SİİRT ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI

NECMETTİN FIRAT

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAMU LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Rasim TÖSTEN

SİİRT-2021

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER ..... İİ

ÖZET V

TEŞEKKÜR ..... İX

TABLOLAR DİZİNİ X

GİRİŞ 1

I. PROBLEM DURUMU 4

II. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ALT PROBLEMLER 7

III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 8

IV. SAYILTILAR 9

V. SINIRLILIKLAR 9

VI. TANIMLAR 9

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1.LİDER VE LİDERLİK 10

1.1.1.KAMU LİDERLİĞİ **13**

1.1.1.1. Kamu Liderliği Rolleri **17**

1.1.1.2. Kamu Liderliği Konusunda Yapılan Yurt İçi Çalışmalar **20**

1.1.1.3. Kamu Liderliği Konusunda Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar **22**

1.2. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ 24

1.2.1. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİN BOYUTLARI **26**

1.2.1.1. Öğretme Süreci Özerkliği **27**

1.2.1.2. Öğretim Programı Özerkliği **28**

1.2.1.3. Mesleki Gelişim Özerkliği **30**

1.2.1.4. Mesleki İletişim Özerkliği **32**

1.2.2. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri **33**

1.2.3. Öğretmen Özerkliğini Kısıtlayan(Engelleyen) Faktörler..... **36**

1.2.4. Öğreten Özerkliği ve Öğrenen Özerkliği İlişkisi..... **38**

1.2.5. Öğretmen Özerkliğinin Geliştirilmesi..... **41**

1.2.6. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Yurt İçi Çalışmalar..... **43**

1.2.7. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Yurt Dışı Çalışmalar **46**

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 49

2.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ 49

2.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI..... 51

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu..... **52**

2.3.2. Kamu Liderliği Ölçeği **52**

2.3.3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği..... **54**

2.3.4. Verilerin Analizi **55**

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAMU LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ..... **58**

3.2. BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAMU LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARI **59**

3.2.1. Öğretmenlerin Yaşına Göre Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliğine İlişkin Algıları..... **59**

3.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliğine İlişkin Algıları..... **60**

3.2.3. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliğine İlişkin Algıları **61**

3.2.4. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Yöneticilerinin Kamu Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları **62**

3.3. ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK ALGILARI **63**

3.4. BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNE İLİŞKİN ALGILARI **64**

3.4.1. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Özerkliği **64**

3.4.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni ve Öğretmen Özerkliği **65**

3.4.3.Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademeleri ve Öğretmen Özerkliği **65**

3.4.3. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni ve Öğretmen Özerkliği **67**

3.5.ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAMU LİDERLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ **67**

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA 71

4.2. ÖNERİLER 82

4.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler **82**

4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler **83**

KAYNAKÇA 84

EK 1: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 106

EK 2 . KAMU LİDERLİĞİ VERİLERİNİN NORMAL Q-Q PLOT GRAFİĞİ 108

EK 4: VALİLİK İZNİ 110

EK 5: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ 111

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAMU LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

FIRAT, Necmettin

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Rasim TÖSTEN

2021, 130 sayfa

Jüri Üyesi (Başkan): Doç. Dr. Veysel OKÇU

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Rasim TÖSTEN

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt KARA

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma nicel yöntemli olup ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2020- 2021 eğitim ve öğretim yılında Siirt ilinde kamu okullarında görev yapan 4176 öğretmenden oluşmaktadır. Bu evrenden basit seçkisiz yöntem ile seçilen 361 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma verileri Tummers ve Knies (2015) tarafından geliştirilen ve Tösten, Çelik Şahin ve Han (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Kamu Liderliği Ölçeği* ile Çolak (2016) tarafından geliştirilen *Öğretmen Özerklik Ölçeği* kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde; frekans, ortalama, standart sapma, Anova testi, Kruskal-Wallis H testi, Mann Whitney U testi ve Spearman Korelasyon testi kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışlarının *katılıyorum* düzeyinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek olduğu ve en düşük ortalamanın mesleki gelişim özerkliği alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin özerklik düzeylerinin çalışılan okul kademesine göre farklılık gösterdiği; ancak yaş, kıdem ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. İlkokul ile lise kademelerinde, öğretmenlerin özerklik algılarının alt boyutlarından olan öğretme süreci özerkliği ve mesleki iletişim özerkliğinde arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre ilkokulda

çalışan öğretmenlerin lisede çalışan öğretmenlere nazaran öğretmen özerkliği algılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırmada; Okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerkliği arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gibi, benzer şekilde okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışlarının tüm alt boyutları ile öğretmen özerkliğinin tüm alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, kamu liderliği, öğretmen özerkliği, okul yöneticileri, Siirt

SUMMARY

MASTER'S THESIS

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PUBLIC LEADERSHIP BEHAVIOR OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHER'S AUTONOMY

FIRAT, Necmettin

Thesis Advisor: Assoc. Doç. Dr. Rasim TÖSTEN

2021, 130 pages

Juror (Head): Doç. Dr. Veysel OKÇU

Juror: Doç. Dr. Rasim TÖSTEN

Juror: Dr. Öğretim. Üyesi. Mevlüt KARA

The aim of this research is to reveal the relationship between school administrators' public leadership behaviors and teacher autonomy. The research is quantitative method and designed in a relational survey model. The correlational survey model was used in the research. The population of the research consists of 4176 teachers working in public schools in Siirt in the 2020-2021 academic year. 361 teachers selected from the population by simple random method consist the sample of the research. Research data were obtained using the Public Leadership Scale developed by Tummers and Knies (2015) and adapted into Turkish by Tösten, Çelik Şahin and Han (2018) and the Teacher Autonomy Scale developed by Çolak (2016). In the analysis of data; frequency, mean, standard deviation, ANOVA test, Kruskal-Wallis H test, Mann Whitney U test, and Spearman correlation test were used.

It was determined that the public leadership behaviors of school administrators were at the level of agree. In addition, in the study, it was determined that teachers' perceptions of autonomy were high and the lowest average was in the sub-dimension of professional development autonomy. In the study, it was found that the autonomy levels of teachers differ in the grade of school they work in; however, it was determined that there was no significant difference with age, seniority and gender. It has been determined that there is a significant difference between the teaching process autonomy

and professional communication autonomy, which are sub-dimensions of teachers' autonomy perceptions at primary and high school levels. According to this, it was determined that teachers working in primary school had higher perceptions of teacher autonomy compared to teachers working in high schools. As a result, in the research; A positive, moderately significant relationship was found between school administrators' public leadership behaviors and teacher autonomy, similarly a positive relationship was found between all sub-dimensions of school administrators' public leadership behaviors and all sub-dimensions of teacher autonomy.

Keywords: Teacher, public leadership, teacher autonomy, school administrators, Siirt

TEŞEKKÜR

Bu tezin konu başlığı "Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliği Davranışları ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" olarak belirlenmiştir. Buna göre okul yöneticilerin kamu liderliği davranışlarının, öğretmen özerkliğinin ve bunların alt boyutlarının bazı kişisel değişkenler bakımından anlamlı farklılaşma gösterip göstermediklerinin tespitleri yapılmaya çalışılmıştır.

Bu tezin konu ve başlığının şekillenmesinde ve tezin her aşamasında katkılarını esirgemeyen, her seferinde dönüt vermekten usanmayan çok kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Rasim TÖSTEN'e, Öğretmen Özerkliği Ölçeğini hazırlayan ve tarafımızca ölçeğin kullanılmasına izin veren İbrahim ÇOLAK'a ve Siirt Üniversitesi' nden aldığım yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgilerinden istifade ettiğimi düşündüğüm kıymetli hocalarıma ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ediyorum.

Necmettin FIRAT

Siirt-2021

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Belli Başlı Liderlik Tanımları 11

Tablo 1. 2. Yeni Liderlik Yaklaşımları 12

Tablo 2.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi 50

Tablo 2.2. Katılımcıların Kişisel Özellikleri 51

Tablo 2.3. Kamu Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi 53

Tablo 2.4. Cronbach's Alpha Katsayısının Değerlendirilmesi 53

Tablo 2. 5. Öğretmen Özerklik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi 55

Tablo 2. 6. Kamu Liderliği Ölçeği Normalilik Testi 56

Tablo 2. 7. Öğretmen Özerklik Ölçeği Normallik Testi 56

Tablo 3.1. Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliği Davranış Düzeylerine Yönelik Öğretmen Algıları 58

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Yaşına Göre Okul Yöneticilerinin Kamu Liderlik Davranışları 59

Tablo 3.3. Kamu Liderliği Ölçeği Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Varyansı 60

Tablo 3.4. Hesap Verilebilir Liderlik Alt Boyutuna Yönelik Games Howell Testi 61

Tablo 3.5. Çalışılan Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Kamu Liderlik Düzeyi Anova Testi 62

Tablo 3.6. Öğretmenlerin Cinsiyetine Okul Yöneticilerinin Kamu Liderlik Davranışlarının t-Testi Sonuçları 63

Tablo 3.7. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine Yönelik Algıları 63

Tablo 3.8. Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Alt Boyutlarının Yaşa Göre Değişkenlik Testi 64

Tablo 3.9. Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Alt Boyutlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Değişkenlik Testi 65

Tablo 3.10. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Alt Boyutlarının Okul Kademesi Göre Değişkenlik Testi 65

Tablo 3.11. Çalışılan Okul Kademesi Post Hoc (Tamhane's T2) Testi 66

Tablo 3.12. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi 67

Tablo 3.13. Kamu Liderliğinin Alt Boyutları ile Öğretmen Özerkliğinin Alt Boyutları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları 68

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAMU LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

GİRİŞ

Bilgi çağı, bilgisayar çağı, internet çağı, teknoloji çağı gibi isimlendirmeleri bulunan 21. yüzyılın eğitim anlayışı, okulların klasik amaçlarından uzaklaşmasına ve yeni amaçlar edinmesine neden olmuştur. Günümüzde okulların varoluşsal amaçlarına ulaşabilmesi, insan kaynaklarını ve fiziksel kaynaklarını etkin kullanmasına bağlıdır. Okulların söz konusu kaynakları etkili ve verimli kullanmasında birinci dereceden sorumlu olan kişiler ise okul yöneticileridir.

Bir eğitim kurumunun başarılı ve etkili olması, kurum yöneticisinde bulunan liderliğin niteliğiyle ilişkilendirilebilir. Eğitimde devamlı gelişen teknolojiye ayak uydurmak ve çağın gereklerini yerine getirmek için en önemli rol yine okul yöneticilerinindir. Bu kapsamda okul yöneticileri; okulun fiziksel, teknolojik ve finans kaynaklarını etkili şekilde kullanabilmeli ve okul paydaşları arasında etkili bir iletişim kanalı oluşturabilmelidir. Diğer taraftan okul yöneticileri, etkili bir yönetim süreci içerisinde karar alma süreçlerine öğretmenler başta olmak üzere okulun diğer paydaşlarını da dâhil edebilmelidir. Ayrıca okulların varoluşsal amaçlarına ulaşabilmesinde ve sağlıklı bir okul ikliminin oluşabilmesinde de okul yöneticilerinin aktif rol alması gerektiği bilinmelidir (Karip ve Köksal, 1999: 193,194).

Klasik eğitim anlayışında görevleri dışarıdan bakıldığında okulları bir düzen içinde göstermek olan okul yöneticilerinin, çağdaş eğitim yaklaşımında etkili bir eğitimle birlikte ekonomik, siyasal ve toplum hizmetlerini gerçekleştirme gibi yeterliliklere sahip olmaları beklenir. Çünkü sadece yönetsel yeterliğe sahip olmak eğitimde beklenen gelişim ve değişim için yeterli olmayacaktır. Bu nedenle eğitim kurumunda liderlik, günümüz eğitim sistemi içerisinde önem kazanmıştır.

Toplumun temel yapı taşını oluşturan eğitim kurumlarının çağın gerektirdiği amaçlara ulaşabilmesi ve bunun sürekli hale gelmesi için okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarını göstermeleri gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda da etkili okul yönetecilerinin etkili liderler olmaları beklenmektedir. Örneğin, Özdemir (2012: 596) ve

Balcı (2000) tarafından okul yöneticilerinin konu alındığı araştırmalarda etkili okul yöneticilerinin aynı zamanda etkili liderler olmalarına vurgu yapılmıştır.

Okul yöneticilerinin liderlik vasfına sahip olması, eğitim kurumlarının en önemli bileşenlerinden olan öğretmenlerin de aktif olmalarını ve sorumluluk almalarını sağlar. Okulun kamusal bir alan olması, etkili okul yöneticilerinin "kamu lideri" olarak tanımlanmalarını sağlamıştır. Okul yöneticisinin kamu lideri olarak görüldüğü kurumlarda, öğretmenlerin sınıf içi eğitim öğretim faaliyetlerinde ve okulların karar alma mekanizmalarında rol alması beklenir (Metin, 2020). Öğretmenlerin okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinde etkili rol almaları ise öğretmen özerkliğinin sağlanmasıyla mümkündür.

Çağdaş eğitim sistemlerinde okul yöneticilerinin odaklanması gereken nokta, en önemli okul paydaşı olan öğrencilerin eğitim- öğretim ortamında yaşayabilecekleri problemleri öngörüp öğrenci başarısını arttırmasıdır. Okul yöneticisi, öğrenci başarısını arttıracak faktörleri göz önünde bulundurduktan sonra öğrenci başarısını etkileyen ve eğitim kurumunun önemli değişkeni ve bileşeni olan öğretmenleri özerk davranışlara özendirmelidir (Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018: 78).

Çağdaş eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası ve temel uygulayıcısı olan öğretmenlerin; kendisini, öğrencisini, bağlı olduğu okulu ve yaşadığı toplumu geliştirmesi için özerk olmaları gerekmektedir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki faaliyetleriyle ilgili belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmalarını ve eğitimi planlama, karar alma, uygulama ve geliştirme süreçlerinde etkin olmalarını kapsamaktadır (Öztürk, 2012: 271). Öğretmenlerin özerk kabul edilen davranışları gösterebilmeleri için ilk başta okul dışı kısıtlamalar olarak ifade edilen eğitim politikalarının özerkliği desteklemesi gerekmektedir. Ardından okul içi kısıtlamalar olarak ifade edilen kurumsal faktörlerin öğretmeni destekleyici bir şekilde yapılandırılması ve süreç içerisinde öğretmenin bireysel karar almalarında faaliyet alanını genişletmesi beklenmektedir (TEDMEM, 2016). Öğretmenlerin kişisel karar ve inisiyatif alarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alıp bunu eğitim sürecine yansıtması, öğretmen özerkliğiyle ilişkilidir (Öztürk, 2011: 95).

Özerk öğretmenler; öğrencileri güdüleme, öğrencilere sorumluluk verme, okulun diğer paydaşları ile işbirliği yapma gibi davranışlar ile eğitim öğretim ortamını öğrenci merkezli hale getirirler. Özerk davranış sergileyen öğretmenlerin bu davranışları okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile doğru orantılıdır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin lidelik davranışları, özerk öğretmenlerin davranışlarının eğitim sistemi içerisinde öğrenci başarısını arttırmasını ve okulun belirlediği hedeflere ulaşmasını kolaylaştıracaktır.

Özerk öğretmen olmak; tek başına hareket etmek, istediği yöntem tekniği uygulamak, sınıf içinde istediği kuralları belirlemek ve sınırsız bir özgürlük alanına sahip olmak değildir. Özerk öğretmenler; okul yöneticilerinin desteği, meslektaşlarının yardımı ve okulun fiziki koşullarının yeterli olması dâhilinde planlamayı yaparak kararları verir ve bu kararların sonuçlarından da sorumlu olurlar. Bir eğitim sisteminde özerk öğretmen davranışlarının artması durumunda eğitim kurumlarının başarısının olumlu yönde değişeceği düşünülmektedir. Okul yöneticisinin kamu liderliği davranışı sergilemesi, başka bir ifade ile kamu yöneticisinin cesaretlendirici çabaları, şeffaflığı gözeterek öğretmenin görev ve sorumluluklarının icrası konusunda onları teşvik etmesi, öğretmen özerkliğinin sağlanmasında etkili olabilir.

Öğretmen özekliği konusunda yapılan araştırmalarda, mesleki hayatında özerkliğe sahip olan öğretmenlerin eğitim ortamında daha çok istekli ve gönüllü oldukları belirlenmiştir. Öğrenci başarısına doğrudan etkisi olduğu düşünülen öğretmen özerkliği konusunda yurtdışında pek çok çalışma yapıldığı halde Türkiye'de yapılan çalışmaların yetersiz olduğu düşünülmektedir (Öztürk, 2012: 271-299). Türkiye'deki akademik çalışmaların genelde öğrenci özerkliği üzerinde yoğunlaştığı da dikkat çekmektedir (Karabacak, 2014). Öte yandan Türkiye'de, kamu liderliği konusu, eğitim alanında güncelliğini koruyan konular arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'deki okullarda, okul yöneticilerinin kamu liderliği bağlamında sergiledikleri davranışlar ile öğretmen özerkliği arasında nasıl bir ilişki olduğu konusunda bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin kamu liderliği ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırma, okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerkliği arasında nasıl bir ilişkinin olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Değişen dünya koşullarında çağdaş eğitim sisteminin merkezinde bulunmak için okul yöneticilerinin kamu liderliğini etkin kullanması, kurumun paydaşları ile birlikte çalışması ve eğitiminin merkezinden uzaklaşmaması için gerekli önlemleri alması gerekmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin özerk davranışları ile eğitim öğretim ortamını öğrenci merkezli düzenlemeleri gerekmektedir. Kamu liderliği davranışlarında şeffaflık ve hesapverebilirlik olgusu, politik sadakat olgusu öğretmen özerkliği ile görünürde ters düzen bir boyut olabilir. Ancak kamu okullarında yöneticilerin kamu liderliği davranışı sergilemeleri, beklenen bir durumdur. Aynı şekilde öğretmen özerkliğinin okulların amaçlarını gerçekleştirmesinde önemli bir rol oynadığı araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Her iki değişken arasında nasıl bir ilişkinin olduğu, kamu liderliği davranışı sergileyen bir öğretmenin öğretmen özerkliğini ne yönde ve ne kadar yordadığı merak konusudur. Çalışmanın eleştirel yönü olarak görülen bu durum, araştırmayı önemli kılan bir unsurdur.

I. PROBLEM DURUMU

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını göstererek insan odaklı bir eğitim politikası benimsemesi ve eğitim kurumunda çalışan personelin bağlılığını ve ilgisini arttırması görevlerinin gereğidir (Pelit ve Pelit, 2014). Bu sorumlulukların yerine getirilmesi eğitim kurumunun amaçlarına ulaşması için de önem arz etmektedir. Kamusal bir alan olarak görülen okullarda okul yöneticilerinin aynı zamanda kamu lideri olduğu bilinmektedir.

Kamu liderliği, kamu kuruluşlarında ve kamu sektörlerindeki yöneticilerin liderliği olarak tanımlanmaktadır. Başarılı kamu lideri, okullarda mucizeler gösteren değil de okulun bulunduğu gerçek durumu göz önüne alıp değerlendirerek ihtiyaçları tespit edip etkili bir vizyon çerçevesinde okulun paydaşlarını bir araya getiren ve stratejik kararlar vererek okulunu dönüştüren ve geliştiren liderdir (Baltaş, 2007: 117-126).

Eğitim kurumlarında kamu lideri olarak görülen okul yöneticilerinin; ahlaki değerlere sahip, çevresine güven verebilen, eğitim bileşenleri arasındaki sorunlara adaletli ve tarafsız davranabilen etkili yöneticiler olması beklenmektedir. Okul yöneticilerinin okullarda açık bir iletişim kanalı ile şeffaf ve güven temelinde kararlar alarak liderlik davranışlarını göstermeleri beklenir. Bu kapsamda kamu lideri olarak

eğitim kurumunda bulunan okul yöneticileri; yönetim kararlarının alınmasında, etkinliklerin düzenlenmesinde, gerekli iş ve işlemlerin yürütülmesinde, eğitim öğretimin planlanması, uygulanması ve geliştirilmesinde okulda bulunan öğretmenler ve diğer paydaşlarla işbirliği yapmalıdır (Açıkalın, Şişman ve Turan: 2015).

Çağdaş eğitim sisteminin ve yenilikçi eğitim sisteminin uygulanmasında okul yöneticilerin yanında öğretmenlerin de oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin öğretmenleri özerk davranışlara yönlendirmede ve desteklemede önemli role sahip olması gerekmektedir (Çelik, 2013). "Öğretmen özerkliği" konusu, çoğu zaman yanlış anlaşılabilmektedir. Öğretmen özerkliği hesap vermekten uzak, yüksek yetkiler ile donatılmış bir halde olmak değildir. Kamu liderliği davranışı sergileyen bir yöneticinin öğretmen özerkliğini kısıtlaması ya da güçlendirmesi hala tartışılan bir konudur. Burada öğretmen özerkliği konusunun biraz daha açıklanmasında fayda vardır.

Öğretmenlerin gelişimini takip edebilmesi için öğretmenlerin özerk davranışları gösterebilmeleri gerekmektedir. Bu durumda karşımıza çıkan özerklik kavramı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde; "bir topluluğun uyacağı yasaları kendisinin koyması, kişinin serbest bir şekilde karar verebilme hakkı, bir topluluğun veya kuruluşun ayrı bir yasayla kendini yönetme hakkı, otonomi, muhtariyet" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021). Eğitim sistemi içinde ise öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde serbest olmasını ifade etmektedir.

Özerk öğretmenler mesleki faaliyetlerinin yanında eğitim öğretimi planlama, yürütme, geri dönütler doğrultusunda geliştirmelerle birlikte karar alma ve uygulamasında özgür olabilmesidir. Özerk öğretmenler bu faaliyetleri yürütürken eğitim sisteminin paydaşı olan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak aldığı kararları sınıf iklimine yansıtabilen öğretmen olabilmelidir. Diğer bir tanımla öğretmenin, öğrenenlerin kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarına yardımcı olma yeteneği ve istekliliği olarak da bilinmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005; Öztürk, 2011).

Öğretmenlerin, özerk davranışların gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun hareket edebilmelerini sağlayacak olan mesleki faaliyetlerinde okul ortamında serbestlik alanının yeterli düzeyde olmasına bağlı olduğu bilinmektedir. Bu konuyla ilgili yapılmış

olan araştırmalara bakıldığında, eğitim hayatında özerk davranışlar gösterebilen öğretmenlerin mesleklerinde istekli oldukları görülmektedir (Öksüz Gül, 2015: 167). Ayrıca özerk öğretmen ve öğrenci başarısı arasında da olumlu bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir (Pearson ve Hall, 1993).

Eğitim sisteminde, öğretmen özerkliğine yönelik yapılacak düzenlemeler öğretmenlerin eğitim ortamında daha etkili kararlar almasını etkileyecektir. Nitekim öğretmenler, kendilerininin okul yöneticileri veya eğitim sistemi tarafından denetlenmemesi gereken özerk profesyoneller olarak algılamaları veya eğitim ortamında kendi başlarına kararlar alıp bunu uygulamaları söz konusu olabilmektedir. (Ataşbaş, 2017: 11) Genelde, öğrenciler için teşvik edilen özerk davranışlar karşısında öğretmenlerin de özerk davranışlarda bulunmalarını teşvik edecek düzenlemelerin olması gerektiğini düşünmek doğaldır. Çünkü eğitim sisteminde öğrencilere rol model olan en yakın paydaş öğretmenlerdir. Bundan yola çıkarak, öğrenen özerkliği öğretmen özerkliğine eşlik eder denilebilir (Yolcu, 2019: 3).

Öğretmenin temel sorumluluğunun eğitim sistemi tarafından oluşturulan kurallar çerçevesinde kendisine verilen görevleri yerine getirmek olduğuna yönelik yanlış kanılar, öğretmenlik mesleğinin dar anlamda yorumlanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle özerk öğretmenlerin görev alanlarının genişletilmesi ve mesleki gelişimin sürekli hale getirilmesi, çağdaş eğitimin oluşturulmasında ve geliştirilmesinde etkili olacaktır (Ayral vd., 2014). Nitekim günümüzde baş döndürücü bir hızla ortaya çıkan yeniliklerin eğitim sistemlerini etkilemesi kaçınılmazdır.

Günümüzde karşılaşılan teknolojik gelişim ve değişimler toplumsal yaşantıyı etkisi altına almaktadır. Bu gelişim ve değişimlere ayak uydurabilmek için toplumsal alanın her kesiminde yenilikçi bir insan profili ortaya çıkarılmalıdır. Yenilikçi insan profilinin yetişmesinde ise özerk öğretmen davranışlarının önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Kılıç, 2015). Özerk öğretmenler, istenilen bilgiye ulaşabilen ve gerektiğinde bilgiyi üretebilen bireyler olarak eleştirel düşünmeye sahip olması gerekmektedir. Özerk öğretmenler çağdaş eğitim sistemi doğrultusunda öğrenci katılımını arttıracak ve öğrenci seviyesine uygun etkinlikleri planlayarak öğrencilerin yeni beceriler görmesini sağlayan bireyler olarak bilinmektedir (Ritchhart, 2004).

Öğretmen özerkliği kavramı, eğitim sisteminin yapısına bağlı olarak oluşan, öğrenci yararına çalışma ortamını zenginleştiren, okuldaki paydaşlarla işbirliği yapan, kendini geliştirebilen öğretmenler için geliştirilmiş bir kavramdır (Kürkçü, 2019: 17). Ancak söz konusu öğretmenlerin özerk davranışlarda bulunma sıklığı okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile doğrudan ilişkilidir. Nitekim baskıcı, otoriter yönetim tarzını benimseyen okul yöneticilerinin olduğu eğitim kurumlarında özerk davranış sergileyen öğretmen sayısının oldukça az olduğu bilinmektedir. Öte yandan, okulun gelişim göstermesi ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının benimsemesi, hem okul yöneticilerinin yönetim stilleri hem de öğretmen tutumu ile yakın bir ilişki içerisindedir. Bu kapsamda, kamu yöneticilerinin öğretmenler üzerindeki yönetim yetkisi kapsamında da değerlendirilebilecek olan "kamu liderliği" öğretmenlerin mesleki tutumlarını etkileyebilmektedir. Bu etkinin olumsuz bir nitelik taşıması öğretmenlerde birçok olumsuzluğun ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Pelit ve Pelit, 2014).

Lietratür incelendiğinde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelendiği birçok çalışma mevcuttur (Öksüz Gül, 2015; Çelik, 2016; Bayat, 2019; Alkatlı Gülkatlı, 2020; Atıf). Ancak Türkiye'de, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin yer aldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerkliğinin incelenmesi başlıklı bu çalışmanın alanyazına büyük katkı sağlayacağı düşünülektedir.

II. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ALT PROBLEMLER

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmenlerin özerk davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ne düzeydedir?
2. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışlarını sergilemeleri;
   A) Yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
   B) Mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
   C) Okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

D) Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin özerklik algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin özerklik algıları ve alt boyutları;
   A) Yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
   B) Mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
   C) Okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
   D) Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerkliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Kamu liderliği, kamu okullarında yöneticilerin sahip olması gereken bir yeterlik alanıdır. Kamu lideri yasama ve yürütme organlarının ortaya koyduğu kamusal kararları uygulamaktan sorumludur. Bu sorumluluk için liderlik etmek ise örgütsel amaçların gerçekleşmesinde önemli rol oynayacaktır. Yapılan bu araştırmayla birlikte okul yöneticilerinin ne derece kamu liderliği davranışı ortaya koydukları öğretmen algılarına göre ortaya konulacaktır. Öğretmen özerkliği konusu çağdaş eğitim yaklaşımlarnda arzu edilen bir olgudur. Eğitim öğretimin sağlıklı yürütülmesinde öğretmen özerkliği konusu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin özerk davranışlarının neden önemli olduğu problem durumunda ve kavramsal çerçevenin ortaya konulmasında etraflıca işlenmiştir. Bu çalışmayla birlikte öğetmen özerkliğinin ne düzeyde olduğu ortaya konulacaktır. Her iki konunun öğretmen karakteristiği ile birlikte incelenecek olması araştırmaın önemini ortaya koymaktaır.

Araştırmayı önemli kılan bir diğer husus, okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışı sergilemelerinin öğretmen özerkliği ileilişkisini ortaya koymaktır. Nitekim kamu liderliğinde yer alan politik sadakat, hesapvereblirlik gibi bazı boyutların özerklikle ilişkisinin nasıl olduğuna ve eğitim örgütlerinde bu durumun nasıl yansıdığına dair veriler çok sınırlı olmakla birlikte bu araştıma bağlamında ilgili araştırmalara rastlanmamıştır. Bahsi geçen yönleri itibariyle yapılan bu araştırma önemli görülmektedir.

IV. SAYILTILAR

Bu araştırmanın temel sayıltıları şunlardır:

1. Çalışma grubu, evreni temsil eder niteliktedir.
2. Araştırmada kullanılan yöntem, araştırmanın amacına uygundur.

V. SINIRLILIKLAR

Sınırlılıklar; bir araştırmada veri toplama, veri çözümleme ve veri yorumlamada etkili olan, araştırma yöntemine bağlı olarak değişen ve araştırmanın geçerliliğini etkileyen sınırlardır (Karaçam, 2015; Şavran, 2010: 8). Bu araştırmanın temel sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırmanın evreni, Siirt ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Kamu Liderliği Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği ile edinilen veriler ile sınırlıdır.
3. Araştırma; 361 öğretmenden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
4. Araştırma, 01.04.2021- 30.06.2021 tarihleri arasında uygulanan Kamu Liderlik ölçeği ve Öğretmen Özerklik ölçeklerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.

VI. TANIMLAR

Kamu liderliği: Kamusal alandaki kurum ve kuruluşların hedeflerini gerçekleştirmek, teknolojik değişimi takip etmek ve yönetmek gibi sorumlulukları olan bireylerdir (Karataş, 2020).

Öğretmen Özerkliği: Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde insiyatif alıp bir profesyonel olarak kendi kararlarını uygulayabilmesidir (Öztürk, 2011).

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, araşırmanın temel kavramı tanımlanmış ve açıklanmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın birinci bölümünde, liderlik, kamu liderliği ve öğretmen özerkliği kavramları anlatılacaktır.

1.1.LİDER VE LİDERLİK

Türkçe'ye Fransızca'dan geçen lider kavramı, Türk Dil Kurumu tarafından "Önder, şef, bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse, bir yarışmada başta bulunan takım veya yarışmacı" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021). Ancak Türk Dil Kurumunun bu tanımına rağmen gündelik hayatta lider kavramının önder kavramından daha çok benimsenmesi, önder kelimesinin daha az kullanılmasına neden olmuştur (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009: 1). Lider, insanların isteklerini zamana ve koşullara uygun olarak yerine getiren kişi, değişimin öncüsü olarak kabul edilmektedir. Lider, yaşadığı çağa uygun olarak kendini yenileyen ve geliştiren birey olarak da bilinmektedir (Bakan, 2008: 13,14). Öte yandan lider, belirlenen hedeflere ulaşabilmek için varolan kısıtlı imkânlar dâhilinde etkili ve verimli kararlar alıp bunları uygulayan kişi olarak bilinmektedir (Can, 2007: 4).

Lider kavramının tanımlanmasında, çoğu zaman, herhangi bir grubu harekete geçirmede ön planda olan kişi esas alınmıştır. Örneğin Koçel (2018: 585) lider kavramını "Belirli bireysel ya da grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının davranışlarını etkilemesi ve yönlendirmesi süreci" olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Aydın (2007: 284) lider kavramını; "Bir grupta kararlar üzerinde en çok kontrol gücüne sahip olan kişi." olarak tanımlamıştır.

Liderlik ise, lider kelimesinden türeyen ve yazılı tarihin başlangıcından beri farklı şekillerde tanımlandığı tespit edilen bir kavramdır. Nitekim beş bin yıl öncesinde Mısır medeniyetinden kalan ve liderlik ile ilgili olduğu tespit edilen hiyeroglifler ile günümüz dünyasında kabul edilen liderlik anlayışı arasında birçok yönden farklılıklar bulunmaktadır (Brestrich, 1999; Brestrich, 2000). Liderlik kavramının çok farklı

şekillerde tanımlanmasının en önemli nedeni, bu kavramın zamana, topluma ve kültüre bağlı olmasıdır.

Liderlik, bir amacı gerçekleştirmek için kişileri bir araya getirebilme ve bireyleri yönlendirerek belirlenmiş amaçları gerçekleştirme olarak tanımlanmaktadır. (Eren, 1993). Liderlik; hedef belirleyebilme, öngörülü olma ve etkili karar alabilme yeneteneklerini gerektirir. Ancak liderlik sadece bu yeteneklerin bireyde bulunması değildir. Nitekim liderlik kavramı; sosyoloji başta olmak üzere felsefe ve politika gibi farklı alanlarda farklı şekillerde incelenmiş ve liderlik hakkında farklı tanımlar benimsenmiştir (Şişman, 2004). Bu kapsamda, alanyasında liderlik üzerine yapılan tanımlamalardan bazıları Tablo 1.1'de verilmiştir.

Tablo 1. 1. Belli Başlı Liderlik Tanımları

Yazar	Tanım
Paglis ve Green (2002: 216)	Grup amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelen grup üyelerinin faaliyetlerini eşgüdümlemek ve istekli olarak çaba göstermelerini sağlamaktır.
Başaran (1988: 68)	Bir amaç için bir araya gelen insanların, amaçları için uğraşmaları süresince etkisi altında kaldıkları kişinin sahip olduğu yönetme erkidir.
Balcı (2005: 113)	İnsanların gönüllü olarak örgütün amacına dönük etkinliklerde bulunmalarını sağlayıcı etkileme davranışının gösterilmesidir.
Erdem ve Dikici (2009: 199)	Liderlik, bir kiiyle bir grup arasında güç ve otoriteye dayalı bir ilişkidir.
Sezgül (2010: 241- 242)	Liderlik, çalışanlar tarafından bütün güçleriyle, bir vizyona yönelik katkı sağlayan ortak bir yönetim sürecidir.
Maruyama ve Inoue (2016: 104-110)	Ekip üyelerinin duygularını doğru bir şekilde anlama, karşısındakinin duygularını hissetme ve uygun insan ilişkileri geliştirme yeteneği.
Sabuncuoğlu ve Tüz (2008: 173)	Belirli koşullarda kişisel ya da grup amaçlarına uylaşmak için bir kişinin başkalarının faaliyetlerini etkileyip bu bağlamda da yönlendirmesi süreci.
Yılmaz (2004: 12)	Liderlik bir örgütün önceden belirlenen hedeflerine ulaşmasını sağlamak adına insan kaynağını etkin ve verimli olarak kullanma becerisi.
Ocak (2014: 10)	Grup üyelerinin içsel ve dışsa olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesini, kişisel motivasyon ve kabiliyetlerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir.

Tablo 1. 1'de görüldüğü üzere liderlik kavramının farklı şekillerde tanımlanmış ve tanımlamalarda liderliğin farklı unsurlarının ön planda tutulmuştur. Spillane ve Orlina (2005: 157), liderlik kavramı üzerinde yapılan araştırmaların artması ve yönetim

anlayışında meydana gelen değişimlerin sonucu olarak liderlik için yapılan tanımlamaların sürekli olarak eksik değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Spillane ve Orlina'ya göre liderlik olgusu sürekli olarak değişmektedir. Bu değişim ise yeni liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Buna göre tarihin en eski dönemlerinde bile yer alan ve belirli insan topluluklarını harekete geçirme yeteneği olan liderler, günümüz dünyasında apayrı bir öneme sahip olmuştur. Nitekim Konfüçyüs'ün " lider olmak için önce insan olmak gerekir" sözü, liderlik kavramının insani tarafına dikkat çekmiş olmakla birlikte liderlik, günümüzde apayrı vasıflara sahip olmayı zorunlu kılmaktadır (Senge, 2013: 363). Çünkü 21. yüzyılda, hem yerel hem de küresel sorunların bütün dünya ülkelerini kuşattığı bir dönemde topluma liderlik yapmak, toplumsal gelişmeyi sağlamak ve bunun bütün topluma yayılmasına etki edecek yeniliklerde bulunup başarılı olmak oldukça güçtür.

Başta yönetim bilimleri alanında yaşanan gelişmeler ve çalışma koşullarınının farklılaşması gibi nedenler ile ortaya çıkan "yeni liderlik yaklaşımları" alanyazında kesin olarak sınıflandırılmamıştır. Bu kapsamda, alanyazında öne çıkan yeni liderlik yaklaşımlarından bazıları Tablo 1.2'de verilmiştir (Köksal, 2013: 63; Beycioğlu, 2009: 20; Memişoğlu, 2003: 87; Gül ve Şahin, 2011: 237).

Tablo 1. 2. Yeni Liderlik Yaklaşımları

Dönüşümcü Liderlik
Eğitimsel Liderlik
Kozmopolit Liderlik
Kültürel Liderlik
Moral Liderlik
Öğrenen Liderlik
Öğretimsel Liderlik
Simbiyotik liderlik
Süper Liderlik
Transformasyonel Liderlik
Vizyoner Liderlik
Kamu Liderliği

Yeni liderlik yaklaşımları, liderliğin belli bir bağlam içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini ve liderliğin toplumsal, kültürel, ahlaki ve bireysel boyutlarının önemli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, yeni liderlik yaklaşımları kapsamında ön planda tutulan unsurlardan birinin de "liderlerin geleceğe ilişkin vizyon sahibi" olduğu belirtilmiştir. Öte yandan liderler, toplumsal yaşam içerisinde ortaya çıkan sorunlar karşısında ahlaki bir tutum geliştirip topluma esin kaynağı olabilmelidir (Şişman, 1997).

1.1.1.Kamu Liderliği

Kamu yönetimi, devletin yürütme erki ile özdeş görülen ve merkeziyetçi bir anlayış hareket eden yönetsel bir eylem alanıdır. Weber (1996:81), kamu yönetimini "bürokrasi modeli" olarak ifade ettiği bir yaklaşım içerisinde değerlendirmiş ve kamu yönetiminin "kurallara bağlı yetki, hiyerarşi, yazılılık, uzmanlık, resmiyet, kariyer " olmak üzere 6 temel ilkeden oluştuğunu belirtmiştir. Bu ilkelerin, başka bir ifade ile kamu yönetiminin varlık nedeni ise kamu yararının gerçekleştirilmesidir (Günday, 2002).

Kamu yararının gerçekleştirilmesi, kamusal hizmet gerçekleştiren kurumlar ve bu kurumlarda görev alan kamu görevlileri ile mümkündür. Bu kapsamda, kamu kurum ve kuruluşlarında görev alan kamu görevlilerin kamu yararını gözeterek kamu hizmetini yerine getirmesi, öncelikle kamu yöneticilerinin görevidir. Nitekim kamu yöneticilerinin temel amacı, yasama organı tarafından kamusal hizmet olarak belirlenmiş bulunan bir hizmetin yerine getirilmesi olmalıdır (İşten, 2007: 3).

Kamu yönetiminin insan öğesininin bir unsuru olarak kamu yöneticisi, kamusal hizmetlerin yerine getirilmesi amacıyla yaptığı her işi belli başlı ilkelere dayandırmak ve kamusal yararın gerçekleştirilmesi için hareket etmelidir. Kamu yöneticisinin hareket alanı ise hukuk düzeni tarafından belirlenmiş bulunan yetkiler ile düzenlenmiştir. Bu nedenle kamu yöneticileri, kamu kurum veya kuruluşlarında çalışanların, kamu yararını gerçekleştirme etkinliklerinden sorumludur (Öztürk, 1999: 18,19). Bu sorumluluk gereği kamu yöneticileri hiyerarşik bir düzen içerisinde bulunan kamu kurumlarında, liderlik vasıflarını kullanarak, çalışanların kamu yararını gerektiren faaliyetlerini yönetebilmelidir.

Özellikle kamu yönetimi alanında yaşanan gelişmeler ile birlikte ortaya çıkan yeni kamu yönetimi anlayışları, "kamu yönetiminde liderlik" olgusunun daha da yaygınlaşmasına neden olmuştur. Nitekim yeni kamu yönetim anlayışları, kamu yönetiminde liderlik olgusunun ülkelerin refah seviyesinin artışında önemli bir unsur olduğunu savunmaktadır (Khan, 2018: 68,69). Ayrıca küresel gelişmeler göz önüne alındığında, genel olarak, bireylerin kamu yönetiminden beklentilerinin arttığı ve söz konusu beklentilerin karşılanması için kamu yönetimlerinin liderlere ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Ali, 2007: 134- 135).

Yeni kamu yönetimi anlayışları kapsamında kamu yönetimininin ihtiyaç duyduğu liderliğin nasıl olması gerektiği üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin; Fernandez (2004), Wright, Moynihan ve Pandey (2012), Hansen ve Villadsen (2010) gibi araştırmacılar tarafından kamu yönetiminde liderlik olgusu üzerine yapılan araştırmalarda, kamu yönetimindeki liderlik olgusunun gelişme safhasında olduğu ve "kamu liderliği" konusunda yapılan araştırmaların yeterli ilgi görmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Vogel ve Masal (2015: 15,16)'ın yaptığı araştırmada, kamu yönetimi alanında liderlik üzerine yapılan yapılan çalışmaların "liderlik" üzerine yoğunlaştığı; buna karşın "kamusal liderlik" veya "kamu liderliği" kavramlarının yeterince vurgulanmağı belirtilmiştir.

Demirbaş ve Ökdem (2013), kamu yönetiminde yapılan araştırmaların "liderlik" üzerine yoğunlaşması üzerine, liderliğin kamu yönetimsel biçimi olarak "kamu liderliği" kavramı üzerine yoğunlaşmıştır. Demirbaş ve Ökdem, kamu liderliği kavramını açıklarken Maxwell (1999)'in liderlik koşullarından yararlanmıştır. Maxwell'in liderlik koşulları ise yetki verme, ortaklık, zafer, bağlantı kurma gibi temel koşulları da yapısında taşıyan, liderliğin belirli koşulların bir arada bulunmasından kaynaklandığını ve bu koşulların öğrenilebileceğini ifade etmektedir (Akt. Tösten, Çelik Şahin, Han, 2018: 358). Özünde, kamu yönetimi alanında yeni liderlerin de yetiştirilebileceğine vurgu yapan ve bu nedenle kamu yararınının da ön planda tutulmasını sağlayan "liderlik koşulları" , kamu liderinde bulunması gerekli olan temel becerilerin neler olduğu sorusuna da cevap vermektedir. Bu bağlamda, kamu liderinin sahip olması gereken temel özellikler şunlardır (Demirbaş ve Ökdem, 2013; Tösten, Çelik Şahin ve Han, 2018).

- Kamu lideri büyük düşünme becerisine sahip olmalıdır.
- Kamu lideri takım üyeleri üzerinde saygınlık uyandırmalı ve takım üyelerini etkileyebilmelidir.
- Kamu lideri takım üyelerinden güç alabilmeli ve bu gücünü arttırabilmelidir.
- Kamu lideri yetkiyi takım üyelerine dağıtabilmelidir.
- Kamu lideri, takım üyelerini rakip olarak değil, ortak olarak görebilmelidir.
- Kamu lideri takım üyelerine güvenebilmelidir.
- Kamu lideri öngörülü olmalı, atılabilecek adımları önceden planlayabilmelidir.
- Kamu lideri, takımının çekim merkezinde yer almalıdır.
- Kamu lideri kamu yönetiminde süreci iyi yönetebilme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Kamu lideri, takım üyelerine sözünü dinletebilmelidir.
- Kamu lideri güvenilir olmalıdır.
- Kamu lideri güçlü sezgilere sahip olmalıdır.
- Kamu lideri, zaman yönetiminde uzman olamlıdır.
- Kamu lideri, ihtiyaç duyulan alanlarda bilgisini kullanabilmeli ve takım üyelerine yardımcı olabilmelidir.
- Kamu lideri, üstlendiği görevi başarıyla yerine getirebilmek için takım üyeleri ile birlikte her türlü çabayı gösterebilmelidir.
- Kamu lideri, görev süresi sonunda, olumlu bir hatıra bırakabilmelidir.
- Kamu lideri, yeni liderleri yetiştirebilmelidir.
- Kamu lideri, kritik zamanlarda iyi bir karar verebilmelidir.
- Kamu lideri, takım üyeleri ile birlikte hareket edebilmelidir.

21. yüzyılda kamu kurumu olsun veya olmasın örgütlerin başarılı olması ve topluma önderlik etmesi, ancak ve ancak bilimsel ölçütler ile yönetilmesine bağlıdır. Bu sebeple örgütler, bilimsel bilgiye sahip olan ve bu bilgiyi kullanabilen insanlar tarafından yönetilmelidir. Çünkü bilgi çağı veya bilgisayar çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda geleneksel olarak kabul edilmiş yöntemler ile yönetilen örgütlerin varlıklarını

devam ettirmeleri mümkün değildir (Buluç, 1998: 787, 788). Bu gerçek karşısında, kamu yönetimi alanındaki yöneticilerden beklenen rollerin de yeni kamu yönetimleri anlayışları kapsamında değişmesi kaçınılmaz görülmektedir. Nitekim kamu yöneticisi konumunda olan kişilerin yukarıda sayılan özelliklere sahip "kamu lideri" olmaları, öncelikle hiyerarşinin olumsuz etkisini azaltmaktadır.

Kamu yönetiminde hiyerarşinin olumsuz etkilerinin azaltılması, kurumların daha etkili olmasına ve verimliliğin artmasına olanak sağlamaktadır. Bu durum ise, kamu yararının daha da etkin bir şekilde gerçekleşmesini beraberinde getirmektedir (Getha-Taylor, Holmes, Jacobson, Morse ve Sowa, 2011: 84-86). Öte yandan, kamusal alandaki liderlik, başka bir ifade ile "kamu liderliği", kamu kurumlarının imajını yükselterek değişime açık bir örgüt kültürünün kazanılmasına ve hizmet eder. Nitekim liderlik, devamlılığın sağlanması amacıyla değişiklikler yapılmasını zorunlu kılıyorken kamu liderliği, kamusal hizmetin niteliğinin arttırılması ve hükümetlerin yapmış oldukları kamu reformları ile yapılan değişimleri de kapsamaktadır. Bu sebeple kamu liderleri, etki alanları oldukça geniş olan bir alanda kamusal değerleri oluşturmak ve toplumsal sorunları çözmek adına vizyon oluşturabilmelidirler (Fu, 2012: 11).

Kamu liderlerinin kamusal değer oluşturmak adına yapacakları etkinliklerden biri, kurumlar arası işbirliğini arttırmaktır. Nitekim kamu liderliği, sosyal etkileşimi zorunlu kılan bir liderlik alanıdır. Bu ise kamu liderlerinin sadece kamu kurumlarında değil; diğer kurumlar ile de işbirliği ve dayanışma içerisinde olmasını gerekli kılar. Nitekim küreselleşen dünyada kamu liderliğinin sadece "kamu kurumlarının idare edilmesi" olarak tanımlanması eksik bir tanımlar (Fu, 2012: 13).

Kamu liderliğini üstelen kişiler, kamu kurumları ve özel sektör kurumları ile işbirliğini gerekli kılmanın yanında, farklı beklentilere sahip çalışanlarını ortak bir amaç doğrultusunda harekete geçirip kamu yararını gerçekleştirebilmelidirler (Tengilimoğlu, 2005: 2,3). Nitekim, kamu liderliğinin temel özelliklerinden biri de takım üyeleri arasında sinerji oluşturmak ve bunu eyleme dönüştürebilmedir (Nsubuga, 2007: 142, 143). Bu ise kamu liderinin kurum içerisinde etkili bir iletişim ortamı oluşturabilme; çalışanlarını ikna edebilme, motive etme ve çalışanları küreselleşmiş dünyanın gerekli kıldığı değişime ayak uydurabilme becerilerine sahip olmasını gerekli kılmaktadır (Çağlar, 2004: 91 vd.). Kamu liderinin sahip olması gereken bu beceriler, liderin,

çalışanların hem sosyal hem de mesleki yönden gelişimlerini destekleme konusunda sorumluluk taşıdıklarını yansıtmaktadır. Öte yandan kamu liderleri, kamu kurumunda, çalışanlar arasında görev paylaşımı yaparken liyakatı göz önünde bulundurarak adil olma ve çalışanların kurum karar alma mekanizmalarına katılmalarının desteklenmesinden de sorumludur (Boyacı ve Börü, 2016: 79).

1.1.1.1. Kamu Liderliği Rolleri

Literatürde, kamu liderliğinin türleri veya kamu liderlik rollerine ilişkin sınırlı sayıda araştırma bulunmasından dolayı bu çalışmada, çeşitli testler ile doğruluğu tespit edilmiş kamu liderlik rolleri (modelleri) üzerinde durulmuştur.

Tummers ve Knies (2016: 7), Kamu Liderliğini Ölçme: Dört Temel Kamu Liderliği Rolü için Ölçek Geliştirme başlıklı çalışmada, kamu liderliğinin dört farklı modelinin olduğunu teorik olarak ortaya atıp bunu amprik olarak test etmişlerdir. Araştırma sonucunda Tummers ve Knies; (1) hesap verebilirlik liderliği, (2) kurallara bağlı liderlik, (3) politik sadakat liderliği, (4) ağ yönetişim liderliği olmak üzere dört farklı kamu liderlik modeli ortaya koymuştur.

- **Hesap Verebilirlik Liderliği**

Hesap verebilirlik, Sözen (2005: 87) tarafından "Bir kimsenin yaptıklarından dolayı başka bir otoriteye karşı açıklamada bulunması" olarak tanımlanmıştır. Açıklama, denetlenme gibi temel anlamları yapısında taşıyan hesapverebilirlik kavramı, daha çok, gerçek veya tüzel kişinin statüsünden kaynaklanan ve genellikle üst bir otoriteye açıklamada bulunma zorunluluğunu ifade eden ve hesap veren tarafın davranışının meşruluğuna veya yeterliliğine atıf yapar (Parlak, 2011: 193). Kamu yönetimi alanında ise hesapverebilirlik; "Kamunun yani halkın kamu hizmeti sunanları değerlendirmesi ve bu hizmeti sunanların buna hazır ve açık olmalarını" ifade etmektedir (Demirkıran, Eser ve Keklik, 2011: 188).

Kamu hizmetini sunan kişilerin sunduğu hizmetin kalitesi ve niteliği ile ilgili olan hesapverebilirlik, kamu yöneticilerinin hem yasal hem de toplumsal sorumluluklarını göz önünde bulundurarak kamusal hizmetlerin yerine getirilmesine katkı sağlar. Nitekim kamusal hesapverebilirlik, kamu yöneticilerinin veya kamu

liderlerinin etkin bir yönetim sergileyip sergilemediğinin belirlenmesi için de gerekli bir unsurdur (Boztepe, 2013: 63).

Hesap verebilirlik liderliği, kamu kurum ve kuruluşlarındaki liderlerin farklı kesimlerdeki paydaşlara karşı hesapverebilir durumda olmalarını ifade etmektedir. Bu yönü ile kamu liderlerinin özel sektör kuruluşlarındaki liderlerden daha fazla sorumluluk aldığı, buna koşut olarak hesapverilebilir konumda olan paydaşların da daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Nitekim özel sektör alanında söz sahibi olan liderler, ilgili kuruluşun hissedarları veya önemli birkaç paydaşa karşı hesapverebilir konumda bulunmaktadır. Ancak kamu liderliği; liderin yerel, ulusal veya bölgesel politikacılarına, medyaya, vatandaşlara, sivil toplum kuruluşları dâhil olmak üzere birçok paydaşa karşı hesapverebilir konumda olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle hesapverebilirlik liderliği "Çalışanları eylemlerini paydaşlara açıklamaya ve doğru hareket etmeye teşvik eden liderlik" olarak tanımlanmaktadır (Tummers ve Knies, 2016: 8).

- **Kuralları Uygulama Liderliği**

Kamu yönetiminde, devletin yasama organı tarafından çıkarılan yasalar, hükümet düzenlemeleri veya idari teamüller ile belirlenmiş uygulamalara uymak önemli bir "yönetim" değeridir. Çünkü kamu yönetimi, "hukukun üstünlüğü" ilkesine dayanmaktadır. Hukukun üstünlüğü ilkesi ise kamu yönetiminde belirli kuralların olmasını zorunlu kılmaktadır. Kamu liderlerinin mevcut kuralları tutarlı bir şekilde uygulaması, hem çalışanların hem de vatandaşların adalete ve hukukun üstünlüğüne olan inancını olumlu yönde etkilemektedir (DeHart-Davis, 2009: 371, 372).

Kurallara bağlılık, hem kamu liderlerinin bağlı olduğu kuralları hem de kamu liderinin çalışanları için konulmuş kuralları kapsamaktadır. Bu bağlamda kurallara bağlı liderlik, öncelikle kamu çalışanlarının sınırları hukuk düzeni tarafından belirlenmiş olan kurallara uygun şekilde hareket etmeleri için onları teşvik eden liderliği ifade etmektedir. Nitekim kurallara bağlı liderlerin temel rolü, çalışanların hükümet politikalarına ve yasalara uygun hareket etmelerini sağlamaktır (Karataş, 2020: 141).

- **Politik Sadakat Liderliği**

Politikacılara sadık liderlik olarak da ifade edilen politik sadakat liderliği, yakın zamana kadar kamu yönetiminde önemli bir değer olarak ifade edilmemiştir. Ancak kamu kurum yöneticileri açısından "siyasi üstlere sadakat" bir değer olarak kabul edilebilir. Nitekim kamu yöneticilerinin göreve başlamasında farklı yöntemlerin olduğu göz önüne alındığında politikacılar ile kamu yöneticileri arasındaki ilişki "vekâlet" ilişkisi olarak ifade edilebilir Buna göre kamu yöneticileri (vekil), memurlar veya çalışanlar aracılığıyla politikacılar (vekâlet veren) için eylemler gerçekleştirerek politik sadakat liderliğini yerine getirebilmektedir (Tummers ve Knies, 2016: 9).

Kamu yöneticilerinin politikacılara taahhüdü olarak da tanımlanabilen "politik sadakat" kamu yöneticileri için külfetli olabilir. Nitekim kamu yöneticileri, kamu kurumunu ve kurum imajını olumsuz etkilese bile politikacıların talimatlarına uygun hareket ederek kişisel risklerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu nedenle politik sadakat liderliği; "Çalışanlarının eylemlerini politikacıların çıkarlarıyla uyumlu hale getirmeye teşvik eden" liderlik olarak tanımlanmaktadır (Karataş, 2020: 141).

- **Ağ Yönetişim Liderliği**

Kökeni 16. yüzyılın başlarına kadar dayanan ve ilk defa Kuzey Avrupa'da kullanılmaya başlanan yönetişim, neoriberal kuramcılar tarafından geliştirilmiş olup kamu kurumları ile özel sektör arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır. Buna göre yönetişim; " Yönetim sürecinde rol oynayan aktörlerle örgütler arasındaki etkileşimi ve formel ya da resmi sıfatı bulunmayan kişilerin, grupların ve kuruluşların katılımını, hiyerarşik bürokratik yapı yanında, hükümet dışı aktörlerin de etkin bir şekilde yönetim faaliyetinde yer almasını" ifade etmektedir (Özer, 2006: 62).

Özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının devlet yönetimde etkili olduğu, bu nedenle özel kesiminde karar alma ve denetleme gibi yönetim aşamalarına katılmasını zorunlu kılan yönetişim, kendi kendini yöneten ilişki ağlarının belirginleşmesini sağlamaktadır (Yüksel, 2000). Bu ise yönetişim kavramının yönetim kavramından daha kapsamlı bir olgu olduğunu ve devletin sınırlarının özel sektörün sınırlarına doğru genişlemesini beraberinde getirir.

Devletin yönetim sınırlarının kapsamını belirlemeye çalışan yeni kamu yönetim düşüncesi, yönetişim kavramının kaotik bir sistemi ifade ettiğini, bu kaotik sistemde kurumlar arasındaki ilişkiler ağının yoğun olduğunu ifade etmektedir. Kamu kurumlarının sivil toplum kuruluşları ve özel sektör ile ilişkilerinin yoğunluğu, kamu yönetim sisteminde "ağ yönetişim liderliğinin" ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır. Klasik kamu yönetim anlayışı ile uyumlu olmayan ağ yönetişim liderliği, kamu kurumlarının "politika uygulayıcısı" olarak sivil toplum kuruluşları ve özel sektör kurumları ile etkileşimli olarak hareket ettiğini ve kamu liderlerinin temel görevinin, "çalışanların ağlar geliştirmelerine veya aktif ağlara katılmalarına teşvik edilmesi" olduğunu vurgular. Buna göre ağ yönetişim liderleri, çalışanların diğer paydaşlar ile aktif ağlar kurulmasına olanak tanımalı ve buna teşvik etmelidir (Özer, 2006; Karataş, 2020: 141, 142).

1.1.1.2. Kamu Liderliği Konusunda Yapılan Yurt İçi Çalışmalar

Tokgöz (2003) tarafından yapılan " Türk Kamu Yönetiminde Liderlik ve İstanbul Büyükşehir Belediyesi Örneği" başlıklı araştırmada yönetici ve lider arasındaki ilişki incelenmiş ve liderlik kavramının Türk kamu yönetim sistemindeki yeri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, türk kamu yönetiminde, kamu yöneticilerinin siyasal nitelikli atamalar ve yer değiştirmeler ile görevlerinin başına gelmesi ve bazı kurumlarda yönetici görev sürelerinin kısa olması, yönecilerin örgütsel bağlılığını olumsuz etkilemektedir. Öte yandan araştırmada "Türk kamu yönetim sisteminde lider davranışları" hakkında yeterli bilimsel araştırmaların bulunmadığı, konu hakkında bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Özsalmanlı (2005) tarafından yapılan "Türkiye'de Kamu Yönetiminde Liderlik ve Lider Yöneticilik" başlıklı araştırmada, kamu yöneticiliği ve lider yönetici kavramları incelenmiş, yönetici ile liderlik arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonucuna göre Türkiye'de kamu kurum veya kuruluşlarındaki yöneticilerin büyük çoğunluğunun kamu lideri vasfına sahip olmadıkları halde "atanma" ile göreve başlamalarının, yöneticilerin etkili bir politika uygulayamamalarına ve vatandaşa karşı ilgisiz kalmalarına neden olmaktadır. Kamu personel yönetim sistemine zarar veren bu durumun düzeltilmesi için "kamu lideri" özelliklerine sahip gençler, kamu yöneticisi olarak atanmalıdır.

Taşdan (2012) tarafından yapılan "Kaymakamlık Mesleği Özelinde Türk Kamu Yönetiminde Liderlik Sorunları" başlıklı araştırmada kaymakamlık mesleği temelinde Türk kamu yönetim sisteminde liderlik olgusu ele alınmıştır. Araştırmada, 325 mülki idare amiri ile anket çalışması yapılmıştır. Araştırmada kaymakamların kamu lideri olmaları için gerekli olan koşulların neler olduğunun, kamu liderliği önündeki engellerin neler olabileceğinin incelendiği sorgulanmıştır. Araştırma sonucuna göre mülki idare amirlerinin "insiyatif alma" konusunda sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Buna göre, mülki idare amirlerinin birer kamu lideri olmaları için "insiyatif alma" konusunda cesaretlendirilmeleri, "ekip çalışması" yapabilmeleri için gerekli düzenlemeleirn yapılması ve hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin arttırılması gerekmektedir.

Şahin, Taşpınar, Eryeşil ve Örselli (2015) tarafından yapılan "Kamu Yönetiminde Liderlik: Yönetici ve Çalışanların Liderlik Algısı" başlıklı araştırmada kamu yönetiminde liderlik ve liderlik sorunları incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre memurların, kamu yöneticilerinin en çok karar alma ve memurların yönetime katılması konusunda hata yaptığını düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca, kamu kurum ve kuruluşlarında "biz" veya "takım" duygusunun henüz yerleşemediği, kamu yöneticilerinin gelenekçi bir şekilde statükoya dayalı olarak görevlerini yerine getirdikleri belirlenmiştir.

Duran (2018)'ın "Türk Kamu Yönetimi'nde Liderlik Politikası" başlıklı araştırmasında, Türk kamu yönetim sisteminde yer edinmiş olan Türk liderler ve özellikleri incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada, Mustafa Kemal Atatürk, İsmet İnönü, Adnan Menderes, Bülent Ecevit, Turgut Özal, Necmettin Erbakan, Recep Tayyip Erdoğan gibi liderlerin kamu yönetim felsefeleri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, Türk kamu yönetim sisteminde kamu liderliğinin ön plana çıkması için siyasetin etkisinin azaltıldığı, liyakatın ve eğitimin ön planda tutulduğu yöneticilerin yetiştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Karataş (2020) tarafından yapılan "Kamu Liderliği Rollerinin Kamu Personelinin Sanal Kaytarma Davranışları Üzerindeki Etkisi: Tra1 Bölgesinde Bir Araştırma" başlıklı araştırmada, bilgi iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin örgüt içeresindeki olumsuz davranışlardan biri olarak kabul edilen "sanal kaytarma" olgusunun kamu kurumlarındaki durumu incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada,

kamu liderlik türleri ile çalışanların "sanal kaytarma" durumu arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmada, çalışma sürecinin büyük bir kısmını bilgisayar başında geçiren 354 kişiden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre kamu liderlik türlerinin tamamının sanal kaytarma davranışı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tayyarlı (2020) tarafından yapılan "Kamu Yönetiminde Liderlik Bağlamında Kamu Çalışanlarının Liderlik Algıları: Azerbaycan ASAN Hizmet Kurumu Üzerine Bir Araştırma" başlıklı araştırmada Azerbaycan kamu yönetim sisteminde liderlik incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada Azerbaycan kamu yönetim sistemine özgü liderlik stilleri incelenmiş ve ASAN çalışanları ile anket çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre ASAN kurumundaki uygulamalar, Azerbaycan'da kamu liderliğinin önem kazandığı tespit edilmiştir. Nitekim araştırmada, ASAN kurumundaki uygulamalar ile kurumsal bürokrasinin azaltıldığı, vatandaşa hizmetin ön plnda tutulduğu belirlenmiştir.

1.1.1.3. Kamu Liderliği Konusunda Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar

Pittinsky ve Zhu (2005) tarafından yapılan " Çin'de Çağdaş Kamu Liderliği: Bir Araştırma İncelemesi ve Değerlendirme" başlıklı araştırmada, Ocak 1999- Haziran 2004 döneminde yayınlanan ve Çin'deki kamu liderliğini konu edinen araştırmalar incelenmiştir. Liderlik geçişi, demokratikleşme, önde gelen siyasi şahsiyetler, yerel liderlik ve tanımlanmış diğer kamu liderlik türlerinin ele alındığı bu araştırmada, kamu liderliğinin Çin'in ekonomik ve kültürel dönüşümü için büyük bir güç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Morse (2010) tarafından yapılan "Bütünleştirici Kamu Liderliği: Kamu Değeri Yaratmak İçin İşbirliğini Hızlandırmak" başlıklı araştırmada bütünleştirici kamu liderliği kavramı incelenmiştir. Araştırmada bütünleştirici kamu liderliği, "kamu değeri" yaratan ortaklıkların geliştirilmesi olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonucuna göre liderliğin ortaya çıkışı ve devamlılığı; yapı, süreç ve insanlar ile mümkündür. Bu nedenle bütünleştirici kamu liderliğinde lider, sınır kuruluşlar ile etkileşime girerek ortak bir amaç oluşturma çabasında olmalıdır. Bu çaba, farklılıklar arasında köprülerin kurulmasına ve böylece bütünleştirici politikaların kamu yönetiminde ön planda olmasına olanak sağlar.

Sun ve Anderson (2012) tarafından "Sivil Kapasite: Başarılı Bütünleştirici Kamu Liderliğini Açıklamak İçin Dönüşümcü Liderlik Üzerine İnşa Etmek" başlıklı araştırmada, bütünleştirici kamu liderliği kavramı incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada, "dönüşümcü liderlik" teorisinin çok sektörlü işbirlikçiler için geçerli olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucuna göre, kamusal alanda dönüşümcü liderlik olgusunun varlığı "sivil kapasite" adında ek bir yapıya ihtiyaç duymaktadır. Sivil kapasite ise "yurttaşlık güdüsü, yurttaşlık bağlantıları, yurttaşlık pragmatizmi" olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır.

Orazi, Turrini ve Valotti (2013) tarafından yapılan "Kamu Sektörü Liderliği: Araştırma ve Uygulama İçin Yeni Bakış Açıları" başlıklı araştırmada, kamu liderliğinin mevcut durumu incelenmiştir. Araştırmada, liderlik becerilerinin kamu sektörünü kalkındıracak bir ivmeye sahip olduğu belirtilmiş ve kamu liderlerinin dönüşümcü liderler gibi davranmaları gerektiği belirtilmiştir. Araştırma sonucuna göre, kamu liderleri için tasarlanmış programlar yerine liderlerin farklılıklarına dayanan "liderlik geliştirme programlarına" ihtiyaç duyulmaktadır.

Nahavandi ve Corbett (2018) tarafından yapılan " Kamu Liderliğine Sıçramak" başlıklı araştırmada, diğer sektörlerden kamu sektörüne geçen liderlerin davranışları ve sonuçları incelenmiştir. Araştırmada, liderlik teorileri kavramsal olarak analiz edilmiş ve "Liderlik Sıçraması" kavramı incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada, liderlerin kişilik özellikleri, başarı koşulları ele alınmış ve bir sektörde başarılı olan liderlerin neden kamu sektörüne geçtiği sorgulanmıştır.

Vogel ve Werkmeister (2020) tarafından yapılan "Kamu Liderliği hakkında Kamu nedir? Örtük Kamu Liderliği Teorilerini Keşfetmek" başlıklı araştırma, kamu liderliği üzerine yapılan araştırmalarda "kamu" kesiminin unutulduğu gerçeği göz önüne alınarak Örtük Liderlik Teorileri incelenmiştir. Araştırma, Almanya'da, 1.072 katılımcı ile yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmada, insanların örtülü kamu liderliği teorilerine sahip olup olmadıkları araştırılmış ve kamu liderlerinin imajlarının örtülü kamu liderlik teorileri ile çelişen yönleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre, insanların örtülü kamu liderliği teorileri hakkındaki bilgiler örtülü kamu liderlik teorileri ile örtüşmektedir.

1.2. ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ

Doktrinde eğitimde özerklik kavramının odak noktasının öğrenen özerkliği olduğu görülmektedir. Fakat modern eğitim anlayışında, incelemelerin öğretmen özerkliği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Çünkü eğitim-öğretim sürecinde öğrenen özerkliğinin sağlanabilmesi, öğretmen özerkliğinin sağlanabilmesine bağlı olduğu düşünülmektedir (Arslan Şakar, 2013).

Öğretmen özerkliğini özgürlük, yeterlilik, sorumluluk ve kontrol gücü kavramlarıyla ilişkilendirip ilk olarak tanımlamayanın Little (1990) olduğu bilinmektedir. Little'e göre eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezinde yer alan öğretmenlerin bu faaliyetlere hâkim olma yeteneği, öğretmen özerkliği olarak bilinmektedir. Öğretmenlik mesleğinde, uzmanlık gerektiren bütün mesleklerde olduğu gibi, öğretmenlerin kendi mesleki faaliyetlerinin tümünde söz sahibi olmaları öğretmen özerkliğinin bir gereği olarak görülmektedir. Ülkelerin eğitim- öğretim programlarının oluşturulmasında, geliştirilmesinde ve söz konusu eğitim programlarının uygulanmasında rol oynayan öğretmen özerkliği; öğretmenlerin eğitim faaliyetleni kontrol edebilme, öğrenen üzerinde ölçülü olabilme, karar vermede bağımsız hareket edebilme gibi davranışları kapsamaktadır (Castle, 2004; Karabacak, 2014). Kısacası öğretmen özerkliği, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde hem yönetimsel hem de mesleki faaliyetlerini uygularken sahip oldukları özgürlük alanıdır (Öztürk, 2011).

Öğretmen özerkliği, birbirlerine bağlı olan ve birbirlerini tamamlayan unsurların bir arada bulunma düzeyi ile ilgilidir. Öğretmen özerkliğinin kapsamında değerlendirilmesi gerekli olan unsurlar şunlardır (Ayral vd., 2014).

- Eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulanmasından sonra bu faaliyetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde söz sahibi olma
- Kendi meslekleri ile ilgili alanlarda karar verme özgürlüğüne sahip olma
- Okul yönetiminde planlama süreçlerine aktif olarak katılma
- Sınıf içi özerk davranışlarda bulunma

Öğretmen özerkliği kapsamında değerlendirilen unsurların işlevselliği, öğretmenlerin eğitim öğretim süreci içerisinde sahip oldukları "yetki" ile doğru orantılıdır. Nitekim Öğretmenlerin, eğitimde en üst düzeyde verimi sağlayabilmesi için

kontrol mekanizması olan devlet görevlilerinin ve okul yönetiminin baskılarına maruz kalmamaları gerekmektedir. Bu nedenle modern eğitim sistemlerinde, öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde sahip oldukları haklar ve yetkiler geniş bir şekilde düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde sahip oldukları yetkiler öğretmenlerin mesleki gelişmişliği açısından önemlidir. Zira öğretmenlerin mesleki gelişimleri için zorunlu olan unsurlardan biri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yürütürken kurum yöneticileri, eğitim sistemi ve meslektaşları tarafından katı bir denetime tabi olmadan karar alabilmeleri ve bu kararı uygulayabilmeleridir (Tahran ve Saraç, 2006: 141). Çünkü öğretmenlik, uzmanlık gerektiren bir meslektir. Uzmanlık gerektiren bir meslekte ise bireylerin bağımsız olması gerekmektedir (Webb, 2002; Moomaw, 2005).

Eğitim-öğretim faaliyetinin en önemli unsuru ve öğrenci gelişiminin en büyük sorumlusu olarak öğretmenler görülmektedir. Öğretmenlerin bu sorumluluklarının bilincinde olması ve bu sorumluluklar çerçevesinde eğitim- öğretim faaliyetlerinin tümünde katılım göstermesi eğitimi etkili ve kaliteli hale getireceği düşünülmektedir (Ingersoll, 2007: 21). Bu kapsamda yetkileri artan ve çalışma şartları iyileştirilen öğretmenlerin karar verme özgürlüğüne sahip olunca mesleğinde önemli bir noktada olduğunun farkına varacağı düşünülmektedir (Çolak, 2016).

Eğitim sisteminin temel yapı taşı olan öğretmenler, bir ülkenin geleceğini inşa eden, her alanda yaşanması beklenen gelişmelerin öncüsü olan ve toplumun her alanında hizmet veren vatandaşları yetiştirmektedir (Çelikten, Ganal ve Yeni, 2005). Öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde üstlendikleri sorumlulukları yerine getirirken aynı zamanda insanlara güven verebilmeli, öğrenci başarısının artmasında etkili olacak teşvikleri yapmalı, öğrencilerin öğrenmesini sağlarken sınıf yönetiminde hâkimiyetini korumalı ve bireysel gelişimi açısından mesleğinde ustalaşmalıdır (Sünbül, 1996). Öte yandan, öğretmenlerin kendi işini yapabilmeleri ve öğrenci başarısında etkili olabilmeleri de öz yeterliliklerine bağlanmaktadır. Çünkü öğrenci başarısının artmasında ve öğrencinin eğitim hayatına motive edilmesinde öğretmen öz yeterliliğinin mutlak etkisi olduğu bilinmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007).

Eğitim kurumlarında profesyonel bir topluluk olan öğretmenlerin, eğitim-öğretim işlerinde karşılaşılabilecek sorunlara etkili çözümler bularak öğrencilerin

öğrenmesine ve gelişmesine katkıta bulunucak bir yaklaşım ortaya koymaları gerekmektedir (Westheimer, 2008). Öğretmeler eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülürken kendi rollerini düşünürek yeniliklere açık olmalı ve öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde özerk davranışlar sergilemelerine yardımcı olmaları gerekmektedir (Ramos, 2006). Başka bir ifade ile öğrencilerinn olumlu özerk davranışlarda bulunmaları, ancak ve ancak öğretmenlerin özerk olmaları ile mümkündür. Öğretmen özerkliğinin olmaması, eğitimin en önemli bileşenlerinden olan öğretmen ve öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere sebep olur. Çünkü öğretmenler özerklik sayesinde güçlü ve zayıf yönlerini öğrenerek bireysel farkındalık kazanmaktadırlar. Bireysel farkındalık kazanan özerk öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarını, istek ve arzularını, hedeflerini, yeteneklerini ve hayallerini daha iyi anlayabilmektedir (Bieg, Backes ve Mittag, 2011: 123).

Özerk öğretmen, öğrencilerini öğrenme süreçlerinde gönüllü ve istekli hale getirmede de önemli bir görev üstlenmektedir. Özerk öğretmenlerin eğitim-öğretimi gerçekleştirirken özerk davranışlarının farkında olması, mesleki bilgilerini aktif bir şekilde kullanması, görev yaptıkları toplumun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda uygulanabilir öğrenme faaliyetlerini kullanması beklenmektedir (Klerk, 2014).

1.2.1. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Öğretmen özerkliği kavramı konusunda günümüze kadar yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde "öğretmen özerkliğinin" farklı boyutlara ayrılıp sınıflandırıldığı görülmektedir. Örneğin; McGrath (2000: 110)'ın öğretmen özerkliğini iki boyutta ele aldığı, bunlardan ilkinin öğretmenin yönettiği faaliyetler ve gelişim, ikincisinin ise başkalarının kontrolünden bağımsız olabilmesi olarak ayırdığı görülmektedir. Pearson ve Hall (1993) ise öğretim programı özerkliği ve genel öğretim özerkliği olmak üzere öğretmen özerkliği konusunu iki farklı şekilde ele almışlardır. Smith ve Erdoğan (2008), öğretmen özerkliği kavramını detaylı bir şekilde incemiş ve bu konuyu altı farklı boyutta işlemişlerdir. Bunlar:

- Öğretmen tarafından yönetilen profesyonel eylemler
- Öğretmenin bu profesyonel eylemleri yönetebilme yeterliliğine sahip olması

- Öğretmenlerin bu eylemleri kullanmaktaki bağımsızlığı
- Öğretmenin yönettiği profesyonel gelişim süreci
- Öğretmenin profesyonel gelişimi yönetilecek yeterliliğe sahip olması
- Öğretmenin profesyonel gelişim sürecini yönetirken bağımsız olabilmesi

Öğretmen özerkliği konusunda Smith ve Erdoğan tarafından yapılan altılı sınıflandırmayı inceleyen Çelik (2016), öğretmen özerkliğini ; (1) öğretimsel özerklik, (2) yönetsel özerklik, (3) kişisel ve mesleki gelişim özerkliği, (4) mali özerklik olmak üzere dört başlık altında toplamıştır. Strong (2012) ise öğretmen özerkliğinin karar verme yeteneği, özgürlük ve yetki gibi üç boyuta değinmiştir. Öte yandan Öztürk (2011) öğretmen özerkliğini; (1) öğretimin planlanması ve uygulanması, (2) yönetim süreçlerine katılma, (3) mesleki gelişim (profesyonel gelişim) olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Hem Çelik (2016), hem de Strong (2012)'un ve Öztürk (2011)'ün farklı şekillerde incelediği öğretmen özerkliğini "iletişim" kavramı ile zenginleştiren Çolak (2016) öğretmen özerkliğini; (1) Öğretme süreci özerkliği, (2) öğretim programı özerkliği, (3) mesleki gelişim özerkliği ve (4) mesleki iletişim özerkliği olmak üzere dört alt boyutta incelemiştir.

Bu çalışmada öğretmen özerkliği, Çolak (2016)'ın sınıflandırması temelinde incelenmiştir.

1.2.1.1. Öğretme Süreci Özerkliği

Eğitimde "Ne öğretilecek?" sorusuna verilen cevap eğitimin içeriği hakkında bilgi verirken "Nasıl öğretilecek" sorusu eğitim süreci veya öğretme süreci hakkında bilgi verir. Öğretme süreci; belirlenmiş bulunan içeriğin öğretmenlerin hangi faaliyetleri ile aktarılacağı, içeriğin hangi sıra ile verileceği, öğretimin nasıl yapılacağı, öğretimin ne zaman yapılacağı, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı, hangi kaynaklardan yararlanılacağı konularını kapsamaktadır (Duman, 2010: 17).

Bir eğitim sisteminin temel başarısı, eğitim süreci içerisinde yer alacak "etkinliklerin" veya "öğretim faaliyetlerinin" etkili bir şekilde planlanması ve bunların uygulanmasıdır. Öztürk (2011: 84)'e göre bu etkinliklerin veya öğretim faaliyetlerinin farklı boyutları bulunmakta ve öğretmenlerin eğitim öğretim sürecindeki özerk alanları bu boyutlara göre değişkenlik göstermektedir. Ancak öğretmenlerin özerk alanları veya

rolleri değişkenlik gösterse de temel görevleri, eğitim öğretim etkinliklerinin planlanması ve bunun gerçekleştirilmesidir. Nitekim literatürde "öğretme süreci" öğretmen özerkliğinin başat unsuru olarak kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin "öğretme süreci" konusunda sahip olduğu yetkiler veya görevler, öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademelerine göre değişkenlik gösterebilmektedir. Literatürde, öğretmenlerin öğretme süreci konusundaki özerklik alanları üç farklı başlık altında incelenmiştir. Bunlar;

- Ders konularının (öğretim içeriğinin) belirlenmesi ve planlanması
- Öğretim yöntem ve tekniği ile kullanılacak materyallerin seçilmesi ve uygulanması
- Öğrencilerin değerlendirilmesi

Eğitim öğretim faaliyetlerinin temel niteliği ve öğrencilerin eğitim kurumlarından beklentileri veya ihtiyaçları göz önüne alındığında, bu üç alanda öğretmenlerin doğrudan hareket etmesi gerekmektedir. Bu nedenle, genel anlamda, öğretmen özerkliğinin en geniş olduğu alan, öğretme sürecini kapsayan alandır (Friedman, 1999: 59 vd.).

Eğitim öğretim sürecinde, farklı alanlarda, farklı görev ve sorumluluklar üstlelenen öğretmenlerin temel görevi, eğitim öğretim sürecinde yapılması gereken etkinliklerin öğrenci yararına planlaması ve uygulanmasıdır. Bu sebeple "Öğretim yöntem ve tekniği ile kullanılacak materyallerin seçilmesi ve uygulanması" konusu, birçok ülkede öğretmen özerkliği kapsamında değerlenmiştir. Öğrenciler ile sürekli bir etkileşim içerisinde olan öğretmenlerin; öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını farketmesi, buna uygun planlama ve uygulama yapması, başka bir ifade ile yöntem ve materyal seçimi konusunda özerk olması eğitimin geliştirilmesine katkı sağlar (Friedman, 1999; Mustafa, M. Ve Cullingford).

1.2.1.2. Öğretim Programı Özerkliği

Öğretmen özerkliğinin ilk alanı olarak öğretimin planlanlanması ve uygulanması, ders içeriğinin veya konularının öğretmenler tarafından belirlenmesi veya "müfredat içeriği" konusunda öğretmenlerin rol almasını kapsar. Ancak müfredat içeriği

söz konusu olduğunda, neyin öğretilmesi gerektiği veya merkezi hükümetler tarafından belirlenmesi gereken "eğitimin amaçları" söz konusu olmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, dünya çapında, eğitimin içeriğinin tamamen öğretmenler tarafından oluşturulduğu, başka bir ifade ile müfredat içeriğinin öğretmenlere bırakıldığı kamu okulları bulunmaktadır. Nitekim okulların tamamen özerk olduğu bölgelerde bile, müfredat içeriği ulusal yönergelere uygun bir şekilde yapılmalıdır. Bu durumda özerk okullar, eğitimin içeriğine değil yerine getirilecek amaçlar ve öğrenme alanlarında söz sahibi olabilmektedir. Bazı durumlarda ise okullar veya öğretmenler seçmeli derslerin seçiminde özerk hareket etmektedir. Ancak bu durumda okullar veya öğretmenler "genel eğitim amaçları" ve "öğretime ayrılacak süre" konusunda özerk davranışlarda bulunabilirler (EURYDICE, 2008: 13, 14).

Aderson (1987: 358, 359), eğitimin niteliğinin arttırılması ve eğitimde bütünlüğün sağlanmasının önemli olduğunu, bu nedenle öğretmenlere müfredat içeriğini düzenleme veya öğretim programlarını hazırlama gibi geniş özerk alanların tanınmaması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü öğretmenlerin tamamı, eğitimin içeriğinin hazırlanması konusunda benzer niteliğe sahip değillerdir. Ancak Anderson'un bu söylemine karşı birçok araştırmacı, eğitimin içeriğinin hazırlanmasında öğretmenlerin özerk olmaları gerektiği ileri sürülmüştür (Friedman, 1999; Pearson ve Hall, 1993)

Türkiye açısından bakıldığında, öğretmenlerin "öğretimin planlanması" konusunda özerk hareket etme konusunda sorunlar yaşadığı bu nedenle öğretimin planlanmasında öğretmenlerin, kendilerinden beklenilen görevleri tam olarak yerine getiremedikleri görülmektedir. Bunun temel nedeni ise, öğretmenlerin "öğretimin planlanması" konusunda planlarda değişiklik yapamamaları ve mevzuat hükümlerine uymak zorunda olmalarıdır. Zira eğitim öğretim süreci içerisinde gerek okul yönetimi gerekse de müfettişler tarafından yapılacak denetimlerde sorun yaşamak istemeyen öğretmenler, "matbu" olarak kabul edilebilecek planları kullanmaktadırlar (İşman ve Eskicumalı, 2003). Öğretmenlerin daha çok mesleki kaygılar yaşamamak adına benzer planlar hazırlamaları veya planları hiç değiştirmeden uygulamalarının temel kaynağı ise Milli Eğitim Bakanlığının 2003 yılının Ağustos ayında yayınladığı Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönergedir. Nitekim Yönergenin 12. maddesi "Öğretmen tarafından hazırlanan ders plânı, okul müdürü ve müfettişlerce denetlenir." şeklinde hüküm altına alınmıştır.

Öğretmen özerkliği konusunda, hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin "materyal seçiminde", "öğrenci değerlendirilmesinde", "öğretim yönteminin belirlenmesi" konularında özerk olmaları gerektiğine yönelik fikir birliğinin olduğu; ancak "öğretim içeriğinin oluşturulması" konusunda doktrinde fikir ayrılığının olduğu görülmektedir. 21. yüzyılın eğitim felsefesi göz önüne alındığında, öğretmen özerkliğinin bu konular ile sınırlı kalması eksiklik olarak görülmektedir. Bu eksiklik, öğretmenlere "içeriğin seçilmesi" konusunda yetki tanınması ile giderilebilir (Little, 1990).

Öğretmen özerkliğinin eğitimin niteliğine ivme kazandırabilmesi için öğretmenlerin özerk alanlarının ne az ne de çok olması gerekmektedir. Nitekim öğretmen özerklik alanlarının oldukça fazla olması veya " tam serbestlik" uygulamaları eğitime zarar vermektedir. Bu bağlamda öğretmenler için yeterli özerklik alanlarının tanımlanması, ideal özerklik olarak kendisini gösterecektir (Karabacak, 2014).

1.2.1.3. Mesleki Gelişim Özerkliği

Bir mesleğin icrası, mesleki bilgi ve tecrübe gerektirir. Bu durum, öğretmenlik mesleği için de geçerlidir. Nitekim öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmıştır (MEB, 1973). Öğretmenliğin, "ihtisas mesleği" olarak tanımlanması, öğretmenlik mesleğini icra etmek için bir takım bilgi ve becerilere sahip olunmasını zorunlu kılmaktadır.

Değişimin ve yeniliğin sürekli olduğu 21. yüzyıl eğitim dünyası, öğretmenlik mesleğinin gerekli kıldığı bilgi ve becerinin de sürekli değişim gösterdiğini ve öğretmenlerin modern eğitim için gerekli donanımda olmalarının ilk koşulunun mesleki gelişim (profesyonel gelişim) olduğunu yansımaktadır. Bu nedenle öğretmenlere mesleki gelişim için fırsat tanınmalı ve öğretmenler mesleki gelişim konusunda desteklenmelidir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012: 41- 46).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin ilk unsuru, öğretmenlerin hizmet içi eğitimler ile desteklenmesidir. Nitekim günümüz eğitim dünyasında, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile desteklenmesi, öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olarak değerlendirilmektedir. Çünkü öğretmenlerden beklenen, mesleki

gelişime katkı sunan hizmet içi eğitimlere, sempozyumlara, konferanslara ve diğer bilimsel toplantılara katılmaktır. Ancak öğretmenlerin eksik olduklarını düşündükleri konular hakkında kendilerini geliştirebilmeleri, gerekli olan hizmet içi eğitim faaliyetlerine özgürce katılmalarını zorunlu kılmaktadır (Wilches, 2007: 264).

Okul yöneticilerinin, öğretmenleri, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım gösterme konusunda etkili olması, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş birliği ile yapılmasının daha da önemli olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda; öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimde kazandıkları bilgi ve becerileri diğer öğretmenler ve okul yöneticileri ile paylaşmasının, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin işlevselliğini, başka bir ifade ile öğretmen özerkliğini arttıracaktır (Castle, 2004). Nitekim öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi kariyerlerini geliştirme davranışlarını sergilemeyi ve eğitim kurumlarında yöneticiler ile işbirliği içerisinde çalışmayı da kapsamaktadır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin, üniversitelerin, STK'lerin veya lisans/yüksek lisans mezunu öğretmenlerin iş birliği ile hareket etmeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, dolayısıyla öğrtmen özerkliği, açısından son derece önemlidir (Bümen vd., 2012: 43; Taş ve Bıkmaz, 2020). Buna karşın hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasında yalnızca yönetici görüşlerinin ön planda tutulması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Öte yandan öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda yalnızca kendilerinin karar alması da eğitim sisteminin verimliliğini olumsuz etkilemektedir (Budak ve Demirel, 2003).

Öğretmenlerin mesleki gelişim özerklikleri, alınmak istenen hizmet içi eğitim veya bilimsel toplantıların hangilerine katılabileceklerine karar vermeleri, bu faaliyetlerin yerini ve zamanını belirleyebilmelerini kapsamaktadır. Ancak öğretmen özerkliği konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla, sınıf içindeki etkinliklerin öğretmen özerkliği kapsamında değerlendirildiği görülmektedir. Modern eğitim anlayışında, öğretmenlerin yalnızca sınıf içi eğitim faaliyetlerine değil; sınıf dışındaki eğitim faaliyetlerine de önem vererek mesleki gelişimini sağlaması ve kendisini gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu ise öğretmenlerin etkin olabilecekleri alanları takip edebilmeleri ile mümkündür (Yılmaz, 2012: 12).

1.2.1.4. Mesleki İletişim Özerkliği

Öğretmenlerin eğitim öğretim süreci içerisinde, hem meslektaşları hem de okul yöneticileri ve veliler ile olumlu bir iletişim kurması ve düşüncelerini kaygı duymadan aktarabilmesi, öğretmenin mesleki iletişim özerkliği olarak tanımlanır (Çolak ve Altınkurt, 2017: 41). Öğretmenlerin eğitim öğretimin genel durumu hakkındaki fikirlerini rahat bir şekilde aktarması açısından önemli olan mesleki iletişim özerkliği, özellikle kurum içi toplantılarda önem kazanmaktadır. Nitekim okul toplantılarında düşüncelerini özgürce açıklayabilen öğretmenlerin motivasyonlarının ve örgütsel bağlılığının arttığı ve öğretim süreci içerisinde daha aktif oldukları tespit edilmiştir (Kürkçü, 2019: 93; Çakalcı, 2019; 36).

Mesleki yeterliliğe sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak hissetmeleri ve okul yöneticilerinin veya diğer paydaşların bu öğretmenlerin görüşlerine saygı duyması, öğretmenlerin meslektaşları ile daha rahat iletişim kurabilmesini sağlayabilmektedir. Hem öğretmenler hem de okul yöneticileri ve veliler ile özgür bir iletişim kuran öğretmenler ise okul paydaşları arasındaki işbirliğinin artmasını sağlayacaktır. Öte yandan eğitim ortamındaki sorunların çözülmesi adına da girişimlerde bulunma potansiyeline sahip olan öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi, eğitimin sürekliliğine de katkı sağlayacaktır (Çolak, 2016: 32).

Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği, toplantılarda söz sahibi olma, öğretmenler veya veliler ile rahat bir şekilde iletişim kurabilme ile sınırlı değildir. Nitekim öğretmenlerin, okul yönetim süreçlerine katılması da mesleki iletişim özerkliği kapsamında değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin okul karar mekanizmalarında görev almaları ve okul yönetiminde düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri, eğitimin niteliğini arttırabilmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin, kurum paydaşı olarak öğretmenlerin karar alma süreçlerinde yer almaları için gerekli düzenlemeleri yaptığı okullarda öğretmenlerde örgütsel bağlılığın geliştiği, okul ortamında olumlu bir iletişim ortamının oluştuğu belirlenmiştir. Öte yandan, okul yönetim süreçlerine katılımın gösteren öğretmenlerin meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdiği tespit edilmiştir (Çolak, 2016).

Öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılması, öğretmenlerin eğitimin temel hedeflerine ulaşılabilmesi için karar almaları ve söz konusu kararların uygulanmasında

rol olmalarını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin eğitsel veya sosyal faaliyetlerin planlanması, organize edilmesi, okul finans kaynaklarının yönetilmesi konusunda söz sahibi olmaları öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılmada özerk olduğunu yansıtmaktadır (Karabacak, 2014; Çelik, 2016).

1.2.2. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Eğitim öğretim sürecinde öğrenci özerkliğinin sağlanmasının ilk koşulu öğretmen özerkliğinin olmasıdır. Çünkü öğretmen özerkliği ile öğrenci özerkliği arasında dinamik bir ilgileşim vardır. Nitekim öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler konusunda karar alması ve alınan kararlar doğrultusunda etkinliklerde bulunması, öğrenci (öğrenen) özerkliğini doğrudan etkilemektedir. Bu kapsamda, özerk davranışlarda bulunan öğretmenler, öğrencilere "kendi kendine öğrenme" konusunda rehber olmaktadır (Yan, 2010: 105).

Öğretmenlerin rehberlik rolüne katkı sağlayan öğretmen özerkliği, öğrencilerin de eğitim sürecinde kararlar almasını, böylece içsel bir öğrenme motivasyonun oluşmasına katkı sağlar (Gürsoy, 2020: 12,14). Nitekim öğretmen özerkliğinin temel özelliği, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşim sürecinin olumlu yönde geliştirilmesidir. Olumlu bir iletişimin ve etkileşimin ilk koşulu ise, tarafların birbirleri üzerinde mutlak bir otorite kurmaktan kaçınmasıdır. Bu kapsamda, eğitim öğretim süreci içerisinde mutlak bir kontrol kurmaktan kaçınan öğretmen özerk davranışlarda bulunarak öğrencinin öğrenmede öğretmene olan bağımlılığını azaltmaktadır. Bunun sonucunda da öğrenen özerkliği artmaktadır (Phan, 2012)

Öğrenen özerkliğinin ön koşulu olarak kabul edilen öğretmen özerkliğinin önemli olduğu alanların başında, sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri gelmektedir. Ancak öğretmenlerin sınıf içi eğitim faaliyetlerinde özgür kararlar alması, istenmeyen öğrenci davranışlarının artmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin özerk davranışlarından hangilerini destekleyeceklerine veya hangilerini sınırlandıracaklarına karar vermeleri ve buna yönelik önlemler almaları gerekmektedir. Çünkü öğretmen özerkliği, öğrenen özerkliğinin geniş yorumlanması veya öğrencilerin öğretmenlerden tamamen bağımsız hareket etmeleri değildir (Öksüz Gül, 2015).

Öğretmen özerkliği konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, eğitim öğretim sürecinde özerk davranışlar sergileyen öğretmenlerin hem öğrenciler hem de meslektaşları tarafından takdir edildiği görülmektedir. Bu kapsamda öğretmen özerkliği, "saygı duyma" ve "sevilme" işlevlerini yapısında taşımakta ve öğretmenlerin öz yeterlilik ve öz güven algılarını arttırmaktadır (Gürsoy, 2020:24). Öğretmen özerkliğinin bu işlevi dışında literatürde farklı şekillerde sınıflandırma konusu olmuş birçok işlevi bulunmaktadır. Öztürk (2011: 89) öğretmen özerkliğinin temelde üç önemli işlevi olduğunu belirtmiştir. Bunlar: Eğitim- öğretimin geliştirilmesi, öğretmenliğin uzmanlık mesleği olması ve öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumları.

Eğitim-Öğretimin Geliştirilmesi: Etkili ve verimli bir öğretim ortamı sağlamak amacıyla öğrencilerin dikkatini çekebilecek farklı etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretim ortamının öğretmenlerin bağımsız kararlarını uygulayabilecek ve farklı etkinlikler düzenleyebilecek şekilde düzenlenmelidir. Bu düzenlemelerin yapılması eğitimde kaliteyi de arttırcaktır. Özerk davranışların gösterilmesini teşvik eden böyle bir öğretim ortamının varlığı hem öğretmen özerliğini hem de öğrenci özerkliğini sağlamada etkin rol alması beklenir. Öğretmen özerkliğinin sağlanmasıyla birlikte eğitim-öğretimde öğretmenin konumunu ve rolünü güçlendirecektir (Friedman, 1999).

Öğretmenler öğretim faaliyetlerinin uygulayıcılarıdır. Öğretmenler bu faaliyetleri yerine getirirken eğitim hizmetlerinin de kalitesini arttırmak için öğretim ortamının öğretmenlerin özgürce karar almalarına ve faaliyetlerini uygulamalarına imkân tanıyacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Yolcu, 2019: 45).

Öğretmenliğin Uzmanlık Mesleği Olması: Milli Eğitim Temel Kanunu 43. Madde öğretmenlik için "özel bir ihtisas (uzmanlık) mesleğidir" denilmektedir. Kanunda açıkça belirtilmesine rağmen öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olmasında öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmen özerkliğinin arttırılması gerekliliği önem kazanmaktadır. Öğretmenlik mesleği alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde ortak nokta olarak vurgulanan unsur öğretmen özerkliğinin arttırılmasıdır. Öğretmenlik mesleği de diğer mesleklerde olduğu gibi uzmanlık mesleği olarak ele alınmalı ve bu uzmanlık mesleği öğretmen özerkliği ile bütünleştirilmelidir (Öztürk, 2011).

Öğretmenlerin Mesleki ve Sosyal Tutumları: Bireysel şekilde alınan kararları sınıf ortamında derslerine yansıtan, öğretimin planlanmasında kendisine verilen yetkileri rahatlıkla uygulayan ve öğrencilerin gelişimi üzerinde sorumluluk alabilen öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, meslektaşları ve okul yöneticilerinden saygı görmekte ve öğrencilerin güvenini kazanmaktadırlar (Gürsoy, 2020: 23).

Mesleki davranışlarda özerkliğinin sağlanması öğretmenlerin de eğitim-öğretim faaliyetlerinde kendi becerilerinin farkında olmalarını ve öz güvenlerinin artmasını sağlayacaktır. Böyle olunca öğretmenlerin eğitsel performansları da olumlu etkilenecektir (Şentürker, 2018: 3264).

Öztürk'ün aksine Friedman (1999), öğretmen özerkliğinin işlevlerini dört farklı başlıkta incelemiştir. Bunlar; sınıf yönetimi, okul çalışma şekli, kişisel gelişim, program geliştirme.

Sınıf Yönetimi: Eğitim-öğretimin gerçekleştiği yer olan sınıflarda yapılan etkinlikler öğretmenlik mesleğinin en önemli alanını oluştumaktadır. Sınıf yönetiminde özerk davranışlar sergileyen öğretmenler özgür karar alarak eğitim-öğretimi ortamının verimli olmasına katkıda bulunurlar. Öğretmenlerin sınıf ortamında oluşturdukları etkili eğitim-öğretim ortamı öğrenciler üzerinde de olumlu etki etmektedir. Diğer bir deyişle öğrenci özerkliği öğretmenlerin sınıf yönetiminde göstermiş oldukları özerk davranışlara bağlıdır (Şentürker, 2018; Gürsoy, 2020).

Etkili bir sınıf yönetiminde öğrencilerin desteklenmesi ve çalışmaya teşvik edilmesi gerekmektedir. Burda devreye gire yine öğretmenlerdir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının egemen olaması ile birlikte sınıf ortamında öğrencilerin özerk davranışlar sergilemesine, özgürce karar verebilmesine, sorumluluk sahibi olmalarına yardımcı olmak ve öğrencilere danışmanlık yapmaları öğretmenlerin sınıf yönetimini etkili kullanmalarına bağlıdır (Yazıcı, 2016: 3).

Okul Çalışma Şekli: Öğretmen özerkliğinin sağlanmasıyla beraber öğretmen konumunun da güçlendiği göz önüne alındığında öğretmenlerin okulun güçlenmesinde ve gelişmesinde etkili oldukları da görülmektedir. Öğretmenlerin okul yönetimi işlerinde söz sahibi olması okula olan bağlarının da güçlenmesini sağlayacaktır. Bunun

sayesinde hem öğretmenlerin hem de okulun gelişmesi kaçınılmaz olacaktır (Çolak ve Altınkurt, 2017: 42).

Kişisel Gelişim: Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri üzerinde etkili olan en önemli unsurlardan bir öğretmen özerkliğinin sağlanmasıdır. Öğretmenler özerk davranışları sergileyebilecek bilgi, beceri ve deneyime de sahip olmalıdır. Bu özerk davranışların sınırsız yetkilere sahip olmaması gerekir nitekim kişisel gelişimi gerçekleştirmeyen öğretmenlere sınırsız yetkiler verilmesi eğitimde olumsuz sonuçlara sebep olabilmektedir (Üzüm ve Karslı 2013).

Program Geliştirme: Öğretmenlerin nitelikli insan yetiştirmede oldukça önemli bir rolü bulunmaktadır. Bir ülkenin kalkınmasında ve gelişmesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda okullarda uygulanacak olan eğitim-öğretim faaliyetleri nitelikli insan gücünün ortaya çıkarılmasında önem arz etmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması ve program geliştirme aşamalarında söz sahibi olup özerk davranması eğitim gelişmesine katkı sağlayacaktır (Gürsoy, 2020: 22).

1.2.3. Öğretmen Özerkliğini Kısıtlayan(Engelleyen) Faktörler

Öğretmen özerkliği üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen özerkliğini kısıtlayan farklı unsurların olduğu saptanmıştır. Bu kısıtlamaların bazıları öğretmenlerin mesleğine ilişkin olurken bazıları ise öğretmenlik mesleğini gerçekleştirme şekliyle ilgilidir. Öte yandan ülkelerin eğitim politikaları üzerinde etkili olan "siyasi politikalar", eğitim sistemlerinin belirlenmesinde etkili olan "karar mekanizmaları" ve "okulların yönetim şekli" de kısıtlayıcı unsurlar arasında sayılmaktadır. Öğretmenlerin kendi mesleklerine bakış açıları da öğretmen özerkliğini olumsuz şekilde etileyebilmektedir. Modern eğitim anlayışına ayak uyduramayan, öğretmenlik mesleğinde meydana gelen bilimsel çalışmalara ve yeniliklere kapalı kalan, kendini yenileyemeyen ve eğitim alanındaki gelişmeleri takip edemeyen öğretmenlerin özerkliği olumsuz etkilenmektedir (Ramos, 2006). Öte yandan Eğitim kurumlarında uygulanan prosedürler ve okul dışı politikalar öğretmen özerkliğini kısıtlamaktadır. Ülke politikaları ve egemen bazı ideolojilerin altında kalan öğretmenler özerk davranışlar göstememektedirler. Çünkü egemen güçler sadece kendi amaçlarını

gerçekleştirmek için öğretmenleri bir araç olarak kullanmaktadırlar (Yurtseven, 2019: 22).

Öğretmen özerkliğini kısıtlayan unsurlardan biri de evrak işleridir. Öğretmenler sınıf ortamında geçen zamanlarını evrak işlerine ayırmak zorunda kalmaktadır. Evrak işleri öğretmen özerkliğini azaltmaktadır. Çünkü öğretmenler sadece sınıfta değil aynı zamanda okulda ve evde de bu işlere zaman ayırmaktadır. Evrak işlerine zaman ayırmak zorunda kalan öğretmenler öğretim faaliyetlerine gerekli zamanı haracayamamaktadırlar. Evrak işlerinin yapılmasında katı kurallar uygulayan okul yönetimlerinin bu davranışları öğretmenlerin kendini denetim altında hissetmelerine neden olmaktadır. Dolayısıyla kendini denetim altında hisseden öğretmenler kendilerine güvenilmediğini düşünerek mesleklerine tam adapte olamamaktadırlar (Ataşbaş, 2017: 18).

Öğretmen özerkliğini kısıtlayan bir diğer unsur da öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki çalışma iklimidir. Eğitim kurumlarında öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler arasında katı kuralların neden olduğu güvensiz bir çalışma ortamının varlığı eğitim kurumunun kendini yenilemesine ve geliştirmesine engel olmaktadır. Eğitim kurumlarında görülen katı kurallaya dayalı güvensiz ortam, öğretmenlerin mesleklerine olan ilgilerinin azalmasına, eğitim-öğretim faaliyetlerine karşı mesafeleri olmalarına, etkinliklerin planamasında yaratıcılıklarının azalmasına ve bunun sonucunda sorumluluk almalarına engel olmaktadır (Welsh, 2000: 92, 93).

Crookes (1997) öğretmen özerliğini etkilen unsurları dört bölümde incelemiştir (akt. Ataşbaş, 2017: 18).

- Eğitim kurumlarında program oluşturma sürecine öğretmenlerin alınmaması
- Eğitimsel hedeflerin ve eğitim kurumunun işlevlerinde görülen çatışmalar
- Öğretmenlerin çalışma saatleri nedeniyle etkileşimin az olması ve öğretmenlerin yanlızlaştırılması
- Hazırlanan programlar için yeterli sermayenin sağlanamaması

Öğretmen özerkliğini kısıtlayan bazı unsurları Hanson (1992), şöyle sıralamaktadır (Akt. Gürsoy, 2020: 27).

- Eğitimde müfredatın ve ders kitaplarının hazırlanmasında sadece merkezi yönetimin söz sahibi olması
- Derslerde işlenen konu içeriklerinin kontrol sistemine tabii olması
- Okul yöneticilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerini tek bir eğitim stratejisi üzerinden yürütmesi
- Okul yönetiminin öğretmenlerden sadece kurallar çerçevesinde roller beklemesi.

Corwin ve Borman (1998), ise öğretmen özerkliğini kısıtlayan üç çelişkili unsura dikkat çekmişlerdir (Akt. Kürkçü, 2019: 19; Akt. Gürsoy, 2020)

- Hiyerarşik düzende emir altındaki öğretmenlerin sadece sınıfta özerk alana sahip olması,
- Öğretmenlerin, bir bütünün parçası olarak sahip olduğu güç ve otoritenin emri altında sahip olduğu bireysel güç,
- Ortam güç oluşturmak için mesleki alanda bireysel sağduyusunu bir yana bırakan öğretmenin içinde bulunduğu durum.

Öğretmen özerkliğini kısıtlayan unsurların bir diğeri de öğretmen özerkliği kavramının yanlış anlaşılmasıdır. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin her alanda sınırsız yetkilere sahip olması ve bu yetkileri kullanırken sorumluluk taşımaması gibi algılanabilmektedir. Bu algı da öğretmen özerkliğini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler kendilerine verilen yetkileri eğitim kurumunun ve öğrencilerin yararına olacak şekilde sorumluluk alarak kullanması gerekmektedir. Bazı ülkelerde öğretmen sorumluluklarının yerine getirilmesi amacıyla hesapverilebilirlik politikaların uygulandığı görülmektedir. Bu ülkelerin öğretmenlere yeterli özerkliğin verilmeden hesap istenmesi de yine yanlış bir uygulamadır. Öğretmenlerin sorumlulukları doğrultusunda hesapverebilmesi için öncelikle yeterli düzeyde özerkliğini uygulayabileceği koşulların var olması gerekmektedir (Kürkçü, 2019:19).

1.2.4. Öğreten Özerkliği ve Öğrenen Özerkliği İlişkisi

Dünyada modern eğitim anlayışın egemen olmasıyla doğrudan bilgi aktarımı önemini kaybetmiş öğrencilerin bilgiye ulaşması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu gereklilik sonuncunda eğitim sürecinde öğrenen özerkliği kavramı ortaya çıkmaktadır.

Öğrenen özerkliği, ilk kez 1960'lı yıllarda Kuzey Amerika'da bulunan eğitim uzmanları tarafından konuşulmaya ve tartışılmaya başlanmıştır. Eğitim uzmanları öğrenen özerkliğini; öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yapılan planlama, uygulama, düzenleme ve değerlendirme süreçlerinde gerekli sorumlulukları alması şeklinde tanımlamıştır (Gültaktı, 2020: 19).

Holec (1981), ise öğrenen özerkliğini; kişinin öğrenme sorumluluğunu alma becerisi olarak açıklamış ve bu becerinin kişiye doğuştan değil sonradan sistemli bir şekilde kazanıldığını savunmuştur. Bunun yanında öğrenen özerkliği, öğrencilerin eğitim hayatı boyunca öğrenmende kullanılan içeriklerin belirlenmesi, amaçlarına uygun kararlar alabilmesi, süreçte kullanılacak yöntemin kendisine en uygun yöntem olmasını sağlaması ve bütün bu süreci değerlendirebilmesi gerekmektedir. Öğrenen özerkliğini gerçekleştirmek isteyen öğrenciler eğitim sürecinde kendilerine yol gösterici olarak öğretmenleri kabul etmişlerdir (Akt. Sert, 2007).

Eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında öğretmenlerin önceliği öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaktır. Çünkü ülkelerin kalkınmasına ve gelişmesine öncelik edecek olan öğrencilerin eğitim hayatında başarılı olması özerk davranışlar sergilemesine bağlıdır. Öğrencilerin özerk davranışlar sergilemesi için de öğretmenlerin öğrencilere destek olması ve yol göstermesi gerekmektedir. Öğrencilerin geleneksel yöntem olan doğrudan bilgiyi alması yerine ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendisinin öğrenme sorumluluğunu alabilen bireyler olmasında öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Öğrencilerin sorumluluklarına yerine getirmesinde etkili olan diğer bir unsurda öğrencilerin öğretim faaliyetlerine aktif olacak katılım sağlayabilecekleri bir ortamın varlığıdır (Göçer, 2016:188, 189).

Öğrenci merkezli eğitim anlayışının dünyada yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim sistemlerinin, öğrencilerin kişisel özelliklerini göz önünde bulundurarak iletişim kurma becerisini geliştirecek, öğrenmede öğrencilere sorumluluk verecek, bilgiye erişmesine olanak sağlayacak ve bu bilgiyi kullanabilecek, yaratıcı düşünmesinin önünü açacak evrensel değerleri benimseyecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenci özerkliğini dikkate alarak oluşturulan eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesinde ve yapılacak olan etkinliklere uyumlu hale getirilmesinde öğretmenlerin söz sahibi olması gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin özerk davranışları sergilemesi rol model olarak

gördükleri öğretmenlerin özerk davranışlarına bağlanmaktadır (Gömleksiz ve Bozpolat, 2012: 95-97).

Özerk davranışlar sergileyebilen öğrenciler ilk başta en iyi nasıl öğrenebileceğinin farkında olan öğrencilerdir. Diğer bir deyişle öğrenmeyi öğrenen öğrenciler eğitimlerinde sorumluluk alabilen bireylerdir. Özerk öğrenciler ihtiyaçlarının farkında olup bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için doğru yolu ve yöntemi belirleyebilmektedir. Öğrenme yolunda karşısına çıkan engel durumunda nasıl davranması gerektiğini ve engelin ortadan kaldırılması için ne yapılması gerektiğini bilmek özerk davranışların bir neticesidir (Söylemez, Sütçü ve Sütçü, 2014: 91, 92).

Özerk öğrencilerin yetiştirilmesinde öğretmenler ve öğrencilerin işbirliği içinde hareket etmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin özerk davranışları öğrencilerin, eğitim ortamına adapte olmasında ve öğrenmeye istekli hale gelmesinde doğrudan etkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri katı kurallar ve kontrol edici tutumlardan uzak durmaları gerekmektedir. Öğrenciler kendilerini baskı altında hissetmedikleri ve özgürce hareket ettikleri bir ortamda yeteneklerini kolayca ortaya koyabileceklerdir (Ataşbaş, 2017: 23).

Özerk öğretmenler, öğrencilerine özerklik desteğinde bulunmak amacıyla, sınıf yönetimi konusunda tecrübeli olmalı, eğitim-öğretim sürecini kontrol edebilmeli, öğretmenlik meslek becerilerini uygun zamanda ve uygun yöntemler kulanarak uygulamalıdır. Kendilerini özerk davranışlar gösteren bireyler olarak gören öğretmenlerin öğrencilerine de özerklik sağladığı bilinmektedir. Öğrencilerine özerklik desteğinde bulundan öğretmenler öğrencilerin, sınıf ortamından kendilerini rahatça ifade etmelerine imkan verir, farklı bakış açılarına ön yargılı yaklaşmaz, yaratıcı fikirlere saygı duyar ve onları bilgiye ulaşmada danışmanlık yapar. Öğrenme ortamında bunlarla karşılaşan öğrenciler de kendilerini daha rahat hissederler. Böylece öğrenciler çok iyi not almak için stres yapmaz ve özerklik becerilerini geliştirerek okul hayatı ile gerçek hayatı birbiriyle uyumlu hale getirir (Gültaktı, 2020: 20).

Özerk davranışlar sergileyen öğrencilerin bilgiye ulaşması teknolojinin gelişmesiyle beraber artık kolay hale gelmiştir. Eğitim alanında yaşanan teknolojik gelişmelerin öğrencilerin ulaşabileceği ve kullanabileceği şekilde öğretilmesi de öğretmenlerin görev alanına girmektedir. Özerk öğretmenler hem kendilerini

mesleklerinde geliştirmek için hem de öğrencilerini geliştirmek için teknolojiyi takip etmesi, yeniliklere açık olması ve yapılandırmacı öğrenme sürecinde aktif olması gerekmektedir (Tok, 2010).

Yapılandırmacı öğrenme sürecinde özerk öğretmenler, öğrencilerin sorunlarla baş edebilmeleri ve sorunlara kendi çözümlerini bulmalarında yardımcı olacak desteği sunması gerekmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenciler, öğrenmeyi gerçekleştirme sürecinde özerk olmalı ve özerkliğin sorumluluğunu üstlenmelidir. Öğrencilerin aktif olduğu yapılandırmacı öğrenmede öğretmenlerin de öğrenme ortamını ve öğretim etkinliklerini bu doğrultuda düzenlemesi gerekmektedir (Koç, 2006: 60).

1.2.5. Öğretmen Özerkliğinin Geliştirilmesi

Öğretmenler mesleki alanda, eğitim-öğretim faaliyetlerinin tek uygulayıcılarıdır. Bununla birlikte öğretmen özerkliğinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin, hangi eğitim-öğretim faaliyetlerinin kullanılıcağına karar verilirken ve planlama süreçleri yapılırken de aktif olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, kendilerine verilen görevleri ve kendi sorumluluklarını yerine getirirken bazı durumlarda çelişkiye düşmektedir. Öğretmenler hem mesleklerini en iyi biçimde yapmaya çalışır hem de başkaları tarafından hazırlanan öğretim programlarını uygulamaya çaşılır. Eğitim alanında yapılacak düzenlemeler ile birlikte öğretmenlerin öğretim programlarının yapılmasında kararlara katılımı ve uygulamada bağımsız hareket etmesini sağlayacak kararlar almasını sağlamak bu çelişkiyi ortadan kaldıracaktır. Modern eğitim sistemleriyle diğer ülkelere örnek olan ülkelerde öğretmen özerkliğinin tamamen sağlandığı görülmektedir (Bütün, 2020: 17).

Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi bazen yanlış anlaşılarak öğretmenler üzerindeki denetimlerin tamamen kaldırılması olarak bilinmektedir. Fakat denetimlerin tamamen kaldırılması imkânsızdır. Bunun yerine karar alma mekanizmasındaki otoritenin ve okul yöneticilerinin öğretmenler üzerindeki denetiminin azaltılması gerekmektedir. Denetimin azaltıldığı ve öğretmen özerkliğinin geliştirildiği ortamlarda öğretmenler mesleklerine daha bağlanmaktadırlar. Karar alma mekanizmasındaki kişiler ve okul yöneticileri denetimlerini sadece öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirip getirmediği üzerine yaparlar (Öztürk, 2012: 273, 274).

Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Ramos (2006), öğretmen özerkliğinin geliştirilebilmesi için altı unsur üzerinde durmuştur.

Farkındalık: Bireyin yaşadığı çevrede meydana gelen olanlar hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Öğretmenlerin çalışma ortamı, zamanla değişen öğrenci ihtiyaçları ve dünyada meydana gelen olayları takip etmek geleceğe yönelik karalar almada etkili olmaktadır.

Öz Farkındalık: bireyin öncelikle kendisini tanıması gerekmektedir. Güçlü ve zayıf yönlerini bilen, gerektiğinde değerlendirme yapabilen bireylerde öz farkındalık gelişmiştir. Öz farkındalık öğretmen özerkliğinin gelişmesine olumlu katkı sağlamaktadır.

Sorunlar: Mesleki hayatında karşılaşılan sorunlar öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Özerk öğretmenler karşılaşılan bu sorunlara yaratıcı çözümler bulmaktadır.

Katılım ve İşbirliği: Öğretmen özerkliği tek başına gelişen bir alan değildir. Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi çalışma ortamında alınan kararlara katılım, uzlaşma, saygı ve diğer meslektaşlarıyla yapmış olduğu işbirliğine bağlıdır.

Sorumluluk: Öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi için öğretmenlerin kendisine verilen yetkilerin sorumluluğunu alması gerekmektedir.

Rolleri Değişmek: Eğitimde meydana gelen gelişmeleri göz önüne alarak öğretmenlerin de rollerini değiştirmeleri gerekmektedir. Modern eğitim anlayışı ile birlikte öğretmenler sınıf ortamında yol gösterici, rehber, dinleyici ve destekleyici rollere sahip olmuştur.

Littlewood (1997), ise öğretmen özerkliğini geliştirmek için yeterlilik ve gönüllülük kavramlarının üzerinde durmuştur. Öğretmen özerkliğini geliştirebilmek için mesleki alanda bilgi ve becerilerin yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin mesleklerinde istekli ve gönüllü olmaları da gerekmektedir (Akt. Gültaktı, 2020: 13). Öğretmenlerin eğitim ortamında verdiği kararlar ve sınıf içinde yaptığı etkinlikler okulların gelişimiyle beraber başarısını da olumlu etkileyebilmektedir. Bu kapsamda öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi için var olan

kanunlar dışında okul yönetiminin de destekleyici çalışmalar yapması gerekmektedir. Okul yönetiminin öğretmen özerkliğini destekleyici çalışmalar yapması sonucunda öğretmenler, tamamen öğrencilerin gelişmesine odaklanacaktır. Öğretmenler öğrenci merkezli sınıf ortamı oluşturma ve öğrencilerin değişen istek ve ihtiyaçlarına cevap verme de daha başarılı olacaktır (Çolak ve Altınkurt, 2017: 35- 38).

Webb (2002), öğretmen özerkliğinin geliştirilmesinde etkili olan hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitimin önemi üzerinde durmuştur. Öğretmenlere verilen bu eğitimlerin, değişen dünya koşullarına ve eğitim anlayışında yaşanan gelişmelere uygun olarak dinamik ve sürekli bir yapı haline getirilmesi gerekmektedir.

1.2.6. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Öztürk (2012) tarafından yapılan "Öğretimin Planlanmasında Öğretmenin Rolü ve Özerkliği: Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Yıllık Plan Hazırlama ve Uygulama Örneği" başlıklı çalışmada öğretmen özerkliğinin temel boyutlarından biri olan "öğretimin planlanması ve uygulanması" incelenmiştir. Nitel bir araştırma olarak yapılan bu çalışmada tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama rolleri ve özerklik alanları incelenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem ve dökuman inceleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen özerkliğinin temel boyutunu oluşturan "öğretimin planlanması ve uygulanması" konusunda tarih öğretmenlerinin katkılarının oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre tarih öğretmenleri, öğretimin planlanması ve uygulanması süreci içerisinde öğrencilerin temel özellikleri veya okulun bulunduğu çevreyi göz ardı etmektedir. Araştırmada tarih öğretmenlerinin öğretimin planlanması ve uygulanması sürecinde öğrenci özelliklerini görmezden gelmelerini etkileyen dört temel faktör tespit edilmiştir. Bunlar; (1) planlama sisteminin öğretmenlere geniş bir hareket alanı bırakmaması, (2) ders programlarının yapısı, (3) denetleme anlayışı ve uygulamaları, (4) öğretmenlerdeki mesleki yetersizlik ve eksikliklerdir.

Öksüz Gül (2015) tarafından yapılan "Eğitimsel Liderlik Uygulamaları Bağlamında Öğretmen Özerkliğinin incelenmesi" başlıklı araştırmada eğitimsel liderlik konumunda yer alan okul yöneticileri ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada okul yöneticiliği görevini yapmış 16 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada kartopu örnekleme yöntemi ve nitel araştırma

yöntemlerinden yorumlayıcı fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılara derinlemesine görüşme, yarı yapılandırılmış sorular ve açık uçlu sorular uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, okul yöneticileri tarafından desteklenen işbirliği sonucunda öğretmenlerin farklı fikirler üretebildiği, özerk davranışlarda bulunduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin öğretmenlere güven hissini vermesi öğretmenlerin özerk davranışlarını olumlu yönde etkilediği ve özgüvenlerini arttırdığı belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin olumlu tutumları öğretmenlerin özerk davranışını pekiştirdiği ve okula bağlılıklarını da arttırdığı tespit edilmiştir.

Uğurlu ve Qahramanova (2016) tarafından yapılan "Türkiye ve Azerbaycan Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Özerkliğine İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı araştırmada öğretmen özerkliği Türkiye ve Azerbaycan eğitim sistemleri kapsamında incelenmiştir. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada Türkiye eğitim sisteminde öğretmen özerkliği, Azerbaycan eğitim sistemindeki öğretmen özerkliğiyle karşılaştırılmıştır. Türkiye'de ve Azerbaycan'da eğitim özerkliğinin kapsamı, öğretmenlerin özerk davranış alanları ve mesleki karar alma durumlarının incelendiği bu araştırmada örneklem olarak Türkiye'de Sinop ve Azerbaycan'da Bakü seçilmiştir. Sinop ve Bakü'de görev alan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, görüşme yöntemiyle elde edilmiş ve veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre; hem Türkiye'de hem de Azerbaycan'da öğretmenler ve okul yöneticileri, öğretmen özerkliği kavramını sınıf içi öğretim faaliyetleri ve öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile tanımladığı tespit edilmiştir.

Çelik (2016)'in "Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderlik ve Öğretmen Özerkliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)" başlıklı araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmen görüşleri doğrultusunda kurumlardaki dağıtılmış liderlik anlayışı ve öğretmen özerkliğinin ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada 344 öğretmen görüşünden yararlanılmıştır. Çalışmada "Dağıtılmış Liderlik Envanteri" ve "Öğretmen Özerklik Ölçeği" olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların dağıtılmış liderlik algısının orta düzeyde olduğu, katılımcı görüşlerinin "cinsiyet ve eğitim durumu" değişkenlerinde anlamlı bir fark göstermediği fakat "yaş, kıdem yılı ve okulda çalışma süresi" değişkenlerinde anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak özerklik algısının da orta düzeyde olduğu, "eğitim durumu ve yaş" değişkenlerine göre bir

farklılığın olmadığı saptanmıştır. Okullarında 11-15 yıl çalışan katılımcıların daha yüksek özerklik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yutseven (2019) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Özerklik Davranışları İle Duygusal Emekleri Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasında ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Muğla il ve ilçelerinde bulunan resmi ve özel okulların ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 423 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada tarama modeli, veri toplama aracı olarak da "Öğretmen Özerklik Ölçeği" ve "Duygusal Emek Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin genel özerklik algıları orta düzeyin biraz üzerinde çıkmıştır. Özerklik boyutları arasında en çok sergilenen özerklik davranışı öğretme sürecindeki özerklik en az sewrgilenen özerklik davranışı ise mesleki gelişim özerkliği olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin özerklik davranışları okul kademe ve türü değişkenlerinde anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken cinsiyet ve yaş değişkenlerinde anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin duygusal emek boyutlarından doğal duyguları en çok sergiledikleri görülmüştür. Doğal duygu ve davranışlar, öğretmen özerkliğinin tüm boyutlarının yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Karatay, Günbey ve Muhammed (2020) tarafından yapılan "Öğretmen Profesyonelliği ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmada öğretmen profesyonelliği ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Resmi liselerde görev yapan 199 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği" ve "Öğretmen Özerklik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; öğretmen özerklik davranışları ve öğretmen profesyonelliği arasında orta düzeyde analamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının orta düzeyde, profesyonelliğin alt boyutlarında ise üst düzeyde olduğu saptanmıştır. Öte yandan öğretmen özerkliğinin profesyonelliğin bir yordayıcısı olduğu da tespit edilmiştir.

Keskin (2021) tarafından yapılan "Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Türleri ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki" (İzmir ili örneği) başlıklı araştırmada okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin

özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İzmir il merkesinde bulunan resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 419 öğretmen örneklemi oluşturmaktadır. Araştırma tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarından "Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği" ve "Öğretmen Özerklik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerini yasal güç, zorlayıcı güç, karizma gücü, ve uzmanlık gücü olarak gördükleri saptanmıştır. Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri okul kademesi, branş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılışma olduğu okul türü ve kıdem değişkenlerinde ise anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin genel özerklik algıları yüksek düzeyde, özerklik alt boyutları arasında ise en çok öğretme sürecinde özerklik davranışlarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir.

1.2.7. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

Anderson (1987) tarafından yapılan "Öğretmen Özerkliğinin Düşüşü: Gözyaşı mı, Şerefe mi?" başlıklı araştırma, öğretmen özerkliğinin azalmasıyla ortaya çıkan sonuçları incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülmüştür. Diğer çalışmaların aksine öğretmen özerkliğinin azalmasının iki olumlu sonucu olduğu vurgulanmıştır. Bunlardan ilki öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları çözmede işbirliğine gitmesi ikincisi de öğretmenlerin mesleki bir statüye sahip olmalıdır. Araştırma sonucuna göre, özerkliğin öğretmenelere verilmemesi bizzat öğretmenler tarafından kazanılması gerekmektedir. Öğretmen özerkliğinin artmasıyla öğretmenin mesleki statüsünün de arttıracağı tespit edilmiştir.

Little (1995) tarafından yapılan "Diyalog Olarak Öğrenme: Öğrenci Özerkliğinin Öğretmen Özerkliğine Bağlılığı" başlıklı araştırma resmi dil öğrenmede okul, kolej ve üniversitelerin öğrenen özerkliği bağlamında incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Öğrenen özerkliği, genel düşünceler ile başlar öğrenme stratejileri, öğrenen eğitimi, pedogojik diyalog ve öğretmenin rolü ile gelişerek devam eder. Araştırma sonucuna göre, özerkliğinin geliştirilmesinde öğrenme stratejileri ve öğrenci eğitimin önemli olduğu belirlense de en önemli unsurun pedogojik diyaloğun geliştirilmesi olduğu saptanmıştır. Pedogojik diyaloğun geliştirilmesinde öğrenen özerkliği ve öğretmen özerkliğinin birbirlerine bağlı oldukları tespit edilmiştir.

Chirkov ve Ryan (2001) tarafından yapılan "Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and US Adolescents: Common Effects on Well-Being and Academic Motivation" başlıklı araştırma Amerika Birleşik Devletleri ve Rusya'da lise kademesinde eğitime devam eden öğrencilere öğretmen ve aile tarafından uygulanan özerklik desteğinin akademik ve kişisel gelişime etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ABD'den 116 ve Rusya'dan 120 öğrenci görüşüne başvurulmuştur. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılırken ölçek olarak "Ebeveyn Özerklik Desteği ve Kontrol Algısı Ölçeği", "Öğretmen Özerklik Desteği ve Kontrol Algısı Ölçeği", "Akademik Öz Düzenleme Anketi ve Psikolojik İyilik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilere sağlanan özerklik desteğinin akademik gelişime olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Rusya'da bulunan öğretmen ve ailelerin ABD'de bulunan öğretmen ve ailelere göre özerklik desteğinde daha kontrollü oldukları tespit edilmiştir.

Webb (2002) tarafından yapılan "Öğretmen Gücü: Sıkı Hesap Verebilirlik Çağında Mesleki Özerkliğin Uygulanması" başlıklı araştırma öğretmenlerin özerk davlanışlarını ortaya koyma ve sorunlu eğitimde öğretim programları ile standart testlere bağlı başarı durumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma Amerika Birleşik Devletleri'nin Washington eyaletinde bulunan bir devlet okulunda görev yapan 5 öğretmen ve 1 okul müdürü ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretim programı ve değerlendirme uygulamalarında öğrenci başarısının artması için öğrencilerin özerk davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Öğrencilerin özerk davranışlar sergilemesi onlara rol model olan öğretmenlerin özerkliğinin geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Lawson (2004) tarafından yapılan "Öğretmen Özerkliği: Güç mü Kontrol mü?" başlıklı araştırma, öğretmen özerkliğini özgürlük ve kontrol potansiyeli kapsamında incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen özerkliği özgürlük bağlamında eleştirel eğitim, yansıtıcı eğitim ve kişisel etkililik düşüncelerini kapsarken kontrol bağlamında ise öz denetim, disiplin becerileri ve pedogojik kimliği kapsamaktadır. Araştırmada öğretmen özerkliğinde mesleki çekiciliğinin hem özgürleştirilmesi hem de kontrol mekanizmasının yumuşatılması gerektiği tespit edilmiştir.

Benson (2010) tarfından yapılan "Öğretmen Eğitimi Ve Öğretmen Özerkliği: Ortaokul İngilizce Öğretiminde Deney İçin Alanlar Yaratmak" başlıklı çalışmada Hong Kong'da bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin İngilizce öğretiminde öğretmen özerkliği üzerindeki kısıtlamalarla ilgili deneyimleri ve bunların öğretmen eğitimi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, kısıtlamaların sistematik olduğu ve bu kısıtlamaların eğitim kurumlarında bulunan denetim mekanizmalarından kaynaklandığı ortaya konulmuştur. Bunun yanında dil öğretmeni eğitiminde öğretmenlerin çalışma koşullarında öğretmen özerkliğinin sağlanması ve geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Torres (2014) tarafından yapılan "Mimar ya da Yapı İşçileri miyiz? Öğretmen Özerkliğinin Yeniden İncelenmesi ve Sözleşmeli Okulların İş Hacmi" başlıklı araştırma Amerika Birleşik Devletleri'nde Charter okulu olarak bilinen sözleşmeli devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özerklik düzeyleri ve işten ayrılma nedenlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma model, kullanılan çalışmada sözleşmeli devlet okullarında görev yapan ve ayrılan 20 öğretmen görüşünden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, Charter okulunda görev yapan öğretmenlerin diğer devlet okullarına göre alınan kararlardaki etkilerinin daha az olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin özerk davranışlar sergileyemedikleri ve kendilerini geliştiremedikleri için işten ayrıldıkları tespit edilmiştir.

Sølvi Mausethagen ve Christina Elde Mølstad (2015) tarafında yapılan "Müfredat Kontrolünde Değişiklikler: Öğretmen Özerkliği Fikirlerine Karşı Çıkmak" başlıklı araştırma Norveç'te ürün odaklı bir eğitim müfredatının geleneksek öğretmen özerkliği fikirlerine nasıl karşı çıktığını ve bunu değiştirdiğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada öğretmenler, okul müdürleri, bir bölge müfettişi ve eğitim yöneticilerinin öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucuna göre, öğretmen özerkliğin hakkından üç bakış açışı ortaya çıkmıştır. Bunlar; (1) pedogojik özgürlük ve kontrol yokluğu, (2) uygulamaları haklı gösterme iradesi ve (3) yerel sorumluluktur. Eğitim kurumlarının gelişimi, öğrencilerin gelişimi ve yerel sorumlulukların artması ile öğretmen özerkliğinin iyileştirilmesinde öğretmenler ve devlet arasında ilişkinin dinamik tutulması gerektiği tespit edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın yöntemine değinilmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesi ve verilerin yorumlanması yer almaktadır.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla keşfedici korelasyon analizi modeli kullanılmıştır. Keşfedici korelasyon analizi, bir olayı anlamaya çalışmak amacıyla yapılan ve değişkenler arası ilişkilerin çözümlenmesine dayalı olan bir araştırma modelidir. Bir araştırmada keşfedici korelasyon analizi modelinin uygulanmasındaki amaç; araştırmanın uzak hedefi ile araştırma konusundaki neden- sonuç ilişkileri hakkında ipuçlarının ortaya çıkarılmasıdır (Yıldız, Aydıhan, Şahin ve Aksoy, 2021).

2.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Siirt il merkezindeki resmi ilkokul, ortaokul ve lise okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli olan veriler, katılımcı öğretmenlerden Google Formlar üzerinden toplanılmıştır.

Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen sayısı 4.176'dır. Bunlardan 1.197'si ilkokullarda, 1.824'ü ortaokullarda ve 1.155'i ise liselerde görev yapmaktadır. Ancak Siirt'te, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarının tamamında anket çalışması uygulamanın zaman faktörü ve Kovid- 19 salgını nedeniyle bu araştırmada örneklem; Siirt il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 361 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi, Siirt il merkezinde yer alan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde basit tesadüfi (seçkisiz) örnekleme yoluyla seçilen 361 öğretmenden oluşmaktadır.

Bir araştırmada örneklem büyüklüğünün uygun olarak belirlenmesi, araştırmanın niteliğine ve kaynak tasarrufuna katkı sağlamaktadır. Başka bir ifade ile araştırmada, örneklem sayısının gereğinden az olması veya gereğinden fazla olması kaynak israfına neden olmakta ve araştırmanın niteliğini etkilemektedir. Bu nedenle evren büyüklüğüne göre örneklem seçiminde belirli kriterlerin bir arada bulunması gerekmektedir. Öte yandan evren sayısının belli olduğu durumlarda, seçilen hata payına göre, belli bir değerden sonra örneklem büyüklüğünün artması, araştırma sonucunu fazla etkilememektedir (Çobanoğlu, 2020: 125; Şahin, 2014: 127). Bu araştırmada Krejcie ve Morgan (1970) tarafından önerilen örneklem büyüklükleri referans alınmıştır. Krejcie ve Morgan (1970), % 95 güven aralığında ve 0.05 kabul edilebilir hata payına sahip araştırmalarda evren büyüklüğünün 6.000 olması durumunda örneklem sayısının 361 olmasının yeterli olduğunu belirtmiştir (Akt. Çobanoğlu, 2020: 125). Bu araştırmada, örneklem büyüklüğünün 4.176 olduğu göz önüne alındığında, 361 katılımcıdan oluşan örneklem büyüklüğünün araştırma için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın evren ve örneklemine ilişkin bilgiler Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Okul Kademesi	**Evren**		**Örneklem**	
	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
İlkokul	288	1.197	28	107
Ortaokul	139	1.824	24	124
Lise	59	1.155	20	130
Toplam	486	4.176	72	361

Tablo 2.1'den görüldüğü üzere örneklem grubu 28 ilkokul, 24 ortaokul ve 20 liseden oluşmaktadır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin 107'si ilkokulda, 124'ü ortaokulda ve 130'u lisede görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri ise Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Değişkenler		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	169	46.8
	Erkek	192	53.2
	Toplam	361	100
Çalışılan Okul Türü	İlkokul	107	29.6
	Ortaokul	124	34.3
	Lise	130	36.0
	Toplam	361	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	137	38.0
	6-10 yıl arası	91	25.2
	11-15 yıl	71	19.7
	16 yıl ve üzeri	62	17.2
	Toplam	361	100
Yaş	20-25 yaş arası	55	15.2
	26-30 yaş arası	96	26.6
	31-35 yaş arası	98	27.1
	36-40 yaş arası	61	16.9
	41 yaş ve üzeri	51	14.1
	Toplam	361	100

Tablo 2.2'de görüldüğü üzere katılımcıların % 53,2'si (192 kişi) erkeklerden, %46,8'i ise (169 kişi) kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların % 29,6'ı (107 kişi) ilkokulda, % 34,3'ü (124 kişi) ortaokulda, % 36'sı (130 kişi) lisede çalışmaktadır.

Katılımcıların % 38'i (137 kişi) kıdem olarak 1 ile 5 yıl arası olanlar çoğunlukta olup bunları %25,2'lik (91 kişi) dilimle 6 ile 10 yıl arası kıdeme sahip olanlar takip etmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bu araştırmada kişisel bilgi formu ve iki adet ölçek kullanılmıştır. Bu kapsamda, araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

1. Kişisel Bilgi Formu

2. Kamu Liderliği Ölçeği

3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup araştırmada yer alan katılımcıların; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve çalışılan okul kademesi değişkenlerini kapsamaktadır. Kişisel bilgi formunun geliştirilmesi sürecinde hem öğretmen özerkliği hem de kamu liderliği konusunda daha önceden yapılan araştırmalar göz önüne alınmıştır. Bu kapsamda, katılımcı öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 2.2'de verilmiştir.

2.3.2. Kamu Liderliği Ölçeği

Bu araştırmada Tummers ve Knies (2015) tarafından geliştirilen ve Tösten, Çelik Şahin ve Han (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kamu Liderliği Ölçeği" kullanılarak; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarının öğretmen görüşüne göre düzeyinin ne olduğu incelenmiştir. Tösten, Çelik Şahin ve Han (2018), güvenirlik çalışmasını da yaptıkları Kamu Liderlik Ölçeğinin Türkçeye çevrilmesi için öncelikle doğrulayıcı faktör analizinden ve modifikasyon indekslerinden yararlanmıştır. Bu kapsamda Ki-Kare Uyum Testi, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi, Normlaştırılmış Uyum İndeksi, Fazlalık Uyum İndeksi, İlişkili Uyum İndeksi, Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü indeksleri kullanılmıştır.

Kamu liderliği ölçeği 21 madde dört alt boyuttan oluşmaktadır. Buna göre Kamu Liderliği Ölçeğinin ilk boyutu, ölçeğin 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddelerinden oluşan Hesapverebilir Liderlik boyutudur. Ölçeğin ikinci boyutu ölçeğin 7, 8, 9 ve 10. Maddelerinden oluşan Kuralları Uygulama Liderliğidir. Ölçeğin üçüncü boyutu olan Politik Sadakat Liderliği, ölçeğin 11, 12, 13, 14 ve 15. maddelerinden; ölçeğin dördüncü ve son boyutu olan İletişim Ağı Yönetimi Liderliği ise ölçeğin 16,17,18,19,20 ve 21. maddelerinden oluşmaktadır.

Kamu Liderlik Ölçeğinin ilk geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, ölçeği geliştiren Tummers ve Knies (2015) tarafından yapılmış ve ölçeğin alt boyutlarının

Cronbach's alpha katsayıları, sırasıyla; .93, .82, .88, ve. 95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeği Türkçe'ye çeviren Tösten, Çelik Şahin ve Han (2018) ise Kamu liderlik ölçeğinin Cronbach's alpha katsayılarını, sırayla; .91, .89, .93, .94 olarak tespit edilmiş ve ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Cronbach's Alpha, geliştirilen bir ölçeğin iç tutarlılığının belirlenmesinde yaygın olarak kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Likert tipi bir ölçeğin güvenirliğinin değerlendirilme yöntemlerinden biri de Cronbach's Alpha yöntemidir. Bu kapsamda, araştırmadan elde edilen Kamu Liderlik Ölçeği ile alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları Tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2.3. Kamu Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi

Ölçek ve alt boyutları	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Hesap Verebilir Liderlik	.91	6
Kuralları Uygulama Liderliği	.87	4
Sadakat Liderliği	.92	5
İletişim Ağı Yönetimi Liderliği	.92	6
Kamu Liderliği Ölçeği	**.95**	**21**

Bir ölçeğin taşıması gereken özelliklerinden biri olan ve ölçek güvenirliğin tespit edilmesinde kullanılan Cronbach's Alpha katsayısı 0 ile 1 arasında bir değer alır. Likert tipi bir ölçekte Cronbach's Alpha katsayısının aldığı değerler için Tablo 2.4'te gösterilen değerlendirmeler yapılır (Çakır, 2014: 3).

Tablo 2.4. Cronbach's Alpha Katsayısının Değerlendirilmesi

Cronbach's Alpha	Yorum
$0.00 < \alpha < 0.40$	Ölçek güvenilir değildir
$0.40 < \alpha < 0.60$	Ölçeğin güvenirliği zayıftır
$0.60 < \alpha < 0.80$	Ölçek oldukça güvenilir
$0.80 < \alpha < 1.00$	Ölçek yüksek derecede güvenilir

Bu araştırmada kullanılan Kamu Liderliği Ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri .95 (Tablo 2.3) olarak tespit edilmiştir. Buna göre, Kamu Liderliği Ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılır.

Kamu liderlik ölçeği, 5'li likert ölçek tipinde oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan en yüksek değer "5" (Tamamen katılıyorum) ve en düşük değer "1" (Hiç Katılmıyorum) olarak belirtilmiştir. Bu kapsamda, araştırmada kullanılan ölçeğin boyut ortalamaları ve madde ortalamaları belirlenirken kullanılan aralıklar şunlardır: 1.00- 1.79 arası "hiç katılmıyorum", 1.80- 2.59 arası "katılmıyorum", 2.60- 3.39 arası "kısmen katılıyorum", 3.40- 4.19 arası "katılıyorum" ve 4.20- 5.00 arası "tamamen katılıyorum" kriterleri ölçüt olarak kullanılmıştır.

2.3.3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Bu araştırmada, Çolak (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerklik Ölçeği kullanılarak; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşüne göre öğretmenlerin özerk davranışlarının düzeyinin ne olduğu incelenmiştir.

Çolak tarafından geliştirilen Öğretmen Özerklik Ölçeği 17 maddeden ve öğretim programı özerkliği, öğretme süreci özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Buna göre Öğretmen Özerkliği ölçeğinin ilk boyutu; 1, 3, 4, 9, 10 ve 11. maddelerinden oluşan Öğretme Süreci Özerkliği boyutudur. Ölçeğin ikinci boyutu; ölçeğin 2, 5, 6, 7, ve 8. maddelerinden oluşan Öğretim Programı Özerkliğidir. Ölçeğin üçüncü boyutu olan Mesleki Gelişim Özerkliği, ölçeğin 12, 13 ve 14. maddelerinden; ölçeğin dördüncü ve son boyutu olan Mesleki İletişim Özerkliği ise ölçeğin 15, 16 ve 17. maddelerinden oluşmaktadır.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği, 5'li likert ölçek tipinde oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan en yüksek değer "5" (Kesinlikle katılıyorum) ve en düşük değer "1" (Kesinlikle Katılmıyorum) olarak belirtilmiştir. Öte yandan katılımcıların maddelere katılım düzeyleri ve ölçek madde ortalamaları belirlenirken kullanılan aralıklar, Kamu Liderlik Ölçeği'nde kullanılan değerler ile benzerdir.

Çolak (2016), ters puanlanan maddenin yer almadığı Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla, ölçek üzerinde Açımlayıcı Faktör Analizi uygulamıştır. Bunun sonucunda ölçek varyans oranı %63.84 olarak bulunmuştur. Ölçek güvenirliğinin tespit edilmesinde; i) madde-toplam puan korelasyonları, ii) alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları, iii) Cronbach's

Alfa iç tutarlık katsayıları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve alt boyutlarının Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayılarının (α) : " Öğretme Süreci Özerkliği faktörü için .82, Öğretim Programı Özerkliği faktörü için .82, Mesleki Gelişim Özerkliği faktörü için .85, Mesleki İletişim Özerkliği faktörü için .78 ve ölçeğin tümü için .89" olduğu tespit edilmiştir.

Bu kapsamda, araştırmadan elde edilen Öğretmen Özerklik Ölçeği ile alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları ise Tablo 2.5'te verilmiştir.

Tablo 2. 5. Öğretmen Özerklik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Analizi

Ölçek ve alt boyutları	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Öğretme Süreci Özerkliği	.85	6
Öğretim Programı Özerkliği	.85	5
Mesleki Gelişim Özerkliği	.76	3
Mesleki İletişim Özerkliği	.77	3
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	**.93**	**17**

Bu araştırmada kullanılan Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri .93 (Tablo 2.5) olarak tespit edilmiştir. Tablo 2.4'te verilen Cronbach's Alpha değerleri göz önüne alındığında Öğretmen Özerkliği ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu sonucuna ulaşılır (Çakır, 2014: 3).

2.3.4. Verilerin Analizi

Google Formlar uygulaması üzerinden elde edilen veriler, istatiksel analiz için SPSS 23.0 programına aktarılmış ve analiz edilmiştir.

Çalışma kapsamında, Kamu Liderlik ölçeğinde, verilen puan dağılımlarının normal dağılıp dağılmadığı ve normalite testi hakkında bilgi edinmek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bir araştırmada Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılabilmesi için gözlem sayısı az olmamalı ve $n \geq 50$ olmalıdır. Bu test, "Test örnekten elde edilen birikimli göreceli frekans dağılımının anakütle olasılık dağılımıyla karşılaştırılmasına dayanır." (Terzi, 2019: 10,11). Bu kapsamda, Kamu Liderlik Ölçeği'e ait normallik testi Tablo 2.6'da verilmiştir.

Tablo 2. 6. Kamu Liderliği Ölçeği Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			**Shapiro-Wilk**		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Kamu Liderliği	.04	361	,20*	.97	361	.00

Tablo 2.6'da Kamu Liderliği Ölçeği verilerinin normalite test sonucu görünmektedir. Kolmogorov-Smirnov testinin sonucuna göre p> .05 olduğundan verilerin normal dağıldığı anlaşılmaktadır (p= .20 ve .2> .05). Kamu Liderlik ölçeği verilerinin normal bir dağılım göstermesi sonucunda, ölçekle ilgili analizler parametrik testler aracılığıyla yapılmıştır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin kamu liderlik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla ölçek alt boyutlarının ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarının, öğretmenin yaşı, mesleki kıdem, çalışılan okul türüne ve öğretmenlerin cinsiyetine göre değişkenlik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Bağımsız Grup t- testinden ve Anova testlerinden yararlanılmıştır.

Çalışma kapsamında, Öğretmen Özerklik ölçeğinde, verilen puan dağılımlarının normal dağılıp dağılmadığı ve normalite testi hakkında bilgi edinmek için Kolmogorov- Smirnov testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2.7'de verilmiştir.

Tablo 2. 7. Öğretmen Özerklik Ölçeği Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Statistic	df	p
Öğretmen Özerkliği	.050	361	.030

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 2.7'de Öğretmen Özerklik Ölçeği verilerinin normalite test sonucu verilmiştir. Tablo 2.7'ye göre Kolmogorov-Smirnov testinde p değerlerinin anlamlı olduğu görünmektedir (p<.05). Tablo 2.7'de verilen sonuçlara göre Öğretmen Özerklik Ölçeği verilerin normal dağılmadığı görülmektedir (p = .03) Bu nedenle alt problem

analizlerinde bağımsız değişken sayılarına göre non parametrik testler uygulanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin yaşları, mesleki kıdemler, bulundukları okul türü ve öğretmen cinsiteyi ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Kruskal-Wallis H ve Mann Whitney U testleri uygulanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

3.1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek için kamu liderliğinin alt boyutlarına ait boyut ortalamaları ve düzeyleri ile standart sapmaları hesaplanmış olup sonuçlar Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliği Davranış Düzeylerine Yönelik Öğretmen Algıları

	Hesap Verebilir Liderlik	**Kuralları Uygulama Liderliği**	**Sadakat Liderliği**	**İletişim Ağı Yönetimi Liderliği**	**Kamu Liderliği**
$\mathbf{X_{ort}}$	3.83	4.00	3.60	3.83	3.73
ss	.79	.80	.92	.85	.70
Toplam	361	361	361	361	361

Tablo 3.1'de verilen kamu liderliği ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde; kamu liderliği alt boyutlarında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışlarını yansıttıklarını algıladıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenler, kamu liderliğinin birinci boyutu olan hesapverebilir liderlik boyutunda ($\bar{x}$=3,83) "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmiştir. Kamu liderliğinin ikinci boyutu olan kuralları uygulama liderliği boyutunda öğretmenler ($\bar{x}$=4) "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmiştir. Kamu liderliğinin üçüncü boyutu olan sadakat liderliği boyutunda öğretmenler ($\bar{x}$= 3,6) "katılıyorum" düzeyinde; kamu liderliğinin dördüncü boyutu olan iletişim ağı yönetimi liderliğinde ($\bar{x}$=3,83) "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmiştir.

Buna göre öğretmenler, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarını bütün alt boyutlarıyla yansıttığını düşünmektedirler.

3.2. Bazı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliği Davranışlarına İlişkin Algıları

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri; yaş, mesleki kıdem, okul türü, cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin istatistiksel analizler yapılmış, elde edilen sonuçlar ve yorumları aşağıda verilmiştir.

3.2.1. Öğretmenlerin Yaşına Göre Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliğine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kamu liderliğine yönelik algılarının yaş değişkeni karşısında değişkenlik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Anova testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Yaşına Göre Okul Yöneticilerinin Kamu Liderlik Davranışları

		Kare Topl.	df	Kare Ort.	F	p
Hesap Verebilir Liderlik	**Gruplar Arasında**	3.90	4	.97	1.53	.19
	Gruplar İçinde	226.10	356	.63		
	Toplam	230.01	360			
Kuralları Uygulama Liderliği	**Gruplar Arasında**	6.05	4	1.51	2.36	.05
	Gruplar İçinde	227.38	356	.63		
	Toplam	233.44	360			
Sadakat Liderliği	**Gruplar Arasında**	3.01	4	.75	.87	.48
	Gruplar İçinde	307.62	356	.86		
	Toplam	310.63	360			
İletişim Ağı Yönetimi Liderliği	**Gruplar Arasında**	1.75	4	.43	.59	.66
	Gruplar İçinde	262.51	356	.73		
	Toplam	264. 27	360			

Tablo 3.2'de öğretmenlerin yaşına göre okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarının değişkenlik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Anova testinin sonucu verilmiştir. Tablo 3.3 incelendiğinde, Kamu Liderlik Ölçeği bütün alt boyutlara ait (p) değerlerinin p>.05 olduğu, dolayısıyla Kamu Liderliğinin alt boyutlarının öğretmenler arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

3.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliğine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin kamu liderliği ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için parametrik testlerden One-Way ANOVA testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Kamu Liderliği Ölçeği Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Varyansı

		Kareler Toplamı	**df**	**Kare Ort.**	**F**	**p**
Hesap Verebilir Liderlik	**Gruplar Arasında**	6.22	3	2.07	3.31	.020
	Gruplar İçinde	223.78	357	.62		
	Toplam	230.01	360			
Kuralları Uygulama Liderliği	**Gruplar Arasında**	4.98	3	1.66	2.59	.052
	Gruplar İçinde	228.45	357	.64		
	Toplam	233.44	360			
Sadakat Liderliği	**Gruplar Arasında**	6.49	3	2.16	2.53	.056
	Gruplar İçinde	304.14	357	.85		
	Toplam	310.63	360			
Iletişim Ağı Yönetimi Liderliği	**Gruplar Arasında**	3.29	3	1.09	1.50	.213
	Gruplar İçinde	260.97	357	.73		
	Toplam	264.27	360			

Tablo 3.3 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Kuralları Uygulama Liderliği, Sadakat Liderliği ve Iletişim Ağı Yönetimi Liderliği boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p> 0.05). Buna rağmen; Hesap Verilebilir Liderlik (p) alt boyutu değerinin (p= .02) olduğu, dolayısıyla gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p< .05). Hesap Verilebilir Liderlik

(p) boyutunda ortaya çıkan farklılığın kaynağının tespit edilmesi amacıyla Post Hoc testleri uygulanmıştır. Araştırmada, Kamu Liderlik Ölçek verilerinin normal dağılım göstermesi ancak dağılım varyanslarının farklı olması nedeniyle Games Howell Testi' uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3. 4. Hesap Verilebilir Liderlik Alt Boyutuna Yönelik Games Howell Testi

(I) Mesleki kıdeminiz	(J) Mesleki kıdeminiz	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	P
1-5 yıl	6-10 yıl	.09	.10	.80
	11-15 yıl	.17	.11	.44
	16 ve üzeri	-.22	.11	.18
6-10 yıl	1-5 yıl	-.09	.10	.80
	11-15 yıl	.08	.12	.92
	16 ve üzeri	-.32*	.12	.04
11-15 yıl	1-5 yıl	-.17	.11	.44
	6-10 yıl	-.08	.12	.92
	16 ve üzeri	-.40*	.13	.01
16 ve üzeri	1-5 yıl	.22	.11	.18
	6-10 yıl	.32*	.12	.04
	11-15 yıl	.40*	.13	.01

Tablo 3.4'te öğretmenlerin Hesap Verilebilir Liderlik alt boyutu kapsamında mesleki kıdemlerinin alt grupları arasında bir anlamlılık olup olmadığını bize gösteren Post Hoc (Games Howell) Testi verilmiştir. Tablo 3.4 incelendiğinde; öğretmenlerin hesapverilebilir liderlik algısı mesleki kıdemleri açısından farklılaşabilmektedir. Tablo 3.4'e göre 16 ve üzeri yıllardaki kıdemli öğretmenlerin hesapverilebilir liderlik algısının 6-10 yıllık (p= .04) ile 11-15 yıllık (p= .01) kıdemler arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

3.2.3. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliğine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin kamu liderliği ölçeği alt boyutları kapsamındaki algılarının çalıştıkları okul türüne göre bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için, Anova Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3. 5. Çalışılan Okul Kademesine Göre Okul Yöneticilerinin Kamu Liderlik Düzeyi Anova Testi

		Kare Topl.	df	Kare Ort.	F	p
Hesap Verebilir Liderlik	**Gruplar Arasında**	1.56	2	.78	1.22	.29
	Gruplar İçinde	228.44	358	.63		
	Toplam	230.01	360			
Kuralları Uygulama Liderliği	**Gruplar Arasında**	1,84	2	.92	1.42	.24
	Gruplar İçinde	231.60	358	.64		
	Toplam	233.44	360			
Sadakat Liderliği	**Gruplar Arasında**	.91	2	.45	.52	.59
	Gruplar İçinde	309.72	358	.86		
	Toplam	310.63	360			
Iletişim Ağı Yönetimi Liderliği	**Gruplar Arasında**	1.27	2	.63	.86	.42
	Gruplar İçinde	262.99	358	.73		
	Toplam	264.27	360			

Tablo 3.5'te Anova test sonucu verilmiştir. Tablo 3.5 incelendiğinde (p) değerlerinin (p> .05) olduğu, dolayısıyla bir anlamlılık taşımadığı anlaşılmaktadır. Tablo 3.5'e göre Kamu Liderliği ölçeğinin alt boyutları öğretmenler arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.2.4. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Yöneticilerinin Kamu Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Kamu Liderliği Ölçeği alt boyutları kapsamında öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini tespite yönelik; normal dağılım gösteren iki grubun bulunduğu verilerde anlamlı bir ilişki olup olmadığını gösteren parametrik test olan bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin Cinsiyetine Okul Yöneticilerinin Kamu Liderlik Davranışlarının t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t Testi		
					t	sd	p
Hesap Verebilir Liderlik	Kadın	169	3.77	.83	-2.12	359	.03
	Erkek	192	3.95	.76			
Kuralları Uygulama Liderliği	Kadın	169	3.81	.84	-2.11	359	.02
	Erkek	192	4.00	.75			
Iletişim Ağı Yönetimi Liderliği	Kadın	169	3.33	.99	-2.96	359	.00
	Erkek	192	3.63	.84			
Sadakat Liderliği	Kadın	169	3.58	.95	-3.07	359	.00
	Erkek	192	3.86	.73			

Tablo 3. 6' da görüldüğü üzere öğretmenlerin kamu liderliği ölçeği alt boyutlarına yönelik algıları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p< .05$). Erkek öğretmenlerin kamu liderliği ölçeğinin tüm alt boyutlarına yönelik algıları, kadın öğretmenlerin algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, okul yöneticilerin kamu liderlik davranışlarını daha düşük düzeyde yansıttıklarını düşünmektedir.

3.3. Öğretmenlerin Özerklik Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmen özerkliği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek için öğretmen özerkliği ve alt boyutlarına ait boyut ortalamaları ve düzeyleri, standart sapmaları hesaplanmış olup sonuçlar Tablo 3.7'de gösterilmektedir.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine Yönelik Algıları

	Öğretme Süreci Özerkliği	Öğretim Programı Özerkliği	Mesleki Gelişim Özerkliği	Mesleki İletişim Özerkliği	Öğretmen Özerkliği
X	3.98	3.94	3.72	3.92	3.89
X_{ort}	4.00	4.00	3.66	4.00	3.93
Ss	.688	.73	.83	.77	.64
Toplam	361	361	361	361	361

Tablo 3.7'de öğretmen özerkliği ölçeği ve alt faktörlerinin puan ortalamaları incelendiğinde; alt faktörlere dair öğretmenlerin özerklik algı ortalamaların yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler, öğretmen özerkliğinin birinci boyutu olan öğretme süreci özerkliği ($\bar{x}$=4.00), ikinci boyutu olan öğretim programı özerkliği ($\bar{x}$=4.00), üçüncü boyutu olan mesleki gelişim ($\bar{x}$=3.66) ve dördüncü boyutu mesleki iletişim özerkliği ($\bar{x}$=4.00)'nde katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde Öğretmen Özerkliği ölçeğinin puan ortalamasının ($\bar{x}$=3.93) katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenler, özerk davranışlar sergileyebildiklerine yönelik algılara sahiptir.

3.4. Bazı Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerinin yaş, mesleki kıdem, okul türü, cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin istatistiksel analizler yapılmış, elde edilen sonuçlar ve yorumları aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Özerkliği

Öğretmenlerin özerkliği ölçeğinin alt boyutlarının yaşa göre bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için, normal dağılım göstermeyen ölçek puan ortalamaları verilerinin, bir bağımlı ve bağımsız değişkenlerin bulunduğu verilerde (ikiden fazla grubun ihtiva olduğu) anlamlı bir ilişki olup olmadığını gösteren nonparametrik test olan Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Alt Boyutlarının Yaşa Göre Değişkenlik Testi

	Öğretme Süreci Özerkliği	**Öğretim Programı Özerkliği**	**Mesleki Gelişim Özerkliği**	**Mesleki İletişim Özerkliği**
χ^2	3.74	3.18	3.89	5.73
Df	4	4	4	4
P	.44	.52	.42	.22

Tablo 3.8'de yaş değişkeninin öğretmen özerkliği ölçeği alt boyutları ile ilgili ilişkisini gösteren Kruskal-Wallis H Test sonuçları verilmiştir. Tablo 3.8'e göre yaş grupları arasında öğretmen özerkliği alt boyutları algısı üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p> .05).

3.4.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni ve Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği ölçeğinin alt boyutlarının mesleki kıdeme göre bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için, Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Alt Boyutlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Değişkenlik Testi

	Öğretme Süreci Özerkliği	Öğretim Programı Özerkliği	Mesleki Gelişim Özerkliği	Mesleki İletişim Özerkliği
χ^2	1.21	5.81	3.84	1.41
Df	3	3	3	3
P	.75	.12	.27	.70

Tablo 3.9'da mesleki kıdem değişkeninin öğretmen özerkliği ölçeği alt boyutları ile ilgili ilişkisini gösteren Kruskal-Wallis H Test sonuçları verilmiştir. Tablo 3.9'a göre mesleki kıdem grupları arasında öğretmen özerkliği ölçeği alt boyutları algısı üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p> .05).

3.4.3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademeleri ve Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği ölçeği alt boyutlarının çalıştıkları okul türüne göre bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için, non-parametrik test olan Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Alt Boyutlarının Okul Kademesi Göre Değişkenlik Testi

	Öğretme Süreci Özerkliği	Öğretim Programı Özerkliği	Mesleki Gelişim Özerkliği	Mesleki İletişim Özerkliği
χ^2	8.64	5.90	3.52	6.67
Df	2	2	2	2
P	.013	.05	.17	.03

Tablo 3.10'da, çalışılan okul türü değişkeninin öğretmen özerkliği ölçeği alt boyutları ile ilgili ilişkisini gösteren Kruskal-Wallis H Test sonuçları verilmiştir. Tablo 3.10'e,a göre öğretmenlerin çalıştığı okul türü ile Öğretme Süreci Özerkliği (p= .01) ve Mesleki İletişim Özerkliği (p= .03) arasında anlamlı bir farklılık vardır (p< .05). Ancak Öğretim Programı Özerkliği ve Mesleki Gelişim Özerkliği ile oğretmenlerin çalıştıkları okul kademeleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p> .05). Aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilen alt boyutlar ile okul kademeleri arasındaki anlamlılık farkını tespit etmek için yapılan Post Hoc analizi Tablo 3.11'de verilmiştir:

Tablo 3.11. Çalışılan Okul Kademesi Post Hoc (Tamhane's T2) Testi*****

	(I) Çalıştığınız okul türü	(J) Çalıştığınız okul türü	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p
Öğretme Süreci Özerkliği	İlkokul	Ortaokul	.17	.09	.18
		Lise	.24*	.08	.01
	Ortaokul	İlkokul	-.17	.09	.18
		Lise	.07	.08	.77
	Lise	İlkokul	-.24*	.08	.01
		Ortaokul	-.07	.08	.77
Mesleki İletişim Özerkliği	İlkokul	Ortaokul	.17	.09	.23
		Lise	.25*	.09	.02
	Ortaokul	İlkokul	-.17	.09	.23
		Lise	.08	.10	.78
	Lise	İlkokul	-.25*	.09	.02
		Ortaokul	-.08	.10	.78

* Grup varyansları, yapılan Levene testi sonucunda hetorejen çıktığından dolayı Tamhane's T2 Testi uygulanmıştır.

Tablo 3.11'de çalışılan okul türleri ile öğrerenme süreci özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği arasındaki farklılığın kaynağını gösteren Post Hoc (Tamhane's T2) test sonuçları verilmiştir. Tablo 3.11 incelendiğinde, Öğretme Süreci Özerkliği alt boyutunda, İlkokul - Lise arasında anlamlı bir farklılık olduğu (p= .01) ve ortalama farkın (O.F.= .24) pozitif yönde (ilkokul-lise) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Mesleki İletişim Özerkliği alt boyutunda, İlkokul – Lise arasında anlamlı bir fark olduğu (p=,02) ve ortalama farkın (O.F.= .25) olduğu görülmektedir.

Tablo 3.11 incelendiğinde göre öğretmenlerin çalıştıkları okul kademeleri ile öğretmen özerkliği ölçeği alt boyutlarından Öğretim Süreci Özerkliği ve Mesleki İletişim Özerkliği algıları arasında anlamlı bir fark olduğu; çalışılan okulların alt

grupları incelendiğinde ilkokul ile lise kademeleri arasında anlamlı bir farkın mevcut olduğu ve ilkokulda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

3.4.3. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni ve Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği ölçeğinin alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için, normal dağılım göstermeyen ölçek puan ortalamaları verilerinin anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren non-parametrik test olan Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3. 12'de verilmiştir.

Tablo 3.12. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

	Öğretme Süreci Özerkliği	Öğretim Programı Özerkliği	Mesleki Gelişim Özerkliği	Mesleki İletişim Özerkliği
Mann-Whitney U	15574.00	14295.50	16004.50	15637.50
Wilcoxon W	34102.00	32823.50	30369.50	34165.50
Z	-.66	-1.96	-.22	-.60
p	.50	.05	.82	.54

a. Grouping Variable: Cinsiyetiniz

Tablo 3.12'de öğretmen özerkliği ölçeği alt boyutları algılarının cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını gösteren Mann Whitney U test sonuçları verilmiştir. Tablo 3.12'e göre öğretmen özerkliği ölçeği alt boyutları algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (p= .377).

3.5. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliğine İlişkin Görüşleri ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin tespitine yönelik korelasyon analizi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarına yönelik verilerin normal dağılım göstermesi, buna karşın öğretmen özerkliğine ilişkin verilerin normal bir dağılım göstermemesi nedeniyle Spearman korelasyon analiz yöntemi tercih edilmiştir. Spearman korelasyon analizi, "değişkenlerden en az biri normal dağılımdan uzak

olduğunda" kullanılan ve "Pearson korelasyon katsayısının parametrik olmayan versiyonu" olarak bilinen bir analiz yöntemidir (Şen, 2016: 34; Çolak, 2014: 16).

Korelasyonel bir araştırmada, korelasyon katsayısı "r", -1 ile +1 arasında değişik değerler alır. Korelasyon katsayısının +1 veya -1 olması durumunda, değişkenler arasındaki ilişkinin en yüksek olduğu ve birbirleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılır.

Korelasyon katsayısının aldığı değer r< 0.20 ise değişkenler arasında ilişkinin olmadığını ya da çok zayıf ilişki olduğunu; 0,20<r<0,39 arasında zayıf, 0,40<r<0,59 orta, 0,60<r<0,79 yüksek ve 0,80<r<1,00 arasında çok yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılır (Şen, 2016: 12). Bu kapsamda, her katılımcıya ait kamu liderlik ölçeğinin boyutları ile öğretmen özerkliğinin boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan Spearman korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13. Kamu Liderliğinin Alt Boyutları ile Öğretmen Özerkliğinin Alt Boyutları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Öğretmen Özerkliği Ölçeği	1,000	,893**	,878**	,825**	,854**	,537**	,541**	,552**	,339**	,459**
2.Öğretme Süreci Özerkliği		1,000	,833**	,631**	,712**	,474**	,512**	,540**	,253**	,391**
3.Öğretim Programı Özerkliği			1,000	,618**	,663**	,467**	,488**	,506**	,251**	,392**
4.Mesleki Gelişim Özerkliği				1,000	,594**	,460**	,397**	,376**	,387**	,413**
5. Mesleki İletişim Özerkliği					1,000	,483**	,501**	,525**	,294**	,419**
6. Kamu Liderliği Ölçeği						1,000	,856**	,846**	,764**	,884**
7.Hesap Verilebilir Liderlik							1,000	,832**	,477**	,699**
8.Kuralları Uygulama Liderliği								1,000	,451**	,666**
9. Sadakat Liderliği									1,000	,629**
10. İletişim Ağı Yönetimi Liderliği										1,000

**p<,01.

Öğretmen Özerkliğinin öğretme süreci özerkliği boyutu ile okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışları arasında (r= ,474; p<.01) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öte yandan öğretme süreci özerkliği ile hesapverilebilir liderlik arasında (r= ,512; p<.01) pozitif yönde orta düzeyde, kuralları uygulama liderliği boyutu arasında (r= ,540; p<.01) pozitif yönde orta düzeyde, sadakat liderliği boyutu arasında (r= ,253; p<.01) pozitif yönde zayıf düzeyde ve son olarak iletişim ağı yönetim liderliği boyutu arasında (r= ,391; p<.01) ise pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmen özerkliğinin öğretim programı özerkliği boyutu ile kamu liderlik davranışları arasında (r= ,467; p<.01) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öte yandan öğretim programı özerkliği boyutu ile hesapverilebilir liderlik arasında (r= ,488; p<.01) pozitif yönde orta düzeyde, kuralları uygulama liderliği boyutu arasında (r= ,506; p<.01) pozitif yönde orta düzeyde, sadakat liderliği boyutu arasında (r= ,251; p<.01) pozitif yönde zayıf düzeyde ve son olarak iletişim ağı yönetim liderliği boyutu arasında (r= ,392; p<.01) ise pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Öğretmen özerkliğinin mesleki gelişim özerkliği boyutu ile kamu liderlik davranışları arasında (r= ,460; p<.01) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Mesleki gelişim özerkliği ile hesapverilebilir liderlik arasında (r= ,397; p<.01) pozitif yönde zayıf düzeyde, kuralları uygulama liderliği boyutu arasında (r= ,376; p<.01) pozitif yönde zayıf düzeyde, sadakat liderliği boyutu arasında (r= ,387; p<.01) pozitif yönde zayıf düzeyde ve son olarak iletişim ağı yönetim liderliği boyutu arasında (r= ,413; p<.01) ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmen özerkliğinin mesleki iletişim özerkliği boyutu ile kamu liderlik davranışları arasında (r= ,483; p<.01) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Mesleki iletişim özerkliği ile hesapverilebilir liderlik arasında (r= ,501; p<.01) pozitif yönde orta düzeyde, kuralları uygulama liderliği boyutu arasında (r= ,525; p<.01) pozitif yönde orta düzeyde, sadakat liderliği boyutu arasında (r= ,294; p<.01) pozitif yönde zayıf düzeyde ve son olarak iletişim ağı yönetim liderliği boyutu arasında (r= ,413; p<.01) ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 3.13'ten görüldüğü üzere öğretmen özerkliği ile okul yöneticilerinin hesapverebilir liderlik davranışları arasında (r= , 541; p<.01) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde, öğretmen özerkliği ile okul yöneticilerinin kuralları uygulama liderliği arasında (r= , 552; p<.01) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öte yandan, öğretmen özerkliği ile okul yöneticilerinin sadakat liderliği arasında (r= , ,339; p<.01) pozitif yönde ve zayıf düzeyde; öğretmen özerkliği ile okul yöneticilerinin iletişim ağı yönetimi liderliği arasında (r= 459; p<.01) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 3.13 genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasında (r= ,537; p<.01) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen bulgular ışığında sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 361 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları, Kamu Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Özerklik ölçeğinden elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre araştırmanın sonuçları; okul yöneticilerinin kamu liderlik davranış düzeylerine ilişkin sonuçlar, kamu liderliği ve kişisel değişkenler ile ilgili sonuçlar, öğretmenlerin özerklik düzeylerine ilişkin sonuçlar ve öğretmenlerin özerkliği ve kişisel değişkenlerle ilgili sonuçlar olak üzere dört başlık altında düzenlenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Kamu Liderlik Davranış Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre öğretmenler, okul yöneticilerinin hesapverebilir liderlik kapsamında değerlendirilen davranışları sergilediğini katılıyorum düzeyinde kabul etmektedirler.

Bir eğitim kurumunda hesapverilebilirlik, hem öğretmenler hem de okul yöneticilerinin okulda veya sınıfta ortaya çıkan sorunlardan sorumlu olmalarını kapsamaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında aldıkları karar veya yaptıkları her türlü eylem de eğitimde hesapverilebilirlik kavramı içinde değerlendirilmektedir (Kalman ve Gedikoğlu, 2014: 118). Öte yandan Anderson (2005)'a göre başta okul yöneticilerini merkeze alan eğitimde hesapverebilirlik; i) yasal düzenlemelerle uyumu ifade eden yasal hesapverebilirlik, ii) profesyonel normlara bağlılığı ifade eden profesyonel hesapverebilirlik ve iii) sonuç odaklı hesapverebilirlik olmak üzere üç farklı şekilde ortaya çıkmaktadır (Akt. Gedikoğlu, 2012: 145). Bu araştırmada hesapvebilirlik kavramı genel olarak incelenmiş ve okul yöneticilerinin hesapvebilir liderlik davranışlarını yüksek düzeyde yansıttıkları tespit edilmiştir. Öte

yandan hesapverebilirlik alanyazında; kurum içinde yapılan iş ve işlemler ile ilgili otoriterele açıklamada bulunma (Mulgan, 2000), yapılan işlemlerin gerektiği şekilde yerine getirilip getirilmediğini sorgulama (Yıldırım, 2006: 5- 6), yapılan işlemlerin ilgili kişilere açıklanması (Scott, 2000) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmada elde edilen "okul yöneticilerinin hesapverebilir liderlik" davranışları sergilediği bulgusunun Scoot'un hesapverebilirlik tanımına uygun olduğu görülmektedir. Nitekim okul yöneticilerinin okulda yapılanlar ile ilgili öğretmenlerin açıklama yapmasını cesaretlendirmesi; öğrenci, öğretmen ve diğer paydaşlardan gelen sorulara cevap vermesi gibi davranışlar okul yöneticilerinin hesapverebilir liderlik davranışlarını sergilediğini göstermektedir. Okul yöneticilerinin benzer davranışları sergileme düzeyinin artışı okullarda şeffaflığı ve öğretmenlerin hem mesleki bağlılıklarını hem de performanslarını arttıracaktır (Özgan, 2011). Okul yöneticilerinin aksi davranışlarda bulunması, başka bir ifade ile okul yöneticilerinin hesapverebilir konumda olmaması durumunda ise öğretmenlerde motivasyon eksikliği ve performans düşüklüğüne neden olacaktır (Kalman ve Gedikoğlu, 2014: 123). Çünkü hesap verebilirlik her ne kadar eğitim sisteminde yer alan bütün paydaşlar ile ilgili olsa da öğretmenleri en çok etkileyen kısım temel olarak okul yöneticilerinin hesapverebilirliği olmaktadır (Cooley ve Shen, 2003). Buna rağmen Türk eğitim sisteminde okul yöneticilerinin, yeni kamu anlayışları doğrultusunda şekillenen hesapverilebilirliği benimsemedikleri tespit edilmiştir (Himmetoğlu, Aytuğ ve Bayrak, 2017: 47).

Öğretmenler, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarından kuralları uygulama liderliğini katılıyorum düzeyinde kabul etmekte; dolayısıyla öğretmenler, okul yöneticilerinin gerek kendilerini ilgilendiren gerekse kurumla ilgili olan kuralları uyguladıklarını düşünmektedir. Alanyazında, okul yöneticilerinin kuralları uygulama liderlik davranışlarını sergileyip sergilemediklerine yönelik yapılan araştırmalarda, araştırmanın bu bulgusuna koşut bulgular ortaya konmuştur. Toksöz (2020), Dikmen Ada (2012), Aytekin (2014) ve Alireisoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da, okul kurallarının eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini arttırdığını bu nedenle de okul yöneticilerinin okul kurallarını sık sık hatırlattığını ve kuralları uygulamada lider davranışlar sergilediğini tespit etmiştir.

Okul kuralları; okul iklimini doğrudan etkileyen, özenle uyulduğunda okulun temel başarısını ve eğitim öğretim faaliyetlerinin temel niteliğini arttıran unsurların

başında yer almakla (Ay, 2021: 24) birlikte okul yöneticilerinin "güvenilir olma" sorumluluklarının temel kriteri de olabilmektedir (Erdoğan, 2012). Okul yöneticilerinin kuralları uygulamada lider davranışlar sergilemesi, okullarda olumlu bir iklimin oluşmasına da katkı sağlamaktadır. Ancak, Yüksel Şahin ve Sarıdemir (2017: 393,394) tarafından yapılan araştırmada, okul iş ve işlemlerinin yürütülmesinden sorumlu olduğunu düşünen okul yöneticilerinin kuralları uygulamada astların ne hissettikleri ile ilgilenmemelerinin sürdürümcü bir liderlik örneği olduğunu ve bu durumda öğretmenlerin okulu sahiplenme, mesleğe adanma gibi temel tutumları sergilemedikleri tespit edilmiştir. Nitekim Yıldız (2021: 55) tarafından yapılan araştırmada bağımsız iklim olarak kabul edilen okul ortamlarındaki okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde baskıcı bir tutum sergilemedikleri, dolayısıyla bu tür okullarda görev alan okul yöneticilerinin öğretmenlerin faaliyetlerine daha az karıştığı ve okul için belirlenen kuralların sadece öğretmenlerin işini kolaylaştırdığı, ancak bu durumda bazı iş ve işlemlerin de uzun zaman alabileceği belirtilmiştir. Leblebici (2008) ise okul yöneticilerinin temel görev ve sorumluluklarının başta Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel ve özel amaçları doğrultusunda şekillendiğini, bunların başında ise karar verme, değerlendirme ve kuralları uygulama görevlerinin olduğunu belirtmiştir. Ancak Leblebici'ye göre okul yöneticilerinin sadece mevzuat hükümlerine göre hareket etmesi, başka bir ifade ile okul yöneticilerinin sadece okul kurallarını uygulaması, eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarından "sadakat liderliği" kapsamında değerlendirilen davranışlar sergilediğini katılıyorum düzeyinde kabul etmektedirler. Başka bir ifade ile okul yöneticileri, öğretmenleri politik kararları uygulama ve politik seçimleri savunmaya teşvik etmekte ve öğretmenlerin politik kararları destekleme konusunda cesaretlendirilmesinde lider olarak hareket edebilmektedir. Liderliği "Kişileri aydınlatacak öncü bir ruh" olarak ifade eden Gaytancıoğlu (2013)'na göre lider, belirli bir grubu veya topluluğu etkileyerek onlarda "cesaret gibi yüksek moral unsurlarını" ortaya çıkarabilmeli ve kişilere belirli bir şekilde davranma konusunda yol gösterici, izin verici olmalıdır. Buna göre okul yöneticilerinin öğretmenleri, politik kararlar alma veya politik tutum geliştirme konusunda desteklemesi onları cesaretlendirmesi, okul yöneticilerinin lider olarak hareket ettiğini yansıtmaktadır. Öte yandan Ceylan ve Doğanyılmaz (2007)'ın "kişinin

bir kurumla özdeşleşme ve o kurumda yer alma gücü"; Koç (2002: 49, 50)'un ise "hainlik yapmama, gerçeğe uygun hareket etme" olarak tanımladığı "sadakat" kavramı hem çalışanlar hem de yöneticiler ve liderler için önemli bir yer tutmakta ve çalışanların performansını etkilemektedir.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarından iletişim ağı yönetimi liderliğine özgü davranışlar sergilediğini katılıyorum düzeyinde kabul etmektedir. Başka bir ifade ile okul yöneticileri; öğretmenleri diğer kurumlar ile iletişim kurma, yeni kişiler ile tanışmaya cesaretlendirme, öğretmenler arasında iş birliği ve dayanışmayı arttırmaya yönelik çaba sarfetme konusunda lider olarak hareket edebilmektedir. İletişim ağı yönetimi; çalışanların diğer kurumlar veya kurum çalışanları ile iletişiminin ön planda tutulduğu, kamu yönetiminde paydaşlar arasındaki ilişkilerin "işbirlikçi" ve "ortaklık geliştirici" bir nitelikte olabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle okul kurumlarının diğer kamu kurumları veya özel kurumlar ile işbirliğini arttırması, eğitimin niteliğinin arttırılmasına katkı sağlayacaktır (Tummers ve Kinies, 2016).

Aytekin (2014: 47), okul kurumlarındaki etkili liderliğinin odak noktasının okulun diğer paydaşlar ile işbirliği yapması olduğunu, bu nedenle okul yöneticilerinin başta veliler olmak üzere okul çevresindeki kurumları da kapsayan paydaşlar ile katılım temelli bir iletişim sistemini benimsemesi gerektiğini tespit etmiştir. Buna göre, eğitim fırsatları arttırma ve bu fırsatları kullanma amacıyla hem öğretmenler hem de okul yöneticileri hem kamu kurumları hem de özel kurumlar ile işbirliğini sağlamada etkin olabilmelidir. Çalışır (2021: 17- 28), işbirlikçi becerileri gelişmiş liderleri "gerçekçi iyimser açık lider" olarak ifade etmiş ve bu liderlerin çalışanlarını da işbirlikçi olmaya yönelttiği, kurumlar veya kişiler arasında güven temelli ilişkilerin geliştirilmesi için çaba sarfettiğini tespit etmiştir. Öte yandan Alireisoğlu (2020: 3), iletişim ağı yönetim liderliğinin önemli bir unsuru olarak ifade edilen "öğretmenler arası dayanışma ve işbirliğinin" çalışanlar arasında "beraber çalışma ahlakının" geliştirilmesi açısından önemli olduğunu tespit etmiş, öğretmenler arasındaki dayanışmanın okul ortamındaki kaotik ortamı sona erdireceği ve eğitim yönetimininin daha demokratik olmasına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Öte yandan öğretmenlerin mesleki davranışlar konusunda birbirlerine yardımcı olmaları, sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulmasında ve

yöneticiler ile öğretmenler arasında olumlu ilişkilerin geliştirilmesinde etkili olabilmektedir (Çomak, 2021: 38).

Kamu Liderliği ve Kişisel Değişkenler ile İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin yaşına göre okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışları değişkenlik göstermemektedir. Başka bir ifade okul yöneticilerinin; hesapverebilir liderlik, kuralları uygulama liderliği, sadakat liderliği ve iletişim ağı yönetimi liderliği kapsamında sergiledikleri davranışlar öğretmenlerin yaşlarına farklılaşmamaktadır. Literatürde, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarına yönelik yapılmış araştırmalara rastlanılmamakla birlikte okul yöneticilerinin durumsal liderlik, dönüşümcü liderlik, liderlik yoğunluğu, öğretimsel liderlik, açık liderlik gibi farklı liderlik türleri açısından inceleme konusu yapıldığı tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan Gündüz (2019: 31), Kırpık Canpolat (2019) , Toksöz (2010: 71), Aytekin (2014: 68), Alireisoğlu (2020: 81) ve Çalışır (2021: 68) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmada elde edilen " öğretmenlerin yaşları ile okul yöneticilerinin kamu liderlik darvanışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı" bulgusu ile benzerlik taşımaktadır. Nitekim söz konusu araştırmalarda, okul yöneticilerinin farklı liderlik yaklaşımları kapsamında değerlendirildiği, ancak öğretmenlerin yaş değişkeni ile okul yöneticilerinin liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ile okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarından kuralları uygulama liderliği, sadakat liderliği ve iletişim ağı yönetimi liderliği boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin kıdemleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarından hesapverebilir liderlik boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Buna göre kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler, okul yöneticilerinin hesapverebilirlik liderliğine yönelik algıları konusunda, 6-10 yıllık ve 11-15 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlere nazaran daha olumlu fikirlere sahiptir. Bu sonuçtan hareketle, kıdemi 16 yıldan az olan öğretmenler, okul yöneticilerinin hesapverebilir liderlik davranışlarının düşük olduğunu düşünmektedirler. Araştırmadan elde edilen bu sonuca paralel olarak Oğuz (2015:75), 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha düşük kıdeme sahip olan

öğretmenlere nazaran okul yöneticilerinin liderlik davranışları konusunda daha olumlu olduklarını tespit etmiştir. Acar (2006: 62) ve Kalyoncu (2006) tarafından yapılan ve benzer tespitlerin yapıldığı araştırmalarda da okul yöneticilerinin liderliği konusunda öğretmen görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiği ve okul yöneticilerinin liderlik davranışları konusunda kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca söz konusu araştırmalarda, kamu liderliğin bir boyutu olarak hesapverebilir liderlikte de benzer durum görülmüştür.

Çalışılan okul kademesine göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre; öğretmenlerin çalıştığı okul kademesi, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarında etkili değildir. Literatürde, araştırmadan elde edilen bu sonuca paralel araştırmaların görülmektedir. Nitekim Toksöz (2010: 75) ve Aslan (2021: 83,84) tarafından yapılan araştırmalarda, okul kademesi ile okul yöneticilerinin liderliği arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak bazı araştırmalarda, bu sonucun aksine bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin okul yöneticilerinin açık liderliğinin inceleme konusu yapıldığı araştırmada Çalışır (2021: 72, 82), öğretmenlerin görev yaptığı okul kademeleri ile okul yöneticilerinin liderlik durumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, erkek öğretmenlerin kamu liderliği ölçeğinin tüm alt boyutlarına yönelik algıları, kadın öğretmenlerin algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle kadın öğretmenler, okul yöneticilerin kamu liderlik davranışlarını daha düşük düzeyde yansıttıklarını düşünmektedir. Araştırma sonucu; okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının incelendiği; Kaya (2020: 76), Sever (2020: 47), Arslan Sarıca (2019: 79) ve Bilgiç (2020: 79) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Oğuz (2015) tarafından okul yöneticilerinin liderlik davranışları üzerine yapılan araştırmada, kadın öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik algılarının erkeklere nazaran olumsuz olmasının temel nedeninin, okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun erkek olmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkek olması, erkek öğretmenler ile okul yöneticileri arasındaki ikili ilişkilerin daha yakın olmasını sağlamakta, bu da erkek öğretmenlerin yöneticilere

yönelik olumlu bir bakış açısı kazanmasını beraberinde getirmektedir. Buna karşın okul yöneticilerinin liderlik davranışları konusunda yapılan birçok çalışmada öğretmenin cinsiyet değişkeni ile okul yöneticilerinin liderlik davranışları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Örneğin Uysal (2019: 170), Kulu (2020: 76), Atılkan (2019), Yılmaz (2013) ve Gün (2020) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen cinsiyeti ile okul yöneticilerinin liderlik davranışları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Özerklik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler, eğitim öğretim süreci içerisinde öğretmen özerkliğinin "yüksek" düzeyde olduğunu kabul etmektedir. Buna göre öğretmenler, öğretmen özekliğinin bir alt boyutu olarak "öğretme süreci özerkliğini" katılıyorum düzeyinde kabul etmektedirler. Bayraktar (2019: 54) ile Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından öğretmenler üzerine yapılan araştırmada, bu bulguya paralel olarak öğretmenlerin genel olarak öğretme sürecine yönelik özerkliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Nitekim alanyazında, öğretmen özerkliği konusunda yapılan ve farklı eğitim kademelerinin örneklem olarak seçildiği araştırmalarda, öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğine sahip olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Keskin (2021: 49), Arkatlı Gültaktı (2020: 55), Tokgöz Can (2019) ve Çolak (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da, öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğinin en yüksek düzeyde kabul gören özerklik olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında öğretmen özerkliği konusunda yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunda öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğine sahip olduklarının saptandığı göz önüne alındığında, Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler konusunda özerk davranışlar sergilediği anlaşılmaktadır (Kürkçü, 2019; Arkatlı Gültaktı, 2020).

Öğretmenler öğretmen özerkliğinin öğretim programı özerkliği boyutunda katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretmenler, öğretim yöntemi seçimi, ders materyali seçme ve öğretim programını çevreye uyarlama gibi öğrenci ihtiyaçları ve öz yeterlik alanları arasında en uygun olanı seçme ve eğitim öğretim süreci içerisinde bunu kullanabilme özerkliğine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak Kürkçü (2019: 73), Keskin (2021: 49) ve Yurtseven (2019: 57) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin öğretim

programı özerkliği konusunda olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Çolak (2016: 95) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde öğretim programı özerkliğine sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmin programı özerkliği konusunda yapılan araştırmaların çoğunluğunda öğretmenlerin "orta düzeyin üzerinde" özerk davranışlarda bulunmaları dikkat çekicidir. Nitekim Türkiye'de eğitim öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere birden fazla otoritenin katılımı ile hazırlanmakta ve öğrencilerin kullanacağı ders kitapları ve eğitim öğretim materyalleri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlar/kurullar tarafından belirlenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş bulunan ders kitapları dışındaki kitapları ve eğitim öğretim materyallerini kullanmalarına izin verilmemektedir (MEB, 2021). Bu durum, Milli Eğitim Bakanlığının her eğitim öğretim yılı başında bu konuda açıklamalarda bulunması karşısında öğretmenlerin risk alarak öğretim programına yönelik özerk davranışlarda bulunduklarını yansıtmaktadır (DHA, 2021).

Öğretmenler, öğretmen özerkliğinin mesleki gelişim özerkliği boyutunda katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Ancak bu bulguya rağmen, "mesleki gelişim özerkliği" öğretmen özerkliğinin en az düzeyde katılımın olduğu boyuttur. Buna göre öğretmenler, hizmet içi faaliyetleri başta olmak üzere mesleki gelişim etkinliklerine katılımda, diğer özerk davranışlara nazaran, düşük düzeyde olmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulguya paralel olarak Çolak (2016), Tokgöz Can (2019), Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da mesleki gelişim özerkliğinin en az sergilenen özerklik türü olduğu tespit edilmiştir. Burada öğretmenlerin özerk alanlarının kısıtlanması gibi bir durum da ortaya çıkabilir. Hizmetiçi eğitim sürecinin işleyişi ya da kariyer gelişim sürecindeki birtakım düzenlemelerin süreci zorlaştırıyor olabileceği de muhtemeldir. Öğretmenlerin kariyer planları ile yakın bir ilişki içerisinde yer alan mesleki gelişim özerkliği, özünde, öğretmenlerin yararlı buldukları konulara karar vermeleri ve bunlar ile ilgili bilimsel toplantılara katılmalarını yansıtma açısından önemlidir. Nitekim öğretmenlerde mesleki gelişim özerkliğinin diğer özerk boyutlara nazaran düşük düzeyde olması, öğretmenlerin "kişisel gelişim" veya "profesyonel gelişim" olarak adlandırılan süreçlerden az da olsa soyutlandığını yansıtmaktadır.

Öğretmenler, öğretmen özerkliğinin mesleki iletişim özerkliği boyutunda katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretmenler; okul toplantılarında düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebilme, meslektaşları ile iletişimi geliştirme, veliler ile iletişim kurma gibi temel göstergeleri bulunan (Bayat, 2019) mesleki iletişim özerkliğine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Literatürde, bu bulguları destekler nitelikte araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir. Örneğin Keskin (2021), Çolak (2016), Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki iletişim özerklik düzeylerinin orta derecenin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğinin yüksek düzeyde olduğunu yansıtan araştırmalar da mevcuttur. Arkaltı Gültaktı (2020) ve Kürkçü (2019) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğinin üst düzeyde olduğu, öğretmenlerin en çok "öğretmenler kurulunda düşüşüncelerini özgürce ifade edebilme" konusunda (Keskin, 2021) özerk davranışlarda bulunduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Özerkliği ve Kişisel Değişkenlerle İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin yaşına göre öğretmen özerkliği değişkenlik göstermemektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin bulunduğu yaş grupları ile öğretmen özerkliği arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Arkatlı Gültaktı (2020: 56) ve Çelik (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış olmasına rağmen literatürde, yaş değişkeninin öğretmen özerkliğinde anlamlı farklılaştığına ilişkin bulguları tespit eden araştırmalar çoğunluktadır. Örneğin Ataşbaş (2017:41) tarafından araştırmada öğretmenlerin "öğretmen özerkliğine" ilişkin algılarının yaş değişkeni kapsamında farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın temel kaynağı ise 23 ile 30 yaş arasında olan öğretmenlerin olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Kürkçü (2019:76) tarafından yapılan araştırmada, yaş değişkenine göre öğretmenlerin "öğretme süreci özerkliği" boyutunda farklı düşüncelere sahip oldukları ve "21-29 yaş arası sınıf öğretmenlerinin 48-56 yaş arası sınıf öğretmenlerine göre daha fazla özerklik davranışları" sergilediği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin mesleki kıdemi ile öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak Şahin İpek (2017), Kürkçü (2019), Emir ve Kanlı (2009)

tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretmen özerkliği arasında farklılık tespit edilmemiştir. Ancak literatürde, öğretmen özerkliği ile kıdem değişkeni arasında negatif bir ilgileşimin olduğunu belirleyen çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Çolak ve Altınkurt (2017) ile Yazıcı ve Akyol (2017) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artışına bağlı olarak özerk davranışların zayıfladığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, İlkokul ile lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinde, öğretmen özerkliğinin alt boyutlarından olan öğretme süreci özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur. Buna göre, ilkokul ile lise kademelerinde çalışan öğretmenlerin özerklik algılarındaki farklılığın temel kaynağı, ilkokulda çalışan öğretmenlerin lisede çalışan öğretmenlere nazaran öğretmen özerkliği algılarının yüksek düzeyde olmasıdır. Şentürken (2018), araştırmadan elde edilen bu bulguya paralel olarak öğretmen özerklik davranışlarının okul türüne göre değişkenlik gösterdiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Arslan Şakar (2013), ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri ile lisede görev yapan İngilizce öğretmenleri arasında, öğretmen özerkliği konusunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan Çolak (2016)'ın öğretmen özerkliğini resmi okul ve özel okul değişkenine göre incelediği araştırmada da okul türleri ve öğretmen özerkliği arasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Nitekim Çolak (2016: 125), öğretme süreci özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarında resmi okullar ile özel okullar arasında farklılığın olmadığını; ancak öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği ve öğretme süreci özerkliği(öğretim programı özerkliği)'ne ilişkin görüşlerinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde, Yolcu (2019: 105) tarafından yapılan araştırma, özel okullar ile resmi okullar karşılaştırılmış ve mesleki gelişim özerkliği ile değerlendirme özerkliği alt boyutlarında okul türüne bağlı olarak farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmen özerkliği ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulguya paralel olarak Boz (2014), Şakar (2013), Çolak (2016) ve Karabacak (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmen özerkliği ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak Şentürken (2018) tarafıdan yapılan araştırmada, öğretmen özerkliğinin alt boyutlarından biri olan mesleki iletişim özerkliği boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu ve erkek

öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran daha özerk davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir. Öte yandan Ataşbaş (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin özerklik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık teşkil ettiği belirlenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Kamu Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri ile Öğretmen Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde; öğretmen özerkliği ile okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarınından hesapverebilir liderlik arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde, kuralları uygulama liderliği boyutuyla da pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuralları uygulama ve hesapverebilir konumda olmalarının öğretmen özerkliğini yordayabileceğini anımsatmaktadır.

Öğretmen özerkliği ile okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarından olan sadakat liderliği arasında ise; pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin, okul yöneticilerinin politik olarak algılanan davranışlarını tam olarak benimsemedikleri ve öğretmenlik ile politika arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olması gerektiğini düşündükleri tahmin edilmektedir. Belki de bu sonuç öğretmenlerin 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nu göz önünde bulundurduklarını da yansıtmaktadır. Nitekim mezkûr kanunun "Tarafsızlık ve Devlete Bağlılık" başlıklı 7. maddesinde geçen "Devlet memurları siyasi partiye üye olamazlar, herhangi bir siyasi parti, kişi veya zümrenin yararını veya zararını hedef tutan bir davranışta bulunamazlar; görevlerini yerine getirirlerken dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din ve mezhep gibi ayırım yapamazlar; hiçbir şekilde siyasi ve ideolojik amaçlı beyanda ve eylemde bulunamazlar ve bu eylemlere katılamazlar." hükmü, devlet memurlarının politik tutum ve davranışlarda bulunmasını yasaklamaktadır. Ancak politik sadakat olarak kamu liderinin sorumluluğu Türk kültüründe ve mevcut ölçekte doğru anlaşılmamış olacağı, ölçeği Türkçeye uyarlayan araştırmacılar tarafından da vurgulanmıştır (Tösten , Çelik Şahin ve Han, 2018; Han, Tösten ve Elçiçek, 2021).

Araştırma sonucuna göre, öğretmen özerkliği ile okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarından olan iletişim ağı yönetimi liderliği arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç doğrultusunda; öğretmenlerin okul

yöneticilerinin kurumlar arasında işbirliğini arttırmasının eğitimin temel niteliğinde artışı beraberinde getirebileceğini düşünmelerinden kaynaklı olabilir. Nitekim Tarhan (2019: 11), okul yöneticilerinin kurumlar arası işbirliği ve çevre etkileşiminde bulunmasının, kurum çalışanları arasındaki ilişkileri düzenlemesinin girişimcilik faaliyetleri kapsamında değerlenlendirilmesi gerektiğini tespit etmiş ve okul yöneticilerinin girişimcilik faaliyetlerinin eğitim öğretim faaliyetleri açısından önemli olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin girişimcilik faaliyetleri, iletişim ağı liderliğinin önemli bir göstergesi olabilir.

Araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki mevcuttur. Bu nedenle, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışları öğretmen özerkliğinin açıklanmasında önemli olabilir.

4.2. ÖNERİLER

4.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler

1) Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğine sahip olduklarını düşündükleri; ancak mesleki gelişim özerklik davranışının diğer özerklik alanlarına nazaran düşük boyutta olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, merkezi veya mahalli hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenirken öğretmenlerin görüşleri alınabilir veya resen kursiyer (öğretmen) alan hizmetiçi eğitim faaliyet sayısı azaltılabilir.

2). Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin; öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği boyutlarının tamamındaki özerklik algı düzeyleri orta düzeyin üzerindedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim sürecinde özerk davranışlar sergileyerek inisiyatif almaya hazır olduklarını yansıtmaktadır. Ancak Türkiye'de merkezileşmiş eğitim sistemi, öğretim programlarının detaylı bir şekilde hazırlamasını zorunlu tutmakta ve öğretmenlerin özellikle program veya içeriğe ilişkin etkinliklerde inisiyatif almalarını zorlaştırmaktadır (Tokgöz Can, 2019). Bu nedenle, öğretmenlerin "program geliştirme" sürecinde aktif rol almalarını destekleyecek düzenlemeler yapılmalıdır.

3) Araştırma sonucuna göre öğretme süreci özerkliği boyutunda, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik algılarının, ortaokullarda ve liselerde çalışan

öğretmenlere nazaran daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ilkokul öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerini veya öğretim faaliyetlerini düzenlemede daha fazla inisiyatif aldıklarını yansıtmaktadır. Özellikle lidelerde, öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri tekdüzelikten ayıran ve eğitimin daha da verimli olmasını sağlayan uygulamaların yaygınlaşması için lidelerde çalışan okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitim faaliyetleri arttırılmalıdır.

4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1) Araştırma sonucuna göre, kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarını daha düşük düzeyde yansıttıklarını düşünmektedir. Okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarına yönelik yapılacak çalışmalarda, bu durumun nedenlerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

2) Bu araştırma, Türkiye'de, okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelendiği ilk araştırmadır. Bu nedenle, benzer araştırmalar, karma veya nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılabilir.

3) Araştırma sonucuna göre öğretmenler, okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışlarını yansıttıklarını düşünmektedir. Öte yandan literatürde okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel davranışlar arasındaki ilişkilerin inceleme konusu yapıldığı araştırmalar mevcuttur. Bu nedenle okul yöneticilerinin kamu liderlik davranışları ile örgütsel davranışlar arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar yapılabilir.

4) Bu araştırmada öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği öğretmen algılarına göre incelenmiştir. Benzer konularda okul yöneticilerinin öğretmen özerkliğini nasıl algıladığına yönelik araştırmalar yapılabilir.

5) Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin hesapverebilir liderliği, kuralları uygulama liderliği ve iletişim ağı yönetim liderliği ile öğretmen özerkliği arasında "orta düzeyde" bir ilişki bulunmaktadır. Buna karşın, okul yöneticilerinin sadakat liderliği ile öğretmen özerkliği arasında "zayıf düzeyde" bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle Kamu Liderlik Ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan politik sadakat liderliği ile öğretmen özerkliğini konu alan araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, S. (2006). *İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Açıkalın, A., Şişman, M., Turan, S. (2015). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alireisoğlu, A. (2020). *Liderlik stilinin ve liderlik yoğunluğunun örgüt kültürüne etkisinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altunok, M. (2012). *Türkiye'de Kamu Yönetimi Düşüncesi: Tarihsellik Ve Disipliner Bağımlılık*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Andersen J. A (2010). Public versus private managers: How public and private managers differ in leadership behavior. *Public Administration Review, 70*(1), 131–141.

Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers?. *International Review of Education,* 33(3), 357-373.

Arkaltı Gültaktı, Z. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.

Arslan Sarıca, P. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile denetim stiline ilişkin öğretmen algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Arslan Şakar, S. (2013). English teachers‟ self perceptions of teacherautonomy ın middle schools and high schools: the case of Sakarya. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Aslan, N. (2021). *ilkokul ve ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki.*

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ataşbaş, R. (2017). *Enstitüsü öğretmen özerkliğinin, öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Gaziantep.

Atılkan, N. (2019). *Okul müdürünün dağıtımcı liderlik davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.

Avcı, Ö. ve Yaşar, Y. (2016). Bir kamu kuruluşunda çalışanların liderlik algıları: olgubilimsel bir yaklaşım. *Akademik İncelemeler Dergis*i, 11(1), 187-205.

Ay, C. (2021). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişki: Siirt ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Siirt.

Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği . *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi,* 4(1), 207-218.

Aytekin, H. (2014). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Bakan, İ. (2008). örgüt kültürü ve liderlik türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: Bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (14): 13-40.

Balcı, A. (2000). *Etkili okul: kuram, uygulama ve araştırma*. (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2005). *Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*, Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.

Baltaş, A. (2007). *Ekip çalışması ve liderlik değişimin içinden geleceğe doğru* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bass, B. M., ve Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Başaran, Ġ.E. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi

Bayraktar, E. (2019). *öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

Benson, P. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions* (pp. 111-117). (English language teaching review). Harlow: Longman.

Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research, 14*(3), 259-275.

Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme*. (Yaynlanmamış Yüksek Lisans Tezi) . İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya

Bieg, S. Backes, S. ve Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teac-hing, teachers‟ care and autonomy support in students self-determined moti-vation. *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 122-140

Bilgiç, B. (2020*). Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayesi ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Boyacı, A. ve Börü, N. (2016). Okul yöneticileri açısından etik liderlik. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 75-100.

Boztepe, H. (2013). Halkla ilişkiler perspektifinden güven kavramı: katılımcılık, şeffaflık ve hesapverebilirlik ilkelerinin kamu kurumlarına yönelik güvenin oluşmasındaki rolü. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi| Istanbul University Faculty Of Communication Journal*, (45), 53-74.

Brestrich, E. T. (1999). *Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği*. (Yayımlanmamış doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Brestrich, E. T. (2000). *modernizmden postmodernizme dönüşümcü liderlik*. (1.baskı). Ankara: Seba Yayınları .

Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 33*, 62-81.

Buluç, B. (1998). Bilgi çağında insan kaynakları yönetiminin temel bileşenleri. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(19), s. 781- 788.

Bustingorry, S. O. (2008). towards teachers' professional autonomy through action research. *Educational Action Research,* 16(3), 407-420.

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlaminda öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, *42*(194), 31-50.

Bütün, Y. (2020). *Öğretmen özerkliğinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: mesleki benlik saygısının aracılık rolü.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

Can, N. (2007, Eylül). *Öğretmen liderliğinde müdürlerin etkisi*, 16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.

Ceylan, A. ve Doğanyılmaz, H. (2007). Yöneticiye sadakat ve işgören performansı arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *Yönetim Dergisi*, 18(56), 31-37.

Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of cross-cultural psychology, 32*(5), 618-635.

Cooley, V. E. & Shen, J. (2003). School accountability and professional job responsibilities: a perspective from secondary principals. *NASSP Bulletin*, 87(634), 10-25.

Cordella, A. (2007). E-government: Towards the e-bureaucratic form? , *Journal of Information Technology*, 22, 265-274.

Çağlar, İ. (2004). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri ile mühendislik fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırmalı analizi ve Çorum örneği. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 91- 108.

Çakalcı, N. (2019). *Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Çakır, A. (2014). *Faktör Analizi* (Ders Notu). https://www.ders.es/faktor2.pdf (Erişim Tarihi: 21.02.2021).

Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi.* Ankara: Gündüz Eğitim.

Çalışır, S. (2021). *Okul yöneticilerinin açık liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya.

Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* : *Elazığ ili örneği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D. Ankara.

Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 1 (19) , 207-237 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/25118/265225.

Çobanoğlu, İ. H. (2020). *Araştırma örnekleminin belirlenmesi*. E.Oğuz (Editör). Eğitimde Araştırma Yöntemleri (s. 119 - 137). Ankara: Eğiten Matbaacılık.

Çolak, E. (2014). *Korelasyon analizi* (Ders notu). Osmangazi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Biyoistatistik Ana Bilim Dalı, Eskişehir.

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.

Çomak, M. (2021). *Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik uygulama becerileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Kırşehir.

DeHart-Davis, L. (2009). Green tape: A theory of effective organizational rules. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19 (2), 361-384. https://www.researchgate.net/publication/228306342_Green_Tape_A_Theory_of_Effective_Organizational_Rules. DOI: 10.1093/jopart/mun004. (Erişim Tarihi: 20.08.2021).

Demirbaş, A. ve Öktem, M. K. (2013). Kamu yönetininde bilgi toplumu kapsamında liderlik sorunsalı. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 4(7), 92-99.

Demirkıran, Ö., Eser, H. B. & Keklik, B. (2011). Demokrasinin tabana yayılması, yönetimde şeffaflık ve hesapverebilirlik bağlamında bilgi edinme hakkı kanunu. *Akdeniz Üniversitesi Uluslar Arası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 169 – 192.

Devlet Memurları Kanunu. (1965). T. C. Resmi Gazete, 14 Temmuz 1965.

DHA. (2021). *Öğretmenin "yardımcı kitap" tepkisi*. https://www.dha.com.tr/istanbul/ogretmenin-yardimci-kaynak-kitap-tepkisi/haber-1850934 (Erişim Tarihi: 09.10.2021).

Dikmen Ada, B. (2012). *Yaratıcı liderlik ölçeğinin geliştirilmesi ve okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerinin ıncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Duman, B. (2013). Öğrenme-öğretme sürecindeki hata, yanılsama ve yanıltmacalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 15-40.

Duran, Ö. (2018). *Türk kamu yönetimi'nde liderlik politikası*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Emir, S. ve Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergis*i, 12(2009-2), 63-79.

Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel.

Erdem, O. ve Dikici, M. (2009-Yaz). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29) ,198-213.

Erdoğan, Ç. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 503-518.

Eren, E. (1993). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.

Eryılmaz, B. (2008). *Kamu yönetimi.* Ankara: Okutman Yayıncılık.

EURYDICE. (2008). *Avrupada'ki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri*. Türkiye: Eurycice Avrupa. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b36880f0-c8be-4517-a3d0-e4a23dc6f323/language-tr/format-PDF (Erişim Tarihi: 15.07.2021).

Fernandez, S. (2004). Developing and testing an integrative framework of public sector leadership: evidence from the public education arena. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 15 (2), s. 197-217.

Freidman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: the concept and ıts measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1),58-76. DOI: 10.1177/0013164499591005.

Fu, J. K. (2012). The interaction of politics and management in public leadership: Measuring public political skill and assessing ıts effects. https://www.proquest.com/openview/60cba82c938275693ce2edb3bacc3a67/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750 (Erişim tarihi: 08.08.2021).

Gaytancıoğlu, K. (2013). *Politik liderlik ve bir politik lider olarak Bülent Ecevit* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, İstanbul.

Gedikoğlu, T. (2012). Yükseköğretimde hesapverebilirlik. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(3), 142- 150.

Getha-Taylor, H., Holmes, M. H., Jacobson, W. S., Morse, R. S., & Sowa, J. E. (2011). Focusing the public leadership lens: research propositions and questions in the Minnowbrook tradition. *Journal of Public Administration Research and Theory*, *21*(1), 183-197.

Gezerler, T. (2021). *Dalı etik liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201

Gömleksiz, M.N. ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4(3), 93-114.

Guskey, T. R. (2007). Results-oriented professional development, İçinde: A. C. Onstein, E. F. Pajak, and S. B. Ornstein. *ContemporaryIssues in Curriculum* (s. 334–346), PearsonEducation, Boston.

Gutmann, A. (1999). *Democratic education with a new preface and epilogue*. Amerika: Princeton University Press.

Gültaktı, Z. A. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yğksek Lisans Tezi). 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.

Gün, F. (2020). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Gün, F. (2020). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Günday, M. (2002). *İdare hukuku*. Ankara: İmaj Yayınları.

Gündüz, T. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri: Orta Karadeniz Bölgesi'nde yapılan araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Behçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Günlü, Z. (2016). *Kıl keçisi oğlaklarının büyüme hızına ana yaşı ve işletme etkisi araştırmada bazı çoklu karşılaştırma testlerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Gürsoy, F. (2020). *Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Programı. İzmir.

Hallinger, Philip. 1999. *Conceptual models, methodology, and methods for studying school leadership*, in: J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds) The 2nd Handbook of Research in Educational Administration (San Francisco, CA, McCutchan).

Han, B., **Tösten, R.,** & Elçiçek, Z. (2021). *Public leadership behaviors of school principals: does it affect teacher motivation and job satisfaction in Turkish culture?.* International Journal of Public Leadership.

Hansen, J. R., Villadsen, A. R. (2010). Comparing public and private managers' leadership styles: Understanding the role of job context. *International Public Management Journal,* 13 (3), s. 247-274.

Himmetoğlu, B., Aytug, D., & Bayrak, C. (2017). Opinions of school administrators about accountability in educational organizations. *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry,* 8(1),39-68

IBM. (2021). *İstatistikleri Özetle*. https://www.ibm.com/docs/el/spss-statistics/SaaS?topic=summarize-statistics.(Erişim Taihi: 19.08.2021).

Ingersoll, R. M. (2007). Short on powerlong on Responsibility. *Educational Leadership,* 65(1), 20- 25.

İbicioğlu H., Özmen İ. ve Taş S. (2009). liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: amprik bir çalışma. *SDÜ İİBF Dergisi*, 14(2), 1-23.

İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme.* İstanbul: Değişim Yayınları

İşten, İ.(2007. Kamu hizmeti kavramı ve unsurları, https://www.academia.edu/37399311/Kamu_Hizmeti_Kavram%C4%B1_ve_Unsurlar%C4%B1(erişim: 25.07.2021).

Kalman, M. ve Gedikoğlu, T. (2014). Okul yöneticilerinin hesapverebilirliği ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(29-2), 115-128.

Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaçam, Z. (2015).Bilimsel araştırma makalesinde tartışma bölümü ve sınırlılıkların yazımı. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi,* 31(2), 86- 97.

Karataş, A. (2020). Kamu liderliği rollerinin kamu personelinin sanal kaytarma davranışları üzerindeki etkisi: tra1 bölgesinde bir araştırma . *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (38) , 134-164 . Retrieved From Https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Sbe/İssue/58152/814005

Karatay, M., Günbey, M., & Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Müsbid)*, *9*(2), 173-195.

Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 193-207.

Kaya, O. (2020). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Keskin, E. (2021). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki* (*İzmir ili örneği*). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Denizli.

Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. ve İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 9(18), 78-98.

Kırpık Canpolat, A. N. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Klerk, E.D. (2014). *Teacher autonomy and professionalism: a policy archaeology perspective.* Dissertation Presented For The Degree of Doctor of Philosophy in the Faculty of Education at Stellenbosch University. http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/86744. (Erişim Taihi: 06.07.2021).

Koç, E. (2002). İnsan ve sadakat. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 1(35), 49- 57.

Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*,31(142), 56-64.

Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.

Köksal, O. (2011). Organizasyonel etkinliği sağlamanın yeni yolu: simbiyotik liderlik. *C.Ü. İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(1), 55-72.

Kulu, M. (2020). *Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Lawson, T. (2004). Teacher autonomy: power or control?. *Education 3-13*, *32*(3), 3-18.

Leblebici, D.N. (2008). Örgüt kuramında paradigmalar ve metaforlar. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (8)15, 345-360.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System, 23*(2), 175-181.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.

Maruyama, T. ve Inoue, M. (2016). design and validation of leadership education ıntegrating simulation protect based learning. *Management Studies*. 4(3), 104-110.

Mcgrath, I. (2000). Teacher autonomy. In B. Sinclair, I. Mcgrath & E. Lamb (Eds.),. *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, 100-110.

MEB. (1973). Milli eğitim temel kanunu. Resmi Gazete, Sayı 1939, 14 Haziran 1973.

MEB. (2003 Ağustos). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge.*

MEB. (2021). *Kullanılabilecek eğitsel materyaller*. http://afyon.meb.gov.tr/2021/09/30/33056273.pdf (Erişim Tarihi: 21.08.2021).

Memişoğlu, S. P. (2003). Yeni liderlik yakla şımları ı şığında eği tim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 87-97.

Metin, G. (2020). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Morse, R. S. (2010). Integrative public leadership: Catalyzing collaboration to create public value. *The Leadership Quarterly*, *21*(2), 231-245. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.01.004 (Erişim Tarihi: 12.07.2021).

Mulgan, R. (2000). Accountability: an ever-expanding concept?. Public Administration, 78(3), 555-573.

Mustafa, M. and Cullingford, C. (2008). teacher autonomy and centralised control: the case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 81-88.

Nahavandi, A. & Corbett, L. (2018). Leaping into public leadership .*International Journal of Public Leadership, 14(3).* DOI: 10.1108/IJPL-06-2018-0027. (Erişim Taihi: 06.08.2021).

Nsubuga, John Kiyaga. (2007). Leadership challenges in mainstreaming performance enhancement in the public service, 7th Global Forum on Reinventing Government Building Trust in Government 26-29 June 2007, Vienna, Austria. http://archives.enap.ca/bibliotheques/2009/04/30092759.pdf#page=152 (Erişim Tarihi:15. 08.2021).

Ocak, S. (2014). Okul müdürü ve öğretmenlerin liderlik stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Oğuz, A. (2015). *İlkokul müdürlerinin öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik davranışı ile öğretimsel liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi (batman ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı Gaziantep.

Orazi, D. C., Turrini, A., & Valotti, G. (2013). Public sector leadership: new perspectives for research and practice. *International Review of Administrative Sciences, 79*(3), 486-504. https://doi.org/10.1177/0020852313489945 (Erişim Tarihi: 05.07.2021).

Öksüz Gül, F. (2015). *Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen öerkliğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, M. (2012). Dağıtımcı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* [Educational Administration: Theory and Practice], 18(4), 575-598

Özdevecioğlu, M. (2002). Kamu ve özel sektör yöneticileri arasındaki davranışsal çalışma koşulları ve kişilik farklılıklarının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (19), 115-134.

Özer, M. A. (2006). Yönetişim üzerine notlar. *Sayıştay Dergisi*, (63), 59- 89.

Özgan, H. (2011). Organizational transparency in schools: effects and obstacles. *The New Educational Review*, 25(3), 116-127.

Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(10), 113-132.

Özsalmanlı, A. Y. (2005). Türkiye'de kamu yönetiminde liderlik ve lider yöneticilik. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(13), 137-146.

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(35), 82-99.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1): 271-299.

Öztürk, N. K. (1999). Kamu ve özel yönetim etiği: benzerleri ve farklılıklar. *Amme İdare Dergisi*, 32(2), 15-26.

Paglis, L. L. Ve Green, G. S. (2002). leadership self-efficacy and managers motivation for leading change. *Journal Of Organizational Behaviour*, 23, 215-235.

Paglis, L. L. ve Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers motivation for leading change [Kendi kendine liderlik ve yöneticinin değişime önderlik etmek için motivasyonu]. *Journal of Organizational Behavior*, 23 (2), 215-235.

Parlak, B. (2011). *Kamu yönetiminde yeni vizyonlar*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86 (3), 172-177.

Pearson, L. C. ve Moomaw W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 28(1), 37-53.

Pelit, E. ve Pelit, N. (2014). *Örgütlerde kanser yapıcı iki başat faktör: mobbing ve örgütsel sinizm*.(1. Baskı). İstanbul: Detay Yayıncılık.

Phan, T. T. T. (2012). Teacher autonomy and learner autonomy: an east asian‟s perspective. International Journal of Social Science and Humanity, 2 (6) ss. 468-481. http://www.ijssh.org/papers/149-A00035.pdf. (Erişim Tarihi: 25.08.2021).

Pittinsky, T. L., & Zhu, C. (2005). Contemporary public leadership in China: A research review and consideration. *The leadership quarterly*, *16*(6), 921-939.

Pollit, C., & Bouchaert, G. (2004). *Public management reform*. Oxford University Press, Oxford.

Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. Colombian Applied Linguistics Journal, 8, 183-202. DOI: https://doi.org/10.14483/22487085.10510

Ritchhart, R. (2004). Creative teaching on thee shadow of the standards. *Independent School*, *63*, 32-40.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji.* Bursa: Alfa Aktüel.

Scott, C. (2000). Accountability in the regulatory state, *Journal of Law and Society*, 27(1) 2000, 38-60.

Senge, P. M. (2013). *Beşinci disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Sert, N. (2007). Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma. İlköğretim Online Dergisi,6(1):180-196.

Sever, N. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Sezgül, İ. (2010). Liderlik ve etik: geleneksel, modern ve postmodern liderlik tanımları bağlamında bir değerlendirme. *Toplum Bilimleri Dergisi*. 4.7, 239- 251.

Skaalvik, E.M. ve Skaalvik, S. (2007). dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625.

Smith, R. C., & Erdoğan , S. (2008). Teacher-learner autonomy: programme goals and studentteacher constructs. In T. E. Lamb & H. Reinders (Eds.),. *Learner And Teacher Autonomy: Concepts, Realities And Responses* , 83-103.

Sølvi Mausethagen & Christina Elde Mølstad (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy, Nordic Journal of Studies in EducationalPolicy, 2015:2, DOI: 10.3402/nstep.v1.28520.

Söylemez, N.H. Sütçü, N.D. ve Sütçü, K. (2014). Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin özerk öğrenme becerilerine iliikin algıları. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 91-110

Sözen, S. (2005). *Teori ve uygulamada yeni kamu yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Spillane, J. P. Ve Orlina, E. C. (2005). Investigating leadership practice: exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership And Policy İn Schools*, 4, s. 157–176.

Strong, L. (2012). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of U.S. teachers.* (Doctoral Dissertation). Theses and Dissertations. Paper 1092. https://core.ac.uk/download/pdf/228643629.pdf. (Erişim Tarihi: 17.07.2021).

Sun, P. Y., & Anderson, M. H. (2012). Civic capacity: Building on transformational leadership to explain successful integrative public leadership. *The Leadership Quarterly*, *23*(3), 309-323.

Sünbül, M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 2*(1). 597- 607.

Şahin İpek, D. (2017). *Yansıtıcı öğretim ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin belirli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin, A., Taşpınar, Y., Eryeşil, K., & Örselli, E. (2015). Kamu yönetiminde liderlik: yönetici ve çalışanların liderlik algısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, *18*(2), 73-96.

Şahin, B. (2014). *Metodoloji*. A. Tanrıöğen (Editör), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (s. 109 - 130). (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şavran, T. G. (2010). *Bilimsel araştırmalarda amaç, problem ve sınırlılıklar. sosyolojide araştırma yöntem ve teknikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Şen, S. (2016). *Korelasyon* (Ders notu). https://sedatsen.files.wordpress.com/2016/11/7-sunum.pdf. (Erişim Tarihi: 10.09.2021).

Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Şentürken, C. ve Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3260- 3283. https://doi.org/10.26466/opus.650115.

Şişman, M. (1997). *Geleceğin liderlerinin yetiştirilmesi ve eğitimde liderlik*. İstanbul: Deniz Harp Okulu.

Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A.

Tag Elsir Mahgoub, A. (2007). *The role of public sector leadership in fostering socio-economic and political development in Africa*, 7th Global Forum on

Reinventing Government Building Trust in Government Vienna, Austria: 2007.

Tahran, B. ve Saraç, S.B. (2006). Öğrenmede özyönetimlilik ve özerklik kavramla-rına artsüremli bir bakış. *Hasan Ali Yücel Eğilim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 139-152.

Tarhan, A. (2019). *Okul yöneticilerinin girişimci özelliklerine yönelik okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Taş, İ. D. ve Bıkmaz, F. (2020). Bir öğretmen değerlendirme modeli. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(3), 575- 593.

Taşdan, N. (2012). *Kaymakamlık mesleği özelinde türk kamu yönetiminde liderlik sorunları.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Isparta.

Tayyarlı, F. (2020). *Kamu yönetiminde liderlik bağlamında kamu çalışanlarının liderlik algıları: Azerbaycan ASAN hizmet kurumu üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Terzi, Y. (2019). *Spss ile istatistiksel veri analizi* (ders notu) .Ondokuz Mayıs Üsniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İstatistik Bölümü, Samsun. https://avys.omu.edu.tr (Erişim Tarihi: 28.08.2021).

TEDMEM. (2016). *Öğretmenlerin profesyonelleşmelerinin desteklenmesi.* https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmenlerin-profesyonellesmesinin-desteklenmesi. (Rtişim Tarihi: 21.07.2021).

Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1- 16.

Tok, T. N. (2010). *Etkili öğretim için yöntem veteknikler* .A. Doğanay (Editör),Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde.(2. Baskı). Pegema Yayıncılık.

Tokgöz Can, M. (2019). *Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tokgöz, N. (2003). *Türk kamu yönetiminde liderlik ve istanbul büyükşehir belediyesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Sakarya.

Toksöz, S. (2010). *21. Yüzyılın liderlik anlayışı olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Torres, A. C. (2014). Are we architects or construction workers? Re-examining teacher autonomy and turnover in charter schools. *Education Policy Analysis Archives, 22 (124), 1-26.* https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898127.pdf. (Erişim Tarihi: 24.07.2021).

Tösten, R., Çelik Şahin, Ç. ve Han, B. (2018). Kamu liderliği ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), s. 354-378.

Tummers, L. & Knies, E. (2016). Measuring public leadership: developing scales for four key public leadership roles. *Public Administration*, 94 (2), 433-451. https://www.researchgate.net/publication/281372135_Measuring_Public_Leadership_Developing_Scales_for_Four_Key_Public_Leadership_Roles. DOI: 10.1111/padm.12224. (Erişim Taihi: 20.08.2021).

Uğurlu, Z., & Qahramanova, K. (2016). Türkiye ve azerbaycan eğitim sistemlerinde öğretmen özerkliğine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2).

Uysal, Z. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile öğretmen yetkinliği arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Üzüm, P. ve Karslı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 79- 94.

Van Slyke, D. M. & Alexander, R. W. (2006). Public service leadership: opportunities for clarity and coherence. *American Review of Public Administration, 36*(4), 362–374.

Van Wart, M. (2003). Public-sector leadership theory: an assessment. *Public Administration Review, 63,* 214-228.

Vogel R. ve Werkmeister L. (2020). What is public about public leadership? exploring ımplicit public leadership theories .*Journal of Public Administration Research and Theory, 31(1), 166- 183.* https://doi.org/10.1093/jopart/muaa024 (Erişim Tarihi: 17.08.2021).

Vogel, R., Masal, D. (2015). Public leadership: a review of the literature and framework for future research. *Public Management Review*, 17 (8), s. 1165-1189.

Webb, P. T. (2002). Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development,* 6(1), 47-62.

Weber, M. (1996). Bureaucracy, classics of organization theory, (Der. Shafritz, J. and Ott, J.S.), Harcourt Brace College Publishers, New York, 81-86.

Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567 (1), 88-107.

Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: teacher community and the shared enterprise of education. *Handbook of Research on Teacher Education,41,* 756-783.

Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: a critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *İkala, revista de lenguaje y cultura, 12*(18), 245-275.

Wright, B. E., Moynihan, D. P., Pandey, S. K. (2012). Pulling the levers: Transformational leadership, public service motivation, and mission valence. *Public Administration Review*, 72 (2), s. 206-215.

Yan, H. (2010). A brief analysis of teacher autonomy in second language acquisition. *Journal of Language Teaching and research, 1*(2), 175-176. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.348.3382&rep=rep1&type=pdf#page=75. (Erişim tarihi: 17.07.2021).

Yazıcı, A. Ş. (2016). The Relationship between the teacher autonomy and learner autonomy support behaviors. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2): 1- 23.

Yazıcı, A. Ş., ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10). 189-208.

Yıldırım, M. (2006*). Kamu yönetiminde hesapverebilirlik ve şeffaflık: 1980 sonrası türkiye örneği.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Esntitüsü Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Sivas.

Yıldız, O., Aydıhan, B., Şahin, A. ve Aksoy, M. (2021). *Nicel ve korelasyonel araştırma. https://osmanedmodoblog.wordpress.com/(Erişim Tarihi: 18.08.2021).*

Yıldız, S. (2021). *Okul müdürlerinin ruhsal liderlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.

Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları* .(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe öğretmen adaylarının özel alan ve öz yeterlik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Yolcu, O. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretim programının stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi* . (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Yurtseven, C. (2019). *Öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Yüksel Şahin, F. ve Sarıdemir, T. (2017). Okul müdürlerinin liderlik stillerine göre öğretmenlerin yaşam doyumlarının ve evlilik doyumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 391-425.

Yüksel, M.(2000). Yönetişim kavramı üzerine, *Ankara Barosu Dergisi*, 58, 3:145-159.

EK 1: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet	( )Kadın	( )Erkek	
Çalıştığı Okul türü:	( ) İlkokul	( ) Ortaokul	( ) Lise
Mesleki tecrübe:	( ) 1-5 yıl	( ) 6-10 yıl	( ) 11-15 yıl ( ) 16 ve +
Yaş	( ) 20-25	( )26-30	( )31-35 ( )36-40 ( )41 ve üzeri

Kamu Liderlik Ölçeği

Değerli katılımcı; kamu alanında önemli yer tutan hesapverebilirlik, kurallara uyma, politik sadakat ve iletişim ağı yönetimi gibi alanları kapsayan kamu liderliği ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması amacıyla bu çalışmayı yapmaktayız. Ölçekte yer alan en yüksek değer "5" ve en düşük değer "1" olarak belirtilmiştir. Katılım düzeyinizi 5'ten 1'e göre derecelendirerek kutucuğu işaretleyiniz.	1( )	2( )	3 ( )	4( )	5 ( )
Hesap Verilebilir Liderlik/Benim yöneticim:					
1. Okulda yaptıklarımızı diğer paydaşlarla (öğretmen, öğrenci, veli vs.) paylaşmamız için bizi cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
2. Çalışma tarzımız hakkında diğer paydaşlara bilgi vermemizi teşvik eder.	1	2	3	4	5
3. Davranışlarımızı paydaşlara açıklama fırsatı sağlar.	1	2	3	4	5
4. Öğrenci, öğretmen ve velilerden gelen sorulara cevap verilmesini önemser.	1	2	3	4	5
5. Kurumsal çalışmalarımızı açık ve dürüst bir şekilde paylaştığımızı garanti altına almak için çaba gösterir.					
6. Okuldaki belli kararları niçin aldığımızı paydaşlara (öğretmen, öğrenci, veli vs.) açıklamamız konusunda bizi cesaretlendirir.					
Kuralları Uygulama Liderliği/Benim Yöneticim:					
7. Bana ve meslektaşlarıma kuralları uygulamanın önemini vurgular.	1	2	3	4	5
8. Yasa ve yönetmelikleri uygulamak için bize gerekli araçları temin eder.	1	2	3	4	5
9. Benim ve meslektaşlarımın idari kanunları tam olarak yerine getirmemiz gerektiğini vurgular.	1	2	3	4	5
10. Kuralları ve prosedürleri tam olarak uygulamamızı sağlar.	1	2	3	4	5
Sadakat Liderliği/ Yöneticim:					
11. Diğer paydaşlar karşı çıksa bile, beni ve meslektaşlarımı politik kararları desteklemekonusunda cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
12. Riskli olsa bile, politika yöneticileri ile ilişkileri tehlikeye atmamak için beni ve meslektaşlarımı teşvik eder.	1	2	3	4	5
13. Fazladan sorumluluk alma anlamına gelse bile, beni ve meslektaşlarımı politik kararları uygulama konusunda teşvik eder.	1	2	3	4	5
14. Beni ve meslektaşlarımı, eksiklikler görülse bile, politik seçimleri savunma konusunda teşvik eder.	1	2	3	4	5
15. Beni ve meslektaşlarımı, olumsuzluklar görülse bile, politik kararları destekleme konusunda cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
İletişim Ağı Yönetimi Liderliği/Benim yöneticim beni ve meslektaşlarımı;					
16. Diğer kurumlarla irtibat sağlama konusunda teşvik eder.	1	2	3	4	5
17. Yeni kişilerle tanışmamız konusunda bizi cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
18. Kendi kurumumuzdaki insanlarla düzenli olarak birlikte çalışmak için motive eder.	1	2	3	4	5
19. Kurumumuz dışındaki insanlarla irtibat kurmak için bizi motive eder.	1	2	3	4	5
20. Diğer tanıdıklarımızı kendi kurumumuzdakilerle tanıştırmamızı teşvik eder.					
21. Farklı kurumlar arasındaki "İrtibat Kişisi" olmak için cesaretlendirir.					

Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	Ölçek 1. Kesinlikle Katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Orta Derecede Katılıyorum 4. Katılıyorum 5. Kesinlikle Katılıyorum

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ

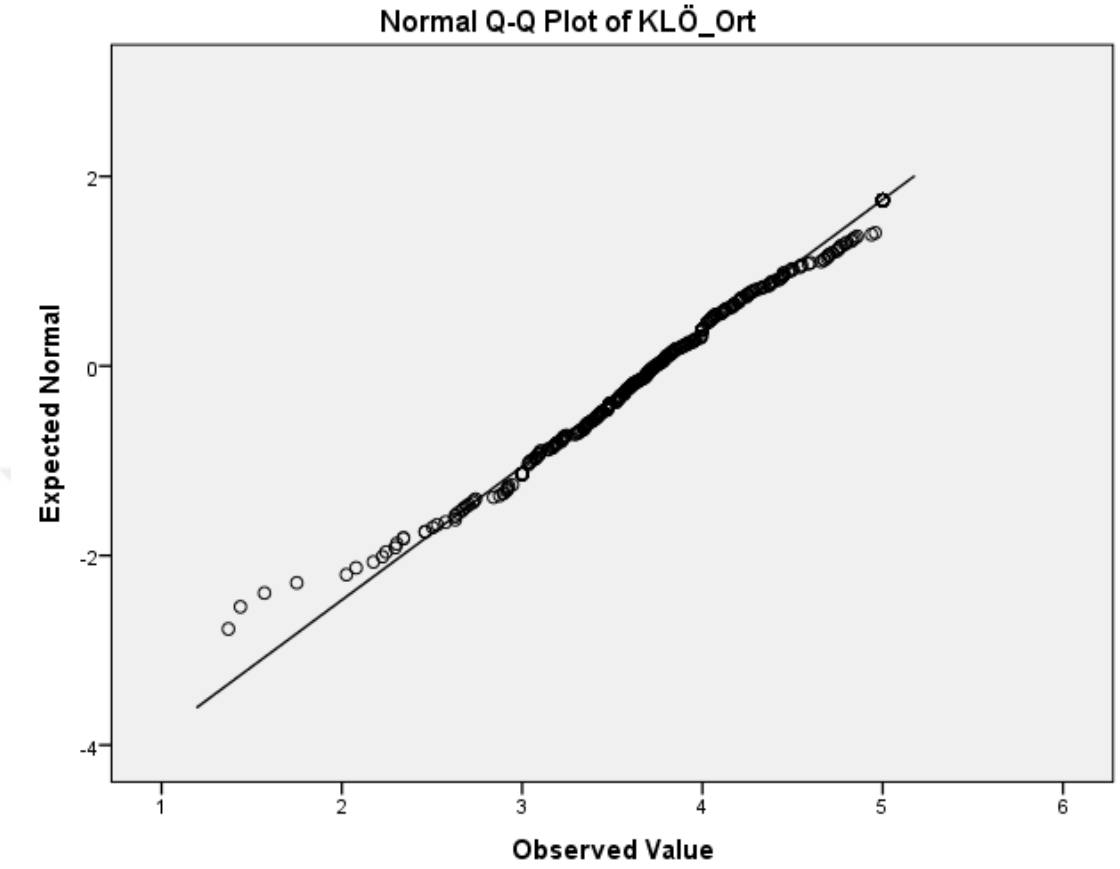
Çalıştığım okulda,

		1	2	3	4	5	
1	Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağına kendim karar verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	1
2	Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	2
3	Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	3
4	Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	4
5	Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	5
6	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	6
7	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	7
8	Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	8
9	Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	9
10	Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	10
11	Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	11
12	Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	12
13	Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	13
14	Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	14
15	Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐	15
16	Meslektaşlarımla ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	☐	☐	☐	☐	☐	16
17	Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	☐	☐	☐	☐	☐	17

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

Boyutlar: Öğretme süreci özerkliği: 1,3,4,9,10,11
Öğretim programı özerkliği:2,5,6,7,8
Mesleki gelişim özerkliği: 12,13,14
Mesleki iletişim özerkliği: 15,16,17

EK 2 . KAMU LİDERLİĞİ VERİLERİNİN NORMAL Q-Q PLOT GRAFİĞİ



EK 3: ETİK KURUL ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.06.2021-814

T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

ETİK KURULU KARARLARI

Oturum Tarihi	Oturum Saati	Oturum Sayısı
05.05.2021	13:00	98

Üniversitemiz Etik Kurulu 05.05.2021 tarihinde saat 13:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCİ başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan üyelerin katılımıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

ETİK KURUL KARARI

(Siirt Üniversitesi Etik Kurulu'nun aşağıdaki görüşü tavsiye niteliğinde olup, üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

ETİK İNCELEME KONUSU

Necmettin FIRAT tarafından yürütülecek olan **"Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliği Davranışları ile Öğretmen Özerkliğinin İncelenmesi"** başlıklı araştırmasının etik olarak uygunluğu

İNCELEME

Araştırmanın amacı ve gerekçesi; Okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerkliğinin incelenmesi ve Siirt ili bağlamında tespit ve sonuçlarını ortaya koymaktır.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1) Öğretmen algılarına göre, yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ne düzeyde sergilemektedir?
2) Öğretmen algılarına göre yöneticilerinin kamu liderliği davranışları;
a) Cinsiyet
b) Mesleki kıdem
c) Okul Türü
d) Yaş
3) Siirt il merkezinde görev yapan öğretmenlerin özerkliği ne düzeydedir?
4) Siirt il merkezinde görev yapan öğretmenlerin özerklik düzeyleri;
a) Cinsiyet
b) Mesleki kıdem
c) Okul Türü
d) Yaş
5) Yöneticilerin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerklik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6) Yöneticilerin kamu liderliği davranışları öğretmenlerin özerkliğini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Olarak belirtilmiştir.

Araştırmanın evreni; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Siirt ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise eğitim kurumlarında görev yapan toplam 4163 öğretmenden oluşmaktadır.

SONUÇ

Batman Yolu 10.km Merkez, 56100 Siirt/Türkiye
Tel: +90 (484) 212 11 11
E-Posta: : siu@siirt.edu.tr
Ayrıntılı bilgi için irtibat: Şefik ÇAKIR
Faks: 90 (484) 223 19 98
Elektronik ağ:www.siirt.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
SİİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

ETİK KURULU KARARLARI

Oturum Tarihi	Oturum Saati	Oturum Sayısı
05.05.2021	13:00	98

Sonuç olarak sosyal bilimlerdeki araştırmaların yayın etiği bakımından, insan katılımına dayalı olanların da araştırma etiği bakımından etik ilkelere uygun olması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın uygulanmasında katılımcıların hiçbir şekilde zarara uğratılmamaları ve rızalarının olması esastır. Bu şartlar yerine getirildiğinde elde edilen verilerin raporlaştırılmasında araştırma etiği bakımından bir sakınca bulunmamaktadır.

Kurul Üyeleri:

Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCİ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Ayhan YILMAZ
Kurul Üyesi

Doç. Dr. Adnan MEMDUHOĞLU
Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Arif GÜLLER
Kurul Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Varol TUTAL
Kurul Üyesi

EK 4: VALİLİK İZNİ

T.C.
SİİRT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10861109-399-26066628 07.06.2021
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Anket

VALİLİK MAKAMINA
SİİRT

İlgi ;Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 01/06/2021 tarih ve 11613 sayılı yazıları

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Eğitim Yönetimi Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Necmettin FIRAT'ın yürütmekte olduğu **" Okul Yöneticilerinin Kamu Liderliği Davranışları ile Öğretmen Özerkliğinin İncelenmesi "** konulu anket/ölçek çalışmasını İlimiz Merkez ve İlçelerde bulunan İlkokul, Ortaokul ve Liselerde gönüllük esaslarına dayalı olarak Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda eğitim öğretimi aksatamayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

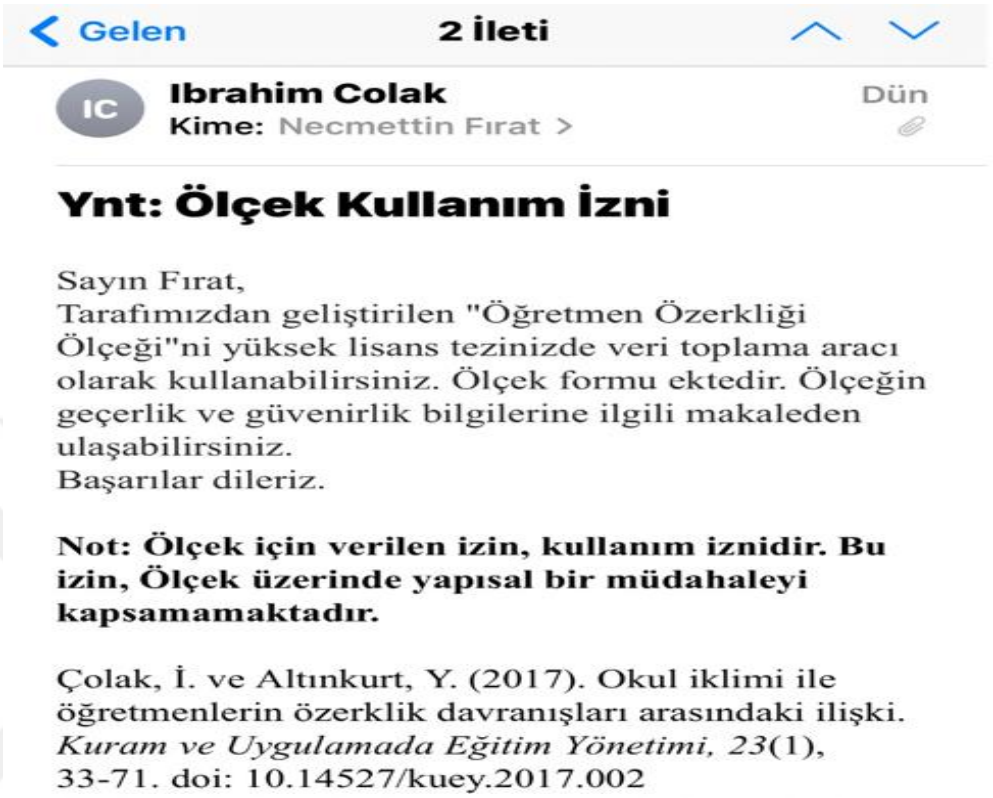
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

A.Mithat SARAÇOĞLU
Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Deniz EDİP
Vali a
İl Milli Eğitim Müdürü

EK 5: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

A)**Öğretmen Özerkliği Ölçeği**



Gelen 2 İleti

IC **Ibrahim Colak** Dün
Kime: Necmettin Fırat >

Ynt: Ölçek Kullanım İzni

Sayın Fırat,
Tarafımızdan geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"ni yüksek lisans tezinizde veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek formu ektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bilgilerine ilgili makaleden ulaşabilirsiniz.
Başarılar dileriz.

Not: Ölçek için verilen izin, kullanım iznidir. Bu izin, Ölçek üzerinde yapısal bir müdahaleyi kapsamamaktadır.

Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(1), 33-71. doi: 10.14527/kuey.2017.002

A)**Kamu Liderliği Ölçeği**



İlt: Kamu liderliği ölçeği

R **rasim tösten**
alıcı ben
7 gün önce Ayrıntılar

Necmettin Bey kamu liderliği ölçeği için kullanabilirsiniz. Selamlar.

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN
Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
56100 Siirt