
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMEN FAİLLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Elif Ayyıldız

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ , 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2 (İki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Elif

Soyadı : AYYILDIZ

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği ile Öğretmen Failliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Examining the Relationship Between School Administrators' Instructional Leadership and Teacher Agency

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Elif AYYILDIZ

İmza: ……...

JÜRİ ONAY SAYFASI

Elif Ayyıldız tarafından hazırlanan "Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği ile Öğretmen Failliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Sabri Çelik
(Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……..

Başkan: Prof. Dr. Mehmet Korkmaz
(Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……..

Üye: Prof. Dr. Murat Özdemir
(Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi) ……..

Tez Savunma Tarihi: 18/06/2025

Bu tezin Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. Osman ÇİMEN ……..

Canım oğlum Ömer Asaf Çakmak'a ithafımdır.

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması sürecinde beni en çok motive eden, gücümü tazeleyen kişi sevgili oğlum Ömer Asaf Çakmak oldu.

Henüz 10 yaşında olmasına rağmen anlayışı, sabrı ve sevgisiyle her an yanımda oldu. Bu süreci seninle paylaşmak çok güzeldi. Bu tez sadece akademik bir çalışma değil, aynı zamanda seninle birlikte aşılmış bir yolculuğun da sembolü oldu.

Seni çok seviyorum oğlum.

Elif AYYILDIZ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMEN FAİLLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Elif AYYILDIZ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMMUZ 2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmen failliği arasındaki ilişkiyi incelenmektir. Araştırmanın evrenini Ankara ilinin Altındağ, Yenimahalle ve Keçiören ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 12790 öğretmen oluşturmaktadır. Evrene ilişkin örneklem çok aşamalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada ilçe bazlı tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Örneklem için belirlenen bölgelerde araştırma izni alınan okullardaki toplam 854 öğretmene ulaşılmıştır. İlişkisel tarama modelinde olan bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Öğretim Liderliği Ölçeği ve Öğretmen Failliği Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 27.0 paket programı ve doğrulayıcı faktör analizi için AMOS programı kullanılmıştır. Analizlere başlamadan önce toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık basıklık katsayılarının incelenmesiyle tespit edilmiştir. Bu katsayılar toplanan verilerin dağılımının normal olduğunu gösterdiği için parametrik testler uygulanmıştır. Uygulanan testler, bağımsız örneklemler için t-testi, One-Way ANOVA testi, Pearson Korelasyon Katsayıları ve Korelasyon Analizidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin öğretim liderliği düzeylerinin yeterli düzeyde, öğretmen failliği düzeylerinin ise yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin öğretmen failliği düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu Pearson Korelasyon

katsayılarının incelenmesiyle tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analiz sonucunda öğretim liderliği davranışlarının öğretmen failliği davranışlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretim liderliği ve öğretmen failliği değişkeni ile cinsiyet, yaş, kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilirken branş ve çalıştığı eğitim kademesi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Buna ek olarak öğretim liderliği ile unvan arasında anlamlı bir ilişki bulunurken öğretmen failliği ile unvan arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Anahtar Sözcükler : Okul müdürü, öğretmen, öğretim liderliği, öğretmen failliği.
Sayfa Adedi : xvii + 102
Danışman : Prof. Dr. Sabri ÇELİK

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' INSTRUCTIONAL LEADERSHIP AND TEACHER AGENCY

(M.Sc. Thesis)

Elif AYYILDIZ
GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
JULY 2025

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between school administrators' instructional leadership and teacher agency. The population of the study consists of 12,790 teachers working in primary and secondary schools in the districts of Altındağ, Yenimahalle, and Keçiören in the province of Ankara. The sample was determined using a multistage sampling method. In this study, a district-based stratified sampling method was preferred. A total of 854 teachers were reached in the schools where research permission was obtained in the regions determined for the sample. In this correlational survey model study, the Personal Information Form, Instructional Leadership Scale, and Teacher Agency Scale were used as data collection tools. The SPSS 27.0 package programme and the AMOS programme were used for data analysis and confirmatory factor analysis, respectively. Before starting the analyses, the normality of the collected data was determined by examining the skewness and kurtosis coefficients. Since these coefficients indicated that the distribution of the collected data was normal, parametric tests were applied. The tests applied were the t-test for independent samples, the One-Way ANOVA test, Pearson Correlation Coefficients, and Correlation Analysis. According to the perceptions of the teachers participating in the study, it was concluded that the teaching leadership levels of the administrators were adequate, while the teacher agency levels were also adequate. A positive, moderate, and significant

relationship between school administrators' instructional leadership behaviours and teachers' teacher agency levels was identified by examining Pearson Correlation Coefficients. The regression analysis revealed that instructional leadership behaviours predict teacher agency behaviours. As a result of this study, a significant relationship was found between instructional leadership and teacher agency variables and gender, age, and seniority variables, while no significant relationship was found between branch and education level variables. In addition, a significant relationship was found between instructional leadership and title, while no significant relationship was found between teacher agency and title.

Keywords : School principal, Teacher, Instructional leadership, Teacher activity.
Page Number : xvii + 102
Supervisor : Prof. Dr. Sabri ÇELİK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **v**

ÖZ ..... **vi**

ABSTRACT ..... **viii**

İÇİNDEKİLER ..... **x**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xv**

SİMGELER VE KISALTMALAR ..... **xvii**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **4**

1.3. Araştırmanın Önemi **5**

1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar **6**

1.5. Varsayımlar **7**

1.6. Tanımlar **7**

BÖLÜM II **9**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 9

2.1. Liderlik 9

2.2. Öğretim Liderliği 10

2.2.1. Öğretim Liderliğinin Boyutları 12

2.2.1.1. Mesleki gelişim 12

2.2.1.2. Öğretimsel süreçler 13

2.2.2. Öğretim Liderliğini Sınırlayan Faktörler 14

2.2.2.1. Bürokratik ve yasal faktörler 15

2.2.2.2. Zaman sınırlılığı 15

2.2.2.3. Müdür rolüne ilişkin farklı beklentiler 16

2.2.2.4. Öğretim liderliği konusundaki eğitim eksikliği 16

2.2.2.5. Vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliği 16

2.2.2.6. Kaynak Yetersizliği 17

2.2.2.7. Öğretim liderliğini etkileyen kişisel faktörler 17

2.3. Öğretmen Failliği 18

2.3.1. Faillik 18

2.3.2. Öğretmen Failliğinin Tanımı ve Özellikleri 19

2.3.3. Öğretmen Failliğinin Boyutları 21

2.3.3.1. Öğrenme etkililiği 21

2.3.3.2. Öğretme Etkililiği 23

2.3.3.3. İyimserlik 25

2.3.3.4. Yapıcı katılım 27

2.4. Öğretim Liderliği ile Öğretmen Failliği Arasındaki İlişki 28

2.5. İlgili Araştırmalar 30

2.5.1. Öğretim Liderliği ile İlgili Araştırmalar 30

2.5.1.1. Yurtiçi Araştırmalar 30

2.5.1.2. Yurtdışı Araştırmalar 31

2.5.2. Öğretmen Failliği ile İlgili Araştırmalar 33

2.5.2.1. Yurtiçi Araştırmalar 33

2.5.2.2. Yurtdışı Araştırmalar 34

BÖLÜM III 36

YÖNTEM 36

3.1. Araştırmanın Modeli 36

3.2. Evren ve Örneklem 37

3.3. Tanımlayıcı İstatistikler 38

3.4. Veri Toplama Araçları 39

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu 39

3.4.2. Öğretim Liderliği Ölçeği 40

3.4.3. Öğretmen Failliği Ölçeği 40

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları 41

3.4.1. Öğretim Liderliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği 41

3.4.2. Öğretmen Failliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği 42

3.5. Verilerin Toplanması 43

3.6. Verilerin Analizi 43

BÖLÜM IV 45

BULGULAR VE YORUMLAR 45

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar 45

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar 46

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar 47

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar 48

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar 51

BÖLÜM V 67

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 67

5.1. Sonuçlar 67

5.2. Tartışma 68

5.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma 68

5.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma 69

5.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma 69

5.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma 70

5.2.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma 70

5.3. Öneriler 73

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 73

5.3.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler 74

5.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 74

Kaynaklar 75

EKLER 92

EK 1. Veri Toplama Araçları 93

EK 2. Ölçek Kullanım İzinleri 98

EK 3. Etik Kurul İzin Belgesi 100

EK 4. Özgeçmiş 101

EK 5. Onay Yazısı.....102

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 *Araştırmanın Evren ve Örneklemine İlişkin Dağılım* 37

Tablo 2 *Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler* 38

Tablo 3 *Öğretim Liderliği Ölçeği ve Puan Aralıkları* 40

Tablo 4 *Öğretmen Failliği Ölçeği ve Puan Aralıkları* 41

Tablo 5 *Çarpıklık ve Basıklık Düzeyleri* 44

Tablo 6 *Öğretim Liderliği Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler* 45

Tablo 7 *Öğretmen Failliği Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler* 46

Tablo 8 *Öğretim Liderliği ile Öğretmen Failliği Arasındaki Korelasyon Katsayıları* 47

Tablo 9 *Öğretim Liderliğinin Bağımsız Değişken Olduğu Durumda Öğretmen Failliği ile Arasındaki İlişkiye Ait Regresyon Analizi Sonuçları* 48

Tablo 10 *Öğretim Liderliğinin Bağımsız Değişken Olduğu Durumda Öğretmen Failliği Alt Boyutları ile Arasındaki İlişkiye Ait Regresyon Analizi Sonuçları* 49

Tablo 11 *Öğretim Liderliğinin Mesleki Gelişim Bağımsız Değişken Olduğu Durumda Öğretmen Failliği Alt Boyutları ile Arasındaki İlişkiye Ait Regresyon Analizi Sonuçları* .. 50

Tablo 12 *Öğretim Liderliğinin Öğretimsel Süreçler Bağımsız Değişken Olduğu Durumda Öğretmen Failliği Alt Boyutları ile Arasındaki İlişkiye Ait Regresyon Analizi Sonuçları* .. 51

Tablo 13 *Öğretmenlerin Öğretim Liderliği ve Öğretmen Failliğine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları* 52

Tablo 14 *Öğretmenlerin Öğretmen Failliğine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları* 53

Tablo 15 *Öğretmenlerin Öğretim Liderliğine Yönelik Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları* 55

Tablo 16 *Öğretmenlerin Öğretmen Failliğine Yönelik Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları* 56

Tablo 17 *Öğretmenlerin Öğretim Liderliğine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları* 57

Tablo 18 *Öğretmenlerin Öğretmen Failliğine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları* 58

Tablo 19 *Öğretmenlerin Öğretim Liderliğine Yönelik Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları* 59

Tablo 20 *Öğretmenlerin Öğretmen Failliğine Yönelik Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları* 60

Tablo 21 *Öğretmenlerin Öğretim Liderliğine Yönelik Görüşlerinin Unvan Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları* 61

Tablo 22 *Öğretmenlerin Öğretmen Failliğine Yönelik Görüşlerinin Unvan Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları* 62

Tablo 23 *Öğretmenlerin Öğretim Liderliği ve Öğretmen Failliğine Yönelik Görüşlerinin Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları* 63

Tablo 24 *Öğretmenlerin Öğretmen Failliğine Yönelik Görüşlerinin Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları* 64

SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

YKS: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

TYT: Temel Yeterlik Testi

LGS: Liselere Geçiş Sınavı

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (The Programme for International Student Assessment

TIMMS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyıl eğitim sistemlerinde, yalnızca bilgi aktarıcı konumunda olan öğretmen profili yetersiz görülmekte; bunun yerine, öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerine etkin biçimde katılan, eleştirel düşünebilen, yenilikçi çözümler üretebilen ve eğitimde dönüşüm sağlayabilen özneler olmaları beklenmektedir. Bu dönüşüm, öğretmenin pasif bir uygulayıcıdan aktif bir karar vericiye evrilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda "öğretmen failliği" kavramı, öğretmenlerin mesleki uygulamaları üzerinde bilinçli, sorumluluk sahibi ve iradi tercihler yapabilme kapasitesini ifade eden çağdaş ve dinamik bir anlayış olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmen failliği; öğretmenlerin mesleki özerkliğini kullanarak pedagojik kararlar alabilmesi, uygulamalarında profesyonel muhakeme yürütebilmesi, mevcut uygulamaları sorgulayarak alternatif yöntemler geliştirebilmesi ve okulun gelişim sürecine etkin biçimde katılım göstermesi gibi bir dizi davranışı kapsamaktadır (Biesta, Priestley & Robinson, 2015). Bu yönüyle faillik, öğretmenlerin yalnızca mevcut müfredatı uygulamakla kalmayıp, öğrenme ortamlarını dönüştürme potansiyellerine de işaret etmektedir.

Ancak öğretmen failliği, yalnızca bireysel yeterlilik, mesleki motivasyon ya da kişisel inisiyatif ile sınırlı değildir. Öğretmenin bu kapasitesini ne ölçüde hayata geçirebildiği; içinde bulunduğu okul kültürü, yönetim anlayışı, meslektaşlarıyla olan ilişkileri ve eğitim sisteminin sunduğu yapısal olanaklarla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğretmen failliği, bireysel bir özellikten ziyade, öğretmenin sosyal, kültürel ve örgütsel bağlam içinde nasıl konumlandığını gösteren çok katmanlı bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Priestley, Biesta & Robinson, 2012).

Eğitim sistemlerinin başarısı, yalnızca merkezi düzeyde belirlenen politikalarla değil, bu politikaların okullarda nasıl uygulandığı ve uygulayıcıların bu süreçlere ne ölçüde katılım sağladığı ile yakından ilişkilidir. Özellikle öğretmenlerin karar alma, uygulamaları geliştirme ve değişime öncülük etme gibi yetkinlikleri, öğretmen failliğinin niteliğini belirleyen başlıca göstergelerdendir. Priestley ve arkadaşlarının (2013) araştırmasına göre, öğretmenin geçmişteki mesleki ve bireysel yaşantıları, sosyal ve fiziksel çevre şartları ve gelecekle ilgili planları, öğretmen failliğini etkileyen unsurlardır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin sergilediği öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin failliklerini nasıl yapılandırdıklarını etkileyen kritik bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Öğretim liderliği; öğretim programlarının uygulanmasını izleme, öğretmen gelişimini destekleme, öğrenci öğrenmesini merkeze alma ve öğretmenlerle pedagojik konularda iş birliği yapma gibi bileşenleri içerir (Hallinger, 2011). Bu yönüyle öğretim liderliği, öğretmenleri kontrol etme aracı olmaktan çok, onların mesleki eylem alanlarını genişletme potansiyeli taşır. Ancak Türkiye'deki okul yapılarında yöneticilerin daha çok idari görevlerle ön plana çıkmaları ve öğretimsel liderlik rollerini yeterince üstlenememeleri, öğretmen failliğinin gelişimini sınırlayan bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Literatür incelendiğinde öğretim liderliği ve öğretmen davranışları arasındaki ilişki, eğitim yönetimi alanında sıklıkla araştırılmış bir konudur. Bu çalışmaların önemli bir bölümü, öğretim liderliğinin öğretmenlerin iş doyumu (Erdoğan, 2017), tükenmişlik düzeyi (İnandı, & Özkan, 2014), mesleki bağlılıkları (Serin, & Buluç, 2012) ya da okul iklimine yönelik algıları (Ayık, & Şayir, 2014) üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Ancak son yıllarda

öğretmenlerin daha aktif, katılımcı ve dönüşümcü roller üstlenmeleri gerektiği yönündeki görüşlerin artmasıyla birlikte "öğretmen failliği" kavramı da dikkat çeker hâle gelmiştir. Buna rağmen, öğretim liderliği ile öğretmen failliği arasında doğrudan ilişki kuran çalışma sayısı oldukça sınırlıdır.

Literatürde yer alan çalışmaların birçoğu ya teorik düzeyde kalmakta ya da öğretmen failliğini sadece bireysel yeterlikler ya da motivasyon bağlamında ele almaktadır (Priestley, Biesta & Robinson, 2012). Oysa öğretmen failliği; bireysel olduğu kadar örgütsel ve bağlamsal faktörlerden de etkilenen çok boyutlu bir yapıdır. Özellikle okul liderliğinin öğretmen failliğini nasıl desteklediği veya sınırladığı konusu, uygulama temelli verilerle yeterince tartışılmamıştır.

Türkiye bağlamında ise yapılan araştırmalar çoğunlukla öğretmenlerin liderlik algılarını ölçmeye ya da öğretim liderliği davranışlarını betimlemeye yöneliktir. Öğretmen failliği ise oldukça yeni bir kavram olup, bu kavrama ilişkin ölçek geliştirme, kavramsallaştırma ve ilişkisel analiz çalışmaları sınırlıdır.

Bu bağlamda, bu araştırma; öğretim liderliğinin öğretmen failliği üzerindeki etkisini doğrudan inceleyerek, Türkiye'deki eğitim yönetimi literatüründe önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Literatür incelendiğinde Topuz (2024) okul öncesi öğretmenlerin algılarına göre öğretim liderliği ile öğretmen failliği arasındaki ilişkiyi araştırmış ve bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu araştırmayı Topuz'un (2024) araştırmasından farklı kılan araştırma evrenini oluşturan öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesidir. Bu araştırmanın örneklemini ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin oluşturmasının birkaç temel gerekçesi bulunmaktadır. Öncelikle, bu kademeler öğrencilerin akademik ve sosyal gelişiminde temel bir rol oynamakta; dolayısıyla öğretmenlerin öğretimsel kararları ve uygulamaları bu yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu durum, öğretmenlerin faillik düzeyinin etkisinin daha görünür olmasını sağlamaktadır. İkinci olarak, ilkokul ve ortaokullarda öğretmenler, genellikle çok yönlü roller üstlenmekte hem ders içi hem de okul içi süreçlerde yöneticilerle daha yoğun etkileşim hâlinde çalışmaktadır. Bu durum, öğretim

liderliğinin öğretmen failliği üzerindeki etkisini daha net gözlemlemeye olanak tanımaktadır. Ayrıca bu kademelerdeki öğretmenler, sınıf içi uygulamalarla ilgili daha fazla inisiyatif kullanma ya da tam tersine yönetimsel müdahale ile karşılaşma riski taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretim liderliği ile faillik arasındaki ilişkinin örgütsel düzeyde en somut biçimde hissedildiği kademeler ilkokul ve ortaokullardır. Bu araştırma, bu kademelerdeki öğretmenlerin faillik algılarını öğretim liderliği çerçevesinde inceleyerek, özellikle uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik değerli çıktılar sunmayı amaçlamaktadır.

Eğitim politikaları açısından ise bu araştırma, öğretmenlerin inisiyatif kullanma kapasitelerinin geliştirilmesine yönelik liderlik modellerinin ve okul içi yapıların yeniden düşünülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmen failliğinin desteklenmesi, sadece bireysel performansın artırılmasıyla sınırlı kalmayıp, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının güçlendirilmesine, yenilikçi pedagojik yaklaşımların yaygınlaşmasına ve eğitim sisteminin daha esnek ve adaptif hâle gelmesine de olanak tanımaktadır. Bu bağlamda araştırma, öğretmen yetiştirme ve yönetici geliştirme programlarının içeriklerinin güncellenmesine yönelik kanıta dayalı veriler sunarak politika yapıcılar için değerli bir kaynak işlevi görebilecektir.

Sonuç olarak, bu çalışma öğretmen failliği ile öğretim liderliği arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışarak hem akademik hem de uygulayıcı çevreler için güncel, özgün ve anlamlı bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmen failliği arasındaki ilişkiyi incelenmektir.

Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeyi nedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre, öğretmen failliğini gerçekleştirme düzeyleri nedir?

3. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeyi ile öğretmen failliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeyi öğretmen failliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve öğretmen failliğine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin;
   - Cinsiyetine,
   - Yaşına,
   - Kıdemine,
   - Branşına,
   - Unvanına
   - Çalıştığı eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretim liderliği, doğrudan öğrenme-öğretme süreçlerine odaklanmasıyla diğer liderlik türlerinden ayrılmaktadır. Okul müdürlerinin, okulun hedeflerine ulaşmasına ve öğrenci başarısını artırmasına katkıda bulunabilmek için öğretim liderliği davranışlarını kapsamlı bir şekilde geliştirmesi büyük önem taşımaktadır. Yapılan birçok araştırma, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun çıktıları ve etkililiği arasında tesadüfle açıklanamayacak bir neden-sonuç ilişkisi olduğunu göstermiştir. Bu durum, müdürlerin öğretim liderliği rollerinin ne kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırma öğretmen failliği kavramının sadece bireysel bir yetkinlik olarak değil, aynı zamanda eğitim sisteminin bir bütün olarak iyileştirilmesi için gerekli olan bir unsur olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde yer alması, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve bağımsız öğrenme becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Ayrıca öğretmen failliği, eğitimde yeniliklerin uygulanmasında ve öğretim süreçlerinin dönüştürülmesinde kilit bir role sahiptir.

Öğretmen failliği ile ilgili yapılan araştırmalar, eğitimin kalitesinin artırılması ve eğitim sisteminin modernizasyonu açısından hayati öneme sahiptir. Bu tür araştırmalar, öğretmenlerin mesleki rollerini daha etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri ve öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayabilmeleri için gereken koşulların belirlenmesine ışık tutmaktadır. Eğitim yönetimi ve politikaları açısından da öğretmen failliğinin desteklenmesi, uzun vadede toplumsal kalkınmaya ve ekonomik büyümeye katkı sağlayacak stratejik bir öncelik olarak değerlendirilmektedir.

Okul gelişimi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi birçok araştırmada kabul gören öğretim liderliğinin merkezi bir eğitim sistemine sahip Türkiye bağlamında okul müdürleri tarafından nasıl uygulandığının ve iyi uygulama örneklerinin bilinmesinin eğitim politikaları yapıcılarının reform çabalarına katkı sağlayabileceği, aynı zamanda uygulayıcı olan okul yöneticilerine somut bir bakış açısı sağlayarak rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları vardır. Bunlar aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmanın bazı kapsam ve sınırlılıkları vardır. Bunlar,

1. Araştırma Ankara ili Altındağ, Keçiören ve Yenimahalle sınırları içerisinde 2024-2025 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ile sınırlı olmasıdır.
2. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında yapılmış olup, liseler, özel okullar ve kurs merkezlerindeki öğretmenler araştırma dışında tutulmuştur.
3.Araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllülükleri ve verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
4. Araştırma bulguları toplanan veriler ile sınırlıdır.
5. Bu araştırma kesitsel bir araştırma olup anlık veri içermektedir.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmanın sayıltıları aşağıda yer almaktadır.

1. Araştırmanın yöntemi, araştırmadaki sorulara cevap verecek yeterliktedir.

2. Araştırmaya katılan öğretmenler, veri toplama araçlarını cevaplarken samimi ve objektif davranmıştır.

3. Çalışma grubu araştırmanın amacına uygundur.

4. Araştırmada kullanılan ölçekler hedeflenen özellikleri ölçebilme özelliğine sahiptir

1.6. Tanımlar

Araştırmada geçen önemli kavram ve tanımlar aşağıda açıklanmıştır:

Öğretmen: 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Altındağ, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda öğretim görevi yapan uzman kişi.

Okul yöneticisi: 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Altındağ, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda yöneticilik görevi yapan uzman kişi. Okul için gerekli insani ve maddi kaynakların sağlanmasından ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişidir. (Şişman, 2014, s. 137).

Lider: İnsanları bir amaç için birleştirip harekete geçiren, grubun yaşantılarını düzenleyen ve bu yolla grubun gücünden yararlanan kişidir (Bursalıoğlu, 2000, s. 204).

Liderlik: Yukl'e (2018) göre liderlik, bir grup veya yapı içindeki kişilerin davranışlarını yönlendiren "sosyal etkileme" sürecidir.

Öğretim Liderliği: Okul müdürünün okulu amaçlarına ulaştırmak için kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu ve gruptaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışlardır (Şişman, 2014, s. 54-55).

Öğretmen failliği: Anderson (2010) öğretmen failliğini; öğretmenin seçim yapma, ilkeli eylemde bulunma ve değişimi hayata geçirme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Campbell (2012) ise öğretmenin pedagojik ve müfredat uygulamalarında mesleki yetkisini kullanma kapasitesi olarak ifade etmiştir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğretim liderliği ve öğretmen failliği ile ilgili kavramsal çerçeve yer almaktadır.

2.1. Liderlik

Liderlik kavramı, insanların toplu hareket etmeye ve karar alma süreçlerinde bir öncüye ihtiyaç duymaya başladığı dönemlere kadar uzanan bir tarihsel geçmişe sahiptir (Cemaloğlu, 2019, s. 69). Liderlik tanımının yanı sıra liderlerin sahip oldukları özellikler ve onları diğer bireylerden ayıran farklılıklar, bu alanda yapılan araştırmaların temel odak noktalarından birini oluşturmuştur (Şencan, İbicioğlu ve Karabekir, 2015). Liderlik çalışmaları, Platon'un Republic adlı eserinde yer alan kavramlarla Milattan Önce 400'lü yıllara kadar izlenebilmektedir (Lunenburg & Ornstein, 2013, s. 100).

Sigmund Freud, 20. yüzyılın başlarında yürüttüğü çalışmalarında, bireylerin takip etme eğilimlerinin bebeklik dönemindeki bakım ve korunma ihtiyaçlarından kaynaklandığını öne sürmüştür. Bu perspektiften hareketle, güven duygusunun lider ve takipçi arasındaki en kritik unsur olduğu söylenebilir. Güven ortamının temellerinin bebeklik ve çocukluk dönemlerinde atıldığı dikkate alındığında, liderlik sürecinde güven ilişkisinin önemi daha net anlaşılmaktadır. Liderlik, yalnızca bir vizyon belirlemeyi değil, aynı zamanda takip edilme sürecini de gerektirir (Toduk, 2017, s. 406). Ayrıca liderlik, bireylerin örgütsel hedeflere ulaşmak için takipçilerini etkilediği bir süreç olarak tanımlanabilir ve bu süreç hem etki yaratmayı hem de belirli bir amaca ulaşmayı içermektedir (Hoy & Miskel, 2015, s. 377; Lunenburg & Ornstein, 2013, s. 100). Bu tanımlar doğrultusunda, liderlerin formal bir otoriteye sahip olmasının zorunlu olmadığı söylenebilir.

Sosyoanalitik bir bakış açısıyla liderlik incelendiğinde, bireylerin hayatta kalmak ve sosyal grupların bir parçası olmak için topluluklar halinde yaşama eğiliminde oldukları görülür. Toplumun bir bireyi lider olarak kabul etmesi, o kişinin iş birliği yapabilme, uyum sağlama ve etkili iletişim gibi davranışları başarıyla sergilemesine bağlıdır. Topluluk üyeleri arasında iyi geçinme ve öne çıkma davranışlarını diğerlerinden daha etkili bir şekilde gerçekleştiren bireyler liderlik konumuna gelir (Baltaş, 2020, s. 83).

Liderlik çalışmalarında genel kabul gören bir tanım, liderliğin bir bireyin belirlenmiş bir başarıya ulaşmak için diğer grup üyelerini etkilediği bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Bu süreç; etki, amaca ulaşma ve takipçi unsurlarını içerir (Lunenburg & Ornstein, 2013, s. 100). Liderlerin ortak özellikleri arasında yönetim, hedef belirleme, vizyon geliştirme, karar alma ve uygulama, iletişim ve karşılıklı ilişkiler gibi unsurlar yer almaktadır (Turan, 2020).

2.2. Öğretim Liderliği

1957 yılında Sovyetler Birliği'nin dünyanın ilk yapay uydusunu fırlatması, Amerika'da büyük tartışmalara yol açmış ve eleştirilerin önemli bir bölümü ülkenin eğitim sistemi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu durum, öğrenci başarısını ele alan araştırmaların artmasına zemin hazırlamıştır (Bellibaş, 2014). Söz konusu dönemde, yayınlanan eğitimde fırsat eşitliği ve öğrencilerin akademik başarılarının ırk ve etnik köken bağlamında karşılaştırıldığı kapsamlı raporda, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin akademik başarıları üzerinde en belirleyici etken olduğu vurgulanmıştır (Coleman, vd., 1966).

20. yüzyılın son çeyreğinde bazı okulların neden diğerlerine kıyasla daha başarılı olduğuna odaklanan etkili okul araştırmaları hız kazanmıştır. Bu bağlamda, Edmonds (1979) tarafından yapılan bir çalışmada, düşük gelirli öğrencilerin başarısında okullardaki etkili liderliğin kritik bir rol oynadığı ifade edilmiştir. Bu dönem öğretim liderliğinin ABD ve İngiltere'deki etkili okul hareketiyle ön plana çıktığı ve bu liderlik türüyle ilgili çalışmaların bir artış gösterdiği dönemdir (Hallinger, 2005; Hallinger, & Wang, 2015).

Öğretim liderliğinin bir kavram olarak ortaya konmasına zemin hazırlayan ilk araştırma Bridges'in (1967) yılında yayınladığı bir makale olduğu görülmektedir (Hallinger, & Wang,

2015). Bridges (1967) tarafından ortaya konulan öğretim liderliği davranışları, "değerlendirici", "yardımcı", "bütünleştirici" ve "tasarımcı" olmak üzere dört temel yaklaşıma dayanmaktadır. "Değerlendirici" bakışa göre, okul müdürü öğretim uygulamalarını değerlendirir. Bu kapsamda, kuruluşun hedeflerine ulaşıp ulaşamadığı, politika ve prosedürlerin takip edilip edilmediği, öğretmenlerin terfi, devam veya işten çıkarılma kararları gibi hususlarda değerlendirme yapar. "Yardımcı" bakışa göre, okul müdürü öğretmenlerin karşılaştığı engelleri en aza indirgemeyi hedefler. Bu yaklaşımda müdür, yargılayıcı bir tutumdan uzak durarak öğretmenleri destekler, onlara alternatif öğretim yöntemleri önerir. "Bütünleştirici" yaklaşım, okul müdürünün örgütün ve öğretmenlerin gereksinimlerini dengeleyerek her iki tarafın iş birliği içinde çalışmasını öngörür. "Tasarımcı" yaklaşım ise okul müdürünün, öğretim ortamlarını tasarlarken birey, materyal, beceri ve program unsurlarının entegrasyonunu sağlamasını vurgular.

Brieve (1972) ise öğretim liderliğini "yönetici", "destekleyici", "koordine edici" ve "başlatıcı" olmak üzere dört farklı rol üzerinden tanımlamıştır. "Yönetici" rol, okul müdürünün bütçe yönetimi ve personel atamaları gibi idari faaliyetleri kapsar. "Destekleyici" rol, öğretmenlerin yenilikçi öğretim faaliyetlerini desteklemeyi ve onların karşılaştığı zorlukları hafifletmeyi içerir. "Koordine edici" rol, öğretim faaliyetlerinin okul personeli, merkezi yönetim ve diğer okullar arasında etkili bir şekilde koordine edilmesini sağlar. "Başlatıcı" rol ise müdürün iyi bir öğretim programı geliştirmek üzerine yoğunlaşmasını, bu doğrultuda öğretmen, veli ve ilgili diğer paydaşlarla etkili iletişim kurmasını gerektirir.

Bossert ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen model, öğretim liderliğini üç temel bileşene ayırmıştır: müdürün yönetim davranışları, okul iklimi ve öğretim organizasyonu. Bu modele göre, müdürün yönetim davranışları okul iklimini ve öğretim organizasyonunu etkilerken, bu unsurlar öğrenci öğrenimini doğrudan etkilemektedir. Müdürün yönetim davranışları, dolaylı bir etki mekanizması ile öğrenci öğrenimini desteklemektedir.

Eğitim liderliği literatüründe öğretim liderliği çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. De Bevoise (1984); Öğrencinin öğrenmesini geliştirmek amacıyla okul müdürünün gerçekleştirdiği veya

başkalarına devrettiği eylemler olarak tanımlamıştır. Daresh ve Ching-Jen (1985) ise okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretimine ve sonucunda öğrencilerin öğrenmesine etkide bulunan davranışları olarak açıklamaktadır. Gümüşeli (1996); öğretme ve öğrenme süreçlerine yoğunlaşan, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programı ile ilgili liderlik eylemlerini öğretim liderliği olarak ifade etmiştir. Şişman (2018); okul müdürünün, okulda istenen sonuçlara ulaşmak için hem doğrudan yerine getirdiği hem de diğer paydaşları etkileyerek yaptırdığı davranışları öğretim liderliği olarak açıklamaktadır.

Öğretim liderliği, okul müdürlerinin öğrenme ve öğretim süreçlerini desteklemek ve geliştirmek için oynadığı çok yönlü bir roldür. Literatürdeki farklı yaklaşımlar, bu liderlik modelinin öğrenci başarısı ve okul etkililiğini arttırma potansiyelini ortaya koymaktadır. Etkili bir öğretim liderliği uygulaması, eğitim sistemlerinde sürekli iyileşmeyi destekleyecektir.

2.2.1. Öğretim Liderliğinin Boyutları

2.2.1.1. Mesleki gelişim

Mesleki gelişim, bir bireyin mesleki rolünde ilerlemesini ifade eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır (AbouAssali, 2014; Villegas-Reimers, 2003). Bu süreç, bireyin ortaya çıkan bilgi ve beceri taleplerine yanıt olarak mesleki bilgi ve yetkinliklerini geliştirdiği yaşam boyu bir öğrenme sürecidir (Hoque, Alam, & Abdullah, 2011). Öğretmenler, yaşam boyu öğrenen bireyler olarak kariyerleri boyunca farklı mesleki ihtiyaçlara sahiptir (Şenol, 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimi, mesleki bilgi, beceri ve uygulamalarını çeşitli etkinliklerle geliştirdikleri bir süreç olarak tanımlanabilir (Craft, 2002; Chang vd., 2011). Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki anlamda ilerlemelerini sağlamak amacıyla planlanan öğrenme fırsatlarını ve deneyimlerini içeren sistematik bir süreçtir (Guskey, 2000; Wells, 2014). Bu süreç, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca devam eden ve aktif öğrenmeyi gerektiren bir öğrenme deneyimi olarak değerlendirilmektedir (Özdemir, 2016). Ayrıca, mesleki gelişim süreci öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirerek öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmayı hedefleyen bir dizi etkinlik ve süreçten

oluşmaktadır (Guskey, 2000; Reese, 2010). Bu süreç, öğretmenlerin alan bilgisi ve öğretim tekniklerine ilişkin yetkinliklerini geliştirerek öğrenci başarısını artırmada etkili olmaktadır (Garet vd., 2001; Hoque vd., 2011; Jacob, Hill, & Corey, 2017). Dolayısıyla, mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve uygulamalarını geliştirerek daha etkili öğretmenler olmalarını sağlamaktadır. Öğrenci başarısı, öğretmenlerin etkililiğinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Kane, McCaffrey, Miller, & Staiger, 2013). Başarılı bir öğretimin temel bileşenlerinden biri öğrenme süreçleridir (Polk, 2006). Bu bağlamda, öğretmenlerin etkili öğretim gerçekleştirebilmek için mesleki öğrenimlerine önem vermeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenler, mesleki öğrenme sayesinde mesleki bilgi ve becerilerini geliştirerek daha etkili öğretmenler haline gelebilirler (Lu vd., 2019; Jacob, Hill, & Corey, 2017). Etkili öğretmenler; öğrenci başarısı için sorumluluk duyan, etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip, öğretimi planlı ve etkili bir şekilde uygulayan, öğrencilerin gelişim süreçlerini izleyen ve üst düzey düşünme becerilerine sahip profesyonel bireylerdir (Taylor, Pressley, & Pearson, 2000; Stronge, 2018). Etkili öğretmenlerin özellikleri dikkate alındığında, mesleki gelişimin bu becerilerin kazanılmasında ve öğretmenlerin mesleki başarılarının artırılmasında kritik bir role sahip olduğu görülmektedir. Öğretim liderlerinin mesleki gelişimle ilgili davranışları, öğretmenlere mesleki gelişim fırsatlarını duyurmak ve bu kapsamda gerekli hizmet içi etkinlikleri düzenlemek olarak tanımlanmıştır (Hallinger, & Murphy, 1985). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik etkinlikler, okul içinde veya dışında düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmaları, konferanslar, seminerler gibi etkinliklerin yanı sıra öğretmenleri ilgilendiren konularda eğitim fırsatlarının duyurulmasını da içermektedir (Şişman, 2014).

2.2.1.2. Öğretimsel süreçler

Okul yöneticilerinin temel sorumluluğu, okulun amaçlarının sınıf uygulamalarına yansıtılmasını sağlamaktır. Bu sorumluluk, öğretmenlerin ders hedeflerini okulun genel amaçları ile uyumlu hale getirmelerini desteklemeyi, öğretim süreçlerine yönelik rehberlik sağlamayı ve sınıf ziyaretleri gibi gayri resmi gözlem yöntemleriyle öğretim faaliyetlerini

izlemeyi içermektedir. Bu denetim ve değerlendirme süreci sonucunda, öğretmenlere uygulamalarına ilişkin somut ve yapılandırılmış geri bildirimler sunulmaktadır (Gümüşeli, 1996: 57). Etkili okullarda yöneticiler, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme süreçlerinde aktif bir rol alarak beklentilerini açıkça ifade etmekte ve tüm paydaşların bu süreçlere katılımını teşvik etmektedir (Şişman, 2014).

Okul yöneticisinin temel hedefi, öğrenci başarısını artırmaktır. Bu doğrultuda, bir öğretim liderinin okulda olumlu bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturması, öğrenci başarısını öncelikli bir hedef olarak benimsemesi, öğretim planlarında tutarlılık sağlaması ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyen disiplin sorunlarını ortadan kaldırması gerekmektedir (Özden, 1998). Buna ek olarak, yöneticiler, öğretmenlerin standart başarı testlerini kullanarak öğrencilerin performanslarını düzenli olarak izlemelerini sağlamalıdır. Yönetici ve öğretmenler, bu değerlendirmeler sayesinde okulun ve derslerin hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığını belirleyebilir ve hedeflere ulaşmak için gerekli düzenlemeleri yapabilirler (Sergiovanni, 1984).

2.2.2. Öğretim Liderliğini Sınırlayan Faktörler

Araştırmalar, okul yöneticilerinin zamanlarının yalnızca sınırlı bir bölümünü öğretimle ilgili faaliyetlere ayırdığını ortaya koymaktadır. Bunun yerine, yöneticiler zamanlarının büyük bir kısmını öğretimle doğrudan ilişkisi olmayan idari işlere harcamaktadır (Aktepe ve Buluç, 2014). Okul müdürlerinin okul ortamında görünür olmaları büyük önem taşımasına rağmen genellikle ihmal edilmektedir. Pek çok müdür, disiplin sorunları, evrak işleri ve telefon görüşmeleri gibi konulara yoğunlaşmakta ve okulun esas işlevinin ofiste değil, sınıflarda, koridorlarda ve oyun alanlarında olduğunu gözden kaçırmaktadır (Whitaker, 1997).

TALIS (2018) raporuna göre, OECD ülkelerindeki okul yöneticileri zamanlarının yalnızca %16'sını öğretim liderliğiyle ilgili faaliyetlere ayırmaktadır. Buna karşılık, yöneticilerin %30'u zamanlarını idari görevler ve toplantılara harcamaktadır. Ayrıca, OECD (2019) verilerine göre, okul yöneticilerinin %17'si öğretim liderliği alanında hiçbir eğitim almadıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini etkin

bir şekilde yerine getirebilmeleri için, öğretim faaliyetlerine odaklanmalarını engelleyen faktörlerin etkisinin azaltılması gerekmektedir (Gökyer, 2004).

2.2.2.1. Bürokratik ve yasal faktörler

Gümüşeli'ne (1996) göre öğretim liderliği engellerinden biri bürokratik ve yasal faktörlerdir. Bu konuda bir araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemesinde mevzuatın önemli bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Müdürler, okullarını yönetirken herhangi bir sorunla karşılaşmamak adına mevzuata sıkı sıkıya bağlı kalmayı tercih etmektedir. Ancak mevzuata gereğinden fazla bağlı kalmak, müdürlerin işleri kurallara uygun şekilde yürütme çabasıyla okulların temel amacı olan öğretimi ikinci plana itmelerine yol açmaktadır. Bu durum, müdürlerin öğretim liderliği rollerini etkin bir şekilde yerine getirmelerini zorlaştırmakta ve onları öğretim liderliğinden çok, mevzuat odaklı yöneticiler haline getirmektedir (Aktepe, & Buluç, 2014).

2.2.2.2. Zaman sınırlılığı

Gümüşeli'ne (1996) göre öğretim liderliği engellerinden biri zaman sınırlılığıdır. Okul müdürlerinin zamanlarını nasıl geçirdiklerine bakıldığında, büyük bir kısmını evrak işleriyle uğraşarak geçirdikleri görülmektedir. Bu durum, müdürlerin öğretime doğrudan etkisi olmayan işlere zaman ayırmalarına neden olmakta ve etkili bir öğretim liderliği sergilemelerini engellemektedir. Sonuç olarak, müdürler genellikle odalarında resmi yazışmalarla meşgul olmakta ve okul dışında gerçekleşen öğretim faaliyetlerinden uzak kalmaktadır. Bu durum hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öğretimle ilgili ihtiyaçlarına yeterince yanıt verememelerine yol açmaktadır. Müdürlerin, öğretimle ilgisi olmayan görevlerden arındırılarak etkili öğretim liderliği gösterebilmeleri için uygun koşullar sağlanmalıdır (Tanrıöğen, 2000; Yaman ve Ezer, 2015). Bununla birlikte, bir öğretim lideri olarak okul müdürünün zamanı verimli kullanmayı bilmesi de kritik öneme sahiptir. Müdürler, zamanlarını etkili bir şekilde planlamalı, öğretim faaliyetlerine öncelik vermeli ve bu hedefe ulaşmak için belirli görevlerde yetki devri yapmayı öğrenmelidir (Derbedek, 2008).

2.2.2.3. Müdür rolüne ilişkin farklı beklentiler

Gümüşeli'ne (1996) göre öğretim liderliği engellerinden biri müdürlük rolü beklentileridir. Çağın getirdiği yenilikler, değişimlerin zorunluluğu ve toplumun bu doğrultudaki artan beklentileri, okulları daha karmaşık yapılar haline getirmiştir. Merkez, il ve ilçe yönetimlerinin yanı sıra aileler, öğrenciler ve okul personelinin artan ve çeşitlenen talepleri, okulların işleyişini daha da karmaşık hale getirmekte ve okul müdürlerinden birden fazla rolü aynı anda üstlenmeleri beklenmektedir (Gümüşeli, 1996).

2.2.2.4. Öğretim liderliği konusundaki eğitim eksikliği

Okul yöneticilerinin genellikle öğretmenler arasından seçilmesi, yöneticiliğin bağımsız bir mesleki yeterlik alanı olarak ele alınmamasına yol açmaktadır. Bu durum, öğretmenlikte edinilen yetkinliklerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirirken de yeterli olacağı yönündeki yaygın bir anlayışı beraberinde getirmektedir. Oysa bir okul müdürü, öğretim lideri olarak, okuldaki öğretim süreçlerini analiz edebilmeli, okul paydaşlarına rehberlik edebilmeli ve öğretim uygulamalarını etkili bir şekilde izleyip değerlendirebilmelidir. Bu bağlamda, müdürler hem öğretmenlikle ilişkili hem de ondan farklı davranışları sergileyebilecek bilgi ve becerilerle donatılmış olmalıdır (Gümüşeli, 1996).

2.2.2.5. Vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliği

Okul müdürlerinin etkili öğretim liderliği sergilemelerinde dışsal faktörlerin yanı sıra, kendi kişilik özelliklerinden kaynaklanan bazı engeller de bulunmaktadır. Liderlerin çevresindekilerin belirli hedeflere inanmasını ve bu doğrultuda çaba göstermesini sağlayabilmesi için, belli kişilik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu özellikler arasında vizyon sahibi olma, gerekli durumlarda kararlılık gösterme ve cesur kararlar alabilme gibi nitelikler bulunmaktadır (Can, 2006; Sertkaya, 2015).

2.2.2.6. Kaynak Yetersizliği

Okulların kaliteli öğretim ortamları haline getirilebilmesi için gerekli olan unsurlar, genellikle yeterli kaynaklara bağlıdır. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim araç ve gereçlerinin, eğitim teknolojilerinin temin edilmesi gibi konular maddi kaynaklarla mümkün olmaktadır. Bu durum, eğitime sınırlı kaynak ayıran veya yetersiz kaynağa sahip olan ülkelerde, öğretim liderliğini sınırlayan önemli etkenlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinin öğretimin kalitesini artırmaya yönelik karar ve tutumlarının etkili olabilmesi için, kaynakların yeterli olması büyük bir gerekliliktir (Gümüşeli, 1996).

2.2.2.7. Öğretim liderliğini etkileyen kişisel faktörler

Çalışmalar, öğretim liderliği davranışlarının algılanması ile kişisel özellikler arasında ilişkiyi incelemektedir. Bu araştırmalar, öğretim liderliği algısını etkileyen çeşitli demografik faktörleri de ele almaktadır. Bu etmenler genellikle cinsiyet, okuldaki hizmet süresi, meslekteki hizmet süresi, branş ve okul kademesi olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları öğretim liderliği davranışlarının, farklı değişkenlerle ilişkisi incelenirken aynı zamanda cinsiyet, okuldaki hizmet süresi, meslekteki hizmet süresi, branş ve okul kademesi gibi kişisel farklılıkların bu algıları nasıl etkilediği de göz önünde bulundurulmuştur.

Öğretim liderliğiyle ilgili yapılan çalışmalar, öğretmenlerin algıladıkları öğretim liderliği davranışlarında cinsiyet açısından belirgin bir farklılık olmadığını göstermektedir (Derbedek, 2008; Yılmaz ve Kurşun, 2015; Erdoğan, 2017; Yiğit, & Kaya, 2020; Eren, 2020; Çakır, 2021). Şişman'ın (2016) meta analiz çalışmasında da cinsiyet değişkeninin öğretim liderliği algısı üzerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı ortaya konmuştur. Kiş ve Konan'ın (2014) meta analizinde ise erkek ve kadın öğretmenler arasında algılanan liderlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve cinsiyetin öğretim liderliği araştırmalarında bir değişken olarak ele alınamayabileceği ifade edilmiştir.

Okuldaki hizmet süresi bakımından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğretim liderliği algılarının genellikle okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşmadığı görülmektedir (Yılmaz, 2010; Erdoğan, 2017; Eren, 2020; Çakır, 2021).

Meslekteki hizmet yılı ile öğretim liderliği algısı arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar ise farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bazı çalışmalarda, öğretmenlerin meslekteki hizmet yılına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği algısı değişmemekteyken (Yılmaz, 2010; Sertkaya, 2015; Yılmaz ve Kurşun, 2015; Erdoğan, 2017; Eren, 2020), diğer çalışmalar meslekteki hizmet yılına bağlı olarak öğretim liderliği algısında farklılıklar olduğuna işaret etmektedir (Derbedek, 2008; Yiğit ve Kaya, 2020; Çakır, 2021).

Okul kademesi değişkeni incelendiğinde ise farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Şişman'ın (2016) meta analiz çalışmasında ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin, ortaöğretim kademesinde görev yapanlardan daha yüksek bir öğretim liderliği algısına sahip oldukları görülmüştür. Çelik'in (2010) çalışmasında da ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretim liderliği algısının ortaöğretimde görev yapanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yiğit ve Kaya'nın (2020) araştırmasında ise öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesinin, öğretim liderliği algılarını farklılaştırmadığı ortaya konmuştur.

Branş değişkeni açısından yapılan incelemelerde, Erdoğan (2017) ortaokul branş öğretmenleri arasında, Yılmaz (2010) ise sınıf öğretmenleri ile ortaokul branş öğretmenleri arasında öğretim liderliği algısı açısından bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Şişman'ın (2016) meta analiz çalışmasında sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kiş ve Konan'ın (2014) meta analizinde ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek öğretim liderliği algısına sahip oldukları görülmüştür. Ancak bu farklılık önemli sayılmayacak düzeydedir.

2.3. Öğretmen Failliği

2.3.1. Faillik

Güncel Türkçe Sözlük'e (TDK, 2025) göre, "fail" kelimesi "eden, yapan, işleyen" anlamına gelirken, "faillik" terimi "fail olma durumu" olarak tanımlanmaktadır. Faillik kavramı, bireylerin seçimler yapma ve bu seçimler üzerinde etkili olacak şekilde hareket etme yeteneği (Martin, 2004), aktif çaba gösterme, inisiyatif alma veya kişinin kendi yaşamı üzerinde bir etki oluşturma biçimi (Eteläpelto, vd., 2013) olarak açıklanmıştır. Faillik, aynı

zamanda benlik, motivasyon, amaçlılık, yaratıcılık, seçim, inisiyatif, özgürlük ve irade gibi kavramlarla ilişkilendirilir (Emirbayer, & Mische, 1998). Ancak, faillik kavramının net bir tanımının yapılamaması nedeniyle birçok farklı bağlamda ele alınmış ve bu konu büyük yankı uyandırmıştır (Eteläpelto, 2013; Emirbayer, & Mische, 1998)

İngilizce literatürde "agency" olarak geçen kavramın Türkiye'de yapılan çalışmalarda Türkçe karşılığında farklı ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar "faillik" ifadesinin (Eryılmaz, 2015; Karahan, & Roehrig, 2016; Mutlu, 2017; Bellibaş vd., 2019), bazı çalışmalarda "aktörlük" ifadesinin (Ataş Akdemir, & Akdemir, 2019), bazı araştırmacılar "etkinlik" ifadesinin (Yaylı, 2017), bazı araştırmacılar ise "etkenlik" ifadesinin (Erdem, 2020) kullanıldığı görülmektedir.

2.3.2. Öğretmen Failliğinin Tanımı ve Özellikleri

Faillik, tek başına birçok araştırmaya konu olmuş ve teorize edilmiştir. Ancak öğretmenlerin okul faaliyetleri bağlamında açıklanması, yani öğretmen failliğinin teorik bir çerçevede ele alınması, akademik çalışmalarda faillik kadar fazla önem görmemiştir (Priestley vd., 2015). Bununla birlikte, yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmen failliği, üzerinde durulan önemli konulardandır ve son yıllarda bu kavramı inceleyen çalışmaların sayısında artış gözlemlenmiştir. Türkiye'de ise öğretmen failliği, doğrudan ele alınmayan bir kavramdır ve bu kavrama yönelik herhangi bir ölçek geliştirilmemiştir. Liu ve arkadaşlarının (2016) geliştirdiği Öğretmen Failliği Ölçeği, Bellibaş ve arkadaşları (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Anderson (2010), öğretmen failliğini; öğretmenin seçimler yapma, ilkeli eylemlerde bulunma ve değişimi hayata geçirme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Campbell (2012), öğretmenin pedagojik ve müfredat uygulamalarında sahip olduğu yetkiyi kullanma kapasitesi olarak ifade ederken, Liu ve arkadaşları (2016), öğretmen failliğini "Öğrenme Etkililiği", "Öğretme Etkililiği", "İyimserlik" ve "Yapıcı Katılım" olmak üzere dört boyutta ele almıştır.

Öğretmenlik mesleği rutin bir iş değildir. Öğrencilerin gelişimi için mevcut koşulları değerlendirerek geleceğe yönelik tasarımlar yapmayı içerir. Öğretmenler, mesleklerini icra ederken, mevcut koşullara göre öğrencilerin gelişimini sağlamak amacıyla eğitim faaliyetlerinde inisiyatif alabilmelidir. Bu inisiyatif, bazen sistemin sınırlarının dışına çıkmayı, yani gerektiğinde dönüştürücü kararlar almayı gerektirir (Erdem, 2020). Öğretmen, seçimler yaparak aktif bir çaba içinde olup fark yaratacak eylemlerde bulunur. Eğitim ortamındaki ihtiyaçları iyi gözlemlemeli, meslektaşlarıyla iş birliği yapmalı ve yenilikçi bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Böylece öğretmen hem bağımsız seçimler yapar hem de bireysel amaçları ile ortak amaçlar arasında denge kurar. Bu aktif katılım ve çaba sonucunda öğretmen hem öğrencileriyle hem de meslektaşlarıyla üretken ve yapıcı bir ortam ve yapı kurmayı hedefler (Toom vd., 2015).

Öğretmenin okullarda aktif bir aktör olduğu fikri, eğitimi dönüştürme gücüne sahip olması anlamına gelir. Bu açıdan, öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımları, öğrencilerin farklı gereksinimlerine uygun etkinlikler tasarlamaları, meslektaşlarıyla eğitim faaliyetlerinde iş birliği sağlamaları, velilerle öğrenci gelişimi konusunda iletişim kurmaları ve bu süreçleri yönetirken bireysel amaçları ile mesleğin gerektirdiği sorumluluklar arasında denge kurmaları zorunludur (Toom vd., 2015). Öğretmen failliği yalnızca öğretmenin kendisiyle ilgili değildir. Bunun yanı sıra öğretmenin çevresel koşulları, okul ortamı, meslektaşlarla olan ilişkileri ve yaşadığı deneyimlerle doğrudan ilişkilidir. Bir başka deyişle, failliğin birey ve çevre etkileşiminin bir ürünü olduğu ifade edilmektedir (Ataş Akdemir & Akdemir, 2019).

Öğretmen failliği, öğretmenlerin mesleklerine bağlılıklarıyla da ilişkilidir. Çünkü öğretmenin kendini mesleğine adaması, öğrencilerine daha aktif eğitim verme isteğini doğurur. Mesleğe daha bağlı öğretmenler, öğretim kalitesini artırmak için daha fazla çaba gösterir ve bu durum, mevcut koşullarda öğretmenin elinden gelenin en iyisini yapmasını sağlar. Öğretmen failliği, eğitim ortamlarının öğrenciler lehine dönüştürülmesine olanak tanır. Öğretmen, eğitim kalitesini artırdıkça mevcut durumu dönüştürür ve değiştirir (Gülmez, 2019). Öğretmen failliği ifadesindeki “faillik” kavramı, bilinçli seçimler yapmayı

ve aktif katılımı gerektirir. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında, eğitim sürecinde karar verme aşamalarında ve müfredat belirleme süreçlerinde öğretmenlerin sürece aktif katılımı önemlidir. Bu sayede eğitim-öğretimin temel unsurlarından olan öğretmenler, okulları dönüştürecek ve geliştirecektir (Ataş Akdemir & Akdemir, 2019).

Öğretmen failliği, pasif katılımı değil aktif katılımı içerir. Eğitim-öğretimde değişim ve dönüşümün sağlanabilmesi amacıyla geleceğe dönük planlamanın büyük önemi vardır. Öğretmenlerin eğitim süreçleri ile ilgili geleceğe yönelik planlama yapabilmeleri ve bu planlamaları daha kapsamlı bir perspektifle gerçekleştirebilmeleri için öğretmen failliğinin desteklenmesi gereklidir. Geleceğe dönük hedeflerin uygulanmasında ana özne olan öğretmenler, sahip oldukları bilgi ve becerilerle bu hedefleri hayata geçirirler. Bu anlamda öğretmen failliğinin etkileyen unsurlardan biri, geçmiş yaşantıların zenginliği ve bu yaşantıların desteklenmesi büyük önem arz etmektedir (Priestley vd., 2015).

Öğretmenlerin geçmiş yaşantıları hem bireysel hem de mesleki deneyimlerini içerir. Bu bağlamda, öğretmenlerin karşılaştığı durumların ve yaşadığı deneyimlerin daha sonraki yıllarda geçmiş yaşantılarını oluşturacağı düşünüldüğünde, merkezi yönetimde eğitimden sorumlu ve eğitimi düzenleyen kurumların öğretmenlerin yaşantılarına önem vermeleri gerekmektedir (Priestley vd., 2015). Öğretmenlerin hem göreve başlamadan önce yetişme süreçlerinde hem de meslek icrası sırasında devam eden hizmet içi eğitimlerde öğretmen failliğini desteklemek açısından bazı noktalar üzerinde durulmalıdır. Bu noktaların başında yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırma yer alır. Bu sayede öğretmenlerin kaynaklarını kendilerinin oluşturması sağlanacak ve bu beceriyle okullarda yerleşik düşünceleri ve uygulamaları, öğrencilerin daha iyi bir şekilde yetişmelerini sağlamak için dönüştürmeleri mümkün olacaktır (Priestley vd., 2015).

2.3.3. Öğretmen Failliğinin Boyutları

2.3.3.1. Öğrenme etkililiği

Öğretmen öğrenmesi günümüzde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü bu yüzyılda bilim, teknoloji ve eğitimde köklü değişimler ve yeni paradigmalar ortaya

çıkmaktadır (Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008, s.226). Öğretmenler, yalnızca öğretme ihtiyaçlarını değil, aynı zamanda öğrenme ihtiyacını da hissetmektedirler. Hatta bazı durumlarda öğrenme ihtiyacı, öğretme ihtiyacından öncelikli olabilir. Çünkü bir öğretmen, bilimsel gelişmeleri ve değişimleri takip ederek kendini sürekli olarak geliştirdiği sürece öğretim faaliyetlerinde başarılı olabilir. Mesleki gelişimin durduğu veya yavaşladığı durumlarda ise öğrencilerin yeterli şekilde yetiştirilmesi sekteye uğrayacaktır. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu becerileri geliştirmek için bilgiyle donanması gerekmektedir. Bu sayede, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayabilirler.

Öğretmen öğrenmesinin nasıl gerçekleştiği üzerine birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Araştırmacılar, öğretmen öğrenmesinin yalnızca üniversite eğitimleri veya resmi hizmet içi eğitimle sınırlı olmadığını, teorik bilgilerin yanı sıra pratik uygulamalarla da meslek içinde sürekli devam ettiğini belirtmektedirler (Ur, 1992, s.56). Eğitim uzmanları, öğretmenlerin yalnızca okulda alınan eğitimlerle yetinemeyeceğini savunmaktadır. Çünkü bilgi sürekli değişmektedir ve bireyler farklı koşullar altında farklı bilgilere ihtiyaç duyar. Bu nedenle, bazı araştırmacılar, eğitimin yalnızca mekâna bağlı olmadığını, bireylerin yaşamlarının her anında öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır (Soran, Akkoyunlu ve Konak, 2006, s.202).

Cosner (2009), öğretmen öğrenmesi üzerinde meslektaş güveninin sağlanması ve lider müdür davranışlarının önemli rol oynadığını belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenmeye teşvik edilmesi, öğrenme ortamlarının oluşturulması ve okul huzurunun sağlanması adına okul müdürlerinin sorumluluklarının oldukça büyük olduğu söylenebilir. Richards, & Farrell (2005, s.152), öğretmen profesyonel öğrenmesinin bireysel veya kolektif olarak gerçekleştiğini ve stratejik olarak akran koçluğu, planlı öğrenme ve birlikte öğrenmenin öğretmen öğrenmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlere yüklenen "Öğretmen her şeyi bilir." gibi bir yaklaşım, öğretmenlerin öğrenme konusunda meslektaşlarından yardım istemekte zorlandıklarını düşündürebilir. Araştırmalar, öğretmenlerin güvendikleri meslektaşlarıyla daha sık iş birliğine yöneldiklerini

göstermektedir (Cosner, 2009). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenme süreçlerine katkı sağlamak için işbirlikçi çalışmaların arttırılması ve iletişim ile güvenin güçlendirilmesi gerekmektedir.

Kaçan (2004, s.65), sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin hizmet içi kurslara katılmalarının önündeki en büyük engellerin ekonomi, ders yükü ve okul yönetimi olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak, öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için ihtiyaç duyduğu kitap, dergi, makale ve teknik donanımları satın almakta zorlandığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler sınıflarından ve öğrencilerinden ayrı kalmayı göze alamamakta, çünkü bu durumun müfredatı yetiştirmede zorluk çıkaracağını düşünmektedirler. Bazı okul yönetimlerinin de öğretmenlerin sınıfından ayrılmasına sıcak bakmadığı gözlemlenmektedir.

Cosner (2009), okulda güven ortamı ve meslektaş güveni konusuna dikkat çekerek, öğretmenlerin bir kursa katılmalarının kursun faydalı olduğuna inanmasına ve meslektaşları tarafından desteklenmesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Okulda bir kursun verimli olduğunu belirten öğretmenlerin varlığı ve sayısının fazlalığı, diğer öğretmenleri de öğrenmeye yöneltecektir. Bunun zıttı olarak, zümreler arası iş birliğinin az olması ve iletişim sorunları, öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini olumsuz etkileyecektir.

Özetle, bireyin kendi kimlik algısı, yani içinde bulunduğu grup ile etkileşimlerinden etkilendiği ve bu bağlamda öğrenme kararını etkilediği görülmektedir. Bireyin davranışlarını sürdürülebilir kılan motivasyonun, öğrenme eylemine geçmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen öğrenmesinde bireyin kimliği, motivasyonu ve içinde bulunduğu topluluğa olan güven algısının önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır.

2.3.3.2. Öğretme Etkililiği

Öğretme etkililiği, öğretmenin dersin amaçlarını ve kazanımlarını etkili bir şekilde her öğrenciye ulaştırma yetkinliği olarak tanımlanabilir. Literatürde etkili öğretmenlik ve öğretme gibi kavramlara dair birçok tanım bulunmasına rağmen, teknoloji destekli öğretimin nasıl daha etkili hale getirileceği ve bu sürecin yöntemlerine dair çalışmalar öne çıkmaktadır

(Camnalbur, 2008, s.23). Öğretmenlerin öğretme etkililiği üzerine yapılan araştırmalarda, bu yetkinliğin öğretmenin çalışma yöntemleri ve becerileriyle bağlantılı olduğu görülmektedir (Liu vd., 2016, s.81). Bu bağlamda, öğretmenlerin davranışları ele alındığında, etkili öğretim için öğrenci ve velilerle kurdukları iletişim, öğrencilerini doğru analiz etme, seviyelerini bilme, sınıf içinde uygun öğrenme ortamını oluşturma, disiplin sağlama, öğrencileri motive etme ve ulaşılabilir hedefler koyma yetkinlikleri önemli rol oynamaktadır. Bu yetkinlikler öğretmen öğretme etkililiğini açıklayan unsurlar arasında yer almaktadır.

Bireyin kendini ve çevresindekileri tanıması, etkili iletişimin temel bileşenlerindendir. İyi bir öğretmen, öğrencilerini çok iyi tanımalı ve onların duygularını, algılarını, ihtiyaçlarını sürekli olarak takip etmelidir. Uzmanlar, öğretmenlerin öğrencilerinin duygusal durumlarını, anlayışlarını ve seviyelerini düzenli olarak gözlemlemesi gerektiğini vurgular (Gearhart, & Saxe, 2004, s.304). Öğretmen yeterlilikleri incelendiğinde, öğrenciyi tanıma becerisi önemli bir yer tutmaktadır (MEB, 2002). Dolayısıyla, öğretmenler etkili öğretim yapabilmek için öncelikle sınıflarını ve öğrencilerini tanıma yoluna gitmelidir. Shulman (1987, s.8), "öğretmen bilgi modeli" çerçevesinde öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrencilerini anlama kapasitelerine dikkat çekmektedir. Bu bilgilerle donanmış öğretmenlerin etkili olabilecekleri savunulmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etme eğilimi içinde olduğu söylenebilir.

Öğretmenler, öğrencilerinin hangi koşullar altında nasıl davranışlar sergileyeceğini tahmin ederek ona uygun tutumlar sergilerler. Örneğin, sınıfta derse ilgi göstermeyen veya rahatsızlık yaratan öğrenciyi nasıl derse adapte edeceğini bilmesi önemlidir. Aydın (2006, s.21), öğretmenlerin sınıf ortamında etkili eğitim yapabilmek için dönem başında kurallar belirlemesi gerektiğini belirtir. Bu bağlamda, öğretmenlerin etkili iletişim kurması da gerekmektedir. Bir araştırmacıya göre, etkili iletişim yalnızca sözcüklerle sınırlı olmayıp, karşısındakinin duygularını, tepkilerini ve davranışlarını da okuyabilmeyi gerektirir (Uzuntaş, 2013, s.11). Bu bağlamda, öğretmenlik mesleği arasında sıkça kullanılan "İyi öğretmen öğrencisinin gözünden tanır." sözüyle bu görüş paralellik göstermektedir. Öğrenci

bazen kendini ifade etmekte zorluk yaşayabilir veya belirli durumlarını açıklamada sıkıntı yaşayabilir. Bu tür durumlarda, öğretmen öğrencisinin mimiklerinden, yüz ifadelerinden veya duruşundan bir sorun olduğunu anlamalı ve buna göre uygun çözümler geliştirmelidir. Öğretmen kimliği, öğretme etkililiği üzerinde önemli bir etkendir. Mesleğine adanmışlık, öğretmenin başarıyla olan bağlantılı bir unsur olarak görülmektedir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012, s.180). Kendini mesleğine adayan öğretmenler, zor durumda bile umudunu kaybetmeden öğretmeye devam ederler. Bu noktada, öğretme faaliyetlerinin sürekliliği, öğretimin doğal olarak başarılı olmasını sağlar. Ancak adanmışlık ile tükenmişlik de ilişkilidir. Maslach ve Jackson (1981, s.99), tükenmişliği, kişinin işine beklenen yanıtları verememesi ve işyerinin memnuniyetsizliği olarak tanımlar. Tükenmişlik yaşayan bir öğretmenin öğretme etkililiğinin yüksek olması beklenemez.

Sınıfın merkezinde olan öğretmenin davranışlarının, öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi önemlidir. Öğretmenin ses tonu, davranışları, ruh hali ve üzüntülü ya da mutlu oluşu, öğrenciler tarafından sürekli gözlemlenmektedir. Bu davranışlar öğrencilerin derse katılma isteğini etkileyebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin derse katılımı artırmak için sınıf içinde profesyonel bir duruş sergilemesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı ve bilgi aktarımı üzerinde önemli etkileri olduğunu ve bu yöntemlerin hedeflere ulaşmada kolaylık sağladığını göstermektedir (Ganyaupfu, 2013, s.29). Bu bağlamda, öğretmenlerin hangi durumlarda hangi öğretim yöntemlerini kullanacaklarını tahmin etmeleri ve bu yöntemleri etkili bir şekilde uygulamaları öğretme etkililiklerini artıracaktır. Nitekim, araştırmacılar, en iyi öğretim yönteminin, o anki duruma göre en iyi seçilen yöntem olduğunu savunur (Liu, & Shi, 2007, s.71). Bu nedenle, öğretmenlerin etkili öğretim yapabilmesi için derslerini zenginleştirecek görsel materyallerle birlikte çeşitli etkili öğretim yöntemlerini kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir.

2.3.3.3. İyimserlik

Bireyin iyimserliği, içinde bulunduğu zorluklarla başa çıkma yeteneği ve umut olarak tanımlanmıştır (Çoban ve Demirtaş, 2011, s.321). İyimserliğin öğretmenlerin

meslektaşlarına yönelik davranışları ve geleceğe dair düşünceleriyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir (Liu vd., 2016, s.81). Bireyin benlik algısı ve meslek seçimleri arasındaki ilişki, kişinin ruh halini ve dolayısıyla iyimserlik bakış açısını etkiler (Moore, & Clarke, 2016, s.667). Bu bağlamda, öğretmenlerin geleceğe yönelik pozitif bir bakış açısına sahip olmaları, onlara daha iyi performans göstermelerinde büyük destek sağlar. Geleceğe umutla bakan öğretmenler, başarılı olacaklarına inanarak çalışmaya devam ederler.

Öğretmenlerin iyimserlik düzeyi ve performansı, okul ikliminden de önemli ölçüde etkilenir. Desteklenen, engellemelere maruz kalmayan ve hataları hoşgörüyle karşılanan öğretmenler, daha huzurlu hissederek iyimser bir tutum sergileyebilirler. Korkmaz (2005, s.401), liderlik davranışları, iyimserlik ve performans arasındaki ilişkiyi inceleyerek, tutarlı liderlik davranışlarının iyimserlik ve performans artışını beraberinde getirdiğini vurgulamıştır. Berlant (2011, s.2), iyimserliğin bireyin bilişsellikten ziyade duygusal yapısı ve hazlarıyla ilgili olduğunu belirtir. İnsan duygularının insan davranışları üzerinde etkisi olabileceğini söylemek yanlış olmaz. İnsanlar, mesleklerinde duygularını karıştırmamak isteseler de içinde bulundukları ortam ve ruh halleri davranışlarını doğrudan etkiler. Öğretmenlik mesleği için de duyguların önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerini kendi çocukları gibi görerek onların mutlu, huzurlu ve başarılı olmalarını isterler. Bu doğrultuda, öğrencileri için olumlu davranışlar sergilerler. Ancak, olumsuz bir durumla karşılaştıklarında bazen umutsuzluğa kapılabilir ya da sinirlenerek kontrolsüz davranabilirler. Bu durumları açıklamak için Berlant'ın (2011, s.3) "acımasız iyimserlik" kavramı daha açıklayıcıdır. Berlant'a göre, "acımasız iyimserlik" duygusu, bireyin başarısını ve ruh halini olumsuz etkiler. Dolayısıyla, bireyler belirsizlikten rahatsız olur. Belirsizlik, içinde bulunulan durumun nereye doğru gideceğini ve gelecekte ne olacağını kestirememe hali olarak tanımlanır. Belirsizlik, bireyde korkuya neden olur ve bu tür durumlarda birey, genellikle akıllıca davranışlar sergileyemeyebilir (Çakır, 2007, s.66). Tıpkı diğer meslekler gibi öğretmenlik mesleği de belirsizliği olumlu karşılamaz. Çünkü öğretmenler belirsizlik durumlarında, geleceğe yönelik nasıl bir davranış sergileyeceklerini bilemezler ve bu durum

onları rahatsız eder. Ayrıca, geleceğe yönelik sağlıklı planlar yapmakta zorlandıklarında kaygılanırlar.

2.3.3.4. Yapıcı katılım

Yurt dışında yapılan bazı çalışmalarda "Constructive Engagement" olarak kullanılan kavram, Türkçe'ye Öğretmen Faillik Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından "Yapıcı Katılım" olarak çevrilmiştir (Bellibaş vd., 2019, s.4). Yapıcı katılım, öğretmenlerin öğrenmeye, öğretmeye ve okul yönetimine aktif olarak katılma çabaları ve bu süreçlere olan tutumlarıyla ilgilidir (Timperley, 2011, s.68). Öğretmenlerin yapıcı katılım davranışlarının, iyimserlik düzeyleriyle doğrudan ilişkili olduğu ve öğretmenlerin çalışmalarından memnun olmalarının katılım düzeylerini belirlediği söylenmektedir (Rutter, & Jacobson, 1986, s.4). Bu bağlamda, öğretmenlerin yapıcı katılım davranışları sergilemesi, kendi benlik algılarıyla ve içinde bulundukları okul ortamıyla ilişkilidir.

Eğitim alanındaki yapıcı katılım davranışlarının nasıl artırılacağı üzerine yapılan araştırmalar, etkili okul ortamının önemine dikkat çekmektedir. Lee, Bryk ve Smith'in (1993, s.178) çalışmalarında etkili okul ortamı, huzurlu, güvenli, işbirlikçi ve müdür tarafından desteklenen bir yapıya sahip olan ortamlar olarak tanımlanmıştır. Helvacı ve Aydoğan'ın (2011, s.58) incelediği etkili okul konulu araştırmalarında da öğretmenlerin etkili okul için, huzurlu, güvenli, işbirlikçi çalışmaların olduğu, müdür tarafından desteklenen bir yapıya önem verdikleri gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin huzurlu ve destekleyici ortamlarda yapıcı katılım davranışları sergileme eğiliminde olabilecekleri söylenebilir.

Kendilerine belirli hedefler koyarak bu hedefler doğrultusunda çaba sarf eden öğretmenlerin, yapıcı katılım davranışları sergileyerek daha başarılı olacakları görülmektedir. Ulaşılabilir, somut sonuçlara sahip, geri bildirim sağlayan ve amaca yönelik hedefler, öğretmenlerin motivasyonunu artırır ve başarıya ulaşmalarını kolaylaştırır (Arslan ve Göksoy, 2017, s.34). Bu bağlamda öğretmenlerin doğru hedeflere yönelmeleri veya yönlendirilmeleri gerekmektedir. Doğru hedefler doğrultusunda tutum sergileyen öğretmenler, yapıcı katılım

davranışları sergileyerek faillik düzeylerini artırabilir. Hedeflerine ulaşan öğretmen bu durumdan memnun olur ve yeni hedeflere yönelir. Aksine, gerçekçi olmayan hedefler koyan ve bu hedeflerin sonuçlarını gözlemleyemeyen öğretmenlerde mutsuzluk oluşur. Bu nedenle öğretmenlerin formasyon eğitimleri sırasında etkili hedef belirleme, hedeflerin bölümlendirilmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi konusunda bilgilendirilmeleri önemlidir.

2.4. Öğretim Liderliği ile Öğretmen Failliği Arasındaki İlişki

Etkili okullarla ilgili yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin öğretim lideri olarak okulların başarısında önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle öğretim liderliği, üzerinde durulan ve vurgulanan önemli bir kavram haline gelmiştir. Öğretim lideri olarak okul müdürlerinin temel sorumluluğu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini en etkili şekilde gerçekleştirebilecekleri bir ortamı sağlamak olarak ifade edilmiştir (Balcı, 2000; Şişman, 2014).

Alanyazında, öğretim liderliği kavramı ele alınırken bu davranışların okul yöneticileri tarafından ne ölçüde sergilendiği ve öğretmenlerle ilgili faktörlerle olan ilişkileri üzerine birçok çalışma yapılmıştır (Derdebek, 2008; Serin ve Buluç, 2012; Bellibaş, & Liu, 2016; Zheng vd., 2019; Köşterelioğlu ve Olukçu, 2019; Gün, 2021; Dorukbaşı, 2022; Kazancı, 2022). Öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması ve mesleklerine bağlılıklarının sağlanması, verimli ve istekli bir şekilde çalışmalarına katkıda bulunacak önemli faktörlerdir. Çünkü öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri, toplumun geleceği olan çocukların nitelikli bir eğitim almalarını doğrudan etkileyecektir (Köşterelioğlu ve Olukçu, 2019).

Eğitimde olumlu değişimler yaratmak için öğretmenlerin mesleklerini icra ederken bulundukları koşulları analiz etmeleri, gelecekle ilgili doğru hedefler belirlemeleri ve süreç içinde aktif kararlar almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin, eğitim sürecinde aktif bir rol üstlenmeleri, öğrenciler için ideal öğrenme ortamının oluşturulmasına katkıda bulunacaktır

(Priestley vd., 2015) Priestley ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen ekolojik boyut modeli, öğretmen failliğinin geçmişteki kişisel ve mesleki deneyimlerden, mevcut koşullardan ve gelecekle ilgili hedeflerden oluştuğunu belirtmektedir. Öğretmenin geçmiş mesleki deneyimleri, geleceğe yönelik beklentilerini şekillendirmekte ve bulunduğu koşulları amaçlarına ulaşmak için düzenlemesine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda, olumlu bir okul ikliminde çalışmanın, meslektaşlarla iş birliği içinde olmanın ve mevcut imkanların iyileştirilmesinin öğretmen failliğine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca, mesleki gelişimin desteklenmesi ve olumlu mesleki deneyimlerin teşvik edilmesi, öğretmenlerin failliğini olumlu yönde etkilemektedir (Priestley vd., 2015; Mutlu, 2017; Vural, 2022).

Öğretim lideri olarak okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemekte, yenilik yapmaları için onları teşvik etmekte, inisiyatif almalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenler arasında bilgi paylaşımını artırarak olumlu bir iletişim ortamı oluşturmaktadır (Şişman, 2014). Bu çerçevede, öğretim lideri olarak okul müdürlerinin öğretmen failliği üzerinde etkili olabileceği görülmektedir.

Bazı araştırmalarda, öğretim liderliği ve öğrenme merkezli liderliğin aynı temele dayandığı belirtilmiştir (Akt. Kılınç vd., 2017). Alanyazında, öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen failliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Liu vd., 2016; Hallinger vd., 2017; Bellibaş vd., 2019; Al-Mahdy vd., 2021; A. Alazmi, & Hammad, 2023). Bazı çalışmalarda, öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen failliği arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki (Liu vd., 2016; Bellibaş vd., 2019), bazı çalışmalarda ise düşük düzeyde pozitif bir ilişki (Hallinger vd., 2017; Al-Mahdy vd., 2021; A. Alazmi, & Hammad, 2023) tespit edilmiştir. Bellibaş ve arkadaşlarının (2022) yaptığı bir çalışmada, öğretmen failliğinin alt boyutlarından biri olarak değerlendirilen öğrenme etkililiği ile öğretim liderliği arasındaki ilişki incelenmiş ve bu iki unsur arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretim liderliği ile öğretmen failliği arasında bir ilişki olabileceği sonucuna varılabilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Öğretim Liderliği ile İlgili Araştırmalar

2.5.1.1. Yurtiçi Araştırmalar

Bursalıoğlu (1975), ilköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, müdürlerin liderlik davranışları, yetki ve sorumluluk kullanımı gibi alanlarda yüksek yeterlik göstermelerinin önemli olduğunu vurgularken; araştırma-geliştirme faaliyetleri gibi alanların hizmet öncesi eğitimde öncelikli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Gümüşeli (1996a), İstanbul'daki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını analiz etmiş ve müdürlerin genel olarak okulun amaçlarını açıklama, öğretmenleri teşvik etme gibi görevlerini düzenli olarak yerine getirdiğini, ancak öğretimi denetleme ve değerlendirme gibi daha karmaşık görevlerde sınırlı kaldıklarını tespit etmiştir.

Şişman (2012), Eskişehir'deki ilköğretim müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda müdürlerin daha az etkin olduğunu, kıdem gibi faktörlerin liderlik davranışlarında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

İnandı ve Özkan (2006), Mersin'deki öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayanarak, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını değerlendirmiştir. Bulgular, yöneticilerin bu davranışları öğretmenlere göre daha olumlu algıladığını, ancak öğretmenlerin çoğunlukla müdürlerin bu rolleri yeterince gerçekleştirmediğini düşündüğünü göstermiştir.

Demiral (2007) ise ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını araştırmış ve müdürlerle öğretmenlerin bu konuda benzer görüşlere sahip olduğunu, ancak olumlu öğrenme iklimi oluşturma gibi alanlarda farklılıklar bulunduğunu belirtmiştir.

Aksoy ve Işık (2008), Aydın'da ilköğretim müdürlerinin öğretim liderliği rollerini inceledikleri çalışmada, bu rollerin özellikle kıdem ve hizmet içi eğitim gibi faktörlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini saptamıştır.

Sağır (2011), İstanbul'daki ilköğretim müdürlerinin karşılaştıkları sorunlara odaklanmış ve özellikle eğitim programlarının yönetimi alanında daha fazla zorluk yaşadıklarını tespit

etmiştir. Buna karşın öğretmenlerin desteklenmesi alanında daha az sorun yaşandığı belirtilmiştir.

Serin ve Buluç (2012), öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasındaki pozitif ilişkiye dikkat çekmiş ve bu bağlamda okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasının bağlılık için kritik bir faktör olduğunu vurgulamıştır.

Yaman ve Ezer (2015), öğretim liderliği ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri analiz etmiş ve okul müdürlerinin ders zamanlarının düzenlenmesi gibi daha somut davranışları daha sık sergilediğini belirtmiştir.

Sezer (2017) tarafından yapılan bir araştırma, okul öncesi yöneticilerinin öğretim liderliği konusundaki yeterliklerinin öğretmenler tarafından daha olumsuz algılandığını, ancak yöneticilerin kendi performanslarını yüksek değerlendirdiğini göstermiştir.

Son olarak, öğretim liderliği ile iş doyumu arasındaki ilişkilere odaklanan çalışmalar (Tabancalı ve Cengiz, 2018; Erdoğan, 2017), bazı liderlik davranışlarının iş doyumunu artırırken bazılarının azaltıcı etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi iş doyumunu artırırken, öğretimi denetleme ve değerlendirme iş doyumunu düşürmektedir.

2.5.1.2. Yurtdışı Araştırmalar

Hallinger ve Murphy (1985), ilkokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını değerlendirmek için PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) adlı bir araç geliştirmiş ve bu ölçüm aracıyla müdürlerin eğitim programlarına ilgisinin beklentilerin üzerinde olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, öğrencilerle yakın ilişkiler kurma konusunda eksiklikler gözlenmiş ve bu durum hedeflerin açıklanması ya da öğrenci başarısının izlenmesi gibi alanlarda daha belirgin hale gelmiştir. Ayrıca, okul büyüklüğünün müdürlerin liderlik davranışlarında etkili olduğu, küçük okullarda daha fazla çaba harcandığı tespit edilmiştir.

Daresh ve Ching Jen (1985), lise müdürlerinin liderlik davranışlarını incelemiş ve müdürlerin genellikle dolaylı yöntemlerle bu rolleri yerine getirdiğini belirlemiştir. Okul

büyüklüğü ve kıdem gibi değişkenlerin liderlik davranışları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Smith ve Andrews (1989), öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak etkili liderlik rollerini araştırmış ve liderlerin sürekli göz önünde olmasının en önemli özelliklerden biri olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Krug (1992) ise etkili liderlik davranışlarının öğrenme iklimini geliştirerek öğrenci başarısını artırdığını vurgulamıştır.

Avustralya'da yapılan bir çalışmada (Wildly, & Dimmock, 1993), küçük okullardaki müdürlerin öğretim liderliği rollerini daha belirgin şekilde üstlendiği tespit edilmiştir. Champeau (1994) ise bu bulguları destekleyerek okul büyüklüğünün liderlik davranışlarında önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Blase ve Blase (1999), müdürlerin öğretmenlerle iş birliği yapması, öğretmen gelişimini desteklemesi ve okul karar süreçlerine öğretmenleri dahil etmesinin liderlik başarısında önemli olduğunu ifade etmiştir.

O'Donnell ve White (2005), liderlik davranışlarının öğrenme iklimi üzerindeki etkisine odaklanarak, olumlu bir öğrenme ortamının öğrenci gelişiminde kritik rol oynadığını göstermiştir. Benzer şekilde, Enueme ve Egwunyenga (2008), öğretim liderliğinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okulun genel etkinliğini artırdığını belirtmiştir.

Zheng ve arkadaşları (2019) ise öğretim liderliğinin mesleki öğrenme topluluklarını ve öğretmen öz yeterliğini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Hallinger ve Hosseingholizadeh (2019), öğretim liderliğini yüksek düzeyde sergileyen müdürlerin öğrenci gelişimini izleme ve öğretme kalitesini artırmaya daha fazla önem verdiğini belirtmiştir. Son olarak, Goddard ve arkadaşlarının (2020) araştırması, müdürlerin liderlik yeterlik inançlarının öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarıyla bağlantılı olduğunu ve bu durumun öğrenci başarısını etkilediğini göstermiştir.

2.5.2. Öğretmen Failliği ile İlgili Araştırmalar

2.5.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

Vural (2022) tarafından yapılan çalışmada, resmi lise, ortaokul ve ilkokullarda görev yapan 412 öğretmenin okul iklimi ile öğretmen failliği algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin faillik algılarının çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, okul ikliminin öğretmen failliğini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz'ın (2022) araştırmasında, devlet üniversitesinde çalışan yedi İngilizce öğretim elemanı yer almıştır. Bu çalışmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın amacı, eylem araştırmasının üniversitede görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının öğretmen failliği düzeylerini etkileyip etkilemediğini ve hangi düzeyde etkilediğini belirlemektir. Çalışmanın başlangıcında, öğretmenlerin faillik düzeylerini ölçmek amacıyla Gülmez (2019) tarafından geliştirilen "Etmen Öğretmen Ölçeği" uygulanmış ve verileri doğrulamak için ders gözlemleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasının etkisini değerlendirmek için uygulama sonunda tekrar ölçek, ders gözlemleri ve görüşmeler yapılmıştır. Eylem araştırmasının, öğretmenlerin karşılaşılan problemlerle aktif bir şekilde başa çıkabilme, öğretme süreciyle ilgili daha derin düşünme ve bilgi ile deneyimlerin paylaşımı yoluyla başkalarından öğrenme fırsatı sunduğu görülmüştür.

Ersöz'ün (2021) çalışmasında, öğretmenlerin iş doyumu ile değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide öğretmen failliğinin aracı rolü incelenmiştir. Araştırma, lise, ortaokul ve ilkokullarda görev yapan 672 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin, öğretmen failliğini olumlu şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin iş doyumu düzeyi ile değişime hazır olma düzeyi arasındaki ilişkide öğretmen failliğinin aracılık rolü bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin faillik düzeyleri ile değişime hazır olma düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Gülmez'in (2019) araştırmasında, akademik iyimserlik, mesleğe adanmışlık ve öğretmen failliği arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışma, lise ve ortaokullarda görev yapan 577

öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin mesleğe adanmışlık ve akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmen failliğini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğretmen failliği üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Mutlu'nun (2017) çalışmasında, öğretmen failliğine pozitif ve negatif yönde etkide bulunan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, 8 İngilizce öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin motivasyonlarının, teknolojik imkanlarının ve meslektaşlarla iş birliğinin öğretmen failliğini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Buna karşılık, merkezi müfredatın uygulanması, veli ve yönetim baskısı, sınıfların kalabalık olması ve fazla iş yükü gibi etmenlerin öğretmen failliğini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

2.5.2.2. Yurtdışı Araştırmalar

Hilal ve arkadaşlarının (2022) Umman'da 1095 ortaokul ve lise öğretmeniyle gerçekleştirdiği çalışma, dağıtımcı liderliğin öğretmen failliğini doğrudan ve olumlu bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yansıtıcı olma özelliklerinin öğretmen failliğini olumlu etkilediği ve dağıtımcı liderlik ile öğretmen failliği arasında bir aracılık rolü bulunduğu belirtilmiştir.

Yang ve arkadaşlarının (2022) Çin'de ilköğretim ve lisede görev yapan 601 öğretmen üzerinde yaptığı araştırma, COVID-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitimde öğretmen özyeterliliğinin öğretmen failliği üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, öğretmen failliğinin öğretmen bağlılığını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sullanmaa ve arkadaşlarının (2022) Finlandiya'da 2645 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmada, yüksek faillik düzeyine sahip öğretmenlerin mesleki topluluklarında meslektaşlarını mesleki öğrenme için birer kaynak olarak kullandıkları, meslektaşlarının gelişimine katkıda bulundukları ve sorunlarla karşılaştıklarında meslektaşlarına güvendikleri görülmüştür.

Pietarinen ve arkadaşlarının (2016) Finlandiya'da 2310 öğretmenle yaptığı çalışma, öğretmenlerin mesleki topluluktaki failliği ile sınıftaki failliği arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, mesleki topluluktaki öğretmen failliği, sınıftaki öğretmen failliğine katkı sağlamaktadır. Meslektaşlarına destek olma, onlardan yeni fikirler edinme ve destek alma, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim faaliyetlerini ve dolayısıyla öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan modele, araştırma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, verilerin analizine ve verilerin geçerlik-güvenirliğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokullarda görev alan öğretmenlerin görev aldıkları okullardaki okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen failliği arasındaki ilişki düzeyini belirlemeye yönelik betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim durumunu veya bu değişimin derecesini ortaya koymayı hedefleyen araştırma desenleridir (Karasar, 2019, s. 111). İlişkisel araştırma modellerinden biri olan korelasyonel araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi herhangi bir müdahale olmaksızın incelemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Karasar, 2019, s. 81). Bu tür araştırmalar, değişkenler arasındaki olası neden-sonuç bağlantılarına dair ipuçları verebilse de bu ilişkiler doğrudan nedensellik olarak yorumlanamaz. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri betimlemeye odaklandığından dolayı genellikle betimsel araştırma türleri içerisinde değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2021, s. 191-192).

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sonuçlarını genelleyebileceğimiz elemanların tamamıdır. Örneklem ise evrenden belli kriterlere göre seçilen ve evreni temsil edeceği varsayılan en küçük kümedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Altındağ, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Evren üzerinden örnekleme alınırken öğretmen sayısının belirlenmesi için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020).

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+t^2pq}$$

Formülde yer alan simgelerin anlamları şöyledir:

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

d: Duyarlılık (Örneklem hatası)

Araştırmanın evren örneklem grubuna ait bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Araştırmanın Evren ve Örneklemine İlişkin Dağılım

	Okul Sayısı			Toplam Öğretmen Sayısı			Ulaşılan Öğretmen Sayısı
Eğitim Bölgesi	İlkokul	Ortaokul	Toplam	İlkokul	Ortaokul	Toplam	
Altındağ	57	50	107	1408	1661	3069	203
Keçiören	68	69	137	2473	3210	5683	397
Yenimahalle	58	57	115	1755	2283	4038	252
Toplam	183	176	359	5636	7154	12790	854

Örneklem büyüklüğü belirlenirken, evren için p tahmini yoksa p=q=0,5 alınabilir. İncelenen olayın %95 güven aralığında, d=0,05 örnekleme hatası ile teorik t değeri 1,96 ya denk geldiği görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 96). Araştırmada örneklem büyüklüğü

$$n = \frac{13615 \times (1{,}96)^2 \times 0{,}5 \times 0{,}5}{(0{,}05)^2 \times (13615 - 1) + (1{,}96)^2 \times 0{,}5 \times 0{,}5}$$

$$n = 373{,}64\text{' tür.}$$

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik gerekli işlemlerin yapılması sonucunda en az 373 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiş ve araştırmaya 854 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmada belirlenen ilçeler bazında tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Basit seçkisiz ve tabakalı örnekleme yöntemleri, seçkisiz örnekleme yöntemleri içinde bulunmaktadır. Seçkisiz (yansızlık), örneklemede temel alınan birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olması durumu olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020).

3.3. Tanımlayıcı İstatistikler

Katılımcılara ait kişisel bilgilerin analizinden elde edilen bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	392	45,9
	Erkek	462	54,1
Yaş	21-30	85	10
	31-40	290	34
	41-50	332	38,9
	51+	147	17,2
Kıdem	1-10	264	30,9
	11-20	275	32,2
	21-30	240	28,1
	31+	75	8,8
Branş	Sözel	566	66,3
	Sayısal	243	28,5
	Sanat/Spor	45	5,3
Unvan	Öğretmen	256	30
	Uzman Öğretmen	302	35,4
	Başöğretmen	296	34,6
Çalışılan Kademe	İlkokul	159	18,6
	Ortaokul	695	81,4

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin dağılım incelendiğinde her iki öğretmenden birinin (%54,1) erkek, yaklaşık her iki öğretmenden birinin (45,9) kadın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına ilişkin dağılım incelendiğinde yaklaşık olarak her on öğretmenden birinin (%10) 21-30 yaş arasında, her on öğretmenden üçünün (%34) 31-40 yaş arasında, her on öğretmenden dördü (%38,9) 41-50 yaş arasında ve her on öğretmenden ikisi (%17,2) 51 yaş üstündedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin dağılım incelendiğinde yaklaşık olarak her on öğretmenden üçünün (%30,9) kıdemi 1-10 yıl arasında, her on öğretmenden üçünün (%32,2) kıdemi 11-20 yıl arasında, her on öğretmenden üçünün (%28,1) kıdemi 21-30 yıl arasında ve her on öğretmenden birinin (%8,8) kıdemi 31 yıl üstündedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına ilişkin dağılım incelendiğinde yaklaşık olarak her on öğretmenden yedisi (%66,3) sözel, her on öğretmenden üçü (%28,1) sayısal branştadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde yaklaşık olarak her üç öğretmenden biri (%30) öğretmen, biri (%35,4) uzman öğretmen, biri de (%34,6) başöğretmendir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı kademeye göre dağılımı incelendiğinde her 5 öğretmenden biri ilkokul (%18,6) kademesinde görev yaparken geriye kalanı ortaokul kademesinde (%81,4) görev yapmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Bu anket oluşturulurken veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu, Öğretim Liderliği Ölçeği, Öğretmen Failliği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğretmenler hakkında kişisel bilgiler elde etmek amacıyla oluşturulacaktır. Form, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, kıdemi, unvanı, branşı ve görev yapılan kademe gibi bilgileri içermektedir.

3.4.2. Öğretim Liderliği Ölçeği

Araştırmada Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu (2024) tarafından geliştirilen Öğretim Liderliği Ölçeği kullanılacaktır. Bu ölçek iki faktörden ve 28 maddeden oluşmaktadır. Mesleki gelişim alt boyutunda 11 madde, öğretimsel süreçler alt boyutunda 17 madde bulunmaktadır. RMSEA= .06, SRMR= .03, GFI= .99, CFI= .99 ve IFI= .99, bu da oldukça iyi bir aralık olduğunu göstermektedir (Daşcı ve Cemaloğlu, 2024).

Ölçeklerin alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalama değerleri; 1.00- 1.79 arası oldukça düşük düzey, 1.80-2.59 arası düşük düzey, 2.60-3.39 arası orta düzey, 3.40-4.19 arası yeterli düzey, 4.20-5.00 arası ise oldukça yeterli düzey olarak belirlenmiştir. Bu aralıklar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretim Liderliği Ölçeği ve Puan Aralıkları

Düzey	Puan aralığı
Oldukça Düşük	1,00-1,79
Düşük	1,80-2,59
Orta	2,60-3,39
Yeterli/Yüksek	3,40-4,19
Oldukça Yeterli/Çok Yüksek	4,20-5,00

3.4.3. Öğretmen Failliği Ölçeği

Bu tez çalışmasında Liu, Hallinger ve Feng'in (2016) geliştirdiği ve Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş'ün (2019) çalışmasıyla Türkçeye uyarlaması yapılmış olan "Öğretmen Failliği Ölçeği" kullanılacaktır. Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş (2019) tarafından uyarlanan versiyonuna göre bu ölçekte, dört faktör ve 24 madde yer almaktadır. "Öğretmen Failliği Ölçeği"nde beş noktalı Likert tipi derecelendirme ölçeği [Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1)] kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler ile "Öğretmen Failliği Ölçeği"nde bulunan 24 maddelik dört faktörlü yapının uyumunu doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir (Şencan, 2005; Şimşek, 2007). Araştırmanın bu bulguları Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş (2019) tarafından da desteklenmektedir. "Öğretmen Failliği Ölçeği"nin hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0.914'tir. Boyutlar bazında bakıldığında iç tutarlılık katsayıları sırayla 0.784 (Öğrenme Etkililiği), 0.863 (Öğretme Etkililiği), 0.867 (İyimserlik), 0.894 (Yapıcı Katılım) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda "Öğretmen Failliği Ölçeği"nin güvenilir olduğu söylenebilir.

Öğretmen Failliği Ölçeğinin 1,2,3,4,5 ve 6. Maddeleri öğrenme etkililiği alt boyutunu, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 13. Maddeleri öğretme etkililiği alt boyutunu, 14, 15, 16, 17 ve 18. Maddeleri iyimserlik alt boyutunu ve 19, 20, 21, 22, 24 ve 24. Maddeleri yapıcı katılım alt boyutunu oluşturmaktadır.

Ölçeklerin alt boyutlarından alınan puanların aritmetik ortalama değerleri; 1.00- 1.79 arası oldukça düşük düzey, 1.80-2.59 arası düşük düzey, 2.60-3.39 arası orta düzey, 3.40-4.19 arası yeterli düzey, 4.20-5.00 arası ise oldukça yeterli düzey olarak belirlenmiştir. Bu aralıklar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Failliği Ölçeği ve Puan Aralıkları

Düzey	Puan aralığı
Oldukça Düşük	1,00-1,79
Düşük	1,80-2,59
Orta	2,60-3,39
Yeterli	3,40-4,19
Oldukça Yeterli	4,20-5,00

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

3.4.1. Öğretim Liderliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu (2024) tarafından geliştirilen Öğretim Liderliği Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi AMOS programı ile yapılmıştır. Uygulanan doğrulayıcı

faktör analizi ile, $\chi 2$=1502,625, sd=347, p< 0.01 bulunmuştur. Araştırmada ki-kare ve serbestlik derecesi oranının $\chi 2$/sd= 4,33 olduğu görülmüştür. Araştırmada $\chi 2$/sd değeri 5'ten küçük bulunmuştur ve bu sebeple verilerin modele ilişkin uyum indeksi ve sınır değerlerine bakıldığında "yeterli uyum" sağladığı görülmektedir (Şekercioğlu ve Güzeller, 2012). AGFI = 0.74, CFI = 0.91, GFI = 0.78, NFI = 0.90, RMSEA = 0.089, SRMR = 0.03 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda CFI ve NFI değerlerinin 0.90'dan büyük ve RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.10'dan küçük olmasına (Byrn, 1994) dikkat edilmiştir. Uyum indekslerine ilişkin genel ölçütler incelendiğinde, GFI, AGFI değerleri 0.90'dan küçük olmasına karşın ölçeğin dört faktörlü yapısının, genel olarak istenilen değerleri karşıladığından doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı söylenebilir.

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach-alfa katsayıları hesaplanmış, 28 maddelik bu ölçek için Cronbach-alfa katsayısı ,981, mesleki gelişim alt boyutunun 11 maddesi için Cronbach-alfa katsayısı ,948 ve öğretimsel süreçler alt boyutu için Cronbach-alfa katsayısı ,977 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin mükemmel derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4.2. Öğretmen Failliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada Liu, Hallinger ve Feng'in (2016) geliştirdiği ve Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş'ün (2019) çalışmasıyla Türkçeye uyarlaması yapılmış olan Öğretmen Failliği Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi AMOS programı ile yapılmıştır. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ile, $\chi 2$=830,223, sd=245, p< 0.01 bulunmuştur. Araştırmada ki-kare ve serbestlik derecesi oranının $\chi 2$/sd= 3,389 olduğu görülmüştür. Araştırmada $\chi 2$/sd değeri 5'ten küçük bulunmuştur ve bu sebeple verilerin modele ilişkin uyum indeksi ve sınır değerlerine bakıldığında "yeterli uyum" sağladığı görülmektedir (Şekercioğlu ve Güzeller, 2012). AGFI = 0.82, CFI = 0.91, GFI = 0.85, NFI = 0.90, RMSEA = 0.076, SRMR = 0.076 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda CFI ve NFI değerlerinin 0.90'dan büyük ve RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.10'dan küçük olmasına (Byrn, 1994) dikkat edilmiştir. Uyum indekslerine ilişkin genel ölçütler incelendiğinde, GFI, AGFI değerleri 0.90'dan

küçük olmasına karşın ölçeğin dört faktörlü yapısının, genel olarak istenilen değerleri karşıladığından doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı söylenebilir.

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach-alfa katsayıları hesaplanmış, 24 maddelik bu ölçek için Cronbach-alfa katsayısı ,947, öğrenme etkililiği alt boyutunun 6 maddesi için Cronbach-alfa katsayısı ,822, öğretme etkililiği alt boyutunun 7 maddesi için Cronbach-alfa katsayısı ,948, iyimserlik alt boyutunun 5 maddesi için Cronbach-alfa katsayısı ,948 ve yapıcı katılım alt boyutunun 6 maddesi için Cronbach-alfa katsayısı ,977 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin mükemmel derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.5. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanma süreci başlamadan önce araştırmanın etik açıdan uygunluğunun incelenmesi için Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu'na başvuru yapılmıştır. İlgili Etik Kurul 04.03.2025 tarih ve E-77082166-302.08.01-1183973 sayılı yazısıyla Araştırma Kod No: 2025 - 317 numarası vererek araştırmanın etik açıdan uygunluğunu oy birliği ile onaylamıştır (EK 3). Ölçeklerden oluşturulan formlar Ankara'da bulunan ve evren tablosunda belirtilen üç ilçede bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlere dağıtılmıştır. Veri toplama aşamasında 854 öğretmene ulaşılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada, ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 27.00 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Verilerin analiz sürecinde öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım tespiti Skewness (Çarpıklık), Kurtosis (Basıklık) değerlerinin incelenmesi ile yapılmıştır (Büyüköztürk, 2020). Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak +2.0 ile -2.0 arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir (George, & Mallery, 2010). Toplanan verilere ait çarpıklık basıklık düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Çarpıklık ve Basıklık Düzeyleri

Değişken	N	Çarpıklık (K)	Basıklık (S)
Öğretim Liderliği	854	,230	-,889
Öğretmen Failliği	854	,687	-,300

Böylece verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı ortaya konarak bağımsız örneklemler için t-testi, One-way ANOVA testleri yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca öğretim liderliği ve öğretmen failliği arasındaki ilişkinin tespiti amacıyla Korelasyon katsayıları ve regresyon testleri yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi ‘‘Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeyi nedir?’’ olarak belirlenmiştir. Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları düzeyi ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretim Liderliği Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

		N	Minimum	Maximum	Aritmetik ortalama	Standart sapma
Öğretim Liderliği	Mesleki Gelişim	854	1,00	5,00	3,91	.90
	Öğretimsel Süreçler	854	1,00	5,00	4,10	.85
	Toplam	854	1,00	5,00	4,00	.85

Tablo 6 incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeylerinin ($\bar{x}$=4,00) yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretim liderliğinin mesleki gelişim alt boyutunda ($\bar{x}$=3,91) yeterli düzeyde, öğretimsel süreçler alt boyutunda ($\bar{x}$=4,10) yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları yeterli/yüksek düzeydedir.

Standart sapma değerleri incelendiğinde öğretmenlerin en homojen değerlendirmeyi öğretimsel süreçler alt boyutunda (S=0,85), en heterojen değerlendirmeyi ise mesleki gelişim (S=0,90) alt boyutunda yapmıştır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğretmen görüşlerine göre, öğretmen failliğini gerçekleştirme düzeyleri nedir?" olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen failliğini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Failliği Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

		N	Minimum	Maximum	Aritmetik ortalama	Standart sapma
Öğretmen Failliği	Öğrenme Etkililiği	854	1,00	5,00	3,89	,645
	Öğretme Etkililiği	854	1,00	5,00	4,10	,574
	İyimserlik	854	2,00	5,00	4,07	,669
	Yapıcı Katılım	854	1,00	5,00	4,16	,571
	Toplam	854	1,00	5,00	4,05	,526

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen failliği düzeylerinin ($\bar{x}$=4,05) yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenme etkililiği alt boyutunda ($\bar{x}$=3,89) yeterli düzeyde, öğretme etkililiği alt boyutunda ($\bar{x}$=4,10) yeterli düzeyde, iyimserlik alt boyutunda ($\bar{x}$=4,07) yeterli düzeyde ve yapıcı katılım alt boyutunda ($\bar{x}$=4,16) yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Standart sapma değerleri incelendiğinde öğretmenlerin en homojen değerlendirmeyi yapıcı katılım alt boyutunda (S=0,571), en heterojen değerlendirmeyi ise iyimserlik (S=0,669) alt boyutunda yaptıkları ifade edilebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘‘Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeyi ile öğretmen failliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’’ olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmen failliği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin öğretim liderliği ve öğretmen failliği puanlarının Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretim Liderliği ile Öğretmen Failliği Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	1	1.1	1.2	2	2.1	2.2	2.3	2.4
1. Öğretim Liderliği	1	.976**	.972**	.507**	.426**	.469**	.401**	.445**
1.1. Mesleki Gelişim		1	.898**	.495**	.423**	.451**	.392**	.430**
1.2. Öğretimsel Süreçler			1	.493**	.407**	.463**	.388**	.436**
2. Öğretmen Failliği				1	.832**	.884**	.848**	.859**
2.1. Öğrenme Etkililiği					1	.634**	.603**	.590**
2.2. Öğretme Etkililiği						1	.650**	.771**
2.3. İyimserlik							1	.614**
2.4. Yapıcı Katılım								1

Tablo 8 incelendiğinde okul yöneticilerin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen failliği düzeyi arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki (r=.507; p<.001) bulunduğu görülmektedir. Bu ilişkiye ilişkin determinasyon katsayısı incelendiğinde (r^2=0,257) olduğu görülmektedir. Bu da öğretim liderliği davranışlarının öğretmen failliği arasındaki ilişkinin %25’ini açıkladığı anlamına gelmektedir.

Öğretim liderliği ile öğretmen failliğinin öğrenme etkililiği alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki (r=-,426; p<.001); determinasyon katsayısı incelendiğinde (r^2=,18) ikili arasındaki ilişkinin %18’ini açıkladığı görülmektedir. Öğretme etkililiği alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki (r=,469; p<.001), determinasyon katsayısı incelendiğinde (r^2=,219) ikili arasındaki ilişkinin %22’sini açıkladığı

görülmektedir iyimserlik alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki (r=,401, p<.001), determinasyon katsayısı incelendiğinde (r^2=,16) ikili arasındaki ilişkinin %16'sını açıkladığı görülmektedir ve yapıcı katılım alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki (r=,445; p<.001), determinasyon katsayısı incelendiğinde (r^2=,198) ikili arasındaki ilişkinin %20'sini açıkladığı görülmektedir tespit edilmiştir. Öğretim liderliğinin tüm alt boyutları ile öğretmen failliği ve tüm alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi ''Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeyi öğretmen failliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?'' olarak belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeyi öğretmen failliğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını incelemek için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretim Liderliğinin Bağımsız Değişken Olduğu Durumda Öğretmen Failliği ile Arasındaki İlişkiye Ait Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	*β*	*t*	*p*	İkili r	Kısmi r
Sabit	.68	.20		3,48	.000		
Öğretmen Failliği	.821	.05	.51	17.17	.000	.51	.51
R=,507	R^2=,257	p=,000	VIF=1,00				

Tablo 9 incelendiğinde yordayıcı değişken öğretim liderliği ile yordanan değişken öğretmen failliği arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki (r=,507) olduğu görülmektedir. R^2=,346 ve p<.01 olduğundan öğretim liderliği ile öğretmen failliği puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %25'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarına bakıldığında öğretim liderliğinin öğretmen failliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir.

Araştırma verilerine göre, öğretim liderliğinin öğretmen failliğinin alt boyutları düzeyine etkisini görmek için yapılan çoklu regresyon analizi dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretim Liderliğinin Bağımsız Değişken Olduğu Durumda Öğretmen Failliği Alt Boyutları ile Arasındaki İlişkiye Ait Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	*β*	*t*	*p*	İkili r	Kısmi r
Sabit	.634	.199		3,19	.001		
Öğrenme Etkililiği	.218	.054	.165	4,05	.000	.426	.138
Öğretme Etkililiği	.298	.076	.201	3,93	.000	.469	.134
İyimserlik	.107	.053	.084	2,02	.044	.401	.069
Yapıcı Katılım	.209	.072	.141	2,92	.004	.445	.100
R=,511	R^2=,261	*p*=,000	VIF<5,00				

Tablo 10'da öğretim liderliğinin bağımsız değişken olduğu durumda öğretmen failliği alt boyutları ile arasındaki regresyon sonuçları verilmiştir. Uygulanan regresyon analizi sonucunda öğretmen failliğinin tüm alt boyutları ile öğretim liderliği arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R = .511$, $R^2 = .261$, $F(4,849)= 74,854$ ve $p < .05$) bulunmuştur. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretim liderliği üzerindeki en önemli değişken öğrenme etkililiği iken iyimserlik verilen önem diğerlerine göre daha düşüktür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise öğretim liderliği değişkeninin öğretmen failliğinin tüm alt boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir.

Araştırma verilerine göre, öğretim liderliğinin mesleki gelişim alt boyutunun öğretmen failliğinin alt boyutları düzeyine etkisini görmek için yapılan çoklu regresyon analizi dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretim Liderliğinin Mesleki Gelişim Bağımsız Değişken Olduğu Durumda Öğretmen Failliği Alt Boyutları ile Arasındaki İlişkiye Ait Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	*β*	*t*	*p*	İkili r	Kısmi r
Sabit	.442	.212		2,084	.038		
Öğrenme Etkililiği	.250	.057	.179	4,345	.000	.423	.147
Öğretme Etkililiği	.277	.081	.177	3,427	.001	.451	.117
İyimserlik	.116	.057	.086	2,048	.041	.392	.070
Yapıcı Katılım	.214	.077	.136	2,793	.005	.430	.095
R=,497	R^2=,247	p=,000	VIF<5,00				

Tablo 11'de öğretim liderliğinin mesleki gelişim alt boyutu bağımsız değişken olduğu durumda öğretmen failliği alt boyutları ile arasındaki regresyon sonuçları verilmiştir. Uygulanan regresyon analizi sonucunda öğretmen failliğinin tüm alt boyutları ile öğretim liderliğinin mesleki gelişim alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R = .497$, $R^2 = .247$, $F (4,849) = 69,754$ ve $p < .05$) bulunmuştur. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretim liderliği üzerindeki en önemli değişken öğretme etkililiği iken iyimserlik verilen önem diğerlerine göre daha düşüktür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise öğretim liderliği mesleki gelişim değişkeninin öğretmen failliğinin tüm alt boyutlar üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir.

Araştırma verilerine göre, öğretim liderliğinin mesleki gelişim alt boyutunun öğretmen failliğinin alt boyutları düzeyine etkisini görmek için yapılan çoklu regresyon analizi dağılımı Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretim Liderliğinin Öğretimsel Süreçler Bağımsız Değişken Olduğu Durumda Öğretmen Failliği Alt Boyutları ile Arasındaki İlişkiye Ait Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	*β*	*t*	*p*	İkili r	Kısmi r
Sabit	.826	.199		4,149	.000		
Öğrenme Etkililiği	.186	.054	.142	3,446	.001	.407	.117
Öğretme Etkililiği	.318	.076	.216	4,189	.000	.463	.142
İyimserlik	.098	.053	.078	1,844	.066	.388	.063
Yapıcı Katılım	.205	.072	.138	2,850	.004	.436	.097
R=,498	R^2=,248	*p*=,000	VIF<5,00				

Tablo 12'de öğretim liderliğinin öğretimsel süreçler alt boyutu bağımsız değişken olduğu durumda öğretmen failliği alt boyutları ile arasındaki regresyon sonuçları verilmiştir. Uygulanan regresyon analizi sonucunda öğretmen failliğinin öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği ve yapıcı katılım alt boyutları ile öğretim liderliğinin öğretimsel süreçler alt boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R = .498$, $R^2 = .248$, $F(4,849) = 70,025$ ve $p < .05$) bulunmuştur. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretim liderliği üzerindeki en önemli değişken öğretme etkililiği iken iyimserlik verilen önem diğerlerine göre daha düşüktür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise öğretim liderliği öğretimsel süreçler alt boyutu değişkeninin öğretmen failliğinin öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği ve yapıcı katılım alt boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ifade edilebilir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘‘Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve öğretmen failliğine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin; cinsiyetine, yaşına,

kıdemine, branşına, unvanına, çalıştığı eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?'' olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşüne göre okul yöneticilerinin öğretim davranışlarının düzeyi ve öğretmen failliğine ait puanlarının cinsiyete göre değişimine ait bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 13 ve Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin Öğretim Liderliği ve Öğretmen Failliğine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	*t*	*p*
Öğretim Liderliği	Kadın	392	3,94	0,88	852	-2,06	0,04*
	Erkek	462	4,06	0,83			
Mesleki Gelişim	Kadın	392	3,84	0,93	852	-2,09	0,04*
	Erkek	462	3,97	0,87			
Öğretimsel Süreçler	Kadın	392	4,04	0,87	852	-1,89	0,06
	Erkek	462	4,15	0,83			

Tablo 13 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyeti ile öğretim liderliği düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir (t(852)=-2,06, p< ,05). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeyi incelendiğinde, kadın öğretmenlerin öğretim liderliği algıları yeterli ($\bar{x}$ = 3,94) düzeyde ve erkek öğretmenlerin öğretim liderliği algıları yeterli ($\bar{x}$ = 4,06) düzeydedir. Bu da kadın öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarının algısının erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Öğretim liderliği ölçeği için standart sapma değerlerine bakıldığında kadın öğretmenlerin (S=,88) erkek öğretmenlere (S=,83) göre daha heterojen olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile mesleki gelişim alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir (t(852)=-2,09, p< ,05). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mesleki gelişim düzeyi incelendiğinde, kadın öğretmenler ($\bar{x}$ = 4,04) ve erkek öğretmenler ($\bar{x}$ = 4,15) dir. Erkek öğretmenlerin öğretim liderliği algıları kadın öğretmenlere göre daha olumludur. Mesleki gelişim alt boyutu için standart sapma değerlerine bakıldığında kadın öğretmenlerin (S=,93) erkek öğretmenlere (S=,87) göre daha heterojen olduğu

görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel süreçler algı düzeyi incelendiğinde, kadın öğretmenler ($\bar{x}$ = 3,84) ve erkek öğretmenler ($\bar{x}$ = 3,97) dir. Erkek öğretmenlerin öğretim liderliğinin öğretimsel süreçler algısının kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu ifade edilebilir. Öğretimsel süreçler alt boyutu için standart sapma değerlerine bakıldığında kadın öğretmenlerin (S=,87) erkek öğretmenlere (S=,83) göre daha heterojen olduğu görülmektedir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Öğretmen Failliğine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	*t*	*p*
Öğretmen Failliği	Kadın	392	4,00	0,52	852	-2,52	0,01*
	Erkek	462	4,09	0,53			
Öğrenme Etkililiği	Kadın	392	3,79	0,67	852	-4,17	0,00*
	Erkek	462	3,97	0,61			
Öğretme Etkililiği	Kadın	392	4,08	0,57	852	-1,20	0,23
	Erkek	462	4,12	0,58			
İyimserlik	Kadın	392	4,00	0,66	852	-2,61	0,01*
	Erkek	462	4,12	0,68			
Yapıcı Katılım	Kadın	392	4,15	0,57	852	-0,30	0,76
	Erkek	462	4,16	0,57			

Tablo 14 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyeti ile öğretmen failliği düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir (t(852)=-2,52, p< ,05). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeyi incelendiğinde, kadın öğretmenlerin algı düzeyi yeterli ($\bar{x}$ = 4,00) ve erkek öğretmenlerin algı düzeyi yeterli ($\bar{x}$ = 4,09) olduğu görülmektedir. Ancak kadın öğretmenlerin öğretmen failliği davranışlarının algısının erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmen failliği ölçeği için standart sapma değerlerine bakıldığında kadın öğretmenlerin (S=,52) erkek öğretmenlere (S=,53) göre daha homojen olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile öğrenme etkililiği alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir (t(852)=-4,17 p< ,05). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenme etkililiği

düzeyi incelendiğinde, kadın öğretmenlerin pusnı ($\bar{x}$ = 3,79) ve erkek öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 3,97) olup ikisi de yeterli düzeydedir.

Öğrenme etkililiği alt boyutu için standart sapma değerlerine bakıldığında kadın öğretmenlerin (S=,67) erkek öğretmenlere (S=,61) göre daha heterojen olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile öğretme etkililiği düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir (t(852)=-1,20, p< ,05). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretme etkililiği düzeyi incelendiğinde, kadın öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 4,08) ve erkek öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 4,12) olup yeterli düzeydedir. Bu da kadın öğretmenlerin öğretme etkililiği davranışlarının algısının erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

Öğretim liderliği ölçeği için standart sapma değerlerine bakıldığında kadın öğretmenlerin (S=,57) erkek öğretmenlere (S=,58) göre daha homojen olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile iyimserlik alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir (t(852)=-2,61, p< ,05). Öğretmenlerin görüşlerine göre iyimserlik düzeyi incelendiğinde, kadın öğretmenler ($\bar{x}$ = 4,00) ve erkek öğretmenler ($\bar{x}$ = 4,12) dir. Erkek öğretmenlerin iyimserlik algıları kadın öğretmenlere göre daha olumludur. İyimserlik alt boyutu için standart sapma değerlerine bakıldığında kadın öğretmenlerin (S=,66) erkek öğretmenlere (S=,68) göre daha homojen olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile yapıcı katılım alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yapıcı katılım algı düzeyi incelendiğinde, kadın öğretmenler ($\bar{x}$ = 4,15) ve erkek öğretmenler ($\bar{x}$ = 4,16) dir.

Başka bir anlatımla erkek öğretmenlerin yapıcı katılım algısının kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu ifade edilebilir. Yapıcı katılım alt boyutu için standart sapma değerlerine bakıldığında hem kadın öğretmenlerin (S=,57) hem erkek öğretmenlere (S=,57) aynı homojenlikte olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeylerinin ve öğretmen failliği düzeyinin yaşa göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 15 ve Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Öğretim Liderliğine Yönelik Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	S	Sd	*F*	*p*	Farkın Kaynağı
Öğretim Liderliği	A 21-30	85	3,93	0,93	850	2,93	0,03	B-D
	B 31-40	290	3,93	0,89				
	C 41-50	332	4,02	0,85				
	D 51+	147	4,17	0,71				
	Toplam	854	4,01	0,85				
Mesleki Gelişim	21-30	85	3,80	1,02	850	3,68	0,01	B-D
	31-40	290	3,83	0,94				
	41-50	332	3,93	0,89				
	51+	147	4,11	0,76				
	Toplam	854	3,91	0,90				
Öğretimsel Süreçler	21-30	85	4,06	0,87	850	2,00	0,01	B-D
	31-40	290	4,03	0,89				
	41-50	332	4,11	0,85				
	51+	147	4,24	0,71				
	Toplam	854	4,10	0,85				
A 21-30	B 31-40	C 41-50 D 51+						

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim liderliği algı düzeyinin (F(3,850) = 2,93, $p<.05$), mesleki gelişim (F(3,850) =3,68, $p<.05$), öğretimsel süreçler (F(3,850) =2,00, $p<.05$) olup alınan puanlar yaşa göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yapılan Scheffe testi sonucunda öğretim liderliği ve tüm alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki farkın kaynağı 31-40 yaş grubundakiler ile 51 yaş üstü grubundaki öğretmenler olup 51 yaş üstü grubundaki öğretmenlerin öğretim liderliği algı düzeyi puanı daha yüksektir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Öğretmen Failliğine Yönelik Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{x}$	S	Sd	*F*	*p*	Farkın Kaynağı
Öğretmen Failliği	21-30	85	4,06	0,57	850	3,53	0,02	B-D
	31-40	290	3,98	0,55				
	41-50	332	4,07	0,50				
	51+	147	4,14	0,51				
	Toplam	854	4,05	0,53				
Öğrenme Etkililiği	21-30	85	3,87	0,78	850	3,22	0,02	B-D
	31-40	290	3,80	0,67				
	41-50	332	3,92	0,59				
	51+	147	3,99	0,62				
	Toplam	854	3,89	0,64				
Öğretme Etkililiği	21-30	85	4,11	0,59	850	1,30	0,27	
	31-40	290	4,05	0,60				
	41-50	332	4,13	0,56				
	51+	147	4,13	0,55				
	Toplam	854	4,10	0,57				
İyimserlik	21-30	85	4,05	0,68	850	5,65	0,00	B-D
	31-40	290	3,98	0,69				C-D
	41-50	332	4,06	0,67				
	51+	147	4,26	0,57				
	Toplam	854	4,07	0,67				
Yapıcı Katılım	21-30	85	4,20	0,61	850	2,08	0,10	
	31-40	290	4,09	0,60				
	41-50	332	4,19	0,54				
	51+	147	4,19	0,54				
	Toplam	854	4,16	0,57				
A 21-30	B 31-40	C 41-50	D 51+					

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen failliği algı düzeyinin (F(3,850) = 3,53, $p<.05$), öğrenme etkililiği (F(3,850) =3,22, $p<.05$), öğretme etkililiği (F(3,850) =1,30, $p>.05$), iyimserlik (F(3,850) =5,65, $p<.05$) ve yapıcı katılım (F(3,850) =2,08, $p>.05$) şeklindedir. Buna göre öğrenme etkililiği ve iyimserlik alt boyutundan alınan puanlar yaşa göre anlamlı bir şekilde değişirken öğretme etkililiği ve yapıcı katılım alt boyutlarından alınan puanlar yaşa göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Yapılan Scheffe testi sonucunda öğretmen failliği, öğrenme etkililiği ve iyimserlik alt boyutundan alınan puanlar

arasındaki farkın kaynağı 31-40 yaş grubundakiler ile 51 yaş üstü grubundaki öğretmenler olup 51 yaş üstü grubundaki öğretmenlerin öğretmen failliği puanı daha yüksektir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeylerinin ve öğretmen failliği düzeyinin kıdeme göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 17 ve Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Öğretim Liderliğine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Kıdem	n	$\bar{x}$	S	Sd	*F*	*p*	Farkın Kaynağı
Öğretim Liderliği	1-10	264	4,00	0,89	850	3,71	0,01	B-D
	11-20	275	3,90	0,87				
	21-30	240	4,05	0,83				
	31+	75	4,25	0,66				
	Toplam	854	4,01	0,85				
Mesleki Gelişim	1-10	264	3,89	0,95	850	3,74	0,01	B-D
	11-20	275	3,82	0,92				
	21-30	240	3,96	0,87				
	31+	75	4,19	0,68				
	Toplam	854	3,91	0,90				
Öğretimsel Süreçler	1-10	264	4,12	0,87	850	3,49	0,02	B-D
	11-20	275	3,99	0,87				
	21-30	240	4,15	0,83				
	31+	75	4,31	0,67				
	Toplam	854	4,10	0,85				

A 0-10 B 11-20 C 21-30 D 31+

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim liderliği algı düzeyinin ($F(3,850) = 3,71$, $p<.05$), mesleki gelişim ($F(3,850) =3,74$, $p<.05$), öğretimsel süreçler ($F(3,850) =3,49$, $p<.05$) olup alınan puanlar kıdeme göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yapılan Scheffe testi sonucunda öğretim liderliği ve tüm alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki farkın kaynağı 11-20 yıl kıdem grubundakiler ile 31 yıl üstü kıdem grubundaki öğretmenler olup 31 yıl üstü kıdem grubundaki öğretmenlerin öğretim liderliği algı düzeyi puanı daha yüksektir. Başka bir anlatımla öğretmenlerin algılarına göre öğretim liderliği algıları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Öğretmen Failliğine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Kıdem	n	$\bar{x}$	S	Sd	*F*	*p*	Farkın Kaynağı
Öğretmen Failliği	1-10	264	4,04	0,56	850	3,41	0,02	B-D
	11-20	275	4,01	0,52				
	21-30	240	4,07	0,51				
	31+	75	4,22	0,44				
	Toplam	854	4,05	0,53				
Öğrenme Etkililiği	1-10	264	3,85	0,69	850	3,04	0,03	A-D
	11-20	275	3,85	0,64				B-D
	21-30	240	3,90	0,63				
	31+	75	4,09	0,51				
	Toplam	854	3,89	0,64				
Öğretme Etkililiği	1-10	264	4,10	0,59	850	1,33	0,26	
	11-20	275	4,07	0,57				
	21-30	240	4,11	0,59				
	31+	75	4,21	0,47				
	Toplam	854	4,10	0,57				
İyimserlik	1-10	264	4,05	0,67	850	3,80	0,01	A-D
	11-20	275	4,02	0,69				B-D
	21-30	240	4,07	0,67				
	31+	75	4,30	0,53				
	Toplam	854	4,07	0,67				
Yapıcı Katılım	1-10	264	4,16	0,61	850	2,80	0,04	B-D
	11-20	275	4,09	0,57				
	21-30	240	4,20	0,54				
	31+	75	4,26	0,50				
	Toplam	854	4,16	0,57				

A 0-10 B 11-20 C 21-30 D 31+

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen failliği algı düzeyinin (F(3,850) = 3,41, $p<.05$), öğrenme etkililiği (F(3,850) =3,04, $p<.05$), öğretme etkililiği (F(3,850) =1,33, $p>.05$), iyimserlik (F(3,850) =3,80, $p<.05$) ve yapıcı katılım (F(3,850) =2,8, $p<.05$) şeklindedir. Buna göre öğrenme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım alt boyutundan alınan puanlar yaşa göre anlamlı bir şekilde değişirken öğretme etkililiği alt boyutundan alınan puanlar yaşa göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Yapılan Scheffe testi sonucunda öğretmen failliği, öğrenme etkililiği ve iyimserlik alt boyutundan alınan puanlar arasındaki farkın kaynağı 11-20 yıl arası kıdem grubundakiler ile 31 yıl üstü kıdem grubundaki

öğretmenler olup 31 yıl üstü kıdem grubundaki öğretmenlerin öğretmen failliği puanı daha yüksektir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeylerinin ve öğretmen failliği düzeyinin branşa göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 19 ve Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Öğretim Liderliğine Yönelik Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	S	sd	*F*	*p*	Farkın Kaynağı
Öğretim Liderliği	Sözel	566	3,98	0,87	851	1,14	0,32	
	Sayısal	243	4,06	0,80				
	Sanat/Spor	45	4,09	0,84				
	Toplam	854	4,01	0,85				
Mesleki Gelişim	Sözel	566	3,88	0,92	851	1,16	0,31	
	Sayısal	243	3,97	0,86				
	Sanat/Spor	45	4,01	0,88				
	Toplam	854	3,91	0,90				
Öğretimsel Süreçler	Sözel	566	4,07	0,87	851	1,02	0,36	
	Sayısal	243	4,16	0,79				
	Sanat/Spor	45	4,17	0,85				
	Toplam	854	4,10	0,85				

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim liderliği algı düzeyinin ($F(2,851) = 1,14$, $p>.05$), mesleki gelişim ($F(2,851) =1,16$, $p>.05$), öğretimsel süreçler ($F(2,851) =1,02$, $p>.05$) olup alınan puanlar branşa göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Öğretmen Failliğine Yönelik Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	S	sd	*F*	*p*	Farkın Kaynağı
Öğretmen Failliği	Sözel	566	4,03	0,52	851	1,36	0,26	
	Sayısal	243	4,10	0,53				
	Sanat/Spor	45	4,06	0,50				
	Toplam	854	4,05	0,53				
Öğrenme Etkililiği	Sözel	566	3,86	0,66	851	2,11	0,12	
	Sayısal	243	3,96	0,61				
	Sanat/Spor	45	3,91	0,66				
	Toplam	854	3,89	0,64				
Öğretme Etkililiği	Sözel	566	4,08	0,59	851	0,81	0,45	
	Sayısal	243	4,13	0,56				
	Sanat/Spor	45	4,16	0,52				
	Toplam	854	4,10	0,57				
İyimserlik	Sözel	566	4,06	0,67	851	0,13	0,87	
	Sayısal	243	4,08	0,69				
	Sanat/Spor	45	4,06	0,56				
	Toplam	854	4,07	0,67				
Yapıcı Katılım	Sözel	566	4,13	0,56	851	2,50	0,08	
	Sayısal	243	4,22	0,57				
	Sanat/Spor	45	4,10	0,63				
	Toplam	854	4,16	0,57				

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen failliği algı düzeyinin (F(2,851) = 1,36, *p*>.05), öğrenme etkililiği (F(2,851) =2,11, *p*>.05), öğretme etkililiği (F(2,851) =,81, *p*>.05), iyimserlik (F(2,851) =,13, *p*>.05) ve yapıcı katılım (F(2,851) =2,5, *p*>.05) şeklindedir. Buna göre öğretmen failliği ve tüm alt boyutlarından alınan puanlar branşa göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeylerinin ve öğretmen failliği düzeyinin unvana göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 21 ve Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Öğretim Liderliğine Yönelik Görüşlerinin Unvan Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Unvan	n	$\bar{x}$	S	sd	*F*	*p*	Farkın Kaynağı
Öğretim Liderliği	Öğretmen	256	3,96	0,90	851	4,54	0,01	B-C
	Uzman Öğretmen	302	3,93	0,87				
	Başöğretmen	296	4,13	0,77				
	Toplam	854	4,01	0,85				
Mesleki Gelişim	Öğretmen	256	3,84	0,96	851	4,64	0,01	A-C
	Uzman Öğretmen	302	3,85	0,92				B-C
	Başöğretmen	296	4,04	0,81				
	Toplam	854	3,91	0,90				
Öğretimsel Süreçler	Öğretmen	256	4,09	0,89	851	4,30	0,01	B-C
	Uzman Öğretmen	302	4,01	0,87				
	Başöğretmen	296	4,21	0,77				
	Toplam	854	4,10	0,85				
A öğretmen B uzman öğretmen C başöğretmen								

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim liderliği algı düzeyinin (F(2,851) = 4,54, p<.05), mesleki gelişim (F(2,851) =4,64, p<.05), öğretimsel süreçler (F(2,851) =4,30, p<.05) olup alınan puanlar unvana göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yapılan Scheffe testi sonucunda öğretim liderliği ve tüm alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki farkın kaynağı uzman öğretmenler ile başöğretmenler olup başöğretmenlerin öğretmen failliği algı düzeyi puanı daha yüksektir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Öğretmen Failliğine Yönelik Görüşlerinin Unvan Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Unvan	n	$\bar{x}$	S	sd	*F*	*p*	Farkın Kaynağı
Öğretmen Failliği	Öğretmen	256	4,04	0,55	851	1,96	0,14	
	Uzman Öğretmen	302	4,02	0,52				
	Başöğretmen	296	4,10	0,51				
	Toplam	854	4,05	0,53				
Öğrenme Etkililiği	Öğretmen	256	3,85	0,68	851	1,89	0,15	
	Uzman Öğretmen	302	3,86	0,64				
	Başöğretmen	296	3,95	0,61				
	Toplam	854	3,89	0,64				
Öğretme Etkililiği	Öğretmen	256	4,10	0,59	851	0,53	0,59	
	Uzman Öğretmen	302	4,08	0,57				
	Başöğretmen	296	4,13	0,57				
	Toplam	854	4,10	0,57				
İyimserlik	Öğretmen	256	4,04	0,67	851	1,97	0,14	
	Uzman Öğretmen	302	4,03	0,69				
	Başöğretmen	296	4,13	0,64				
	Toplam	854	4,07	0,67				
Yapıcı Katılım	Öğretmen	256	4,17	0,63	851	2,18	0,11	
	Uzman Öğretmen	302	4,10	0,56				
	Başöğretmen	296	4,20	0,53				
	Toplam	854	4,16	0,57				

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen failliği algı düzeyinin (F(2,851) = 1,96, *p*>.05), öğrenme etkililiği (F(2,851) =1,89, *p*>.05), öğretme etkililiği (F(2,851) =,53, *p*>.05), iyimserlik (F(2,851) =2,97, *p*>.05) ve yapıcı katılım (F(2,851) =2,18, *p*>.05) olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen failliği ve tüm alt boyutlarından alınan puanlar unvana göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Öğretmenlerin görüşüne göre okul yöneticilerinin öğretim davranışlarının düzeyi ve öğretmen failliğine ait puanlarının çalışılan eğitim kademesine göre değişimine ait bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 23 ve Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 23

Öğretmenlerin Öğretim Liderliği ve Öğretmen Failliğine Yönelik Görüşlerinin Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Kademe	n	$\bar{x}$	S	sd	*t*	*p*
Öğretim Liderliği	İlkokul	159	4,01	0,83	852	0,04	0,97
	Ortaokul	695	4,01	0,86			
Mesleki Gelişim	İlkokul	159	3,91	0,87	852	0,02	0,99
	Ortaokul	695	3,91	0,91			
Öğretimsel Süreçler	İlkokul	159	4,11	0,83	852	0,06	0,95
	Ortaokul	695	4,10	0,85			

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptığı kademe ile öğretim liderliği düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (t(852)=,04, *p*> ,05). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği düzeyi incelendiğinde, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 4,01) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 4,01) yeterli düzeydedir. Bu da ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarının algısının ortaokulda görev yapan öğretmenler ile aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretim liderliği ölçeği için standart sapma değerlerine bakıldığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin (S=,86) ilkokulda görev yapan öğretmenlere (S=,83) göre daha heterojen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı kademe ile öğretim liderliğinin mesleki gelişim alt boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (t(852)=,02, *p*> ,05). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği mesleki gelişim alt boyutu düzeyi incelendiğinde, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 3,91) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 3,91) yeterli düzeydedir. Bu da ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarının algısının ortaokulda görev yapan öğretmenler ile aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretim liderliği mesleki gelişim alt boyutu için standart sapma değerlerine

bakıldığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin (S=,91) ilkokulda görev yapan öğretmenlere (S=,87) göre daha heterojen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği öğretimsel süreçler alt boyutu düzeyi incelendiğinde, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 4,11) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 4,10) olup her ikisi de yeterli düzeydedir. Bu da ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretim liderliği öğretimsel süreçler alt boyutu davranışlarının algısının ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre kısmen daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretim liderliği öğretimsel süreçler alt boyutu için standart sapma değerlerine bakıldığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin (S=,84) ilkokulda görev yapan öğretmenlere (S=,83) göre daha heterojen olduğu görülmektedir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Öğretmen Failliğine Yönelik Görüşlerinin Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Kademe	n	$\bar{x}$	S	sd	*t*	*p*
Öğretmen Failliği	İlkokul	159	4,04	0,51	852	-0,31	0,75
	Ortaokul	695	4,06	0,53			
Öğrenme Etkililiği	İlkokul	159	3,83	0,68	852	-1,23	0,22
	Ortaokul	695	3,90	0,64			
Öğretme Etkililiği	İlkokul	159	4,08	0,59	852	-0,45	0,65
	Ortaokul	695	4,11	0,57			
İyimserlik	İlkokul	159	4,10	0,66	852	0,66	0,51
	Ortaokul	695	4,06	0,67			
Yapıcı Katılım	İlkokul	159	4,15	0,54	852	-0,10	0,93
	Ortaokul	695	4,16	0,58			

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptığı kademe ile öğretmen failliği düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (t(852)=-,31 *p*> ,05). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen failliği düzeyi incelendiğinde, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 4,04) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 4,06) olup yeterli düzeydedir. Bu da ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretmen failliği davranışlarının algısının ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmen failliği ölçeği için standart sapma değerlerine bakıldığında

ortaokulda görev yapan öğretmenlerin (S=,53) ilkokulda görev yapan öğretmenlere (S=,51) göre daha heterojen olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptığı kademe ile öğretmen failliği öğrenme etkililiği düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (t(852)=-1,23 *p*> ,05). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen failliği öğrenme etkililiği düzeyi incelendiğinde, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 3,83) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 3,90) olup her ikisi de yeterli düzeydedir. Bu da ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretmen failliği öğrenme etkililiği davranışlarının algısının ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmen failliği öğrenme etkililiği için standart sapma değerlerine bakıldığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin (S=,64) ilkokulda görev yapan öğretmenlere (S=,68) göre daha homojen olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptığı kademe ile öğretmen failliği öğretme etkililiği düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (t(852)=-,45 *p*> ,05). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen failliği öğretme etkililiği düzeyi incelendiğinde, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 4,08) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 4,11) yeterli düzeydedir. Bu da ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretmen failliği öğretme etkililiği davranışlarının algısının ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmen failliği öğretme etkililiği için standart sapma değerlerine bakıldığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin (S=,57) ilkokulda görev yapan öğretmenlere (S=,59) göre daha homojen olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptığı kademe ile öğretmen failliği iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (t(852)=,66 p> ,05). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen failliği iyimserlik düzeyi incelendiğinde, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 4,10) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$ = 4,06) olup yeterli düzeydedir. Bu da ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretmen failliği iyimserlik davranışlarının algısının ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen failliği iyimserlik alt boyutu için standart sapma

değerlerine bakıldığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin (S=,67) ilkokulda görev yapan öğretmenlere (S=,66) göre daha heterojen olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptığı kademe ile öğretmen failliği yapıcı katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (t(852)=-,10 *p*> ,05). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen failliği yapıcı katılım düzeyi incelendiğinde, ilkokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}$ = 4,15) ve ortaokulda görev yapan öğretmenler ($\bar{x}$ = 4,16) dir. Bu da ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretmen failliği yapıcı katılım davranışlarının algısının ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmen failliği yapıcı katılım alt boyutu için standart sapma değerlerine bakıldığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin (S=,58) ilkokulda görev yapan öğretmenlere (S=,54) göre daha heterojen olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu tez çalışmasında okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin öğretmen failliği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu bölümde sonuç, tartışma ve önerilere yer verilecektir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulguları neticesinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1) Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını genel olarak "yeterli" düzeyde gerçekleştirmektedir. Mesleki gelişimi destekleme ve öğretimsel süreçlere yönelik davranışların daha öne çıktığı görülmektedir.
2) Öğretmenlerin öğretmen failliği düzeyleri "yeterli" düzeyde gerçekleştirmektedir. Öğretmenler, öğrenme ve öğretme süreçlerinde aktif roller üstlenme, mesleki gelişim sorumluluğu alma ve öğrenciler için etkili öğrenme ortamları oluşturma konusunda yeterli düzeyde davranış sergilemektedir.
3) Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen failliği arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, okul yöneticisinin öğretimsel süreçlerde aktif liderlik sergilemesinin öğretmenlerin profesyonel sorumluluk alma, yenilik üretme ve öğrenme etkililiği gibi davranışlarını olumlu etkilediğini göstermektedir.

4) Öğretim liderliği davranışları, öğretmen failliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Regresyon analizi sonuçları, yöneticilerin öğretim liderliği davranışlarındaki artışın, öğretmenlerin faillik düzeylerini doğrudan ve anlamlı biçimde artırabileceğini göstermektedir.
5) Öğretim liderliği ve öğretmen failliği algıları öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

- Cinsiyet: Öğretim liderliği ve öğretmen failliği algıları cinsiyete göre değişmektedir.
- Yaş: Öğretim liderliği ve öğretmen failliği algıları yaşa göre değişmektedir.
- Kıdem: Öğretim liderliği ve öğretmen failliği algıları kıdeme göre değişmektedir.
- Unvan: Öğretim liderliği algısı unvan değiştikçe değişmektedir. Ancak öğretmen failliği unvan ile birlikte değişmemektedir.
- Branş: Öğretim liderliği ve öğretmen failliği algılarında branşa göre değişmemektedir.
- Eğitim Kademesi: Öğretim liderliği ve öğretmen failliği algıları görev yapılan eğitim kademesine göre değişmemektedir.

5.2. Tartışma

5.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın birinci problemi "Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticileri öğretim liderliği davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirmektedir?" olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeyinin yeterli, mesleki gelişim ve öğretimsel süreçler alt boyutlarına ait davranışları yeterli düzeyde gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde öğretim liderliği düzeyini yüksek/yeterli olarak belirleyen farklı araştırmalara da ulaşılmıştır (Aksoy ve Işık, 2008; Büyükdoğan, 2003; Durak ve Tekin, 2020; Ergen, 2013; Oktar, 2019; Şişman, 2012). Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği öğretim liderliğine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna farklı

araştırmalar da literatürde bulunmaktadır (Ayaz, 2015; Aydın, 2017; Bal, 2019; Kazancı, 2022, Sucu, 2016; Tabancalı ve Cengiz, 2018). İnandı ve Özkan (2006) yaptıkları araştırmada ise öğretim liderliği düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın nedeni farklı örneklemlerde çalışılması olabilir. Bu çalışmada kullanılan Öğretim Liderliği Ölçeğinin (Cemaloğlu ve Daşcı, 2024) Türk kültürüne uygun olarak geliştirilmesi sebebiyle ilgili davranışları ortaya çıkarması bakımından diğerlerinden farklı olabilir.

5.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın ikinci alt problemi "Öğretmen görüşlerine göre, öğretmen failliğini gerçekleştirme düzeyleri nedir?" olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen failliği ve alt boyutlarının düzeylerine ilişkin davranışları "yeterli" düzeyde gerçekleştirdiği görülmektedir.

Literatür incelendiğinde, *Öğretmen faillik ölçeğini* geliştiren Liu vd. (2016), Liu ve Hallinger'in (2017) ve Acar (2021) araştırmalarının *öğretmen faillik* ve alt boyut bulguları ile örtüşmektedir. Vural (2022) öğretmen failliği düzeyini çok yüksek düzeyde, Topuz (2024) öğretmen failliğinin öğrenme etkililiği alt boyutunu yüksek, diğer at boyutlarda çok yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu farklılığın sebebi veri toplama aracı, seçilen örneklem, bölgesel ve zaman diliminin farklılığı ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

5.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi ''Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeyi ile öğretmen failliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?'' olarak belirlenmiştir. Öğretim liderliğinin tüm alt boyutları ile öğretmen failliği ve tüm alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Topuz'un (2024) okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği ve öğretmen failliği arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit ettiği araştırmasının sonucu ile bu araştırmanın sonucu örtüşmektedir.

Literatür incelendiğinde bazı araştırmacıların öğretim liderliği ve öğrenme merkezli liderliğin temelde aynı kavramlar olduğunu iddia ettiği görülmektedir (Bush, 2003). Literatürde, öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen failliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Liu ve ark., 2016; Hallinger ve ark., 2017; Bellibaş ve ark., 2019; Al-Mahdy ve ark., 2021; Alazmi & Hammad, 2023). Bu çalışmalarda, öğrenme merkezli liderlik ile öğretmen failliği arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilen bazı araştırmalar (Liu ve ark., 2016; Bellibaş ve ark., 2019) bu araştırmanın sonucunu desteklerken, düşük düzeyde pozitif ilişki bulunan diğer araştırmalar ise (Hallinger ve ark., 2017; Al-Mahdy ve ark., 2021; Alazmi & Hammad, 2023) araştırmaları bu araştırmanın sonucu ile farklılık göstermektedir. Bellibaş ve ark. (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise öğretmen failliğinin dört alt boyutundan biri olan öğrenme etkililiği ile öğretim liderliği arasındaki ilişki incelenmiş ve bu iki kavram arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

5.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi ‘‘Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliğini gerçekleştirme düzeyi öğretmen failliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?’’ olarak belirlenmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda öğretim liderliği davranışlarının öğretmen failliğini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Topuz (2024) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği ve öğretmen failliği arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit etmiş ve öğretim liderliği davranışlarının öğretmen failliğini yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.2.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın beşinci alt problemi ‘‘Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretim liderliği ve öğretmen failliğine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin; cinsiyetine, yaşına, kıdemine, branşına, unvanına, çalıştığı eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık

göstermekte midir?'' olarak belirlenmiştir. Yapılan testler sonucunda öğretim liderliği ve öğretmen failliği algı düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Karatay (2011) öğretim liderliği algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu araştırmanın aksine Kurt (2013) araştırmasında öğretim liderliği davranış algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Acar (2021); Yaman ve Yazar (2015) öğretmen failliği algı düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir.

Yapılan testler sonucunda öğretim liderliği ve öğretmen failliği algı düzeyleri ile yaş arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Karatay (2011) öğretim liderliği algıları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu araştırmanın aksine Kurt (2013) araştırmasında öğretim liderliği davranış algıları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Acar (2021) öğretmen failliği algı düzeyleri ile yaş arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir.

Yapılan testler sonucunda öğretim liderliği ve öğretmen failliği algı düzeyleri ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Karatay (2011) öğretim liderliği algıları ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Acar (2021) öğretmen failliği algı düzeyleri ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Derbedek (2008), Yiğit ve Kaya (2020) ve Çakır (2021) tarafından yapılan çalışmalarda meslekteki hizmet yılının öğretim liderliği algılarında farklılığa neden olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonucu Yılmaz (2010), Kurt (2013), Sertkaya (2015), Yılmaz ve Kurşun (2015), Erdoğan (2017), Eren (2020) tarafından yapılan çalışmalardaki bulgularla benzerlik göstermemektedir. Topuz (2024) Meslekteki hizmet yılı değişkeni açısından öğretme etkililiği boyutunda kıdem yılı 20 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu sonuç da bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Acar (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği ve iyimserlik boyutlarında kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmüştür. Gülmez (2019) tarafından yapılan çalışmada meslekteki hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin görev süreleri arttıkça meslekleriyle ilgili bilgi ve deneyimlerinin artması beklenmektedir. Sahip

olunan bu bilgi ve deneyimler öğretmenin öğretme etkinliklerini daha kaliteli bir şekilde gerçekleştirmesine katkıda bulunabilir. Öğretmenin, öğretimi daha iyi bir seviyeye getirmek amacıyla öğrenciler için en etkili ve doğru öğretim yöntemleri kullanmasını sağlayabilir. Ayrıca tecrübeli öğretmenler karşılaştığı zorlu durumlarda nasıl hareket etmesi gerektiği konusunda daha fazla bilgi ve deneyim sahibi olmaktadır.

Yapılan testler sonucunda öğretim liderliği algı düzeyleri ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen unvanlarının kıdeme göre verildiğinden beklenmektedir. Ancak öğretmenlerin algılarına göre öğretmen failliği algıları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yapılan testler sonucunda öğretim liderliği algı düzeyleri ve öğretmen failliği ile branş arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu sonuca paralel olarak Kurt (2013), Tutan, Tuna ve Demir (2020) araştırmasında öğretim liderliği davranış algıları ile branş arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Literatür incelendiğinde bu araştırma sonucu ile benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcut olduğu gibi farklı sonuçlara ulaşan araştırmalarda söz konusudur (Büyükdoğan, 2003; Şişman, 2014; Gürsel, 2006; Aktepe ve Buluç 2014; Bellibaş ve Gedik, 2014). Araştırma sonuçlarındaki benzerlik ve farklılıklar, çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir. Bu faktörler arasında araştırmaların farklı zaman dilimlerinde gerçekleştirilmesi, çalışmalarda ele alınan örneklem gruplarının farklılık göstermesi, katılımcıların beklentilerindeki değişiklikler ve incelenen okul yöneticilerinin bilgi ve yetkinlik düzeylerindeki çeşitlilik yer alabilir. Erdoğan (2017) ortaokul branş öğretmenleri arasında, Yılmaz (2010) ise sınıf öğretmenleri ile ortaokul branş öğretmenleri arasında öğretim liderliği algısı açısından bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Şişman'ın (2016) meta analiz çalışmasında sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kiş ve Konan'ın (2014) meta analizinde ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek öğretim liderliği algısına sahip oldukları görülmüştür. Ancak bu farklılık önemli sayılmayacak düzeydedir.

Yapılan testler sonucunda öğretim liderliği algı düzeyleri ve öğretmen failliği ile görev yapılan kademe arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu sonuca paralel olarak Kurt

(2013) araştırmasında öğretim liderliği davranış algıları ile görev yapılan kademe arasında anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir. Çetin (2023) ortaokul branş öğretmenlerin faillik düzeylerinin diğer kademelerdeki öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Jenkins (2019) öğretmen failliğini müfredat farklılığına göre çeşitlilik gösterdiğini belirtmektedir. Şişman'ın (2016) meta analiz çalışmasında ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin, ortaöğretim kademesinde görev yapanlardan daha yüksek bir öğretim liderliği algısına sahip oldukları görülmüştür. Çelik'in (2010) çalışmasında da ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretim liderliği algısının ortaöğretimde görev yapanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yiğit ve Kaya'nın (2020) araştırmasında ise öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesinin, öğretim liderliği algılarını farklılaştırmadığı ortaya konmuştur.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1) Okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini güçlendirecek hizmet içi eğitim programlarına katılmaları sağlanmalıdır. Bu programlar, özellikle öğretmen failliğini destekleyen liderlik davranışlarına odaklanmalıdır.
2) Öğretmen failliğini teşvik eden okul kültürleri oluşturulmalı; öğretmenlere karar alma süreçlerine katılma, yenilik üretme ve öğrenme süreçlerini yönetme konularında daha fazla alan tanınmalıdır.
3) Tecrübeli öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak mesleki paylaşım ortamları (mentorluk sistemleri, öğrenme toplulukları) oluşturulmalıdır. Böylece kıdemli öğretmenlerin yüksek düzeydeki öğretim liderliği ve faillik algıları, daha az kıdemli öğretmenlere model olabilir.

5.3.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

1) Millî Eğitim Bakanlığı, okul yöneticilerinin öğretim liderliği yeterliklerini performans değerlendirme sistemlerinde daha görünür kılmalı ve bu yeterliklere dayalı bir kariyer basamak sistemi geliştirmelidir.
2) Öğretmen failliğinin artırılması için okul özerkliği, öğretim programlarında esneklik ve öğretmenlerin mesleki girişimlerini destekleyici yönetim modelleri teşvik edilmelidir.
3) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretmenlerin mesleki rollerini dönüştüren, onları pedagojik karar alma süreçlerinin merkezine yerleştiren bir vizyon sunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen failliği kavramı, modelin etkili biçimde uygulanabilmesi için hayati önem taşımaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin öngördüğü değer temelli, esnek ve öğrenci merkezli eğitim anlayışı; öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, aktör, lider ve dönüşüm sağlayıcı bireyler olarak konumlanmalarını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen failliğini geliştiren okul iklimlerinin ve liderlik yaklaşımlarının yaygınlaştırılması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin başarıya ulaşmasında belirleyici olacaktır.

5.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1) Bu araştırma, öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir; gelecekte yapılacak çalışmalarda okul yöneticilerinin öz değerlendirmeleri de alınarak çok yönlü analizler yapılması önerilir.
2) Öğretim liderliği ile öğretmen failliği arasındaki ilişkiyi etkileyen ortam değişkenleri (örneğin okul kültürü, yönetim tarzı, veli katılımı) nitel araştırmalarla daha derinlemesine incelenmelidir.
3) Farklı illerde, sosyoekonomik koşulları değişen bölgelerde yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar ile bölgesel etkilerin bu ilişkiler üzerindeki rolü analiz edilebilir.
4) Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel yöntemlere ek olarak nitel araştırma da yapılıp araştırma güçlendirilebilir.

KAYNAKLAR

Abou-Assali, M. (2014). The link between teacher professional development and student achievement: A critical view. *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English*, *2*(1), 39-49.

Acar, S. (2021). Öğretmen failliğinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(2), 195-218.

Ada, S., & Baysal, Z. N. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*. Ankara.

Ainley, J., & R. Carstens (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework, *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris.

Aksoy, E., & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(19), 235-249.

Aktepe, V., & Buluç, B. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 227-247.

Akyüz, G. (2006). Türkiye'de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen ve Sınıf Niteliklerinin Matematik Başarısına Etkisinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, *5*(2), 75-86.

Alazmi, A. A., & Hammad, W. (2021). Modeling the relationship between principal leadership and teacher professional learning in Kuwait: The mediating effects of Trust and Teacher Agency. *Educational Management Administration and Leadership*. https://doi.org/10.1177/17411432211038007

Al-Mahdy Y.E.H., Hallinger P., Emam M., Hammad W., Alabri K.M. & Al-Harthi K. (2021) Supporting teacher professional learning in Oman: The effects of principal leadership, teacher trust, and teacher agency. *Educational Management Administration ve Leadership* 1–22 DOI: 10.1177/17411432211064428

Anderson, L. (2010). Embedded, emboldened, and networking for change: Support-seeking and teacher agency in urban, high-needs schools. *Harvard Education Review*. 80 (4): 541–72.

Arslan, H., & Göksoy, S. (2017). Hedef kuramı kapsamında beklenen ve gerçekleşen yönetici davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 32-47.

Ataş Akdemir, Ö., & Akdemir, A. S. (2019). Öğretmen Aktörlüğü: Mesleki Gelişimde Yeni Bir Eğilim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 865-874.

Ayaz, M. F. (2015). Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeyleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(2), 137-154.

Ayık, A., & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(49), 253-279.

Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 19-32.

Aydın, M. (2017). *Ortaöğretim müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi (Gaziantep örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Aydın-Ceran, S. (2021). TIMSS 2019 ve PISA 2018 Bilim Bulgularının Türkiye Perspektifinden Değerlendirilmesi. *Eğitim Disiplinlerinde Güncel Çalışmalar*, 78.

Bal, K. (2019). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının sergilenmesine ilişkin görüşleri (İstanbul ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Balcı, A. (2000). İkibinli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (24), 495-508.

Baltaş, A. (2020). *Türk kültüründe yönetmek yerel değerlerle küresel başarılar kazanmak.* İstanbul: Remzi.

Bellibaş, M. Ş. (2014). *A mixed-method approach to the exploration of principals' instructional leadership in lower secondary schools in Turkey: The principal and teacher perspectives*. Doctoral Dissertation, Michigan State University.

Bellibaş, M. S., & Liu, Y. (2016). Multilevel Analysis of the Relationship between Principals' Instructional Leadership and Teachers' Self-Efficacy. *60th Annual Conference of Comparative and International Education Society* (CIES), (March 6-10, 2016), Vancouver, British Columbia, Canada.

Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö., & Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (1), 1-11. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/42642/516908

Bellibaş M.Ş., Gümüş S. & Kılınç A.Ç.(2019). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centred leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. *Eur J Educ.*;55:200–216. https://doi.org/10.1111/ejed.12387

Bellibaş, M. Ş., & Gedik, Ş. (2014). Özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırılması: Karma yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *20*(4), 453-482.

Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2022). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational management administration & leadership*, *50*(5), 812-831.

Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Durham, NC: Duke University.

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.

Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, *35*(3): 349-378.

Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B. & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.

Bridges, E. M. (1967). Instructional leadership: A concept re-examined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136-147.

Brieve, F. J. (1972). Secondary principals as instructional leaders. *NASSP Bulletin*, 56(368), 11-15.

Bursalıoğlu, Z. (1975). *Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri: İlköğretim Okul Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem.

Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management.* London, UK. Sage.

Büyükdoğan, B. (2003). *Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta analiz çalışması,* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183-190.

Can, N. (2006). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21), 349-363.

Celep C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini,* Ankara.

Cemaloğlu, N. (2019). *Yönetimin pin kodu*. Ankara: Pegem.

Champeau, R. D. (1994). The Nature of Instructional Leadership in Wisconsin High Schools. *Dissertation Abstracts International*, 55(5): 179.

Chang, J. C., Yeh, Y. M., Chen, S. C., & Hsiao, H. C. (2011). Taiwanese technical education teachers' professional development: An examination of some critical factors. *Teaching and teacher education*, *27* (1), 165-173.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Printing Office.

Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly*, *45*(2), 248-291.

Craft, A. (2002). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. Routledge.

Çakır, B. (2007). Belirsizlik ve korkunun yeni düzenin oluşmasına katkısı. *Sosyoloji Konferansları*, (36), 63-82.

Çakır, E. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Çelebi, Ö. (2010). *PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda İnsan Kaynakları ve Fiziksel Kaynakların Öğrencilerin Fen Okuryazarlığına Olan Etkisinin Kültürlerarası Karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Çelik, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analiz.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Çetin, N. (2023). *Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin faillik düzeyine ilişkin algıları*. Pamukkale Üniversitesi.

Çınar, D. (2007). *İlköğretim Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Üst Düzey Düşünme Becerilerine ve Akademik Risk Alma Düzeyine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Çoban, D., & Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *3*(3), 317-348.

Daresh, J. C. & Liu, C. M. (1985). *High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior.* Paper presented at the Annual Meeting of theAmerican Educational Research Association (Chicagn, IL, March 31-April 4, 1985).

Dasci Sonmez, E., & Cemaloğlu, N., (2024). Development and validation of the Instructional Leadership Behaviors Scale: The Turkish urban sample. *Revue Europeenne de Psychologie Appliquee* , 74(3).

De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational leadership,* 41(5), 14-20.

Demiral, E. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Çanakkale.

Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Doğan, S., & Oktay, Y. (2022). Liselere Geçiş Sınavı (LGS) hazırlık sürecinin değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 11*(2), 963-992.

Dorukbaşı, E. (2022). *Öğretim liderliği ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi: öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin aracı rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.

Durak, H. Y., & Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(1), 221-235.

Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.

Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is Agency?. *American Journal oj Sociology*, 103: 962-1023.

Erdem, C. (2020). A New Concept in Teacher Identity Research: Teacher Agency. *Adiyaman Univesity Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32-55.

Erdoğan, H. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Eren, A. (2020). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ergen, Y. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi (Manisa İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Ersöz A. (2021*). The mediatıng role of teacher agency on the relatıonshıp between job satısfactıon and readıness for change among publıc school teachers.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Eryılmaz, M. E. (2015). *Faillik-yapı tartışması ekseninde örgütsel unutma kavramını yeniden düşünmek: Bir eğitim örgütünden iki vaka*. VI. Örgüt Kuramı Çalıştayı. Muğla, Türkiye.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. Doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.001

Ganyaupfu, E. M. (2013). Teaching methods and students' academic performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, *2*(9), 29-35.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, *38*(4), 915-945.

Gearhart, M.& Saxe, G. B. (2004). When teachers know what students know: Integrating mathematics assessment. *Theory into Practice*, *43*(4), 304-313.

Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency.* New York, NY: Cambridge University.

Gökyer, N. (2004). *İlköğretim müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlaya etkenler (Bingöl ili örneği).* Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.

Gülmez, G. (2019). *Factors behınd teacher agency: a structural equatıon modellıng study.* Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları.* Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Gün, F. (2021). *Öğretim liderliği, mesleki işbirliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gürsel, M. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi*,* Selçuk Üniversitesi, Konya.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239.

Hallinger, P. & Wang W. C. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale.* Springer

Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1985). Assesing the Instructional Management Behaviour of Principals*. The Elementary School Journal,* 86.(2), ss.218-247.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, *49*(2), 125-142.

Hallinger, P., Piyaman, P. & Viseshsiri, P. (2017). Assessing the effects of LCL on Teacher Professional Learning in Thailand*. Teaching and Teacher Education*, 67, 464–476. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.008

Hallinger, P. & Hosseingholizadeh, R. (2019). Exploring instructional leadership in Iran: A mixed methods study of high- and low-performing principals. *Educational Management Administration ve Leadership*, Vol. 48(4) 595–616.

Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 41-60.

Hilal, Y.Y., Hammad, W. & Polatcan, M. (2022). Does distributed leadership improve teacher agency? Exploring the mediating effect of teacher reflection. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-9

Hoque, K. E., Alam, G. M., & Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers' professional development on school improvement—an analysis at Bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review*, *12*(3), 337-348.

Hoy, W., & Miskel, C. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

İnandı, Y., & Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(2), 123-149.

Jacob, R., Hill, H., & Corey, D. (2017). The impact of a professional development program on teachers' mathematical knowledge for teaching, instruction, and student achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *10*(2), 379-407.

Jenkins, G. (2019). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Education Researcher*. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2

Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 57-65

Kalemoğlu V., & İmamoğlu, A. F. (2014). Türk ve İngiliz eğitim sistemlerine ilişkin sayısal verilerin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 3(1).

Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T., & Staiger, D. O. (2013). Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment. In *Research Paper. MET Project. Bill & Melinda Gates Foundation*.

Karahan, E., & Roehrig, G. (2016). Sosyobilimsel bağlamların çevre eğitiminde öğrenci failliğinin desteklenmesinde kullanılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 5(2*), 425 – 442. Doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000145998

Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kazancı, E. (2022). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.

Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2017). Adaptation of Learning-Centered Leadership Scale: A Validity and Reliability Study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 132-144.

Kiş, A., & Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 14(6), 1-17

Korkmaz, Y. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *43* (43), 401-422.

Köseoğlu, F., Tümay, H., & Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(2), 221-235.

Köşterelioğlu, M. A., & Olukçu, E. (2019). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin belirlenerek aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, Cilt 2(sayı), 2.

Krug, S. E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perpective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3): 430–443.

Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

Lee, V., Bryk, A. S. & Smith, J. B0. (1993). Chapter 5: The organization of effective secondary schools. *Review of research in education*, *19*(1), 171-267.

Liu, S., Hallinger, P. & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education,* 59, 79-91.

Liu, S., & Hallinger, P. (2024). The effects of instructional leadership, teacher responsibility and procedural justice climate on professional learning communities: A cross-level moderated mediation examination. *Educational Management Administration & Leadership, 52*(3), 556-575.

Liu, Q. X. & Shi, J. F. (2007). An analysis of language teaching approaches and methods--effectiveness and weakness. *Online Submission, 4*(1), 69-71.

Lu, M., Loyalka, P., Shi, Y., Chang, F., Liu, C., & Rozelle, S. (2019). The impact of teacher professional development programs on student achievement in rural China: evidence from Shaanxi Province. *Journal of Development Effectiveness, 11*(2), 105-131.

Lunenburg F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi.* (G. Arastaman, Çev.), Ankara: Nobel.

Madigan, D.J., & Kim, LE (2021). Öğretmen tükenmişliği öğrencileri etkiler mi? Akademik başarı ve öğrenciler tarafından bildirilen sonuçlarla ilişkisinin sistematik bir incelemesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 105, 101714.

Martin J. (2004). Self-Regulated Learning, Social Cognitive Theory, and Agency, *Educational Psychologist*, 39:2, 135-145.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burn out. *Journal of organizational behavior, 2*(2), 99-113.

Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim.

Moore, A. ve Clarke, M. (2016). Cruel optimism: Teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy, 31*(5), 666-677.

Mutlu, G. (2017). Professional space and agency: The case of in-service language teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 6(2), 157-176.

O'Donnell, R. J. & White, G. P. (2005). Within the Accountability Era: Principals' Instructional Leadership Behaviors and Student Achievement. *NASSP Bulletin*, Vol. 89 No. 645.

OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS. Paris: OECD.

Oktar, Ç. (2019). *Öğretim liderliği, örgütsel destek, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerine bir modelleme çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(3), 233-244.

Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm.* Ankara: Pegem.

Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2016): Teacher's Professional agency – a relational approach to teacher learning, *Learning: Research and Practice*,

Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts education policy review*, *107*(4), 23-29.

Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: Priestley M, Biesta GJJ (ed.). *Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice*, London: Bloomsbury Academic, pp. 187-206.

Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber ve J. Evers (eds.), Flip the System: Changing Education from the Bottom Up. London: Routledge.

Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2012). Understanding teacher agency: The importance of relationships. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada* (Vol. 13, p. 17).

Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, *85*(6), 38-43.

Richards, J. C. & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning.* Ernst Klett Sprachen.

Rutter, RA. & Jacobson, JD. (1986). *Facilitating teacher engagement.* Madison University of Wisconsin.

Sağır, M. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rolleri Ve Karşılaştıkları Sorunlar* Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Bolu.

Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18* (3): 435-459.

Sergiovanni, J.T. and J.Starrat R. (1984) Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership, 13* (4).

Sertkaya, İ. (2015). *Ortaöğretim eğitim yöneticilerinin öğretim liderliğini sınırlayıcı etkenler.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Sezer, G. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamalarında okul öncesi eğitim programı bilgisinin önemi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1-22

Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Publications, Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West Street, Alexandria, VA 22314 (Stock No. 611-89142; $14.95).

Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğiticilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30), 201-210.

Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.

Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sullanmaa, J., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2023). Teacher agency in the professional community and association with burnout: a longitudinal person-69 centred approach. *Research papers in education*.

Şekercioğlu G., & Güzeller, C.O. (2012). Ergenler için benlik algısı profilinin faktör yapısının yeniden gözden geçirilmesi, *Bilig Dergisi*,*60*, 215-236

Şencan, Mert, M. N., İbicioğlu, H., & Karabekir, M. (2015). Kadın yöneticilerin liderlik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye'deki kadın rektörler üzerine bir içerik analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20*(1), 241-259.

Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve geçerlilik*. Hüner Şencan.

Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi.* Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar.* Ankara: Pegem.

Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.

Şişman, M. (2016). Factors related to instructional leadership perception and effect of instructional leadership on organizational variables: A meta-analysis. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice, 16*(5), 1761–1787.

Tabancalı, E., & Cengiz, F. (2018). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 481-499.

Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7 (7), 67-73.

Taylor, B. M., Pressley, M., & Pearson, D. (2000). Effective Teachers and Schools: Trends across Recent Studies.

TDK (2025). Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük.

TEDMEM. (2022). *2021 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill Education (UK).

Toduk, Y. (2017). *Türkiye'nin liderlik haritası güncel liderlik yaklaşımları ve Türkiye'den örnekler.* İstanbul: Ceoplus.

Toom, A., Pyhältö, K. & Rust, F. O. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times, *Teachers and Teaching: theory and practice, 21*(6), 615-623.

Topuz, M. (2024). *Okul öncesi öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen failliğine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi.

Turan, S. (2020). Liderlik nedir? K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram – Araştırma – Uygulama* içinde (s. 1-6). Ankara: Pegem.

Turan, S., & Cansoy, R. (2021). *Yenilikçi okullar – özellikler-beceriler- stratejiler uygulama örnekleri*. Ankara: Nobel Akademik.

Turhan, M., Demirli, C., ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(21),179-192.

Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavı (LGS)'na ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 186-202.

Ur, P. (1992). Teacher learning. *ELT journal, 46*(1), 56-61.

Uzuntaş, A. (2013). Etkili iletişim: anlatabilmek ve anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(1), 11-30.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Vural, N. (2022). *Okul iklimi ile öğretmen failliği arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.

Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional development in education*, *40*(3), 488-504.

Whitaker, B. (1997) Instructional Leadership and Principal Visibility. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 70:3, 155-156.

Wildly, H. ve Dimmock, C. (1993). Instructional Leadership in Primary And Secondary Schools in Western Australia. *Journal of Educational Administration,* 31(2): 43-62.

Yaman, E., & Ezer, Ö. (2015). Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (1), 39-54.

Yaman, F., & Yazar, T. (2015). Investigating of life long learning tendency of teachers (The example of Diyarbakır). *Kastamonu Education Journal, 23*(4), 1553-1566.

Yayli, D. (2017). Coping strategies of pre-service teachers of Turkish with tensions in achieving agency. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 189-204.

Yılmaz, E. (2010*). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, M. (2022). *Actıon research as a tool for change: efl ınstructors' perceptıons of teacher agency and conceptualızatıon of an effectıve teacher.* Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yılmaz, E., & Kurşun, A. T. (2015). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 35-48.

Yiğit, B., & Kaya, M. (2020). Okul Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(1), 79-90.

Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik.* (Ş. Çetin & R. Baltacı, Çev.). Ankara: Nobel.

Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, *47*(6), 843-859.

EKLER

EK 1. Veri Toplama Araçları

Sayın Katılımcı,

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmen failliği arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik bir yüksek lisans tez çalışması yürütmekteyim. Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde katılımcıların demografik bilgilerini içeren kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde Öğretim Liderilği ve üçüncü bölümde Öğretmen Failliği Ölçeği yer almaktadır. Lütfen size uygun olan maddeyi (x) işaretleyiniz. Ankete kimliğinizi belirten bir açıklama yapmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Elif AYYILDIZ

Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm 1: Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet: 1) Kadın( ) 2) Erkek ( )

Yaş: ()21-30 ()31-40 ()41-50 ()51+

Kıdem: ()1-10 ()11-20 ()21-30 ()31+

Unvan: ()Öğretmen ()Uzman Öğretmen ()Başöğretmen

Branş:

Çalışılan Eğitim Kademesi: 1)() İlkokul 2)()Ortaokul

Bölüm 2: Öğretim Liderliği Ölçeği

	Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
1	Okul yönetimi mesleğe yeni başlayan/okula yeni gelen öğretmenleri, okul hakkında bilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okul yönetimi öğretmenleri mesleki açıdan öz değerlendirme yapmaya teşvik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okul yönetimi öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okul yönetimi öğretmenlerin mesleki gelişimi için kaynak (zaman, para vb.) ayırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Okul yönetimi öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımını destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Okul yönetimi öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde edindikleri bilgi-becerileri birbirleriyle paylaşmaları için planlama yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Okul yönetimi öğretmenleri kendi alanlarında lisansüstü eğitim yapmaya özendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okul yönetimi okul dışı kurum ve kuruluşlarla (üniversiteler vb.) iş birliği yaparak öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okul yönetimi proje süreçleri konusunda öğretmenleri bilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Okul yönetimi öğretmenlerin mesleki çaba ve başarılarını sözlü veya yazılı olarak takdir eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Okul yönetimi okuldaki öğretimsel süreçler hakkında öğretmenleri bilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Okul yönetimi okuldaki öğretim süreçlerine liderlik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Okul yönetimi öğretmenlere öğrenci başarısını artırmak için önerilerde bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okul yönetimi öğrencilerin başarısının artması için öğrencileri bilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

15	Okul yönetimi öğrencilerin başarılarının artması için velilere önerilerde bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Okul yönetimi öğretmenlere öğretim programı hakkında bilgilendirici konuşma yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Okul yönetimi sınıf gözleminden sonra öğretmenlere geri bildirim sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Okul yönetimi sınıfta çeşitli öğretim materyallerinin kullanılmasına rehberlik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Okul yönetimi öğretmenleri öğretimde zaman yönetimi hakkında bilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Okul yönetimi öğrenci öğrenmelerini artırmak için tavsiyelerde bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Okul yönetimi öğretimsel kararlar alırken öğrenci verilerinden yararlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Okul yönetimi öğretmenlerle birlikte öğrenci başarılarını artırmak için iş planı yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Okul yönetimi öğretmenlerle birlikte öğrenci başarılarını artırmak için eylemde bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Okul yönetimi öğretim sürecini etkileyen disiplin sorunlarını çözmek için öğretmenlere yol gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Okul yönetimi derse geç kalma oranlarını azaltmaya yönelik öğretmenlere önerilerde bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Okul yönetimi okul terk oranlarını azaltmak için öğretmenleri bilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Okul Yönetimi öğrenme sorunu olan öğrencilere bireysel destek sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Okul yönetimi öğretimle ilgili sorunları çözmek için velileri yönlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

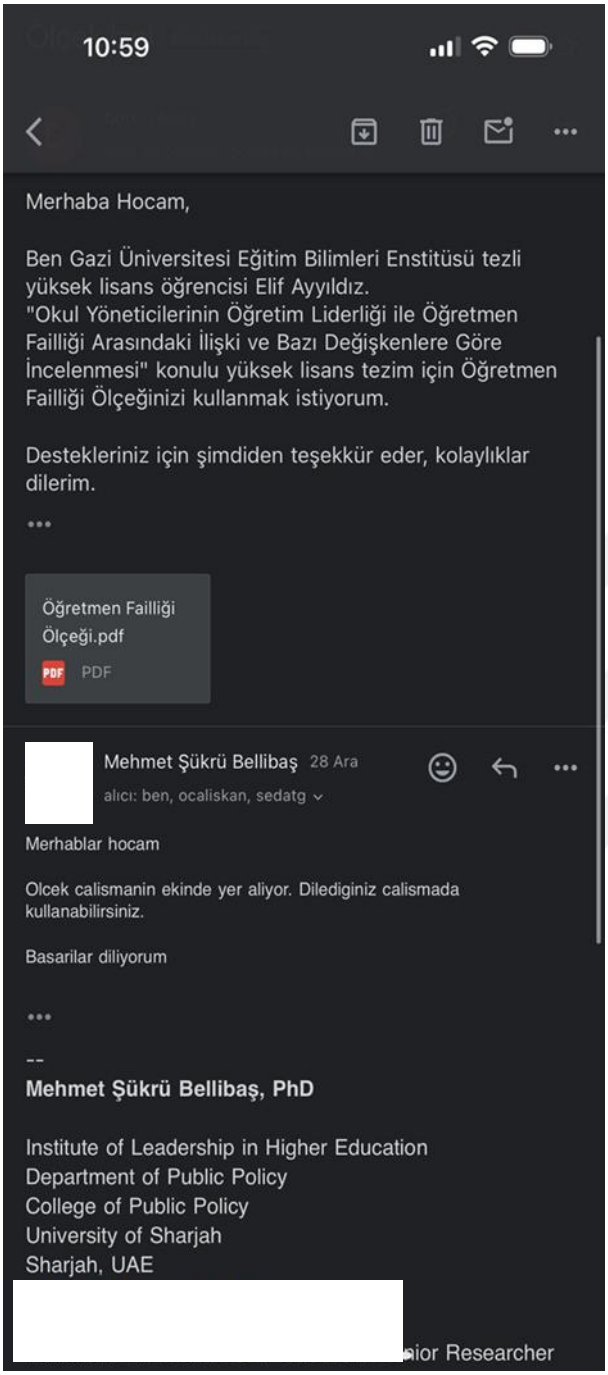
Not: Ölçek 2 alt boyuttan oluşmaktadır. 1-11. Maddeler *"Mesleki Gelişim"* Boyutuna, 12-28.maddeler ise *"Öğretimin Yönetimi"* boyutuna aittir. Tersten kodlanan madde bulunmamaktadır.

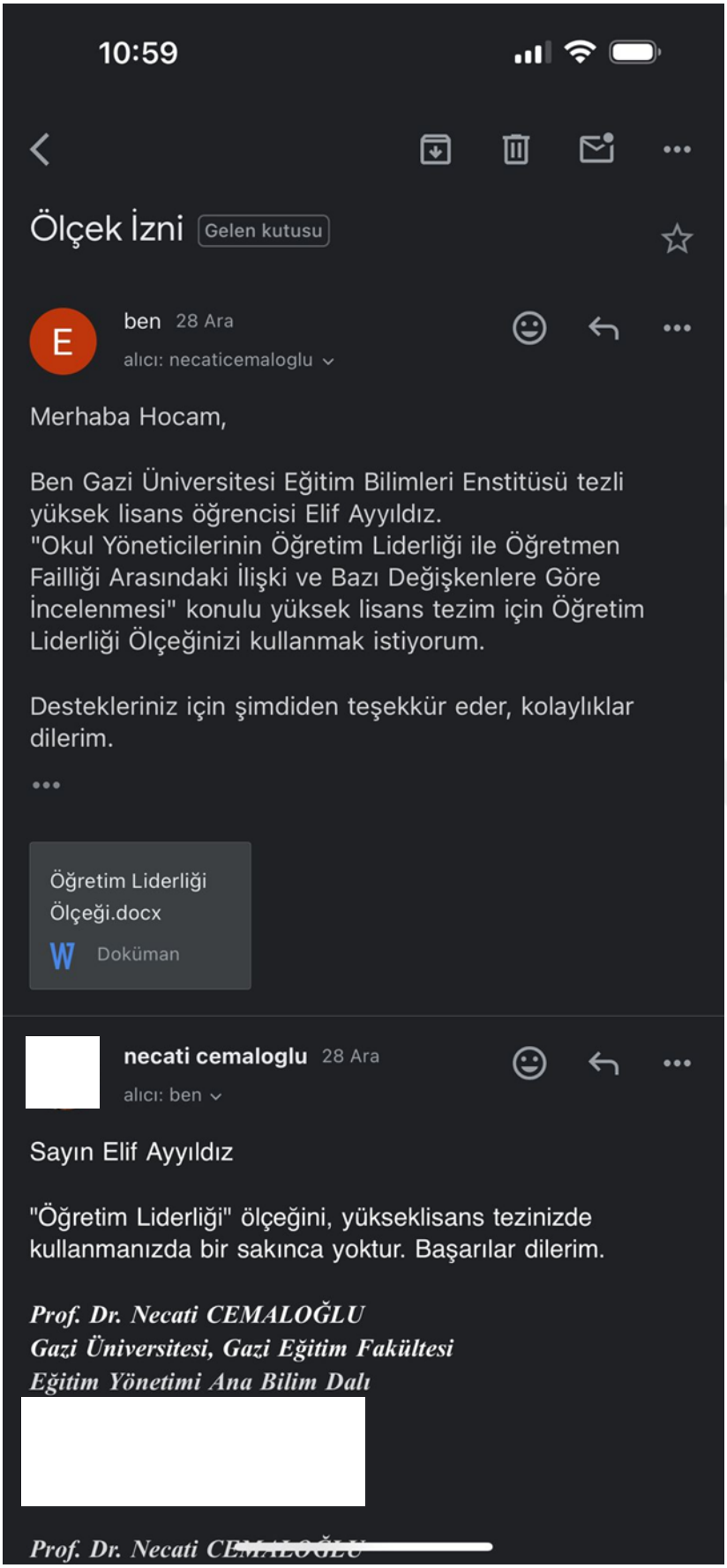
Bölüm 3: Öğretmen Failliği Ölçeği

1.	Yeterince sıkı çalışırsam, öğretim becerilerimi geliştirmeye devam edebilirim.	①	②	③	④	⑤
2.	Kendimi kötü hissettiğimde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılabilirim.	①	②	③	④	⑤
3.	Yoğun olduğum dönemlerde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine devam ederim.	①	②	③	④	⑤
4.	Sistemden kaynaklı sınırlılıklar (parasal ve diğer yönetsel problemler) ile baş ederek mesleki gelişim etkinliklerine katılımı sürdüreceğimden eminim.	①	②	③	④	⑤
5.	Şüpheci bazı meslektaşlarım tarafından desteklenmesem dahi, mesleki öğrenme projeleri gerçekleştirebileceğimi biliyorum.	①	②	③	④	⑤
6.	Meslektaşlarım yardım ettiğinde kendi başıma olduğumdan daha etkili bir biçimde öğreneceğimden eminim.	①	②	③	④	⑤
7.	Sınıfımdaki bir öğrenci düzeni bozar veya gürültü yaparsa, onu hızlı bir şekilde etkinliğe yönlendirecek yöntemleri bilirim.	①	②	③	④	⑤
8.	Öğrencilerimi geliştirecek etkili öğretim yöntemleri bulabileceğimden eminim.	①	②	③	④	⑤
9.	Yeni (farklı) bir kavramı başarılı bir şekilde öğretebileceğimden eminim.	①	②	③	④	⑤
10.	Gerçekten çok çabaladığımda, en zor öğrencilere bile ulaşabilirim.	①	②	③	④	⑤
11.	Gerginliğin arttığı anlarda bile, velilerle olumlu bir ilişki sürdürebilirim.	①	②	③	④	⑤
12.	Eğer öğrencilerimden birisi etkinlikle ilgili bir görevi yapamazsa, verilen görevin zorluk derecesinin uygun olup olmadığını doğru bir şekilde değerlendirebilirim.	①	②	③	④	⑤
13.	Bir öğrencim gelişim alanlarında öncesinden daha iyi bir düzeye geldiyse, bunun nedeni çoğunlukla o öğrencinin gelişim alanlarını destekleyecek daha etkili bir yol bulmamdır.	①	②	③	④	⑤

14.	Geleceğime ilişkin iyimserim.	①	②	③	④	⑤
15.	Belirsizlik durumlarında bile çoğunlukla iyimserim.	①	②	③	④	⑤
16.	Genelde, kötü şeylerden ziyade iyi şeylerle karşılaşacağımı düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
17.	Genelde, meslektaşlarımla olumlu ilişkiler içerisindeyim.	①	②	③	④	⑤
18.	Genelde, meslektaşlarımla iyi iletişim kurarım.	①	②	③	④	⑤
19.	Kendim için açık ve net öğrenme hedefleri koyarım.	①	②	③	④	⑤
20.	Bir öğrenme hedefini gerçekleştirebilmek için zorluklarla istekli bir şekilde yüzleşirim.	①	②	③	④	⑤
21.	Bir öğrenme hedefine ulaşmak için detaylı bir çalışma planı yaparım.	①	②	③	④	⑤
22.	Öğretim becerilerimi geliştirmek için mevcut kaynakların tamamından yararlanırım.	①	②	③	④	⑤
23.	Sürekli yaptığım (rutin) bir işi yaparken yeni fikirler denerim.	①	②	③	④	⑤
24.	Okulun değişim süreçlerinde, mesleki etkimi ortaya koymak için elimden gelenin en iyisini yaparım.	①	②	③	④	⑤

EK 2. Ölçek Kullanım İzinleri




10:59
Ölçek İzni
Gelen kutusu
E
ben 28 Ara
alıcı: necaticemaloglu
Merhaba Hocam,
Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tezli yüksek lisans öğrencisi Elif Ayyıldız.
"Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği ile Öğretmen Failliği Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezim için Öğretim Liderliği Ölçeğinizi kullanmak istiyorum.
Desteklerinizi için şimdiden teşekkür eder, kolaylıklar dilerim.
Öğretim Liderliği Ölçeği.docx
Doküman
necati cemaloglu 28 Ara
alıcı: ben
Sayın Elif Ayyıldız
"Öğretim Liderliği" ölçeğini, yükseklisans tezinizde kullanmanızda bir sakınca yoktur. Başarılar dilerim.
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

EK 3. Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.03.2025-E.1183973

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-1183973 04.03.2025
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Elif AYYILDIZ**'ın, **Prof. Dr. Sabri ÇELİK**'in danışmanlığında yürüttüğü ***"Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği İle Öğretmen Failliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **18.02.2025** tarih ve **03** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2025 - 317

Prof. Dr. Ismail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Sabri ÇELİK

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

EK 4. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Soyadı,Adı	Ayyıldız, Elif
Uyruğu	T.C

Eğitim Derecesi	**Okul/Program**	**Mezuniyet Yılı**
Lise	Cumhuriyet Lisesi	2006
Üniversite	Uludağ Üniversitesi	2010
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi/Eğitim Yönetimi	Halen

İş Deneyimi, Yıl	**Çalıştığı Yer**	**Görev**
2023-Halen	Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	Uzman Öğretmen
2021-2023	Avrupa Birliği ve dış İlişkiler Genel Müdürlüğü	Uzman Öğretmen
2015-2021	İncirli Şehit Furkan Yayla Anadolu Lisesi	Öğretmen
2010-2015	Tuşba Ortaokulu	Öğretmen

Yabancı Dil	İngilizce

Yayın:

EK 5. Onay Yazısı

Başvuru No: MEB.TT.2025.021708 **Başvuru Tarihi:** 20.03.2025 **Uygulama Başlama Tarihi:** 26.03.2025 **Uygulama Bitiş Tarihi:** 26.03.2026

Kişisel Bilgiler

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ELİF AYYILDIZ

Telefon:

E-Posta:

Adres: MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

Başvuru Bilgileri

Başvuru Şekli: Üniversite

Başvurunun Yapıldığı Ülke: Türkiye

Başvuran Unvanı: Öğrenci

Kademe: Yüksek Lisans

Üniversite Adı: GAZİ ÜNİVERSİTESİ

Fakülte / Enstitü / Yüksek Okul: EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Bölüm / Anabilim Dalı: EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ (YL) (TEZLİ)

Yurtdışı Üniversite Bilgisi:

Araştırma Bilgileri

Araştırmanın Adı: OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMEN FAİLLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…