



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN
ALGILARINA GÖRE OKUL
MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMEN
FAİLLİĞİNE ETKİSİ

MELİKE TOPUZ

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2024

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL
MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARININ
ÖĞRETMEN FAİLLİĞİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melike TOPUZ

Danışman: Doç. Dr. Gamze KASALAK

Antalya, 2024

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Melike TOPUZ

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Melike TOPUZ ‘un bu çalışması .../.../... tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : (Unvan) Adı Soyadı

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

Üye : (Unvan) Adı Soyadı

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

Üye (Danışman) : (Unvan) Adı Soyadı

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Okul Öncesi Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Failliğine Etkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

.....

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında bilgi ve deneyimlerini paylaşarak bana liderlik yapan danışmanım Sayın Doç. Dr. Gamze KASALAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Melike TOPUZ



ÖZET
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL
MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARININ
ÖĞRETMEN FAİLLİĞİNE ETKİSİ

TOPUZ, Melike

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Gamze KASALAK

Mart, 2024, 86 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen failliğine etkisi incelemektir. Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Antalya ili (merkez ilçeleri) resmi bağımsız anaokulu ve bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini kapsamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma evrenini oluşturan 930 okul öncesi öğretmeninden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 385 okul öncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmanın verileri, Öğretim Liderliği Ölçeği ve Öğretmen Failliği Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerle birlikte bağımsız örneklem için t-testi, bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarında okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği algıları ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapanlara göre daha yüksektir. Öğretim liderliği algılarında meslekteki hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen failliği algılarında okul türü değişkeni açısından öğrenme etkililiği boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinden bağımsız anaokullarında görev yapanların ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapanlara göre öğrenme etkililiği boyutunda öğretmen failliği daha yüksektir. Öğretmen failliği algıları meslekteki hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Meslekteki hizmet yılı 20 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin 9 yıl ve altı hizmet yılı olan okul öncesi öğretmenlerine göre öğretme etkililiği boyutunda öğretmen failliği algıları daha yüksektir.

Katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği algıları ile öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım boyutları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki; öğrenme etkililiği boyutu ile orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğretim liderliği ve öğretmen failliği arasında orta düzeyde ve anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: *Öğretim Liderliği, Öğretmen Failliği, Okul Öncesi, Okul Öncesi Öğretmeni, Okul Müdürü, Öğrenme Etkililiği, Öğretme Etkililiği*



ABSTRACT

THE EFFECT OF SCHOOL PRINCIPALS' INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS ON TEACHER AGENCY ACCORDING TO PRE-SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS

TOPUZ, Melike

Master Thesis, Department of Education Science

Supervisor: Doç. Dr. Gamze KASALAK

March, 2024, 86 pages

The purpose of this research is to examine the effects of school principals' instructional leadership behaviors on teacher agency according to pre-school teachers' perceptions. This research covers the opinions of preschool teachers working in public kindergartens and primary schools in Antalya province (central districts) in the 2022-2023 academic year. A quantitative research method was used in this study. Data was collected from 385 pre-school teachers selected by the stratified sampling method from a pool of 930 preschool teachers who constituted the study population. The data of the study were collected with the Instructional Leadership Scale and the Teacher Agency Scale. In the analysis of the data, descriptive statistics, the t-test for independent samples, one-way analysis of variance (ANOVA) for independent samples and structural equation modeling were used.

There is a significant difference in pre-school teachers' perceptions of instructional leadership in terms of the school type variable. The instructional leadership perceptions of pre-school teachers working in kindergartens are higher than those working in primary schools. It was observed that there was no significant difference in the perceptions of instructional leadership in terms of the variable of professional seniority. There is a significant difference in pre-school teachers' perceptions of teacher agency in the learning effectiveness dimension in terms of the school type variable. Pre-school teachers working in kindergartens have higher teacher agency in the learning effectiveness dimension than those working in primary schools. Perceptions of teacher agency show a significant difference in terms of the variable of professional seniority. Pre-school teachers with professional seniority of 20 years and above have higher perceptions of teacher agency in the teaching effectiveness dimension than preschool teachers with professional seniority of 9 years and under.

A low-level positive relationship between participating preschool teachers' perceptions of instructional leadership and teaching effectiveness, optimism, and constructive participation dimensions; It was observed that there was a moderate positive relationship with the learning effectiveness dimension. According to the findings of the study, a moderate and significant positive relationship was found between instructional leadership and teacher agency.

Keywords: *Instructional Leadership, Teacher Agency, Pre-school, Pre-school Teacher, School Principal, Learning Effectiveness, Teaching Effectiveness*



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretim Liderliği.....	6
2.1.1. Öğretim Liderliğinin Tanımı	6
2.1.2. Öğretim Liderliği Boyutları	8
2.1.2.1. Okul Misyonunun Tanımlanması.....	9
2.1.2.2. Öğretim Programının Yönetimi	10
2.1.2.3. Olumlu Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi	11
2.1.3 Öğretim Liderliğini Etkileyen Faktörler	13
2.1.3.1. Öğretim Liderliğini Sınırlayan Faktörler	13
2.1.3.1.1. Bürokratik ve Yasal Engeller	13
2.1.3.1.2 Zaman Sınırlılığı.....	14
2.1.3.1.3. Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler	14
2.1.3.1.4. Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim Eksikliği	14
2.1.3.1.5. Vizyon, Kararlılık ve Cesaret Eksikliği	15
2.1.3.1.6. Kaynak Yetersizliği	15
2.1.3.2. Öğretim Liderliğini Etkileyen Kişisel Faktörler	15

2.2. Öğretmen Failliği	17
2.2.1.Faillik	17
2.2.2. Öğretmen Failliğinin Tanımı ve Özellikleri	18
2.2.3. Öğretmen Failliği Modelleri	20
2.2.3.1.Öğretmen Failliği Ekolojik Boyut Modeli	21
2.2.3.2. Temel Faillik Kavramı Üçlü Karşılıklı Çerçevesi (TRFCAC)	24
2.3. Öğretim Liderliği İle Öğretmen Failliği Arasındaki İlişki	25
2.4. İlgili Araştırmalar	27
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	27
2.4.1.1. Öğretim Liderliği Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	27
2.4.1.2. Öğretmen Failliği Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	29
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	30
2.4.2.1. Öğretim Liderliği Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar....	30
2.4.2.2. Öğretmen Failliği Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ...	31

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli ve Deseni.....	33
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	33
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	36
3.3.2. Öğretim Liderliği Ölçeği (ÖLÖ).....	36
3.3.2.1. Öğretim Liderliği Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi	36
3.3.2.2. Öğretim Liderliği Ölçeği'ne İlişkin Güvenirlik Analizi	37
3.3.3. Öğretmen Failliği Ölçeği (ÖFÖ).....	37
3.3.3.1. Öğretmen Failliği Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	37
3.3.3.2. Öğretmen Failliği Ölçeği'ne İlişkin Güvenirlik Analizi	39
3.4. Veri Toplanması ve Analizi.....	39

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algılarına İlişkin Betimsel Bulgular	47
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Failliği Algılarına İlişkin Betimsel Bulgular	48

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algılarının Kimlik Değişkenlere İlişkin Bulgular	50
4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Failliği Algılarının Kimlik Değişkenlere İlişkin Bulgular	51
4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algıları İle Öğretmen Failliği Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	52
4.6. Okul Öncesi Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Failliğine Etkisine İlişkin Bulgular	53

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	56
5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	56
5.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Failliği Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	57
5.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algıları İle Öğretmen Failliği Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	58
5.2. Öneriler.....	59
5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	59
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	60
KAYNAKÇA	61
EKLER.....	72
Ek 1. Veri Toplama Aracı	72
Ek 2. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Alınan İzin Belgesi	74
Ek 3. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayı	76
Ek 4. Ölçek Kullanım İzinleri	77
ÖZGEÇMİŞ.....	78
BİLDİRİM	79
İNTİHAL RAPORU	80

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1. Hallinger ve Murphy (1985)-Öğretim Liderliği Modeli.....	9
Tablo 3. 1. Araştırmada Hedef ve Çalışma Evreni ile Ulaşılan Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlçelere Göre Sayıları.....	34
Tablo 3. 2. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgilere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	35
Tablo 3. 3. Veri Toplama Araçlarına Yönelik Normallik Değerleri.....	40
Tablo 4. 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	47
Tablo 4. 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Failliği Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	48
Tablo 4. 3.Okul Türü Değişkeni Açısından, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algılarına İlişkin t-Testinin Bulguları.....	50
Tablo 4. 4. Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algılarına İlişkin ANOVA Testi Bulguları	50
Tablo 4. 5. Okul Türü Değişkenine Göre, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Failliği Algılarına İlişkin t-Testinin Bulguları	51
Tablo 4. 6. Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Failliği Algılarına İlişkin ANOVA Testi Bulguları	52
Tablo 4. 7. Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	53
Tablo 4. 8. Öğretim Liderliği Gizil Değişkenine İlişkin Faktör Yükleri	54
Tablo 4. 9. Öğretmen Failliği Gizil Değişkenine İlişkin Faktör Yükleri	55

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Öğretmen Failliği Ekolojik Boyut Modeli (Priestley vd., 2013)	21
Şekil 2. 2. TRFCAC Modeli (Jenkins, 2019).....	24
Şekil 3. 1. ÖLÖ’ye İlişkin DFA Modeli	37
Şekil 3. 2. ÖFÖ’ye İlişkin DFA Modeli.....	39
Şekil 3. 3. “Öğretim Liderliği Ölçeği”nden Elde Edilen Puanların Dağılımın Normalliğine İlişkin Histogram Grafiği.....	41
Şekil 3. 4. “Öğretmen Failliği” Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Dağılımın Normalliğine İlişkin Histogram Grafiği.....	44
Şekil 3. 5. “Öğretim Liderliği Ölçeği”nden Elde Edilen Puanların Dağılımın Normalliğine İlişkin Normal Q-Q Grafiği	44
Şekil 3. 6. “Öğretmen Failliği” Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Dağılımın Normalliğine İlişkin Normal Q-Q Grafiği	45
Şekil 4. 1. Yapısal Eşitlik Modeline Göre Öğretim Liderliği Algısı ile Öğretmen Failliği Algısı Arasındaki İlişki (Standart Katsayılar)	54

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında bilimde ve teknolojiye yaşanan gelişmeler birçok alanda değişim ve dönüşüme neden olmaktadır. Yaşanan değişim ve dönüşümün yönetiminde liderliğin önemli olduğu görülmektedir (Ünal, 2012). Lidere ihtiyaç duyulan alanlardan birisi de eğitimidir. Eğitim yönetimi alanında okul yöneticilerinin liderliği üzerine birçok çalışma bulunmaktadır (Hallinger ve Heck, 1996; Marzano vd., 2005). Bu çalışmalarda etkili okulların oluşturulmasında okul müdürlerinin önemli olduğu görülmüştür. Okulların yönetim sorumluluğunu üstlenen okul müdürlerinin liderliği incelenmiş ve bu liderlerin sahip olması gereken niteliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır (Sergiovanni, 1984; Gümüşeli, 2001).

Okul müdürlerinin sergilediği en önemli liderlik türlerinden biri de öğretim liderliğidir (Hallinger ve Wang, 2015). Öğretim liderliği kavramı 1980’li yıllardan itibaren etkili okul araştırmalarıyla ön plana çıkmıştır. Etkili okul araştırmalarıyla eş zamanlı olarak 1982’de Amerika Birleşik Devletleri’nde liderlik uygulamalarını etkileyecek bir politika eğilimi başlamış ve “A Nation At Risk” adlı eğitimin durumunu ortaya koyan ulusal bir rapor yayınlanmıştır. Eğitimin kalitesini yükseltmek için çözüm olarak etkili okul araştırmalarının sonuçları üzerinden okul müdürlerinin liderliğine odaklanılmıştır. Bunun sağlanması amacıyla ülke genelinde liderlik akademileri kurulmuştur. Bu dönemde okullarla ilgili yapılan araştırmalarda öğretim liderliğine odaklanıldığı görülmektedir (Hallinger, 2005; Hallinger ve Wang, 2015). Etkili okul geliştirmeyi konu alan araştırmalarda okul yöneticisinin merkeze alması gereken husus öğrenci öğrenmesidir. Ayrıca etkili öğrenimin sağlanması için uygun bir öğrenme ortamının oluşturulması okul yöneticisinin asli görevidir. Okul yöneticisinin bir yöneticiden öte öğretim liderliğinin gerekliliklerini yerine getirmesi vurgulanmaktadır (Gümüşeli, 1996; Balcı, 2000). Yapılan çalışmalarda öğretim lideri olan okul müdürlerinin göstermesi gereken davranışlar modellerle ortaya konmuştur (Hallinger ve Murphy, 1985; Weber, 1989; Krug, 1992). Hallinger ve Murphy’ye (1985) göre öğretim lideri okul misyonunu tanımlar, öğretim programını yönetir ve olumlu öğrenme iklimi geliştirir.

Öğretim liderliği okul yöneticilerinin öğretmenlerin öğretme, bunun sonucu olarak öğrencilerin öğrenmesine etkide bulunan davranışlarıdır (Daresh ve Liu, 1985). Şişman'a (2018) göre okul yöneticisi, öğretmen ve denetçilerin, okul paydaşlarını ve durumlarını etkilerken gösterdikleri davranışlardır. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin (MEB, 2016) 78. maddesinde de, müdürlerin görev, yetki ve sorumlulukları ifade edilirken okulun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla kaynakların etkili kullanımı ve ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden sorumlu bir öğretim lideri olduğu ifade edilmiştir.

Öğretim lideri olarak okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleklerinde etkin olmalarını, başka bir ifadeyle öğretmenlerin failliğini desteklemesi beklenir. Öğretmen failliği bir öğretmenin yaptığı görev ile mesleki kimliğini etkileyecek şekilde etkin davranması, seçimlerde bulunması ve bir duruş sergilemesi olarak tanımlanmaktadır (Eteläpelto vd., 2013). Öğretmen karşılaştığı zorluklara rağmen hem kendi öğrenmesini gerçekleştirir hem de öğretmeyle ilgili becerilerini geliştirir. Ayrıca öğretmen iyimser bir tutum sergiler, meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurar ve mesleğiyle ilgili planlar yapıp uygular (Liu vd., 2016). Öğretmen öğrencileri için öğretim ortamlarını analiz eder ve düzenler. Öğretmen failliği öğrencinin öğrenmesinin daha etkili olmasını sağlamak amacıyla eğitim öğretim koşullarını değerlendirmeyi ve öğrencinin öğreniminde daha iyiye ulaşmak için harekete geçmeyi kapsar (Yaylı, 2017). Priestley vd.'nin (2013) öğretmen failliğini ortaya koyduğu modelde, öğretmenin geçmiş mesleki ve bireysel yaşantıları, sosyal ve fiziksel çevre şartları ve gelecekle ilgili planları öğretmen failliğini etkileyen unsurlardır.

Faillik için en önemli özellik eyleme geçmedir. Buna göre öğretmenler, ortaya koydukları eylemlerle bulundukları çevreyi şekillendirmeye ve öğrencilerin başarısı için eğitimi en iyi şekilde gerçekleştirmeye çalışırlar. Ayrıca öğretmenler belirledikleri amaçlar doğrultusunda inisiyatif alırlar. Alınan inisiyatif gerekirse eğitim sisteminin ve görev yapılan okulun kurallarının dışına çıkmayı gerektirebilir (Erdem, 2020). Böylece öğretmen failliği, okulların değişim süreçlerinde öğretmenlerin aktif rol almasını sağlar (Bellibaş vd., 2019).

Şişman'a (2018) göre okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için bir öğretim lideri olarak okul müdürü, okul kadrosunun geliştirilmesinden sorumludur. Okul müdürü öğretmenlerin mesleki gelişimleri yönelik etkinliklere katılımları için öğretmenlerini teşvik eder. Mesleki becerilerinin gelişimi için aldıkları eğitimleri sınıf ortamında öğretim etkinliklerinde kullanmaları için fırsatlar tanır ve destekte bulunur.

Okulda olumlu bir iklimin oluşmasını ve öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlar. Aynı zamanda okulda değişimin sağlanabilmesi için öğretmenleri risk alması, inisiyatif kullanması konusunda destekler. Liu vd. (2016) öğretmenin öğretme konusundaki etkililiği, iyimserliği, öğrenme isteği ile mesleğiyle ilgili inisiyatif alma ve uygulama kapasitenin öğretmenin faillik düzeyini ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretim lideri olan okul müdürlerinin öğretmenlerin sergileyeceği faillik davranışları üzerinde etkisinin olabileceği düşünülebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu araştırmada amaç, okul öncesi öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen failliğine etkisini tespit etmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin;

1. Öğretim liderliği algıları ne düzeydedir?
2. Öğretim liderliği algıları meslekteki hizmet yılı ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen failliği algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmen failliği düzeyleri meslekteki hizmet yılı ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretim liderliği algıları ile öğretmen failliği düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretim liderliği algıları öğretmen failliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi, beyinde en hızlı gelişimin gerçekleştiği dönemdir. Meydana gelen gelişimin doğru bir şekilde desteklenmesi gerekir. Bu durum çocuğun bulunduğu çevre şartlarının ve yaşayacağı deneyimlerin doğru bir şekilde düzenlenmesini zorunlu kılar (MEB, 2013). Çocukların gelişimine sağladığı katkı sebebiyle okul öncesi eğitimin önemi ve gerekliliği günümüzde kabul edilen bir gerçektir. Bu dönemin önemi göz önünde bulundurulduğunda verilecek eğitimin kalitesi çocukların gelişiminde belirleyici etkenlerden biri olmaktadır. Okul öncesi kurumlarında eğitimin kalitesi etkileyecek unsurlardan biri öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler ve

özelliklerdir (Semerci ve Uyanık Balat, 2018). Bu sebeple okul öncesi kurumlarında öğretmenlerin faillik davranışlarının önemi karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen failliği uluslararası (Biesta vd., 2015; Pyhältö vd., 2015; Cong-Lem, 2022) ve ulusal (Yaylı, 2017; Mutlu, 2017; Gülmez, 2019; Aşçı ve Yıldırım, 2020; Ersöz, 2021; Vural, 2022; Yılmaz, 2022) araştırmalara konu edilmiştir. Öğretmen failliğini etkileyen değişkenlerden birisi de okul müdürlerinde algıladıkları öğretim liderliği davranışlarıdır. Öğretim liderliği ulusal ve uluslararası araştırmalarda (Gümüş vd., 2016; Hallinger vd., 2020) incelenmiştir. Ancak alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarının incelendiği çalışmalar (Gürocak ve Hacıfazlıoğlu (2012); Şenay, 2017; Sezer, 2017; Tokay, 2023) daha sınırlı sayıdadır.

Öğretim liderliği ile öğrenme merkezli liderliğin benzer olduğunu ifade eden araştırmacılar bulunmaktadır. Bush'a (2003) göre öğrenme merkezli liderlik öğretim liderliğinin İngiltere'deki karşılığıdır (Akt. Kılınç vd., 2017). Bu açıdan alanyazın incelendiğinde öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen failliği arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar olduğu görülmüştür (Liu vd., 2016; Bellibaş vd., 2019; Al-Mahdy vd., 2021; A Alazmi ve Hammad, 2023). Alanyazında öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen failliği arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalar bulunsada ulusal alanyazında çalışma grubunda sadece okul öncesi öğretmenlerini kapsayan öğretim liderliği ve öğretmen failliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla yapılan bu çalışma okul öncesi öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen failliğine etkisini ortaya koymayı amaçladığı için özgün kabul edilebilir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın katılımcıları olan okul öncesi öğretmenlerinin; demografik bilgileri, Öğretim Liderliği Ölçeği ve Öğretmen Failliği Ölçeğinin yer aldığı veri toplama aracındaki maddeleri samimi ve ciddi bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Antalya ili (merkez ilçeleri) resmi ilkokula bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Bu araştırma, demografik bilgileri içeren maddeler ile Öğretim Liderliği Ölçeği ve Öğretmen Failliği Ölçeğinin yer aldığı bir formdan elde edilecek verilerle sınırlıdır.
3. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, araştırmanın hedef evreninde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin görüşüne genellenebilir.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Öğretmeni: Antalya ili merkez ilçelerinde resmi ilkokula bağlı anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleridir.

Okul Müdürü: Antalya ili merkez ilçelerinde bünyesinde anasınıfı bulunan resmi ilkokullarda ve resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul müdürleridir.

Öğretim Liderliği: Louis, Dretzke ve Wahlstrom (2010) tarafından geliştirilen ve Özdemir, Kılınç, ve Turan (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan altı maddeden oluşan “Öğretimsel Liderlik Ölçeği”ni kapsamaktadır.

Öğretmen Failliği: Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlaması Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş (2019) tarafından yapılan 24 madde ve dört boyuttan oluşan “Öğretmen Failliği Ölçeği”ni kapsamaktadır. Ölçekte yer alan boyutlar, “İyimserlik”, “Öğretme Etkililiği”, “Öğrenme Etkililiği” ve “Yapıcı Katılım” dır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğretim Liderliği

Bu bölümde öğretim liderliğinin tanımı, öğretim liderliğinin boyutları ve öğretim liderliğini etkileyen faktörler sunulmuştur.

2.1.1. Öğretim Liderliğinin Tanımı

Dünyanın ilk uydusunun 1957’de Sovyetler Birliği tarafından fırlatılması, ABD’de büyük tartışmalara yol açmış ve eleştirilerinin ana odaklarından biri ülkenin eğitim sistemi olmuştur. Bu durum araştırmacılar tarafından öğrenci başarısını konu alan çalışmalar yapılmasına neden olmuştur (Bellibaş, 2014). Bu yıllarda eğitim fırsatlarının eşitliğinin incelendiği ve öğrencilerin başarısının ırk ve etkin köken açısından karşılaştırıldığı bir rapor yayınlanmıştır. Bu rapora göre öğrencinin bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyin, öğrencinin başarısında en yüksek etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir (Coleman vd., 1966). 1970’li yıllar bazı okulların diğerlerinden neden daha başarılı olduğunu inceleyen ve öğrencilerin başarısı sağlayan etkili okulların özelliklerini konu alan çalışmaların hız kazandığı yıllardır. 1979 yılında Edmond, düşük gelirli öğrencilerin başarısında okullarda ortaya konan etkili liderliğin önemli bir faktör olduğunu ifade eden bir çalışma yayınlamıştır. Coleman vd.’nin (1966) ortaya koyduğu sosyo-ekonomik düzeyin çok önemli olduğunu ortaya koyan rapora karşılık Edmond’ın (1979) yayınladığı çalışma olumlu bir tutum oluşturmuştur. 1983 yılına gelindiğinde ise ABD’de etkili okul araştırmalarıyla eşzamanlı ulusal bir eğitim raporu yayınlanmış ve bu rapor eğitimde reform tartışmalarını başlatmıştır. 1980’li yıllar öğretim liderliğinin ABD ve İngiltere’deki etkili okul hareketiyle birlikte ön plana çıktığı ve bu liderlik türüyle ilgili çalışmaların hızlı bir artış gösterdiği dönemdir (Hallinger, 2005; Hallinger ve Wang, 2015).

Öğretim liderliğinin bir kavram olarak ortaya konmasına zemin hazırlayan ilk çalışmanın Edwin Bridges’in 1967 yılında yayınladığı bir makale olduğu görülmektedir (Hallinger ve Wang, 2015). Bridges’e göre okul müdürünün öğretim liderliği davranışları “değerlendirici”, “yardımcı”, “bütünleştirici” ve “tasarımcı” olmak üzere dört farklı yaklaşıma karşılık gelen davranışlar gösterir. “Değerlendirici”

bakışa göre okul müdürü, öğretim uygulamalarını değerlendirir. Buna göre okul müdürü, kuruluşun hedeflerine ulaşip ulaşmadığı, kurumsal politika ve prosedürlerin takip edilip edilmediği ve hangi öğretmenlerin terfi edileceği, devam edeceği ya da işten çıkarılacağı konusunda değerlendirmede bulunur. “Yardımcı” bakışa göre okul müdürü öğretmenleri kısıtlayıcı engelleri en aza indirmeyi amaçlar. Bu görüşe göre okul müdürü yargılayıcı olmaktan ziyade yardımcı olarak davranır. Öğretmeni gözlemler, görüşlerini ifade eder ve öğretimle ilgili alternatif önerilerde bulunur. “Bütünleştirici” görüşe göre okul müdürü örgüte ve öğretmenlere eşit önem verir ve hem örgütün hem de öğretmenlerinin gereksinimlerini birleştirir. Öğretmenle işbirliği içindedir. “Tasarımcı” görüşe göre okul müdürü ihtiyaç duyulan kişi, materyal, beceri ve programların birleştiği eğitim ortamları tasarlar. Sistemdeki her bileşenin önemini ve siteme etkisini göz önünde bulundur. Sistemin işleyişini kolaylaştırması beklenir (Bridges, 1967).

Brieve (1972) ise “yönetici”, “destekleyici”, “koordine edici”, “başlatıcı” rollerinden oluşan öğretim liderliği ortaya koymuştur. Buna göre “yönetici” rol okul müdürünün bütçe yönetilmesi, personel atamalarını gibi faaliyetleri içermektedir. “Destekleyici” rol ise öğretmenlerin gerçekleştirdiği öğretim faaliyetleri, yenilikçi yaklaşımları desteklemeyi ve gerektiği kolaylığı sağlamayı kapsar. “Koordine edici” rol, personelin kendi arasında, merkezle ve diğer okula personelleri arasında öğretim faaliyetlerinin koordine edilmesini ifade eder. “Başlatıcı” rol ise okul müdürünün iyi bir öğretim programı geliştirmek için itici güç olmasıdır. Öğretmen, veli ve bu alanla ilgili diğer görevlilerle sürekli iletişim halindedir. Okul müdürü umut veren öğretim materyal, teknik ve stratejileriyle ilgili bilgi sahibidir (Brieve, 1972).

Öğretim liderliğini ele alan ilk çalışmalardan biri de Bossert vd. (1982) tarafından ortaya konmuştur. Buna göre öğretim liderliği, müdürün yönetim davranışı, okul iklimi ve öğretimin organizasyonu olmak üzere üç bileşenden meydana gelmektedir. Müdürün yönetim davranışları okul iklimini ve öğretim organizasyonunu etkilemektedir. Okul iklimi ve öğretimin organizasyonu öğrenci öğrenmesini doğrudan etkilerken, müdürün yönetim davranışları da okul iklimi ve yönetim organizasyonunu etkileyerek dolaylı yoldan öğrenci öğrenmesini etkilemektedir (Bossert vd., 1982).

Alanyazında ğretim liderliği ile ilgili farklı tanımlar yer almaktadır. Öğretim liderliğini kavramını Türkiye’de ele alan ilk çalışma ise Gümüşeli’ye (1996) aittir. Öğretim liderliği tanımları řu şekildedir:

- Öğrencinin ğrenmesinde gelişmeyi teşvik etmek için bir müdürün gerçekleştirdiği veya başkalarına devrettiği eylemlerdir (De Bevoise, 1984).
- Okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretime ve sonuç olarak öğrencilerin öğrenmesine etkide bulunan davranışlarıdır (Daresh ve Ching-Jen, 1985).
- Öğretme ve öğrenme süreçlerine yoğunlaşan, bir başka ifadeyle öğrencileri, öğretmenleri ve ğretim programını içeren ğretim süreçleriyle ilişkili liderliktir (Gümüşeli, 1996).
- Okul yöneticisi, ğretmen ve denetçilerin okulun öğeleri ile okulda yaşananları etkilerken kullandıkları davranışlarıdır. Okul müdürü açısından ise okulda istenen sonuçlara ulaşmak için hem doğrudan kendisinin yerine getirdiği hem de diğer paydaşları etkileyerek onların aracılığıyla yapılmasını sağladığı davranışlardır (şişman, 2018).

2.1.2. Öğretim Liderliği Boyutları

Alanyazında ğretim liderliği kavramının; araştırmacılar tarafından oluşturulan farklı modellerde çeşitli boyut ve davranışlarla ele alındığı görülmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985; Weber, 1989; Heck vd., 1990; Krug, 1992). Hallinger ve Murphy’ye ait olan model alanyazında en çok kabul gören modeldir. Hallinger ve Murphy (1985) tarafından okul müdürlerinin ğretim liderliğini güvenilir bir şekilde ölçmek amacıyla ğretim Liderliği lği (PIMRS-Principal Instructional Management Rating Scale) geliştirilmiştir. Hallinger ve Murphy (1985) tarafından ortaya koyulan modelde ğretim liderliği  ana boyutta ve kapsadığı on bir işlevle açıklanmıştır (Tablo 2.1).

Tablo 2. 1. Hallinger ve Murphy (1985)-Öğretim Liderliği Modeli

Okul Misyonunun Tanımlanması	Öğretim Programının Yönetimi	Olumlu Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi
Okul Amaçlarının Belirlenmesi	Öğretimin Denetimi Ve Değerlendirilmesi	Öğretim Zamanını Koruma
Okul Amaçlarının Paylaşılması	Programlar Arası Eşgüdüm Sağlanması	Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi
	Öğrenci Gelişiminin İzlenmesi	Görünür Olma
		Öğretmenler İçin Teşviklerin Sağlanması
		Akademik Standartların Geliştirilmesi
		Öğrenciler için Teşviklerin Sağlanması

2.1.2.1. Okul Misyonunun Tanımlanması

Hallinger ve Murphy'ye (1985) göre okul misyonunun tanımlanması boyutu, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması işlevlerini içermektedir. İçinde bulunduğumuz çağda yaşanan gelişmeler ve değişimler, teknolojik ilerlemeler insanların sahip olması gereken bilgi ve becerilerde değişikliklere sebep olmaktadır. Bu gelişmelere bağlı olarak toplumun ihtiyaçları dönüşüme uğramakta ve böylece kurumların üstlenmesi gereken misyon da değişmektedir. Her kurum gibi okulların da daha etkili şekilde faaliyet gösterebilmeleri için üstlenmeleri gereken misyonu açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya koymaları gerekmektedir (Cerit, 2001). Çağdaş okul yönetiminde bir öğretim lideri olarak okul müdürünün okulunun hedeflerini açık bir biçimde ifade eden bir vizyon oluşturması beklenmektedir (Balcı, 2000). Etkili okullara baktığımızda öğretmenlere yol gösteren ve okulların görev ve önemini anlatan açık bir misyon tanımlanmıştır. Bu anlamda okulun iç ve dış tüm öğelerinin işbirliğiyle okulun misyon ve vizyonu açık bir şekilde belirlenmeli ve öğretim lideri olarak okul yöneticileri tarafından hem sözel hem de davranış olarak yansıtılmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Okul yöneticileri tarafından okulun amaçları belirlerken dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Amaçların doğru belirlenmesi ve gerçekleşme düzeyine etki edeceğinden bu hususların göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Bunlar okulun içinde bulunduğu toplumun yapısı, kültürel özellikleri ve ihtiyaçları, okulun sahip olduğu kaynaklar vb. şekilde ifade edilebilir. Ayrıca okulun amaçları belirlendikten sonra değişen koşullar dikkate alınarak amaçlar revize edilmeli ya da gerektiğinde yeniden belirlenmelidir (Aygün, 2014). Okul yöneticilerinin önemli kararlar alırken öğretmenlerin düşüncelerini de dikkate alması önemlidir (Ayık ve Şayir, 2014). Gümüşeli'ye (1996) göre okulun amaçları belirlenirken okul yöneticisi tek başına karar vermemeli, amaçlar öğretmenler, öğrenciler, veliler, toplumun belli bir grubunun üyelerinin katılımıyla belirlenmelidir. Öğrenci gelişimde ve başarısında bu gruplarının tamamının önemli etkileri bulunmaktadır ve amaçların birlikte belirlenmesi, amaçların kolayca benimsenmesini sağlayacaktır.

Örgütün amaçlarının okul üyeleri tarafından benimsenmesi, üyelerin performansını arttıracaktır. Bu sebeple okul müdürleri okul üyeleriyle amaçların hem belirlenmesinde hem paylaşılmasında aktif rol almalıdır (Aktepe ve Buluç, 2014). Kısaca okul müdürünün bu bağlamda en önemli görevi okulun misyonunun ve vizyonunun doğru bir şekilde belirlenmesini sağlamak ve bu süreci okulun tüm paydaşlarıyla beraber yürütmek ve onlarla paylaşmaktır (Gümüşeli, 1996).

2.1.2.2. Öğretim Programının Yönetimi

Hallinger ve Murphy'ye (1985) göre öğretim programı yönetimi boyutu öğrenci gelişiminin izlenmesi, programlar arası eşgüdüm sağlanması ve öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi işlevlerini içermektedir. Öğrencilerin her alanda gelişimini desteklemek okul yöneticilerinin önemli öğretim liderliği davranışlarındandır (Bay Dönertaş, 2021). Okul yöneticileri öğrencilerle ilgili yüksek beklentiler oluşturmali ve okulda ekip öğrenmelerini sağlayacak bir yapı kurmalıdır (Aktepe ve Buluç, 2014). Okul yöneticileri, eğitim-öğretim faaliyetlerini istenen düzeyde gerçekleştirebilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynakların teminini sağlamalıdır. Aynı zamanda okul yöneticisi hem var olan öğretimsel kaynakların kullanımında hem de yeni ve farklı kaynakların kullanımı konusunda öğretim lideri olarak örnek olmalı ve bu konuda okul personeline yapıcı dönütler vermelidir (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Okullarda farklı branşlarda öğretmenler bulunduğundan, bu öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesinin ve başarısının en üst düzeyde sağlanması için ekip ruhuyla hareket etmesi ve işbirliği halinde çalışmaları zorunludur (Balcı, 2000). Ayrıca öğretim programı farklı sınıflar ve kademelerde, bir devamlılık ve tamamlayıcılık

gösterir. Yapılan araştırmalar okullarda programlar arasında bir eşgüdümün sağlanmasının okulların etkililiğinde etkisi olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu açıdan, farklı öğretim kademesi ve farklı sınıf düzeylerinde eğitim veren öğretmenlerin birbiriyle eşgüdümünün sağlanması ve bu eşgüdümün sağlanmasında bir öğretim lideri olarak okul müdürlerinin liderlik etmeleri gerekir (Gökçer, 2004). Okul yöneticisi eğitim-öğretimin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için doğru öğretim stratejileri geliştirmeli, bunların okulda uygulanmasını sağlamalı, bu bağlamda öğretmenleri değerlendirmelidir. Eğitim-öğretim çalışmalarının denetlenmesini düzenli bir şekilde yapmanın yanı sıra öğretimsel açıdan gerektiğinde bilgi ve deneyimine başvurulacak kaynak durumunda olmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002). Bu anlamda okul yöneticisi öğretim ortamı olan sınıfların içinde olmalı, süreci gözlemlemeli ve öğretmenlerin daha etkili bir öğretim gerçekleştirebilmeleri için destekleyici ve geliştirici görüşlerini öğretmenle paylaşmalı ve gereken desteği vermelidir (Gün, 2021).

2.1.2.3. Olumlu Öğrenme İkliminin Geliştirilmesi

Hallinger ve Murphy'ye (1985) göre bu boyut öğretim zamanını koruma, görünür olma, öğretmenlere teşviklerin sağlanması, akademik standartların geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve öğrencilere teşviklerin sağlanması işlevlerini içermektedir.

Her örgütün kendine özgü değerleri, inançları ve normları vardır ve bunlar örgütün kültürünü meydana getirir. Örgüt üyeleri paylaşılan bu değerler etrafında birleşir ve ortak amaçlar için hareket ederler. Her örgüt gibi okullar da belli değerlere sahiptir, sahip olduğu değerlere göre hareket eder ve belli değerleri gerçekleştirmeye çalışır. Başka bir ifadeyle kendine ait kültürleri vardır. Güçlü bir okul kültürünün olması okulun hedeflerine ulaşmasını sağlayacaktır. (Şişman, 2018). Çünkü okulun belirlediği vizyonun yansması okul kültürünü oluşturmaktadır. Amaçların yansması olan bu ortamda okul üyeleri bu sayede ne yapmaları gerektiğini net bir şekilde görecekler, yaptıkları çalışmaların ne işe yaradığını bilecekler ve bu sayede okulun amaçlarını gerçekleştirmek için motivasyonları yüksek olacaktır (Balcı, 2000). Bu etkinin farkında olan okul müdürü okulun bir anlamda kimliği olan okul kültürün yaşatıldığı, okul personelinin davranışlarını ve çalışmasını etkileyen ve okul çevresi tarafından da fark edilen bir okul iklimi oluşturmalıdır (Çelik, 2010).

Olumlu bir iklim oluşturmasında okul m¼d¼r¼n¼n okulun t¼m paydaşlarıyla iletişim halinde olması çok ¼nemlidir. ¼ğretmen, ¼ğrenci ve velileri dinlemelidir. Odasından ziyade sınıf, koridor gibi ¼ğrencilerin olduğu ortamlarda olması ulaşılabilir olmasını sağlayacak ve iletişimi artıracaktır (Koşar ve Buran, 2019). Okul m¼d¼r¼n¼n g¼r¼n¼rl¼ė¼n¼n artması ¼ğretmenlerde ve ¼ğrencilerde g¼ven duygusu meydana getirecektir. ¼nk¼ bu durum amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken yalnız olmadıkları ve okul m¼d¼r¼n¼n de onlarla beraber olduğu d¼ř¼ncesini verecektir (¼zdemir ve Sezgin, 2002).

Okul m¼d¼r¼ eğitim-¼ğretim s¼recine ve ortamına aktif katılımının yanı sıra, ¼ğretmenlerini mesleki anlamda kendilerini geliştirmelerine destek olmalı ve onları teşvik etmelidir (Koşar ve Buran, 2019). ¼nk¼ bireylerin kendilerini yaptıkları işte yetkin g¼rmeleri onların ¼z-yeterlik duygularının y¼ksek olmasını sağlamaktadır. Mesleki gelişimi teşvik edilen ve kendini geliştiren ¼ğretmenin ¼z-yeterlik duygusu y¼ksek olacaktır. ¼z-yeterlik duygusu y¼ksek ¼ğretmen de ¼ğrencilerine ulaşabilecek ve etkili bir ¼ğretim s¼recini y¼netebilecektir. Başka bir ifadeyle ¼ğretmenin mesleki gelişiminin sağlanması ve teşvik edilmesi ¼ğrenci başarısının artmasını sağlayacaktır (Derbedek, 2008). İnsanlar ortaya koydukları çabanın ve başarının g¼r¼nmesini ve takdir edilmesini isterler. Okul m¼d¼r¼leri tarafından hem ¼ğretmenlerin g¼sterdikleri çabanın takdir edilmesi ve ¼d¼llendirilmesi hem de ¼ğrencilerin ortaya koydukları başarı ve gelişimlerinin tanınması ve ¼d¼llendirilmesi gerekir. Okul m¼d¼r¼n¼n g¼sterdiėi bu davranışlar ¼ğrencilerin başarıya ¼nem verdiği bir okul ortamının oluşmasını sağlar ve ¼ğretmenlere okulla b¼t¼nleřmelerine katkıda bulunur (Hallinger ve Murphy, 1985; şişman, 2018).

Okul m¼d¼r¼ ¼ğretim zamanının doğru ve etkili kullanılması için gerekli ¼nlemleri almalıdır. Bunun için derse zamanında girilmesini sağlanması, ¼ğrencinin derse devamlılığın sağlanması, duyuruların ders sırasında yapılmasının ¼nlenmesi, ¼ğrencilerin farklı sebeplerle idareye ders sırasında çağrılmasının ¼nlenmesi gibi davranışlarla ¼ğretimle ilgili zamanının doğru kullanılmasını sağlar (Akg¼n,2001). ¼ğretim zamanının farklı sebeplerle kesilmemesi kadar bu zamanının etkili kullanılıp kullanılmadığı da okul m¼d¼r¼ tarafından kontrol edilmelidir. Ders zamanının ¼ğretim amaçlarına uygun bir şekilde ¼ğrencilerin gelişiminin sağlanması için kullanılması gerekmektedir. Okul m¼d¼r¼ sınıf ziyaretleri yaparak bu zamanın amacına uygun kullanılıp kullanılmadığını g¼zlemlemelidir (G¼m¼řeli, 1996).

2.1.3 Öğretim Liderliğini Etkileyen Faktörler

2.1.3.1. Öğretim Liderliğini Sınırlayan Faktörler

Okullarla ilgili yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin zamanlarının çok az bir kısmını öğretimle ilgili işlere ayırdıklarını göstermektedir. Okul yöneticileri zamanlarının büyük bir kısmını öğretim faaliyetleriyle ilgisi olmayan yönetsel işlere ayırmaktadırlar (Aktepe ve Buluç, 2014). Okulda müdürün görünür olması çok önemli olmasına rağmen ihmal edilmektedir. Birçok müdür, disipline, evrak işlerine ve telefon görüşmelerine zaman harcamakta ve büyük önem taşıyan okul işinin ofiste değil, sınıflarda, koridorlarda, oyun alanlarında bulunduğunu fark edememektedir (Whitaker, 1997). Talis (2018) raporunda OECD ülkelerindeki okul müdürlerinin zamanlarının sadece %16'sını öğretim liderliğiyle ilgili işlere ayırdıkları ifade edilmiştir. Ayrıca okul müdürleri zamanlarının %30'unu idari görev ve toplantılara harcamaktadırlar. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin % 17'si öğretim liderliğiyle ilgili hiç eğitim almadıklarını belirtmişlerdir (OECD, 2019). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını etkin bir şekilde gösterebilmeleri için öğretim faaliyetlerine odaklanmalarına engel olan faktörlerin etkisinin azaltılması sağlanmalıdır (Gökçer, 2004). Gümüşeli (1996) tarafından bu faktörler zaman sınırlılığı, vizyon, kararlılık, cesaret eksikliği, kaynak yetersizliği, müdür rolüne ilişkin farklı beklentiler, bürokratik ve yasal engeller ve öğretim liderliği konusundaki eğitim eksikliği olarak ifade edilmiştir.

2.1.3.1.1. Bürokratik ve Yasal Engeller

Bu konuda yapılan araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını uygulamasıyla ilgili görüş bildirirken, mevzuatın bu açıdan çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Müdürler okullarını yönetirken herhangi bir sıkıntı yaşamamak için mevzuata çok bağlı kalmaya çalışmaktadır. Mevzuata gereğinden fazla bağlı kalarak işi kuralına uygun yapmaya çalışması, okul müdürlerinin okulların asıl amacı olan öğretimi ihmal etmesine neden olmaktadır. Bu durum müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını etkili bir şekilde göstermelerini engellemekte, öğretim liderliğinden ziyade mevzuat yöneticiliği yapmalarına neden olmaktadır (Aktepe ve Buluç, 2014).

2.1.3.1.2 Zaman Sınırlılığı

Müdürlerin okulda zamanlarını nasıl geçirdiklerine bakıldığında, zamanlarının çoğunu evrak işleriyle uğraşarak geçirdikleri görülmektedir. Zamanın öğretime etkisi olmayan işlere ayrılması, müdürlerin etkili öğretim liderliği yapması önünde büyük engel teşkil etmektedir. Bu durumda okul müdürleri odalarında resmi yazılara cevap vermeye çalışmakta, odasının dışında gerçekleşen öğretim etkinliklerinden uzak kalmaktadır. Bunun sonucu olarak da hem öğrencilerin hem öğretmenlerin öğretimsel ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Öğretimle ilgisi olmayan işlerden kurtarılarak müdürlerin etkili öğretim liderliği göstermelerinin önü açılmalıdır (Tanrıöğen, 2000; Yaman ve Ezer, 2015). Ancak okul müdürü, öğretim liderliği davranışlarını göstermede zamanla ilgili sıkıntı yaşansa da bir öğretim lideri olarak zamanı iyi kullanmayı da bilmelidir. Zamanını iyi planlamalı, öğretim etkinliklerini öncelemeli ve bunu gerçekleştirebilmek için bazı konularda yetki devrini de yapabilmelidir (Derbedek, 2008).

2.1.3.1.3. Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler

Çağın getirdiği gelişmeler ve gerektirdiği değişimler ve toplumun bu anlamda beklentilerinin artması okulların daha karmaşık örgütler haline gelmesine sebep olmaktadır. Merkez, il ve ilçe yönetimlerinin, ailelerin, öğrencilerin ve okul personelinin beklentilerinin artması ve çeşitlenmesi okulların işleyişini karmaşıktırmakta ve dolayısıyla müdürlerin birçok farklı rol üstlenmesi beklentisine sebep olmaktadır (Gümüşeli, 1996).

2.1.3.1.4. Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim Eksikliği

Okul yöneticileri öğretmenler arasından seçilmektedir. Bu durum yöneticiliğin ayrı bir mesleki yetkinlik olarak değerlendirilmemesine neden olmaktadır. Öğretmenlik için sahip olunan yetkinliklerin okul müdürlerinin öğretim liderliği yaparken de yeterli olacağı düşüncesi hakimdir. Halbuki okul müdürü olarak öğretim lideri, okuldaki öğretim durumunu analiz edebilmeli, okul paydaşlarına rehberlik edebilmeli ve öğretimin uygulanmasını denetleyebilmelidir. Bu anlamda öğretmenlikle ilişkili ama aynı zamanda farklı davranışları gösterebilecek gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır (Gümüşeli, 1996).

2.1.3.1.5. Vizyon, Kararlılık ve Cesaret Eksikliği

Okul müdürlerinin etkili öğretim liderliği göstermelerinde dışsal etkenler kadar kendi kişilik özelliklerden kaynaklanan engeller de vardır. Çevresindeki insanların belirli amaçlara inanmasını ve bu amaçlar için çaba göstermesini sağlayabilmek için liderlerin belli kişilik özelliklerine sahip olmaları gerekir. Vizyon sahibi olma, gerekli durumlarda kararlılık gösterme ve cesur kararlar alabilme gibi özellikler liderin sahip olması gereken kişilik özellikleri olarak sıralanabilir (Can, 2006; Sertkaya, 2015).

2.1.3.1.6. Kaynak Yetersizliği

Okulların kaliteli öğretim ortamları haline getirilebilmesi için kaynaklara ihtiyacı vardır. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretim araç ve gereçlerinin, eğitim teknolojilerinin temininin sağlanması maddi kaynaklarla mümkün olmaktadır. Bu durumun eğitime kısıtlı kaynak ayıran ya da yeterli kaynağa sahip olmayan ülkelerde öğretim liderliğini sınırlayan etkenlerden biri olduğu görülmektedir. Okul müdürünün öğretimin kalitesini artırmaya yönelik karar ve tutumlarının sonuca ulaşabilmesi için kaynaklarının yeterli olmasına ihtiyacı vardır. (Gümüşeli, 1996).

2.1.3.2. Öğretim Liderliğini Etkileyen Kişisel Faktörler

Kişilerin algıladıkları öğretim liderliği davranışları ile kişisel özellikleri arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar mevcuttur. Öğretim liderliği davranışları incelenirken bazı demografik özelliklerin, öğretim liderliği algısını etkileyip etkilemediğine bakılmıştır. Araştırmalarda bu etmenler genel olarak cinsiyet, okuldaki hizmet yılı, meslekteki hizmet yılı, branş ve okul kademesi olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları öğretim liderliği davranışlarının birçok farklı değişkenle ilişkisi incelenirken aynı zamanda cinsiyet, okuldaki hizmet yılı, meslekteki hizmet yılı, branş ve okul kademesi gibi kişisel farklılıkların etmen olup olmadığı da göz önüne alınmıştır.

Öğretim liderliğiyle ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin algıladıkları öğretim liderliği davranışlarında cinsiyet açısından bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Derbedek, 2008; Yılmaz ve Kurşun, 2015; Erdoğan, 2017; Yiğit ve Kaya, 2020; Eren, 2020; Çakır, 2021). Şişman'ın (2016) meta analiz çalışmasında cinsiyet değişkeninin öğretim liderliği algısı açısından farklılık yaratmadığı ortaya

konmuştur. Kış'ın (2013) meta analiz çalışmasında ise erkek ve kadın öğretmenler arasındaki farkın önemli sayılamayacak düzeyde olduğu ve cinsiyetin öğretim liderliği araştırmalarında bir değişken olarak kullanılmayabileceği ifade edilmiştir. Okuldaki hizmet süresi açısından bakıldığında genel olarak öğretmenlerin öğretim liderliği algıları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşmamaktadır (Yılmaz, 2010; Erdoğan, 2017; Eren, 2020; Çakır, 2021).

Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı ve öğretim liderliği algıları arasındaki ilişki incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda öğretmenlerin meslekteki hizmet yılına göre okul müdürlerinde algıladıkları öğretim liderliği düzeyi farklılaşmazken (Yılmaz, 2010; Sertkaya, 2015; Yılmaz ve Kurşun, 2015; Erdoğan, 2017; Eren, 2020;) bazı çalışmalarda meslekteki hizmet yılı öğretmenlerin öğretim liderliği algılarında farklılıklara sebep olmaktadır (Derbedek, 2008; Yiğit ve Kaya, 2020; Çakır, 2021). Okul kademesi değişkeni açısından çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Şişman'ın (2016) meta analiz çalışmasında okul kademesinde fark düşük düzeyde de olsa; ilköğretim kademesinde görev yapanların ortaöğretimde görev yapanlardan daha yüksek öğretim liderliği algısı olduğu sonucu elde edilmiştir. Çelik (2010) tarafından yapılan çalışmada da ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim liderliği algısı ortaöğretimde görev yapanlara göre daha yüksektir. Kaya ve Yiğit (2020) çalışmasında ise öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi öğretim liderliği algılarını farklılaştırmamaktadır. Öğretim liderliğine branş değişkeninin etkisi incelendiğinde Erdoğan (2017), ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerini arasında; Yılmaz (2010) ise sınıf öğretmenleri ve ortaokul branş öğretmenleri arasında öğretim liderliği algısı açısından herhangi bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şişman'ın (2016) meta analiz çalışmasında sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretim liderliği algıları benzer çıkmıştır. Kış'ın (2013) meta analiz çalışmasında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek öğretim liderliği algılarının olduğu görülmüştür. Ancak fark önemli sayılamayacak düzeydedir.

2.2. Öğretmen Failliği

Bu bölümde failliğin tanımı, öğretmen failliğinin tanımı ve özellikleri ile öğretmen failliği modelleri sunulmuştur.

2.2.1.Faillik

İngilizce alanyazında “agency” olarak geçen kavramın Türkiye’de yapılan çalışmalarda Türkçe karşılığında farklı ifadelerin kullanıldığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda “faillik” ifadesinin (Eryılmaz, 2015; Karahan ve Roehrig, 2016; Mutlu, 2017; Bellibaş vd., 2019), bazı çalışmalarda “aktörlük” ifadesinin (Ataş Akdemir ve Akdemir, 2019), bazı çalışmalarda “etkinlik” ifadesinin (Yaylı, 2017), bazı çalışmalarda ise “etkenlik” ifadesinin (Erdem, 2020) kullanıldığı görülmektedir. “Agency” kavramı için bu çalışmada uygulanan ölçekte (Bellibaş vd., 2019) kullanılan ifadenin “faillik” olması sebebiyle bu ifadenin kullanılması tercih edilmiştir.

Güncel Türkçe Sözlük’te (TDK, 2023) fail kelimesi “eden, yapan, işleyen” faillik ise “fail olma durumu” olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramla ilgili çalışmalara bakıldığında faillik, insanların seçimler yapma ve bu seçimler üzerinde yaşamlarında fark yaratacak şekilde hareket etme yeteneği (Martin, 2004), aktif çabalama, inisiyatif alma veya kişinin kendi yaşamı üzerinde bir etkiye sahip olması (Eteläpelto vd., 2013) olarak tanımlanmıştır. Failliğin benlik, motivasyon, amaçlılık, yaratıcılık, seçim, inisiyatif, özgürlük, irade gibi kavramlarla ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Emirbayer ve Mische, 1998). Failliğin kavram olarak açık bir tanımının yapılamaması rağmen bu kavram büyük çaplı yankı uyandırmıştır (Eteläpelto, 2013; Emirbayer ve Mische, 1998).

Bandura (2006) çalışmasında insan failliğini dört temel özellik ile ilişkilendirmiştir. Bunlardan ilki “amaçlılık” olup bu özellik kişinin eylem planlarını ve stratejileri içerir. Kolektif çalışmalarda ise kişiler arasında ortak bir amaç birliği ve buna bağlı olarak eylem planlarının koordinasyonunun sağlanmasını gerektirmektedir. Failliğin ikinci özelliği öngörü olup geleceğe dönük planlardan daha fazlasını gerektirir. İnsanlar kendilerine hedefler koyup ve gösterecekleri çabalar karşılığında alabilecekleri sonuçları bilebilirler. Ancak öngörü planlamanın ötesinde geleceği tahmin edebilme durumu ve bu sayede süreç içinde gerektiğinde yapılacak işi değiştirilmesinin ve dönüştürülmesinin gerekliliğini anlama becerisine sahip olma özelliğini ifade eder. Failliğin üçüncü özelliği öz-tepkiselliktir. Sadece planlama yapma

ve öngörü sahibi olmak eylemin gerçekleşmesi yeterli değildir. Faillik için eylemin gerçekleşmesi şarttır. Yapılan planlamaların gerçekleşmesi sürecinde kişinin süreç boyunca öz düzenleme, seçimler yapmasını ve bunları uygulamasını gerektirir. Failliğin dördüncü özelliği öz yansıtmadır. Bu özellik geleceğe dair planlar yapıp, planları eyleme dökerken süreç içinde kişinin eylemini değerlendirebilmesini sağlar. Kişiler öz farkındalıkları sayesinde sahip oldukları özellikleri, düşünceleri ve eylemleri üzerine düşünürler. Kendi eylemlerini analiz eder ve süreç içinde gerekirse düzeltmeler yaparlar (Bandura, 2006). Bandura'nın (2006) ortaya koyduğu "Sosyal Bilişsel Kuram" failliğin tek başına bir unsur olmadığına, bulunduğu sosyal yapı ile ilişkisine dikkat çeker. Faillik ve sosyal yapı arasındaki birbirini değiştirici ve dönüştürücü ilişkiyi açıklar. Başka bir ifadeyle insanlar sosyal yapıları değiştirir ve dönüştürürken diğer taraftan da sosyal yapılardan etkilenirler (Bandura, 2006).

2.2.2. Öğretmen Failliğinin Tanımı ve Özellikleri

Faillik tek başına araştırmalara konu edilmiş ve teorize edilmiş olsa da öğretmenlerin okullardaki faaliyetleri açısından açıklanması yani öğretmen failliğinin teorize edilmesi akademik çalışmalarda hak ettiği değeri tek başına faillik kadar görmemiştir (Priestley vd., 2015). Ancak yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmen failliği irdelenen konulardandır ve son yıllarda bu kavramın inceleyen çalışmaların sayısı artış göstermiştir. Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen failliğinin konu edilen bir kavram olmadığı, bu kavrama yönelik bir ölçek geliştirilmediği görülmüştür. Liu vd.'nin (2016) geliştirdiği Öğretmen Failliği Ölçeği, Bellibaş vd. (2019) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Anderson (2010) öğretmen failliğini; öğretmenin seçim yapma, ilkeli eylemde bulunma ve değişimi hayata geçirme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Campbell (2012) tarafından ise öğretmenin pedagojik ve müfredat uygulamalarında mesleki yetkisini kullanma kapasitesi olarak ifade edilmiştir. Liu vd. (2016) ise öğretmen failliği kavramını "Öğrenme Etkililiği", "Öğretme Etkililiği", "İyimserlik" ve "Yapıcı Katılım" olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Öğrenme Etkililiği boyutu, öğretmenin kendi gelişimini sağlamak için zamansal, finansal, yönetsel ya da duygusal vb. sorunlarla karşılaştığı durumlarda da kendi öğrenmesine devam etmesini ifade eder. Öğretme Etkililiği boyutu, öğrencilerin öğrenmesini sağlamayla ilişkili olup öğretmenin öğretimin iyi bir şekilde yapılması için sahip olduğu öğretmeyle ilgili becerileri içerir. İyimserlik boyutu, öğretmenin iyimser olması ve meslektaşlarıyla

olumlu ilişkiler kurmasını ifade eder. Yapıcı katılım boyutu ise öğretmenin hedefler belirlemesi, buna uygun planlamalar yapması ve bu hedefler doğrultusunda çaba göstermesini içerir.

Öğretmenlik mesleği rutin bir yapıya sahip değildir. Öğrencilerin gelişimi için mevcut koşulları değerlendirmeyi ve geleceğe dönük tasarımları içerir. Öğretmenler mesleklerini icra ederken mevcut koşullara göre öğrencilerin gelişimi için eğitim faaliyetleri sürecinde inisiyatif alabilmelidir. Bu inisiyatif bazen sistemin kurallarının dışına çıkmayı bir başka ifadeyle gerekli durumlarda dönüştürücü kararlar alabilmeyi gerektirir. (Erdem, 2020). Öğretmenin seçimler yapmasını, aktif bir çaba içinde ve fark yaratacak eylemler içinde olmasını sağlar. Öğretmen ortamındaki ihtiyaçları iyi gözlemlemeli, meslektaşlarıyla müzakare etmeli ve yenilikçi bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Böylece öğretmen hem bağımsız seçimler yapar hem de bireysel amaçlarıyla 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 amaçlar (Toom vd., 2015).

Öğretmenin okullarda aktif bir aktör olduğu fikri, eğitimi dönüştürecek gücü olduğu anlamına gelmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin yenilikçi yaklaşımları, öğrencilerin farklı gereksinimlerine uygun faaliyetler tasarlamaları, meslektaşlarıyla eğitim faaliyetleri konusunda işbirliği sağlamaları, velilerle öğrenci gelişimi konusunda paylaşımları ve bu süreçleri yönetirken öğretmenin bireysel amaçları ve mesleğinin gerektirdiği mesleki sorumluluklar arasındaki dengeyi zorunlu kılar (Toom vd., 2015). Öğretmen failliği sadece öğretmenin kendisiyle ilgili değildir. Öğretmenin bulunduğu çevre şartları, okul ortamı, okul ortamının unsurlarından olan meslektaşlarla ilişkiler ve yaşadığı deneyimlerle ilgili olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle failliğin birey ve çevre etkileşiminin ürünü olduğu ifade edilmektedir (Ataş Akdemir ve Akdemir, 2019).

Öğretmen failliği öğretmenlerin mesleklerine bağlılıklarıyla ilişkilidir. Çünkü öğretmenin kendini mesleğine adanması öğrencilerine vereceği eğitimle ilgili daha aktif olma isteğini doğurmaktadır. Mesleğe daha bağlı öğretmenler öğretim kalitesini artırmak için daha çok çaba göstermekte ve bu durum mevcut koşullarda öğretmenin elinden gelenin en iyisi yapmasını sağlamaktadır. Öğretmen failliği eğitim ortamı olan okulların öğrenciler lehine dönüştürülmesine olanaklı kılar. Öğretmen, eğitim kalitesini artırdıkça mevcut durumu dönüştürmekte ve değiştirmektedir (Gülmez, 2019). Öğretmen failliği ifadesinde geçen faillik kavramı bilinçli seçimler yapmayı ve

aktif katılımı gerektirir. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında, eğitim sürecinde karar verme aşamalarında ve müfredat belirleme çalışmalarında öğretmenlerin sürece aktif katılımı faydalıdır. Böylece eğitim-öğretimin ana unsurlarından olan öğretmenler okulları değiştirecek ve dönüştürecektir (Ataş Akdemir ve Akdemir, 2019).

Öğretmen failliği sürece pasif değil aktif katılımı içermektedir. Eğitim-öğretimde değişim ve dönüşümün sağlanabilmesi amacıyla geleceğe dönük planlamanın büyük önemi vardır. Öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili geleceğe dönük planlama yapabilmeleri ve bu planlamanın daha kapsamlı ve eğitim sürecinde yaşanan ikilemleri daha geniş bir perspektifle çözebilmeleri için öğretmen failliğinin desteklenmesi yararlıdır. Geleceğe dönük hedeflerin uygulanmasında ana özne olan öğretmenler sahip oldukları bilgi ve becerilerle bunu gerçekleştirirler. Bu anlamda öğretmen failliğinin etkileyen unsurlardan olan geçmiş yaşantıların zenginliği ve bu yaşantıların zenginleştirilmesi için desteklenmesi büyük önem arz etmektedir (Priestley vd., 2015).

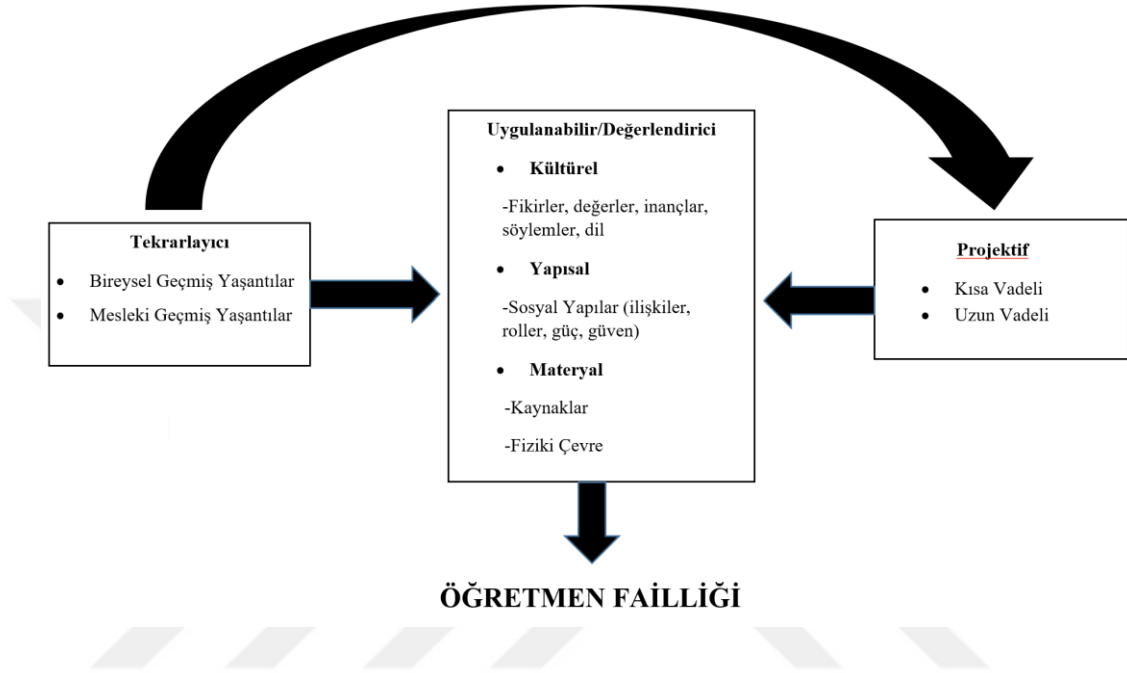
Öğretmenlerin geçmiş yaşantıları hem bireysel hem de mesleki deneyimleri içermektedir. Bu anlamda öğretmenlerin karşılaştığı durumların ve yaşadığı deneyimlerin daha sonraki yıllarda öğretmenlerin geçmiş yaşantılarını oluşturacağı düşünüldüğünde merkezi yönetimde eğitimden sorumlu ve eğitimi düzenleyen kurum ve kişilerin öğretmenlerin yaşantılarına önem vermeleri gerektiğini gösterir (Priestley vd., 2015). Öğretmenlerin hem göreve başlamadan önce yetişme sürecinde aldıkları eğitimlerde hem de mesleğin icrası süresince devam eden hizmetiçi eğitimlerde öğretmen failliğini desteklemek açısından bazı noktalara odaklanılmalıdır. Bu noktalardan biri yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırmaktır. Bu sayede öğretmenlerin kaynaklarını kendilerinin oluşturmaları sağlanacak hem de bu beceriyle okullarda alışlagelmiş ve yerleşmiş düşünce ve uygulamaları öğrencilerin daha iyi bir şekilde yetişmeleri için değiştirmeyi ve dönüştürmeyi sağlayacaktır (Priestley vd., 2015).

2.2.3. Öğretmen Failliği Modelleri

Konuyla ilgili bazı araştırmacılar öğretmen failliği modelleri ortaya koymuşlardır. Bunlardan ilki Priestley, Biesta ve Robinson'un (2013) ortaya koyduğu "Öğretmen Failliği Ekolojik Boyut Modeli"dir. Jenkins (2019) tarafından ortaya konan diğer model ise "Temel Faillik Kavramı Üçlü Karşılıklı Çerçevesi" (The Triadic

Reciprocal Framework Core Agency Concept- TRFCAC) olarak isimlendirilmiştir. Priestley vd.’nin (2013) ortaya koyduğu model alanyazında en çok kabul gören modeldir.

2.2.3.1.Öğretmen Failliği Ekolojik Boyut Modeli



Şekil 2. 1. Öğretmen Failliği Ekolojik Boyut Modeli (Priestley vd., 2013)

“Öğretmen Failliği Ekolojik Boyut Modeli” Emirbayer ve Mische’nin (1998) çalışmalarında ortaya koydukları faillik kavramı ile ilgili teorisine dayanmaktadır. Bu model Emirbayer ve Mische’nin (1998) failliğin öylece ortaya çıkmadığı düşüncesinden etkilenir ve failliğin kişinin geçmiş başarıları, düşünce tarzı ve eylem kalıpları üzerine inşa edildiğini savunur (Priestley vd., 2015). Bu yaklaşımda faillik sahip olunan bir şey değildir. Bireylerin bulundukları bağlamları dikkate alarak aktif olarak ortaya koydukları durumu ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle faillik, insanların sahip olduğu kapasite, özellik, beceri veya yeterlilik olarak açıklanamaz. Faillik insanların ortaya koyduğu eylemdir. Bu eylem de zaman, mekan, ilişkisel bağlamlar ve bireyin sahip olduklarının kombinasyonudur (Biesta ve Tedder, 2007; Biesta vd., 2015).

Priestley vd.’nin (2013) “Öğretmen Failliği Ekolojik Boyut Modeli” 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “tekrarlayıcı”, “uygulanabilir/değerlendirici” ve “projektif” boyutlarıdır. Tekrarlayıcı boyut geçmiş yaşantıları içermektedir. Geçmiş

yaşantılar bireysel geçmiş yaşantılar ve mesleki geçmiş yaşantıları kapsar. Geçmişteki hem bireysel hem de mesleki deneyimler karşılaşılabilecek olaylarda nasıl tepkiler verileceğine etki eder. Öğretmenler mevcut sorunlara sahip oldukları deneyimlere dayanarak pratik çözümler sunarlar. Ayrıca geçmiş yaşantılar geleceğe dönük planlara da etki etmektedir. Öğretmenin geçmiş yaşantılarının zenginliği, geleceğe dönük daha kapsamlı planlamalar yapmasına ve mevcut durumdaki ikilemlere daha geniş perspektiften bakmasına olanak sağlayacaktır (Priestley vd., 2015).

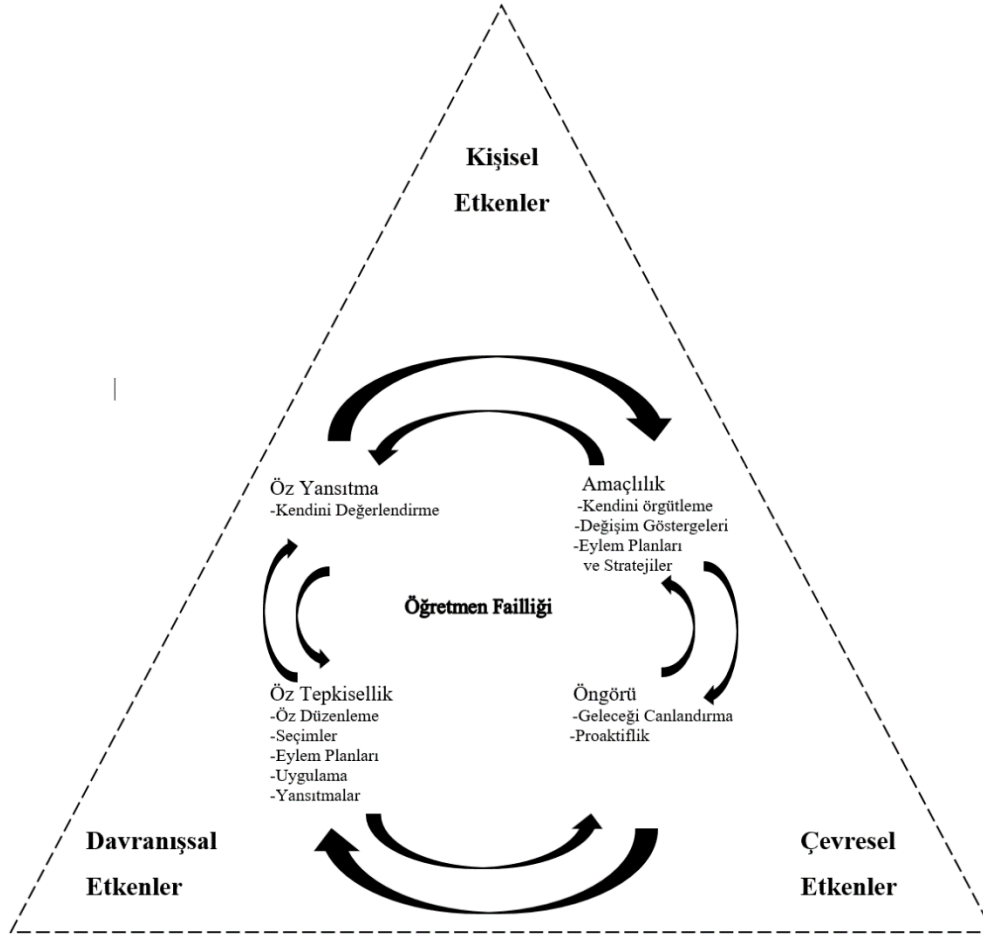
Uygulanabilir/Değerlendirici boyut bulunulan zamanla ilişkilidir ve bu boyut kişinin bulunduğu ana ait yaşanan ikilemlere ve belirsizlere pratik ve normatif yargıda bulunup uygulamaya geçmesini gerektirir (Emirbayer ve Mische, 1998). Bu boyutta kültürel, yapısal ve materyal açılarından ayrım yapılır. Kültürel yönler fikirler, değerler, inançlar, söylemler ve dillerle ilgilidir. Yapısal yönler sosyal yapıları (ilişkiler, roller, güç ve güven) içerir. Materyal öğretmenin sahip olduğu fiziki kaynak çevreyi ve maddi kaynakları kapsar. Aslında bu boyut öğretmenlerin hem sahip olduğu şartları ifade eder hem de uygulama kısmını gösterir. Öğretmen bulunduğu ortam ve şartlara göre olay ve durumlara tepkiler verir ve eyleme geçer (Priestley vd., 2015). Öğretmenler gün içinde farklı olay ve durumlarla karşılaşır. Kimi durum ve olaylar öğretmenin kaynakları amaçları yönünde olumlu anlamda kullanmasına olanak sağlar. Kimi durumlar ise öğretmenin kendi amaçları ve bulunduğu ortam şartları içinde çatışmaya neden olur ve öğretmeni engeller. Bu durum bir yandan öğretmenin olumlu şartları kullanmasına diğer yandan amaçları doğrultusunda olumsuz şartlara doğru tepkiler verip karar almasını gerekli kılar. Bu boyut öğretmenin hem mevcut durum ve şartları dönüştürdüğü hem de mevcut durum ve şartlardan etkilendiğini ortaya koyar (Priestley vd., 2015).

Projektif boyutu öğretmenin geleceğe dair kısa ve uzun vadeli planlarını içermektedir. Bu boyut öğretmenin farklı bir gelecek yaratma arzusuyla ilişkilidir. Öğretmenin istek ve arzularıyla şekillenir ve bugünün sahip olduğu bağlamlardan etkilenebilir. İnsanlar geleceğe dönük planlamalar yaparken daha kapsamlı düşünebilirler ya da daha sınırlı istekleri olabilir. Bu anlamda öğretmenler öğrencileriyle ilgili geleceğe yönelik planlamalar yaparken, geleceğe dönük projeksiyonu daha kapsamlı olanların daha sınırlı isteklere sahip olanlara göre eylemliliğinin daha yüksek düzeyde olacağı söylenebilir (Priestley vd., 2015).

Failliğin, ekolojik model bağlamında, yalnızca bireyin kapasitesi veya sahip olduğu değil, içinde bulunulan bağlamsal koşullarla güçlü bir şekilde bağlantılı olduğu görülmektedir. Failliğin mekânsal bağlamının yanı sıra zamansal bağlamına da dikkat edilmelidir. Bu durum geçmiş deneyimlerin dikkate alınıp olasılıkların hesaba katılarak bulunulan ana yansıtılmasını içerir (Priestley vd., 2012). Aktörler bulundukları ortamda eylemi gerçekleştiren kişilerden ziyade bulundukları ortam aracılığıyla eylemi gerçekleştirenlerdir. Bu durum bir kişinin neden bazen başarıya ulaştığını bazen ulaşamadığını anlamamızı sağlar. Bu açıdan baktığımızda kişiler geçmişlerindeki deneyimleri şimdiki zamana getirebilirler (tekrarlayıcı) ancak bu durum deneyimlerin aktarımının gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceği (uygulanabilir/değerlendirici) sorunu her zaman mümkündür. Bu durum kişinin bulunduğu ortam ve koşulları önemli kılar. Bu durum failliği sahip olunan güçten ziyade failliğin gerçekleştirebilmesi için belirli şartların bulunma durumunu ortaya çıkarır. Kişinin bireysel çabası, bulunduğu ortamın ekonomik, kültürel ve sosyal kaynakların mevcudiyetiyle ilişkisine bağlı olduğu sonucu çıkmaktadır. Failliğin ekolojik yaklaşım modeli bir anlamda bu faktörlerin benzersiz konfigürasyonlarına odaklanır (Biesta ve Tedder, 2007).

Failliğin başarısı kişinin davranışlarını kontrol altında tutma becerisine de bağlıdır. Faillik kişinin olaylara rastgele tepki vermesinden ziyade tepkileri kontrol altında tutmasını ve tepkilerini eleştirel bakış açısıyla inceleyip şekillendirmesini gerekli kılar (Biesta ve Tedder, 2007). Failliği ekolojik bağlamda ele almak ve bu şekilde anlamak, insanların faillik düzeylerinin farklı bağlamlarda ve zamanlarda farklılık göstermesi için alan sağlar. Bu açıdan faillik, yaşam boyunca sürekli bir katılım ve ortaya çıkma süreci aracılığıyla zamanla potansiyel olarak gelişebilir. (Priestley vd., 2012).

2.2.3.2. Temel Faillik Kavramı Üçlü Karşılıklı Çerçevesi (TRFCAC)



Şekil 2. 2. TRFCAC Modeli (Jenkins, 2019)

TRFCAC Modeli Bandura (1999) ve Bandura (2001) çalışmalarına dayanmaktadır. Jenkins'in (2019) çalışmasında eğitim programı değişikliği ve düzenleme durumlarında bu model kullanılarak öğretmen failliği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu modele göre öğretmen failliği kişisel, davranışsal ve çevresel etkenlerden etkilenir. Bu üç etken arasında birbiriyle ilişkili ve etkileşimli bir bağlantı vardır. Öğretmenler olayları hem etkilerler hem olaylardan etkilenirler. Meydana gelen olayları kontrol etmeye çalışırlar. Oluşturmak istedikleri gelecekle ilgili eyleme geçme çabaları vardır. İstenmeyen durumlar yaşanması engellemeye çalışılırlar (Jenkins, 2019).

2.3. Öğretim Liderliği İle Öğretmen Failliği Arasındaki İlişki

Etkili okullarla ilgili yapılan araştırmalar öğretim lideri olarak okul müdürlerinin okulların başarısında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sebeple öğretim liderliği, öne çıkan ve üstünde durulan kavramlardan biri olmuştur. Öğretim lideri olarak okul müdürlerinin asıl sorumluluğunun öğrencilerin öğrenmelerini en etkili şekilde gerçekleştireceği ortamı oluşturmak ifade edilmiştir (Balcı, 2000; Şişman, 2018). Öğretim liderliği kavramı alanyazında konu edilirken okul yöneticileri tarafından ne düzeyde sergilendiğini ortaya koyan çalışmaların yanı sıra, bu davranışların öğretmenlerle ilgili faktörlerle arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da yapılmıştır (Derdebek, 2008; Serin ve Buluç, 2012; Bellibaş ve Liu, 2016; Özgün, 2018; Zheng vd., 2018; Kösterelioğlu ve Olukçu, 2019; Gün, 2021; Dorukbaşı, 2022; Kazancı, 2022). Öğretmenlerin verimli ve istekli olmaları sağlayacak etkenlerin önemi ortadadır. Çünkü öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri toplumumuzun geleceğini oluşturan çocukların etkili bir eğitim görmelerini sağlayacaktır (Kösterelioğlu ve Olukçu, 2019).

Öğretmenlerin eğitimde olumlu değişimler sağlayabilmeleri için mesleklerini icra ederken bulunduğu şartları analiz etmeleri, gelecekle ilgili doğru hedefler belirlemeleri ve süreç içinde aktif kararlar almaları gerekir. Öğretmenlerin okuldaki eğitim sürecine aktif bir aktör olmaları öğrenciler için ideal eğitim ortamının oluşturulmasını sağlayacaktır (Priestley vd., 2015; Toom vd., 2015; Atas Akdemir ve Akdemir, 2019). Priestley vd.'nin (2013) ekolojik boyut modelinde öğretmenin failliğinin geçmiş kişisel ve mesleki yaşantılar, bulunulan koşullar ve gelecekle ilgili hedeflerden oluştuğu ifade edilmiştir. Öğretmenin geçmiş mesleki yaşantıları gelecek tasavvuru etkilemektedir. Ayrıca öğretmen bulunduğu ortam ve şartları amaçlarını gerçekleştirmek için düzenler ve kullanır. Bu açıdan öğretmenin olumlu iklime sahip bir okul ortamında çalışmasının, meslektaşlarıyla işbirliği içinde olmasının ve sahip olduğu imkanların iyileştirilmesinin yararları vardır. Ayrıca öğretmenin mesleki gelişiminin desteklenmesi, olumlu mesleki deneyimler kazanması öğretmenin failliğine olumlu katkı sağlayacaktır (Priestley vd., 2015; Mutlu, 2017; Vural, 2022). Öğretim lideri olarak okul müdürü öğretmenlerin mesleki gelişimini destekler, yenilik yapmaları için teşvik eder ve inisiyatif verir, öğretmenler arasında bilgi paylaşımlarının yapılmasını ve olumlu iletişimin kurulmasını sağlar. (Şişman, 2018).

Bu açılardan bakıldığında ğretim lideri olarak okul müdürünün öğretmenin failliğine etkisi olabileceği görülmektedir.

Bazı araştırmacılar tarafından ğretim liderliğı ve öğrenme merkezli liderliğin aynı temele dayandığı ifade edilmiştir (Akt. Kılınç vd., 2017). Alanyazın incelendiğinde öğrenme merkezli liderlik ve ğretmen failliğı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Liu vd., 2016; Hallinger vd., 2017; Bellibaş vd., 2019; Al-Mahdy vd., 2021; A Alazmi ve Hammad, 2023). Bazı çalışmalarda öğrenme merkezli liderlik ve ğretmen failliğı arasında orta düzeyde pozitif ilişki (Liu vd., 2016; Bellibaş vd., 2019), bazı çalışmalarda ise düşük düzeyde pozitif ilişki (Hallinger vd., 2017; Al-Mahdy vd., 2021; A Alazmi ve Hammad, 2023) bulunmuştur. Bellibaş vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada ğretmen failliğinin dört alt boyutundan biri olarak ifade edilen öğrenme etkililiğı ile ğretim liderliğı arasındaki ilişki incelenmiş ve ğretim liderliğı ile öğrenme etkililiğindeki faillik arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazına bakıldığında ğretim liderliğı ile ğretmen failliğı arasında bir ilişki olabileceğı söylenebilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.4.1.1. Öğretim Liderliği Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kazancı (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretim liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretim liderliği ve öğretmen mesleki öğrenmesi arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Öğretim liderliği, öğretmen mesleki öğrenmesini olumlu yönde etkilemektedir.

Resmi ortaokullarda 400 öğretmenle yapılan çalışmada (Gün, 2021) öğretim liderliğiyle öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin akademik başarısını doğrudan ve anlamlı bir şekilde öğretim liderliğinin davranış boyutlarından olan olumlu bir öğrenme ikliminin sağlanması boyutunun görünür olma işlevinin etkilediği görülmüştür.

İlkokullarda görev yapan 408 öğretmenle yapılan araştırmada (Çakır, 2020) öğretim liderliği ve etkili okul arasındaki ilişki incelenmiş öğretmenlerin okul yöneticilerinde algıladıkları öğretim liderliğinin etkili okulu pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları okulların etkili olmasına katkı sağlamaktadır.

İlkokullarda yapılan diğer bir araştırmada (Eren, 2021) öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterdiğini düşündüklerini sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili, öğretim liderliğinde en üst düzeyde okul amaçlarının belirlenmesi, paylaşılması ve öğretim süreci ve programın yönetimi; en alt düzeyde öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi davranışlarını gösterdiklerini düşünmektedirler. Ayrıca öğretim liderliği davranışlarına ve etkili okula ilişkin öğretmen algıları arasında ilişki yüksek ve pozitif yönlüdür.

Yapılan başka bir araştırmada (Kösterelioğlu ve Olukçu, 2019) öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleriyle öğretim liderliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin yüksek bulurken, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleriyle öğretim liderliği arasındaki ilişki orta seviyede ve pozitif yönlüdür.

İş doyumunu ile ilgili yapılan çalışmada (Tabancalı ve Cengiz, 2018) resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumuna öğretim liderliğinin etkisi incelenmiştir. Bazı öğretim davranışlarının iş doyumunu artırdığı bazılarının azalttığı, bazı davranışların ise etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. İş doyum düzeylerini arttıran öğretim liderliği davranışlarına baktığımızda amaçları açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenlerin çalışmaya özendirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması, akademik standartların geliştirilmesi ve eğitim programlarını eşgüdümlemesi görülürken, iş doyumunu azaltan davranışların ise öğretim zamanını koruma, öğrenci başarısını izleme, öğretimi denetleme ve değerlendirme olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş doyumlarıyla bir herhangi bir ilgisi olmayan davranışların ise öğrencileri öğrenmeye özendirme ve okulun amaçlarını geliştirme olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin iş doyumlarıyla öğretim liderliği arasındaki ilişki hakkında diğer bir araştırma (Erdoğan, 2017) ortaokullarda yapılmıştır ve iş doyumuyla öğretim liderliğiyle arasında herhangi bir ilişkisi bulunamamıştır. Araştırmanın diğer bulgusu ise öğretmenlerin, öğretim liderliği davranışlarını okul yöneticilerinin, göstermediklerini düşünmeleridir. Okul yöneticileri tarafından okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması en çok, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturması en az gerçekleştirilen davranış boyutlarıdır.

Okul öncesi yöneticileriyle ilgili yapılan bir çalışmada (Sezer, 2017) ilkokul ve anaokulu yöneticilerinin kendilerini değerlendirmeleri istendiğinde, kendilerini bir öğretim lideri olarak gördükleri ve ilgili davranışların tamamını gösterdiklerini düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak okul öncesi öğretmenleri yöneticilerini değerlendirdiğinde; ilkokullardaki okul öncesi öğretmenleri, öğretim liderliği açısından okul yöneticileri hakkında tüm davranış boyutlarında olumsuz görüşte olmuştur. Anaokullarındaki öğretmenler, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarından kaynak sağlama, program ve öğretimi yönetme ve misyonu tanımlamada yeterli gördüklerini ve okul öncesi eğitimle ilgili alan bilgisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada okul öncesi eğitim programı bilgisinin, öğretim liderliği uygulamaları konusunda okul öncesi öğretmenleriyle çalışan okul yöneticileri için önemli bir etken olduğu ifade edilmiştir.

Resmi ortaokullarda gerçekleştirilen çalışmada (Yaman ve Ezer, 2015) öğretim liderliği ve örgütsel bağlılık ilişkisinin pozitif yönlü olduğunu ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin gösterdiği öğretim liderliği davranışlarına bakıldığında

derslerin zamanında başlatılması ve bitirilmesi daha fazla gösterilirken, en az okul dışından konuşmacılar çağırarak öğretmenlere konferanslar verilmesini davranışı gösterilmiştir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler (Serin ve Buluç, 2012) öğretim liderliği davranışlarını okul müdürlerinin gösterme düzeylerini çoğu zaman olarak ifade etmişlerdir. Çalışmanın başka bir bulgusu örgütsel bağlılığın öğretim liderliği davranışlarının gösterilmesi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğudur ve örgütsel bağlılığın sağlanmasında okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması yordayıcıdır.

2.4.1.2. Öğretmen Failliği Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

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

Yılmaz'ın (2022) araştırmasında devlet üniversitesinde çalışan yedi İngilizce öğretim elemanı vardır. Çalışmada eylem araştırması yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı eylem araştırmasının üniversitede görev yapan İngilizce öğretim elemanlarının öğretmen failliği düzeylerini etkileyip etkilemediği ve hangi düzeyde etkilediğini ortaya koymaktır. Çalışmanın başlangıcında öğretmenlerin faillik düzeylerini ölçmek için Gülmez (2019) tarafından geliştirilen “Etmen Öğretmen Ölçeği” uygulanmıştır ve verileri doğrulamak için ders gözlemi ve görüşmeler yapılmıştır. Eylem araştırmasının etkisini görmek için uygulamanın sonunda tekrar ölçekle ders gözlem ve görüşmeleri yapılmıştır. Eylem araştırması öğretmenin karşılaşılan problemle aktif bir şekilde baş etme, öğretme süreci ile ilgili daha derin düşünebilme ve yapılan bilgi ve deneyimlerin paylaşımlarıyla başkalarından öğrenebilme fırsatı sunması açısından önemli olduğu görülmüştür.

Ersöz'ün (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerinin iş doyumuyla değişime hazır olma arasında ilişki ve bu ilişkiye öğretmen failliğinin aracı rolü incelenmiştir. Çalışma lise, ortaokul ve ilkokullarda görevli 672 öğretmenle yapılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri öğretmen failliğini olumlu şekilde yordamaktadır. Çalışmanın diğer bir bulgusu öğretmenlerin iş doyumları düzeyiyle değişime hazır olma

düzeyleri arasındaki ilişkide öğretmen failliğinin aracılık rolünün bulunduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin faillik düzeyleri ve değişime hazır olma düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Gülmez'in (2019) araştırmasında ise akademik iyimserlik, mesleğe adanmışlık ve öğretmen failliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, lise ve ortaokullarda görevli 577 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri ve akademik iyimserlik düzeyleri failliklerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmen failliğine öğretmenlerin kişilik özelliklerinin doğrudan bir etkisi bulunmamaktadır.

Mutlu'nun (2017) araştırmasında öğretmen failliğine pozitif ve negatif yönde etkide bulunan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. 8 İngilizce öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin motivasyonlarının, teknolojik imkanlarının, meslektaşlarla işbirliğinin öğretmen failliğini olumlu yönde etkilediği, merkezi müfredatın uygulanmasının, veli ve yönetim baskı yapmasının, sınıflarının kalabalık olmasının ve fazla iş yükünün ise öğretmen failliği olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.4.2.1. Öğretim Liderliği Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Goddard vd.'nin (2020) Amerika'da 95 müdür, 1.623 öğretmen ve 4.229 öğrenciyle yapılan çalışmada toplanan verilerle okul müdürlerinin öğretim liderliği için yeterlik inançları, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançları ve öğrencilerin akademik başarısının ilişkisi araştırılmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği için yeterlik inançlarının öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarını olumlu ve anlamlı bir şekilde yordadığı ve bunun da öğrenci başarısını yordadığı görülmüştür.

İran'da gerçekleştirilen bir çalışmada (Hallinger ve Hosseingholizadeh, 2019) öğretim liderliğini yüksek ve düşük düzeyde gösteren müdürler arasındaki fark olup olmadığı incelenmiştir. Öğretim liderliğini yüksek düzeyde gösteren müdürlerin öğretme ve öğrenmenin kalitesini geliştirme ve öğrenci gelişimini izleme rollerine daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Öğretmenler için meslektaşlar arası ve işbirlikçi bir ortamın sağlanması, öğretimsel liderliğin önemli bir yönü olarak başarılı müdürler tarafından ifade edilmiştir.

Çin'de ilkökul öğretmenleriyle yapılan çalışmada (Zheng vd., 2018) öğretim liderliğinin mesleki öğrenme toplulukları ve öğretmen öz yeterliği arasındaki

ilişki incelenmiştir. Öğretim liderliğinin mesleki öğrenme topluluğu bileşenleri üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu ve pozitif yönde öğretmen öz yeterliğine aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Singapur'da ilkokul ve ortaokul müdürleriyle ilgili yapılan araştırmada (Ng vd., 2015) okul müdürlerinin okul vizyonunu tanımlamada ve okul iklimini geliştirmede aktif rol oynadığı tespit edilmiştir. Müdürlerin sınıf gözlemi ve öğretmenlere gözlem sonrası geri bildirim verilmesi dahil olmak üzere, öğretim değerlendirmesi ve denetimi alanına doğrudan dahil olmadıkları görülmektedir. Bunun yerine, bu doğrudan sorumluluğu diğer yöneticilere devretme eğilimi göstermektedirler. İlkokullardaki müdürler ortaokul müdürlerine göre daha fazla öğretim liderliği rolleri sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Amerika'da yapılan bir araştırmada (O'Donnell ve White, 2005) okulda öğrenme iklimini iyileştirmeye odaklanan müdür davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, öğrenci başarısının yordayıcıları olarak tanımlandığını göstermiştir. Bu çalışmanın bulgularında, olumlu öğrenme iklimini geliştirme boyutu, okul misyonunu tanımlama ve öğretim programını yönetme boyutundan oluşan liderlik davranışlarından daha çok vurgulanmış ve olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesinin, öğrencilerin daha üst düzeyde gelişimlerine yardımcı olabileceği ifade edilmiştir.

2.4.2.2. Öğretmen Failliği Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hilal vd.'nin (2022) Umman'da 1095 ortaokul ve lise öğretmeniyle yaptığı çalışma dağıtımcı liderliğin öğretmen failliğini direk ve olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin yansıtıcı olma durumlarının öğretmen failliğini olumlu etkilediği, dağıtımcı liderlik ile öğretmen failliği arasında aracılık rolü olduğunu ifade edilmiştir.

Yang vd.'nin (2022) Çin'de ilköğretim ve lisede görev yapan 601 öğretmenle yaptığı araştırma COVID döneminde uzaktan eğitimde öğretmen özyeterliliğinin öğretmen failliği üzerinde etkisi olduğunu, öğretmen failliğinin de öğretmen bağlılığını etkilediğini ortaya koymuştur.

Sullanmaa vd.'nin (2022) Finlandiya'da 2645 öğretmenle yaptığı çalışma, yüksek faillik gösteren öğretmenlerin mesleki toplulukta meslektaşlarını mesleki öğrenme için kaynak olarak kullandıkları, meslektaşlarının gelişimine katkıda bulundukları ve sorunlarla karşılaştıklarında meslektaşlarına güvendiklerini ortaya koymuştur.

Pietarinen vd.'nin (2016) Finlandiya'da 2310 öğretmenle yaptığı çalışma, öğretmenin mesleki topluluktaki failliği ve sınıftaki failliği arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre mesleki toplulukta öğretmenin failliği sınıftaki failliğine katkıda bulunmaktadır. Meslektaşlarına destek verme, meslektaşlarından yeni fikirler edinme ve destek alma öğretmenin sınıftaki öğretim faaliyetlerine dolayısıyla öğrencilerin başarısına katkı sağlamaktadır.

Hiejden vd.'nin (2015) ilkokullarda görev yapan uzman, müdür ve öğretmenlerle yaptığı çalışma, failliğinin eğitimde başarılı dönüşümlerin yapılmasında önemine değinmiş, failliğin özelliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Failliğin yaşam boyu öğrenmeye istekli olma, rehberlik etme, pozitif, kararlı ve kendinden emin olma ve yenilikçi olma, sorumlu davranma ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışma gibi özelliklerle ilgili olduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli ve Deseni

Araştırmada, geçmişte olan veya halen var olan bir durumu betimlemesi sebebiyle (Karasar, 2005) nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmada, resmi ilkokullara bağlı anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği algıları ve öğretmen failliği algılarının belirlenen kimlik değişkenleri açısından aralarındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu iki değişkenin birbiriyle karşılaştırılması amaçlandığından ilişkisel tarama modeli (Balcı, 2009) kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın hedef evreni, Antalya iline bağlı 5 merkez ilçede yer alan resmi ilkokullara bağlı anasınıflarında ve resmi bağımsız anaokullarında görev yapan 930 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarını okul öncesi öğretmenlerine uygulayabilmek için Akdeniz Üniversitesinin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna izin talebinde bulunulmuştur. Kurulun izni alındıktan sonra araştırmanın uygulanabilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına AYSE izin başvurusu yapılmıştır. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygulama için gerekli izin alındıktan sonra veri toplama araçları okul öncesi öğretmenlerine uygulanmaya başlanmıştır.

Araştırmanın çalışma evreninin büyüklüğü bilgilerine Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Bilgi İşlem Birimi aracılığı ile ulaşılmıştır. Antalya iline bağlı 5 merkez ilçede resmi ilkokula bağlı anasınıfları ile bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sayısı belirlenmiştir. Bu durumda, 930 kaynak kişiden meydana gelen bir çalışma evreninin, % 3 örnekleme hata payı dikkate alınarak 278 kişinin örnekleme oluşturabileceği (Baş, 2013) öngörülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri tarafından veri toplama araçlarının doldurulmasında oluşabilecek aksaklıklar göz önüne alınarak % 30'luk veri kaybını engellenmesi amacıyla 351 okul öncesi öğretmenine veri toplama araçlarının uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırmaya katılacak 351 okulöncesi öğretmeninin belirlenmesinde çalışma evreninin tüm alt gruplarının, oluşturulacak örneklem içinde temsil edilmesini sağlamak ve maliyeti düşürmek amacıyla (Balcı, 2009) Antalya ilindeki merkez ilçe sayılarına göre “tabakalı örnekleme” tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya zaman ve maliyet açısından tasarruf sağlayacağı ve araştırma üzerinde kontrolünü artıracığı (Büyüköztürk, 2005) düşüncesiyle veri toplama araçları araştırmacının kendisi tarafından Ekim 2022-Nisan 2023 tarihleri aralığında dağıtılmıştır (Tablo 3.1).

Tablo 3. 1. Araştırmada Hedef ve Çalışma Evreni ile Ulaşılan Örneklemi Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlçelere Göre Sayıları

		Aksu	Döşemealtı	Kepez	Konyaaltı	Muratpaşa	Toplam
Bağımsız Anaokulu	Hedef Evren	30	20	349	68	175	642
	Çalışma Evreni	11	8	132	26	66	243
	Ulaşılan Birey Sayısı (Örneklem)	6	9	129	37	82	263
İlkokula Bağlı Anasınıfı	Hedef Evren	35	28	81	42	102	288
	Çalışma Evreni	14	10	30	16	39	109
	Ulaşılan Birey Sayısı (Örneklem)	21	12	34	23	29	119
Toplam	Hedef Evren	65	48	430	110	277	930
	Çalışma Evreni	25	18	162	42	105	352
	Ulaşılan Birey Sayısı (Örneklem)	27	21	165	60	111	382*

*385 veri toplanmış olup; ilçeden 1 ve okul türünden 2 katılımcı eksik bilgi girmiştir.

Dağıtılan veri toplama araçlarından doldurularak geri dönüş yapanların sayısının 385 olduğu görülmüştür. Kayıp veri, normallik, doğrusallık, tek ve çok yönlü uç değer incelemelerinin yapıldığı veri temizleme ve hazırlama kısmında veri toplama araçlarından 13’ü uygunsuzluk sebebiyle veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmanın analizi 372 katılımcının verileri üzerinden yapılmıştır (Tablo 3.2).

Tablo 3. 2. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgilere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Düzey	N	%
Cinsiyet	Kadın	361	97
	Erkek	9	2.4
	Yanıtızsız	2	0.5
İlçe	Aksu	25	6.7
	Döşemealtı	20	5.4
	Kepez	163	43.8
	Konyaaltı	58	15.6
	Muratpaşa	105	28.2
	Yanıtızsız	1	0.3
Meslekteki Hizmet Yılı	1-9	70	18.8
	10-19	240	64.5
	20 ve üzeri	58	15.6
	Yanıtızsız	4	1.1
Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	259	69.6
	İlkokul	111	29.8
	Yanıtızsız	2	0.5

Araştırmaya katılan toplam 372 okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri, görev yaptıkları ilçeleri, meslekteki hizmet yılları ve görev yaptıkları okul türüne ilişkin veriler Tablo 3.2’te sunulmuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerine göre dağılımları incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin 361’inin (% 97) kadın, 9’unun (% 2.4) erkek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin 25’i (% 6.7) Aksu ilçesinde, 20’si (% 5.4) Döşemealtı ilçesinde, 163’ü (% 43.8) Kepez ilçesinde, 58’i (% 15.6) Konyaaltı ilçesinde, 105’i (% 28.2) Muratpaşa ilçesinde görev yapmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin 70’i (% 18.8) 1-9 yıl arasında, 240’ü (% 64.5) 10-19 yıl arasında, 58’i (% 15.6) 20 yıl ve üzerinde meslekte hizmet yılına sahiptir. Okul öncesi öğretmenlerinin 259’u (% 69.6) bağımsız anaokulu, 111’i (%29.8) ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapmaktadır. Katılımcılardan bazıları kimlik bilgileriyle ilgili sorulardan bazılarını yanıtlamamıştır (Tablo 3.2).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerin ilkinde araştırmaya katılanların kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla dört soruya yer verilmiştir. İkinci bölümü, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarını tespit etmek amacıyla Özdemir, Kılınç ve Turan (2022) tarafından uyarlanan altı maddelik “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” oluşturmaktadır. Üçüncü ve son bölümde ise, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen failliği algılarını tespit etmek amacıyla Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş’ün (2019) çalışmasıyla Türkçeye uyarlaması yapılan ve 24 maddelik “Öğretmen Failliği Ölçeği” bulunmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, görev yapılan okulun türü ve bulunduğu ilçe ile meslekteki hizmet yılını belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır.

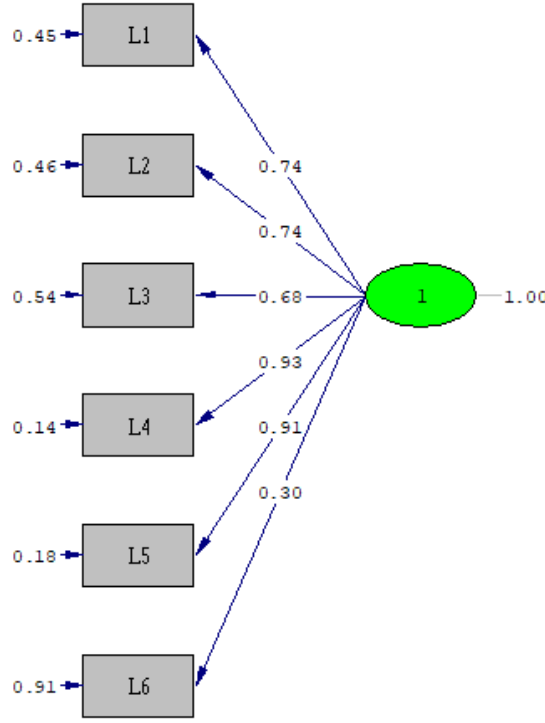
3.3.2. Öğretim Liderliği Ölçeği (ÖLÖ)

3.3.2.1. Öğretim Liderliği Ölçeği’ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu tez çalışmasında Louis, Dretzke ve Wahlstrom (2010) tarafından geliştirilmiş ve Özdemir, Kılınç ve Turan (2022) tarafından uyarlanmış olan “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Özdemir, Kılınç ve Turan (2022) tarafından uyarlanan versiyonuna göre bu ölçekte, tek faktörden oluşan altı ifade yer almaktadır. “Öğretimsel Liderlik Ölçeği”nde beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği [Her zaman (5), Çoğu Zaman (4) Ara sıra (3), Nadiren (2), Hiçbir zaman (1)] kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler ile “Öğretim Liderliği Ölçeği”nde bulunan altı maddelik tek faktörlü yapının uyumunu doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir (Şencan, 2005; Şimşek, 2007). Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ile, $\chi^2=41.07$, $N=372$, $sd=9$, $p=0.00<0.01$ bulunmuştur. Araştırmada ki-kare ve serbestlik derecesi oranının $\chi^2/sd=4,56$ olduğu görülmüştür. Araştırmada χ^2/sd değeri 5’den küçük bulunmuştur ve bu sebeple verilerin modele ilişkin uyum indeksi ve sınır değerlerine bakıldığında “yeterli uyum” sağladığı görülmektedir (Şekercioğlu ve Güzeller, 2012). AGFI = 0.92, CFI = 0.98, GFI = 0.96, NFI = 0.98, RMSEA = 0.098, SRMR = 0.036 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda AGFI, CFI, GFI 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, doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulguları Özdemir, Kılınç ve Turan (2022) tarafından da desteklenmektedir. DFA modeline ilişkin faktör yükleri Şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 3. 1. ÖLÖ'ye İlişkin DFA Modeli

3.3.2.2. Öğretim Liderliği Ölçeği'ne İlişkin Güvenirlilik Analizi

“Öğretim Liderliği Ölçeği”nin hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0.850 olup; ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

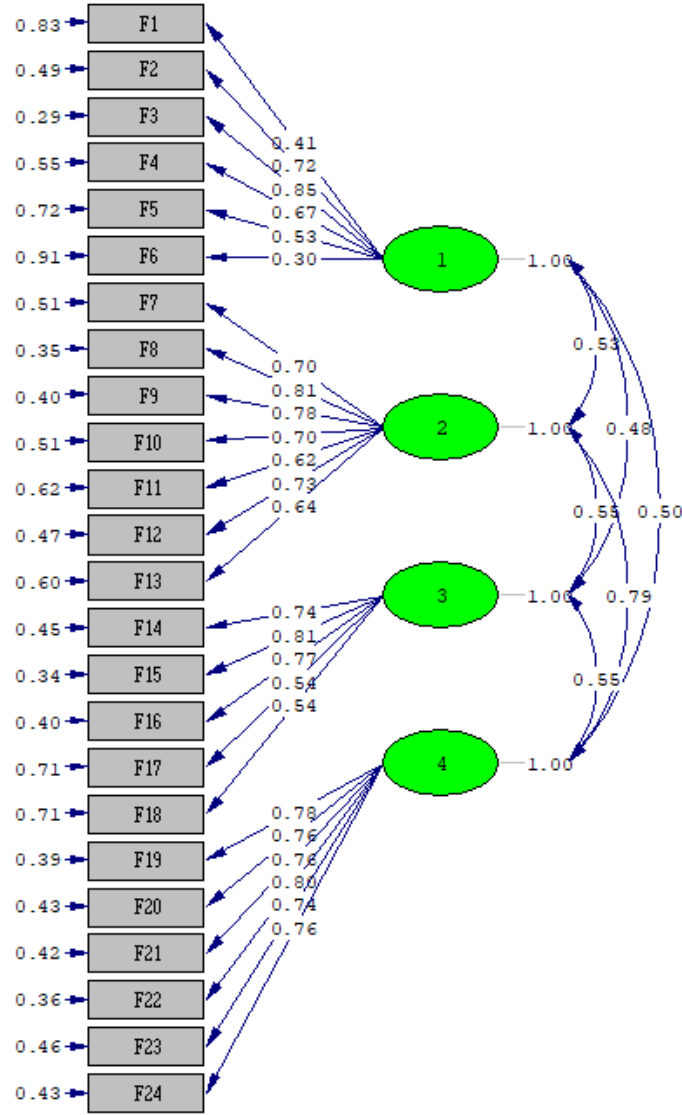
3.3.3. Öğretmen Failliği Ölçeği (ÖFÖ)

3.3.3.1. Öğretmen Failliği Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

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” kullanılmıştır. 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). Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ile, $\chi^2=992.55$, $N=372$, $sd=246$, $p=0.00 < 0.01$ bulunmuştur. Araştırmada ki-kare ve serbestlik derecesi oranının $\chi^2/sd=4,03$ olduğu görülmüştür. Araştırmada χ^2/sd değeri 5’den küçük bulunmuştur ve bu sebeple verilerin modele ilişkin uyum indeksi ve sınır değerlerine bakıldığında “yeterli uyum” sağladığı görülmektedir (Şekercioğlu ve Güzeller, 2012). AGFI = 0.78, CFI = 0.94, GFI = 0.82, NFI = 0.93, RMSEA = 0.090, SRMR = 0.083 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. Araştırmanın bu bulguları Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş (2019) tarafından da desteklenmektedir. DFA modeline ilişkin faktör yükleri, Şekil 3.2’de verilmiştir.



Şekil 3. 2. ÖFÖ'ye İlişkin DFA Modeli

3.3.3.2. Öğretmen Failliği Ölçeği'ne İlişkin Güvenirlilik Analizi

“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.

3.4. Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmanın katılımcıları olan okul öncesi öğretmenlerinin kimlik bilgilerine ait özelliklerin frekans (f) ile yüzde analizi (%) incelenmiştir. Okul öncesi

öğretmenlerinin öğretim liderliği düzeyleri ve öğretmen failliği algıları ile veri toplama araçlarında yer alan boyutlara ve bulunan maddelere ait durumları ortaya koymak için betimsel istatistik (aritmetik ortalamalar ($\bar{X}$) ve standart sapmaları (SS)) hesaplamaları yapılmıştır.

Araştırmadaki verilerin normal dağılım özelliğini ortaya koyabilmek için veri toplama araçlarında bulunan ölçeklere ve boyutlara ait ilişkin çarpıklık basıklık katsayıları, varyans katsayıları, medyan ve mod değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca Histogram Grafiği ve Normal Q-Q Grafikleri de incelenmiştir.

Araştırma verilerinin normal dağılım özelliğini tespit edebilmek için “Öğretim Liderliği Ölçeği”nin tümü ve “Öğretmen Failliği Ölçeği”nde yer alan tüm alt boyutlara ilişkin varyans ve çarpıklık basıklık katsayıları ayrı ayrı hesaplanmıştır (Tablo 3.3).

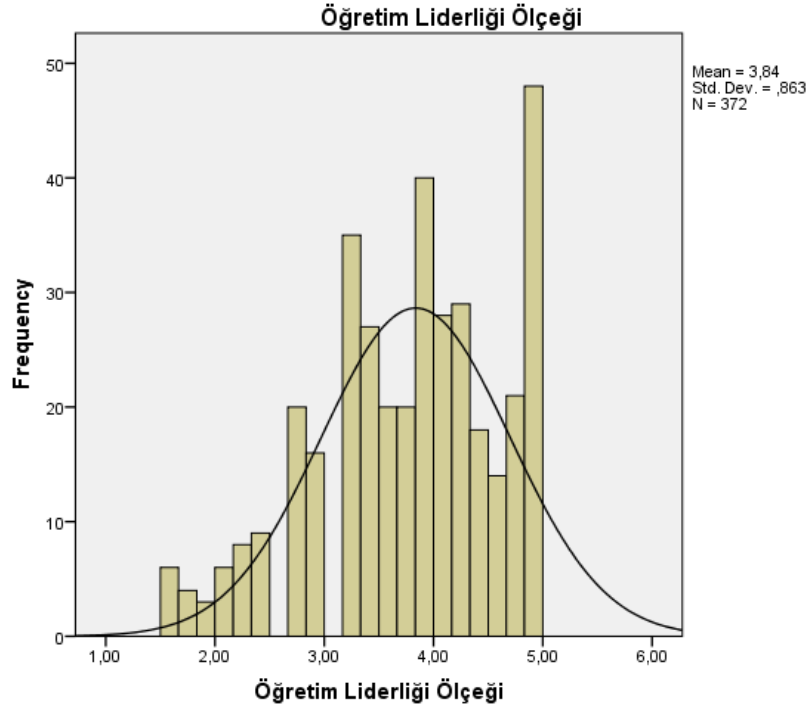
Tablo 3. 3. Veri Toplama Araçlarına Yönelik Normallik Değerleri

	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	$\bar{X}$	SS	Varyans katsayıları	Medyan	Mod	
Öğretim Liderliği Ölçeği	-0.58	-0.21	3.83	0.86	0.22	4	5	
Öğretmen Failliği Ölçeği	Öğrenme Etkililiği	-0.41	0.08	4.07	0.6	0.14	4	4
	Öğretme Etkililiği	-0.21	-1	4.38	0.47	0.11	4.43	5
	İyimserlik	-0.14	-0.71	4.21	0.55	0.13	4.2	4
	Yapıcı Katılım	-0.22	-0.72	4.39	0.48	0.11	4.33	5
	Genel Toplam	-0.01	-0.63	4.27	0.42	0.09	4.24	4

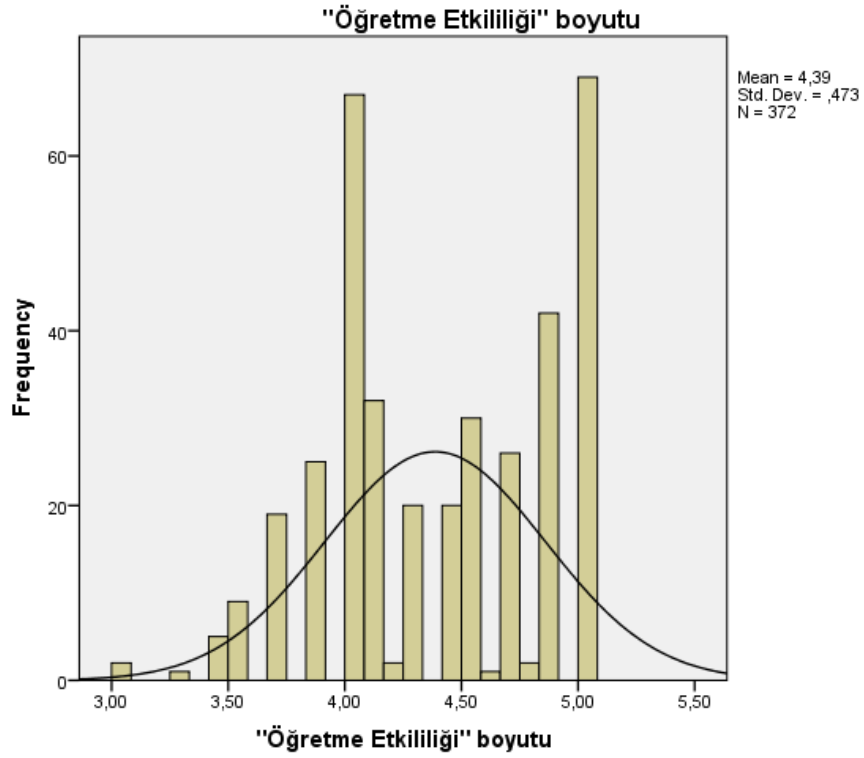
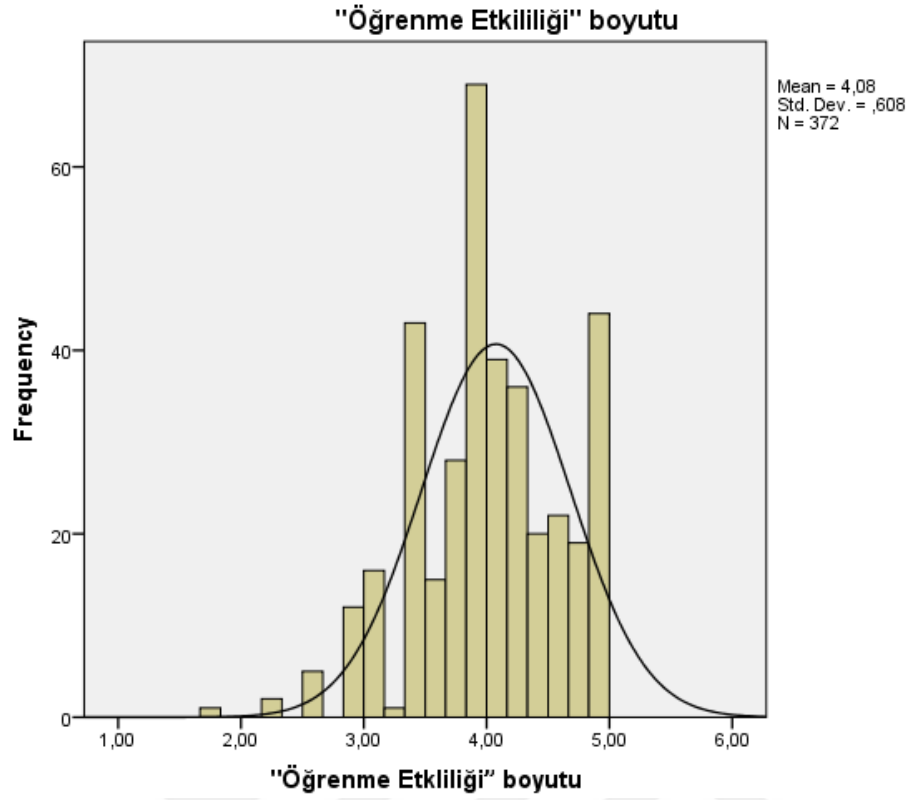
Çarpıklık katsayıları “Öğretim Liderliği Ölçeği” için -0.58; “Öğretmen Failliği Ölçeği” için -0,01, “Öğrenme Etkililiği” boyutunda -0.41, “Öğretme Etkililiği” boyutunda -0.21, “İyimserlik” boyutunda -0.14 ve “Yapıcı Katılım” boyutunda -0.22’dir. Basıklık katsayıları ise “Öğretim Liderliği Ölçeği” için -0.21; “Öğretmen Failliği Ölçeği” için -0,63, “Öğrenme Etkililiği” boyutunda 0.08, “Öğretme Etkililiği” boyutunda -1, “İyimserlik” boyutunda -0.71 ve “Yapıcı Katılım” boyutunda -0.72

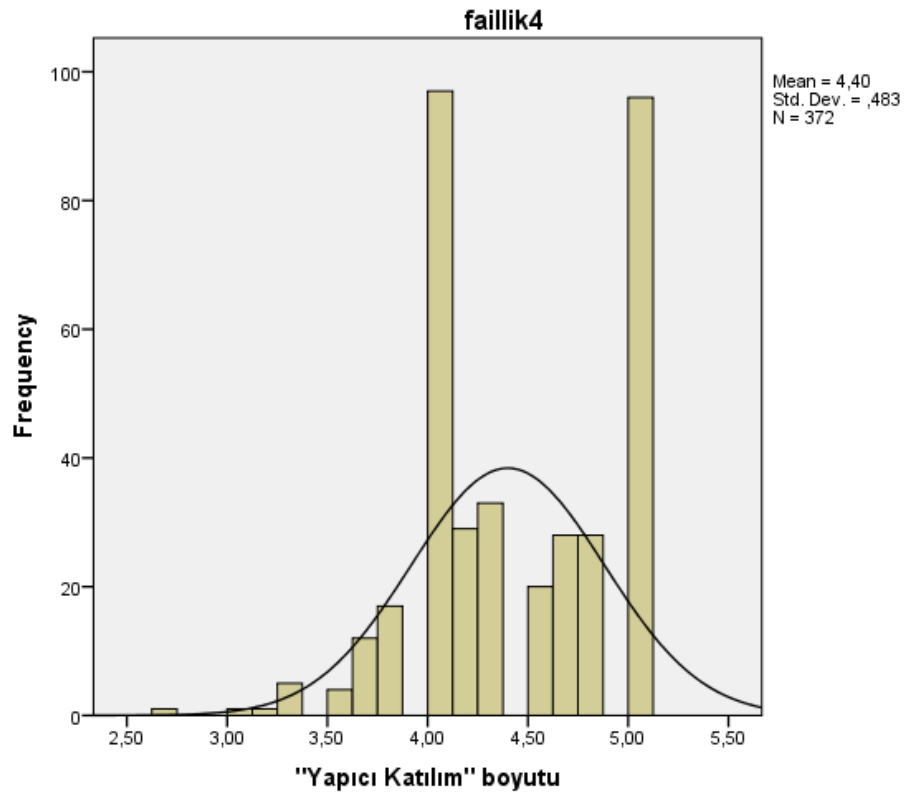
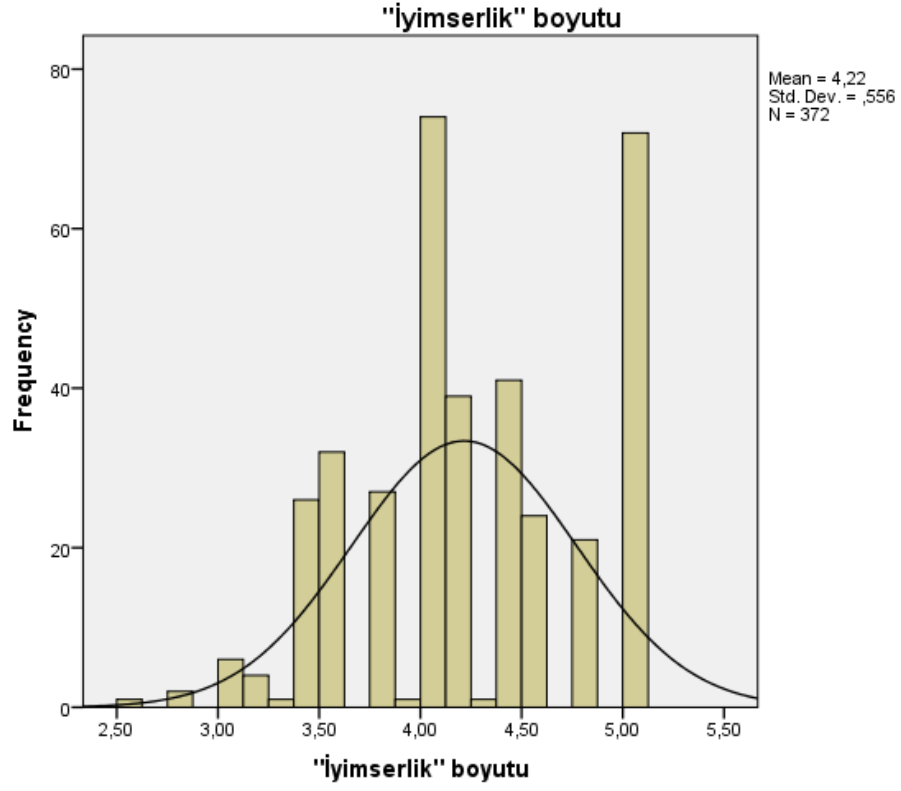
olarak hesaplanmıştır. Field (2009) -2 ile +2 arasındaki çarpıklık ile basıklık katsayı değerlerinin verilerin normal dağılım gösterdiğinden bahsetmektedir. Dolayısıyla çarpıklık ve basıklık değerleri bağlamında verilerin normal dağılım gösterdiğinden bahsedilebilir. Bununla birlikte ölçeklerden ve boyutlardan elde edilen standart sapmanın ortalama değerlere bölünmesiyle elde edilen varyans katsayıları “Öğretim Liderliği Ölçeği” için 0.22; “Öğretmen Failliği Ölçeği” için 0.09, “Öğrenme Etkililiği” boyutunda 0.14, “Öğretme Etkililiği” boyutunda 0.11, “İyimserlik” boyutunda 0.13 ve “Yapıcı Katılım” boyutunda 0.11 olarak hesaplanmıştır. Erkuş (2003) 0.30’un altındaki varyans katsayı değerlerinin verilerin normal dağılımının kabulünde bilgi sunduğunu belirtmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın varyans katsayıları bağlamında verilerinin normal dağılım gösterdiğinden bahsedilebilir.

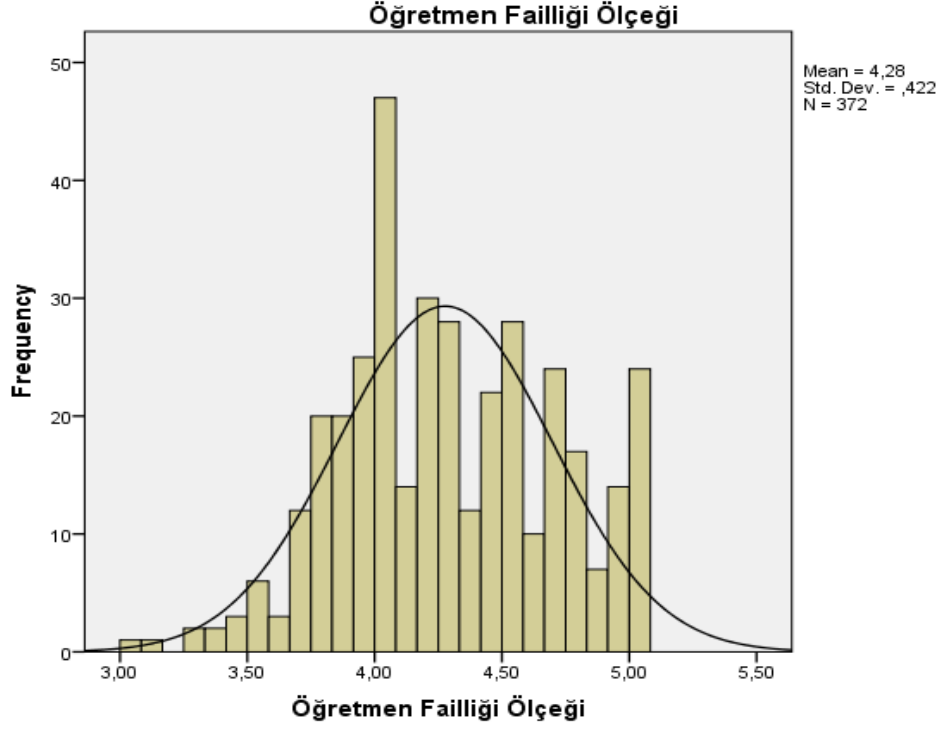
“Öğretim Liderliği Ölçeği”nin tümü ve “Öğretmen Failliği Ölçeği”nde yer alan tüm alt boyutları açısından elde puanların dağılımının normalliğinin belirlenmesi amacıyla histogram grafikleri Şekil 3.3 ve Şekil 3.4’te sunulmaktadır.



Şekil 3. 3. “Öğretim Liderliği Ölçeği”nden Elde Edilen Puanların Dağılımının Normalliğine İlişkin Histogram Grafiği



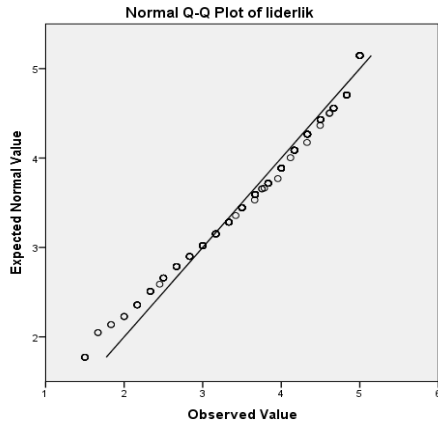




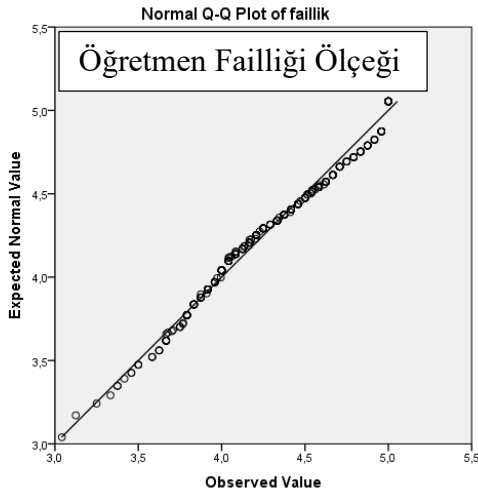
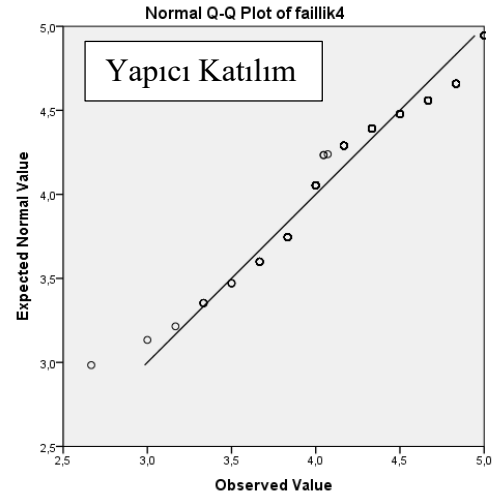
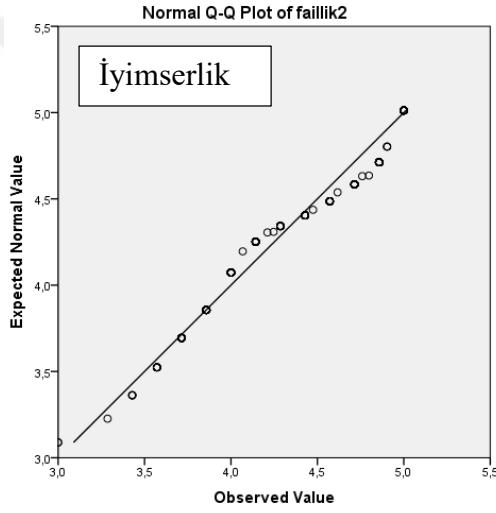
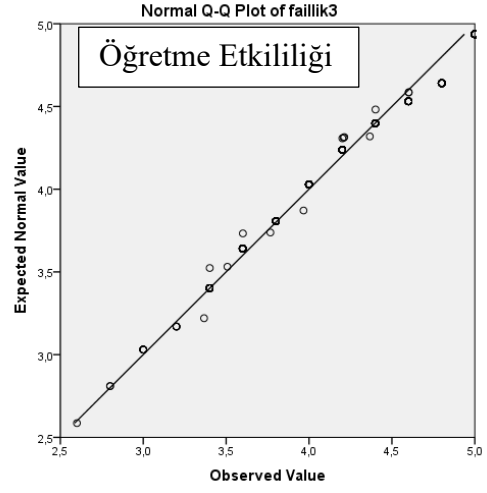
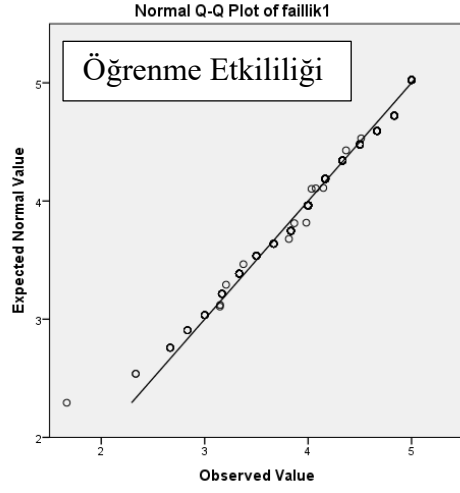
Şekil 3. 4. “Öğretmen Failliği” Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Dağılımının Normalliğine İlişkin Histogram Grafiği

Şekil 3.3 ve Şekil 3.4 incelendiğinde “Öğretim Liderliği Ölçeği”nin tümü ve “Öğretmen Failliği Ölçeği”nde yer alan tüm alt boyutları açısından elde edilen puanların dağılımının Histogram Grafiğine göre normallikinden bahsedilebilir.

Araştırmada son olarak Normal Q-Q grafikleri Şekil 3.5 ve Şekil 3.6’da sunulmuştur.



Şekil 3. 5. “Öğretim Liderliği Ölçeği”nden Elde Edilen Puanların Dağılımının Normalliğine İlişkin Normal Q-Q Grafiği



Şekil 3. 6. “Öğretmen Failliği” Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanların Dağılımının Normalliğine İlişkin Normal Q-Q Grafiği

Tüm bu normallik varsayımları sonucunda parametrik testlerin kullanımı araştırmaya ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği varsayımından yola çıkılarak tercih edilmiştir. Kimlik değişkenlerinden okul türüne göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği ile öğretmen failliği algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla parametrik testlerden olan ilişkisiz örneklem için t-testi uygulanmıştır. Ayrıca, meslekteki hizmet yılına göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği ile öğretmen failliği algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Anlamlılık testlerinde aranan düzey $\alpha = 0.05$ olmuştur. Ancak $\alpha = 0.001$ ve $\alpha = 0.01$ düzeyinde ortaya konan anlamlı farklılıklar da belirtilmiştir. Öğretim liderliği ile öğretmen failliğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesi Pearson korelasyonu ve öğretim liderliğinin öğretmen failliğini yordayıp yordamadığının belirlenmesi yapısal eşitlik modellemesiyle gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algılarına İlişkin Betimsel Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin “Öğretim Liderliği Ölçeği”ne ait puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık ve yüzde değerlerine yer verilmiştir (Tablo 4.1).

Tablo 4. 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No		Okul Öncesi Öğretmeni (N=372)		Çarpıklık	Basıklık	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu Zaman	Her zaman
		$\bar{X}$	SS							
		%	%			%	%	%		
Öğretim Liderliği										
M 1	Öğretimle ilgili konularda sizinle ne sıklıkla görüştü?	4.16	0.87	-0.85	0.19	0.5	3.8	17.2	35.8	42.7
M 2	Sizin derslerinizi (etkinliklerinizi) ne sıklıkla gözlemledi?	3.56	1.11	-0.4	-0.52	4.8	11.6	29.8	29.6	24.2
M 3	Öğretimi planlama toplantılarına (zümre vb.) ne sıklıkla katıldı?	4.01	1.07	-0.95	0.11	2.4	9.1	14.5	32.6	41.4
M 4	Sınıf yönetim becerilerinizi geliştirmeye dönük ne sıklıkla önerilerde bulundu?	3.74	1.14	-0.63	-0.39	4.6	9.9	23.4	30.2	32
M5	Öğretim etkinliklerinizi nasıl geliştirebileceğiniz konusunda ne sıklıkla özgün önerilerde bulundu?	3.74	1.17	-0.65	-0.48	4.8	11.3	21.2	29.3	33.3
M6	Öğretimi aksatacak durumları ne sıklıkla engelledi?	3.78	1.41	-0.96	-0.41	14.5	4.6	11.6	26.6	42.7
GENEL TOPLAM		3.83	0.86	-0.58	-0.21					

Tablo 4.1 incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalama “Öğretimle ilgili konularda sizinle ne sıklıkla görüştü?” maddesi için hesaplanmıştır ($\bar{X}$ =4.16). En düşük ortalama “Sizin derslerinizi (etkinliklerinizi) ne sıklıkla gözlemledi?” maddesinde ortaya çıkmıştır ($\bar{X}$ =3.56).

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Failliği Algılarına İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin “Öğretmen Failliği Ölçeği”nin alt boyutlarına ait puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık ve yüzde değerlerine yer verilmiştir (Tablo 4.2).

Tablo 4. 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Failliği Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	Okul Öncesi Öğretmeni (N=372)					Kesinlikle Katılmıyorum %	Katılıyorum %	Kararsızım %	Katılıyorum %	Kesinlikle Katılıyorum %
	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık						
Öğrenme Etkililiği	4.07	0.6	-0.41	0.08						
M 1	4.27	0.84	-1.54	3	1.6	3.5	5.9	43.8	45.2	
M 2	3.86	1	-0.78	0.91	2.2	9.1	17.7	41.7	29.3	
M 3	3.92	0.97	-0.82	0.22	1.6	8.3	16.4	42.7	30.9	
M 4	3.91	0.97	-0.92	-0.77	3	4.8	19.4	43	29.8	
M 5	4.22	0.8	-1.29	2.64	1.3	1.9	9.4	47.3	40.1	
M 6	4.23	0.85	-1.35	2.18	1.3	3.8	8.3	43.3	43.3	
Öğretme Etkililiği	4.38	0.47	-0.21	-1						
M 7	4.37	0.62	-0.54	-0.28	0	3	7.3	47.6	44.9	
M 8	4.49	0.56	-0.52	-0.74	0	0	3.2	44.1	52.7	
M 9	4.51	0.56	-0.61	-0.66	0	0	3.2	41.9	54.8	
M 10	4.33	0.72	-0.69	-0.46	0	0.5	13.2	38.4	47.8	
M 11	4.21	0.79	-0.82	0.38	0.3	2.4	14.2	42	41.1	
M 12	4.42	0.54	-0.14	-1.04	0	0	2.4	53.2	44.4	
M 13	4.35	0.58	-0.31	-0.64	0	0	5.9	52.6	41.4	

İyimserlik	4.21	0.55	-0.14	-0.71					
M 14	4.04	0.88	-0.84	0.68	0.5	3.8	17.2	35.8	42.7
M 15	3.87	0.87	-0.47	-0.31	0.3	7	22.8	44.6	25.3
M 16	4.09	0.75	-0.54	-0.05	0	2.7	16.1	49.8	31.5
M 17	4.52	0.55	-0.61	-0.68	0	0	3	41.7	55.4
M 18	4.54	0.53	-0.63	-0.94	0	0	1.9	41.9	56.1
Yapıcı Katılım	4.39	0.48	-0.22	-0.72					
M 19	4.45	0.6	-0.69	-0.07	0	0.3	5.1	43.5	51.1
M 20	4.34	0.61	-0.43	-0.26	0	0.3	6.7	51.6	41.4
M 21	4.29	0.62	-0.59	0.71	0	1.1	5.9	55.1	37.9
M 22	4.38	0.59	-0.37	-0.68	0	0	5.6	50	44.4
M 23	4.42	0.57	-0.4	-0.73	0	0	4.6	48.7	46.8
M 24	4.49	0.56	-0.62	-0.09	0	0.3	2.4	44.9	52.4
GENEL TOPLAM	4.27	0.42	-0.01	-0.63					

Tablo 4.2 incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalama “Genelde, meslektaşlarımla iyi iletişim kurarım.” maddesi için hesaplanmıştır ($\bar{X}=4.54$). En düşük ortalama, “Kendimi kötü hissettiğimde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılabilirim.” maddesinde ortaya çıktığı gözlenmiştir ($\bar{X}=3.86$).

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algılarının Kimlik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin okul türü değişkeni açısından, öğretim liderliği algılarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak için hesaplanan bağımsız örneklem için t- testinin bulguları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4. 3.Okul Türü Değişkeni Açısından, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algılarına İlişkin t-Testinin Bulguları

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Öğretim Liderliği	Bağımsız Anaokulu	259	4.02	0.76	177.07	6.13	0.000***
	İlkokul	111	3.41	0.93			

***p<0.001

Tablo 4.3'e göre, katılımcı öğretmenlerin öğretim liderliği algıları okul türü değişkeni açısından farklılaşmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerden bağımsız anaokullarında görev yapanların ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapanlara göre öğretim liderliği algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir [$t_{(177.07)} = 6.13$; $p < 0,05$].

Katılımcı öğretmenlerin öğretim liderliği algılarında meslekteki hizmet yılı değişkenine açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılan bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4. 4. Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algılarına İlişkin ANOVA Testi Bulguları

	Meslekteki Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Anlamlı fark
Öğretim Liderliği	1-9	70	3.92	0.84	1.19	0.304	-
	10-19	240	3.84	0.85			
	20 ve üzeri	58	3.69	0.93			

Tablo 4.4'e göre; katılımcı öğretmenlerin öğretim liderliği algılarında meslekteki hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$F_{(2-365)} = 1.19$, $p > 0.05$].

4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Failliği Algılarının Kimlik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin okul türü değişkeni açısından, öğretmen failliğini belirleyen boyutların anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmak için hesaplanan bağımsız örneklem için t- testinin bulgularına Tablo 4.5'te yer verilmiştir.

Tablo 4. 5. Okul Türü Değişkenine Göre, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Failliği Algılarına İlişkin t-Testinin Bulguları

Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Öğrenme Etkililiği	Bağımsız Anaokulu	259	4.11	0.60	368	1.97	0.049*
	İlkokul	111	3.97	0.61			
Öğretme Etkililiği	Bağımsız Anaokulu	259	4.39	0.47	368	0.75	0.449
	İlkokul	111	4.35	0.48			
İyimserlik	Bağımsız Anaokulu	259	4.21	0.54	368	0.16	0.867
	İlkokul	111	4.20	0.58			
Yapıcı Katılım	Bağımsız Anaokulu	259	4.43	0.48	368	1.85	0.064
	İlkokul	111	4.32	0.48			

*p<0.05

Tablo 4.5'e göre, tüm boyutlarda okul öncesi öğretmenlerinden bağımsız anaokullarında görev yapanların sıra ortalamaları ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapanlara göre daha yüksektir. Ancak, hesaplanan bağımsız örneklem için t- testi sonuçlarına göre; öğretme etkililiği boyutunda [$t_{(368)} = 0.75$; $p>0,05$], iyimserlik boyutunda [$t_{(368)} = 0.16$; $p>0,05$] ve yapıcı katılım boyutunda [$t_{(368)} = 1.85$; $p>0,05$] okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yalnızca, öğrenme etkililiği boyutunda [$t_{(368)} = 1.97$; $p<0,05$] okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapanlara göre öğrenme etkililiği boyutundaki öğretmen failliği algıları daha yüksektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre, öğretmen failliğini belirleyen boyutlarda anlamlı bir farklılığın olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılan bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4. 6. Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Failliği Algılarına İlişkin ANOVA Testi Bulguları

	Meslekteki Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Anlamlı fark
Öğrenme Etkililiği	A.1-9	70	4.05	0.55	0.97	0.179	-
	B.10-19	240	4.06	0.59			
	C.20 ve üzeri	58	4.18	.072			
Öğretme Etkililiği*	A.1-9	70	4.31	0.47	4.11	0.017*	A-C
	B.10-19	240	4.37	0.47			
	C.20 ve üzeri	58	4.54	0.45			
İyimserlik	A.1-9	70	4.15	0.51	2.80	0.062	-
	B.10-19	240	4.19	0.56			
	C.20 ve üzeri	58	4.37	0.56			
Yapıcı Katılım	A.1-9	70	4.34	0.48	1.68	0.188	-
	B.10-19	240	4.39	0.47			
	C.20 ve üzeri	58	4.49	0.50			

*p<0.05

Tablo 4.6'ya göre, katılımcı öğretmenlerin öğretmen failliği algılarında öğretme etkililiği boyutunda [$F_{(2-365)} = 4.11$, $p < 0.05$] meslekteki hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olduğu hesaplanmıştır. Öğretme etkililiği boyutlarında gözlenen anlamlı farklılık sebebiyle kaynağı belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; meslekteki hizmet yılı 20 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin (C), 9 yıl ve altı (A) hizmet yılı olan okul öncesi öğretmenlerine göre öğretme etkililiği boyutunda öğretmen failliği algıları daha yüksek düzeydedir.

Öğretmen failliğinin öğrenme etkililiği boyutunda [$F_{(2-365)} = 0.97$, $p > 0.05$], iyimserlik boyutunda [$F_{(2-365)} = 2.80$, $p > 0.05$] ve yapıcı katılım boyutunda [$F_{(2-365)} = 1.68$, $p > 0.05$] meslekteki hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algıları İle Öğretmen Failliği Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin öğretim liderliği algıları ile öğretmen failliği algıları arasındaki ilişkiye ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4. 7. Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	Öğretim Liderliği	Öğrenme Etkililiği	Öğretme Etkililiği	İyimserlik	Yapıcı Katılım
Öğretim Liderliği	1	0.34**	0.21**	0.23**	0.28**
Öğrenme Etkililiği		1	0.51**	0.43**	0.44**
Öğretme Etkililiği			1	0.52**	0.70**
İyimserlik				1	0.51**
Yapıcı Katılım					1

*p<0.05

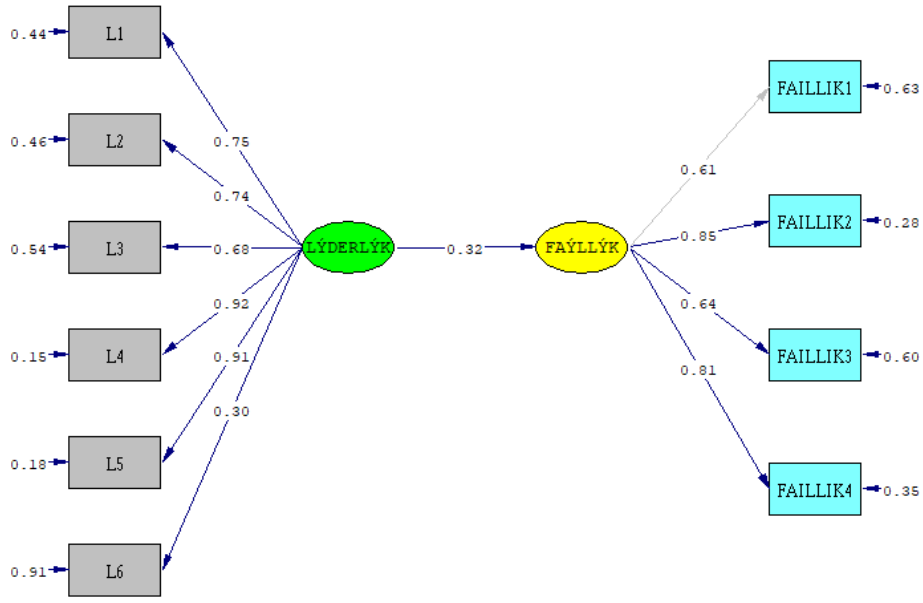
**p<0.01

***p<0.001

Tablo 4.7'ye göre; Öğretim Liderliği ile Öğretme Etkililiği ($r = 0.21$) İyimserlik ($r = 0.23$) ve Yapıcı Katılım ($r = 0.28$) arasında düşük düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca Öğretim Liderliği ile Öğrenme Etkililiği ($r = 0.34$) arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğu hesaplanmıştır.

4.6. Okul Öncesi Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Failliğine Etkisine İlişkin Bulgular

Algılanan öğretim liderliği ile öğretmen failliği arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarda yapısal eşitlik modellemesi yapıldığı gözlenmiştir (Bellibaş vd., 2020; Al-Mahdy vd., 2021; Bellibaş vd., 2022). Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği algıları ile öğretmen failliği algıları arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesiyle saptanmıştır. Yapılan analiz doğrultusunda modele ilişkin uyum indeksleri [$sd=34$, $\chi^2=101.72$, $P<0.000$], $(\chi^2/sd)= 2.99$, AGFI=0.73, GFI=0.76 ve RMSEA=0.073 şeklinde hesaplanmıştır.



Chi-Square=101.72, df=34, P-value=0.00000, RMSEA=0.073

Şekil 4. 1. Yapısal Eşitlik Modeline Göre Öğretim Liderliği Algısı ile Öğretmen Failliği Algısı Arasındaki İlişki (Standart Katsayılar)

Bağlantı katsayıları (Lamda x) ile gözlenen değişkenlerin hata katsayılarını (delta δ) gösteren modele ait bağımsız gizil değişken ile gözlenen değişkenler arasındaki faktör yükleri Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4. 8. Öğretim Liderliği Gizil Değişkenine İlişkin Faktör Yükleri

Gizil Değişken	Gözlenen Değişkenler	λ_y Değerleri	Hata Katsayıları (delta δ)
Öğretim Liderliği	Öğretimle ilgili konularda sizinle ne sıklıkla görüştü?	0.75	0.44
	Sizin derslerinizi (etkinliklerinizi) ne sıklıkla gözlemledi?	0.74	0.46
	Öğretimi planlama toplantılarına (zümre vb.) ne sıklıkla katıldı?	0.68	0.54
	Sınıf yönetim becerilerinizi geliştirmeye dönük ne sıklıkla önerilerde bulundu?	0.92	0.15
	Öğretim etkinliklerinizi nasıl geliştirebileceğiniz konusunda ne sıklıkla özgün önerilerde bulundu?	0.91	0.18
	Öğretimi aksatacak durumları ne sıklıkla engelledi?	0.30	0.91

Modeldeki bağlantılar incelendiğinde, algılanan öğretim liderliğini maddeler arasında en çok etkileyeni 0.92 faktör yüküyle 4 nolu madde (Sınıf yönetim becerilerinizi geliştirmeye dönük ne sıklıkla önerilerde bulundu?) olmuştur. En az etkileyeni ise, 0.30 faktör yükü ile 6 nolu maddeye (Öğretimi aksatacak durumları ne sıklıkla engelledi?) ait olduğu görülmüştür.

Bağlantı katsayıları (Lamda γ) ile bağımlı gizil değişkenlerin göstergelerindeki hata katsayılarını (epsilon ϵ) gösteren modele ait bağımlı gizil değişken ile gözlenen değişkenler arasındaki faktör yükleri Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4. 9. Öğretmen Failliği Gizil Değişkenine İlişkin Faktör Yükleri

Gizil Değişken	Gözlenen Değişkenler	λ_{γ} Değerleri	Hata Katsayıları (epsilon ϵ)
Öğretmen Failliği	Öğrenme Etkililiği	0.61	0.63
	Öğretme Etkililiği	0.85	0.28
	İyimserlik	0.64	0.60
	Yapıcı Katılım	0.81	0.35

Öğretmen failliğini en çok etkileyen Öğretme Etkililiği boyutu olup, bunu sırasıyla Yapıcı Katılım, İyimserlik ve Öğrenme Etkililiği boyutları takip etmektedir. Modelde tüm yol (path) katsayılarının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şekil 4.1’de görüldüğü üzere öğretim liderliği algısı ve öğretmen failliği algısı arasındaki ilişki 0.32 olarak bulunmuştur. Bu değer okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği algıları ve öğretmen failliği algıları arasında;

$$\text{Öğretmen Failliği} = 0.32 * \text{Öğretim Liderliği}, \text{Hata Varyansı} = 0.90 \text{ } R^2 = 0.10$$

$$(0.061)$$

$$(0.15)$$

$$5.25$$

$$5.99$$

nedensel ilişkinin varlığı standart katsayıları ve t-değerlerinin yer aldığı bir regresyon denklemi ile ortaya konmuştur. Modele bakıldığında, bu iki kavram arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve anlamlı (t değeri = 5.25) olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakarak, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen failliği algılarının yüzde 10’unun öğretim liderliği algıları ile açıklandığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarına ilişkin en yüksek ortalama “Öğretimle ilgili konularda sizinle ne sıklıkla görüştü?” maddesinde; en düşük ise “Sizin derslerinizi (etkinliklerinizi) ne sıklıkla gözlemledi?” maddesinden elde edilmiştir.

Okul türü değişkeni açısından okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği algıları, ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarından daha yüksektir. Şenay’ın (2017) çalışmasında bağımsız anaokulu ile ilköğretim ve ortaöğretime bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği algılarında “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” ve “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutlarında bağımsız anaokulu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sezer (2017) tarafından yapılan nitel çalışmada ise bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği algıları incelenmiştir. İlkokulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretim liderliği uygulamaları ile ilgili olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür. Ayrıca her iki kurum türünde görev yapan okul öncesi öğretmenleri tarafından okul yöneticilerinin öğretim liderliğinde okul öncesi eğitim programı bilgisinin önemli olduğu ifade edilmiştir.

Öğretim liderliğinde okul türü değişkeni açısından bağımsız anaokulu lehine farklılığın oluşmasında, bağımsız anaokullarında görev yapan okul müdürlerinin okul öncesi eğitim programı bilgisinin etkisi olabilir. Bağımsız anaokulu müdürleri okul öncesi branşından olduğundan okul öncesi öğretim faaliyetleriyle ilgili uzmanlık bilgisine sahiptir. Bu durum öğretim faaliyetlerinin planlanması, uygulanması ve geliştirilmesi açısından okul müdürünün sürece hakimiyetini sağlayabilir. Okul müdürünün alan bilgisi öğretim liderliği davranışlarını daha fazla göstermesinin nedeni olabilir.

Okul öncesinin öğretmenlerinin meslekteki hizmet yılına göre öğretim liderliği algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulgu Yılmaz (2010), Sertkaya (2015), Yılmaz ve Kurşun (2015), Erdoğan (2017), Eren (2020) tarafından yapılan çalışmalarda bulgularla benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmalarda meslekteki hizmet yılı değişkeniyle ilgili farklı bulgulara ulaşıldığı da görülmektedir. Derbedek (2008), Yiğit ve Kaya (2020) ve Çakır (2021) tarafından yapılan çalışmalarda meslekteki hizmet yılının öğretim liderliği algılarında farklılığa neden olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan öğretim liderliği çalışmalarında meslekteki hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Gürocak ve Hacıfazlıoğlu'nun (2012) çalışmasında öğretim liderliği boyutlarından “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Şenay (2017) tarafından yapılan çalışmada ise “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutu dışındaki tüm boyutlarda meslekteki hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur.

5.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Failliği Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen failliği algılarına ilişkin en yüksek ortalama “Genelde, meslektaşlarımla iyi iletişim kurarım.” maddesinde; en düşük ise “Kendimi kötü hissettiğimde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılabilirim.” maddesinden elde edilmiştir.

Okul türü değişkeni açısından öğrenme etkililiği boyutunda bağımsız anaokulu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme etkililiği, ilkokullara bağlı anasınıflarında görev yapanlardan daha yüksektir. Ancak öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. İlkokullarda okul müdürleri okul öncesinden farklı bir branştan olabilmektedir. Bu durum okul müdürünün birinci sınıf ile dördüncü sınıf düzeyi arasındaki öğrencileri kapsayan ilkokul kademesine odaklanmasına ve anasınıflarının ilkokullarda daha geri planda kalmasına neden olabilir. Anaokullarında okul müdürlerinin okul öncesi öğretmenliği branşından olması ve okul öncesi eğitim çalışmalarının ön planda olması daha aktif bir çalışma ortamı oluşturabilir. Anaokullarındaki bu ortam öğretmenlerin sürekli kendilerini güncellemelerini gerekli kılabilir. Bağımsız anaokulunda görev yapan okul öncesi

öğretmenlerinin öğrenmelerini geliştirmek için gösterdiği çabanın ilkokullara bağlı anasınıflarına göre daha yüksek olmasının sebebi bu farklılıkla açıklanabilir.

Meslekteki hizmet yılı değişkeni açısından öğretme etkililiği boyutunda meslekteki hizmet yılı 20 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Meslekteki hizmet yılı 20 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin 9 yıl ve altı hizmet yılı olan okul öncesi öğretmenlerinden öğretmen failliği algılarının öğretme etkililiği boyutunda daha yüksek olduğu görülmüştür. Meslekteki hizmet yılı açısından okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen failliği algılarında öğrenme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Acar (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği ve iyimserlik boyutlarında meslekteki hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmüştür. Gülmez (2019) tarafından yapılan çalışmada meslekteki hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmada anlamlı farklılığın bulunduğu öğretme etkililiği, öğretmenin öğretme becerileri ile ilişkili olan boyuttur. Bu açıdan meslekteki hizmet yılı değişkeni açısından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ele alan çalışmalar incelenmiştir. Yıldırım (2016), Yaşar Ekici vd. (2017), Zembat ve İlçi Küsmüş (2020), Çoban (2022) ve Yılmaz'ın (2022) okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmalarda sınıf yönetimi becerilerinin meslekteki hizmet yılı yüksek öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşması bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin görev süreleri arttıkça meslekleriyle ilgili bilgi ve deneyimlerinin artması beklenir. Sahip olunan bu bilgi ve deneyimler öğretmenin öğretme etkinliklerini daha kaliteli bir şekilde gerçekleştirmesine katkıda bulunabilir. Öğretmenin, öğretimi daha iyi bir seviyeye getirmek amacıyla çocuklar için en etkili ve doğru öğretim yöntemleri kullanmasını sağlayabilir. Ayrıca karşılaştığı zorlu durumlarda nasıl hareket etmesi gerektiği konusunda daha fazla bilgi ve deneyim sahibi olabilir. Öğretme etkililiği açısından meslekteki hizmet yılı fazla olan öğretmenler lehine anlamlı fark oluşması öğretmenin sahip olduğu bilgi ve deneyimin öğretme süreçlerinin iyileştirilmesindeki olumlu etkisiyle açıklanabilir.

5.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Liderliği Algıları İle Öğretmen Failliği Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim liderliği algıları ile öğretim failliği algıları arasında öğretme etkililiği, iyimserlik ve yapıcı katılım boyutları arasında

düşük düzeyde pozitif bir ilişki; öğrenme etkililiği boyutu ile orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Algılanan öğretim liderliği ve algılanan öğretmen failliği arasındaki ilişkiyi inceleyen yapısal eşitlik analizinde, öğretim liderliği algılarını maddeler arasında en çok etkileyen “Sınıf yönetim becerilerinizi geliştirmeye dönük ne sıklıkla önerilerde bulundu?” maddesi olurken; en az etkileyen madde “Öğretimi aksatacak durumları ne sıklıkla engelledi?” olmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen failliğini en çok etkileyen öğretme etkililiği boyutudur. Bu boyutu sırasıyla yapıcı katılım, iyimserlik ve öğrenme etkililiği boyutları takip etmektedir.

Öğretim liderliği ve öğretmen failliği arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretim liderliği ve öğrenme merkezli liderliğin benzer olduğunu ifade eden araştırmacılar bulunmaktadır (Akt. Kılınç vd., 2017). Bu benzerlik dikkate alınarak öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen failliğini konu alan araştırmalar incelendiğinde, elde edilen bu bulguyu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda da benzer bir şekilde öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen failliği arasında orta düzeyde ve pozitif ilişki tespit edilmiştir (Liu vd., 2016; Bellibaş vd., 2019). Bununla birlikte öğrenme merkezli liderlik ve öğretmen failliği arasında pozitif anlamlı ve düşük düzeyde ilişkiler tespit eden araştırmalar da yer almaktadır (Hallinger vd., 2017; Al-Mahdy vd., 2021; A Alazmi ve Hammad, 2023). Ayrıca Bellibaş vd.’nin (2022) gerçekleştirmiş olduğu öğretim liderliği ve öğrenme etkililiği arasında elde edilen orta düzeydeki pozitif ilişkiyi tespit eden araştırma da bu bulguyu desteklemektedir. Elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen failliği algılarının %10’u öğretim liderliği algıları ile açıklanmaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Okul öncesi eğitimi veren okullarda görev yapan okul müdürlerine öğretim liderliği ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir.
2. Öğretmen failliğinin alt boyutu olan öğrenme etkililiğini geliştirmek için okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak hizmet içi eğitimlere katılımları desteklenebilir.

3. Göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen failliğinin alt boyutu olan öğretme etkililiğini geliştirmek için eğitim fakültelerinde uygulamalı dersler artırılabilir.

4. Bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokul müdürlerine okul öncesiyle ilgili hizmet içi eğitim verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma Antalya ilinde yapılmıştır. Öğretim liderliği ve öğretmen failliği ilişkisi farklı illerde incelenebilir.

2. Öğretmen failliği konusundaki bilimsel çalışmaları geliştirmek için farklı okul kademelerinde ve branşlarda araştırmalar gerçekleştirilebilir. Okul kademesi ve branş karşılaştırmaları yapılabilir.

3. Bu çalışma devlet okullarında yapılmıştır. Bu iki kavram özel okullarda çalışılabilir. Ayrıca devlet ve özel okul karşılaştırılması yapılabilir.

4. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen failliğine etkisi incelenmiştir. Öğretmen failliğine okul müdürlerinin gösterdiği diğer liderlik türleri etkisiyle ilgili çalışmalar yapılabilir.

5. Bu çalışmada nicel veri yöntemleri kullanılmıştır. Nitel ve karma yöntem kullanılan çalışmalar yapılabilir.

6. Öğretim liderliği ve öğretmen failliği arasındaki ilişkinin bağımsız anaokulu ve anasınıfı değişkenleriyle incelendiği çalışmaların sayısı artırılabilir.

7. Bu çalışmada okul türü ve meslekteki hizmet yılı değişkenleri kullanılmıştır. Farklı demografik değişkenler kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S. (2021). *Öğretmenlerin faillik (etkenlik) algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulları müdürlerinin öğretimsel liderliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aktepe, V. ve Buluç, B. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 227-247.
- 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.
- Ataş Akdemir, Ö., ve Akdemir, A. S. (2019). Öğretmen Aktörlüğü: Mesleki Gelişimde Yeni Bir Eğilim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 865-874.
- Aşçı, M. ve Yıldırım, R (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6126-6149. DOI: <https://doi.org/10.26466/opus.806477>
- Aygün, B. (2014). *Lise öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerindeki farkındalıkları ve öğretimsel liderliği sınırlayan faktörlere yaklaşımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 253-279.
- Balcı, A. (2000). İkibinli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (24), 495-508.

- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An Agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21–41
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*. 1 (2): 164–80. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x.
- Bay Dönertaş, A. (2021). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğrenciler üzerindeki pygmalion etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baş, T. (2013). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir?* (7. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bellibas, 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.
- Bellibas, 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. ve 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., Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2020). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 50 (5), 1-20. doi.org/10.1177/1741143220945706
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007) Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective, *Studies in the Education of Adults*, 39:2, 132-149, DOI: 10.1080/02660830.2007.11661545

- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015) The role of beliefs in teacher agency, *Teachers and Teaching*, 21:6, 624-640, DOI: 10.1080/13540602.2015.1044325
- 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.
- 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.
- Bush, T. (2003). Theories of educational leadership and management. London, UK. Sage Publication.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(2), 133-148.
- 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.
- Cerit, Y. (2001). *Bilgi toplumunda ilköğretim okulu müdürlerinin rolleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- 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
- Cong-Lem N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718-738.
- Çakır, E. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çelik, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analiz*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çoban, M. N. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Daresh, J. C. & Liu, C. M. (1985). *High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 31-April 4, 1985).
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational leadership*, 41(5), 14-20.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dorukbaşı, E. (2022). Öğretim liderliği ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi: öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin aracı rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Duncan, C. (2003). *Advanced quantitative data analysis*. İngiltere: McGraw-Hill Education.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Emirbayer, M. ve Mische, A. (1998). What is Agency?. *American Journal of Sociology*, 103: 962-1023.
- Erdem, C. (2020). A New Concept in Teacher Identity Research: Teacher Agency. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 10(1), 32-55.
- Erdoğan, H. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Eren, A. (2020). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ersöz A. (2021). *The mediating role of teacher agency on the relationship between job satisfaction and readiness for change among public school teachers*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Eryılmaz, M. E. (2015). *Faillik-yapı tartışması ekseninde örgütsel unutm 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

- Goddard, R. D., Bailes, L. P. & Kim, M. (2021). Principal Efficacy Beliefs for Instructional Leadership and their Relation to Teachers' Sense of Collective Efficacy and Student Achievement, *Leadership and Policy in Schools*, 20:3, 472-493, DOI: 10.1080/15700763.2019.1696369
- Gökyer, N. (2004). *İlköğretim müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlaya etkenler (Bingöl ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gülmez, G. (2019). *Factors behind teacher agency: a structural equation modelling study*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gümüş, S., Bellibaş, S. M., Esen, M. & Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration ve Leadership*, 1–2, DOI: 10.1177/1741143216659296
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28 (28), 531-548.
- Gün, F. (2021). *Öğretim liderliği, mesleki işbirliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gürocak, E. O. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2012). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları. *International Journal of Human Sciences [Online]*. (9)2, 318-338.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1985). Assessing the Instructional Management Behaviour of Principals. *The Elementary School Journal*, 86.(2), ss.218-247.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- 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., 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.
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629–1650. <http://rdcu.be/b0ZGK>
- Heck, R. H., Larsen T. J. & Marcoulides G.A. (1990). Instructional leadership and school achievement: validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94- 125.
- 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
- 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>
- Karahan, E. ve 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
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kazancı, E. (2022). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış 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. DOI: 10.17679/inuefd.315124
- Koşar, S. ve Buran, K. (2019). Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (3), 1232-1265.
- Kösterelioğlu, M. A. ve Olukçu, E. (2019). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini İle Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeylerinin Belirlenerek

- Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, Cilt 2(sayı), 2.
- Krug, S. E. (1992). Instructional Leadership: A Constructivist Perspective. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 28, No. 3 430-443.
- 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. Doi: 10.1016/j.tate.2016.05.023
- Louis, K. S., Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement?1 Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Martin J. (2004). Self-Regulated Learning, Social Cognitive Theory, and Agency, *Educational Psychologist*, 39:2, 135-145, DOI: 10.1207/s15326985ep3902_4
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. United States of America: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MEB. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243okuloncesi_egitimprogrami.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf sayfasından erişilmiştir.
- 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 Publishing.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266- 282.
- Özdemir, N., Kılınç, A. Ç. & Turan, S. (2022). Instructional leadership, power distance, teacher enthusiasm, and differentiated instruction in Turkey: testing a multilevel moderated mediation model. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-17.

- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2016): Teacher's Professional agency – a relational approach to teacher learning, *Learning: Research and Practice*, DOI:10.1080/23735082.2016.1181196
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley A. & Miller, K. (2012) Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre, *Curriculum Inquiry*, 42:2, 191-214, DOI: 10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x
- 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.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2015) Teachers' professional agency and learning – from adaption to active modification in the teacher community, *Teachers and Teaching*, 21:7, 811-830, DOI: 10.1080/13540602.2014.99548
- Semerci, D. & Uyanık Balat, G. (2018). Examining the Relationship between Preschool Teachers' Classroom Management Skills and Self-Efficacy Perceptions, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 494-519. DOI: 10.17679/inuefd.394585
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, 41 (5), 4-13.
- Serin, M. K. ve Bulu  , B. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin   ğretim Liderliği Davranı  ları ile öğretmenlerin   rg  tsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3 (3), 435-459.
- Sertkaya, İ. (2015). *Ortaöğretim eğitim yöneticilerinin   ğretim liderliğini sınırlayıcı etkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Sezer, G. (2017). *Okul   ncesi eğitim kurumu yöneticilerinin öğretimsel liderlik uygulamalarında okul öncesi eğitim programı bilgisinin   nemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Sullanmaa, J., Pyh  lt  , K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2023). Teacher agency in the professional community and association with burnout: a longitudinal person-

centred approach. *RESEARCH PAPERS IN EDUCATION*.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2178028>

- Şekercioğlu G. ve Güzeller, C.O. (2012). Ergenler için benlik algısı profilinin faktör yapısının yeniden gözden geçirilmesi, *Bilig Dergisi*,60, 215-236
- Şenay, T. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik davranışı ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlik ve güvenirlik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*, Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- 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. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0172>
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabancalı, E. ve Cengiz, F. (2018). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 481-499.
- Tanrıöğen, A. (2000). Temeleğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 67-73.
- TDK (2023). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 1 Eylül 2023’ de alınmıştır.
- Tokay, G. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin öğretimsel liderlik bağlamında birbirlerinden beklentiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Niğde.
- Toom, A., Pyhältö, K. & Rust, F. O. (2015). Teachers’ professional agency in contradictory times, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21:6, 615-623, DOI: 10.1080/13540602.2015.1044334
- Ünal, M. (2012). Bilgi Çağında Değişim ve Liderlik. *Marmara Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(1), 297-310.

- Van der Heijden, H.R.M.A., Geldens, J.J.M., Beijaard, D. & Popeijus, H.L. (2015): Characteristics of teachers as change agents, *Teachers and Teaching: theory and practice*, DOI: 10.1080/13540602.2015.1044328
- Vural, N. (2022). *Okul iklimi ile öğretmen failliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Weber, R. (1989). *Leading the Instructional Program*, Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Whitaker, B. (1997) Instructional Leadership and Principal Visibility. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 70:3, 155-156.
- Yaman, E. ve 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.
- Yang, Y., Dong, Y., Jiang, L., Xu, C., Luo, F., Zhao, G. & Kurup, P.M. (2023). Requesting a commitment in school teachers to teach in unprecedented ways: The mediating role of teacher agency. *British Journal of Educational Technology* <https://doi.org/10.1111/bjet.13322>
- Yaşar Ekici, F., Günhan, G. ve Anılan, Ş. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 2(1), 48-58. <https://doi.org/10.21733/ibad.2092>
- Yaylı, D. (2017). Coping strategies of pre-service teachers of Turkish with tensions in achieving agency. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 189-204, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.68.10>
- Yıldırım, B. (2021). *Öğretmenlerde meslektaş ilişkilerinin tükenmişlik duygusuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, Ö. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki: Başakşehir ve Küçükçekmece örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2015). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 35-48.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yılmaz, M. (2022). *Action research as a tool for change: efl instructors' perceptions of teacher agency and conceptualization of an effective teacher*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yılmaz, N. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Yiğit, B., ve Kaya, M. (2020). Okul Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi. *Akademik Platform Eğitim Ve Değişim Dergisi*, 3(1), 79-90.
- Zembat, R. ve İlçi-Küsmüş, G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1725-1739. doi: 10.24106/kefdergi.3621
- Zheng, X. ve Yin, H. & Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration ve Leadership*, Vol. 47(6) 843–859.

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Aracı

Değerli Öğretmenim,

Bu anket, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülen bir yüksek lisans tezinin veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Ankete vereceğiniz yanıtlarla elde edilecek veriler araştırma amacı dışında kullanılmayacak ve toplu halde değerlendirilecektir. Bu nedenle lütfen isminizi yazmayınız. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, bütün maddeleri içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Katkılarınız için çok teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Okul Öncesi Öğretmeni
Melike TOPUZ

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz:	☐ Kadın	☐ Erkek	
MEB Okulunuzun Bulunduğu İlçe:			
Meslekteki hizmet yılı:	☐ 1-9 yıl	☐ 10-19 yıl	☐ 20 yıl ve üzeri
Okul türü:	☐ Bağımsız Anaokulu	☐ İlkokul	

BÖLÜM II. ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Lütfen size uygun gelen seçeneklerinden birini işaretleyiniz.					
Okul müdürünüz, bu eğitim-öğretim yılında,	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1. Öğretimle ilgili konularda sizinle ne sıklıkla görüştü?	1	2	3	4	5
2. Sizin derslerinizi (etkinliklerinizi) ne sıklıkla gözlemledi?	1	2	3	4	5
3. Öğretimi planlama toplantılarına (zümre vb.) ne sıklıkla katıldı?	1	2	3	4	5
4. Sınıf yönetim becerilerinizi geliştirmeye dönük ne sıklıkla önerilerde bulundu?	1	2	3	4	5
5. Öğretim etkinliklerinizi nasıl geliştirebileceğiniz konusunda ne sıklıkla özgün önerilerde bulundu?	1	2	3	4	5
6. Öğretimi aksatacak durumları ne sıklıkla engelledi?	1	2	3	4	5

BÖLÜM III. ÖĞRETMEN FAİLLİĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğretmen failliği (aktif olma, sorumluluk alma) ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Sizden aşağıda yer alan maddelere katılma düzeyinize göre yanıt vermeniz istenmektedir.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
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. Şüpheli 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 çabaladığimde, 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. Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.10.2022-477572



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-60532931
Konu : Anket Uygulaması
(Melike TOPUZ)

11.10.2022

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 04/10/2022 tarih ve 467227 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Melike TOPUZ'un, Doç Dr. Gamze KASALAK danışmanlığında yürüttüğü "**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Algıladıkları Öğretim Liderliği Davranışlarının İş Doyumu Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Faillığının Aracı Rolü**" isimli araştırmasını, İlimiz Merkez ilçelerinde bulunan resmi bağımsız anaokulu ve resmi ilkokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün **11/10/2022** tarih ve **60521493** sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda; Gereğini arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (4 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. No 59 07030 Muratpaşa / Antalya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

Bilgi için: Galip SUSAM

E-Posta: basariizleme07@meb.gov.tr

Unvan : Teknisyen

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: ilbap07.meb.gov.tr

Faks: 2422386001

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **be04-1575-3262-9f2f-d6b7** kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-36380087-302.08.01-477840
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı/Melike
TOPUZ

14.10.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Gamze KASALAK danışmanlığındaki 202154013001 numaralı öğrencisi Melike TOPUZ'un, **"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Algıladıkları Öğretim Liderliği Davranışlarının İş Doyumu Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Failliğinin Aracı Rolü"** isimli tez çalışması kapsamında Antalya ili Merkez ilçelerinde bulunan resmi bağımsız anaokulu ve resmi ilkokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Müdür

Dağıtım:
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığına
Sayın Doç. Dr. Gamze KASALAK

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSU7V3P752 Pin Kodu :83732

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5543&eD=BSU7V3P752&eS=477840>

Akdeniz Üniversitesi Enstitüler Binası A Blok 3. Kat ANTALYA
Telefon No:0 242 227 00 85 Faks No:0 242 226 19 30
e-Posta:ebe@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ:http://ebe.akdeniz.edu.tr
Kep Adresi:akdenizuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Cansu YAVUZ
Unvan: Büro Personeli



Ek 3. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.09.2022-448135



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 08.09.2022
TOPLANTI SAYISI : 15
KARAR SAYISI : 292

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Gamze KASALAK**'ın danışmanlığını, **Melike TOPUZ**'un araştırmacılığını üstlendiği, "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Algıladıkları Öğretim Liderliği Davranışlarının İş Doyumu Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Failliğinin Aracı Rolü*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN
(İzinli)

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT
(Görevli/İzinli)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Ek 4. Ölçek Kullanım İzinleri

Öğretimsel Liderlik Ölçeği Kullanma İzni

← Re: ÖLÇEK İZNİ



Nedim Özdemir

Kime: Siz



15.07.2022 Cum 19:48

Melike merhaba, yapmış olduğun değişiklikler uygundur. İyi çalışmalar

15 Tem 2022 Cum 19:18 tarihinde - melike - [redacted] şunu yazdı:

Sayın Hocam iyi günler,

Akdeniz Üniversite'nde yüksek lisans öğrencisiyim. "Instructional leadership, power distance, teacher enthusiasm, and differentiated instruction in Turkey: testing a multilevel moderated mediation model" adlı çalışmanızda uyarlamasını gerçekleştirdiğiniz 6 maddelik "Instructional leadership" ölçeğini çalışmamda kullanmak için izin istemekteyim.

Ölçeği okul öncesi öğretmenlerine uygulayacağım. Okul öncesi eğitimde ders yerine etkinlik ifadesi kullanılıyor ve şube toplantısı yapılmıyor. Ölçek için izin vererseniz 3. maddedeki "ders" ifadesinin yanına parantez içinde "etkinlik" ifadesi ve 4. maddede parantez içinde belirtilen "şube" ifadesini çıkarıp sadece "zümre" ifadesini kullanmam sizin uygun olur mu?

Saygılarımla

Öğretmen Failliği Ölçeği Kullanma İzni

← Re: ÖLÇEK İZNİ

16.07.2022 Cmt 22:10 tarihinde yanıtladınız



Mehmet Şükrü Bellibaş

Kime: Siz



16.07.2022 Cmt 15:32

Merhabalar Hocam,

Tabiki dilediğiniz çalışmanızda atıf yaparak kullanabilirsiniz. Alanınıza uygun ifade ettiğiniz değişimleri yapmanızda hiçbir sakınca yok. Ancak böyle yaptığınızda yeniden doğrulayıcı faktör analizi yapmanız gerekecektir.

Başarılar dilerim

Mehmet

On Sat, Jul 16, 2022, 14:20 Melike Topuz <[redacted]> wrote:

Sayın Hocam iyi günler,

Akdeniz Üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim. "Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması" adlı çalışmanızda uyarlamasını gerçekleştirdiğiniz 24 maddelik "Öğretmen Failliği" ölçeğini çalışmamda kullanmak için izin istemekteyim.

Ölçeği okul öncesi öğretmenlerine uygulayacağım. Okul öncesi eğitimde ders yerine etkinlik ifadesi kullanılıyor ve planlar kavramlar ve kazanımlar üzerinden hazırlanıyor. Çocuklar gelişim alanları açısından değerlendiriliyor ve not verilmiyor. Ölçek için izin vererseniz;

7. ve 12. maddedeki "ders" ifadesi yerine "etkinlik" ifadesini,

9. maddedeki "Yeni (farklı) bir dersi başarılı bir şekilde öğretebileceğimden eminim." ifadesinin yerine "Yeni (farklı) bir kavramı başarılı bir şekilde öğretebileceğimden eminim." ifadesini,

13. maddedeki "Bir öğrencim genelde aldığı nattan daha yüksek bir not alıyorsa, bunun nedeni çoğunlukla o öğrenciye öğretecek daha etkili bir yol bulmamdır." ifadesinin yerine "Bir öğrencim gelişim alanlarında öncesinden daha iyi bir düzeye geldiyse, bunun nedeni çoğunlukla o öğrencinin gelişim alanlarını destekleyecek daha etkili bir yol bulmamdır." ifadesini kullanmam sizin için uygun olur mu?

Saygılarımla

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı: Melike TOPUZ

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Marmara Üniversitesi/Okul Öncesi Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller:

Bilimsel Faaliyetler

İş Deneyimi

Projeler

Çalıştığı Kurumlar:

İletişim Bilgileri

E-posta:

Tarih:

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

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

.../.../2024

Melike TOPUZ

İNTİHAL RAPORU

Okul Öncesi Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Faillğine Etkisi

ORJİNAL RAPORU

%**8**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**7**

İNTERNET KAYNAKLARI

%**6**

YAYINLAR

%**2**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

acikbilim.yok.gov.tr

İnternet Kaynağı

%**2**

2

acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

%**1**

3

acikerisim.karabuk.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

<%**1**

4

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

5

gcris.pau.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

6

Yuksel, Hatice. "Okul oncesi ogretmenlerinin Mesleki Tukenmislik Duzeyleri, oz Yeterlik InanClari Ve Kisilik ozellikleri Arasindaki Iliskinin Incelenmesi", Necmettin Erbakan University (Turkey)

Yayın

<%**1**

7

hdl.handle.net

İnternet Kaynağı

<%**1**

8	openaccess.izu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
9	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
10	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
11	theisrc.com İnternet Kaynağı	<% 1
12	acikerisim.iku.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
13	acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
14	Tüylü, Gülden Çalışkan. "Okul Müdürlerinin Paylaşılan Liderlik Yaklaşımı ile Okullarda Örgütsel Sürdürülebilirlik Arasındaki İlişki", Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey), 2024 Yayın	<% 1
15	buje.baskent.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
16	Submitted to Gaziantep Aniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
17	acikerisim.sakarya.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
18	www.iet-c.net İnternet Kaynağı	<% 1

19	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	<% 1
20	Erener, Sinem. "Okul oncesi egitim kurumlarinda ogretmen algilarina gore egitim Denetmenlerinin Rehberlik Yetenekleri", Marmara Universitesi (Turkey), 2021 Yayın	<% 1
21	Yuzer, Bengu. "Okul mudurlerinin Karizmatik Liderlik ozellikleri Ile Okul oncesi ogretmenlerinin Okul kulturu algilari arasindaki iliskinin Incelenmesi", Marmara Universitesi (Turkey), 2020 Yayın	<% 1
22	Çakıcı, Emin. "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi (Sakarya İli Örneği)", Sakarya Universitesi (Turkey), 2022 Yayın	<% 1
23	Submitted to Mehmet Akif Ersoy Aniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
24	Submitted to Middle East Technical University Öğrenci Ödevi	<% 1
25	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<% 1

26	Toprak, Esra. "Stem Eğitiminin İlkokul Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Öğrencilerin Bilimsel Yaratıcılık, Girişimcilik ve 21. Yüzyıl Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Üzerindeki Etkisi", Marmara Üniversitesi (Turkey), 2023 Yayın	<% 1
27	Uygur, Sebahat Sevgi. "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülüğüne İlişkin Bir Model Geliştirme", Dokuz Eylul Üniversitesi (Turkey), 2024 Yayın	<% 1
28	unlu, Melihan. "Geometri Basarisini Etkileyen Faktorler: Bir Yapisal Esitlik Modellemesi", Necmettin Erbakan University (Turkey), 2021 Yayın	<% 1
29	www.mebders.com İnternet Kaynağı	<% 1
30	acikerisim.dicle.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
31	journalofsocial.com İnternet Kaynağı	<% 1
32	123dok.com İnternet Kaynağı	<% 1
33	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1

34	Dağoğlu, Esinnur. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Anne Baba Kaynaklı Yoldırma Davranışlarına Maruz Kalma Düzeyleri ve Uyguladıkları Aile Katılım Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Marmara Üniversitesi (Turkey), 2023 Yayın	<% 1
35	Submitted to Ordu Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
36	acikerisim.pau.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
37	adudspace.adu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
38	openaccess.firat.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
39	toad.edam.com.tr İnternet Kaynağı	<% 1
40	Dumlu, Betül. "Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi", Marmara Üniversitesi (Turkey), 2024 Yayın	<% 1
41	Kavuncuoğlu, Meltem Karasulu. "60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin	<% 1

**İncelenmesi", Marmara Üniversitesi (Turkey),
2020**

Yayın

- | | | |
|----|---|------|
| 42 | acikerisim.selcuk.edu.tr:8080
İnternet Kaynağı | <% 1 |
| 43 | docs.neu.edu.tr
İnternet Kaynağı | <% 1 |
| 44 | dspace.balikesir.edu.tr
İnternet Kaynağı | <% 1 |
| 45 | dspace.gazi.edu.tr
İnternet Kaynağı | <% 1 |
| 46 | www.ijetsar.com
İnternet Kaynağı | <% 1 |
| 47 | Demirbas, Melek. "Okul oncesi ogretmen Adaylari ve Okul oncesi ogretmenlerinin Matematiksel Inanc Duzeyleri Ile Matematiksel Pedagogik Yeterlik Duzeyleri Arasindaki Iliskinin Incelenmesi", Necmettin Erbakan University (Turkey)
Yayın | <% 1 |
| 48 | Gürbüz, Seda Susaman. "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", Necmettin Erbakan University (Turkey), 2023
Yayın | <% 1 |

49 Ulusoy, Zekayi Kaan. "Okul Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerilerinin Liderlik Stilleri Açısından İncelenmesi (İzmir örneği)", Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey), 2024

Yayın

<% 1

50 Özdemir, Mehmet. "Meslek Dersi Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri", Necmettin Erbakan University (Turkey), 2023

Yayın

<% 1

51 Daşkin, Seçil. "İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini", Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey), 2024

Yayın

<% 1

52 Kurt, Basak. "İlkokul Ve Ortaokul Yöneticilerinin öğretim liderliği Davranışlarının öğretmen Motivasyonuna Etkisi", Marmara Üniversitesi (Turkey), 2021

Yayın

<% 1

53 Saparova, Sarvinaz. "İlköğretim Matematik ve fen Bilgisi öğretmen Adaylarının Girişimcilik Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Marmara Üniversitesi (Turkey), 2024

Yayın

<% 1

54 Şentürk, Şeyma Nur. "Okul Öncesi Öğretmeninin Görev ne Yeterliklerine İlişkin

<% 1

Öğretmen, Öğretmen Adayı, Veli ve Yönetici Görüşlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", Marmara Üniversitesi (Turkey), 2023

Yayın