtmiştir. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerini araştıran müfettişler, mesleki deneyim yılı ve öğrenim durumları fark oluşturmaksızın aynı sonucu paylaşmaktadırlar.

Gül (2010), yaptığı araştırmasında Cumhuriyet'in ilanından bugüne kadar öğretmenlerin liderliğine yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Ayrıca cinsiyet, yaş, kıdem, okulda bulunma süresi, eğitim seviyesi, branş ve okulun bulunduğu bölge değişkenleri açısından da araştırmayı yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre “olumlu etkileme” açısından daha az katılım göstermiştir. Öğretmenlerin “eğitsel roller, değiştirebilme ve değişime açık olma”, Cumhuriyet'ten bugüne öğretmenin liderliğini karşılaştırma” alt faktörleri bakımından görüşleri “branş” faktörüne göre anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu tema ile ilgili görüşleri branş öğretmenlerine nazaran daha pozitifdir. Konuya “kıdem” açısından bakıldığında, kıdem yılı 16 yıl ve üzeri olanlar, kıdemi 11 – 15 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha fazla katıldığı sonucuna varılmıştır.

Wells, Maxfield, Klocko ve Keane (2008), kurum müdürünün ve müdür yardımcısının öğretmenlerin, öğretmen liderliğini ilerlemedeki etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, öğretmen liderliğinin ilerlemedeki önündeki en kapsamlı engelin, öğretmen liderliğinin yeterli seviyede anlaşılmasının olduğunu belirtmiştir.

Sugg (2013), yapmış olduğu çalışmada öğrencinin akademik başarısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencinin akademik başarısı ve öğretmen liderliği arasında düşük seviyede bir ilişki ortaya koymuş ve anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu çalışmada öğretmen liderliği ile öğrencilerinin akademik başarısı arasındaki anlamlı ilişki elde edilememiştir.

Hurt (2015), öğretmen liderliği ve okul yapısının arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Bu çalışmaya, öğretmenler, eğitim koçları gibi resmi öğretmen liderleri, danışmanlar gibi öğretim dışı çalışanlar katılmıştır. Bu araştırmada alanyazında bulunan okul yapısı ve öğretmen liderliği ile ilgili çalışmaların kesişim alanı üzerinde durulmuştur. Çalışma aynı zamanda, öğretmenlerin öğretmen liderliği, okul sınıf

seviyesi ve okulun personel yapısıyla ilgili algılamalar arasındaki ilişkiyi de içermektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere yetki veren okul yapısı ile öğretmen liderliğini seviyesi arasında “orta” bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin okul seviyesi ile okulun konumuna veya görevi ile ilgili cevapları arasında farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Patterson (2015) “Öğretmen liderliğini Kolaylaştıran Başlıca Liderlik Davranışına ilişkin Öğretmen Perspektifleri” isimli araştırmasında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin liderliği neden benimsediklerini ve sergiledikleri liderlik tarzı ile ilgili onları destekleyen konuların neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre model olma, öğretimi sınıfın ilerisinde etkileme arzusu, profesyonel gelişim, işbirliği, ağ oluşturma ve yönetme fırsatları, ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimleri sırasında izlediği yolları etkilediği sonucuna varılmıştır.

## BÖLÜM 3

### 3 YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Lider Öğretmen Yetiştirme Programının içerdiği etkinliklerin öğretmenlere, öğretmen liderliği davranışlarının kazandırılması üzerindeki etkisi ve katılımcıların bu program hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Bu amaçla, araştırmada elde edilen sonuçların genellenebilmesi ve sayısal verilere dayalı olarak ifade edilebilmesi için nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve sonuçların derinlemesine analiz edilebilmesi için nitel araştırma yöntemleriyle desteklendiği karma araştırma yöntemi izlenmiştir. Karma araştırma yöntemi, tekil modellerin cevap veremediği sorulara da cevap verebilmesi, incelenen olay ile ilgili daha derin bir algılama ve olayın arka planı hakkında daha iyi bir fikir vermesi, daha güçlü çıkarımlar ve farklı bulgular ortaya koyabilmesi, katılımcıların kültürünü de yansıtması gibi sebeplerle tercih edilmektedir (Wurtz, 2009).

Nicel yöntemler kapsamında, deneysel desen türlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bu modelde biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur ve her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre belirlenmesine yardımcı olur. Yöntemin etkililiğine karar verilmesi için ön test ve son test ölçüm sonuçları birlikte kullanılır. Deneysel desenlerden farklı olarak yarı deneysel desenlerde grupların seçimi bazı ön ölçümler ya da ölçütlere göre belirlenir(Karasar, 2003).

Araştırmada katılımcıların deney ve kontrol gruplarına atanmasında, Konya ili merkez İlçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile google form ile hazırlanmış başvuru linki paylaşılmıştır. Gönüllü öğretmenlerden bu linki doldurulması istenmiştir. Gönüllü olan 305 öğretmenden aynı branşta olanlar kümelenmiştir. 12 farklı branşta öğretmen seçimi yapılmış, bu seçimde maksimum çeşitlilik amaçlanmıştır. 12 farklı branştan deney grubuna ve kontrol grubuna atanan katılımcılar, oluşturulan branş kümelerinden rastgele seçilmiştir. Araştırmada Lider

Öğretmenlik Becerilerinin değişimi bağımlı değişken iken, Lider Öğretmen Yetiştirme Programı bağımsız değişkendir.

Deney grubunda, Lider Öğretmen Yetiştirme Programı uygulanmış, kontrol grubunda ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Öğretim etkinlikleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubunda, araştırma öncesi deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin, öğretmen liderliği düzeylerini ve grupların denklğini belirlemek amacıyla ön test olarak “ Öğretmen Liderliği Ölçeği” uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlere uygulama sonrası (son test) “Öğretmen Liderliği Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2: Araştırma Desenin Simgesel Görünümü**

Gruplar	ÖnTest	Yöntem	SonTest
G <sub>D</sub>	O <sub>D1</sub>	X	O <sub>D2</sub>
G <sub>K</sub>	O <sub>K1</sub>		O <sub>K2</sub>

Tablo 2’de verilen simgesel görünümde; G: Grup, O: Ölçüm, X: Bağımsız değişken düzeyini ifade etmektedir. Çalışmada 2 grup (G<sub>D</sub>: Deney grubu ve G<sub>K</sub>: Kontrol grubu) oluşturulmuştur. Her iki grupta da deney öncesi (O<sub>D1</sub>: Deney grubuna, O<sub>K1</sub>: Kontrol grubuna), deney sonrası (O<sub>D2</sub>: Deney grubuna, O<sub>K2</sub>: Kontrol grubuna) ölçümler yapılmıştır. Deney grubunda etkisi araştırılan (bağımsız) değişken (X) uygulanırken, kontrol grubunda ise uygulama yapılmamıştır.

Bunun yanında, araştırmada, deney grubundaki öğretmenlerin uygulama hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla uygulama sürecinin bitiminde nitel veri toplanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemidir. Doğal ortama duyarlı olması, araştırmacının katılımcı rolü üstlenmesi, bütüncül yaklaşma sahip olması, algıları ortaya koyabilmesi, araştırma desenine esneklik katması ve tümevarımcı bir analize sahip olması nitel araştırma yönteminin en belirgin özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### 3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini Konya ilinde bulunan resmi ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenler ile google form ile hazırlanmış başvuru linki paylaşılmıştır. Gönüllü öğretmenlerden bu linki doldurulması istenmiştir. Gönüllü olan 305 öğretmenden aynı branşta olanlar kümelenmiştir. 12 farklı branşta öğretmen seçimi yapılmış, bu seçimde maksimum çeşitlilik amaçlanmıştır. 12 farklı branştan deney grubuna ve kontrol grubuna atanan katılımcılar, oluşturulan branş kümelerinden rastgele seçilmiştir. 15 öğretmen kontrol grubunda, 15 öğretmen ise deney grubunda bulunmaktadır.

**Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarında Öğretmen Dağılımı**

<b>Gruplar</b>	<b>Kadın</b>	<b>Erkek</b>	<b>Toplam</b>
Deney Grubu	8	7	15
Kontrol Grubu	8	7	15
Toplam	16	14	30

Tablo 3’de görüldüğü gibi, araştırmanın deney grubunda 8 kadın ve 7 erkek olmak üzere toplam 15 katılımcı bulunurken, kontrol grubunu ise 8 kadın 7 erkek olmak üzere toplam 15 katılımcı oluşturmaktadır.

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada karma yaklaşım tercih edildiği için bulgular, hem nicel hem de nitel veri toplama araçları yardımıyla elde edilmiştir. Nicel veriler, “ Öğretmen Liderliği Ölçeği “ kullanılarak hazırlanmış Lider Öğretmen Yetiştirme Programı, nitel veriler ise standart olmayan, uygulama sonunda öğretmenlere yöneltilen yarı yapılandırılmış görüşme formu olan “Uygulama Değerlendirme Formu “ kullanılarak elde edilmiştir.

Öğretmen Liderliği Ölçeği, Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından, ilköğretim okullarında öğretmen liderliğinin ne düzeyde sergilendiğine yönelik algıları belirlemek üzere geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış bir ölçektir. Ölçeği meydana getirmek için 317 katılımcıdan veri toplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucu, ölçeğin üç alt faktörden meydana geldiği görülmüştür. Bunlar, “Kuramsal Gelişme“, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği“ olarak adlandırılmıştır. Ölçek toplam 25

maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin Cronbach alpha değeri, “.95” , Test-tekrartest analizlerinde, Pearson korelasyon katsayısı “ $r=.87$ ” olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğini ne düzeyde sergilendiğine yönelik algıları belirlemede kullanabileceğini göstermektedir.

Uygulama Değerlendirme Formu, yarı yapılandırılmış bir görüşme formudur. Dört maddeden oluşmaktadır. Formda aşağıdaki dört madde bulunmaktadır. Uygulama Değerlendirme Formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Oluşturma aşamasında ölçme değerlendirme ve program geliştirme alanında çalışmaları olan akademisyenlerden görüş alınmıştır.

1. Uygulama başladığında belirlenen hedefe ulaşıp ulaşamayacağınız hakkında ne düşündünüz?
2. Uygulama tamamlandığında belirlenen hedefe ulaştığınızı düşünüyor musunuz ?
3. Uygulamada geliştirilmesi gereken kısımlar var mıdır? Varsa nerelerdir ?
4. Uygulama sırasında hangi duyguları hissettiniz ?

Bu dört madde deney grubundaki 15 öğretmenden, katılmak isteyen 14 öğretmene sorulmuş ve cevaplar veri analizinde kullanılmıştır.

### **3.4 Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamında “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanım izni ölçek sahiplerinden alınmış olup, uygulama için ise gerekli izinler çalışmanın yapıldığı İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Deney grubuna yapılan uygulama ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

#### **3.4.1 Araştırma Süreci**

Araştırma süreci, deneysel işlem öncesi, deneysel işlem ve deneysel işlem sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

##### **3.4.1.1 Deneysel işlem öncesi**

Bu aşama, araştırmanın konu belirleme aşamasından başlayarak, deneysel uygulamanın başladığı zamana kadar yapılan işlemleri kapsamaktadır.

1. Alan yazın taraması yapılarak, “Eğitim Bilimleri” alanlarında yapılmış güncel tezler ve makaleler incelenerek tez konusu belirlenmiştir.

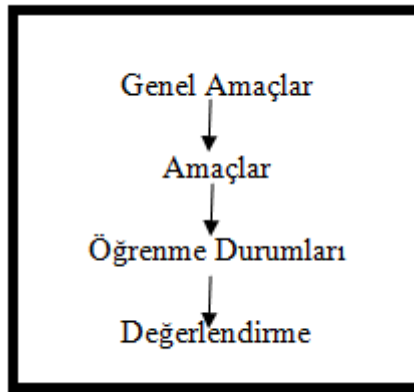
2. Uygulama esnasında kullanılacak “ Lider Öğretmen Yetiştirme Programı” oluşturulurken, Öğretmen Liderliği Ölçeğinde bulunan 25 madde temele alınarak bu maddelerin oluşturdukları faktörler ve altındayatankazanımları öğretmenlere kazandıracak 25 farklı etkinlik hazırlanmıştır.Bu etkinlikler oluşturulurken ölçme değerlendirme ve program geliştirme alanında çalışmaları olan akademisyenlerden görüş alınmıştır. 25 adet etkinlik toplam 8 oturumda uygulanacak şekilde planlanmış olup her oturumda 3 etkinlik, son oturumda 4 etkinlik yapılması planlanmıştır.
3. Araştırmada örnekleme belirlemek üzere Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin veri girişi yapabileceği bir elektronik form oluşturulmuştur. Çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlerden gönüllü olanların doldurulması sağlanmış ve örneklem oluşturulmuştur.

Örnekleme içerisinde 12 farklı branşta öğretmenler kümeleme yöntemiyle belirlendikten sonra, kontrol ve deney grubuna random seçme yöntemiyle deney grubuna 15 öğretmen, kontrol grubuna ise 15 öğretmen seçilmiştir.

#### **Lider Öğretmen Yetiştirme Programı Geliştirme Süreci**

Deneysel işlem esnasında uygulanacak olan Lider Öğretmen Yetiştirme Programı, Rasyonel Planlama Modeline göre geliştirilmiştir. Program geliştirilirken ilk önce genel amaçlar belirlenmiştir, genel amaçlara göre kazanımlar oluşturulmuştur. Daha sonra kazanımlara uygun öğrenme durumları tasarlanmıştır. Daha sonra programın değerlendirilmesi amacıyla değerlendirme yöntem ve araçları geliştirilmiştir.

**Tablo – 4 : Rasyonel Planlama Modeli ( Tyler, 1993 )**



Genel amaçlar belirlenirken Öğretmen Liderliği Ölçeğinde bulunan üç alt boyut dikkate alınmıştır. Genel amaçlar, "Meslektaşlarla İş Birliği Yapmak, Mesleki Açından Kendini Geliştirmek, Kurumsal Gelişime Katkı Sağlamak" şeklinde belirlenmiştir.

İkinci aşamada, her genel amaç için kazanımlar belirlendi. Meslektaşlarla İşbirliği amacı altında 5 kazanım, Mesleki Gelişim amacı altında 9 kazanım ve Kurumsal Gelişim amacı altında ise 11 kazanım belirlenmiştir.

Üçüncü aşamada kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik 25 adet öğrenme etkinliği (öğrenme durumları) tasarlanmıştır. Her öğrenme etkinliği 45'er dakika sürecek şekilde tasarlanmıştır. Öğrenme durumları tasarlanırken altı şapkalı düşünme tekniği, münazara, istasyon vb. öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir.

Son aşamada ise, rubric, tanıyalıcı dallanmış ağaç, neden-neden-çözüm diyagramı vb. tekniklerle her etkinliğin sonunda kazanımların gerçekleştirilmesini test etmek amacıyla değerlendirme yöntem ve araçları oluşturulmuştur.

Bu aşamadan sonra, program, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında görev alan yedi akademisyen ile paylaşılmıştır. Akademisyenlerden gelen görüşler doğrultusunda programda düzenleme yapılmış ve pilot çalışma için hazır hale getirilmiştir.

Geliştirilen bu program, araştırmada kullanılmadan önce benzer bir öğretmen grubunda uygulanmış ve ön incelemesi yapılmıştır. Bu öğretmen grubu ile programın niteliği tartışılarak program yeniden gözden geçirilerek güncellenmiştir. Daha sonra programın güncellenmiş hali bir program geliştirme uzmanı ile paylaşılmış oradan gelen dönütler ile birlikte programa son hali verilmiştir.

#### **3.4.1.2 Deneysel işlem**

Bu çalışmada, deneysel uygulama, 15 Temmuz 2019 - 08 Eylül 2019 tarihleri arasında toplam 8 hafta, 8 oturum olmak üzere yürütülmüştür. Uygulama başlangıcında deney ve kontrol grubuna ön test olarak Öğretmen Liderliği Ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna, ilk 7 oturumda 3'er etkinlik yapılmış olup, son oturumda 4 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde, deney grubunda tüm etkinlikler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubunda, Lider Öğretmen Geliştirme Programı öğretim etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubunda ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Uygulama sonunda deney grubu öğretmenlerinden istekli olanlara, Uygulama Değerlendirme Formu uygulanmıştır.

Yapılan her oturumda 45 dakikadan oluşan etkinlikler uygulanmıştır. Yapılan her etkinlikte bir kazanımın kazandırılması amaçlanmıştır. Her oturum başında gruptaki bireylerin güdülenme düzeyinin artırılması için ısınma etkinlikleri uygulanmıştır.

**Tablo – 5 : Deneysel İşlem Sırasında Uygulanan Faaliyetleri Gösterir Tablo**

Oturum Sayısı	Etkinlik Türü	Etkinlik Adı	Etkinlik Kazanımı
<b>1.OTURUM</b>	Isınma Etkinliği	Bardak Oyunu	Gruptaki katılımcıların birbirini tanımaları, motivasyonlarının artması ve güdülenmelerini sağlamak.
	1.Etkinlik	Ustasından Öğren	Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere rehberlik etmenin önemini kavrar.
	2.Etkinlik	En İyisi Olmak	Meslektaşlarını hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik eder.
	3.Etkinlik	Tecrüben, yolunu aydınlatsın!	Deneyimlerini meslektaşlarının gelişimi için paylaşır.
<b>2.OTURUM</b>	Isınma Etkinliği	Ritim Koridoru	Bir hafta arada hazırbulunuşluk seviyeleri düşen katılımcıların hazırbulunuşluk seviyelerinin yükselmesi, güdülenme seviyelerinin artırmak.
	1.Etkinlik	Öğrenmekten Asla Vazgeçme!	Meslektaşlarını güncel gelişmeler hakkında bilgilendirme de istekli davranır.
	2.Etkinlik	Tecrübelerin Yolunu Aydınlatsın	Mesleki çalışmalara katılmanın önemini kavrar.
	3.Etkinlik	Meslektaşımдан Öğreniyorum	Alanıyla ilgili mesleki çalışmalara katılmanın önemini bilir.
<b>3.OTURUM</b>	Isınma Etkinliği	Güven Koridoru	Bir hafta arada hazırbulunuşluk seviyeleri düşen katılımcıların hazırbulunuşluk seviyelerinin yükselmesi, güdülenme seviyelerinin artırmak.

	1.Etkinlik	Yakınsak Alan	Okul – çevre işbirliğinin sağlamaya yönelik çalışmalar yapar.
	2.Etkinlik	Fikirlerim, Kaynağımdır!	Okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda istekli olur.
	3.Etkinlik	Vizyonun, Vizyonumdur.	Okul geliştirme faaliyetlerine katılmada istekli davranır.
<b>4.OTURUM</b>	Isınma Etkinliği	Güldür Kazan	Bir hafta arada hazırbulunuşluk seviyeleri düşen katılımcıların hazırbulunuşluk seviyelerinin yükselmesi, güdülenme seviyelerinin artırmak.
	1.Etkinlik	Bürokrasinin Etkisi	Okul ile ilgili belgelerin hazırlanmasında rol alır.
	2.Etkinlik	İz Bırakan Öğretmenler	Kendi alanıyla ilgili çalışmalarda lider rolü alır.
	3.Etkinlik	Hedeflerime Nasıl Ulaşırım?	Okulun ulaşmak istediği hedefleri belirlemede etkin rol alır.
<b>5.OTURUM</b>	Isınma Etkinliği	Güldür Kazan	Bir hafta arada hazırbulunuşluk seviyeleri düşen katılımcıların hazırbulunuşluk seviyelerinin yükselmesi, güdülenme seviyelerinin artırmak.
	1.Etkinlik	Materyalimi Tasarlıyorum	Öğretim programına uygun materyal seçer.
	2.Etkinlik	Okul Dışı Faaliyetim Nasıl Olmalı?	Öğrencinin akademik başarısını artırıcı okul dışı etkinlikler düzenler.
	3.Etkinlik	Akademik Başarıyı Artıralım	Öğrencilerin akademik başarıları hakkında meslektaşlarıyla paylaşımında bulunur.

<b>6.OTURUM</b>	Isınma Etkinliği	Parazit Oyunu	Bir hafta arada hazırbulunuşluk seviyeleri düşen katılımcıların hazırbulunuşluk seviyelerinin yükselmesi, güdülenme seviyelerinin artırmak.
	1.Etkinlik	Deneyimin, Deneyimimdir!	Meslektaşlarının deneyimlerini dinlemede istekli davranır.
	2.Etkinlik	Başarıyı Beraber Artıralım	Meslektaşlarına, öğrencilerin akademik başarısını artırmada yapmış olduğu çalışmalarıyla örnek teşkil eder.
	3.Etkinlik	Okulumun Hedefi, Benim Hedefimdir.	Okul hedeflerine ulaşma konusunda etkin rol alır.
<b>7.OTURUM</b>	Isınma Etkinliği	Çubuk Makarna Kulesi	Bir hafta arada hazırbulunuşluk seviyeleri düşen katılımcıların hazırbulunuşluk seviyelerinin yükselmesi, güdülenme seviyelerinin artırmak.
	1.Etkinlik	MeslektaşımDeğerlidir	Meslektaşlarına değer verdiğini gösterir.
	2.Etkinlik	Okul, Tüm Paydaşlarla Güzel	Okul ile ilgili konularda, meslektaşlarının etkin katılımını teşvik eder.
	3.Etkinlik	5E Modelini Kullanıyorum	Öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenlemekte istekli davranır.

<b>8.OTURUM</b>	Isınma Etkinliği	Bardak Kulesi	Bir hafta arada hazırbulunuşluk seviyeleri düşen katılımcıların hazırbulunuşluk seviyelerinin yükselmesi, güdülenme seviyelerinin artırmak.
	1.Etkinlik	Katılımcı Öğrenme	Meslektaşlarına katılımcı öğrenme etkinlikleri hazırlama konusunda örnek teşkil eder.
	2.Etkinlik	Güven Bana	Öğrencilere güvenir.
	3.Etkinlik	Öğretmen, Güvenilirdir	Öğrencilerin güvenini kazanacak faaliyetler planlar.
	4.Etkinlik	Neden –Neden – Çözüm	Okul ile ilgili sorunlarda çözümün parçası olmak konusunda istekli davranır.
	Uygulama	Görüşme	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Uygulanması

#### **3.4.1.3 Deneysel işlem sonrası**

Kontrol ve deney grubunda bulunan öğretmenlerin 8 hafta süren uygulama aşamasından sonra iki gruba da Öğretmen Liderliği Ölçeği son test olacak şekilde uygulanmıştır. Uygulama sonunda deney grubundaki gönüllü öğretmenler ile görüşme yapılarak “Uygulama Değerlendirme Formu” uygulanmıştır.

### **3.5 Verilerin Analizi**

Araştırmada; karma yaklaşım benimsendiği için, hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Katılımcıların öğretmen liderliği ölçeğinden aldıkları puanlar nicel teknikler ile uygulama değerlendirme formundan elde edilen veriler nitel teknikler ile çözümlenmiştir.

#### **3.5.1 Nicel Verilerin Çözümlemesi**

Analiz öncesi, analizin gerektirdiği normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Grupların ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin kontrol edilebilmesi amacıyla normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız t-testi ve paired samples t-testi analizleri kullanılmıştır.

**Tablo – 6: Kontrol ve Deney Grubunun Ön Test Toplam Puanlarının Dağılım Değerleri**

<b>GRUPLAR</b>	<b>Medyan</b>	<b>Aritmetik Ortalama</b>	<b>Mod</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>	<b>Shapiro - Wilk</b>
<b>Kontrol GrubuÖn Test Toplam Puanı</b>	62	62.73	63	.268	-.701	0.731
<b>Deney Grubu Ön Test ToplamPuanı</b>	62	61.80	63	-.649	.867	.488

### **3.5.2 Nitel Verilerin Çözümlemesi**

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulabilmesi için veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Elde edilen nitel verilerin çok geniş çaplı olmamasından dolayı herhangi bir bilgisayar destekli nitel veri analizi yazılımı kullanılmamış, geleneksel nitel veri analizi ile çözümleme yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerinin daha doğru bir biçimde yansıtılabilmesi için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## BÖLÜM 4

### 4 BULGULAR

Bu bölümde, problemin ve alt problemin sınanması amacıyla toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1 Problem Durumuna Ait Bulgular

Araştırmanın problem durumu “Öğretmenlere “öğretmen liderliği” özelliklerini kazandırmak amacı ile hazırlanan Lider Öğretmen Yetiştirme Programının içerdiği etkinliklerin, öğretmen liderliği davranışlarının kazandırılması üzerindeki etkisi var mıdır? “ şeklindedir. Bu problem durumuna ait verileri elde etmek için deney ve kontrol gruplarının Öğretmen Liderliği Ölçeğinden aldığı puanların karşılaştırılmasına ve bu karşılaştırmada ön test ve son test puanlarının dikkate alınmasına karar verilmiştir.

Grupların ön test öğretmen liderliği alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo – 7: Grupların Ön test Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarına ve Toplam Puanlarına İlişkin t-Testi Analiz Sonuçları**

Öğretmen Liderliği Alt Boyutları	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Meslektaşlarla İşbirliği	Deney	15	12.73	1.534	1.000	.334
	Kontrol	15	13.20	1.424		
Mesleki Gelişim	Deney	15	22.13	2.134	.080	.937
	Kontrol	15	21.34	1.699		
Kurumsal Gelişme	Deney	15	26.93	1.624	.634	.536
	Kontrol	15	27.33	1.915		
Toplam Puan	Deney	15	61.80	3.321	.716	.486
	Kontrol	15	62.73	3.348		

Grupların ön test öğretmen liderliği alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların öğretmen liderliğinin tüm alt boyutlarında ve ön test toplam puanlarına göre anlamlı fark göstermemektedir ( $p>.05$ ). Toplam puan ve tüm alt boyutlarda anlamlı farkın çıkmaması deneysel işlem öncesi grupların birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Uygulama yapılmayan kontrol grubunun ön test ve son test puanları bakımından öğretmen liderliği alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için paired samples t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo-8: Kontrol Grubunun Ön test ve Son test Puanları Bakımından Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarına ve Toplam Puanlarına İlişkin t-Testi Analiz Sonuçları**

Öğretmen Liderliği AltBoyutları	Test	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Meslektaşlarla İşbirliği	Öntest	15	13.20	1.424	.875	.396
	SonTest	15	12.73	1.280		
Mesleki Gelişim	Öntest	15	22.20	1.699	-.231	.820
	SonTest	15	22.33	1.234		
Kurumsal Gelişme	Öntest	15	27.33	1.915	.385	.706
	SonTest	15	27.07	1.944		
Toplam Puan	Öntest	15	62.73	3.348	.880	.394
	SonTest	15	62.13	1.959		

Uygulama yapılmayan kontrol grubunun ön test ve son test puanları bakımından öğretmen liderliği alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre kontrol grubunun öğretmen liderliği tüm alt boyutlarında ve toplam puan bakımından anlamlı fark ( $p>.05$ ), göstermediği görülmektedir. Analiz sonuçlarında anlamlı farkın çıkmaması Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulanmadığı kontrol grubunun lider öğretmen davranışlarını sergileme düzeyinde herhangi bir değişimin olmadığını göstermektedir.

Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları bakımından öğretmen liderliği alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için paired samples t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo – 9: Deney Grubunun Ön test ve Son test Puanları Bakımından Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarına ve Toplam Puanlarına İlişkin t-Testi Analiz Sonuçları**

<b>Öğretmen Liderliği Alt Boyutları</b>	<b>Test</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Meslektaşlarla İşbirliği	Ön test	15	12.73	1.534		
	Son Test	15	23.13	.915	-21.844	.000
Mesleki Gelişim	Ön test	15	22.13	2.134		
	Son Test	15	44.07	12.826	-6.772	.000
Kurumsal Gelişme	Ön test	15	26.93	1.624		
	Son Test	15	49.73	1.981	-35.964	.000
Toplam Puan	Ön test	15	61.80	3.321		
	Son Test	15	116.93	12.892	-16.792	.000

Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları bakımından öğretmen liderliği alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için analiz sonuçlarına göre kontrol grubunun öğretmen liderliği tüm alt boyutlarında ve toplam puan bakımından anlamlı fark ( $p>.05$ ). gösterdiği görülmektedir. Analiz sonuçlarında anlamlı farkın çıkması Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulandığı deney grubunun lider öğretmen davranışlarını sergileme düzeyinde pozitif yönde bir değişim olduğunu göstermektedir. İlaveten Lider Öğretmen Yetiştirme Programının öğretmenlere, öğretmen liderliği davranışlarını kazandırmada etkili olduğunu da göstermektedir.

Anlamlılık değerinin .05’ten küçük olması bu programın deney grubu açısından her ne kadar etkili olduğunu gösterse de etkililik düzeyinin belirlenmesi için tüm alt faktörler ve toplam puanlar açısından Cohen’s d testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo – 10: DeneY Grubunun Ön test ve Son test Puanları Bakımından Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarına ve Toplam Puanlarına İlişkin Cohen’s d testi Sonuçları**

<b>Öğretmen Liderliği Alt Boyutları</b>	<b>Cohen’s d testi Değeri</b>
Meslektaşlarla İşbirliği	-8.23431
Mesleki Gelişim	-2.38633
Kurumsal Gelişme	-12.5875
Toplam Puan	-5.86842

Cohen’s d testinde d değerinin 1’den büyük çıkması programın çok büyük etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yukarıdaki tabloda değerlerin ( - ) çıkması deney grubundaki son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Uygulama yapılmayan kontrol grubu ve Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulandığı deney grubunun son test puanları bakımından öğretmen liderliği alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo - 11: Grupların Son test Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarına ve Toplam Puanlarına İlişkin t-Testi Analiz Sonuçları**

<b>Öğretmen Liderliği Alt Boyutları</b>	<b>Grup</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Meslektaşlarla İşbirliği	Deney	15	23.13	.915	-23.949	.000
	Kontrol	15	12.73	1.280		
Mesleki Gelişim	Deney	15	44.07	12.826	-6.624	.000
	Kontrol	15	22.33	1.234		
Kurumsal Gelişme	Deney	15	49.73	1.981	-27.436	.000
	Kontrol	15	27.07	1.944		
Toplam Puan	Deney	15	116.93	12.892	-26.226	.000
	Kontrol	15	62.13	1.959		

Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulandığı deney grubu ve uygulama yapılmayan kontrol grubunun son test puanları bakımından öğretmen liderliği alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için analiz sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubunun öğretmen liderliği tüm alt boyutlarında ve toplam puan bakımından iki grup arasında anlamlı fark ( $p > .05$ ) gösterdiği görülmektedir. Analiz sonuçlarında anlamlı farkın çıkması Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulandığı deney grubunun lider öğretmen davranışlarını sergileme düzeyinde pozitif yönde bir değişim olduğunu göstermektedir. Uygulama yapılmayan kontrol grubundaki katılımcıların lider öğretmen davranışlarında herhangi bir değişim görülmemektedir. İlaveten Lider Öğretmen Yetiştirme Programının öğretmenlere, öğretmen liderliği davranışlarını kazandırmada etkili olduğunu da göstermektedir.

Anlamlılık değerinin .05'ten küçük olması bu programın deney ve kontrol grubu açısından her ne kadar etkili olduğunu gösterse de etkililik düzeyinin belirlenmesi için tüm alt faktörler ve toplam puanlar açısından Cohen's d testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo – 12: Deney ve Kontrol Grubunun Ön test ve Son test Puanları Bakımından Öğretmen Liderliği Alt Boyutlarına ve Toplam Puanlarına İlişkin Cohen's d testi Sonuçları**

<b>Öğretmen Liderliği Alt Boyutları</b>	<b>Cohen's d testi Değeri</b>
Meslektaşlarla İşbirliği	9.347725
Mesleki Gelişim	2.386066
Kurumsal Gelişme	11.54598
Toplam Puan	5.943172

Cohen's d testinde d değerinin 1'den büyük çıkması programın çok büyük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

#### **4.2 Alt Problem Durumuna Göre Ait Bulgular**

Araştırmanın alt problemi "Lider Öğretmen Yetiştirme Programı hakkında katılımcıların görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu soruya cevap bulabilmek için, deney grubu katılımcılarının Uygulama Değerlendirme Formuna verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar genel olarak incelendikten sonra, belirli kategoriler oluşturulmuş ve benzer katılımcı görüşleri bu kategoriler altında toplanmıştır. Görüşlere ait veriler üzerinde frekans hesaplamaları yapılmıştır. Soruların nedenleriyle ilgili cevaplar içerisinde birden fazla kategoriye girebilecek ifadeler bulunması ve katılımcıların birden fazla neden belirtmeleri sebebiyle, cevap kategorilerinin sadece frekansları verilmiştir. Görüşlerin yansıtılmasında doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

#### **Uygulama başladığında belirlenen hedefe ulaşip ulaşamayacağınız hakkında ne düşündünüz?**

Deney grubunda bulunan 15 katılımcıdan 14'ü Uygulama Değerlendirme Formuna cevap vermede istekli olup bu soruya 7 kişi uygulama öncesinde, bu uygulamanın katılımcılara Lider Öğretmen davranışlarını kazandıracığını düşünürken, 3 kişi uygulamanın sahip oldukları Lider Öğretmen davranışlarında her hangi bir

değişime sebep olmayacağını düşünürken, 4 katılımcı ise uygulamanın Lider Öğretmen davranışlarının bazılarını kazandırıp bazılarını kazandırmayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu düşüncülerini aşağıdaki ifadelerle açıklamışlardır.

“Bu uygulamanın bana lider öğretmenlik özelliklerini kazandıracağını düşünüyordum.” ( K,1 )

“Uygulamada yapılacak etkinliklerin sahip olduğum veya olacağım lider öğretmenlik davranışlarında herhangi bir değişim sağlayacağını düşünmüyordum.” (K,6)

“Tamamen olmasa da uygulamanın bazı kısımlarının lider öğretmenlik davranışlarını tarafıma kazandıracağını düşünüyordum.”(K,12)

**Uygulama tamamlandığında belirlenen hedefe ulaştığınızı düşünüyor musunuz?**

Uygulama öncesinde belirlenen ve katılımcılar ile paylaşılan 25 hedefe ulaşım ulaşamayacakları ile ilgili yukarıdaki soruya katılımcılar Evet (11 katılımcı), Hayır (1 katılımcı), Biraz (2 katılımcı) şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplara ilişkin ifadeler şu şekildedir:

“Evet, uygulama başında bize belirtilen hedeflere ulaştığınızı düşünüyorum.” (K,2)

“Maalesef, hayır. Bazı örnek olaylar anlaşılmasa geldi, o yüzden kendimi ifade edemedim.” (K,6)

“Etkinliğin başında belirtilen amaçlara, tamamen olmasa da ulaşıldığını düşünüyorum.” (K,12)

“Belirlenen 25 hedeften aşağı yukarı 15’ine eriştiğimi düşünüyorum.” (K,9)

“Uygulamada yapılan etkinliklerin hedeflere ulaşmamızda çok etkili olduğunu ve hedeflere ulaştığınızı düşünüyorum.” (K,4)

“Günlük hayat ile ilişkilendirme yapıldığı için uygulamadaki etkinlikler hedeflerin tamamına ulaşmamı kolaylaştırdı.”(K,10)

### **Uygulamada geliştirilmesi gereken kısımlar var mıdır? Varsa nerelerdir?**

Uygulamanın tamamlanmasıyla birlikte 11 katılımcı etkinliklerin geliştirilmesine gerek olmadığını belirtirken, 3 katılımcı geliştirilmesi gereken kısımların olduğunu belirtmiştir. Bu cevaplara ilişkin ifadeler şu şekildedir:

“ Etkinliklerdeki örnek olaylar biraz daha ayrıntılı hale getirilebilir.” (K,6)

“ Bazı etkinlikler için verilen süre yeterliyken, bazı etkinlikler için verilen süre biraz fazla geldi.” (K,9)

“Uygulamada yapılan etkinlikler sebebiyle fazla aktif bir şekilde çalışıldığından oturum sayısı artırılırsa yoğunluk azalacaktır.” (K,2)

“ Uygulamanın tam anlamıyla etkili olduğunu düşünüyor ve değişiklik gerekmediğini düşünüyorum.”(K,7)

### **Uygulama sırasında hangi duyguları hissettiniz?**

Katılımcılar uygulama sırasında hissettikleri duyguları, 4 kişi motive edici, 3 kişi güdüleyici, 2 kişi heyecan verici, 2 kişi mutluluk verici, 1 kişi sıkıcı, 1 kişi yoğun ve 1 kişi yorucu olarak nitelendirmiştir. Bu cevaplara ilişkin ifadeler şu şekildedir:

“ Hazırbulunuşluk seviyemin düşük olmasına rağmen etkinlikler o kadar motive ediciydi ki etkinliklere aktif katılım sağladım.”(K,7)

“ Etkinliklerin güdüleyici özellikleri oldukça yüksek, çok beğendim.” (K,1)

“ Bazı etkinlikler oldukça heyecan vericiydi, özellikle altı şapka tekniği gayet heyecanlandırdı.” (K,10)

“ Çok çeşitli etkinliklerin olması mutluluk verici özellikle münazara etkinliğini çok beğendim.” (K,5)

“ Bir kaç etkinlik haricinde oldukça sıkıcı buldum.” (K,6)

“Etkinlikler gayet verimliydi fakat oturumlar çok yoğundu oturum sayısı artırılarak sorun giderilebilir.”(K,2)

“ Etkinliklere sürekli katılım gösterdiğimden dolayı yorucu geldi.” (K,9)

## BÖLÜM 5

### 5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1 Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın problem ve alt problemi olan Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulandığı deney grubu ile Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulanmadığı kontrol grubundaki katılımcıların son test puanları arasında anlamlı fark var olup olmadığına ve Lider Öğretmen Yetiştirme Programı hakkında katılımcıların görüşlerine ilişkin bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda sırası ile sorular sunulmuş ve bu soruların bulguları ve bulgularla ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

#### 5.1.1 Araştırma Problemine İlişkin Tartışma Ve Yorum

Araştırmada Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulandığı deney grubu ile uygulama yapılmayan kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Uygulama yapılmadan önce deney ve kontrol grubuna ön test uygulanmış ve öğretmen liderliği alt boyutları ve toplam puan açısından gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Deneysel bir çalışmasının yapılmasına olanak sağlayan bu bulgu hiçbir eğitime tabi tutulmayan katılımcıların öğretmen liderliğine ilişkin aynı düzeyde farkındalığa sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin belli bir algı ve beklenti düzeylerine sahip oldukları görülmektedir (Ağırman ve Ercoşkun, 2017; Aliakbari ve Sadeghi, 2014; Aslan ve diğerleri, 2019; Balyer, 2016; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Beycioğlu, 2009; Bozkuş, 2015; Kösterelioğlu ve Demir, 2014; Yiğit ve diğerleri, 2013). Fakat bu araştırmaların bazılarında öğretmen liderliği davranışları sergileme konusunda sorun yaşadıkları (Balyer, 2016; Muijs ve diğerleri, 2013), öğretmenlerin beklenti düzeylerinin algı düzeylerine oranla daha yüksek olduğu (Ağırman ve Ercoşkun, 2017; Beycioğlu, 2009; Bozkuş, 2015; Kılınç ve Recepoğlu, 2013; Yiğit ve diğerleri, 2013) sonuçları saptanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın deney ve kontrol grubundaki katılımcılarının öğretmen liderliğine ilişkin aynı düzeyde farkındalığa sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın başında birbirine denk olarak kabul edilen iki gruptan, deney grubuna Lider Öğretmen Yetiştirme Programı uygulanmış ve kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney grubuna yapılan uygulama tamamlandığında her iki gruba da son test uygulanmıştır. Kontrol grubuna uygulanan son test sonuçlarına göre, kontrol grubundaki katılımcıların ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney grubuna belli bir süre eğitim sunulmasına rağmen kontrol grubunun hiçbir işleme tabi tutulmaması gerçeği ve eğitimin bireyin davranışlarında değişiklik oluşturma süreci (Senemoğlu, 2015) yani, değişimin en temel tetikçisi olduğu fikri göz önünde bulundurulduğunda araştırmadan elde edilen bu bulgunun doğal bir sonuç olduğu söylenebilir.

Deney grubuna uygulanan Lider Öğretmen Yetiştirme Programının tamamlanması ile birlikte deney grubundaki katılımcılara son test uygulanmıştır. Uygulama başında gerçekleştirilen ön test ve uygulama sonunda gerçekleştirilen son test sonuçlarına göre öğretmen liderliğinin tüm alt boyutlarında ve toplam puan açısından ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark deney grubundaki katılımcıların öğretmen liderliği davranışlarında, tüm alt boyutlarda belirlenen hedeflere ulaştıklarını, öğretmen liderliği davranışlarını kazandıkları şeklinde yorumlanabilir. Literatürde çalışma konusuyla birebir örtüşen çalışmalar bulunmadığı için karşılaştırma yapılması mümkün olmasa da yapılan bazı çalışmaların araştırma bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ross ve meslektaşlarının (2011) gerçekleştirdikleri nitel bir çalışmada Okul Etkililiği için Öğretmen Liderliği programının öğretmen görüşlerinde farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yurt dışında gerçekleştirilen bazı çalışmalarda (Harris ve Muijs, 2005; Hyland, 2003; Lieberman ve Friedrich, 2007; Muijs ve Reynolds, 2000) öğretmen liderliği uygulamalarında ortaya çıkan anlamlı yönde farklılıklara dikkat çekildiği görülmektedir. Bu anlamda yapılan çalışmaların araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırma problemine ilişkin son bulgu kontrol ve deney gruplarının ön-test ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasına ilişkindir. Deney grubuna uygulanan Lider Öğretmen Yetiştirme Programının tamamlanması ile birlikte deney grubu ve kontrol grubundaki katılımcılara son test uygulanmıştır. İki grup arasındaki öğretmen liderliği alt boyut puanları ve toplam puanlar açısından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu deney grubuna eğitim programı uygulanmasına

rağmen kontrol grubuna hiçbir müdahale yapılmamasıyla ilişkilendirilebilir. Pearce'in (2015), Ontario'da gerçekleştirdiği çalışmada uygulanan Öğretmen Eğitim ve Liderlik Programının (TLLP) öğretmen liderliğinin geliştirilmesi açısından katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir. Bununla beraber, gerçekleştirilen bazı araştırmalarda da (Burke, 2009; Dwyer, 2004; Hook, 2006; Sawyer, 2005; Scott, 2011) öğretmen liderliği davranışlarının sergilenmesi üzerine ilişkin yapılan çalışma ve eğitimlerin pozitif anlamlı sonuç doğurduğuna işaret edilmektedir. Buradan sonuçla, Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulama sonunda katılımcılara lider öğretmenlik davranışları kazandırdığını göstermektedir.

### 5.1.2 Araştırmanın Alt Problemine İlişkin Tartışma Ve Yorum

Araştırmanın alt problemi “Lider Öğretmen Yetiştirme Programı hakkında katılımcıların görüşleri nelerdir ?” şeklindedir. Bu soruya cevap bulabilmek için, deney grubu katılımcılarının Uygulama Değerlendirme Formuna verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilmiştir. Katılımcıların formdaki sorulara verdiği cevaplar aşağıdaki şekilde yorumlanmıştır.

Katılımcılar, **“Uygulama başladığında belirlenen hedefe ulaşp ulaşamayacağınız hakkında ne düşündünüz?”** sorusuna daha önce bu tür bir uygulamanın içerisinde bulunmadıklarını belirterek, etkinliğin heyecanlandığını, dolayısıyla katılımcıların yarısı uygulanacak etkinliklerin sahip oldukları lider öğretmen davranışlarını geliştireceğini, birçok yeni davranışı da kazanacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Davranış kazanacaklarını düşünen katılımcılar küçük grup etkinliklerinin etkili olacağını ifade etmiştir. Buna benzer şekilde, Stager'in (2007) araştırmasında da, katılımcıların öğrenmekten keyif aldıklarını, özellikle gerçekleştirilen küçük grup öğretiminin kendileri için faydalı olduğunu belirttikleri görülmektedir ki, bu durum araştırma katılımcılarının görüşleriyle benzerlik teşkil etmektedir. Araştırma katılımcılarının bir kısmının ise uygulanacak olan etkinliğin lider öğretmen davranışlarının bazılarını kazandıracığını, bazı davranışları ise kazandıramayacağını düşündüklerini belirtmektedirler. Bu katılımcılar, uygulama içerisinde yapılacak etkinliklerde çeşitliliğin sağlanmasının hedeflenen davranışların kazandırılmasında etkili olacağını ifade etmişlerdir. Bu durum Dosh'un (2011) gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların farklı etkinlikler içeren öğretimin genel olarak öğrenmeleri açısından faydalı olduğunu düşündükleri bulgusuyla örtüşmektedir.

Katılımcıların belli bir kısmı (3 katılımcı) ise sunulacak olan eğitimin sahip oldukları öğretmen liderliği davranışlarında herhangi bir değişime yol açmayacağını, yeni bir hedeflenen davranışları edineceklerini düşünmediklerini belirtmişler. Katılımcı yanıtlarını genel olarak değerlendirecek olursak verilen yanıtlardaki farklılıkların katılımcıların sahip oldukları mizaç, değişime ve gelişime açık olma gibi kişisel özelliklerden kaynaklandığı söylenebilir.

**“Uygulama tamamlandığında belirlenen hedefe ulaştığınızı düşünüyor musunuz ?”** sorusuna, uygulama başında katılımcıların yarısının lider öğretmen davranışlarını kazanacağını düşünürken, uygulama sonunda katılımcıların büyük bir kısmının düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Katılımcılar bu değişime grup içerisinde yapılan çalışmaların, işbirliği içerisinde yürütülen faaliyetlerin sebebiyet verdiğini ifade etmişler. Avcı ve Yüksel (2011), gerçekleştirdiği araştırmada katılımcıların, farklı görevler gerçekleştirerek, işbirliği içerisinde etkinlik yaparak gerçekleştirilen uygulamada başarı oranının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır ki, bu sonucun araştırmadan elde edilen bu bulgu ile örtüştüğü söylenebilir.

Sunulan eğitim sonunda katılımcıların büyük kısmının görüşlerinde olumlu değişimlerin oluşmasıyla beraber bazı katılımcıların hedeflenen lider öğretmen davranışlarının hepsini kazanamadıklarını, küçük bir kısmının ise lider öğretmen davranışlarında herhangi bir değişiklik olmadığı algılarına sahip oldukları görülmektedir. Bu algılara sahip olan katılımcıların uygulama başında eğitimden beklentilerinin düşük olduğu yönünde fikir belirten katılımcılarla aynı kişiler olduğu dikkat çekmektedir. İnsanların inandıkları şeylerin onların duygularına etki ettiği, algılamının duyuşal bilginin anlamlandırılması, yorumlanması süreci olduğu, algıların büyük ölçüde bireyin beklentilerinden etkilendiği (Senemoğlu, 2017) düşünceleri göz önünde bulundurulduğunda, araştırmadan elde edilen bu bulgunun katılımcılarda önceden var olan algılardan, önyargılardan da kaynaklanabileceği söylenebilir. Literatür incelendiğinde, Avcı ve Yüksel (2011), hedeflenen bazı davranışların kazanılmamasını uygulamada gerçekleştirilen etkinliklerin, katılımcıların bazı sorularına cevap veremediğinden kaynaklandığı belirttikleri görülmektedir.

Katılımcılar, **“Uygulamada geliştirilmesi gereken kısımlar var mıdır? Varsa nerelerdir?”** sorusuna, katılımcıların büyük bir kısmının (11 kişi) değiştirilmesi gereken kısımların olmadığı görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların küçük bir kesimi ise (3 katılımcı), uygulamada gerçekleştirilen etkinliklerde bulunan

örnek olayların daha ayrıntılı şekilde verilmesi, etkinliklere ayrılan süre gibi konularda değişiklikler yapılması gerektiğini belirtmişler. Ayrıca katılımcılar içerisinde uygulamadaki etkinliklerin oldukça aktif bir katılım gerektirdiğinden, kendilerinde yorgunluk oluşturduğunu belirtenler de olmuştur. Katılımcılar tarafından değişiklik gerektiren konuların bireysel özelliklerden de kaynaklandığı düşünülebilir. Öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin farklı zaman yönetimi becerilerine sahip oldukları (Özkılıç ve Korkmaz, 2004; Gözel ve Halat, 2010; Varışoğlu ve diğerleri, 2012), öğretmen adaylarının ise zamanı etkili kullanma becerileri ile akademik başarıları arasında olumlu yönde ilişki olduğu (Demirtaş ve Özer, 2007) sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Sondergeld ve Schultz (2008) araştırmalarında, katılımcıların etkinlikler için verilen sürelerde tam öğrenmenin elde edilemeyeceği, herkesin kendi öğrenme hızında etkinlikleri gerçekleştirmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları ve mevcut çalışmanın aslında bir eğitim süreci olduğu dikkate alındığında katılımcıların görüşlerinin sahip oldukları kişisel özelliklerinden de kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcılar, “**Uygulama sırasında hangi duyguları hissettiniz ?**” sorusuna, genellikle olumlu duygular içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu duygular motive edici (4 katılımcı), güdüleyici (3 katılımcı), heyecan verici (2 katılımcı), mutluluk verici (2 katılımcı), sıkıcı (1), yoğun (1) ve yorgun (1) olarak sıralanabilir. Bieg ve meslektaşları (2017) kendi çalışmalarında öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenen duyguları üzerinde etkili olduğu (Bieg ve diğerleri, 2017) sonucuna ulaşmışlar. Bu sonuç dikkate alındığında, katılımcılarda uygulamaya ilişkin oluşan pozitif duyguların, sunulan eğitim ve gerçekleştirilen etkinliklerle kendilerini içselleştirmeleri ile alakadar olduğu söylenebilir. Boerger (2005), uygulamış olduğu etkinlikler sonucunda katılımcıların olumlu duygular içerisinde olmasını katılımcıların etkinlikler ile kişisel bağlantı kurmasına bağlamıştır. Batdı ve Semerci (2012), istasyon tekniğinin katılımcıların motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır ki, bu sonucun araştırma katılımcılarının (K, 10) birçok teknikle beraber özellikle altı şapka tekniğini heyecan verici değerlendirmesine ilişkin bulgusuyla benzerlik teşkil ettiği söylenebilir. Ayrıca, Altıkulaç ve Ahkan’ın (2010) öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada da ‘Altı şapka’ gibi aktif etkinliklerinin katılımcı başarıları, duyguları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlarla beraber, eğitimde aktif öğrenme etkinliklerinin kullanılmasının öğrenen başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren başka çalışmalar da mevcuttur (Aydede ve Matyar, 2009).

Katılımcılarına yaş gruplarının farklı olması birebir karşılaştırmayabilmek için uygun olmasa da kullanılan aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin katılımcılarda (öğrenenlerde) olumlu duyguların oluşmasına sebebiyet verdiği söylenebilir.

Kişiliğin bireyi başkalarından farklılaştıran özellikler bütünü olduğu ve bu özelliklerin insanların benzer olaylar karşısında farklı algılamalara sahip olmalarına sebebiyet verdiği (Erkuş ve Tabak,2009) düşüncesinden yola çıkılarak katılımcılarda oluşan negatif duyguların bireyin sahip olduğu kişisel özelliklerin farklılaşabileceği düşüncesiyle alakalı olduğu söylenebilir.

## 5.2 Sonuç

Bu araştırmanın amacı, Lider Öğretmen Yetiştirme Programının içerdiği etkinliklerin öğretmenlere, öğretmen liderliği davranışlarının kazandırılması üzerindeki etkisini belirlemektir. Ayrıca katılımcıların düzenlenen etkinliklerle ilgili görüşlerini de incelemektedir. Çalışmada, nicel araştırma yöntemleri ile nitel araştırma yöntemleri birlikte ele alınmış ve karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel yöntemler kapsamında, deneysel desen türlerinden ön test – son test kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla uygulama sürecinin bitiminde nitel veri toplanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın problemine ve alt problemine bağlı olarak elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

1. Deney ve kontrol grubu arasında uygulama öncesi yapılan ön test sonuçlarına göre öğretmen liderliğinin tüm alt boyunlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
2. Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulanmadığı kontrol grubuna uygulama öncesi ve sonrasında yapılan ön test- son test sonuçları kontrol grubunda öğretmen liderliğinin tüm alt boyunlarında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.
3. Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulandığı deney grubuna uygulanan ön test ve son test sonuçlarına göre, öğretmen liderliğinin tüm alt boyunlarında anlamlı bir fark vardır.
4. Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulandığı deney grubu ile Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulanmadığı kontrol grubundaki

katılımcıların son test puanları arasında anlamlı fark vardır. Bu anlamda, uygulanan Lider Öğretmen Yetiştirme programının öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

5. Katılımcıların Lider Öğretmen Yetiştirme Programına ilişkin olumlu görüşleresahip oldukları görülmektedir.

Ayrı ayrı incelendiğinde, Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulanmadığı kontrol grubu ile uygulamanın gerçekleştirildiği deney grubu arasında uygulama öncesi yapılan ön test sonuçlarına göre öğretmen liderliğinin tüm alt boyunlarında anlamlı bir fark görülmemesi, uygulama başında grupların denk olduğunu göstermektedir.

Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulanmadığı kontrol grubunun uygulama öncesi yapılan ön test sonuçlarına ve deney grubundaki uygulamanın tamamlanması sürecinde uygulanan son test sonuçlarına göre kontrol grubunda öğretmen liderliğinin tüm alt boyunlarında anlamlı bir fark görülmemesi, 8 oturumluk sürenin sonunda kontrol grubundaki katılımcıları lider öğretmen davranışlarında herhangi bir değişimin olmadığını göstermektedir.

Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulandığı deney grubunun uygulama öncesi yapılan ön test sonuçlarına ve uygulamanın tamamlanması sürecinde uygulanan son test sonuçlarına göre deney grubunda öğretmen liderliğinin tüm alt boyunlarında anlamlı bir fark görülmesi, uygulamanın katılımcılar lider öğretmen davranışlarını kazandırdığını göstermektedir.

Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulanmadığı kontrol grubu ile uygulamanın gerçekleştirildiği deney grubu arasında uygulama sonrası yapılan son test sonuçlarına göre öğretmen liderliğinin tüm alt boyunlarında anlamlı bir fark görülmesi, Lider Öğretmen Yetiştirme Programının uygulama sonrasında katılımcılar lider öğretmen davranışlarını kazandırdığını göstermektedir.

Katılımcıların genel olarak, uygulamadaki etkinliklerden memnun kaldıkları, olumlu düşüncülere sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun, etkinliklerin genelde katılımcıların aktif katılımıyla gerçekleşmesinden, etkinliklerin uygulamalı olarak yapılmasından, uygulamanın zevkli geçmesinden, örnek olayların kullanılmasından, çeşitli etkinlik ve videoların kullanılmasından, günlük hayat ile iç içe etkinliklerin bulunmasından, önceki yaşantılarla ilişkilendirilen etkinliklerin olmasından

kaynaklandığı belirlenmiştir.

Uygulama içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerin farklı yöntem ve teknikler içermesi, katılımcıların belirlenen hedeflere ulaşmalarını kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Etkinliklerin yapılış şeklinin, video ve görsel materyallerin, etkinliklerin uygulama yönünden ağırlıklı olması, grup çalışmalarının fazlaca olması, katılımcıların aktif olacağı örnek olayların seçilmesi, uygulamaya ilgiyi ve katılımı artırarak motivasyonu artırması katılımcıların belirlenen kazanımları daha kolay elde etmelerini sağlamıştır.

Katılımcıların, Lider Öğretmen Yetiştirme Programındaki etkinliklerden memnun kaldıkları ortaya çıkmıştır. Tüm katılımcıların aktif katılımı ile etkinliklerde video izlenmesinden, uygulamalar yapmaktan, uygulanan yöntem ve tekniğin daha iyi öğrenmeler sağlamasından, etkinliklerin katılımcıların ilgi ve alakasını artırmasından, katılımcı görüşlerine/fikirlerine yer verilmesinden, etkinliklerin katılımcıların günlük hayatında kullanabilecekleri bilgiler içermesinden, uygulayıcının yönlendirmelerinden, pozitif hareketlerinden ve bire bir katılımcılarla ilgilenmesinden dolayı memnun kaldıkları belirlenmiştir.

### **5.3 Öneriler**

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, uygulamaya yönelik ve yapılacak araştırmalara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

#### **5.3.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- 1- Uygulama yapılan deney grubunda hedeflenen davranışları kazandırdığı görülen Lider Öğretmen Yetiştirme Programı uzun vadede öğretmenlerin tutumlarını değiştirebilir.
- 2- Uygulamada örneklem ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma ortaöğretim kurumlarında görev yapan, ilaveten yaygın eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere de uygulanabilir.
- 3- Hazırlanmış olan program basılı hale getirilerek okullara sunulabilir. Böylelikle, okullarda kullanımı kolaylaştırılarak öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları kazanmalarına olanak sağlayabilir.
- 4- Söz konusu çalışma sadece öğretmenlere değil okul yöneticilerine de uygulanabilir.
- 5- Lider Öğretmen Yetiştirme Programı hizmet içi eğitimlerle birlikte uygulanarak öğretmenlerin, tanışma ve kaynaşması sağlanarak mesleki

işbirliği, bireysel, kurumsal ve mesleki gelişime katkı sağlanabilir.

- 6- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde veriler derslerde öğretmen liderliği konusuna gereken yer ayrılarak öğretmen adaylarının bu yönde yetiştirilmesine katkı sağlanabilir.
- 7- Program uygulanmadan önce katılımcıların bireysel özellikleri dikkate alınarak etkinliklere ayrılan süre ve oturum sayısının artırılması gibi konularda değişikliklere gidilebilir.

### **5.3.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Farklı örneklemeler üzerinde farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
2. Öğretmen liderliği ile ilgili yeni alt boyutlar belirlenerek, yeni bir öğretim programı oluşturulabilir.

## KAYNAKÇA

- Ağırman, N. & Ercoşkun, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3),715-728. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/325130>
- Aliakbari, M. & Sadeghi, A. (2014). Iranian teachers' perceptions of teacher leadership practices in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 576–592. DOI: 10.1177/1741143213510500
- Altıkulaç, A. & Ahkan, N.E. (2010). 8. Sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). 225-247. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907698.pdf>
- Amanchukwu, R. N., Stanley, G.J. & Ololube, N.P. (2015). A Review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14. DOI: 10.5923/j.mm.20150501.02
- Araşkal, S. (2019).*Ortaöğretim kurumlarında öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Karabük.
- Arbona, X (2016). The role of the teacher in interactive teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 4(1), 31-37. doi:10.5937/IJCRSEE1601031X
- Arslan, H. & Beytekin, F. (2004) İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Arslan, M. (2009). *Yeni ilköğretim programını uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Arslan, S.& Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Aslan, H., Çalık, T. & Er, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği ve politik beceri algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18 (3), 1087-1098. DOI: 10.17051/ilkonline.2019.610689

- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Atman, B. (2010). *Öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 11(3), 1285-1300.
- Avolio, B.J. & Bass, B.M. (1998). You can drag a horse to water but you can't make it drink unless it is thirsty. *Journal of Leadership Studies*, 5(1), 4–17. doi:10.1177/107179199800500102
- Aydede, M.N. & Matyar, F. (2009). Fen bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının bilişsel düzeyde öğrenci başarısına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 6(1),115-127.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu yayınevi.
- Balcı, A (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12 (70). 21-30.
- Baloğlu, N. (2000). İlkokul (sınıf) öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki liderlik yeterlikleri hakkında ilköğretim müfettişlerinin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 98 -107.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31. doi:10.1016/0090-2616(90)90061-s
- Bass, B.M.& Avolio, B.J (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training* 14 (5), 21-27.doi:10.1108/03090599010135122
- Bass, B.M. & Steidlmeier (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181–217.doi:10.1016/s1048-9843(99)00016-8
- Batdı, V. & Semerci, Ç. (2012). Derslerdeistasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 190-203. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3811/51091>
- Bellm, D. (2005). *Establishing teacher competencies in early care and education: A Review of current models and options for California*. Institute of Industrial

Relations, University of California at Berkeley.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494181.pdf>

- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme: Hatay ili örneği* (Yayımlanmış doktora tezi). Malatya Üniversitesi Sosya Bilimler Enstisüsü, Malatya
- Beycioğlu, K.,& Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775. Erişim adresi: [https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ogretmen-liderligi-olcegi-toad\\_1.pdf](https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ogretmen-liderligi-olcegi-toad_1.pdf)
- Beycioğlu, K.,& Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Bieg, M., Goetz, T., Sticca, F., Brunner, E., Becker, E., Morger, V. & Hubbard, K (2017). Teaching methods and their impact on students' emotions in mathematics: an experience-sampling approach. *ZDM Mathematics Education* 49, 411-422. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0840-1>
- Boerger, M. V. (2005). Differentiated instruction in the middle school math classroom: A case study (Yüksek lisans tezi). Pacific Lutheran University.
- Bogensneider, B.N. (2016). Leadership epistemology. *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership*, 2(2). 24-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.17062/CJIL.v2i2.37>
- Bozkuş, K., Taştan, M. ve Turhan, E. (2015). Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ve beklentileri. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 298- 326.
- Burke, K. A. (2009). *The principal's role in supporting teacher leadership and building capacity: teacherand administrator perspectives* (Doktora Tezi). ProQuestDissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3344566).
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

- Canlı, S. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin alguları*, (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Cheng, E.S.N. (2017). Principal–teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers’ perspectives. *International Journal of Leadership in Education*.doi:10.1080/13603124.2016.1274785
- Lai, E. & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5),673-692. doi:10.1177/1741143214535742
- Colak, I., Altinkurt, Y. ve Yilmaz, K. (2014). The Relationship between teachers’ teacher leadership roles and organizational commitment levels. *Educational Process: International Journal*, 3(1-2), 35-51. DOI: 10.12973/edupij.2014.312.3
- Conger, M (2002). Leadership learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 19 (3), 45-52
- Çakırer, M.A. (2017). *Lider öğretmen*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Çakmak, M. (2011). Değişen öğretmen rolleri: öğretmen adaylarının düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159). 14-24.
- Çeküç, S. (2008). *Lider öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi üzerine empirik bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelenk, S (2018). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4). 423-442.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çetin, M.,& Keser, S. (2015). The teacher leader in the context of shared leadership in public schools. *American Journal of Educational Research*, 3(8), 1027-1035.doi: 10.12691/education-3-8-13
- Çobanoğlu, F. & Badavan, Y. (2016). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26. 114-134. DOI: 10.5505/pausbed.2017.24650
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria,
- Day, C.,& Harris, A. (2002) Teacher leadership, reflective practice and school improvement. K. Leithwood & P. Hallinger (Ed.) *Second international*

- handbook of educational leadership and administration* içinde (ss.957-978). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2006, Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, H. & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1). 34-48. Erişim adresi: <http://www.inased.org/epasad/c2s1/EPASADc2s1.pdf>
- Deniz, L. ve Hasançebioğlu, T. (2003). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 17, 55-62. Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/11424/3277>
- Doğan, R (1998). Şatibi’de eğitimin unsurları. *Diyanet İlmî Dergi*, 34(1). 71-98. Erişim adresi:
- Dosh, M. V. (2011). ‘The course fit us’: *Differentiated instruction in the college classroom*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Grand Forks ND: University of North Dakota.
- Dwyer, J. (2004). *Cultivating leadership in schools: connecting people, purpose and practice*. New York: Teachers College Press
- Eisenbach, R., Watson, K., & Pillai, R. (1999). Transformational leadership in the context of organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 12(2), 80–89. doi:10.1108/09534819910263631
- Engin, S. (2007). *İdare etmek mi? yönetmek mi?* Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Eraslan, L (2006). Liderlikte Post- modern bir paradigma- Dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Science*, 1(1).1-32. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/168>
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. & Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin çalışanların çatışma yönetim tarzlarına etkisi: Savunma sanayiinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 213-242.
- Eskicumalı, A. (2002). *Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği*, Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine girişinde* (s.2-31), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fairman, J., & Mackenzie, S. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning, *Professional Development in Education*, 38(2), 229-246, DOI: 10.1080/19415257.2012.657865229-246.
- Fidan, N (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glaser- Zikuda, M & Fub, S (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research* 47, 136–147. DOI: 10.1016/j.ijer.2007.11.013
- Gözel, E. & Halat, E. (2010). İlköğretim okulu öğretmenleri ve zaman yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6. 73-89.
- Gujjar, A.A. & Naoreen, B (2009). Role of teacher as classroom manager. *I-manager's Journal on Educational Psychology*, 2(4), 65-73. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097655.pdf>
- Gül, R. (2010). *Cumhuriyet'ten günümüze öğretmenin liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Gümrükçü, D.M (2016). *Örgütlerde takım performansında liderin rolü: bankacılık örneği* (Yüksek lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28,531-548.
- Gürsel, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Güven, Y. (2015). *Lider öğretmenlerin okul kültürüne etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hallinger, P (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 1–20. DOI: 10.1177/1741143216670652
- Harden, R.M & Crosby, J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22 (4). 334-347.DOI: 10.1080/014215900409429
- Harris, A & Lambert, L (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Buckingham: Open University Press
- Harris, A & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Harris, A (2005). Teacher leadership: more than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3). 201-219, DOI: 10.1080/15700760500244777
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management* 23(3). 313-324. DOI: 10.1080/1363243032000112801

- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2). 172 – 188. DOI 10.1108/09578230810863253
- Harris, D. R. (2016). *The Relationship between building teacher leadership capacity and campus culture*(Doktora tezi).Texas: Texas A&M University-Commerce.
- Harrison, C.,& Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74. Erişim adresi: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/Ten-Roles-for-Teacher-Leaders.aspx>
- Hook, D. P. (2006). *The Impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools* (Doktora Tezi). Texas A&M University.
- Howey, K. R. (1988). Why teacher leadership? *Journal of Teacher Education*, 39(28). DOI: 10.1177/002248718803900107
- Hurt, M. H. (2015). *Investigating the intersection of school structure and teacher leadership: a mixed-methods study*(Yayımlanmamış doktora tezi). The Ohio State University, Columbus.
- Hyland, A. (2003). *Teacher leadership and school reform: A case study in an elementary school in rural India* (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana University, USA. ProQuestDissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3219160).
- Izgar, H (2005). Eğitim liderliği. A.M. Sünbül (Ed). *Öğretmenin dünyası* içinde(s.23-39). Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Jago, A.G (1982). Leadership: perspectives in theory and research, *Management Science*, 28(3), ss.315-336. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/2630884>
- Kabler, A. L. (2013). *Understanding the relationship between school culture and teacher leadership*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Phoenix, Arizona: Grand Canyon University.
- Kale, M. ve Özdelen, E. (2014). The analysis of teacher leadership styles according to teachers' perceptions in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (152), 227-232.DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.185
- Karacaoğlu, C (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 70-97. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26101/275009>
- Katyal, K. R.,& Evers, C. W. (2004). Teacher leadership and autonomous student learning: adjusting to new realities. *International Journal of Educational Research*. 41, 367-382.DOI: 10.1016/j.ijer.2005.08.007

- Kayadibi, F (2001). Eğitimin kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0 (3).  
<http://dergipark.org.tr/tr/pub/iuilah/issue/967/10911>
- Kılınç, A. Ç.,& Recepoğlu E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.DOI: 10.23863/kalem.2017.28
- Kılınç, A. Ç., Cemaloğlu, N., & Savaş, G. (2015). The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 1-26.doi.org/10.14689/ejer.2015.58.5
- Kılınç, A. Ç., Recepoğlu E., & Koşar, S. (2014). Relationship between high school principals' humor styles and teacher leadership. *International Journal of Education*, 6(3), 133-156.DOI: 10.5296/ije.v6i3.6050
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenci rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 56-64.
- Kolukırcık, Ü (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf liderlik yeterlilikleri*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, N (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve Bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23 (1).36-46.
- Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri*(Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kösteriloğlu, M. & Demir, F. (2014). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğretmen liderliğine etkisi. *International Journal of Social Science*. 26, 247-256.  
Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2271>
- Kumar S, & Ahmad S. (2008). Meaning, aims and process of education. *School of Open Learning*.Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/ec0b/b4e95baef9644kb46b0a8d81c17fcbe14eb0f.pdf>
- Lambert, L. (2003). Leadership Redefined: an evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4). 421–430. doi:10.1080/1363243032000150953
- Leblanc, P. R & Shelton, M.M(1997) Teacher Leadership: The Needs of Teachers, *Action in Teacher Education*, 19 (3), 32-48, DOI:10.1080/01626620.1997.10462877

- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: its nature, development, and impact on schools and students. İçinde M. BrundrettN. Burton & R. Smith(Ed.),*Educational Management: Research and Practice: Leadership in education* (pp. 103-117).London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781446215036.n7
- Lieberman, A. & Friedrich, L. (2007). Teachers, writers, leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 42-47.
- Lumpkin, A., Claxton, H., & Wilson, A.(2014). Key characteristics of teacher leaders in schools. *Administrative Issues Journal..* 4(2), 58-67. DOI: 10.5929/2014.4.2.8
- Macbeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. University of Cambridge press.
- Mahdinezhad, M., Suandi, T.B., Silong, A.D & Omar, Z.B (2013). Transformational, transactional leadership styles and job performance of academic leaders. *International Education Studies*, 6(11). 29-34.doi:10.5539/ies.v6n11p29
- Margolis, J. ve Deuel, A. (2009). Teacher leaders in action: motivation,morality, and money. *Leadership and Policy in Schools* 8, 264-286.doi:10.1080/15700760802416115
- MEB,2017. Öğretmen Strateji Belgesi. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> . ( 04.12.2019).
- Muijs, D & Harris, A (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education* 22(8), 961–972. DOI: 10.1016/j.tate.2006.04.010
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—improvement through empowerment? *Educational Management & Administration*, 31(4), 437–448. doi:10.1177/0263211x030314007
- Muijs, D. ve Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme (primary).*School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273 –303.doi:10.1076/0924-3453(200009)11:3;1-g;ft273
- Muijs, D., Chapman, C. & Armstrong, P. (2013). Can early careers teachers be teacher leaders? a study of second-year trainees in the teach first alternative certificationprogramme. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(6). 767– 781. DOI: 10.1177/1741143213494188
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Oral, B.& Yazar, T (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim BilimleriEnstitüsü, Antalya
- Özdemir, M (2018). *Eğitim yönetimi alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkılıç, R & Korkmaz, N.H. (2004). Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Beden Eğitimi Spor öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimine ilişkin davranışları. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(2), 281-293.
- Öztaş, N. (2010). *Okul müdürlüğünden eğitim liderliğine geçiş ve karaman ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Öztürk, N. & Şahin, S. (2017).Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342967
- Özyılmaz, Ö (2013).*Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Patterson, E. L. (2015). *Teacher Perspectives of Principal Leadership Behavior that Facilitate Teacher Leadership* (Yayımlanmamış doktora tezi). Roosevelt University, Chicago.
- Pearce, K. (2015). Creating leaders through the teacher learning and leadership program. *The Educational Forum*, 79(1). 46-52.doi: 10.1080/00131725.2015.972812
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). Improving School Leadership. <https://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>
- Ross, D., Adams, A., Bondy, E., Dana, N., Dodman, S. & Swain, C. (2011). Preparing teacher leaders: Perceptions of the impact of a cohort-based, job embedded, blended teacher leadership program. *Teaching and Teacher Education*, 27. 1213-1222.doi:10.1016/j.tate.2011.06.005
- Rustamov, F. & Paşayev, A (2010). *Pedagogika*. Baku: Elm ve Tehsil.

- Sawyer, J. M. (2005). *A Case study of teacher leadership as a strategy for implementing change*. ((Doktora tezi). ProQuestDissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3173679).
- Scott, P. D. (2011). *Teacher leadership development at the second career stage: influential factors, challenges, and systems implications*(Doktora tezi). University of Washington, USA.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sergiovanni, T.J. (2005). The Virtues of leadership. *The Educational Forum*, 69(2). 112-123.doi:10.1080/00131720508984675
- Silins, H.,& Mulford, B. (2004). Schools as learning organizations: Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 443-466.doi:10.1080/09243450512331383272
- Sinha, S.(2018). *Fundamental of Education*. Laxmi Book Publication.
- Sondergeld, T. A.,& Schultz, R. A. (2008). Science, standards, and differentiation: it really can be fun! *Gifted Child Today*, 31(1), 34–40. doi.10.4219/gct- 2008-694
- Spillane J.P (2005). Distributed leadership, *The Educational Forum*, 69(2). 143-150. DOI: 10.1080/00131720508984678
- Stager, A. (2007). *Differentiated instruction in mathematics*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Caldwell College.
- Sugg, S. A. (2013). *The Relationship between teacher leadership and student achievement* (Doktora tezi). Eastern Kentucky University, Richmond. <https://encompass.eku.edu/etd/138>
- Surji, K.M (2015). Understanding leadership and factors that influence leaders' effectiveness. *European Journal of Business and Management*, 7(33), ss.154-167. DOI: 10.7176/EJBM/7-33-2015-03
- Sümbül, A. M. (2006). Bir meslek olarak öğretmenlik, Ö.Demirel, ve Z. Kaya, (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şişman (2009). Öğretmen yeterlilikleri: *Modern bir söylem ve retorik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3). 63-82.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H. ve Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*(27), 85-94.DOI: 10.1016/j.tate.2010.07.005
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2020). Büyük Türkçe Sözlük: *Güncel Türkçe sözlük*. (Çevrim-içi: <http://www.tdk.gov.tr>), Erişim tarihi: 10.03.2020.
- Tekışık, H. H. (1987). Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2).24-34.
- Tengilimoğlu, D (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14).1-16. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6128/82185>
- Tosun, Ü.,& Aygün, B. (2014). The awareness of high school teachers on their instructional leadership roles. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 215-218. DOI: 10.5901/jesr.2014.v4n2p215
- Tyler, R.W. (1993) Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago and London: University of Chicago Press
- Varişoğlu, B., Şeref, İ. & Yılmaz, İ (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının zaman yönetimi algılarına yönelik bir içerik analizi. *GÜJGEF* 32 (2). 377-394
- Wells, C. M., Maxfield, C. R., Klocko, B., & Feun, L. (2010). The role of superintendents in supporting teacher leadership: a study of principals’ perceptions. *Journal of School Leadership*, 20(5), 669–693. doi:10.1177/105268461002000506
- Wenner, J. A.,& Campbell, T. (2016). The theoretical and empirical basis of teacher leadership. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. doi:10.3102/0034654316653478
- Wilson, S. J. (2016). *Examining the relationship between teacher leadership styles and student achievement*, (Yayınlanmış doktora tezi). Texas: Our Lady of the Lake University faculty of the Department of LeadershipStudies.
- Witziers, B., Bosker, R.J &Krüger, M.L (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398–425. doi:10.1177/0013161x03253411
- Wynne, S. M. (2004). *A study of the relationships between teacher leadership and school culture in secondary schools within the Eastern school district on Prince Edward Island*. Stratford, PE: University of Prince Edward Island.

- Yaacob, W.S.W & Don, Y (2018). Teacher leadership model: roles and values. *Journal of Pedagogical Research*, 2(2),112-121. Erişim adresi: <https://www.ijopr.com/article/teacher-leadership-model-roles-and-values-6383>
- Yavuz, M. (2015). *Öğrenme liderliği*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeşilyurt, P (2007). *Türk ve İtalyan yöneticilerinin liderlik tarzları: Türkiye’de faaliyet gösteren Türk-İtalyan ortak girişimlerinde bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yetim, A.A ve Göktaş, Z (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2). 541-550.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, D. & Turan, S (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1). 93-126
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altinkurt, Y. (2016). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. doi:10.16986/HUJE.2016016394
- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2), 93-105. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cije/issue/4275/57587>
- York-Bar, J & Duke, K (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3). 255–316. doi.10.3102/00346543074003255
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: what we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66–85. doi:10.5465/amp.2012.0088
- Zepp, R. A. (2005). Teachers’ perceptions on the roles on educational technology. *Educational Technology & Society*, 8 (2), 102-106. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.145.5161&rep=rep1&type=pdf>

## EKLER

### EK – 1

ETKİNLİĞİN ADI: BARDAK OYUNU
AMAÇ: Katılımcıların kaynaşmalarını sağlar
ÖĞRENME ÇIKTILARI: Katılımcılar: <ul style="list-style-type: none"><li>● Kaynaşarak birbirleri ile rahat iletişime geçer hale gelirler.</li></ul>
MATERYAL: Her katılımcı için bir tane kağıt bardak
SÜRE: 15 dk.
İŞLENİŞ:  <i>(Bu oyun öğlen yemeği, çay molası gibi molalardan sonra grubun toparlanmasını sağlamak, grubun dikkatini ve odaklanmasını artırmak, grup dinamiğine katkıda bulunmak amacıyla kullanılabilir.)</i>  <ul style="list-style-type: none"><li>● Katılımcılardan daire olmaları istenir</li><li>● Her katılımcıya bir adet kağıt bardak verilir.</li><li>● Eğitici oyunun bir dikkat ve koordinasyon oyunu olduğunu söyler.</li><li>● Eğitici bir kez el çırdığında katılımcılardan ellerindeki bardağı sağındaki kişiye vermesini, iki kez el çırdığında ise elindeki bardağı sollarındaki diğer katılımcıya vermelerini ister.</li><li>● Katılımcıların oyunu denemeleri için bir kez kısaca oynatılır.</li><li>● Oyun anlaşıldıktan sonra katılımcılara oyundan iki durumda çıkacakları söylenir.<ol style="list-style-type: none"><li>1. Her komut sonrasında elinde iki tane bardak olan oyuncu oyun dışı kalır.</li><li>2. Her komut sonrasında elinde bardak olmayan ya da düşüren oyuncu oyundışı kalır.</li></ol></li><li>● Oyuna başlanır ve bir katılımcı oyunu kazanana kadar devam edilir.</li></ul>

## EK – 2

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Ustasından Öğren
<b>KAZANIM:</b> Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere rehberlik etmenin önemini kavrar.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ:</b> Katılımcıların her birine etkinlik malzemeleri verilir. Ek – 2A katılımcılara verildikten sonra , bu örnek olay ile ilgili kendi yaşantılarını verilen A4 kağıdına yazılması istenir. Daha sonra halka çalışması şeklinde tarihsel empati uygulayarak duygu ve düşünceler alınacaktır.
<b>DEĞERLENDİRME :</b> Katılımcılara halka şeklinde oturma planı yapılır. Katılımcılar tarafından doldurulan A4 kağıdı sırasıyla çalışma ortamında kendilerinden dinlenir. Her katılımcının sunumundan sonra tüm katılımcıların sırasıyla tarihsel empati yapmaları sağlanır. Tüm katılımcıların sunumları bittikten sonra en çok dikkatlerini çeken yaşantıların kendilerine uygun olanlarının A4 kağıtlarına eklenmeleri istenir ve tekrar paylaşımları istenir.

## EK - 2A

**Örnek Olay :** Öğretmenlik mesleğinde 40. Hizmet yılını çalışan Mustafa Öğretmen, çalıştığı okula yeni atanan Ahmet Öğretmenin davranışlarını incelemeye başlamıştır. Ahmet Öğretmenin yaptığı her hareket Mustafa Öğretmende bir anıyı canlandırmaktadır. Göreve başladığı ilk gün, okulun kapısından girdiği ilk an, öğretmenler odasına girdiği ilk an, ilk ders, ilk toplantı ... Bu anılarla birlikte de pek çok sorunu ve üstesinden nasıl geldiğini de hatırlamıştır. Sınıf defterini doldururken ne yazacağını bilemeyerek boş bırakmış, diğer öğretmenlerin ne yazdığını anlamaya çalışmış ve çözüme öyle ulaşmıştır...

Siz katılımcılar da örnek olayda belirtilen gibi göreve başladığınız ilk günlerde karşılaştığınız sorunları belirterek bunların üstesinden nasıl geldiğinizi sizlere verilen A4 kağıdına yazınız. Daha sonra halka çalışması şeklinde tarihsel empati uygulayarak duygu ve düşünceleriniz alınacaktır.

### EK – 3

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> En İyisi Olmak
<b>KAZANIM:</b> Meslektaşlarını hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik eder.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ:</b> Etkinlik malzemeleri tüm katılımcılara dağıtılır. Ek- 3A deki örnek olay tüm katılımcılar ile paylaşılır. Katılımcılardan, örnek olayı incelemeleri istenir ve Ek-3A'daki sorulara cevap vermeleri beklenir.
<b>DEĞERLENDİRME :</b> Çalışma tüm katılımcılar tarafından tamamlandıktan sonra teker teker çalışma ortamında sunum yapmaları istenir. Buldukları çözüm yollarının örnek olaydaki problemi çözme konusunda ne kadar etkili olduğu tartışılır. Eksik / yanlış olan kısımların katılımcılar tarafından tekrar düzeltilmesi için ek süre verilir ve ek süre sonunda tekrar paylaşımları sağlanır.

## EK – 3A

**Örnek Olay:** Okulunda, 270, 8.sınıf öğrencisi bulunan bir okul müdürü olan Kemal Bey, bu öğrencileri 2 adet fen bilimleri öğretmeni arasında eşit olacak şekilde dağıtmıştır. Tecrübeli öğretmene, başarılı öğrencilerin olduğu sınıfları vermiştir. Henüz meslek hayatının başında olan öğretmene ise diğer gruba nispeten daha başarısız öğrencilerin olduğu sınıfları vermiştir. Tecrübeli öğretmen uyguladığı teknik ve yöntemlerden oldukça emin, kendisinde var olan bilgilerin oldukça yeterli olduğunu düşünürken, diğer öğretmenimiz güncel olayları takip eden, farklı yöntem ve teknikleri kullanma da istekli olan, öğrencilerine konuyu öğretmek değil onlara nasıl öğreneceklerini öğretmeye çalışan bir öğretmendir. Müdür Kemal Bey, sene sonunda öğrenciler arasındaki başarı farkının ortadan kalktığını görmüştür ve bu farkı ortadan kaldıran faktörler hakkında çalışma yapmaya karar vermiştir.

Yukarıdaki örnek olay incelendiğinde Kemal Beyin inceleme sonunda elde edebileceği verilere göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Bu farkın ortadan kalkmasındaki etkenler, yapılması gerekenler, çözüm önerileriniz nelerdir ?

Tecrübeli öğretmene neler önerirsiniz ?

Diğer öğretmene tavsiyeleriniz ve uyarılarınız nelerdir ?

Olayı kendi açınızdan düşündüğünüzde “Olabilecek en iyi öğretmen olmaya kendinizi nasıl hazırlayabilirsiniz?”.

## EK – 4

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Tecrüben, yolumu aydınlatsın !
<b>KAZANIM:</b> Deneyimlerini,meslektaşlarının gelişimi için paylaşır.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ:</b> Etkinlik malzemeleri tüm katılımcılara dağıtılır. Ek- 4A tüm katılımcılar ile paylaşılır. Katılımcılardan, EK-4A'nın incelenerek , ilgili problemlere nasıl bir çözüm bulduklarını yazmaları istenir.
<b>DEĞERLENDİRME :</b> Çalışma tüm katılımcılar tarafından tamamlandıktan sonra teker teker çalışma ortamında sunum yapmaları istenir. Buldukları çözüm yollarının örnek olaydaki problemi çözme konusunda ne kadar etkili olduğu tartışılır. Eksik / yanlış olan kısımların katılımcılar tarafından tekrar düzeltilmesi için ek süre verilir ve ek süre sonunda tekrar paylaşmaları sağlanır.

## **EK – 4A**

1000 öğretmen üzerinde yapılan anket çalışmasında , öğretmenlerimiz tarafından en çok dile getirilen 4 sorun aşağıda yer almaktadır. Tecrübeleriniz ışığında karşılaştığınız / karşılaşılabileceğiniz problem durumlarına nasıl bir çözüm üreteceğinizi yazınız.

1. **Problem Durumu** : Sınıf hakimiyetini sağlamakta zorlanıyorum.

2. **Problem Durumu** : Öğrencilerimin seviyesine inmekte zorlanıyorum.

3. **Problem Durumu** : Velilerle yeterince iletişim kuramıyorum.

4. **Problem Durumu** : Sınıf içerisinde konu ile ilgili etkinlik hazırlamakta oldukça zorlanıyorum.

## EK – 5

ETKİNLİĞİN ADI: RİTİM KORİDORU
AMAÇ: Etkinlik öncesinde motivasyonu sağlamak, eğlenmek ve katılımcıların kaynaşmasını sağlamak.
ÖĞRENME ÇIKTILARI: Katılımcılar: <ul style="list-style-type: none"><li>● Kaynaşarak birbirleri ile rahat iletişime geçer hale gelirler.</li><li>● Katılımcılar eğlencenin eğitimin niteliğine katkısını anlarlar.</li><li>● Katılımcılar dikkat ve konsantrasyonlarını toparlarlar.</li></ul>
MATERYAL: -
SÜRE: 15 dk.
İŞLENİŞ:  <p><i>(Bu oyun öğlen yemeği, çay molası gibi molalardan sonra grubun toparlanmasını sağlamak, grubun dikkatini ve odaklanmasını artırmak, grup dinamiğine katkıda bulunmak amacıyla kullanılabilir.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Eğitici hep birlikte ritme, harekete ve dikkate dayalı bir oyun oynayacaklarını söyler.</li><li>● Katılımcılardan iki kişi seçer ve bunların sınıfın ortasında karşılıklı olarak durmalarını sağlar.</li><li>● Karşılıklı duran iki kişiden aynı anda bir öne bir arkaya el çırpmaları istenir.</li><li>● Diğer katılımcılardan ise ard arda sıra olmaları istenir.</li><li>● Üçüncü kişiden ellerini önde ve arkada çırpmakta olan iki kişinin arasından geçmesi istenir.</li><li>● Ancak üçüncü kişi, ilk ikilinin elleri arkada el çırparken geçmek durumundadır. Öne el çırpma sırasında geçilemez, geçiş yapan kişinin el çırpınlara kişilere çarpmaması gerekmektedir.</li><li>● Çarparsa yanar ve en son sıraya geçer. Ellere çarpmadan geçen kişi iki kişinin yanına geçecek ve karşısına eş geldiğinde (yani 4. Kişi geldiğinde) o da el çırpmaya başlayacaktır.</li><li>● Dördüncü kişi de ilk ikilinin ellerine çarpmadan geçip yeni ikili oluşturmak üzere, daha önce geçenin karşısında duracaktır.</li><li>● Bir kural da burada başlar; yeni ikili öne ve arkaya el çırpma başlatırken, ilk ikilinin tersini yapmak zorundadır.</li><li>● Yani ilk ikili önde el çırparken, ikinci ikili arkada çırpma zorundadır.</li><li>● Bir sonraki ikili eş, sırasıyla çırpılan ellerin arasından geçerken, çarpmamak için dikkat etmek zorunda, bunun için açılan eli geçerken bir vuruşluk sürede adım atmak durumundadır.</li><li>● Tüm grup, ikili eşlerle koridoru tamamlayınca kadar seramoni devam eder.</li><li>● Koridor oluşturulunca herkes alkışlanarak etkinlik sonlandırılır.</li></ul> <p>Kaynak: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=z4k8ifoEjMs">https://www.youtube.com/watch?v=z4k8ifoEjMs</a></p>

## EK – 6

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Öğrenmekten Asla Vazgeçme !
<b>KAZANIM:</b> Meslektaşlarını güncel gelişmeler hakkında bilgilendirme de istekli davranır.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ:</b> Etkinlik malzemeleri tüm katılımcılara dağıtılır. Ek- 6A daki örnek olay tüm katılımcılar ile paylaşılır. Katılımcılardan, örnek olayı incelemeleri istenir ve örnek olayda yaşananlara ilgili sorulara verdikleri cevapları yazmaları istenir.
<b>DEĞERLENDİRME :</b> Çalışma tüm katılımcılar tarafından tamamlandıktan sonra teker teker çalışma ortamında sunum yapmaları istenir. Örnek olay ile ilgili sorulara verilen cevapların etkililiği tartışılır. Paylaşımlar katılımcılar tarafından yorumlanır ve karşılıklı tartışma ortamında paylaşımda bulunulur.

## EK – 6A

**Örnek Olay :** Bir ortaokulda fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapan Ahmet Bey, Güneş Sistemleri ünitesini anlatırken , güneş sistemimizde 9 gezegen bulunduğunu belirtmiş, öğrencilerinden Mehmet'in dün okuduğu bir haber ile 9.gezegen olan Plüton'un güneş sisteminden çıkarıldığı itirazı ile karşı karşıya kalmıştır. Bu konu hakkında bilgisi olmamasına rağmen, sınıf otoritesini de kaybedeceği endişesiyle öğrencisinin yanıldığını, öyle bir durumun söz konusu bile olmadığını dile getirmiş ve konuyu bu şekilde geçiştirmiştir. Aradan birkaç gün geçtikten sonra aynı okulda görev yapan diğer fen bilimleri öğretmenlerinin bu konu hakkında tartıştıklarını duymuş ve Plüton isimli gezegenin güneş sisteminden çıkarıldığını öğrenmiştir.

**Örnek olay incelemesinin ardından siz katılımcıların aşağıdaki sorulara cevap vermesi beklenmektedir.**

1. Bu durum karşısında Ahmet Bey'in yerinde olsanız siz nasıl davranırdınız?
2. Ahmet Bey ile aynı duruma düşmemek için neler yapmalısınız?
3. Meslektaşlarınızdan öğrendiğiniz güncel bilgilerin size yaptığı katkı hakkında neler düşünüyorsunuz?
4. Edindiğiniz güncel bilgilerin meslektaşlarınızla paylaşımının önemi hakkında neler söyleyebilirsiniz?

## EK – 7

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Tecrübelerin Yolunu Aydınlat
<b>KAZANIM:</b> Mesleki çalışmalara katılmanın önemini kavrar.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Etkinlik malzemeleri tüm katılımcılara dağıtılır. EK- 7A ‘ daki örnek olay tüm katılımcılar ile paylaşılır. Katılımcılardan, örnek olayı incelemeleri istenir ve örnek olayda yaşananlar ile ilgili paylaşımlarını yazmaları istenir.
<b>DEĞERLENDİRME :</b> Çalışma tüm katılımcılar tarafından tamamlandıktan sonra teker teker çalışma ortamında sunum yapmaları istenir. Paylaşımlarının örnek olayda istenilenler ile ne kadar ilgili olduğu tartışılır. Paylaşımlar katılımcılar tarafından yorumlanır ve karşılıklı tartışma ortamında paylaşımda bulunulur.

## EK – 7A

Okulunda TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarı gerçekleştiren Ayşe Öğretmen, yürütücüsü olduğu faaliyet ile ilgili yaptığı röportajda “ Neden böyle bir etkinlik gerçekleştirdiniz ?” sorusuna cevap olarak “ Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri gerekiyor. 21. Yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması için bu tür faaliyetlerin yapılması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca kitleleri arkamdan sürüklemek bana haz veriyor. Öğrencilerim, diğer öğretmen arkadaşlarım ve okul yöneticilerim tarafından takdir edilmek de ayrıca hoşuma gidiyor.” demiştir.

Bu olaydan yola çıkarak siz de bağlı olduğunuz Bakanlık ve iş birliği yaptığı kurumlar ( TÜBİTAK, Belediyeler, Üniversiteler vb.) ile ilgili yürütücü olduğunuz,katılımcı olduğunuz faaliyetleri yazarak sizde nasıl bir kazanım oluşturduğunu, size neler hissettirdiğini yazınız.

## EK – 8

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Meslektaşımın Öğreniyorum
<b>KAZANIM:</b> Alanıyla ilgili mesleki çalışmalara katılmanın önemini bilir.
<b>MATERYAL:</b> Renkli fon kartonlar, renkli kalemler.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> 5 farklı grup oluşturulur. Her gruptan bir lider belirlenir. Renkli fon kartonları ve kalemler çalışma istasyonlarına bırakılır. EK – 8A formu katılımcılarla paylaşılır ve süreç ile ilgili bilgilendirme yapılır. Çalışma süresince istasyon tekniği uygulanacaktır. Gruptan her birey birer adet alanıyla ilgili katılmış olduğu hizmet içi eğitim,panel,sempozyum,kongre,sosyal etkinliklerden ve bunların neler kazandırdığını yazar. Gruptaki her birey istasyonda çalışmayı tamamladıktan sonra gruplar bir sonraki istasyona geçer ve aynı şekilde etkinlik – kazanım yazımına devam edilir. Tüm gruplar tüm istasyonlarda çalıştıktan sonra çalışma süreci tamamlanır.
<b>DEĞERLENDİRME :</b> Tüm gruplarca her katılımcı tarafından yazılmış olan etkinlik-kazanımların belirlenen grup lideri tarafından çalışma ortamında sunumu yapılır. Katılımcılar tarafından sunumdaki çalışmalar tartışılarak yazılan etkinliklerin belirlenen kazanımlara ulaştırıp ulaştırılmayacağı belirlenir. Daha sonra tüm gruplar tarafından oluşturulan çalışmalar tek bir form haline dönüştürülerek tüm katılımcılar ile paylaşılır.

## **EK – 8A**

5 farklı çalışma istasyonu oluşturulmuştur. Bu istasyonların her birinde siz katılımcıların mesleki gelişimleri ile ilgili bir faaliyet bulunmaktadır. Bu istasyon ile ilgili da daha önce katılmış olduğunuz faaliyeti ve bu faaliyetin size ne gibi kazanımlar sağladığını istasyondaki fon kartonlarına yazınız. Grubunuzdaki tüm katılımcılar belirtilen içerik ile ilgili faaliyet ve kazanımları yazdıktan sonra diğer bir istasyona geçiniz. Diğer istasyonda bulunan fon kartonlarına belirlenen içerik ile ilgili faaliyetle ve kazanımları yazarken bir önceki grubun paylaşımlarını dikkatlice inceleyiniz. Tüm istasyonlar tüm katılımcılar tarafından tamamlandıktan sonra , istasyonlarda oluşan ürünler tüm katılımcılarca değerlendirilecek ve tartışma ortamında faaliyet – kazanım ilişkisinin nasıl geliştirileceği konusunda görüşünüz alınacaktır.

- 1.İstasyon : Hizmet içi eğitimler
- 2.İstasyon : Paneller
- 3.İstasyon : Sempozyumlar
- 4.İstasyon : Kongreler
- 5.İstasyon : SosyalEtkinlikler

## EK – 9

ETKİNLİĞİN ADI: GÜVEN KORİDORU
AMAÇ: Grupta güven ve aidiyet duygusu oluşturmak
ÖĞRENME ÇIKTILARI: Katılımcılar: <ul style="list-style-type: none"><li>● Grupta kendilerini güvende hissederler</li><li>● Etkinliklere katılımlarını arttıracak aidiyet duygusunu geliştirirler.</li></ul>
MATERYAL:
SÜRE: 15 dk.
İŞLENİŞ:  <p><i>(Bu oyun katılımcılar birbirlerini biraz tanıdıktan ve güvenmeye başladıktan sonra yani eğitimin -2. ya da 3.günüden sonra- oynanmalıdır. Kişilerin birbirlerinin özelliklerini tanımaya başlaması ve güvenmeleri oyunun daha verimli olmasını sağlayacaktır.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Katılımcılardan yüz yüze bakacak şekilde 2 sıra halinde karşılıklı durmaları ve bir koridor oluşturmaları istenir.</li><li>● Bu koridorda kiminle karşılıklı durduğu, eş olduğu önemli değildir.</li><li>● Koridorun başındaki katılımcılardan birinin koridordan ayrılması istenir.</li><li>● Koridordaki diğer katılımcıların bu kişinin bildikleri/öğrendikleri olumlu bir özelliğini düşünmeleri istenir. <i>(Bu olumlu özellik, bir karakter, tutum, görünüş, eğitim sürecindeki bir davranış ya da cümle olabilir, ama o kişiye özgü olmalıdır.)</i></li><li>● Seçilen kişiden koridorun sonuna doğru yavaş adımlarla geçmesi istenir.</li><li>● Bu kişi koridordan geçerken koridoru oluşturan diğer katılımcılardan kişiye dair düşündükleri olumlu özelliği bu kişinin duyacağı bir biçimde kulağına eğilerek söylemeleri istenir.</li><li>● Koridordan geçen katılımcıdan koridorun sonuna eklenmesi istenir.</li><li>● Oyunu katılımcıların daha iyi anlaması için oyun bir kez eğiticinin de katılımı ile oynanır.</li><li>● Her katılımcı koridordan geçene kadar oyun devam ettirilir.</li><li>● Tüm katılımcılar alkışlanarak oyun sonlandırılır.</li></ul>

## EK – 10

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Yakınsak Alan
<b>KAZANIM:</b> Okul – çevre işbirliğinin sağlamaya yönelik çalışmalar yapar.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Katılımcılara bir örnek olay içeren EK – 10A verilir. Örnek olaydaki problem durumunu çözebilecek bir yöntem geliştirmeleri istenir. Bu yöntemlerin katılımcılara verilmiş A4 kağıtlarına 25 dakika içinde yazılması istenir.
<b>DEĞERLENDİRME :</b> Tüm katılımcılar tarafından geliştirilmiş olan yöntemlerin çalışma ortamında sunumu yapılır. Katılımcılar tarafından sunumdaki çalışmalar tartışılarak yazılan yöntemlerin belirlenen problemin çözümüne ulaştırıp ulaştırılmayacağı belirlenir. Her sunumdan sonra verilen dönütlerle birlikte katılımcıya çalışmasını revize etmesi için ek süre verilir. Tüm katılımcıların revizesinden sonra çalışma tek bir form haline dönüştürülerek tüm katılımcılar ile paylaşılır.

## EK – 10A

**Örnek Olay :** Ali Öğretmen, 8 sene çalışmış olduğu okuldan tayin isteyip yeni bir kuruma gelmiştir. Okulun en hiperaktif öğrencilerinin bulunduğu sınıfın sınıf rehber öğretmenliği Ali Öğretmene verilmiştir. Yürüttüğü rehberlik sürecinden 3 ay geçmesine rağmen öğrencilerinin velilerinden okula gelip öğrencilerin gelişimleri hakkında kendisiyle görüşen hiç bir velinin olmadığını görür. Tüm sınıfı içeren bir veli toplantısı yapmaya karar verir. Yapmış olduğu veli toplantısına katılımın sadece %10 olduğunu görür.

Yukarıda verilen örnek olayı incelediğinizde Ali Öğretmenin yerinde olsaydınız, velilerin okul ile olan ilişkilerini artırmada nasıl bir yöntem izlerdiniz ?

## EK – 11

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Fikirlerim, Kaynağımdır !
<b>KAZANIM:</b> Okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda istekli olur.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Katılımcılara bütçesi kısıtlı olan, köy / belde olarak nitelendirilen bir devlet okulunda görev yaptığı ile ilgili EK – 11A verilir. EK – 11A'daki örnek olay ile ilgili bir beyin fırtınası yapılır. Katılımcılara 10 dakikalık düşünme süresinden sonra hazırlamış oldukları bütçelerin nasıl bulunacağı ile ilgili fikirleri sırasıyla söylemeleri istenir ve tahtaya yazılır. Daha sonra tartışma ortamında tahtaya yazılan fikirler elenerek en uygun fikirler ortaya çıkarılır.
<b>DEĞERLENDİRME :</b> Tüm katılımcılar tarafından oluşturulan bütçe elde etme fikirleri sınıf ortamında sunulur. Katılımcılar tarafından sunumdaki çalışmalar tartışılarak yazılan fikirlerin ulaşılmak istenen bütçeye ulaştırıp ulaştırmayacağı belirlenir. Her sunumdan sonra verilen dönütlerle birlikte katılımcıya çalışmasını revize etmesi için ek süre verilir. Tüm katılımcıların revizesinden sonra çalışma tek bir form haline dönüştürülerek tüm katılımcılar ile paylaşılır.

## EK – 11A

**Örnek Olay** : Dezavantajlı bireylerden oluşan bir köy okulunda okul müdürü olarak görev yapan Rafet Bey, okulun öğretim ortamlarının pek çok ihtiyacı olduğunu düşünmektedir. Uygulama yapabileceği sınıflar, atölyeler bulunmamaktadır. Uygun bir bütçe bulunması durumunda öncelikli atölyeleri oluşturabileceğini düşünmektedir. Okulunda görev yapan öğretmenler ile iş birliği içerisinde bu konuyu daha hızlı çözeceğini düşünen Rafet Bey, öğretmenlerden yardım istemiştir.

Yukarıdaki örnek olayı inceleyerek, böyle bir durumla karşılaşmış bir öğretmen olarak bu bütçenin bulunması konusunda okul yönetimine nasıl yardımcı olacağınız ile ilgili fikirleri yazınız.

## EK – 12

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Vizyonun, Vizyonumdur !
<b>KAZANIM:</b> Okul geliştirme faaliyetlerine katılmada istekli davranır.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Katılımcılara verilen EK – 12A ile ilgili, onların beyin fırtınası yapmaları sağlanır. Katılımcıların 10 dakikalık düşünme süresinden sonra hazırlamış oldukları fikirler her katılımcıdan dinlenir ve tahtaya yazılır. Daha sonra tartışma ortamında tahtaya yazılan fikirler elenerek en uygun fikirler ortaya çıkarılır. Ortaya çıkan fikirlerden her branş öğretmenin alanları ile ilgili planlar yapmaları istenir. Hazırlanan planlar aynı branş öğretmenleri tarafından tartışılarak tek bir plan haline dönüştürülür.
<b>DEĞERLENDİRME :</b> Tüm katılımcılar tarafından belirlenen eksiklikler sınıf ortamında sunulur. Katılımcılar tarafından sunumdaki çalışmalar tartışılarak yazılan eksikliklerin , branşları ile ilgili olup olmadığı belirlenir. Her sunumdan sonra verilen dönütlerle birlikte katılımcılara çalışmalarını revize etmeleri için ek süre verilir. Tüm katılımcıların eksiklikleri revize etmesinden sonra varsa aynı branşta olan öğretmenler ile eksiklikler bir araya getirilerek, bu eksikliklerin giderilmesi için uygun bir plan yapılması istenir. Hazırlanan planlar tüm katılımcılar ile paylaşılır.

## EK – 12A

Bakanlığımızın yayımlamış olduğu “ 2023 Vizyon Belgesi “ doğrultusunda görev yaptığınız branşları kapsayan kısımları inceleyiniz. Bu kısımlardan görev yaptığınız okulda bulunan eksiklikleri belirleyiniz. Bu eksikliklerin nasıl giderileceği ile ilgili bir plan hazırlayınız.



## EK – 13

ETKİNLİĞİN ADI: GÜLDÜR KAZAN
AMAÇ: Katılımcılar arasında etkileşim sağlamak, gruba ısınmalarını kolaylaştırmak.
ÖĞRENME ÇIKTILARI: Katılımcılar: <ul style="list-style-type: none"><li>● Grupta kendilerini daha rahat hissederler</li><li>● Ana etkinliğe hazırlanırlar.</li></ul>
MATERYAL:
SÜRE: 15 dk.
İŞLENİŞ:  <i>(Bu oyun öğlen yemeği, çay molası gibi molalardan sonra grubun toparlanmasını sağlamak, grubun dikkatini ve odaklanmasını artırmak, grup dinamiğine katkıda bulunmak amacıyla kullanılabilir.)</i>  <ul style="list-style-type: none"><li>● Katılımcılar iki gruba ayrılır.</li><li>● 1. Gruptaki katılımcılardan kendilerine güldürebilecekleri bir katılımcıyı 2. Gruptaki katılımcılar arasından belirlemeleri istenir.</li><li>● 2. Gruptaki katılımcıların dans etmeleri için bir müzik açılır ve dans etmeye başlarlar.</li><li>● Eğitici müziği durdurduğunda 2. Grup üyelerinin donmaları ve bu süreçte gülmemeleri istenir.</li><li>● 1. Grubun güldürücü kişisi donan 2. Grubun üyelerini bir şekilde güldürmeye çalışır.</li><li>● 1.Gruptaki her katılımcı kendine bir eş seçmeli ve onu güldürmeye çalışmalıdır.</li><li>● Katılımcılardan gülenler oyun dışı kalırlar.</li><li>● Oyun dışı kalan kişi sayısı önemlidir.</li><li>● Eğitici tam 5 dakika dolduğunda oyunu bitirir.</li><li>● Ardından grupların tam tersine rolleri değişmeleri istenir. Bu defada 2. Gruptakiler 1. Gruptakileri güldürmeye çalışır.</li><li>● Süreç aynı şekilde 5'er dakika süre vererek işler. 15-20 dakika kadar oyuna devam edilir.</li><li>● Karşı gruptan en fazla oyuncu güldüren takım oyunu kazanır.</li></ul>

## EK – 14

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Bürokrasinin Etkisi
<b>KAZANIM:</b> Okul ile ilgili belgelerin hazırlanmasında rol alır.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Tüm katılımcılara Ek – 14A verilir. Katılımcıların 10 dakika içerisinde Ek – 14A’da belirtilen listeyi hazırlamaları istenir. Katılımcılardan 2 grup oluşturulur. Katılımcıların ortak kararı ile 4 kişilik jüri belirlenir. Oluşturulan gruplardan birinden bu evrakların okul,öğrenci ve öğretmen gelişimi için gerekli olduğu savunulması istenirken diğer gruptan gerekli olmadığını savunmalarını istenir. 25 dakikalık münazara sonunda kazanan grubun gerekçeleri rapor halinde tüm katılımcılarla paylaşılır.
<b>DEĞERLENDİRME :</b> Gruplar tarafından yapılan savunmalar jüri tarafından Değerlendirme Formuna göre değerlendirilir ve münazara sonucu gerekçeleriyle beraber tüm katılımcılar ile paylaşılır.

## EK – 14A

Eğitim ğretim yılı başında okul yönetimi tarafından sizden istenen evrakların, belgelerin bir listesini yazmanız gerekmektedir. Oluşturduğunuz listeler tüm katılımcıların katılımıyla tek bir liste şeklinde düzenlenecek ve iki grup halinde, münazara tekniğine uygun bir şekilde, sizden istenilen bu evrakların okul, ğrenci ve ğretmen gelişimi işin gerekli olup olmadığı hakkında tartışmanız istenmektedir.



## MÜNAZARA DEĞERLENDİRME FORMU

TARİH ve SAAT							
DEĞERLENDİRME KONULARI	PUAN	1. GRUP			2. GRUP		
		1. YARIŞMACI	2. YARIŞMACI	3. YARIŞMACI	1. YARIŞMACI	2. YARIŞMACI	3. YARIŞMACI
KONU YA HAKİMİYET	25						
VURGU ve TONLAMA ile TÜRKÇEYİ KULLANMA	20						
ÖRNEK ve KALIPLAR (ikna yeteneği)	25						
BEDEN DİLİ (jest ve mimikler)	20						
ZAMANI KULLANMA	10						
TOPLAM	100						
GENEL TOPLAM							

## EK – 15

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> İz Bırakan Öğretmenler
<b>KAZANIM:</b> Kendi alanıyla ilgili çalışmalarda lider rolü alır.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ” Çizgi Ötesi Öğretmenlerimiz “ isimli video izletilir. Video izletildikten sonra her katılımcıya Ek – 15A verilir. Ek- 15A ‘da istenilenler ile ilgili bir metin hazırlamaları istenir.
<b>DEĞERLENDİRME :</b> Tüm katılımcılar tarafından hazırlanan değerlendirme raporu okunur. Her katılımcının kendi değerlendirme raporuyla örtüşen ve ters düşen kısımlar sınıf ortamında tartışılır. Katılımcılar tarafından hazırlanan metinler sınıf ortamında değerlendirilir ve etkinlik sonunda tüm katılımcılarla paylaşılır.

## EK – 15A

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ” Çizgi Ötesi Öğretmenlerimiz “ isimli video izleyeceksiniz. Videoyu izledikten sonra size verilen A4 kağıdına videonun değerlendirmesini kısaca yazmanızı istiyoruz. Değerlendirmeler, tartışma şeklinde incelendikten sonra kendi branşınızla ilgili, görev yaptığınız okuldaki meslektaşlarınıza örnek olacak, liderlik teşkil edecek şekilde yapabileceğiniz faaliyetleri içeren bir metin yazmanızı istiyoruz.



## EK – 16

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Hedeflerime Nasıl Ulaşırım ?
<b>KAZANIM:</b> Okulun ulaşmak istediği hedefleri belirlemede etkin rol alır.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Katılımcılar 3 gruba ayrılır. Bir devlet okulu tarafından hazırlanan stratejik plan ve Ek -16A gruplara dağıtılır. Stratejik planın incelenmesi için 10 dakika süre verilir. Gruplara verilen stratejik planlardan her grup okulun ulaşmak istediği hedefleri içeren 20 madde hazırlar. Hazırlanan bu hedefler gruplar tarafından eksik yönleri ve ulaşılabilir açısından incelenerek, güncelleştirme yapılması istenir. Güncellenen bu hedeflere nasıl ulaşılacağı ile ilgili faaliyetlerin yazılması istenir.
<b>DEĞERLENDİRME:</b> Katılımcılar tarafından güncellenen stratejik plan hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak üzere hazırlanan etkinlikler grup liderleri tarafından çalışma ortamında sunulur. Sunum yapan grup haricinde diğer gruplardaki katılımcılar tarafından eksik bulunan kısımlar belirtilir ve gruplara eksik bulunan kısımları düzenlemek için tekrar ek süre verilir. Ek süre sonunda hazırlanan hedefler ve faaliyetler tüm gruplarla paylaşılır.

## **EK – 16A**

Çalışma 3 grup halinde yapılacaktır. Bir devlet okulu tarafından hazırlanan stratejik planları inceleyerek, okulun ulaşmak istediği hedeflerden 20 tanesini size verilen A4 kağıdına yazmanızı istiyoruz. Belirlediğiniz hedeflerin eksik yönlerini belirleyiniz. Ulaşılabilirlikleri hakkında kısa bilgiler veriniz. Eksik gördüğünüz veya düzenleme yapmak istediğiniz hedefleri güncelleyerek tekrar yazınız. Daha sonra bu hedeflere nasıl ulaşılacağı ile ilgili faaliyetler belirleyiniz.



## EK – 17

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Materyalimi Tasarlıyorum
<b>KAZANIM:</b> Öğretim programına uygun materyal seçer.
<b>MATERYAL:</b> A4 Kağıt , kalem, cetvel, pergel.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Katılımcılara kendi alanları ile ilgili, müfredatta bulunan, materyal kullanabilecekleri kazanımlar ve EK – 17A verilir. Bu kazanımlara ulaşmak için, kağıt üzerinde bir materyal tasarlama şeması çizerek kullanımını hakkında bilgi vermeleri istenir.
<b>DEĞERLENDİRME:</b> Katılımcılar tarafından kendi alanları ile ilgili kazanımlara uygun şekilde hazırlanan materyal tasarlama şemaları çalışma ortamında teker teker sunulur. Sunum sonunda diğer katılımcılar tarafından kazanıma uygun olup olmadığı, materyalin kullanımı ve kullanım sonunda kazanıma ulaştırıp ulaştırmayacağı değerlendirilir. Değerlendirme sonunda her katılımcıya ek süre verilir ve güncelleştirme yapması beklenir. Çalışma sonunda tüm katılımcılar tarafından hazırlanan şemalar, katılımcılarla paylaşılır.

## **EK – 17A**

Aşağıda her branş için verilmiş olan kazanımlardan kendi branşınız ile ilgili olan kazanıma nasıl ulaşacağınız ile ilgili bir materyal tasarlama şeması çizerek kullanımı hakkında bilgi veriniz.

### **KAZANIMLAR**

**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi :** Caminin bölümlerini bilir.

**Türkçe :** Sıfatları bilir.

**Matematik :** Üslü sayıları bilir.

**Fen Bilimleri :** Vücudun bölümlerini tanır.

**Sosyal Bilgiler :** Mevsimleri ayırt eder.

**Özel Eğitim :** İnce motor kaslarını geliştirir.

**Görsel Sanatlar :** Sınırlı alan boyaması yapar.

**Müzik :** Müzik aleti tasarlar.

**Teknoloji ve Tasarım :** Farklı ortamlarda çalışabilecek bir ulaşım aracı tasarlar.

**Bilişim Teknolojileri :** Gizlilik açısından önemli olan bileşenleri açıklar.

**İngilizce :** Aile bireylerini tanır.

**Beden Eğitimi ve Spor :** Denge kaslarını geliştirir.

**İlkokul 1. Sınıf :** Toplama işleminin anlamını kavrar.

**İlkokul 2. sınıf :** Ritmik sayma yapar.

**İlkokul 3. Sınıf :** Dünyanın şeklini ve katmanlarını tanır.

**İlkokul 4. Sınıf :** Çarpma işlemi yapar.

## EK – 18

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Okul Dışı Faaliyetim Nasıl Olmalı ?
<b>KAZANIM:</b> Öğrencinin akademik başarısını artırıcı okul dışı etkinlikler düzenler.
<b>MATERYAL:</b> A4 Kağıt , kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Katılımcılara sosyal bilgiler dersinden örnek bir konu ve bu konuyu öğrencilere nasıl kazandıracakları ile ilgili örnek bir okul dışı etkinliği ve Ek -18A verilir. Daha sonra kendi alanları ile ilgili bir kazanım ve bu kazanımı nasıl kazandıracakları ile ilgili okul dışı bir etkinlik planlamaları istenir.
<b>DEĞERLENDİRME:</b> Katılımcılar tarafından kendi alanları ile ilgili belirlenen kazanım ve bu kazanımı öğrencilere nasıl kazandıracakları ile ilgili hazırlanan okul dışı etkinlik planının sunum yapılır. Sunum sonunda diğer katılımcılar tarafından kazanım ile planlanan faaliyetin uyumu konusunda değerlendirme yapılır. Değerlendirme sonunda her katılımcıya güncelleme / düzeltme yapabilmeleri için ek süre verilir. Çalışma sonunda tüm etkinlik planları katılımcılarla paylaşılır.

## **EK -18A**

**Örnek Olay** : Çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine sahip , okulun en yeni öğretmeni Ayşe Hanım, sosyal bilgiler dersi “ Yerel tarihini bilir.” kazanımını öğrencilere kazandırmak için , onlar için yaşadıkları ildeki tarihi ve özel yerlere gezi düzenlemiştir. Gezi sonunda yaptığı değerlendirmede belirlenen kazanımın öğrencilere tarafından kazanıldığını görmüştür.

Yukarıdaki örnek olay incelendiğinde kendi alanınızla ilgili bir kazanım düşünmenizi ve bu kazanımı öğrencilere kazandırmak için okul dışı bir etkinlik yazınız.



## EK – 19

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Akademik Başarıyı Artırılım
<b>KAZANIM:</b> Öğrencilerin akademik başarıları hakkında meslektaşlarıyla paylaşımında bulunur.
<b>MATERYAL:</b> A4 Kağıt , kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Katılımcılara bir öğrencinin birinci sınav sonuçları açıklandığında verilen bir ara karne örneği ve EK -19A verilir. Bu ara karneye göre her katılımcı kendi branşı ile ilgili öğrenci başarısını yorumlar, başarının artması veya korunması için neler yapılabileceği ile ilgili bir plan sunar, diğer branşlardaki öğrenci başarısının nasıl artabileceği ile ilgili de bir plan sunar.
<b>DEĞERLENDİRME:</b> Katılımcılar tarafından öğrencinin akademik başarısı üzerinden yapılan yorumlar, başarının daha da artması için yapılan planlar çalışma ortamında sunulur. Sunum sonunda diğer katılımcılar tarafından hazırlanan planlar ile öğrencinin başarısının artıp artmayacağı üzerine yorumlar alınır ve yorumlar sonunda katılımcılara düzenleme yapabilmeleri için ek süre verilir. Ek süre sonunda hazırlanan planlar tüm katılımcılar ile paylaşılır.

## EK -19A

Aşağıda verilen ara karne örneğinde öğrencinin 1.sınav notları ve 1. Ders içi katılım notları gözükmektedir. Kendi branşınız ve diğer branşlardaki notları inceleyerek, ilgili öğrencinin başarısını yorumlayınız. Başarının artması veya korunması için neler yapılabileceği ile ilgili bir fikir sunarak, diğer branşlardaki öğrenci başarısının nasıl artabileceği ile ilgili bir çalışma planı üretiniz. Bu fikirleri size verilen A4 kağıdına yazınız.

<b>1.sınavlar Sonu Oluşan Öğrenci Ara Karnesi ( Ortaokul )</b>		
<b>Dersler</b>	<b>1.sınav Puanı</b>	<b>1.Ders içi ve Katılım Puanı</b>
Türkçe	70	90
Matematik	45	65
Fen ve Teknoloji	40	55
Sosyal Bilgiler	80	95
Yabancı Dil	70	95
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	90	100
Görsel Sanatlar	60	70
Müzik	65	80
Beden Eğitimi	75	75
Teknoloji ve Tasarım	90	100

<b>1.sınavlar Sonu Oluşan Öğrenci Ara Karnesi ( 4.sınıf )</b>		
<b>Dersler</b>	<b>1.sınav Puanı</b>	<b>1.Ders içi ve Katılım Puanı</b>
Beden Eğitimi ve Oyun	90	100
Fen Bilimleri	55	60
Görsel Sanatlar	100	100
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	90	80
Matematik	45	60
Müzik	100	100
Sosyal Bilgiler	95	100
Trafik Güvenliği	100	100
Türkçe	80	80
Yabancı Dil	75	85

## EK – 20

ETKİNLİĞİN ADI: PARAZİT OYUNU
AMAÇ: Grubun Etkileşimini Arttırmak, İletişimin Önemini Kavramak.
ÖĞRENME ÇIKTILARI: Katılımcılar: <ul style="list-style-type: none"><li>● Dikkatleriniyoğunlaştırırlar.</li><li>● Sağlıklı bir iletişimin önemini kavrarlar.</li></ul>
MATERYAL: A4 kağıdı ve kalem
SÜRE: 15 dk.
İŞLENİŞ:  <i>(Bu oyun öğlen yemeği, çay molası gibi molalardan sonra grubun toparlanmasını sağlamak, grubun dikkatini ve odaklanmasını artırmak, grup dinamiğine katkıda bulunmak amacıyla kullanılabilir.)</i>  <ul style="list-style-type: none"><li>● Katılımcılardan her grupta 6-7 kişi olacak şekilde eşit 3 gruba ayrılmaları istenir.</li><li>● 1. gruba 3. grubun karşılıklı yüz yüze gelecekleri şekilde yerleşmeleri sağlanır.</li><li>● İki grubun arasına 2. grup yani parazit oluşturacak olan grup yerleştirilir. Böylece grupların birbirine paralel olarak dizilmeleri sağlanır. Grup sayısında eşitlik sağlanamayan durumlarda geride kalan katılımcılar parazit grubuna alınır.</li><li>● Amaç, 1. grubun verdiği bilgileri parazitlere (2. grup) takılmadan dinleyicilere (3. grup) aktarmasıdır.</li><li>● Parazitlerden ses ve hareketle yayın akışını bozmaya çalışmaları ve televizyonun mesajını engellemeye çalışmaları istenir.</li><li>● 1. Gruba iki tane farklı cümle verilir. <b>1. Cümle: Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır.</b> <b>2. Cümle: Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.</b></li><li>● 1. Grubun önce ilk cümleyi 3. gruba aktarması istenir.</li><li>● 3. Grup bu cümleyi doğru tahmin edebilirse ikinci cümleye geçilir.</li><li>● İkinci cümleyi de doğru tahmin edebilirlerse bu defa grupların yerleri değiştirilir yeni gruplar oluşturulur ve eğiticinin verdiği yeni cümleler ile oyuna devam edilir. <b>Diğer grubuncümleleri:</b> <b>1. Cümle: Öğretmen taze ruhları işleyen birustadır.</b> <b>2. Cümle: Gelecek gençlerin gençler ise öğretmenlerin eseridir.</b></li></ul>

## EK – 21

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Deneyimin, Deneyimimdir !
<b>KAZANIM:</b> Meslektaşlarının deneyimlerini dinlemede istekli davranır.
<b>MATERYAL:</b> Renkli fon kartonlar, renkli kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Katılımcılardan 7 farklı grup oluşturmaları istenir. Her gruba malzemeler ve EK – 21A verilir. Verilen EK – 21A ile ilgili 7 farklı kategoride belirtilen konularla ilgili ne gibi faaliyetler yürütüldüğü hakkında istasyon tekniği uygulanır. Her grup 7 farklı kategoriden istasyonlara giderek belirlenen konularla ilgili cevaplar alınır. Tüm gruplar tüm istasyonlardaki çalışmalara katıldıktan sonra istasyon süreci sona erer.
<b>DEĞERLENDİRME:</b> Tüm gruplar tarafından istasyon tekniği tamamlandıktan sonra her grubun çalışma ortamında elde ettikleri fon kartonlarını ve üzerindeki verileri paylaşmaları istenir. Gruplar tarafından belirlenen konularda ne gibi faaliyetler yürütüleceği, bu faaliyetler ile belirlenen konu arasındaki ilişki tüm gruplarca çalışma ortamında değerlendirilir. Değerlendirme sonunda her gruba düzenleme yapmaları için ek süre verilir. Ek süre sonunda oluşan ürünler tüm katılımcılar ile paylaşılır.

## **EK – 21A**

7 farklı çalışma istasyonu oluşturulmuştur. Bu istasyonların her birinde siz katılımcıların eğitim öğretim ortamında değerlendireceği konular bulunmaktadır. Bu istasyon ile belirtilen konularda ne gibi faaliyetler yapılacağını istasyondaki fon kartonlarına yazınız. Grubunuzdaki tüm katılımcılar belirtilen içerik ile ilgili faaliyeti yazdıktan sonra diğer bir istasyona geçiniz. Diğer istasyonda bulunan fon kartonlarına belirlenen içerik ile ilgili faaliyeti yazarken bir önceki grubun paylaşımlarını dikkatlice inceleyiniz. Tüm istasyonlar tüm katılımcılar tarafından tamamlandıktan sonra, istasyonlarda oluşan ürünler tüm katılımcılarca değerlendirilecek ve tartışma ortamında faaliyet – kazanım ilişkisinin nasıl geliştirileceği konusunda görüşünüz alınacaktır.

### **Müzakere Edilecek Konular**

1. Öğretim Programı ve Kazanımlar: Dersin, öğretim programındaki amaç ve kazanımların ne ölçüde gerçekleştirildiği, hedeflenen amaçlara/kazanımlara ulaşılmasında ne gibi sorunlarla karşılaşıldığı.

Yürütülen Faaliyet :

2. Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Derslerin öğretiminde kullanılan öğretim yöntem, teknik ve metotları ile örnek ders işlenişlerinin paylaşılması.

Yürütülen Faaliyet :

3. Öğretim Materyalleri: Ders konularının öğretiminde eğitim teknolojilerinden yararlanma, materyal kullanımı, paylaşımı ve bu materyallerin değerlendirilmesi.

Yürütülen Faaliyet :

4. Sosyal Kültürel Etkinlikler: Derslerde verimliliği artırmak için yapılan okul içi ve dışı sosyal-kültürel etkinliklerin değerlendirilmesi.

Yürütülen Faaliyet :

5. Sınıf Yönetimi ve Akademik Başarı: Sınıf yönetimi; derslerin işlenişi sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, öğrencilerin ilgisini arttırmak ve eğitimdeki akademik başarı düzeyini yükseltmek için yapılabilecek çalışmalar.

Yürütülen Faaliyet :

6. Ölçme ve Değerlendirme: Derslerin özelliklerine göre kullanılacak ölçme ve değerlendirme kriterlerinin ve tekniklerinin görüşülmesi.

Yürütülen Faaliyet :

7. Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleriyle ilgili yapmaları gereken çalışmalar, başvurabileceği kaynaklar (kitap, dergi, makale, eğitim materyalleri, CD ve internet adresleri v.s.) tespit edilip değerlendirilmesi.

Yürütülen Faaliyet :

## EK – 22

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Başarıyı Beraber Artıralım
<b>KAZANIM:</b> Meslektaşlarına, öğrencilerin akademik başarısını artırmada yapmış olduğu çalışmalarıyla örnek teşkil eder.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Katılımcıların her birine A4 kağıdı ve EK -22 verilir. Sınıflarında öğrencilerin akademik başarısını artırmak için yapmış oldukları faaliyetleri belirlenen kategorilere yazmaları istenir. Tüm kategoriler katılımcılar tarafından doldurulduktan sonra çalışma ortamında sunumlar gerçekleştirilir.
<b>DEĞERLENDİRME:</b> Tüm katılımcılar tarafından etkinlik tamamlandıktan sonra her katılımcının çalışma ortamında elde ettikleri A4 kağıt ve üzerindeki verileri paylaşmaları istenir. Katılımcılar tarafından sınıf ortamında akademik başarıyı artırmak için uyguladığı faaliyetler paylaşılır ve diğer katılımcılar tarafından bu faaliyetlerin akademik başarıyı ne düzeyde artıracığı ile ilgili değerlendirmeler alınır. Değerlendirme sonunda her katılımcıya düzenleme yapmaları için ek süre verilir. Ek süre sonunda oluşan ürünler tüm katılımcılar ile paylaşılır.

## **EK – 22A**

Aşağıda verilen akademik başarıyı artıran faktörlere sınıfınızda, kendi alanınızla ilgili, öğrencilerin akademik başarısını artıracak şekilde uygulamış olduğunuz faaliyetleri size verilen A4 kağıdına birer tane olmak üzere yazınız. Yazdıktan sonra A4 kağıdı yanınızdaki katılımcıya veriniz. Faaliyet sonunda ise tüm katılımcıların öğrencilerin akademik başarıyı artırma üzerinde yapmış olduğu faaliyetleri inceleyecek ve genel bir değerlendirme yapılacaktır.

### **Akademik Başarıyı Artıran Faktörler**

#### **1. Duygusal Faktörler**

#### **2. Zihinsel Faktörler**

#### **3. Sınav Kaygısı**

#### **4. Arkadaşlık İlişkileri**

## 5. Okul – Öğretmen İşbirliği

## 6. Ders Çalışma Yöntemleri



**EK – 23**

<p><b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Okulumun Hedefi, Benim Hedefimdir</p>
<p><b>KAZANIM:</b> Okul hedeflerine ulaşma konusunda etkin rol alır.</p>
<p><b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem.</p>
<p><b>SÜRE:</b> 45 dakika</p>
<p><b>İŞLENİŞ :</b> Katılımcılara bir devlet okulunun genel hedeflerini içeren A4 kağıdı ve EK -23A verilir. Katılımcılardan bu hedeflere ulaşma konusunda yapılacak faaliyetlerin neler olabileceği, bu faaliyetlerde ne şekilde görev alacakları konusunda faaliyetler planlamaları istenir.</p>
<p><b>DEĞERLENDİRME:</b> Belirlenen hedeflere öğrencilerin nasıl ulaşacakları ile ilgili hedefler tüm katılımcılar tarafından hazırlanır ve çalışma ortamında sunulur. Sunum yapan katılımcı dışında diğer katılımcılar tarafından ilgili hedef ile faaliyetin uyuşup uyuşmadığı, belirlenen hedefe hazırlanan faaliyetin kazandırılıp kazandırılmayacağı ile ilgili değerlendirme yapılır. Değerlendirme sonunda her katılımcıya düzenleme yapmaları için ek süre verilir. Ek süre sonunda tüm faaliyetler katılımcıların tamamı ile paylaşılır.</p>

## EK – 23A

Sizlere verilen A4 kağıdında bir devlet okulunun genel hedefleri bulunmaktadır. Bu okulda görev yaptığınızı varsayarak bu hedeflere nasıl ulaşacağı ile ilgili ne gibi faaliyetler yapılacağını belirterek bu faaliyetlerde ne şekilde görev alacağınız konusunda açıklamalarda bulununuz.

### Hedefler :

- Öğrencilerimizin doğal meraklarını besleyerek; amaçlı ve yapıcı araştırmalar yapmak için gerekli becerileri kazanmalarını, öğrenmekten zevk alan ve bu öğrenme isteği ömür boyusüren,
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kullanmada inisiyatif sahibi,
- Sahip olduğu fikir, düşünce, duygu ve bilgiyi güvenilir biçimde ifade edecek ana dil yetkinliğine sahip, en az bir yabancı dili iletişiminde kullanabilecek yetkinlikte,
- Öğrenme sürecinde yeni roller, fikirler ve stratejiler keşfetmek için gerekli bağımsız ruha ve güven duygusuna sahip, inançlarını demokratik ilkeler çerçevesinde savunurken cesaretli,
- Evrensel geçerliliği ve önemi olan konuları/bilgileri keşfetmek için heyecan duyan ve emek harcayan, değerli bir bilgi birikimine sahip, entelektüel,

- Ahlaki muhakeme ilkelerini iyi kavramış, dürüstlük ve adalet duygularına sahip,
- Sınırlı kaynakların korunması, yeniden dönüştürülmesi, tasarrufu ve birlikte yaşadığı diğer insanlarla ve canlılarla paylaşımı konularında duyarlı ve sorumluluk sahibi,
- Farklı bakış açıları ve fikirlere hoşgörülü ve açık, kültürel değerler ve yaşam biçimlerine, inançlara saygılı,
- Kişisel gönenç ile bedensel ve zihinsel dengenin önemini kavramış,
- Kendisinin ve çevresindekilerin öğrenme süreçlerini dikkatle inceleyen, güçlü ve zayıf yönlerini yapıcı bir tarzla analiz edebilen, edindiği bilgi ve deneyimi farklı öğrenme alanları için kullanabilen bireyler yetiştirmek.

## EK – 24

ETKİNLİĞİN ADI: ÇUBUK MAKARNA KULESİ
AMAÇ: Grubun Etkileşimini Arttırmak, İletişimin Önemini Kavramak.
ÖĞRENME ÇIKTILARI: Katılımcılar: <ul style="list-style-type: none"><li>• İş birliği ve takım çalışmasının önemininkavrarlar.</li></ul>
MATERYAL: 4-5 paket çubuk makarna, 4-5 paket marshmallow (marşmelov) şekeri
SÜRE: 20 dk.
İŞLENİŞ:  <p><i>(Bu oyun özellikle grup dinamiğini yakalamak, katılımcıların iş birliğinde çalışmasını ve birbirlerini tanımaya destek olmak amacıyla oynatılabilir. Grup dinamiğini desteklemek için oyundaki grup sayıları sınıfın durum ve koşullarına göre azaltılabilir)</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Katılımcıların kişi sayısına göre 4 farklı gruba ayrılması sağlanır.</li><li>• Her gruba bir paket çubuk makarna ve bir pakette marshmallow verilir.</li><li>• Gruplara verilen süre içerisinde birer kule yapacakları ve bunu yapmak için ellerindeki çubuk makarna ve marshmallowlardan yararlanacakları söylenir. Bu iki malzemeyi istedikleri gibi kullanabilecekleri belirtilir.</li><li>• Gruplara en yüksek kuleyi yapan ekibin oyunu kazanacağı söylenir. Gruplara eğitmen “Başla” yönergesini vermeden başlamamaları, “Başla” denildikten sonra aynı anda kule yapımına başlamaları belirtilir.</li><li>• Katılımcılar kendilerine verilen malzemeleri kullanarak 20 dakika süre içerisinde en yüksek ve en sağlam kuleyi yapmaya çalışırlar.</li><li>• Sürenin sonunda eğitici oyunu durdurur ve kulelerin birbirleri ile kıyaslanmasını sağlar. En yüksek ve sağlam kuleyi zamanında yapan grup yarışmayı kazanır.</li></ul>

## EK – 25

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Meslektaşım Değerlidir
<b>KAZANIM:</b> Meslektaşlarına değer verdiğini gösterir.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Katılımcılara “ Meslektaşlarınıza değer verdiğinizi göstermek için neler yaparsınız ? “ sorusu ile beyin fırtınası yaptırılarak , verilen cevaplar çalışma ortamında tahtaya yazılır. Daha sonra EK – 25A katılımcılara verilir. Kendi okullarında EK - 25 ‘deki durumla karşı karşıya kalan meslektaşına nasıl davranacağı ile ilgili değerlendirmeleri tüm katılımcıların verilen A4 kağıdına yazılması istenir.
<b>DEĞERLENDİRME:</b> EK - 25 ‘deki örnek olay karşısında katılımcıların nasıl davranacağı ile ilgili yaptığı değerlendirmeler tüm katılımcılar tarafından sınıf ortamında sunulur. Sunum yapan katılımcı dışında diğer katılımcıların yapılan değerlendirme üzerine yorum yapmaları istenir. Yapılan yorumlar ile birlikte katılımcıya kendi değerlendirmesini düzenlemesi için ek süre verilir. Ek süre sonunda yapılan tüm değerlendirmeler katılımcılarla paylaşılır.

## **EK -25A**

Meslektaşlarınıza değer verdiğinizi nasıl gösterirsiniz? Sorusuna cevap vererek beyin fırtınası yapınız. Verdiğiniz cevaplar ışığında aşağıdaki soruya cevap veriniz.

2018 yılı Şubat ayında bir meslek lisesinde yaşanan olay ilgili gazete haberi size verilen A4 kağıdında bulunmaktadır. Kendi okulunuzda böyle bir olayın yaşandığını varsayarak, bu örnek olayın başına geldiği meslektaşınıza nasıl davranır, onun zarar görmeden eskisinden daha iyi şekilde eğitim öğretime devam edebilmesi için neler yaparsınız ?

**Haber :**

## **Öğrencilerinin Dalga Geçtiği Öğretmen**

Çorlu'da eğitim - öğretim veren kurumlar arasında yer alan bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde ders anlatmaya çalışan öğretmenleri ile dalga geçen öğrenciler tüm yaşananları cep telefonu kamerası ile kaydetmiş ve sosyal medyada paylaşmış. Görüntüler hızla yayılmış ve haber bültenlerine de konu olmuştu. Yaşananları kahkahalarla izleyen öğrencilerin görüntüsü son derece öğretmeni küçük düşürücüydü.

<http://www.milliyet.com.tr/ogrencilerinin-dalga-gectigi-ogretmene-tekirdag-yerelhaber-2590428/>

## EK – 26

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Okul, Tüm Paydaşlarla Güzel
<b>KAZANIM:</b> Okul ile ilgili konularda, meslektaşlarının etkin katılımını teşvik eder.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem, 6 farklı renkte şapka.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Öğretim görevlisi tarafından EK -26A'ya göre “ Altı Şapkalı Düşünme “ tekniği kullanılarak her grup tarafından, sahip oldukları şapka rengine göre çözümler üretmeleri beklenir. Etkinlik öncesi gruplara “ Altı Şapkalı Düşünme” tekniği hakkında kısa bilgi verilir.
<b>DEĞERLENDİRME:</b> Gruplara dağıtılan EK – 26A'ya göre tüm gruplar tarafından Altı Şapkalı Düşünme tekniğinde sahip oldukları şapka rengine göre ürettikleri çözümlerin sınıf ortamında sunumu yapılır. Diğer gruplar tarafından yapılan sunumların şapka rengine uygun olup olmadığı, verilen problem durumunu çözüme ulaştırıp ulaştırmadığı hakkında yorumlar yapılır. Her grubun oluşturduğu çözüme okulda bulundan diğer öğretmenlerin nasıl entegre edeceği hakkında tartışma yapılır. Yapılan yorumlar sonucunda gruplara faaliyetlerini düzenlemeleri için ek süre verilir. Ek süre sonunda tüm gruplarca hazırlanan faaliyetler katılımcılarla paylaşılır.

## EK – 26A

### Okul ile ilgili problemler ;

- Okulunuz maddi sıkıntılar çeken bir köy okulu, 21. Yüzyıl becerileri becerilerini kazandırmak ve 2023 Vizyonunda belirtilen kazanımlara ulaşmak için oluşturulması gereken çalışma ortamının oluşturulması için neler yaparsınız?
- Okulunuzun bulunduğu muhit göçmenlerin yaşadığı, yaşadığı topluma entegre olamamış ailelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla okulunuzdaki öğrenciler bu ailelerin çocukları. Onların Türk Eğitim sistemine hızlı ve en iyi şekilde entegreolmaları için neler yaparsınız?
- Okulunuzun akademik başarısı bulunduğunuz İlçenin ortalamasının üzerindedir. Fakat okulunuz hiçbir sosyal etkinliğe, spor müsabakalarına, çeşitli yarışmalara katılmamaktadır. Öğrencilerin eksik olan bu sosyal yönlerini geliştirmek için neler yaparsınız?
- Eğitim öğretime devam etmekte olduğunuz okula yıkım kararı verildi ve okulunuzdaki tüm öğretmen ve öğrenciler beklenmeden yine eğitim öğretime devam eden başka bir okula aktarıldı. Öğrencilerin ve öğretmenlerin yeni ortamlarına en hızlı ve verimli şekilde uyum sağlamaları için neler yaparsınız?
- Okul idareniz tarafından pek çok öğretmen ayrımcılığa uğramış, pek çoğuna da mobbing yapılmaktadır. Bu problemler karşısında ortamında normalleşmesi için neler yaparsınız?
- Sınıf rehber öğretmenliğini yürüttüğünüz sınıfta klikleşmeler olduğunu fark ettiniz. Bu klikleşmeler öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemekte hatta bazı öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum edinerek devamsızlık yapmalarına sebep olmuştur. Bu sorunun ortadan kaldırılması için neler yaparsınız?

**EK – 27**

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> 5E Modelini Kullanıyorum
<b>KAZANIM:</b> Öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenlemekte isteklidir.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ:</b> Katılımcılar 4 farklı gruba ayrılır. Tüm Gruplara EK – 27A verilir. Öğretim görevlisi tarafından 3.4.5.6.7. ve 8.sınıflarda ortak olarak işlenen “ Dünya ve Evren “ konusunda verilen kazanımların , yine öğretim görevlisi tarafından belirlenen sınıf seviyesine nasıl kazandırılacağı ile ilgili 5E modeline göre bir etkinlik tasarımları istenir. Etkinlik öncesinde 5E modeli ile ilgili ön bilgiler verilir.
<b>DEĞERLENDİRME:</b> Gruplara dağıtılan EK -27A ‘ya göre her grup tarafından hazırlanan 5E modeline uygun ders planı tüm gruplarca sunulur. Belirlenen kazanıma, hazırlanan ders planının ulaştırıp ulaştırmayacağı diğer gruplar tarafından yorumlanır. Yorumlara göre gruplara düzenleme yapmaları için ek süre verilir. Ek süre sonunda tüm planlar katılımcılarla paylaşılır.

## EK – 27A

3.4.5.6.7. ve 8.sınıflarda ortak olan “ Dünya ve Evren “ ünitesinde verilen kazanımı, belirtilen sınıf seviyesine göre öğrencilere kazandırmak için 5E modeline uygun bir öğretim etkinliği tasarlayınız.

**Kazanım : Dünya'nın hareketleri sonucu gerçekleşen olayları açıklar.**

<b>DERS:</b>	Fen Bilimleri	<b>SINIF:</b>	
<b>KONU:</b>	Dünya ve Evren		
<b>KAZANIMLAR</b>	Dünya'nın hareketleri sonucu gerçekleşen olayları açıklar.		
<b>ARAÇ-GEREÇ:</b>			
<b>SÜRE:</b>			
<b>İŞLENİŞ: ( 5E Modeli )</b>			
1) Giriş (Engage) (Motivasyon – Dikkat Çekme – Ön bilgileri harekete geçirme)			
2) Keşfetme(Explore)			
3) Açıklama(Explain)			

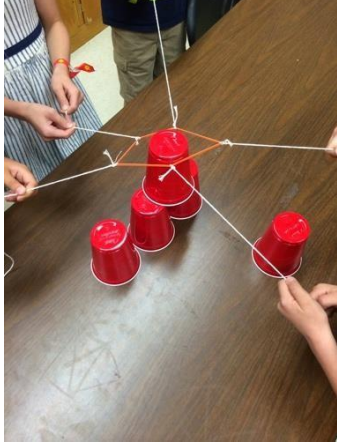
**4) Derinleştirme (Ayrıntıya Girme)(Elaborate)**

**5) Değerlendirme(Evaluate)**

## EK – 28

ETKİNLİĞİN ADI: BARDAK KULESİ
AMAÇ: Grubun Etkileşimini Arttırmak, İletişimin Önemini Kavramak.
ÖĞRENME ÇIKTILARI: Katılımcılar: <ul style="list-style-type: none"><li>• İş birliği ve takım çalışmasının önemini kavrarlar.</li></ul>
MATERYAL: 100 adet kağıt bardak , ip (1 yumak) , lastik (kalın paket lastiği 4-5 adet)
SÜRE: 20 dk.
İŞLENİŞ:  <p><i>(Bu oyun özellikle grup dinamiğini yakalamak, katılımcıların iş birliğinde çalışmasını ve birbirlerini tanımaya destek olmak amacıyla oynatılabilir. Grup dinamiğini desteklemek için oyundaki grup sayıları sınıfın durum ve koşullarına göre azaltılabilir)</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Katılımcıların kişi sayısına göre 4-5 farklı gruba ayrılması sağlanır.</li><li>• Gruplara lastik ve ip verilir. Lastiğin çevresine gruptaki kişi sayısı kadar ip bağlanır ve bir tutma aparatı hazırlanır.</li><li>• 15 adet bardak verilir ve bardakların birbirinden ayrılarak masa üzerine karışık bir şekilde yayılması sağlanır.</li><li>• Birinci aşamada katılımcılardan 15 adet bardak kullanılarak Görsel 1'dekine benzer bir kule oluşturmaları istenir. <i>(Görsel temsili olması için konulmuştur. Aynı kule 15 bardakla oluşturulacaktır. Dolayısı ile en altta 5 bardak olması gerekmektedir.)</i></li></ul>

Görsel 1



- Grup üyelerinden ipi yukarıdaki resimde olduğu gibi tutarak ve taşıyarak bardaklarla Görsel 1'deki kuleyi oluşturmaları istenir.
- Kuleyi ilk tamamlayan grubun oyunu kazanacağı söylenir ve oyun başlatılır. ([https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=19&v=4ILcHlpLAis](https://www.youtube.com/watch?time_continue=19&v=4ILcHlpLAis))
- Grupların kuleyi tamamlamasının ardından bu defa oyun biraz daha zorlaştırılır. Oyunun ikinci aşamasında ise katılımcılara 10 bardak verilir ve Görsel 2'deki gibi bir şekil oluşturmaları istenir.
- Bardaklar yine masa üzerine karışık bir biçimde konulur.



Görsel 2

- Gruplardan yine iple oluşturdukları aparat yardımı ile bardakları taşıyarak Görsel 2'deki şekli oluşturmaları istenir.
- Görseldeki şekli işbirliği içinde çalışarak şekli ilk oluşturan grup oyunu kazanır. ([https://www.youtube.com/watch?v=hR0\\_NqEOFuA](https://www.youtube.com/watch?v=hR0_NqEOFuA))

## EK – 29

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Katılımcı Öğrenme
<b>KAZANIM:</b> Meslektaşlarına katılımcı öğrenme etkinlikleri hazırlama konusunda örnek teşkil eder.
<b>MATERYAL:</b> Renkli fon kartonu, beyaz tahta kalem .
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Öğretim görevlisi tarafından “ Katılımcı Öğrenme( engaged learning )” hakkında bilgi verilir. Katılımcılar 5’er kişiden oluşan gruplara ayrılır. Her gruba EK – 29A paylaşılır. İstasyon tekniği kullanılarak yapılacak çalışmada, her grup verilen faktör ile ilgili çözümleri , istasyonlarda bulunan fon kartonlarına sırasıyla yazar. 10 dakika sonunda gruplar istasyon değiştirirler. Bir önceki grubun çözüm önerileri incelendikten sonra ilgili faktör ile alakalı yeni çözüm önerileri eklenir ve tüm istasyonlar tamamlayana kadar süreç devam eder.
<b>DEĞERLENDİRME:</b> EK – 29A’ya göre tüm gruplar tarafından hazırlanan fon kartonları ile belirlenen problemin çözümü için hazırlanan çalışmaların sunumu yapılır. Yapılan sunumlarda belirlenen problemin çözümü için ortaya atılan çalışmaların çözüme ulaştırıp ulaştırmadığı gruplarca değerlendirilir. Çözüme uygun olmayanlar belirlenerek gruplara düzenleme yapmaları için ek süre verilir. Ek süre sonunda hazırlanan çözümler tüm katılımcılarla paylaşılır.

## **EK -29A**

Çevre Kirliliğinin Önlenmesi konusunda istasyon tekniği kullanılarak yapılacak çalışmada, her istasyonda verilen faktör ile ilgili çözümleri, verilen fon kartonlarına sırasıyla yazmanız gerekmektedir. 10 dakika sonunda grupların diğer istasyona geçmesi gerekmektedir. Bir önceki grubun çözüm önerileri incelendikten sonra yeni çözüm önerileri eklenir ve tüm gruplar istasyonların hepsini tamamlayana kadar süreç devam edecektir. Süreç sonunda yazılan çözümler toplu şekilde değerlendirilecek ve uygun olmayanlar elenerek tek bir çözüme ulaşılabacaktır.

### **Çevre Kirliliğinin Önlenmesi İçin İncelenecek Faktörler**

#### **1. Evsel Faktörler**

#### **2. Ekonomik Faktörler**

#### **3. Sosyal Faktörler**

## EK – 30

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Güven Bana
<b>KAZANIM:</b> Öğrencilere güvenir.
<b>MATERYAL:</b> Renkli pullar.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Öğretim görevlisi tarafından “öğrencilere güvenir.” Kazanımı ile ilgili EK – 30A tüm katılımcılara verilir. Her katılımcıdan EK – 30A’ya uygun şekilde öğrencilere güvendiklerini gösterir bir örnek olay anlatmaları istenir. Anlatılan örnek olaydan sonra diğer katılımcılar tarafından beğeni alan katılımcı bir adet renkli pul kazanır ve süre sonunda en çok pulu olan katılımcı kazanır.
<b>DEĞERLENDİRME:</b> Katılımcılar tarafından örnek olaya uygun, öğrencilere güvendiğini gösterir örnek olaylar anlatılır. Anlatılan örnek olaydan sonra diğer katılımcılar tarafından beğeni alan katılımcı bir adet renkli pul kazanır ve süre sonunda en çok pulu olan katılımcı kazanır.

## EK - 30A

**Örnek Olay :** 2023 vizyonu çerçevesinde öğretmelerin öğrencilere güvenmesi gerektiğini öğrenen 6.sınıf fen bilimleri öğretmeni Berna öğretmen, 2. Sınavını gözetmensiz yapmış, soruları öğrencilere dağıttıktan sonra sınıftan çıkmıştır. Değerlendirme sürecinde ise öğrencilerde herhangi bir kopya olayına rastlamadığını görmüştür.

Sizler de örnek olaydan yola çıkarak eğitsel bir oyun oynayacaksınız. “Öğrencilere güvenelim” isimli eğitsel oyunda, sizlerin de sınıf ortamında öğrencilere güvendiğinizi gösterir , yaşanmış / yaşanması muhtemel olaylarınızı anlatacaksınız. Her anlattığınız olay sonrası diğer katılımcılar tarafından beğeni alırsanız bir adet “ renkli pul “kazanacaksınız. Etkinlik sona erdiğinde en fazla renkli pula sahip olan katılımcı oyunu kazanacaktır.

## EK – 31

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Öğretmen, Güvenilirdir
<b>KAZANIM:</b> Öğrencilerin güvenini kazanacak faaliyetler planlar.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Katılımcılardan 4'er kişilik gruplar oluşturmaları istenir. Öğretim görevlisi tarafından öğrencilerin öğretmenlerine olan güvenlerini sağlama, artırma ile ilgili örnek bir olay içeren EK – 31A tüm gruplara verilir.Oluşturulan gruplarda öğrencilerin güvenlerinin nasıl kazanacakları ile ilgili faaliyet planlamaları istenir.
<b>DEĞERLENDİRME:</b> Gruplar tarafından EK – 31A'ya göre hazırlanan faaliyetler çalışma ortamında sunulur. Sunum sonunda diğer gruplar tarafından, hazırlanan faaliyetlerin öğrencinin güvenini kazandırıp kazandırmayacağı ile ilgili yorumlar yapılır. Yapılan yorumlar ışığında gruplara düzenleme yapabilmeleri için ek süre verilir. Ek süre sonunda düzenlenen çalışmalar tüm katılımcılarla paylaşılır.

## EK – 31A

**Örnek Olay :** Fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapan Duygu öğretmen, öğrencilere 1 ay süreli bir proje ödevi vermiş ve kriterlere uygun ödevi hazırlayan herkesi sinemaya götüreceğini söylemiş fakat süresinde tamamlayan öğrencileri sinemaya götürmemiştir. Duygu öğretmen, öğrencilere tekrar bir proje ödevi verip ödev sonunda ödül vereceğini söylemesine rağmen, hiçbir öğrenci ödevi tamamlamamıştır. Matematik öğretmeni olarak görev yapan Nuri öğretmen ise, matematik sınavından 90 ve üzeri alan herkese istediği takımın formasını hediye edeceğini söyler ve sınavından 90 ve üzeri not alan 13 öğrenciye istediği takımın formalarını almıştır. Nuri öğretmen, öğrencilere bir proje ödevi verir ve süresinde ödevi tamamlayan herkesi sinemaya götüreceğini söyler. Ödevi tamamlayan herkesi sinemaya götüren Nuri öğretmenin verdiği tüm görevleri öğrenciler en iyi şekilde ve zamanında tamamlamaya başlar. Nuri öğretmenin gözlemlerinin de ise öğrencilerin derse katılımının ve akademik başarılarının arttığını da belirtir.

Sizler de grup olarak öğrencilerin güvenini kazanmak için bir adet faaliyet planlayınız.

## EK – 32

<b>ETKİNLİĞİN ADI:</b> Neden – Neden - Çözüm
<b>KAZANIM:</b> Okul ile ilgili sorunlarda çözümün parçası olmak konusunda istekli davranır.
<b>MATERYAL:</b> A4 kağıt, kalem, renkli fon kartonları, renkli keçeli kalemler.
<b>SÜRE:</b> 45 dakika
<b>İŞLENİŞ :</b> Katılımcılar 4'er kişilik gruplara ayrılır. Öğretim görevlisi, katılımcılara EK -32A'yı dağıtır. EK-32A 'daki problem durumlarına Neden – Neden – Çözüm Ağaç Diyagramı oluşturarak bir çözüm bulmaları beklenir. Çalışma öncesinde Neden – Neden – Çözüm Ağaç Diyagramı hakkında bilgi verilir.
<b>DEĞERLENDİRME:</b> Gruplar tarafından EK – 32A 'ya göre hazırlanan Neden – Neden – Çözüm Ağaç Diyagramı çalışma ortamında sunulur. Sunum sırasında verilen problem durumlarının nedenleri, alt nedenleri ve bu nedenlere karşı üretilen çözüm yolları değerlendirilir. Ortaya atılan çözüm fikirlerinin belirtilen problemi çözüp çözmeyeceği, eksik / yanlış yerler değerlendirilir. Yapılan değerlendirme sonrasında gruplara düzenleme yapmaları için ek süre verilir. Ek süre sonunda hazırlanan faaliyetler tüm katılımcılarla paylaşılır.

## EK – 32A

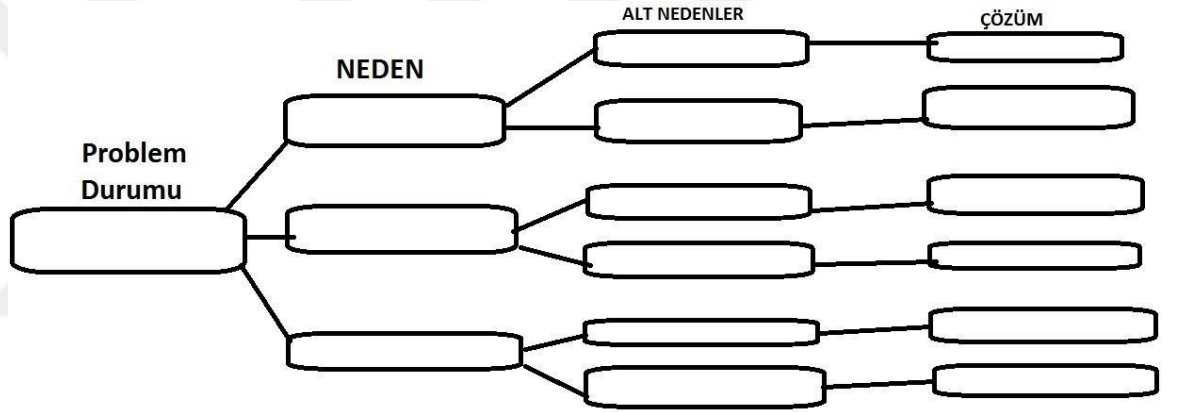
**Örnek Olay :** 127 öğretmenli ve 3300 öğrencili bir okulda idareci olarak görev yapan Murat bey, okul ile ilgili problemleri tüm öğretmenlerin aktif katılım sağladığı bir toplantıda masaya yatırır. Bu problemlerin çözümü için öğretmenlerden fikirler alır. Daha sonra bu çözüm önerilerinin nasıl işleyeceği ilgili bir faaliyet planı hazırlar.

Aşağıda bulunan okul ile ilgili problemlere ne tür çözümler önerirsiniz ? Bu çözümlere ulaşmakta nasıl bir yol izlersiniz ? Bu çözüm önerilerini ve faaliyetleri gösterir bir “Neden – Neden – Çözüm Ağaç Diyagramı “ Oluşturunuz.

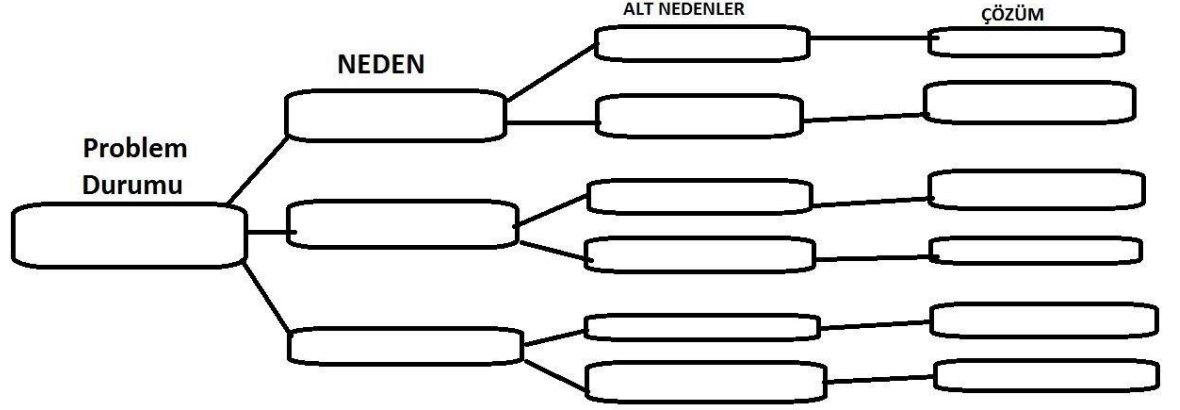
### Problem durumları ;

- Öğrencilerin aşırı devamsızlıkları

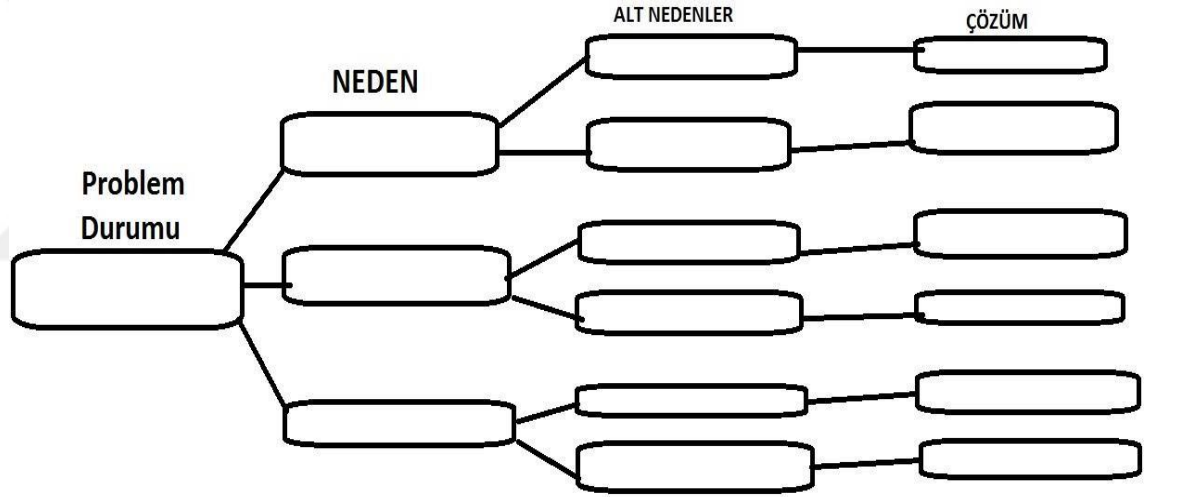
### Neden – Neden – Çözüm Ağaç Diyagramı



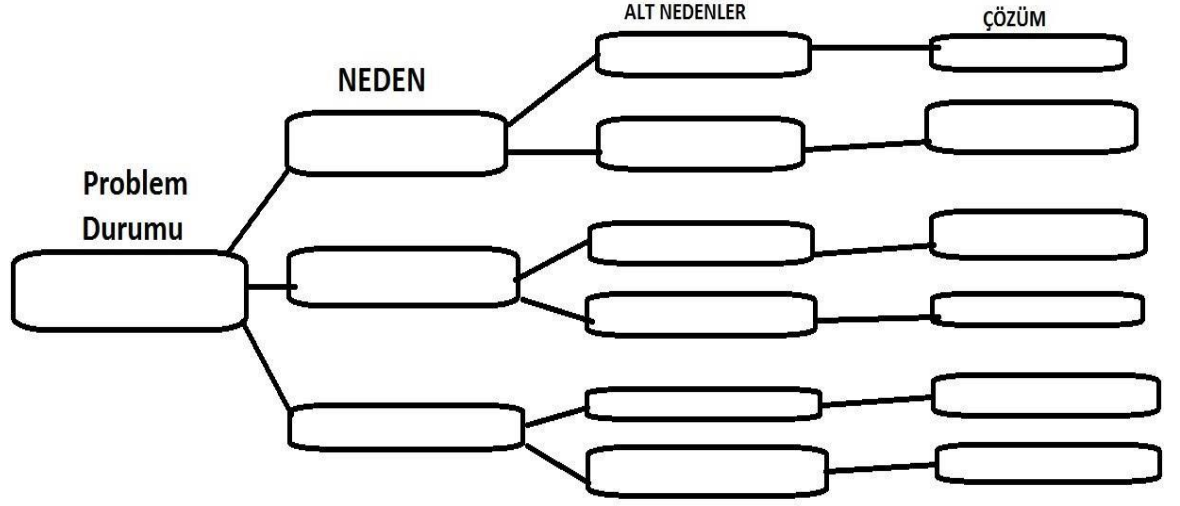
- Öğrencilerin sahip oldukları kötü alışkanlıklar



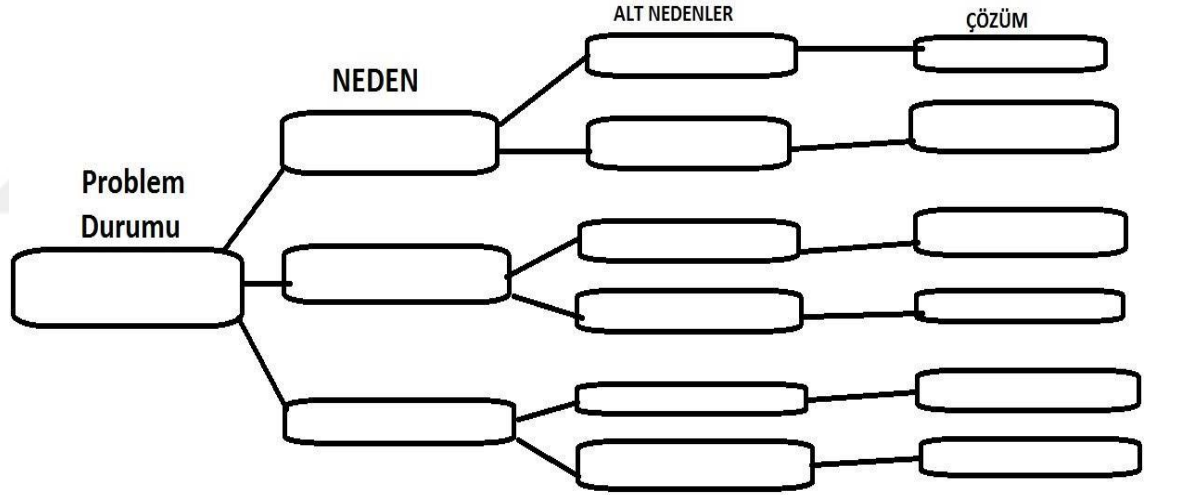
- Öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması



- Öğrenciler arası akran / siber zorbalık



- Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime entegrasyonundaki başarısızlık



**EK – 33**

**UYGULAMA DEĞERLENDİRME FORMU**

**1. Uygulama başladığında belirlenen hedefe ulaşip ulaşamayacağınız hakkında ne düşündünüz?**

**2. Uygulama tamamlandığında belirlenen hedefe ulaştığınızı düşünüyor musunuz?**

**3. Uygulamada geliştirilmesi gereken kısımlar var mıdır ? Varsa nerelerdir?**

**4. Uygulama sırasında hangi duyguları hissettiniz?**

Öğretmen liderliği ölçeği

Gelen Kutusu x



**Yücel Yücel** <yucelyucel2017@gmail.com>

27 Kas 2018 Sal 00:36



Alıcı: beycioglu ▾

Değerli hocam iyi akşamlar diliyorum.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Yönetimi A.B.D Başkanı Prof. Dr. Ercan YILMAZ hocamın danışmanlığında yapacağım çalışmada müsadeniz olursa ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim.



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

27 Kas 2018 Sal 08:59



Alıcı: ben ▾

Selamlar,  
Ölçeğ elbette kullanabilirsiniz.  
Kolaylıklar

27 Kas 2018 Sal, saat 00:36 tarihinde Yücel Yücel <yucelyucel2017@gmail.com> şunu yazdı:

Değerli hocam iyi akşamlar diliyorum.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Yönetimi A.B.D Başkanı Prof. Dr. Ercan YILMAZ hocamın danışmanlığında yapacağım çalışmada müsadeniz olursa ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim.

--  
Kadir Beycioglu  
Dokuz Eylül University  
Buca Faculty of Education  
Division of Educational Administration, Izmir / Turkey



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.13143068  
Konu: Araştırma İzni (Yücel YÜCEL)

09.07.2019

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.  
b) 28/06/2019 tarihli ve 48178250-300-E.10652 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Yücel YÜCEL'in "Öğretmen Liderliği Eğitim Programının Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Becerilerine Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı okullarda görevli öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2019-2020 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.

Seyit Ali BÜYÜK  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
1-Genelge (2 Sayfa)  
2-Gönüllü Katılım Formu (1 Sayfa)  
3-Anket Formu (2 Sayfa)  
4-Okul Listesi (1 Sayfa)

09.07.2019

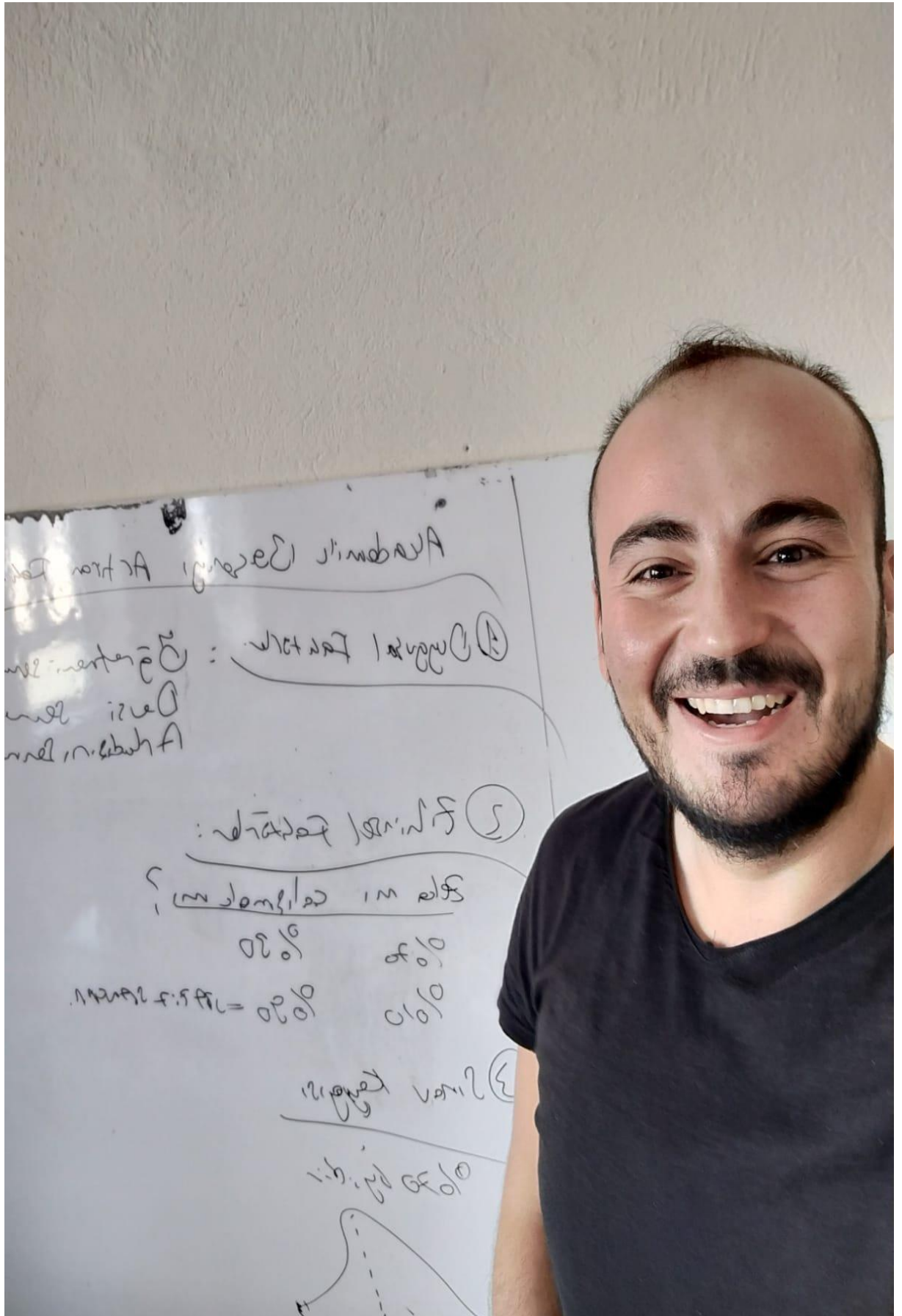
Aktepe Mah. Garaj Cad. No:4 Katı/KONYA

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef

**EK-35**







































## ÖZGEÇMİŞ

### *Kişisel Bilgiler*

---

Adı Soyadı : YÜCEL YÜCEL  
Doğum Yeri ve Tarihi : KULU – 16.05.1989  
Medeni Durumu : EVLİ  
e-posta : yucelyucel2017@gmail.com

### *Eğitim Bilgileri*

---

İlkokul : İBRAHİM YAPICI İLKÖĞRETİM OKULU ( 1994 – 1999)  
Ortaokul : İBRAHİM YAPICI İLKÖĞRETİM OKULU ( 1999 -2002)  
Lise : KARATAY SÜLEYMAN DEMİREL MİLLİ PİYANGO ANADOLU LİSESİ ( 2002 – 2006)  
Lisans : SELÇUK ÜNİVERSİTESİ FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ A.B.D. ( 2007 – 2011 )  
Yüksek Lisans : ERCİYES ÜNİVERSİTESİ FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ A.B.D. ( 2012 – 2015)  
Doktora :

### *İş Deneyimi*

---

1. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ( 2011 – HALEN )
- 2.

### *İlgi Alanları*

---

### *Ödülleri*

---

### *Diğer Bilgiler*

---

### *Yayınları*

---

Bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile “ Hücre Bölünmesi ve Kalıtım” ünitesinde öğrenci başarı düzeyinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, 2015.