

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİ İLE DUYGUSAL EMEK
GÖSTERİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Yavuz TOMBAK

ÇANAKKALE
Ağustos, 2017

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Duygusal Emek Gösterimleri
Arasındaki İlişki

Yavuz TOMBAK
(Doktora Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ

Çanakkale
Ağustos, 2017

Taahhütname

Doktora tezi olarak sunduğum “**Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini İle Duygusal Emek Gösterimleri Arasındaki İlişki**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

04/08/2017

Yavuz TOMBAK


İmza

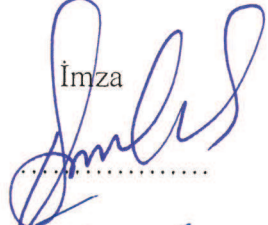

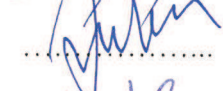
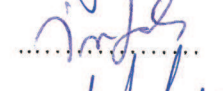
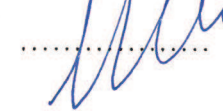
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

[Yavuz TOMBAK] tarafından hazırlanan çalışma, [04/08/2017] tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve [Doktora] tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10157886

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Osman ÇEKİÇ	
Üye	Prof. Dr.	Salih Zeki GENÇ	
Üye	Prof. Dr.	İsmail AYDOĞAN	
Üye	Doç. Dr.	İlknur MAYA	
Üye	Doç. Dr.	Mehmet Akif HELVACI	

Tarih: 04/08/2017

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Toplumların geleceğini etkileyen en önemli unsurlardan biri şüphesiz o toplumda yaşayan bireylerdir. Bireyler içinde buldukları topluma faydalı olduğu sürece o toplum gelişen ve çağın gereksinimlerine sahip olan toplumlar arasında önemli bir yer edinir. Toplumun gelişimi bireyin gelişimi ile ilişkili olduğundan bireyin gelişimini etkileyen en önemli etmen olan okullardaki eğitimcilerin sergilemiş oldukları öğretimsel liderlik yaklaşımları irdelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okulların çağın gereksinimlerine uygun hale getirilmesi sadece okul idaresine ya da merkezi yönetime değil, aynı zamanda okullardaki öğretmenlerin donanım, yeterlilik ve sergilemiş oldukları liderlik yaklaşımlarına da bağlıdır. Öğretmenler görevlerini ifa ederken sergilemiş oldukları liderlik özelliklerinin yanında duygusal bir emek de sarf etmektedirler. Bu bağlamda ilgili çalışmada ortaokul öğretmenlerinin sergilemiş oldukları liderlik yaklaşımları ve duygusal emek gösterimleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve elde edilen veriler konuyla ilgili çalışma yapan araştırmacıların bilgisine sunulmuştur.

Araştırmanın, hem öğretimsel vizyon geliştirerek ve paylaşarak gerek sınıf gerekse de okul etkinliklerinde aktif rol almayı amaç edinen lider öğretmenler yetiştirilmesinde hem de sergilenen duygusal emek gösterimlerinin sonuçlarının mümkün olduğunca pozitif sonuçlarla neticelenmesi açısından; alana önemli katkılar sunacağına inanıyorum.

Araştırma konumun belirlenmesinden bitişine kadar geçen sürede değerli fikir ve önerilerini benden esirgemeyen, bana her daim rehberlik eden ve kendisinden çok şey öğrendiğim saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tez izleme komitemde yer alarak beni onurlandıran ve fikirleriyle yol gösteren hocalarım Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ'e ve Doç. Dr. İlknur ÇALIŞKAN MAYA'ya, ayrıca tez

savunma jürimde bulunarak beni onurlandıran değerli hocalarım Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN'a ve Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI'ya çok teşekkür ediyorum.

Araştırmayı yazmamda, bu son aşamaya gelmemde ve derslerine girmekten kıvanç duyduğum, kendilerinden çok şeyler öğrendiğim kıymetli hocalarım Prof. Dr. Hasan ARSLAN ve Yrd. Doç. Dr. Mustafa Aydın BAŞAR'a teşekkür ediyorum. Ayrıca çalışmam esnasında bilgilerine sürekli başvurduğum ve yardımlarını hiç esirgemeyen değerli dostlarım Dr. İbrahim İZCİ ve Dr. Mehmet ULUTAŞ'a, doktora derslerini beraber aldığım ve isimlerini buraya sığdıramayacağım çok değerli dönem arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora serüvenine başladığım günden bugüne kadar desteklerini hiç esirgemeyen aileme, hayatımızın renk kaynağı biricik oğlum Cafer Eymen TOMBAK'a ve varlığıyla hayatıma anlam katan, her zaman yanımda bulunan eşim Şafak TOMBAK'a teşekkürü bir borç biliyorum.

Ankara, 2017

Yavuz TOMBAK

Özet

Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini İle Duygusal Emek Gösterimleri Arasındaki İlişki

Toplumları ayakta tutan ve geleceğine yön veren temel unsurlardan bir tanesi de okullardır. Dolayısıyla bu kurumların içindeki faktörlerin özellikle de öğretmen faktörünün iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. Etkili bir okul yaklaşımı için öğretmenlerin sahip olduğu yetenekler ve liderlik özelliklerini açığa çıkarmak ve onların sergilemiş oldukları duygu gösterimlerini incelemek öğretmen faktörünün daha iyi anlaşılması ve değerlendirilmesi için bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırma ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile duygusal emek gösterimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada kullanılan araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemidir. Bu yöntem doğrultusunda araştırmada “Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini” ve “Duygusal Emek” isimli iki adet ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlerin konu ile ilgili algılarının belirlenmesi amaçlandığı için araştırmada kullanılan model genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir.

Araştırmanın analizi 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören Mamak ve Yenimahalle) görev yapan toplam 1034 öğretmenden elde edilen verilerle yapılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi için SPSS ve AMOS paket programlarından faydalanılmış ve bu verilere yordayıcı korelasyon araştırma modeli baz alınarak basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

Araştırmada ortaokul öğretmenleri algılarının cinsiyetlerine, mezun oldukları okullara, branşlarına, kıdemlerine, çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine ve öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analizlerde cinsiyet, mezuniyet, branş, kıdem, hizmet süreleri, öğrenci sayısı değişkenlerinin araştırmanın tüm alt boyunlarında olmasa da anlamlı farklılıklar sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretimsel liderlik

rollerinin duygusal emek alt boyutu samimi davranış gösterimi üzerinde ve duygusal emek gösterimlerinin de öğretimsel liderlik rolleri alt boyutu olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretimsel liderlik rollerini geliştirmek için duygusal emek kavramlarına özellikle de samimi davranış gösterimine önem verilmesi gerektiği belirtilmiş ve bununla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitimsel liderlik, öğretmen liderliği, duygusal emek.



Abstract

Analyzing The Relationship Between Educational Leadership Roles

And Emotional Labor Displays Of Teachers

Schools are one of the components that support the society and lead its future. That's why the components of the schools should be examined deeply, particularly teachers. It is essential to disclose the skills and features of the teachers' leadership and understand their emotional labor displays for an efficient school life. In this context, the study's purpose was to analyze the relationship between educational leadership roles and emotional labor displays of middle school teachers. The method used in this study is a quantitative method. In the direction of this method two scales, "Educational Leadership Roles of Teachers" and "Emotional Labor Scale", were used in this study. The aim has been to determine the perception of the teachers regarding the topic so as a model "relational screen model", one of the general screening model, was used in this study. The analysis of the study was carried out by the data gathered from 1034 teachers who have worked in the central district of Ankara such as Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak and Yenimahalle. To analyze the data, the SPSS and AMOS software programs were used. The data were analyzed by using Descriptive Statistics, Independent Sample T-test, One Way ANOVA and Linear and Multiple Linear Regression which are based on predictive correlation research model. In the research, it was investigated whether there is a significant difference in middle school teachers' perceptions according to the gender, alma mater, field of study, seniority, term of office in their schools and the number of students. In the study it was determined that the variables of the gender, alma mater, field of study, seniority, term of office and the number of the students created a significant difference among the most of sub-dimensions of the study but not all. Besides educational leadership roles have an influence on genuine acting, a sub-dimension of emotional labor displays, and emotional labor displays have an influence on

positive teaching, teaching climate, and creating class culture, a sub-dimension of educational leadership roles.

According to these results, it is essential to put emphasis on the concept of emotional labor particularly genuine acting for developing educational leadership roles and in this context some suggestions have been made.

Key Words: Educational leadership, teacher leadership, emotional labor.



İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iv
Abstract.....	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar Listesi.....	xvi
Şekiller Listesi.....	xxiv
Kısaltmalar Listesi.....	xxv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Sınırlılıklar.....	6
Araştırmanın Varsayımları.....	6
Tanımlar.....	7
İlgili Alanyazın.....	8
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	14
Lider.....	14
Liderlerin Özellikleri.....	17
Lider ve Yönetici Arasındaki Fark.....	19
Liderlik Kuramları.....	21
Özellik Kuramı.....	22
Davranışsal Kuramlar.....	23
Durumsallık Kuramları.....	25
Liderlikte Yeni Yaklaşımlar.....	27

Vizyoner Liderlik.....	28
Stratejik Liderlik.....	32
Kültürel Liderlik.....	35
Etik (Moral) Liderlik.....	36
Karizmatik Liderlik.....	39
Transaksiyonel (Sürdürümcü-Etkileşimci) Liderlik.....	40
Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik.....	41
Süper Liderlik.....	43
Hizmetkâr Liderlik.....	44
Otantik Liderlik.....	45
Entelektüel Liderlik.....	47
Öğretimsel Liderlik.....	48
Öğretmen Liderliği.....	50
Öğretmenin Öğretimsel Liderlik Rollerini.....	58
Okul Vizyon ve Misyonunun Amaçlarına Ulaşmasında Lider Öğretmenin Rolü.....	62
Öğretimin Planlanmasında ve Uygulanmasında Lider Öğretmenin Rolü.....	63
Öğrenci Gelişiminde Lider Öğretmenin Rolü.....	65
Sınıf İklimi ve Kültürünün Oluşturulmasında Lider Öğretmenin Rolü.....	66
Sınıf ve Zaman Yönetiminin Planlanması ve Etkin Kullanılmasında Lider Öğretmenin Rolü.....	67
Diğer Öğretmenlerin Bireysel ve Mesleki Gelişimleri ve Onlara Model Olmada Lider Öğretmenin Rolü.....	68
Uygulanacak Öğretimin Çevre ve Toplumsal Değerlere Uygun Olmasını Sağlamada Lider Öğretmenin Rolü.....	71
Çevre ve Toplum Desteği Oluşturmada Lider Öğretmenin Rolü.....	71
Duygusal Emek Kavramlarının Tanımı.....	73

Duygu.....	73
Emek.....	73
Duygusal Emek Kavramı ve Gelişimi.....	74
Duygusal Emek Kavramının Öncelleri.....	88
Bireysel Faktörler.....	88
Cinsiyet.....	88
Duygulanım.....	90
Empati.....	90
Duygusal Zekâ.....	92
Duygu Yönetimi.....	93
Örgütsel Faktörler.....	94
Duygu Gösterim Kuralları.....	94
Otonomi.....	95
Sosyal Destek.....	96
Duygusal Emek Gösterimi Boyutları.....	97
Yüzeysel Davranış.....	97
Derinlemesine Davranış.....	98
Samimi Davranış (Duyguların Doğal Yolla İfadesi).....	99
Duygusal Emek Gösterimlerinin Çalışanlar Üzerindeki Etkisi.....	99
Duygusal Emek Gösterimlerinin Çalışanlar Üzerindeki Olumlu Etkisi.....	100
Duygusal Emek Gösterimlerinin Çalışanlar Üzerindeki Olumsuz Etkisi.....	100
Bölüm III: Yöntem.....	102
Araştırmanın Modeli.....	102
Evreni ve Örneklem	103
Veri Toplama Araçları.....	103
Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Ölçeği.....	104

Duygusal Emek Ölçeği.....	105
Verilerin Toplanması.....	111
Verilerin Analizi.....	114
Bölüm IV: Bulgular.....	115
Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Farkındalık Düzeyleri.....	115
Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Gösterimlerine İlişkin Farkındalık Düzeyleri....	117
Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Duygusal Emek Gösterimlerindeki Farklılıkları Arasındaki Farklılık.....	117
Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Duygusal Emek Gösterimlerindeki Farklılıkları Arasındaki Farklılık.....	119
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Okul Vizyon ve Misyonunun Tanımlanması, Açıklanması ve Paylaşılması” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılık.....	121
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretimin Planlanması, Gerçekleştirilmesi, Denetimi ve Değerlendirilmesi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılık.....	123
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılık.....	125
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğrenci Gelişiminin, Başarısının İzlenmesi ve Ödüllendirilmesi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılık.....	127
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretmenin Bireysel Değişimi ve Mesleki Gelişimi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılık.....	130
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Diğer Öğretmenlerin Gelişimine Destek Verme ve Model Olma” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılık.....	132
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevresel ve Toplumsal Değerlere Uyum Sağlama” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılık.....	133
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevre ve Toplum Desteğini Sağlama” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılık.....	135
Duygusal Emek Gösterimlerinin “Yüzeysel Davranış Gösterimi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılık.....	136

Duygusal Emek Gösterimlerinin “Derinlemesine Davranış Gösterimi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılık.....	137
Duygusal Emek Gösterimlerinin “Samimi Davranış Gösterimi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılık.....	139
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Okul Vizyon ve Misyonunun Tanımlanması, Açıklanması ve Paylaşılması” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri Arasındaki Farklılık.....	140
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretimin Planlanması, Gerçekleştirilmesi, Denetimi ve Değerlendirilmesi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri Arasındaki Farklılık.....	141
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri Arasındaki Farklılık.....	142
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğrenci Gelişiminin, Başarısının İzlenmesi ve Ödüllendirilmesi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri Arasındaki Farklılık.....	143
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretmenin Bireysel Değişimi ve Mesleki Gelişimi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri Arasındaki Farklılık.....	145
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Diğer Öğretmenlerin Gelişimine Destek Verme ve Model Olma” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri Arasındaki Farklılık.....	145
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevresel ve Toplumsal Değerlere Uyum Sağlama” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri Arasındaki Farklılık.....	146
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevre ve Toplumun Destegini Sağlama” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri Arasındaki Farklılık.....	147
Duygusal Emek Gösterimlerinin “Yüzeysel Davranış Gösterimi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri Arasındaki Farklılık.....	149
Duygusal Emek Gösterimlerinin “Derinlemesine Davranış Gösterimi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri Arasındaki Farklılık.....	149
Duygusal Emek Gösterimlerinin “Samimi Davranış Gösterimi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemleri Arasındaki Farklılık.....	150

Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Okul Vizyon ve Misyonunun Tanımlanması, Açıklanması ve Paylaşılması” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Süreleri Arasındaki Farklılık.....	151
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretimin Planlanması, Gerçekleştirilmesi, Denetimi ve Değerlendirilmesi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Süreleri Arasındaki Farklılık.....	153
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Süreleri Arasındaki Farklılık.....	154
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğrencinin Gelişiminin, Başarısının İzlenmesi ve Ödüllendirilmesi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Süreleri Arasındaki Farklılık.....	155
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretmenin Bireysel Değişimi ve Mesleki Gelişimi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Süreleri Arasındaki Farklılık....	156
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Diğer Öğretmenlerin Gelişimine Destek Verme ve Model Olma” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Süreleri Arasındaki Farklılık.....	157
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevresel ve Toplumsal Değerlere Uyum Sağlama” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Süreleri Arasındaki Farklılık....	158
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevre ve Toplum Desteğini Sağlama” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Süreleri Arasındaki Farklılık.....	158
Duygusal Emek Gösterimlerinin “Yüzeysel Davranış Gösterimi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Süreleri Arasındaki Farklılık.....	159
Duygusal Emek Gösterimlerinin “Derinlemesine Davranış Gösterimi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Süreleri Arasındaki Farklılık.....	160
Duygusal Emek Gösterimlerinin “Samimi Davranış Gösterimi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Süreleri Arasındaki Farklılık.....	161
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Okul Vizyon ve Misyonunun Tanımlanması, Açıklanması ve Paylaşılması” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayıları Arasındaki Farklılık.....	162

Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretimin Planlanması, Gerçekleştirilmesi, Denetimi ve Değerlendirilmesi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayıları Arasındaki Farklılık.....	164
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayıları Arasındaki Farklılık.....	165
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğrenci Gelişiminin, Başarısının İzlenmesi ve Ödüllendirilmesi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayıları Arasındaki Farklılık.....	167
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretmenin Bireysel Değişimi ve Mesleki Gelişimi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayıları Arasındaki Farklılık.....	168
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Diğer Öğretmenlerin Gelişimine Destek Verme ve Model Olma” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayıları Arasındaki Farklılık.....	169
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevresel ve Toplumsal Değerlere Uyum Sağlama” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayıları Arasındaki Farklılık.....	171
Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevre ve Toplum Desteğini Sağlama” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayıları Arasındaki Farklılık.....	172
Duygusal Emek Gösterimlerinin “Yüzeysel Davranış Gösterimi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayıları Arasındaki Farklılık.....	173
Duygusal Emek Gösterimlerinin “Derinlemesine Davranış Gösterimi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayıları Arasındaki Farklılık.....	175
Duygusal Emek Gösterimlerinin “Samimi Davranış Gösterimi” Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayıları Arasındaki Farklılık.....	176
Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Duygusal Emek Gösterimleri Alt Boyutu Samimi Davranış Gösterimini Yordaması.....	177
Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Alt Boyutlarının Duygusal Emek Gösterimleri Alt Boyutu Samimi Davranış Gösterimini Yordaması.....	179

Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Gösterimleri Alt Boyutları Yüzeysel Davranış, Derinlemesine Davranış ve Samimi Davranış Gösterimlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Alt Boyutu Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulmasını Yordaması.....	183
Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	186
Duygusal Emek ve Yüzeysel Davranış Gösterimi, Derinlemesine Davranış Gösterimi ve Samimi Davranış Gösterimi Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	189
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	191
Tartışma.....	191
Sonuç.....	203
Öneriler.....	206
Kaynakça.....	210
Ekler.....	230
Ek A: Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Duygusal Emek Gösterimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Ölçek Formu ve İzinler.....	231

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Lider ve Yöneticinin Özellikleri.....	20
2	Liderlerin Sahip Oldukları Özellikler	22
3	Davranışsal Kuram Çalışmaları.....	24
4	Durumsallık Kuramları.....	26
5	Transformasyonel Liderlik ile Transaksiyonel Liderlik Arasındaki Farklar.....	43
6	Lider Öğretmen Rollerini ile Geleneksel Öğretmenlik Rollerinin Kıyaslanması.....	61
7	Morris ve Feldman'ın Duygusal Emek Modeli.....	82
8	Grandey'in Duygusal Emek Süreci.....	87
9	Öğretmen Liderliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri.....	105
10	Duygusal Emek Ölçeği KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları.....	107
11	Duygusal Emek Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	108
12	Faktör Analizi Sonucu Açıklanan Toplam Varyanslar.....	108
13	Duygusal Emek Ölçeği Döndürülmüş Bileşen Matrisi.....	109
14	Duygusal Emek Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri.....	110
15	Araştırmaya Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	112

16	Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Alt Boyutlarına İlişkin Temel İstatistikler.....	115
17	Duygusal Emek Gösterimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Temel İstatistikler.....	117
18	Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Duygusal Emek Gösterim Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Bulguları.....	118
19	Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Duygusal Emek Gösterim Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Bulguları.....	120
20	Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Okul Vizyon ve Misyonunun Tanımlanması, Açıklanması ve Paylaşılması” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	121
21	Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretimin Planlanması, Gerçekleştirilmesi, Denetimi ve Değerlendirilmesi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	123
22	Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	125
23	Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğrenci Gelişiminin, Başarısının İzlenmesi ve Ödüllendirilmesi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	127
24	Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretmenin Bireysel Değişimi ve Mesleki Gelişimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	131

25	Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Diğer Öğretmenlerin Gelişimine Destek Verme ve Model Olma” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	132
26	Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevresel ve Toplumsal Değerlere Uyum Sağlama” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	134
27	Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevre ve Toplum Desteğini Sağlama” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	135
28	Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Yüzeysel Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	136
29	Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Derinlemesine Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	138
30	Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Samimi Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	139
31	Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Okul Vizyon ve Misyonunun Tanımlanması, Açıklanması ve Paylaşılması” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	141
32	Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretimin Planlanması, Gerçekleştirilmesi, Denetimi ve Değerlendirilmesi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	142

33	Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	143
34	Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğrenci Gelişiminin, Başarısının İzlenmesi ve Ödüllendirilmesi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	144
35	Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretmenin Bireysel Değişimi ve Mesleki Gelişimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	145
36	Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Diğer Öğretmenlerin Gelişimine Destek Verme ve Model Olma” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	146
37	Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevresel ve Toplumsal Değerlere Uyum Sağlama” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	147
38	Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevre ve Toplumun Desteğini Sağlama” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	148
39	Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Yüzeysel Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	149
40	Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Derinlemesine Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	150

41	Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Samimi Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	151
42	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Okul Vizyon ve Misyonunun Tanımlanması, Açıklanması ve Paylaşılması” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	152
43	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretimin Planlanması, Gerçekleştirilmesi, Denetimi ve Değerlendirilmesi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	153
44	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	154
45	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğrencinin Gelişiminin, Başarisının İzlenmesi ve Ödüllendirilmesi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	155
46	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretmenin Bireysel Değişimi ve Mesleki Gelişimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	156
47	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Diğer Öğretmenlerin Gelişimine Destek Verme ve Model Olma” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	157
48	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevresel ve Toplumsal Değerlere Uyum Sağlama” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları.....	158

49	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevre ve Toplum Desteğini Sağlama” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	159
50	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Yüzeysel Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	160
51	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Derinlemesine Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	161
52	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Derinlemesine Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	162
53	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Okul Vizyon ve Misyonunun Tanımlanması, Açıklanması ve Paylaşılması” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	163
54	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretimin Planlanması, Gerçekleştirilmesi, Denetimi ve Değerlendirilmesi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	164
55	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları.....	166

56	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğrenci Gelişiminin, Başarısının İzlenmesi ve Ödüllendirilmesi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	167
57	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretmenin Bireysel Değişimi ve Mesleki Gelişimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	168
58	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Diğer Öğretmenlerin Gelişimine Destek Verme ve Model Olma” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	170
59	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevresel ve Toplumsal Değerlere Uyum Sağlama” Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Bulguları.....	171
60	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevre ve Toplum Desteğini Sağlama” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	172
61	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Yüzeysel Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	174
62	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Derinlemesine Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	175
63	Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısına Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Samimi Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları.....	176

64	Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Duygusal Emek Gösterimlerinin “Samimi Davranış Gösterimi” Alt Boyutunu Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları.....	178
65	Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Duygusal Emek Gösterimlerinin “Samimi Davranış Gösterimi” Alt Boyutunu Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları.....	181
66	Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Gösterimleri Alt Boyutları Yüzeysel Davranış, Derinlemesine Davranış ve Samimi Davranış Gösterimlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması” Alt Boyutunu Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları.....	185
67	Öğretimsel Liderlik Rollerinin ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar.....	187
68	Duygusal Emek ve Yüzeysel Davranış Gösterimi, Derinlemesine Davranış Gösterimi ve Samimi Davranış Gösterimi Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar.....	190

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Duygusal Emek Modeli Özellikleri.....	88
2	Samimi Davranış Gösterimi ve Öğretimsel Liderlik Rollerini için Saçılma Diyagramı.....	178
3	Samimi Davranış Gösterimi ve Öğretimsel Liderlik Rollerini Alt Boyutları için Saçılma Diyagramı.....	180
4	Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması ve Duygusal Emek Gösterimleri Alt Boyutları için saçılma diyagramı.....	184

Kısaltmalar Listesi

Araştırmada kullanılan bazı kısaltmalar aşağıda açıklamaları ile birlikte verilmiştir.

Kısaltmalar	Açıklamalar
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Science)
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	Uyum İyiliği İndeksi (Goodness-of-fit index)
AGFI	Uyarlanmış Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness-of-fit index)
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative fit Index)
RMSEA	Ortalama Hata Karekök Yaklaşımı (Root-meansquare error approximation)

Bölüm I: Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, alt problemlerine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada yer alan kavram ve terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Tek bir tanımı yapılamayan liderlik toplumun her alanında kendini hissettirmektedir. Bu alanlardan bir tanesi de eğitimidir. Genel olarak bakıldığında eğitimde liderlik rolü yöneticilere verilmiştir. Fakat birçok yöneticinin hem yönetici hem de liderlik rolünü eş zamanlı yürütemedikleri görülmektedir. Eğitim yöneticileri daha çok yasalardan aldıkları yetkiye dayanarak görevlerini ifa etmektedirler. Birçok eğitim yöneticisinin inisiyatif almaktan çekindiği görülmektedir. Bunun neticesinde zamanla eğitim kurumlarında liderlik rolleri paylaşılmaya başlanmış ve öğretimsel liderlik ve öğretimsel liderliğin iç dinamiklerinden biri olan öğretmen liderliği kavramı daha çok duyulur hale gelmiştir.

Öğretimsel liderlik; müdür, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurulunun eğitim işini başarılı bir şekilde yapabilmeleri için uygun ortam ve öğretim ikliminin gerçekleştirilmesidir. Öğretimsel liderlik alanı; öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçlerini kapsayan ve bunlarla çok yakın ilişki içerisinde olan bir liderlik yaklaşımıdır (Aksoy ve Işık, 2008). Bu liderlik anlayışı, öğretimsel bir vizyon geliştirmek, paylaşmak ve bu sayede eğitim öğretimde uygulanacak olan etkinlikleri etkin bir şekilde planlamak, aktif görevlerde bulunmak ve öğretimle ilgili sahip olduklarını geliştirebilme yeterliliğidir. Öğretimsel liderliği içselleştirmiş olan liderin sorumlulukları arasında vizyon geliştirme, geliştirilen bu vizyonun paylaşımı ve etkilediği kişilerin gelişimine ve kişisel özelliklerine uygun öğrenme planı hazırlamak bulunmaktadır (Apaydın, Vilkinas, & Cartan, 2011).

Bu çalışmada öğretimsel liderliğin alt boyutlarından biri olan öğretmen liderliği ile duygusal emek olgusunun üzerinde durulmuştur.

Birçok okulumuzda sınıfların kalabalık olması öğretmenlerin çalışma yükünü daha da ağırlaştırmaktadır. Bununla beraber gelişen teknolojiyle klasik öğretim sisteminin değişmesi öğretimde daha fazla çaba gereksinimini zorunlu kılmaktadır. Bunun sonucu olara da öğretmenlerin sahip oldukları potansiyelin çok daha üstünde performans sergilemeleri gerekmektedir. Özellikle öğrencileri bir üst öğretime hazırlama (Anadolu lisesi, meslek lisesi, üniversite vb.) sorumluluğu öğretmenlerin yaratıcı güçlerini ortaya çıkarma ve öğretimle bütünleştirmelerini gerektirmektedir. Alanında uzmanlaşmak ve sadece öğretmenlik görevini yerine getirmek günümüz dünyasında iyi bir öğretmen olmak için yeterli olmamakta, bununla beraber öğrencilerin davranışsal ve sosyal problemleri ile de ilgilenmek bir zaruret olmaktadır. Öğretmen, görevini yerine getirirken adeta bir sosyal hizmet uzmanı gibi çalışmalıdır. Toplumda sosyal ilişkilerin kalıcı bir şekilde öğrenilmesi ve bu öğrenmenin davranışa dönüşmesi veliler, öğretmenler ve kültürel değerler gibi kaynaklar sayesinde oluşmaktadır. Toplumun ve toplumda davranışların olumlu bir şekilde devamı için gerekli olan bu edinimler çocukluk yaşamında verilmeye ve geliştirilmeye başlanmaktadır. Burada en önemli görevlerden bir tanesi öğretmene düşmektedir (Bakioğlu, 1998).

Sınıflarında birer lider olan öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde başarılı olabilmeleri için kendilerine verilen sınıfları iyi yönetmeleri gerekir. Eğitim ve öğretim etkinliklerinde başarıyı elde etmenin en önemli yolu öğretmenin sınıfı yönetmedeki performansı ile ilişkilidir. Öğretmen sınıfta ne kadar etkin olursa sınıfın başarı oranı o kadar artar. Öğretmenin rutin öğretim görevinin dışında yönetmek, yönetilmek, yönetimde görev almak ve yönetime destek vermek de bulunmaktadır. Dolayısıyla bu görevler dikkate alındığında, öğretmenin liderlik rolünün hissedilir olmasıyla beraber grup dinamizmi ve bu dinamizmden yararlanılması önem arz etmektedir (Seçgel, 2005; Güllü ve Arslan, 2009).

Öğretmen liderliği, sınıf içinde uygulanan eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeyleri de göz önünde bulundurularak onların etkinliklere isteyerek katılmasını sağlama becerisidir. Lider öğretmen ayrıca sürekli olarak kendini geliştirme becerisini de gösterebilmektedir. Lider öğretmenler, sahip olunan öğretim vizyonunu öğrencilerle paylaşabilen ve bu vizyonu gerçekleştirmek için öğrencilerle planlamalar yapıp, bunları uygulamaya yansıtan kişilerdir. Lider öğretmen, öğrencilerle sadece formel ilişkiler değil aynı zamanda informel ilişkiler de geliştirerek onlara güven telkin eder ve kendisi de onlara güvenir. Sınıfta farklı rollere bürünmesi gereken lider öğretmen, kimi zaman bir rehber kimi zaman da bir koordinatör ya da danışman rollerini oynamaktadır (Kadak, 2008).

Farklı roller sergileyen lider öğretmenin farklı duygular sergilemesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla bu aşamada duygusal emek davranışları karşımıza çıkmaktadır.

Örgütsel davranış alanında duygusal emek kavramının gittikçe artan bir öneme sahip olmasının temel nedeni işverenlerin, çalışanların duygularını şekillendirmek ve verilen hizmette bunun yansımaları görmek istemeleridir. Çalışanın duygularını şekillendirmek ve onu yönetmek için işveren tarafından uygulanan bu yönetme, şekil verme veya kontrol etme durumu, hem yazılı kurallar biçiminde hem de informal olarak belirtilebilir. Bu informal yapı, kurum kültürü, protokol veya beklentiler şeklinde olabilmektedir (Mann, 2007).

Duygusal emeğin tanımını ilk defa Hochschild yapmıştır. Hochschild, duygusal emeği herkes tarafından izlenebilen ve bu izlenim esnasında sergilenen gösterimin mimik ve jestlerle biçimlendirildiği bir meslek ihtiyacı olarak görmektedir (Bursalı vd., 2014). Duygusal emeğin kişiler üzerinde psikolojik olarak etkisi bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışanların performanslarını da etkileyen duygusal emek özellikle müşterilerle karşılıklı iletişimde bulunan tezgâhtarlık, uçak kabin memurluğu, polis ve öğretmenlik gibi mesleklerde iş hayatını önemli derecede etkilemektedir (Ghalandari & Jogh, 2012; Çağlıyan ve diğerleri, 2013).

İşverenlerin, çalışanlarından sergilemelerini istediği duyguları ve bu duygular sergilenirken nelere dikkat edileceğine ilişkin normları belirlemesi düşüncesine dayanan duygusal emek (Diefendorff & Croyle, 2008), işverenin belirlemiş olduğu duygu gösterim kurallarının, çalışanın duygularına bakılmaksızın onlar tarafından uygulanmasını zorunlu kılar. Bir başka ifadeyle, sunulan hizmetin gerçekleştirilmesi esnasında kurumun belirlediği davranış gösterimleri, çalışanın duyguları ne kadar farklı olursa olsun yerine getirilmelidir. (Beğenirbaş ve Çalışkan, 2014).

Yukarıda da belirtildiği gibi duygusal emek gösterimleri öğretmenlik mesleğinde de belirgin bir şekilde görülen gösterimlerdir. Öğretmenlerin hangi düzeyde bu gösterimleri sergiledikleri ve özellikle öğretmen liderliğini benimseyen kişilerin hangi duygusal emek gösterimini tercih ettiği araştırmacı için merak uyandıran bir konu olmuştur.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile duygusal emek gösterimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ayrıca belirtilen kavramlar arasındaki ilişkiler örgüsünü ve ortaokul öğretmenlerinin belirlenen konularla ilgili farkındalıklarını da belirlemeyi hedeflemektedir. Araştırmanın amacını gerçekleştirebilmek için şu alt amaçlara kapsamlı cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri farkındalıkları ne seviyededir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek gösterimi farkındalıkları ne seviyededir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri ve duygusal emek gösterimi farkındalıkları arasında cinsiyetlerine, mezun oldukları okullara, branşlarına,

- kıdemlerine, çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine ve öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretimsel liderlik rolleri ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek gösterimlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Duygusal emek gösterimleri ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik mesleği interaktif iletişimi ön planda tutan bir meslektir. İkili iletişimin yoğun olarak yaşandığı bu meslek türünde öğretmenlerin davranışlarına duygularını katmaması düşünülemez. Dolayısıyla kurulan bu interaktif iletişimde duygunun nasıl sergilendiği de önem kazanmaktadır. Özellikle lider öğretmenlerin liderlik özelliklerinin yanında duygularını sergilerken göstermiş oldukları duygu gösterimleri ayrıca merak edilen bir konudur. Duyguların sunulan hizmete entegre olması duygusal emek kavramını karşımıza çıkarmaktadır.

Şu ana kadar yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmen liderliğinin üzerinde önemle durulan bir olgu olduğu anlaşılmaktadır. Alanla ilgili mevcut çalışmalar daha çok ilköğretim ve lise ile ilgili yapılan çalışmalardır. Kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen eğitim sistemine geçiş yapıldıktan sonra ortaokullara yönelik yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Duygusal emek kavramı günümüzde önemli bir kavram haline gelmiş fakat bu kavramın istenmeyen bazı sonuçları gün yüzüne çıkmaya başlamıştır. Özellikle son yıllarda akademisyenlerin bu konu üzerinde çalışmalara ağırlık vermeye başladıkları görülmüştür. Duygusal emeğin istenmeyen sonuçları stres, motivasyon eksikliği, meslekten ve işyerinden ayrılma isteği, tükenmişlik sendromu, yabancılaşma, rol çatışması gibi bireylerin hayatını etkileyebilecek negatif ama önemli durumları içermektedir. Her türlü örgüt içerisinde varlığı

hissedilen duygusal emek kavramı okullarda da önemli derecede yer tutmaktadır. Öğretmenlerin hem öğrenciler hem de okul içerisindeki meslektaşlarıyla sürekli temas halinde olmaları duygusal emek davranışlarını daha fazla kullanmalarına sebep olmaktadır. Dolayısıyla bu kavramın getirdiği negatif etkilere önemli derecede maruz kalmaktadırlar. Bu noktada, öğretmenlerin motivasyonunu arttırmada, okula yönelik duygusal bağlılık oluşturmada, diğer öğretmenlerle etkili iletişim kurmada, meslektaşlarının duygularını anlayıp yönetmede önemli rol üstlenen etkili bir lider öğretmenin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Buna ilişkin olarak çalışmanın, değişik yönleriyle ele alınan öğretmen liderliği olgusunun yeni bir alan olan duygusal emek ile olan ilişkisini incelemenin eğitim dünyasına özellikle de öğretmenlere yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, uygulama yapılmak üzere seçilen ortaokullar ve burada görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma, örnekleme alınan Ankara ili merkez ilçelerinden Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ile sınırlıdır.
3. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören Mamak ve Yenimahalle’de toplam 53 farklı ortaokulda görev yapan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada yararlanılan veri toplama araçlarının, araştırmanın hedeflerine ulaşması ve geçerli bilgileri elde etmesi için yeterli niteliklere sahip olduğu ve veri toplama araçlarının katılımcıların görüşlerini tam olarak yansıttığı varsayılmaktadır.

Tanımlar

Duygusal emek: Örgüt kültürü vasıtasıyla, işgörenlerin duygularının kontrolüne ve onları yönetmeye çalışma durumudur. Bunun neticesinde iş gören kendi iş kazanımı için göstermiş olduğu eylemlerinin yanında duygularını da karşı tarafa bir fiyat karşılığında sergilemekte ve karşı tarafı etkileyerek kendisinin tercih edilmesini sağlamaktadır. Bu şekilde duygusundan bir kazanım elde etmeyi amaçlamaktadır.

Yüzeysel davranma (rol yapma): Yüzeysel davranış, kişilerin, gerçek duygularında herhangi bir eksilme olmadan karşı tarafın tercih nedeni olabilmek için sergiledikleri davranış şekilleridir.

Doğal davranma: Çalışanın herhangi bir mecburiyet hissetmeden tamamen içinden geldiği gibi duygularını sergilemesidir.

Duygusal çaba: Çalışanın kendisinden sergilenmesi istenilen duyguyu aynı zamanda hissetmeye çalışması ve bunun için yoğun bir çaba göstermesi durumudur.

Derinden rol yapma: Çalışanın hissettiği duyguyu sergilenmesi istenilen davranışlara uyumlu hale getirebilmesi için bu davranışları gerçekten de hissetmeye çalışması durumudur. Burada çalışanın sergilemesi istenilen duygu gösterimini gerçekleştirmeye çalışırken samimi duygularını da ortaya çıkardığı görülmektedir.

Öğretimsel liderlik: Eğitim ve öğretimle ilgili bir vizyon oluşturma ve bu oluşturulan vizyonun gerçekleştirilmesi için de birtakım etkinlikler düzenleyebilme, okul içindeki kişileri bu etkinliklere dahil etme ve onların gelişimine yardımcı olabilme durumudur.

Öğretmen liderliği: Öğretmen liderliği; hem okulda hem de sınıfta tek başına bağımsız projeler üretebilme, diğer öğretmen ve öğrencilerin gelişimine destek olma ve ayrıca göstermiş olduğu bu çabanın sonucunu değerlendirip bunlara yönelik farklı perspektifler ortaya koyabilme yeterliğidir.

İlgili Alanyazın

Kadak (2008) “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı çalışmasında lider öğretmenin sınıf yönetiminde sahip olduğu yetenekleri hangi durumlarda ve ne kadarını kullanabildiğini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 17 maddeden oluşan “Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği” ve 46 maddeden oluşan “Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun otokratik liderlik stiline sahip olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha otokratik liderlik sergiledikleri ve evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha fazla demokratik liderlik vasıflarına sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlik kıdemi ilerledikçe öğretmenlerin daha fazla demokratik liderlik stili sergilemeye başladıkları da saptanan bulgular arasındadır.

Beycioğlu (2009) öğretmen liderliği ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında, öğretmen liderliğini liderlik yaklaşımlarında yaşanan değişim, eğitim alanında yapılan yeniden yapılanma çalışmaları ve okul gelişim uygulamalarının etkileşimi olarak ortaya çıkmış farklı bir olgu olarak görmüştür. Çalışmasında geliştirdiği ölçekle beraber öğretmenlerin diğer öğretmen ya da personel ile ilişkilerinde gösterdikleri liderlik rolleri ile ilgili öğretmenlerin algı ve beklentileri değerlendirilmiştir. Çalışmada ayrıca özel okullarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin resmi okullardaki öğretmenlere göre öğretimsel liderlik rolleri sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Yine çalışmanın ortaya çıkardığı bir diğer sonuç ise kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini sergileme düzeylerinin erkek öğretmenlere nispeten daha yüksek olmasıdır.

Atman (2010) yaptığı çalışmada meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin liderlik niteliğinin sınıf yönetme becerilerinde hangi düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “öğretmenlerin liderlik niteliğinin

sınıf yönetimindeki etkisi” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları sınıf yönetiminde lider öğretmenlerin daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Sınıflarında derse katılımın, öğrenci başarısının ve motivasyonunun daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin liderlik niteliklerini ön plana çıkarabilmelerinde kişisel ve mesleki yeterliliklerinin önemli rol oynadığı gözlenmiştir.

Aslan (2011), “Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma” isimli çalışmasında öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını, gerçekleştirme düzeylerini, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyini belirlemek için öğretmen liderliği ölçeği, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini belirlemek için de sınıf envanteri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin en fazla sergilediği öğretmen liderliği davranışı *bireysel farklılıklara saygılı davranmaktır. Okulla ilgili her türlü etkinlikte aktif rol alırım* ise en az gösterilen davranıştır. Öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili en çok katıldıkları görüş *sınıfım eğlencelidir* iken en az katıldıkları görüş *sınıfımdaki çoğu öğrenci ödevlerini nasıl yapacağını bilir* olmuştur. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyinin en yüksek olduğu boyut *öğretim becerileridir*. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliği ölçeği *empati* boyutu davranışlarını gösterme düzeylerinin SBS başarı durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin, öğrencilerin sınıf iklimi *memnuniyet* boyutu düzeylerine göre farklılaştığı da saptanmıştır. Aslan ayrıca öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını geliştirmek için öncelikle öğretmen yetiştirme programlarında bu konuya ağırlık verilmesini ve bunun yanında öğretmenlerin, öğretmen liderliğinin ne olduğu, öğretmen liderliği

özellikleri, uygulanması gereken öğretmen liderliği davranışları hakkında da bilgilendirilmeleri gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Özçetin (2013) yapmış olduğu çalışmasında öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine bakış açısını belirleyerek, okullarda liderlik kapasitesinin gelişimine katkı sunmayı amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular çalışma grubunu oluşturan müdür ve lider öğretmenlerin, öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine katkı sağladığı görüşünü yansıtmaktadır. Araştırma sonucunda, lider öğretmenlerin ve okul müdürlerinin öğretmen liderliğine bakış açıları ortaya konmuş ve lider öğretmenlerin daha iyi bir lider olabilmeleri için yapılması gerekenler neler olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın en önemli bulgusunun, okul müdürlerinin, öğretmen liderliğini destekleme ve okullarının liderlik kapasitesini geliştirme sürecinde karşılaşmış oldukları; “*maddi zorluk*”, “*liderliğin ne olduğunun bilinmemesi*”, “*öğretmenlerin aktif olmamaları*”, “*veli desteğinin azlığı*”, “*duygusal zorluk*”, “*öngörememe*” ve “*zaman sıkıntısı*” güçlükleri olduğu tespit edilmiştir.

Shelton (2014) öğretmen liderliği modeli standartlarını baz alarak yapmış olduğu çalışmasında öğretmen liderliği gelişimini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda istisnasız bütün okullarda kendini diğerlerin gelişimine adanmış liderler bulunduğu sürece öğretmen liderliği her zaman gelişim göstermiştir. Özellikle kadrolu ve uzun süreli çalışılan yerlerde öğretmen liderliğinin gelişimi çok daha belirgin bir şekilde hissedilmiştir.

Grandey (1999) çalışmasında duygusal emeğin çalışan üzerindeki davranış, stres ve performansını nasıl etkilediğini incelemiştir. Grandey duygusal emeği örgütün istekleri doğrultusunda çalışanın duygularını düzenleme çabası olarak tanımlamıştır. Araştırmanın sonucunda işverenin çalışanından bazı duygusal emek gösterimlerini sergilemesini ve duygusal emeğin her zaman performans ve iş memnuniyeti ile aynı doğrultuda hareket etmeyeceği saptanmıştır. Çalışmada tükenmişlik hissi ile duygusal emek gösterimleri arasında pozitif anlamda bir ilişkinin olduğu da tespit edilmiştir.

Savaş'ın (2012) ilköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri üzerindeki etkisini ölçmek için yapmış olduğu çalışmasında 50 okul müdürü ve 997 öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Çalışmada iş doyumu ölçeği olarak “Minnesota İş Doyum Ölçeği”nin kısa formu (Short Form Minnesota Satisfaction Questionnaire -MSQ), duygusal emek ölçeği olarak Çukur (2009) tarafından öğretmenler için geliştirilmiş olan 20 maddelik ölçek ve duygusal zekâ ölçeği olarak da (Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-i) Bar-On (1997) tarafından geliştirilen ve Acar (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre duygusal zekâ düzeyi yüksek müdürlerle çalışan öğretmenlerin ve yüksek düzeyde duygusal emek gösteren müdürlerin okullarındaki öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yüksek düzeyde duygusal emek sergileyen müdürlerin okullarında çalışan öğretmenlerin dışsal doyumlarının yüksek olduğu, doğal duygularını sergileyen, daha çok içten davranış gösteren müdürlerle çalışan öğretmenlerin daha fazla iş doyumu elde ettiği ve müdürlerin mutluluk düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumunu doğrudan etkilediği gibi sonuçlar da araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Buckner (2012) çalışmasında duygusal emeği ve otantik liderliği incelemiş ve bu kavramların nasıl anlaşılması gerektiği üzerinde durmuştur. İlk olarak liderler ve takipçileri arasındaki etkileşimi ve liderlerin kendi gerçek hislerine göre duygularını düzenleyip düzenlemediklerini incelemiştir. İkinci olarak incelediği husus ise duygusal emek gösterimlerinin liderler tarafından sergilenip sergilenmediğidir. Son olarak ise liderin takipçilerinin duygularının ve özgünlüğünün üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre liderlerin duygusal emek gösterimlerini kullanmaları ile onları hissetmeleri arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca liderlerin benzer şekilde, çalışanlar kadar duygusal emek gösterimlerini sergiledikleri de bulgular arasında yer almaktadır. Bir diğer bulgu da liderlerin duyguları ve otantik liderliklerinin takipçileri üzerindeki etkisidir.

Liderlerin olumlu duygusal emek gösterimlerinde takipçilerin liderlerine karşı hissettiği güven duygusunun arttığı saptanmıştır.

Akbıyık (2013) “Etkili liderliğin duygusal emek davranışları üzerindeki etkisi: Hizmet sektöründe bir uygulama” isimli çalışmasında etkili liderlik ile duygusal emek davranış boyutları arasındaki ilişkiyi irdelemektedir. Çalışmanın amacı müşterilerle karşılıklı iletişim içerisinde olan işgörenlerin duygusal emek davranışları üzerinde etkili liderliğin etkisini incelemek, ortaya çıkan sonuçları sunmaktır. Araştırmada kullanılan yöntem nitel araştırma yöntemidir. Araştırma yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda işe alım sürecinde çalışanların duygusal becerilerinin etkili liderler tarafından dikkate alındığı, çalışanlar müşteriyle etkileşim içindeyken uygun duygusal davranış göstermedikleri durumda liderlerin bazı yaptırımlar da bulunduğu, çalışanların motivasyonunu artırmak adına etkili liderlerin çeşitli ödüllendirme yöntemleri uyguladığı ve çalışanlarda görülen iş rutinliğini önlemek için etkili liderler tarafından gerekli tedbirlerin alındığı saptanmıştır. Akbıyık’ın en önemli önerisi ise liderlerin çalışanlardan bekledikleri davranışları önce kendileri sergileyerek onlara örnek olmalarıdır.

Alan ile ilgili yapılan bir diğer önemli çalışma ise Çekiç ve Göç’ün (2016) yaptığı “İlkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri ile liselerde görev yapan branş öğretmenlerinin duygusal emek gösterim düzeyleri” isimli çalışmadır. Bu çalışma hem ilkokul hem de lise öğretmenlerinin sergilemiş oldukları duygusal emek gösterim düzeyleri arasında fark olup olmadığını amaçlamaktadır. Çalışma Çanakkale ili Gelibolu ilçesindeki 237 öğretmene ulaşılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilkokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre daha az yüzeysel ve derinlemesine davranış sergiledikleri fakat samimi davranış sergileme düzeylerinin ise daha fazla olduğu görülmüştür. Cinsiyet açısından bulgular incelendiğinde ise erkek öğretmenlerin derinden rol yapma (içselleştirmeye çalışma) davranışlarını daha fazla sergiledikleri saptanmıştır.

Alan yazındaki çalışmalar dikkate alındığında kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Kişisel ve mesleki donanımın öğretmenlerin liderlik özelliklerini ortaya çıkarmada önemli rol oynadığı ve bununla beraber sınıf yönetiminde de başarıyı arttırdığı saptanan bulgular arasındadır. Duygusal emek gösterimlerini sergileyen yöneticilerin bulunduğu kurumlarda öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğu, ayrıca öğretmen liderliğini benimsemiş ve özellikle samimi davranış gösteriminde bulunan kişilere karşı diğerlerinin beslemiş olduğu güven duygusunun da arttığı söylenebilir. Bununla beraber erkek öğretmenlerin sergilemiş oldukları davranışları içselleştirmeye çalıştıkları da önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmaya kavramsal şeklini veren “Liderlik Kavramı” ve bu bağlamda “Liderlerin Özellikleri”, “Lider ve Yönetici Arasındaki Fark”, “Liderlik Kuramları”, “Liderlik Kavramı”, “Öğretimsel Liderlik”; bunlarla beraber kavramsal şeklin tamamlanmasını sağlayan “Duygusal Emek Kavramı” ve alt boyutlarına yer verilmiştir. Gerekli görüldüğü durumlarda belirtilen başlıkların altına alt başlıklar açılmış ve araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulmuştur.

Lider

Liderlik çalışmaları birkaç yüzyıl geçmişe dayanmaktadır (Cox, Çekiç & Adams, 2010). Bilim insanlarının, özellikle yönetim alanında, yapmış oldukları çalışmalarında lider ve liderlik kavramının üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir (Çelik, 2012). Buna bağlı olarak “liderlik” olgusunun sürekli bir gelişim içerisinde olması ve yeni yaklaşımların literatüre kazandırılması doğal bir süreç olarak karşılanmaktadır (Eraslan, 2004). Bu yeni yaklaşımlar beraberinde farklı liderlik rolleri ve teorileri getirmektedir. Bu farklılıklar yapılan eyleme ve eylemi gerçekleştiren kişinin konumuna göre şekillenmiştir. Öğretimsel liderlik, eğitim liderliği, yönetimde liderlik, lider öğretmen bunlardan bazılarıdır (Can, 2012).

Lider ve liderlik kavramları tek bir tanımı olmayan kavramlardır. Dünden bugüne birçok lider ve liderlik tanımı üzerinde durulmuştur. Bu tanımlar birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca bu tanımların birçoğunda lider ve liderlik arasında net bir ayırım da bulunmamaktadır. Aydın (1994’ten akt. Çelik, 2012) lideri bir bireyin simgelediğini söylerken liderliği ise bir davranış biçimi olarak görmektedir. Liderliğin başkalarını etkileme süreci olarak görüldüğü tanımlarda, liderin algılanış biçimi bu süreci hareketlendiren kişi olarak gözükmektedir (Çelik, 2012).

Liderler, insanların sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkaran, seçenekleri arttıran, ulaşmak istedikleri hedeflere giden yollarda onlara yalnız olmadıklarını aynı ortak hedefe

sahip başkalarının da bulunduğunu hatırlatan ve onları motive eden kişilerdir (Urbanski ve Nickolaou, 2006).

Keşan ve Kaya (2011) liderliğe ait düşüncelerin sürekli değişim gösterdiğini, dolayısıyla liderin özelliklerinin de değiştiğini ama genel anlamıyla liderin, bir topluluğu belirli amaçlara ulaşmak için yapılması gerekenleri yapmaya sevk eden kişi olarak tanımlamaktadır.

Liderlik, vizyon, değerler ve stratejinin bir araya gelmesiyle oluşan bir etkileşim sürecidir. Vizyon, ne olması gerektiğini ya da ne olacağını görmektir. Fakat vizyon bazı değerler tarafından desteklenmelidir ve bu değerler tarafından desteklenen vizyonun hayata geçirilmesi için de stratejiye ihtiyaç vardır. İşte liderlik bu üç kavramın oluşturduğu bir etkileme sürecidir (Frost and Durrant, 2003). Vizyonu bir rüya gibi algılamamak gerek, şayet vizyon sürekli geliştiriliyorsa bu geleceği yaratmak demektir (Rosenbach & Sashkin, 2014). Vizyonun tanımı kısa ve net olarak geleceği düşlemek ve tasarlamaktır. Dolayısıyla vizyon sahibi liderler içinde buldukları toplumların, örgütlerin geleceğini düşleyen ve tasarlayan kişiler olarak algılanırlar (Erçetin, 2000'den akt. Aksu, 2009).

Lider, doğruyu amaçlayan, özgüveni olan, gerekmedikçe kişisel davranmayan, kısa zaman içerisinde eyleme geçirilebilecek fikirler üretip bunları eyleme dönüştüren, etrafındaki kişilerin davranışlarına duyarsız kalmayan ve örgüt içerisinde etkileme gücü ve kabiliyetine sahip olan kişidir (Erdoğan, 2004).

Hoy ve Miskel (2012) ise liderliği bir grubun katılımcılarının içsel ve dışsal olayların yorumuna, hedef belirlemesine, organizasyonlarına, kişisel güdüleme ve kabiliyetlerine, güç ve çıkar ilişkilerine ve ortak eğilimlere tesir eden bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Eren'in (1991) liderlikle ilgili tanımını ise "bir topluluğu ortak gayelerde buluşturma ve bu gayeleri hayata geçirebilmek için topluluktaki bireyleri hareketlendirme yeterliğine sahip olma durumu" şeklindedir.

Liderlikle ilgili farklı bir tanım da Kılınç'ın (2002) yapmış olduğu tanımdır. Bu tanımda lider, bir topluluğu ortak bir gayeye yönelik davranmaya yönlendiren kişi olarak ifade edilmektedir. Örgütsel liderlik ise örgütün gelişimi için bir vizyonun oluşturulması ve bu vizyonun örgütün tüm çalışanlarına benimsetilmesi ve vizyona yönelik değişimin kurumsallaştırılması sürecidir.

Lider, bir grup ya da topluluğun içinde bulunan kişileri belirlenen hedefler doğrultusunda başarılı olmaya yönelten, bu kişilerin çalışmalarını ve örgütlenmelerini planlayan, koordine ve kontrol eden, belirlenen hedefleri gerçekleştirme potansiyeline sahip olan kişidir (Akdemir, 1998'den akt. Geçikli, 2012). Geçikli (2012) liderliği "amaç, kültür, strateji, temel kimlik ve kritik süreçler gibi kurumun varlığının devamını sağlayan akılcı ve iyi planlanmış faaliyetleri idare etmek, geleceği şekillendirmek ve takım kurmak" olarak ifade etmektedir.

Lider ve liderlikle ilgili yapılan çalışmalar neticesinde ortaya çıkan şu genellemeler, her iki kavramın daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Aydın, 1994'ten akt. Gültekin, 2008):

- Liderlik herhangi bir statü ya da konumun ürünü değil, bir etkileşimin neticesidir.
- Bireylerin meydana getirdiği oluşumların yapıları birbirlerine benzememekle beraber amaçsal olarak da farklılık göstermektedir. Dolayısıyla iç ve dış faktörlerin baskıları farklı liderlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır.
- Lider her durumda lider olmayabilir. Dolayısıyla liderlik durumsallık göstermektedir.

- Liderlik, bir statü olmadığından örgüt içindeki bireyin davranışı liderliğin doğmasına sebep olur.
- Liderlik, grup içerisinde kişilerin lideri algılamasıyla ilişkilidir.
- Liderin sahip olduğu rol ve onun bunu anlama şekli onun eylem haritasını oluşturur.
- Birden fazla kişi grup içerisinde liderlik rolü oynamaktadır.
- Liderlik, grup normlarını korumakla beraber grup faaliyetlerine ve grubu ouşturan kişilere karşı olumlu duygular geliştirmeyi hedef alır.
- Liderlik, demokratik olacağı gibi otokratik de olabilir.

Liderlerin Özellikleri

Liderin sahip olması gereken özellikler liderlikle ilgili yapılan ilk çalışmalarda üzerinde durulan konular olmuştur. Yapılan bu çalışmalarda liderlerin fiziksel, kişisel, zihinsel özellik ve kabiliyetleri araştırılmış ve liderleri takipçilerinden ayıran özellikler bulunmaya çalışılmıştır. Liderlerin özelliklerini incelemek için yapılan çalışmaların çoğunda, başarılı ve etkili liderler için ileri sürülen temel özellikler zekâ, anlayış ve kendine güven olurken, başarısız liderler için ileri sürülen özellikler ise kararsızlık, iletişim kuramama ve pasiflik gibi özellikler olmuştur (Zeren, 2007).

Başaran (1992) yapılan araştırmalar neticesinde bir liderin kendisini takip edenlerden farklı özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Bu özelliklere göre lider;

- Takipçilerinden daha zeki olmalı,
- Takipçileri ile iletişim ve işbirliği içerisinde olmalı,
- Eylemlerin hayata geçirilmesinde takipçilerinden daha fazla yeterliğe sahip olmalı,
- Takipçilerinden daha fazla amaçlar için kendisini güdülemeli,
- Kendisinin ve izleyenlerinin gücünün farkına varıp, bu gücü gerektiği gibi kullanabilmelidir.

Çelik (2012) liderlerin özelliklerini belirlemek için hazırlanan ölçeklerin somut olmadığını düşünmektedir. Bu hazırlanan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliği de tartışılan bir konudur. Liderlik özelliklerini saptamak için hazırlanan ölçekler ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir. Çünkü liderlik aynı zamanda toplumun kültürel durumuyla da alakalıdır. Belirli bir liderlik özelliğine sahip olan birey farklı bir toplumda lider olarak algılanmayabilir.

Geybullayev (2002) ise bir liderin her şeyden önce entelektüel bir zekâyâ ve pozitif görüşe sahip olması gerektiğini belirtmektedir. İnandığı doğrular üzerine sağlam bir şekilde gidebilmelidir. Liderin temel amacı takipçileri vasıtasıyla planlanan hedeflere ulaşmaktır. Hedeflere ulaşmak için takipçilerini iyi tanımalı, onları harekete geçirebilmeli ve sahip olduğu ekibiyle bir sinerji yaratabilmelidir.

Tengilimoğlu (2005) yapmış olduğu çalışmasında liderlerin bazı davranış özelliklerini şu şekilde belirlemiştir: Lider, başkalarının düşünce ve tekliflerine önem verir, altında bulunan kişilere güvenir, riske girmek için onun için olağandır, izlemiş olduğu yöntem anlaşılır ve açıktır, farklı fikirleri benimser, eleştirileri dinlemekten kaçınmaz aksine onlara önem verir, kurallar onun için önemlidir, astlarına güven verir, gereksiz tartışmalardan mümkün olduğunca uzak durur ve olumlu bir atmosfer oluşturur, gerektiğinde çabuk karar alır, esnektir ve değişime açıktır, olayları irdeler ve düşünmeden karar almaz.

Liderlerin özellikleri ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda bu çalışmaların çoğunluğu ortak özellikler içermektedir. Örneğin liderin zeki, işbirlikçi, vizyon sahibi olması, izleyenlerine değer vermesi ve onları hareketlendirebilmesi gibi özellikler neredeyse bütün çalışmalarda mevcut bulunmaktadır.

“Ne kadar çok kişi liderlik tanımı yapmaya çalışırsa, o kadar çok liderlik tanımı ortaya çıkar” ifadesini dile getiren Stogdill’e (akt. Çelik, 2012) göre liderler beş farklı özellikleriyle izleyenlerinden ayrılmaktadır. Bunlar:

- Kavrama yeteneği (algılama ve yargılama),
- Muvaffakiyet (her türlü başarı elde etme),
- Mesuliyet (sorumluluktan kaçınmama ve güven duygusuna sahip olma),
- İştirak (faaliyet, uyum ve sosyal olma),
- Durum (sosyo-ekonomik durum ve popüler olma).

Lider ve Yönetici Arasındaki Fark

Lider ile yönetici genellikle birbirleriyle karşılaştırılan iki farklı kavramdır. Her iki kavramın benzerlikleri olsa da pek çok özellik bakımından birbirinden ayrılmaktadır. Her şeyden önce bilinmesi gereken bu iki kavramın eş anlamlı kelimeler olmadığıdır.

Hem liderlik hem de yöneticilik farklı eylemler sergilemektedir. Bu yüzden bu iki kavram farklı özelliklere sahip olmak zorundadır. Her ne kadar liderlik ve yöneticilik farklı olsa da ve birbirlerinin yerine kullanılamasa da, bu iki kavram birbirlerini tamamlayıcı olabilmektedir.

Daha öncede farklı tanımlarını yaptığımız liderlik bir süreç olarak tanımlandığında liderin, örgütün amaçları doğrultusunda örgüt içindeki bireyleri yönlendirmek ve ortak hedef için üyelerin faaliyetlerini düzenleyen kişi olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Özellik açısından bakıldığında ise liderlik, liderin örgüt üyelerini başarılı bir şekilde etkileyebilme gücüdür (Özkalp ve Kirel, 2011).

Yönetici, örgütün amaçları doğrultusunda hayatta kalabilmesi için mevcut bütün kaynakları sağlayan, planlayan, eşgüdümleyen ve denetleyen kişidir. Yönetici aynı zamanda, tüm bu saydığımız görevleri yerine getirirken kendisinden liderlik yapması beklenen kimsedir (Maya, 2010). Yönetici, müteşebbisin uygulanmasını istediği fikirleri uygulamak ve belirtilen hedeflere ulaşmak için yapılması gerekenleri saptayan, uygulanacak yol ve kriterleri

belirleyen ve bunu yaparken de özellikle zamansal ve parasal programı düzenleyen kişidir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011).

Her iki kavram ile ilgili yapılan çalışmalar dikkate alındığında liderlik ve yöneticilik arasındaki farklar şu şekilde tablolulaştırılabilir:

Tablo 1.

Lider ve Yöneticinin Özellikleri

Yöneticiler	Liderler
Şahsilik içermeyen, yönetsel hedefleri kabullenme eğilimindedirler.	Bireyleri ve faal tutumları benimserler.
Yaptıkları işleri sahip oldukları insan ve madde kaynaklarını birlikte tutmak için kesin yargıda bulunma ve kapsamlı planlar yapma prosesi olarak kabul ederler.	İnsanların olabirlik-isteklilik konusundaki fikirlerini değiştirirler.
Anlaşma, pazarlık yapma, ödüllendirme ve ceza verme şeklinde esnek taktiklere başvururlar.	Özel amaçlar için dile getirdikleri söylemlerle daha önce sahip olunmayan değerler yaratırlar.
Buldukları konularını değiştirmeyecek alışlagelmiş her türlü eylem ve işlere karşı herhangi farklı bir tutum sergilemezler.	İşlerini bir zorunluluk ve yük olarak görmezler.
Riske girmek istememelerin temel nedeni sahip olduklarını koruma güdüleridir.	İşlerinde tercih ettikleri en önemli şey durağanlıktan kaçmak, riske girmek, fırsatları değerlendirmek, gerektiğinde ödüllendirme de bulunmak ve içinde bulunduğu ortamda coşku yaratmaktır.
Yanında çalışan kişilerle kurmuş oldukları ilişkiler onların sahip oldukları roller ve olaylar esnasındaki tutumları ile karar alma sürecindeki etkinliklerine göre farklılık gösterir.	Yöneticilerin seçeneklerle ilgili ortaya yeni bir şey sunamadıklarında, basmakalıp ifadelerle daha önceki izlenilen yollarla devam etmek istediklerinde yeni ve farklı perspektifler sunabilirler.
Altında çalışan kişilere emir verir ilişkileri hep dolaylı olarak gelişir.	Empati yapmasını bilir, kişilerin duygu ve düşüncelerine önem verir. Ayrıca onların gerçekleştirdikleri eylemlerle de ilgilenmeyi ihmal etmezler.

Tablo 1'in devamı

Yöneticiler	Liderler
Olayların, durumların nasıl geliştiğini anlamaya çalışırlar.	Olaylarda ve durumlarda insana anlatılmak istenilen şeylerin ne olduğunu kavramaya çalışırlar. İhtiyaç olması durumunda tek başlarına harekete geçebilir ve bir olay karşısında tek başlarına direnebilirler. Muhataplarına direk netice odaklı ve onları etkileyen bildirimler iletirler. Farklı olduklarını düşünürler. Herhangi bir örgütte görev alabilirler, fakat hiçbir zaman bu örgüte ait olmazlar. Çok zengin duygulara sahiptirler. Her türlü duyguyla çevrelerini etkilerler.

Kaynak: Zaleznik, 1992; Erçetin 2000'den akt. Maya, 2010, s. 17.

Liderlik Kuramları

Liderliğin tarihsel sürecine baktığımızda, doğuşundan itibaren hem lideri hem de liderliği açıklamak için birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımların hepsi bir kurama dayanmaktadır. Geçmişte yapılan tanımlara bakıldığında bu tanımların liderliği açıklamada eksik oldukları görülmektedir. Yakın geçmiş ve günümüz itibarıyla yapılan tanımlar her ne kadar bu eksiklikleri azaltmış ya da ortadan kaldırmış olsa da muhtemelen gelecekte ortaya çıkacak farklı dinamikler neticesinde bu tanımlar da liderliği açıklamada yetersiz kalacaktır.

Liderlik kuramları çalışmamızda özellik kuramı, davranış kuramı, durumsallık yaklaşımı, liderlikte yeni yaklaşımlar ve dönüşümcü liderlik olmak üzere toplam beş boyutta incelenmiştir.

Özellik Kuramı

1910 yılında Thomas Carlyle tarafından geliştirilen “Büyük Adamlar Kuramı” olarak da isimlendirilebilecek olan bu kuram insanlığın gelişimini büyük adamların bireysel başarılarına bağlamıştır (Koçel, 2003). Bu kuramda genelde başarıya ulaşmış birtakım devlet adamları ve askerlerin temel bazı özellikleri incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde lider olarak algılanan kişilerin ortak özellikleri saptanmaya çalışılmıştır. Liderliğin sonradan öğrenebilecek bir sistem mi ya da bireylerde doğuştan var olduğuna inanılan özelliklere bağlı olan bir süreç mi sorularına cevap aranmış, nihayetinde bu kuramın özünün “lider olunmaz, ancak lider doğulur” tezine dayandığı saptanmıştır (Şişman, 2012). Bu kuram ile ilgili çalışmalar günümüze kadar sürdürülmüş olsa da, çalışmaların yoğun olarak yapıldığı dönem daha çok 1930 ve 1940 yılları arasındaki dönemdir. Yukl (2001) başarılı bir liderliğin kişisel özelliklerle alakalı olduğuna inanmaktadır. Bu özelliklerin içerisinde sahip olunan enerji düzeyi, strese karşı tolerans, özgüven, duygusal olgunluk ve doğruluk en fazla hissedilir olanlarıdır.

Yapılan çalışmalar neticesinde liderlerin sahip olduğu bazı ortak özellikler aşağıdaki gibi gruplandırılabilir.

Tablo 2.

Liderlerin Sahip Oldukları Özellikler

Yaş	Boy	Kilo	Cinsiyet
İrk	Fiziki Görünüm	Sağlıklı Olma	Güçlü Olma
Zekâ	Bilgi	Hareketlilik	Açıkgöz Olma
Düzenli Olma	Hevesli Olma	Girişken Olma	Strese Dayanıklılık
İleriyi Görme	İnisiyatif Sahibi Olma	Duygusal Olgunluk	Dürüstlük

Tablo2'nin devamı

Yaş	Boy	Kilo	Cinsiyet
Sözü Esirgememek	Kendine İnanma	Kararlı Olma	Kişiler arası İlişkiler
İş Başarma Yeteneği	Yaratıcılık	Objektif Olma	Becerikli Olma
Güven Verme	Cesaret	İletişim Becerisi	Hitabet Yeteneği
Mizah Anlayışı	Kişisel Bütünlük	Olgunluk	Sorumluluk Üstlenme

Kaynak: Zel, 2001'den akt. Aysel, 2006, s. 11.

Davranışsal Kuramlar

20. yy'ın başlarında özellikler kuramı ile başlayan liderlik çalışmaları 1950 ve 1960'lı yıllarda davranışsal kurama dönüşerek devam etmiştir. Birçok araştırmacı özellikler kuramının sonuçlarıyla tatmin olmamış, liderliğin nasıl uygulandığı ve başarılı bir lider olmak için hangi tür davranışların sergilenmesi gerektiği üzerinde durmuştur (Goff, 2003). Bunun neticesinde de davranışsal kuramlar literatüre girmiştir.

Davranışsal yaklaşımın temel amacı başarılı bir liderlikle, davranışların nasıl entegre edileceğine cevap bulmaktır. Yapılan araştırmalarla etkisi çok fazla olan bir lideri daha az etkiye sahip olan bir liderden ayırtıran davranışsal özelliklerin hangileri olduğu saptanmaya çalışılmıştır (Özkalp ve Kirel, 2011).

Davranışsal kuramlar, liderin davranışlarını incelemekle beraber bu davranışların temel yönelimini de belirlemeye çalışmıştır (Çelik, 2012). Bu kuramlar liderliğin ilk defa kavramsallaştırılmasını da sağlamıştır. Bu kavramsallaşma lider davranışının iki farklı boyutuna dayanmıştır. Bunlar kişilerarası ilişkilerle ilgilenen ilişki boyutlu davranış ve üretim işinin tamamlanması ve amaca ulaşmakla ilgilenen görev yönelimli liderlik davranışdır (Hoy ve Miskel, 2012; Çelik, 2012).

Davranışsal kuramlar lider davranışı üzerinde çalışırken, incelenen grubun yapı ve işlevini de araştırmışlar. Bu kuramlara göre başarılı lider, hem bireysel hem de grupsal başarıyı sağlamada iki yol izlemelidir. Bu yolların birincisi görev yönelimli davranış sergileyerek çalışanların daha kaliteli üretim yapmasını sağlamak, ikincisi ise çalışanları destekleyerek onların bireysel hedeflerini elde etmelerine yardımcı olmaktır (Hellriegel, Slocum & Woodman, 1986'dan akt. Çelik, 2012).

Davranışsal kuramları yönlendiren ve bu kuramın daha iyi anlaşılmasını sağlayan çalışmalar kısaca Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Davranışsal Kuram Çalışmaları

Davranışsal Kuramlar	İçerik
Kurt Lewin ve Arkadaşlarının Liderlik Araştırması	Bu araştırma sonucunda liderlerin tutumunun farklı grup üyelerinin davranışlarını önemli derecede etkilediği tespit edilmiştir. Lewin gruplar üzerindeki lider etkisini araştırırken lideri otokratik, demokratik ve serbestiyetçi olarak üç şekilde değerlendirmiştir.
Ohio State Üniversitesi Araştırmaları	Bu araştırmada amaç liderlik davranışlarını belirlemenin örgütün hedeflerine varmada hangi aşamada yardımcı olduğunu göstermektir. Liderlik davranışı ilişkisel ve yapısal davranış olarak iki farklı şekilde ifade edilmiştir. İlişkiye yönelik lider asları ile yakından ilgilenir, ihtiyaçlarını önemser ve sorunları ile ilgilenir. Yapıya yönelik lider ise grupları amaçları başarmaya yönlendirir, rol yapılarını belirler ve grup faaliyetlerini itina ile organize eder.
Michigan Üniversitesi Araştırmaları	Bu araştırmada amaç başarılı grupların incelenerek bu gruplardaki liderlik davranışlarını belirlemektir. Bu liderlik yaklaşımı işe yönelik ve çalışana yönelik olarak iki farklı biçimde belirtilmiştir. İşe yönelik lider iş prosedürlerini açıklar, görevin etkin bir şekilde yerine getirilmesini sağlar ve başarı ile ilgilidir. Çalışana yönelik lider ise iş grupları geliştirme ve iş görenlerin işlerinden tatmin olmasını sağlama ile ilgilenir.
Harvard Üniversitesi Araştırmaları	Araştırma sonucunda işin bitirilmesi odaklı davranışlar ve bireyler arasındaki ilişkilere yönelik tutumlar sergileyen iki tür lider tespit edilmiş ve bu liderler içinde buldukları çevrenin durumuyla ilgilenen, grubun sıkıntısız ve huzurlu bir şekilde çalışması için gayret gösteren, gruptaki kişilerin hislerine önem veren, sosyal yönü ağır basan "sosyal lider", aslarını hem yönlendiren hem de onların işlerinin bitirilmesine aşırı odaklanan zaman zaman sert politikalar belirleyen "iş lideri" oldukları belirlenmiştir.
Robert Blake ve Jeane Mouton'ın Yönetim Tarzı Ölçeği	Liderin ilgi duyduğu iki temel boyut olan insan ilişkileri ve üretim üzerine odaklanmış ve verilen ağırlığa göre liderliği cılız liderlik, şehir kulübü liderliği, görev liderliği, orta yolcu liderlik ve ekip çalışması liderliği şeklinde beş sınıfta incelemektedir.

Tablo 3'ün devamı

Davranışsal Kuramlar	İçerik
McGregor'un X ve Y Yaklaşımları	Liderlerin sergileyecekleri davranışları kişilerin davranışları hakkındaki edindikleri tahminleri belirleyecektir. Bu tahminler tamamen zıt bakış açılarının barındıran X ve Y adında iki grupta toplanmıştır. X teorisi insanın iş anlayışına yönelik olumsuz düşünceleri ve Y teorisi insanın iş anlayışına yönelik olumlu düşünceleri içermektedir.
Rensis Likert'in Sistem 4 Yaklaşımı	Araştırma etkin olan organizasyonlar ile etkin olmayanlar arasındaki temel ayrıştırıcının hangi yapısal ve davranışsal etmenler olduğu ile ilgilidir. Bir idarecinin davranışları sistem1 (istismarcı otokratik), sistem2 (yardımsever otoriter), sistem3 (katılımcı) ve sistem4 (demokratik) olarak gruplandırılmıştır.
Gary R. Yukl'un Liderlik Davranış Modeli	Yukl, kişiye ve işe dönük biçimindeki liderlik boyutlarına karar merkeziliği isminde farklı bir boyut daha kazandırmıştır. Bu modelde liderlerin asıl etkisi astlarını güdülemesi, onların yetenek seviyeleri gibi durumlarını ortaya çıkarması vb. durumlarda daha çok ortaya çıkmaktadır.

Kaynak: Bolat, 2008; Özkalp ve Kirel, 2005; Şimşek, 2002; Koçel, 2005; Özmen, 2009; Gürboyoğlu, 2009'dan akt. Şentürk, 2014, s. 7.

Durumsallık Kuramları

Durumsallık kuramları olarak adlandırılan yaklaşımların başlangıç noktası "liderlik özelliği ve davranışları farklı ortamlarda farklılık gösterirler, tek tip bir liderlik anlayışı hiçbir yerde geçerli değildir" anlayışına dayanmaktadır (Şişman, 2014). Bu kuramcılar liderlik davranışlarının farklı durumlarda farklılık göstereceğini ve sergilenecek olan davranışın öngörülemediğini belirtmektedir (Dağ ve Göktürk, 2014).

Hoy ve Miskel (1991) durumsallık kuramlarının çağdaş liderlik kuramlarından biri olduğunu söylemektedir. Yine bu kuramın özelliğinden dolayı her ortamda geçerliliğini devam ettirecek bir liderlik davranışının olmayacağı belirtilmektedir.

Durumsallık kuramları, liderin etkisinin durum ve koşullara göre uygun davranışın sergilenmesiyle sağlanabileceğini, dolayısıyla hem insana yönelik (demokratik) lider davranışının hem de işe yönelik (otokratik) lider davranışının etkin olabilmek için kullanılabileceğini öne sürmüştür (Kılınç, 1995).

Durumsallık kuramları, liderin etkinliğine yardım için koşulların ve takipçilerin hazır bulunduğu bir yaklaşımdır. Bu kuramlara dayalı bir liderlik gelişiminde liderin kendi

etkinliğini ifade edebilmesi ya da gösterebilmesi için farklı takipçilere ihtiyaç duyulmaktadır (Reddy, 2015).

Durumsallık kuramları davranışsal kuramların aksine belirli lider tiplerine değil, farklı durum ve sorunlar karşısında koşulların gerektirdiği farklı liderlik tiplerine odaklanmaktadır. Hem durumsallık kuramları hem de davranışsal kuramlar takipçiler arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla bu özellik her iki kuramın ortak özelliği olarak gösterilebilir. Değişimin ve gelişimin hızlı bir şekilde gerçekleştiği günümüzde durumsallık kuramlarının diğer kuramlarla kıyaslandığında liderliğin etkili olduğu her alanda uyarlanması daha makul görülmektedir (Şentürk, 2014).

Tablo 4.

Durumsallık Kuramları

Durumsal Kuramlar	İçerik
Fred Eduard Fiedler'in Etkin Liderlik Kuramı	Fiedler, kuramının temelini lider ast ilişkilerine, işin yapılandırılmasına ve liderliğin güç ve yetkisine dayandırmaktadır. Dolayısıyla liderin başarılı olması durumunda astlarıyla iyi bir ilişki içerisinde olduğu, görevin muazzam bir şekilde tasarlandığı ve liderin içinde bulunduğu örgütte son derece etkili olduğusonucuna varılabilir. Aksi söz konusu olduğunda liderden haz edilmezi görev kuvvetli tasarlanmamıştır ve lider örgüt içinde son derece etkisizdir. Başka bir ifadeyle etkili liderlik durumsal şartlarla ilgilidir.
Hersey ve Blanchard'ın Liderliğin Hayat Eğrisi Kuramı	Yaklaşımına göre temel değişken lideri izleyenlerin olgunluk düzeyidir. Liderin takipçilerinin olgunluk seviyesine göre iş ve çalışanın eğilimini hazırlayıp birleştirebilmesi onu etkin kılar. Lider izleyenlerin olgunluk düzeyine göre emir verme, ikna etme, karara katma ve yetki verme stillerinden birini kullanabilir. Bu şekilde etkili olma durumu devam eder.

Tablo 4'ün devamı

Durumsal Kuramlar	İçerik
House ve Mitchell'in Yol-Amaç Kuramı	Bu kuramın üzerinde durduğu temel etkenler liderlerin takipçileri üzerindeki etki düzeyi, işe ait hedeflerin hangi şekilde algılandığı ve hedefe giden yolda hangi yöntemlerin uygulanacağıdır. Liderin takipçileri onun davranışlarını çabuk bir şekilde kabul eder ve içselleştirirse bu davranışları ileride kendileri için kullanabilirler. Bu nedenle liderin sergilediği davranış bir ihtiyacı tatmin ettiği ve başarılı olduğu sürece güdüleyici olmaktadır.
Vroom ve Yetto'nun Normatif Durumsallık Kuramı	Bu model örgütsel sorunların nasıl özümlelenebileceğini belirlemeye yönelik ve bu anlamda çeşitli durumsal faktörler ile liderlik karar verme tarzları arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan normatif bir modeldir. Liderlerin bir karara ulaşabilmeleri için başvurmaları gereken "katılım düzeyleri" üzerine odaklanmıştır.
Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli	Bu modelde Reddin Ohio Modelini esas alır. Liderin astlarıyla iyi ya da kötü ilişki içerisinde olması, liderin sahip olduğu yetkinin az ya da çok olması, görevin nasıl bir yapıya sahip olduğunun belirtilip belirtilmediği gibi değişkenlerden yararlanarak dört farklı yaklaşım belirtmiştir. Bu yaklaşımların her durumda etkin olma ihtimalinin düşük olduğunu düşünmüş ve nihayetinde dördü etkili dördü etkisiz olmak üzere sekiz liderlik tarzından bahsedilmiştir. Reddin'in modeline göre ortaya çıkan duruma uyan liderler etkili liderler bu duruma uymayan liderler ise etkisiz liderlerdir.

Kaynak: Aksel, 2008; Bolat, 2008; Leblebici, 2008, s.65; Zel, 2011; Eren, 2010; Kılınc, 1989'dan akt. Şentürk, 2014, s. 8.

Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

Sanayi sonrası ya da post modern dönem olarak da adlandırabileceğimiz günümüz çağında, örgütler hem çağı yakalamak hem de etkinliklerini arttırabilmek için yeni yönetim anlayışları belirlemeye çalışmışlardır. Post modern dönemin özelliği bilgi ve teknolojinin üst düzey gelişimi sayesinde bu dönemdeki toplumun hızlı bir şekilde değişmesine sebep olmuştur. Bu nedenle toplumun hızlı bir şekilde değişmesini sağlayan bilgi ve teknoloji toplumsal örgütlerin de temelini oluşturmaktadır (Sezer, 1993).

2000'li yıllara doğru gelindiğinde insanlarla beraber örgütler de değişim göstermeye devam etmiştir. Toplumun ihtiyaçlarıyla beraber örgütlerin ihtiyaçlarındaki değişim de fark

edilmeye başlanmıştır. Çağın ötesinde kalmak istemeyen ve değişime ayak uydurmaya çalışan örgütler hem yapısal hem de işlevsel olarak bilgi ve teknoloji çağının gerektirdiği yönetsel değişimleri gerçekleştirmek zorunda kalmışlardır (Jacobsen & House, 2001). Örgütlerdeki yapısal ve işlevsel olarak görülmeye başlayan bu değişime ilişkin olarak liderlik ve liderlik davranışlarında da farklılaşmalar görülmeye başlamıştır (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009).

İçinde bulunduğumuz çağın gereksinimlerini karşılamak için gerek örgütlerde gerekse de örgütü oluşturan elementlerde ortaya çıkan değişimin liderlik unsurunda da hissedilmesi daha önce tanımları yapılan liderlik kuramlarının revize edilmesini gerektirmiştir. 2000’li yıllara doğru yaklaşılacak süreçte liderlik konusu detaylı bir şekilde incelenmeye başlanmış ve çağın ihtiyaçlarına cevap verecek liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkması sağlanmıştır.

Yukarıda belirtildiği gibi içinde yaşadığımız yüzyılda yaşanan hızlı değişim süreci neticesinde ortaya çıkan yeni liderlik yaklaşımları şunlardır: Vizyoner liderlik, stratejik liderlik, kültürel liderlik, etik (moral) liderlik, karizmatik liderlik, transformasyonel (dönüşümcü) liderlik, transaksiyonel (sürdürümcü-etkileşimci) liderlik, süper liderlik, hizmetkâr liderlik, otantik liderlik, entelektüel liderlik ve öğretimsel liderlik.

Vizyoner Liderlik

Türk Dil Kurumu’nda görünüm, ülkü, sağgörü ve ileri görüş anlamına gelen vizyon kelimesi köken olarak oldukça eski bir kavramdır. Latince’de “videre” fiilinden türetilen “Visio” kelimesinin karşılığıdır. Birden fazla anlamı olan bu kelimenin uyanık olmak, anlamak ve kavramak anlamları liderlik kavramı içerisinde kullanılmaktadır (Erçetin, 2000).

Vizyon, istenilen geleceğin habercisidir. Vizyonun özelliklerinden birisi ani ve net olarak ortaya çıkmayabilir olmasıdır. Vizyon, önce dağınık fikirler ya da yatırımlar olarak ortaya çıkabilir olsa da, yararları daha sonra anlaşılabilir olan ileri derecede bir hayal kurma yeteneğinin ürünüdür (Hamedoğlu, 2001).

Vizyon, bir örgütün gelecekle ilgili fotoğrafını çekmektir. Zaman zaman vizyonun amaçla da karıştırıldığı olmaktadır. Vizyon gelecekte arzulanan, bulunulmak istenilen yerin resmidir. Amaç soyut, vizyon ise somut bir kavramdır. Vizyon geleceğin somut bir görüntüsüdür. Ulaşılması hem kolay hem de zordur. Vizyonlar gelecekle bağlantılı, şekillendirilmiş varolma sezgileridir. Vizyon gelecekte oluşturulma ihtimali olan bir durumun, şu an için zihinde oluşturulmuş şeklidir (Senge, 1996; Heintel, 1995'ten akt. Çelik, 2012).

Vizyon, değerlerimiz tarafından çizilen ve gerçekleşme ihtimali bulunan tasarımlardır. Bizim sahip olduğumuz kabiliyet ve tecrübelerimizin birikimine bağlı olan vizyon bu şekilde onlar sayesinde var olur. Vizyon her ne kadar sınırlı olsa da, kabiliyet ve tecrübelerimizin artmasıyla beraber vizyonumuz da artabilir. Bizim var olmasını istediğimiz gerçekler, bildiğimiz gerçeklerdir. Bilmediğimiz bir şeyin hayalini kuramayız. Çünkü hayallerimiz bildiklerimiz ile sınırlıdır. Vizyonun, bireylerde var olan değerlerin yansıması olduğu düşünülürse, değerlerden uzak olan başkalarından kopya edilen vizyon ifadeleri, kaynağından uzak ve anlamsız hale gelir. Dolayısıyla kaynağından uzak bir vizyon ne kadar çekici olursa olsun amacına ulaşmakta bir o kadar yabancı ve etkisiz olur (Durukan, 2006).

Genel olarak vizyon (Erçetin, 2000, s. 88-89):

- Örgütle ilgili, hayal edilen bir gerçeği dizayn edebilme, verimli hale getirebilme ve paylaşabilme,
- Mevcutla olması gerekeni belirgin bir şekilde dengeleyebilme,
- Var olandan olmayana doğru tüm bilinenleri, şansları, umutları, hayalleri tasarlayarak yarınları yaratabilme,
- Özeğini bireysel unsurların çerçevelediği örgütsel çevre yaratabilme,
- Kendi bireysel doğrularından yararlanarak etrafındakileri aktif hale getirebilme,
- Sosyal durumları çok yönlü bir şekilde algılayabilme,

- Riske girebilmedir.

Vizyoner lider, farklı bir perspektifle geleceğe bakabilen ve bu perspektifi hem tecrübesine hem de yeteneğine bağlı olarak analiz ve sentez edebilen bir kişidir. Vizyoner lider, sahip olduğu vizyonu örgütün tüm birimlerine ulaştırarak bu vizyonun kurumsallaşmasını ve aynı zamanda takipçileri tarafından içselleştirilmesini sağlar. Vizyoner lider, güce sahip olmasının yanında düşünceleriyle de takipçilerini etkileyebilir (Çelik, 2012).

Vizyoner liderlik, bir örgütün bütünü ya da sadece bir bölümü için uygulanabilir, güvenilir, cazip gelecek vizyonu oluşturabilme ve bunu takipçilerine aktarabilme yeteneğidir. Şayet vizyonun seçiminde bir hata olmazsa, yani takipçilerin beceri ve yeteneklerine de uygunluk gösterirse seçilen vizyon takipçilerin amaca giden yolda daha etkili olmalarına imkan verir. Vizyoner liderin önemli bir özelliği de vizyon oluşturmanın yanı sıra bu vizyonu ve vizyonu gerçekleştirmek için izlenecek yol ve varılacak hedefleri takipçilerine açık bir şekilde hem sözlü hem de yazılı olarak aktarmalıdır. Ayrıca bu vizyonun farklı durumlarda da kullanılabilir olması için gerçekleştirilecek olan eylemler net bir şekilde tanımlanmalı ve önceliklerine göre belirlenmelidirler. Vizyoner lider, davranışlarıyla da bu vizyonu temsil ettiğini göstermelidir. Vizyoner lider, ihtiyaç olduğu takdirde katılımcı karar alma yöntemini uygulayarak takipçilerinin zaman zaman karar alma mekanizmasının içine dâhil edilmesini sağlamalıdır. Örgütün çalışanlarıyla beraber başarıya götürecek yollar belirlenerek, tehditleri fırsatlara dönüştüren bir yaklaşım sergilenmeli ve bu yolda tüm örgüt çalışanları ortak bir yol izlemelidir. Alanla ilgili yeni ve güncel bilgiler takip edilmeli ve amaçlanan hedefler doğrultusunda eğitim programları düzenleyerek örgütün öğrenen bir örgüt olması sağlanmalıdır (Tekin ve Ehtiyar, 2011).

Brengelmann (1995'ten akt. Çelik, 2012) vizyoner liderliği kitleleri etkileme ve harekete geçirilebilecek vizyonları ortaya çıkarma ve bu vizyonları aktarabilme yeteneği

olarak tanımlamaktadır. Vizyonlar liderlerin takipçileri tarafından takip edilmelerinin en önemli unsurudur. Bireyler kişilerden çok vizyonları takip ederler.

Örgütlerde iş görenlerin ilham kaynağı etkili bir vizyoner liderin varlığıdır. Bu lider bireylerle yakından ilgilenir ve örgütün ihtiyacı olan değişimin gerçekleşmesini sağlar. Etkili bir vizyoner liderin rolleri arasında yön belirleme, değişimi sağlama, sözcülük ve öğretmenlik ön plandadır (Çelik, 2012).

Heintel (1995'ten akt. Bulut ve Uygun, 2010, s. 33) vizyoner liderlikte fikirlerin hayata geçirilebilmesi için beş temel özellikten bahsetmekte: “Tek bir doğruya dikkatini vermek ve yönlendirmek”, “o anki görünüşleri anlamlandırabilmek”, “problemleri belirlemek ve üstesinde gelmek”, “aitlik duygusunu arttıran bir çevre yaratmak” ve “bireylerin kendilerini idare etmelerini isteklendirmek”. Liderin sahip olması gereken bu özelliklerin tamamı ile vizyoner anlayışın, işbirlikçi yaklaşımla, başarıyla, güvenle ve değişime kapalı olmamakla oluşacağı ifade edilmektedir.

Erçetin ise vizyon oluşturabilen liderliğin beş temel özelliğini şu şekilde sıralamaktadır (2000, s. 88-89);

- Bireysel özellik ve öğretilere sahip olmak, bu özellik ve öğretilerle güdülenmek ve güdülemek,
- Örgüt için gerekli gördükleri hedeflerin başarılmasında kesin bir kararlılığa sahip olmak,
- Örgütün bütün bireyelerine hitap eden ortak bir hedef ve yönelimler oluşturmaya çalışmak,
- Örgüt içinde farklı fikirlere ve yeniliklere açık olmak,
- Daha güzel bir hayatı hayal etmek ve paylaşmak.

Stratejik Liderlik

Liderlik çalışmalarında 1980'li yıllardan sonra bazı yenilik ve değişiklikler meydana gelmiştir. Özellikle bu yılların ortalarından sonra yaşanan bu yenilikler yönetsel liderlik çalışmalarından stratejik liderlik çalışmalarına doğru ve aynı zamanda yüksek seviyedeki idarecileri kapsayacak şekilde gerçekleşmiştir (Boal ve Hooijberg, 2000).

Hambrick ve Mason'un (1984) ortaya çıkardığı Üst Kademe Teorisi liderlik çalışmalarında belirtilen bu değişimin temel kaynağıdır. Bu teoriye göre örgütlerdeki üst düzey yöneticilerin kişisel bilgileri yöneticilikleri esnasında izlemiş oldukları stratejiye, sahip oldukları bilgi ve bu bilginin çeşitliliğine, dolayısıyla da verdikleri stratejik kararlara ve örgütlerin başarılarına tesir etmektedir.

Stratejik liderlik bir örgütteki sorumluluğun bütününe sahip olan kişilere odaklanmasının yanında bu kişi ya da kişiler örgütün sahibi olacağı gibi örgütteki diğer yetkili üst düzey yöneticiler de olabilir (Boal & Hooijberg, 2000).

Stratejik liderliğin hayata geçirilmesi için gereken en önemli adım lider ve etrafında bulunan kişilerin geleceğe ait entelektüel bir fikir yapısının oluşmasını sağlamalarıdır. Lider, geleceğe ait fikirleri önce kendi zihninde gerçekleştirir, daha sonra, bu fikirlerin örgüt içerisinde tartışılmasını sağlar. Bu fikirler örgütte süreç, yapı ve çıktı gibi dönüşümü oluşturan fiziksel değişikliklere öncülük eder. Zihinsel olarak entelektüel düzeyde bir değişme sağlanamazsa örgütte sağlanmak istenen değişimin gerçekleşmesi pek mümkün olmaz (Yalçın ve Ay, 2011)

Stratejik liderlik örgütün hayata geçirebileceği bir geleceği yaratmak için yapılması öngörülen değişiklikleri başlatmak ve bu anlamda temel gereksinim olan vizyon yaratma, esnek olma, stratejik düşünebilme ve başkalarıyla ortak iş yapabilme yeteneği olarak belirtilmektedir (Ireland & Hitt, 2005).

Stratejik liderliğin önemini anlamak için öncelikle liderlikten farklı yönünü ortaya koymak gerekmektedir. Örgütlerde liderlik görevleri farklılık göstermektedir. Özellikle hiyerarşik bir yapının etkin olduğu büyük örgütlerde bulunulan düzeye göre liderin görev yetkisi ve liderlik anlayışı değişmektedir. Alt düzeyde bulunan liderler daha çok üretim ve eylem amaçlı liderlik anlayışına hâkim olmakta ve bu liderler çok az inisiyatife sahiptirler. Orta düzeyde bulunan liderler ise örgütsel bir liderlik anlayışına sahip olmakla beraber yakın ve orta vadeli hedeflerden sorumludurlar. Aynı zamanda bu liderlerin sorumlulukları arasında alt düzey yönetim tarafından kullanılacak olan plan, prosedür ve süreçlerin iyileştirilmesi de bulunmaktadır. Örgütün üst yönetiminde bulunan yöneticilerin sorumluluklarına gelince, bu kişiler örgütün vizyon ve stratejik eğilimini belirleyebilmelidirler. Bu düzeyde bulunan bir yöneticinin analitik ve yaratıcı düşünceye sahip olması kaçınılmazdır (Uğurluoğlu ve Çelik, 2009).

Stratejik liderler ihtiyaç halinde etkili bir şekilde müdahale etme yeteneğine sahip olan ve örgüt içerisindeki stratejik değişim için önemli anları belirleyebilen kişilerdir (Davies & Davies, 2004). Burgelman ve Grove (1996) bu anları stratejik dönüm noktası olarak adlandırmıştır. Örgütün gelişimi için yeni bir vizyon, yeni stratejiler ve yeni yönelimlere doğru bir hareketlenme olduğunda bu stratejik dönüm noktası daha fazla değer kazanmaktadır. Bu stratejik müdahaleler stratejik fırsat durumları olarak da adlandırılmaktadır. Burada tek önemli olan şey stratejik olarak ne yapacağını bilmek değil aynı zaman da tam olarak nerede nasıl müdahale edeceğini ve yönelimi değiştireceğini bilmektir.

Stratejik liderin özelliklerini Swayne (vd. 2006) şu şekilde özetlemektedir:

- Gelecek adına umut veren bir gösterim hazırlar ve sunar.
- Strateji ile ilgili idari proselere örgütün bütün seviyelerinden ve farklı tecrübeleri bulunan kişilerin iştirakını sağlar.

- Bugündense geleceği domine eder.
- Personeline vakit ayırır sorunlarını çözümlenmeye çalışır. Periyodik zamanlarla onlarla iletişim kurar.
- Kişilerin yanlış yapmasına müsaade eder. Ürünler, hizmetler ve yönetim süreçlerinde çalışanın risk almasıyla yenilik yapabilir. Ara sıra insanlar hata yapabilirler, ama başarı için mutlaka gayret göstermek gereklidir.
- Örgütün bütününde liderlerin ortaya çıkmasını sağlar. Yüksek seviyedeki idareciler takipçilerini örgütü yönlendirme ve çalışanları güdüleme konularında mesuliyet sahibi olmaları hususunda teşvik eder.
- Her olayı detaylı incelemektense daha sağlıklı karar vermek için örgüt içindeki diğer çalışanlarına güvenir.
- İşlerin ilerlemesi için süre tanır.
- Hareketleri rol model olur.
- Sorunları ortadan kaldırmak için çalışanlarını kuvvetlendirir.

Ireland ve Hitt (2005'ten akt. Uğurluoğlu ve Çelik, 2009, s. 131) ise çalışmalarında stratejik bir liderin yerine getirmesi gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Örgütün amaç ve vizyonunu oluşturmak.
- Örgütün esas becerilerini belirlemek ve bu becerilerin devamını sağlamak.
- İnsan kaynağını arttırmak.
- Etkin bir örgüt kültürü oluşturmak ve bunun devamını sağlamak.
- Ahlaki yaptırımları hatırlatmak.
- Örgüt mekanizması içinde düzenli bir kontrolü sağlamak.

Kültürel Liderlik

Kültür, bir toplumun yaşam şeklinin bütünüdür. Topluma ait bir bireyin iletişim kurmasına, davranış ve olayları yorumlamasına ve bunlara bağlı olarak bir değerlendirme yapmasına yardımcı olan değerler, fikirler ve semboller dizisidir. Diğer bir ifadeyle kültür, insan yapısı varlıkların bütünüdür (Demirel ve Kışman, 2014).

Demirel (2012) ise kültürü doğada var olana karşılık insanoğlunun meydana çıkardığı maddi, manevi şeylerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu ifadenin içine örf, adet, gelenek ve görenekler, müzik, alışkanlık, kılık-kıyafet diğer bir deyişle insanla ilgili her şey girebilir ve bunların hepsi kültürü oluşturmaktadır.

Örgütsel kültür ile ilgili pek çok yapılan çalışmanın temel nedeni, 1980'li yıllarda kültürel paradigmanın özellikle yönetim alanında önem kazanmaya başlamış olmasıdır. Örgütsel kuramının yönetim alanında daha fazla hissedilir olmasıyla beraber, liderlik ile ilgili yapılan çalışmaların pek çoğu kültür odaklı olmaya başlamıştır. Kültürel liderlikte liderlik basit bir kavram olarak yani sadece üretim ya da ilişki yönelimli bir davranış olarak görülmemiştir. Örgütün etkililiği düşünüldüğünde örgütsel kültürün temel bir etken olarak görülmesi, kültürel liderliğin liderlik alanında da gelişmesini sağlamıştır (Çelik, 2012).

Kültürel liderliğin temel amacı örgütün kültürel yapısının şekillendirilmesini, düzenlenmesini, muhafaza edilmesini, sürdürülebilir olmasını ve geliştirilmesini sağlamaktır. Kültürel lider ise örgüt kültürünün meydana çıkmasını ve bu kültürün içinde bulunan norm ve değerlerin içselleştirilip benimsetilmesini sağlayan, aynı zamanda başta içinde yaşadığı büyük sistemler olmak üzere diğer sistemlerin kültürleri ile de ilişki içerisine girmesini sağlayan kişidir (Erdoğan, 2004).

Kültürel liderlikte kültürün oluşumunda doğrudan sorumlu olan kişi liderin kendisidir. Burada liderin temel görevi örgütü sahip olduğu değer ve normlarla beraber sanki bir “koro

şefi” gibi yönetmektir (Akyüz, 2002). Ayrıca kültürel liderlikte örgütte bulunan diğer bireyler de yüksek değerler ve geleneklerle çerçevelenmiş bir örgütün parçası olmaktan haz almalıdır. Kültürel liderin bir görevi de bunu sağlamaktır (Owens, 1987).

Liderlerin sahip olduğu kültür yönetimi biçimleri örgüt kültürünün yönetilmesi için ayrı bir önem taşımaktadır. Meydana getirilen örgüt kültürü değişime kapalı, dogmalarından ödün vermeyen bir yapıya dönüştürülmüşse o örgütteki kültürel liderin etkin ve başarıya sahip olması düşünülemez. Değişimin çok hızlı bir şekilde yaşandığı günümüz çağında, örgüt kültürü katı olamaz. Esnek bir örgüt kültürü liderin başarılı olması için en önemli faktörlerdendir. Kültürel liderlik kuramının temelinde örgütün sahip olduğu değer ve normları zorla kabul ettirmeye çalışmak yer almamaktadır. Örgüt kültürünün örgüt içerisinde sürekli muhafaza edilmesi ve sürdürülebilir olması, örgüt kültürünün demokratik olarak yönetilmesi ve olabildiğince esnek olmasına bağlıdır (Çelik, 2012).

Etik (Moral) Liderlik

Yaşamımızın her alanında etik kelimesi karşımıza çıkmakta olan bir kavramdır. Gerek bireysel gerekse toplumsal olaylarda etik ya da ahlak kelimesi sürekli duyulur hale gelmiştir. Zamanımızın büyük bir kısmını harcadığımız iş hayatımızda da etik kavramının dâhil olduğu birçok olayla karşılaşmaktayız. Hem çalışanlar hem de yöneticiler bu tür olaylarla her an karşılaşabilmektedir. Yöneticiler doğrudan etiksel olaylarla karşılaşabildiği gibi kimi zaman çalışanlardan kaynaklı dolaylı olarak da bu tür olaylarla karşılaşabilmektedirler. Çalışanlar çözülemeyen sorunlar karşısında kendilerine yardımcı olabilecek rehberler ararlar. Bu kişiler de genellikle çalışanın bir üst makamında bulunan şef ya da daha üst düzey yöneticiler olabilmektedir (Murphy, 1989). Bu tür bir ihtiyaç lider pozisyonundaki kişinin etiksel anlamda liderlik özelliklerini göstermelerini ortaya çıkarmaktadır.

Etik liderlik, örgütte çalışanların yaşamış oldukları ahlaki dilemmalar ya da farklı değerler arasındaki anlaşmazlıklarda bu dilemma ya da anlaşmazlıkları etik olarak en uygun

olanına yönlendirme imkânı verir. Örgüt iklimi içerisinde etik olgusunun hissedilir olması çok önemlidir. Bu olgunun gerçekleştirilmesi liderin en önemli görevlerindedir. Örgüt çalışanlarının etik olgusu ile ilgili yaşanan problemlerde “Ne yapmalıyım?” “Nasıl yapmalıyım?” gibi sorulara doğru karar verebilmesinde, etik liderliğin önemli bir yeri bulunmaktadır (Akyüz, 2002).

Etik bir lider, örgüt iklimindeki sahip olunan değer, ilke ve etik kurallarının anlaşılması ve içselleştirilmesini sağlar. Bunun için izlenilmesi gerekenleri düzenli bir biçimde çalışanlara hatırlatır. Bu tür liderlikte liderin bir başka özelliği de, diğerlerine sorumluluk vermektir. Etik lider, etik değerlere uyma konusunda önce kendisini daha sonra da diğerlerini sorumlu kılar. Etik bir liderin söyleminin ve davranışının her zaman doğruyu yansıtacağından başkalarının da gerek söylemlerinin gerekse de davranış gösterimlerinin doğruyu yansıtmasını istemeye hakkı vardır. Dolayısıyla diğerlerine rol model olmak etik liderliğin bir başka önemli özelliğidir. Yapılan her işte etik değerler hissedilir olmalıdır. Karar verme aşamasında da alınacak olan kararlar muhakkak değerler çerçevesinde alınmalıdır. Kişilerin güven ve beceri kazanmalarına yardımcı olmak için zaman ve kaynak konusunda etik lider sorumluluk üstlenir (Sezgül, 2010).

Treviño, Hartman ve Brown'ın (2000) etik liderlikte üzerine odaklandığı konu yöneticinin ahlaki davranışlarıdır. Dolayısıyla bu özelliğiyle etik lider, gerçekleştirmiş olduğu liderlik faaliyetlerinde sergilediği etik ya da etik olmayan davranışlarıyla takipçilerini etkilemektedir. Etik ilkelerine sahip bir yönetici, etiği kendi liderlik metodu olarak kullanarak, hem iletişimde hem de daimi bir şekilde ahlaki rol model meydana getirme niyeti içerisinde girmektedir (Brown ve Treviño, 2006'dan akt. Tuna, Bircan ve Yeşiltaş, 2012).

Örgüt yönetimi açısından çok önemli olan etik liderlik liderliğin kalbi gibidir. Şayet bir liderin beyni ve kalbi, elinden ayrılırsa sergilemiş olduğu eylemler, söylemler, kararlar ve

davranışlar bir tutarlılık göstermez ve anlaşılmaz olur. Liderliğin kalbi, liderin değerleri, inançları ve isteklerini belirtmektedir (Sergiovanni, 1992).

Uğurlu ve Üstüner (2011) yapmış oldukları çalışmada örgütsel davranışın etkilediği kavramlar olarak yönetici etik liderlik davranışını, örgütsel adaleti ve örgütsel bağlılığı göstermişlerdir. Örgütün amaçlarına ulaşmasında bu üç kavram büyük önem taşımaktadır.

Örgütsel bağlılığın örgütsel adalet tarafından örgütsel adaletin de yönetici etik lider davranışı tarafından etkilendiği gözükmektedir. Günümüzde etik davranışın öneminin giderek artması ve çıktı olarak adalet ve bağlılık olgularına dönüşmesi örgütlerde iş yönetiminde yöneticiye de kolaylık sağlamaktadır.

Etik liderlik, manevi değerlerden elde edilen güçle beraber grubun bireylerini etkilemek için kullanılan bir liderlik şeklidir. Bu etiksel etkilemenin temelinde altı ilke bulunmaktadır. Karar verme aşamasında bu ilkeler lidere referans olmaktadır. Liderin dikkat etmesi gereken bu prensipler şu şekilde açıklanmaktadır (Çelik, 2012, s. 93):

- Güçlü ahlaki ortaya koyar.
- Etiksel gelişim için cesaret verme, kaçınma ihtimali olmayan fikir ayrılıklarının daha bağımsız ortamda meydana gelmesine zemin hazırlar.
- Lider, örgüt içindeki informal yapıların oluşumuna ihtiyaç ahlaki hareketlerin doğruluğunu kavrayabilir.
- Lider, ahlaki davranış içermeyen tutumların oluşmasını engelleyebilir.
- Lider, etik bulmadığı hareketleri hiçbir zaman üstelemez ve bunların uygulanması yönünde gayret göstermez.
- Etiksel prensipler, liderin hayatında yol gösterici ve her zaman danışılacak prensiplerdir.

Karizmatik Liderlik

Günümüzde örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde karizmatik liderlik kavramı pek çok kez karşımıza çıkmaktadır. Karizmatik liderlik çevre koşullarının değişmesiyle örgütlerin amaçlarına ulaşmasında sahip olduğu çekicilik özelliğiyle yol gösterici bir rehber olmaktadır. Örgüt kültürünün oluşmasında ve kimlik kazandırılmasında, sahip olunan değerlere bağlılık yaratılmasında ve farklı örgütlerle etkileşime geçmede de önemli bir rol oynamaktadır. Örgütlerde belirlenen hedeflere ulaşmada ve faaliyetlerin etkin ve verimli bir şekilde yapılmasında da karizmatik liderlik kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır (Gül ve Aykanat, 2012).

Vizyon ve misyona sahip olma karizmatik liderlik olgusunun göstergelerindedir. Bu göstergeleri sırasıyla saygı, güven ve sadakat takip eder. Karizmatik liderliğe sahip olan liderler takipçileriyle özdeşleşmişlerdir. Bu liderin takipçileri onda kendilerine ait bir şeyler hissetmektedirler. Dolayısıyla lider ile takipçiler özdeşleşmektedir. Lider takipçilerinin üzerinde yoğun bir duygusal etki bırakmaktadır. Karizma ayrıca geleneksel bakış açısı tarafından değerlendirildiğinde liderlerin mevcut olan en yüksek özellik ya da en etkili bir yönetim gücü olarak da algılanmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında karizmanın olağanüstü bir özellik olmadığı, örgütün alt kadrolarındaki kişilerde de bulunduğu saptanmıştır (Dubinsky vd.,1995'ten akt. Çelik 2012).

Karizmatik liderin ön plana çıkan iki özelliği bulunmaktadır. Bunlar; kendi imajını oluşturma ve kendini ifade edebilme. Liderin, sahip olduğu nitelikleri ve özellikleri bilmesi ve ayrıca kimliği bakımından kendini tanıması kendi imajını oluşturma için önemli unsurlardır. Liderin kendisini takipçilerine doğru ve düzgün bir şekilde aktarabilmesi ve özelliklerini yansıtabilmesi ise kendini ifade edebilme özelliğini oluşturan etmenlerdir. Bu iki özelliğe sahip liderin karizmatik bir lidere dönüştüğünü söylemek yanlış olmaz. Dolayısıyla karizmatik liderin takipçilerini yönlendirme ve etkileme gücü bu iki özellik sayesinde daha

kolay olacaktır. Karizmatik liderin tanımlanabilmesi için takipçilerin üzerinde bırakılan şu izlenimlere bakmak gerekmektedir (Çetin, 2009, s. 65):

- Lider esinlenen kişidir ve kendisine duyulan güven ve bağlılık önemli boyuttadır.
- Liderin takipçileri ile aynı misyonu paylaştığına inanılır ve takipçiler liderle bütünleşir.

Transaksiyonel (Sürdürümcü-Etkileşimci) Liderlik

Liderlik ile ilgili yapılan son çalışmalarda farklı dinamikler üzerinde durulmaya başlanmıştır. Daha önce pek önemsenmeyen lider ve takipçisi arasında rol oynayan değişik unsurlar artık birçok araştırmanın konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sürdürümcü ya da etkileşimci liderlik olarak da adlandırılan transaksiyonel liderlik amaçlamış olduğu verimlilik ve etkililiği artırıcı anlayışı ile bunun örneklerindedir. Transaksiyonel liderliğin temel felsefesi lider ve takipçisi arasındaki etkileşime dayanmaktadır. Bu liderlik anlayışında takipçilerin motivasyonu vaatler, ödüller, geri bildirimler ve değişik pekiştireçlerle arttırılmaya çalışılır. Yine aynı şekilde negatif geri bildirimlerle de disiplinsel davranışlar düzeltilir (Brestrich, 1999'dan akt. Deliveli, 2010).

Transaksiyonel liderlik, takipçilerin bireysel isteklerini yerine getirmeye çalışır (Demir ve Okan, 2008). İş tanımları, liderin ve çalışanların birbirlerinden beklentileri, örgüt kuralları ve yerine getirilen görevler karşılığında elde edilecek getiriler net bir biçimde belirtilir. Bu liderlik anlayışında lider ve takipçileri arasında değeri belirlenmiş şeylerin alıp verilmesi söz konusudur. Bu da bir etkileşimi içermektedir. Takipçilerin belirtilen kuralları uygulayarak lideri takip etmeleri transaksiyonel liderliğin önemli unsurlarındandır. Bu liderlik yaklaşımında sürdürülebilirlik söz konusu olduğundan liderin büyük çapta değişiklik yapması beklenilmez. Transaksiyonel liderlikte lider, takipçisiyle bağımlı bir ilişki içindedir. Lider,

takipçisinin amaçlarına ulaşmasında ona yardımcı olur. Takipçi de lidere uymanın kendi adına yararlı olacağını farkındadır (İşcan, 2006).

Transaksiyonel liderlik daha çok takipçilerini ödüllendirmeye, gösterdikleri çabaya binaen onlara para ya da bir statü kazandırma biçiminde kullanılır. Bu liderlikte geçmişte elde edilen olumlu ve faydalı bütün alışkanlıkların gelecek jenerasyona aktarılması söz konusudur. Transaksiyonel liderliğin bir diğer özelliği de varlığını yasal ve bürokratik otoriteye dayandırmasıdır. Bu yaklaşımda liderin mevcut sisteme bağlılığı yüksek derecedir. Temel hedef burada mevcut sistemin ve örgüt kültürünün daha güçlü hale getirilmesidir (Cömert, 2004).

Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik

Transformasyonel liderlik, 1980'lerin başından itibaren liderlikle ilgili çalışmalarda yerini bulmaya başlamıştır. Burns tarafından ortaya atılan kavram transaksiyonel liderlik yaklaşımı ile beraber ilişkilendirilmiş ve bu yaklaşımın üst modeli olarak görülmüştür. Transformasyonel liderlik yaklaşımının ortaya çıkmasında farklı unsurlar rol oynamıştır. Bu unsurların en önemlileri yeni yönetim anlayışları ve teknikleri, globalleşme ve baskıcı rekabet ortamıdır. Transformasyonel liderlik yaklaşımının bir lidere hangi bakış açıları kazandırdığı ve bu anlamda bu liderliği daha etkin ve tatmin edici kılan unsurların ne oldukları üzerinde çalışmalar sürdürülmektedir (Bolat ve Seymen, 2003).

Transformasyonel liderlik diğer liderlik yaklaşımları ile kıyaslandığında pek çok açıdan daha yararlı bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Literatürde bu yaklaşımın yararlarını anlatan birçok çalışmaya rastlanılmaktadır. Bu yaklaşım daha çok liderin karizmatik bir role bürünmesini ve bu şekilde takipçilerine rol model olmasını, etkili konuşmasını, bireysel hedeflerden daha çok ortak hedeflere yönelmesini ve bunun kabul görmesini sağlamasını, takipçileri tarafından entelektüel ve bireysel olarak da destek verebilecek bir lider olarak

görülmesini içermektedir. Dolayısıyla bu anlayışın hâkim olduğu liderlik hem örgütün başarısını hem de takipçilerin performansını olumlu anlamda etkilemektedir. Bu liderliğin bir diğer önemli özelliği de liderin örgütte gerçekleşmesi istenilen değişim çabalarına yön vermesidir. Lider, bu aşamada sergileyeceği değişim çabalarını kendisi oluşturur. Örgütteki var olan durumu sürdürmek yerine, örgüt çalışanlarının ortaya koyabilecekleri performanslarını en üst düzeyde sergilemeleri için onları motive etmek suretiyle gerçekleştirebilecekleri hedefler belirler (Gül ve Şahin, 2011).

Transformasyonel liderler, düşünen, sorgulayan ve risk alma özelliklerinin yanında davranışlarıyla ve yaşam tarzlarıyla da sahip olduğu düşünceleri insanlara aşıl原因an kişilerdir. Bu tür liderler yüksek düzeyde bir enerjiye sahiptir ve örgüt içerisinde geleneksel bürokraside hem takipçilerinin hem de kendilerinin gelişimi için uygun bir iklim oluşturur (Çelik, 2012).

Transformasyonel liderlik, değişim ve dinamizme açık bir özellik taşımasıyla beraber transaksyonel liderliği de muhteva etmektedir. Bu liderlik yaklaşımında vurgu yapılan diğer bazı özellikler de ortak vizyon ve değerleri belirleme ile karar verme özellikleridir (Çelik ve Sünbül, 2008).

Transformasyonel liderler, transaksyonel liderlik özelliklerine sahip olmakla beraber gelecek odaklı bir yönetim şeklini uygulayan, takipçilerine olaylar karşısında farklı bakış açısıyla bakma imkanı kazandıran, bireysel amaçlarından ziyade örgütün amaçlarına odaklanmaları konusunda takipçilerini ikna edebilen ve ihtiyaç duyulan değişim ve yenileşme için mevcut prensipleri eleştirip sorgulayan ve yeni prensipler uygulayan kişilerdir (Savaş, 1998; Koçel, 2001; Schermerhorn vd., 1995'ten akt. Bakan, 2008).

Birçok araştırmacı transformasyonel liderlik ile transaksyonel liderliği kıyaslama ihtiyacı hissetmiştir. Bu iki liderlik yaklaşımı arasındaki farklar Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.

Transformasyonel Liderlik ile Transaksiyonel Liderlik Arasındaki Farklar

	TRANSAKSİYONEL	TRANSFORMASYONEL
Zaman yönelimi	Kısa, bugün	Uzun, gelecek
Eşgüdüm mekanizması	Kurallar ve yönergeler	Hedef ve değer birliği
İletişim	Dikey, yukarıdan aşağıya	Çok yönelimli
Odaklanma	Finansal hedefler	Müşteri (iç ve dış)
Ödül sistemi	Örgütsel, dışsal	Kişisel, içsel
Güç kaynağı	Makam	İzleyenler
Karar verme	Merkezleştirilmiş, yukarıdan aşağıya	Katılım sağlanmış, aşağıdan, yukarıya
İş gören	Meta yerine konma	Geliştirilebilir kaynak
İtaat	Emir	Rasyonel açıklama
Değişmeye ilişkin tutum	Kaçınma, direnme ve statükoyu koruma	Kaçınmama, benimseme
Yönlendirme mekanizması	Kazanç	Vizyon ve değerler
Denetim	Aşırı uyum	Özdenetim
Bakış açısı	İçsel	Dışsal
Görev tasarımı	Bölümlendirilmiş, bireysel	Zenginleştirilmiş, gurupsal

Kaynak: Çelik, 1998, s. 151.

Süper Liderlik

Süper liderlik kavramı, transformasyonel liderlik ve vizyoner liderlik gibi kavramların gelişmeye başladığı dönemde (Akyüz, 2002) literatürde duyulmaya başlamıştır. Bu kavram öncelikle Manz ve Sims'in (1991) liderlikle ilgili yapmış oldukları çalışmalarda yer bulmuştur. Manz ve Sims bu kavramı kullanarak kişilerin birbirlerini etkilediği klasik liderlik tanımlarına karşı çıkmıştır. Yapmış oldukları çalışmalara bakıldığında Manz ve Sims'e göre

etkin bir lider, diğerlerinin sahip olduğu liderlik potansiyelini keşfetmeleri için bir farkındalık yaratmalı ve bu kişilerin kendi kendilerine liderlik etmelerini sağlamalıdır.

Süper liderliğin temel felsefesi diğerlerinin kendilerine liderlik yapabilmesi için onlara liderlik etmektir. Kendi kendine liderlik yaklaşımı olarak da bilinen bu anlayışta daha iyiyi yapabilmek için kendimizin kendimizi etkilemesi söz konusudur. Bu yaklaşımın özünde başkalarının kendilerine liderlik yapabilmelerini sağlamak için öncelikle kendimize liderlik yapabilmeliyiz anlayışı hâkimdir (Manz & Sims, 2001).

Süper liderlerin örgütlerde iki önemli görevi vardır. Bu görevlerden birincisi grup oluşturma, diğeri de kendi kendine liderlik edebilme kültürünü oluşturmaktır. Birey eğer kendi kendine liderlik yapmayı öğrenebilirse, aynı özellikleri taşıyan bireylerin oluşturduğu gruplarda çok rahat bir şekilde çalışabilir. Burada grupların oluşturulması ve yönlendirilmesi süper liderin sorumluluğundadır. Süper liderin kendi kendine liderlik edebilen bireylerden oluşturacağı bir grubun etki gücü de çok yüksek olur. Bu grupta süper liderlik davranışının oluşumu da yüksek düzeyde tamamlanmış olur. Fakat bu sürecin tamamlanabilmesi için örgütlerde kendi kendine liderlik yapmanın örgütsel bir kültür davranışı haline gelmesi gerekmektedir (Çelik, 2012).

Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkâr liderlik bireylerin ihtiyaçları karşılandığında eylemlerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirdikleri anlayışından doğmuştur. Bu anlayışa göre liderler çalışanlarına odaklanarak onlara hizmet etmeye çalışan bireylerdir. Lider örgütün yapısı ya da diğer özelliklerinden daha çok işgörenlerle ilgilenir. Hizmetkâr liderlik yaklaşımını sergileyen liderler, bencillikten uzak kendilerini tamamen insanlara hizmet etmeye adanmış ve bu bağlamda eylemlerini düzenleyen bireyler olarak görülmektedir. Bu liderlik yaklaşımını

diğer lider yaklaşımlarından farklı kılan temel özellik, bu yaklaşımın hizmet yönelimli olmasıdır (Akyüz ve Eren, 2013).

Hizmetkâr liderlikte temel felsefe hizmetkâr olabilmektedir. Bu anlayış bir bireyin kendisini başkalarına adanmasını, onların ihtiyaçlarını karşılmasını, yaşamını onlar için sürdürmesini ve bunu yaparken de bireyin hiçbir beklenti içine girmemesini içermektedir. Bu yaklaşımda lider “ben”lik ya da “sen”lik kavramından tamamen uzaklaşmış, “biz” ya da “siz” kavramına odaklanmıştır (Bakan ve Doğan, 2012).

Hizmetkâr liderliğin bir diğer özelliği de lider takipçilerinin sahip olduğu en önemli özelliklerini ortaya çıkarmaktır. Bu liderlik yaklaşımında lider takipçileriyle birebir görüşerek onların kabiliyetlerini, gereksinimlerini, hedeflerini ve isteklerini belirlemeye çalışır. Bu ikili görüşmeler nihayetinde takipçilerin potansiyellerine erişmeleri için onlara yardımcı olunur (Liden, Wayne, Zhao & Henderson, 2008).

Spears hizmetkâr liderliği başka bir liderlik yaklaşımının alt alanı olarak değil 10 farklı davranış özelliği içeren ayrı bir liderlik yaklaşımı olarak görmektedir. Spears’ın sözünü ettiği 10 özellik şunlardır; dinleme, empati, iyi hale getirme, farkına varma, ikna etme gücü, kavramsallaştırma, öngörü sahibi olma, hizmet odaklılık, insanların gelişmesi ve büyümesine bağlılık ve topluluk inşa etme. Bu özellikler herhangi bir ampirik çalışmadan değil geniş çapta Greenleaf’ın yazdıklarından esinlenerek oluşturulmuştur (Phipps, 2010).

Otantik Liderlik

Günümüzde hem etiksel anlamda hem de performansa dayalı yaşanan problemler nedeniyle farklı liderlik anlayışları ortaya çıkmaktadır. Bunlardan önemli bir tanesi de otantik liderlik yaklaşımıdır. Literatürde de epeyce duymaya başladığımız bu liderlik yaklaşımının temel felsefesi liderde dâhil olmak üzere “kişinin kendine ne kadar dürüst olduğu” ile ilgilidir (Leroy, Anseel, Gardner & Sels, 2015).

Otantik liderlik ile ilgili tanımların birçoğu otantiklik yapısının ne demek olduğu ve bu kavramın liderlikle nasıl özdeşleştii konusuna odaklanmaktadır. Otantiklik yapısı, kendini bilmek, kendini kabullenmek, kendin olmak ve kendine karşı dürüst olmak anlamlarını ima etmektedir (Coşar, 2011).

Liderin otantiklik özelliği takipçiler tarafından atfedilen bir özelliktir. Bu özellik zaman zaman başkalarına karşı gösterilen içtenlik, dürüstlük, doğruluk gibi kavramlarla karıştırılmaktadır. Otantiklik kişinin herşeyden önce kendisinin farkına varabilmesi ve kendisine samimi ve dürüst davranabilmesidir. Bunun için otantik özelliğe sahip bir liderin yapmış oldukları ile söylemlerinin tutarlılık sergilemesi gerekir. Aynı zamanda bu tutarlılığı sergilerken de takipçilerini kendisi ile ilişkilendirebilmelidir (Ünnü, 2009).

Otantik liderler içindeki buldukları örgütsel ortamda sahip oldukları şeffaflık ve güven duygusuyla ortaya çıkardıkları örgütsel bağlılık, iş tatmini, sorumluluk alma duygusu gibi pozitif getirimleri amaçlayan fonksiyonları gerçekleştiren liderlerdir (Hassan ve Forbis, 2011).

Otantik lider kendi değerlerine uygun davranmasının yanında amaçlarını ve hissettiklerini takipçilerine açık bir şekilde belirtmelidir. Bu yaklaşım tarzını sahiplenen bir lider kendi değerleri ile örgütün ve de toplumun çıkarlarının uyumlaştırılması özelliğine sahip olmalıdır. Bu yaklaşımda liderin kendine has bir kimliği olmalı ve bu kimlikle özdeşleşmelidir. Bu sayede astlarını etkileyerek onların örgüte bağlılıklarını ve performans düzeylerini arttırması beklenmektedir. Bir diğer ifade ile astlarına rol model olarak onların gelişimlerine yardımcı olmalıdır (Yeşiltaş, Kanten ve Sormaz, 2013). Yapılan çalışmalara bakıldığında otantik liderlik yaklaşımının bileşenlerinin şunlar olduğu ortaya çıkmaktadır; öz farkındalık (self awareness), bilginin dengeli ve tarafsız değerlendirilmesi (balanced processing), ilişkilerde şeffaflık (relational transparency) ve içselleştirilmiş ahlak anlayışı (internalized moral perspective) (Gül ve Alacalar, 2014).

Entelektüel Liderlik

Entelektüel liderlik yaklaşımına sahip bir lider, takipçilerini harekete geçirmek için çekiciliği yüksek olan bir vizyon sunar. Bu vizyon örgütün hedeflerinin yanında bireylerin de hedeflerini kapsayacak nitelikte olmalıdır. Dolayısıyla takipçiler liderin sunmuş olduğu vizyonun kendi vizyonlarını içerip içermediğini test edebilirler. Lider tarafından sunulan vizyon takipçiler tarafından uygun görülürse kabul edilir ya da uygun görülmezse reddedilir. Liderin sunmuş olduğu vizyon takipçiler tarafından reddedilirse lider, klasik lider anlayışının içermiş olduğu geri çekilme ya da baskı yöntemleri sergileme anlayışından kendisini soyutlayarak, sunulan vizyonun revize edilmesi doğrultusunda hareket eder. Dolayısıyla vizyon tekrar takipçiler tarafından değerlendirilebilir hale getirilir. Nihayetinde vizyonun kabul edilmesi durumunda takipçiler liderin liderliğini de onaylamış olurlar. Entelektüel lider onaylanan bu liderliğini hiçbir zaman yetki ve güç aldığı kişilere karşı olumsuzluk içerecek şekilde kullanmaz. Onun bütün amacı ve çabası belirlenen vizyonun gerçekleşmesi doğrultusunda olur (Koç, 2006).

Entelektüel liderliğin temsil ettiği yapı entelektüellik ve liderliğin oluşturduğu melez bir yapıdır. Dolayısıyla bu liderlik yaklaşımının bu iki unsurunda özelliklerini taşıması gerekmektedir. Entelektüel lider taşımış olduğu her özellik bakımından klasik liderlerden farklı olmalıdır. Gerek yönetim anlayışı, gerek vizyonu ve değerleri, gerekse de statükoyu reddi ve karşı duruşu gibi davranışlarıyla alışılmışın ötesinde bir lider olmalıdır (Koç, 2006).

Entelektüel lider, takipçilerini yaşanan ya da yaşanabilecek olan herhangi bir değişiklik durumunda zihinsel canlandırma yapmalarını teşvik ederek ve onları cesaretlendirerek entelektüel bir uyarım süreci oluşturur. Bu şekilde takipçilerinin herhangi bir problemle ilgili farkındalıklarının oluşmasına ve onların olaylara farklı perspektiflerden bakmalarına yardımcı olur. Bu sayede işgörenler problem çözme becerilerini arttırarak,

geçmişini sorgulayamama ve geçmişle bağlarını koparamama cesaretsizliğinden de kurtarılmış olurlar (Cemaloğlu, 2007).

Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, etkili okullar ile ilgili yapılan çalışmalar neticesinde ortaya çıkmış bir konudur. Özellikle 1970'li yıllarda okulların başarılarını arttırmak için yapılan araştırmalarda sürekli gündem olmuş ve bu yıllarda okul müdürlerinin yönetim ve sahip oldukları liderlik stilleri incelemeye değer görülmüştür. Neticesinde okul yöneticilerinin öğretimsel lider olabileceği belirtilmiştir (Keşan ve Kaya, 2011).

Öğretimsel liderlik, öğrencilerin kaliteli bir şekilde yetişmesi, öğretmenlerin çalışmakta oldukları ortamların öğretme ve öğrenme için en iyi koşullara sahip ve arzu edilir olması, okulun sadece kendi içerisinde etkiledikleriyle sınırlı kalmaması bunun yanında çıktılarıyla toplumun gelişmesine katkı sağlayarak çevresinin üretken bir çevreye dönüşmesi kavramlarını içermektedir. Bu doğrultuda baktığımızda bu kavram eğitimdeki başarıyı arttırmak için okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve diğer çalışanlarla beraber ortak bir akıl etrafında toplanmak ve uygun bir örgüt kültürü ve iklimi oluşturmaktır (Aksoy ve Işık, 2008). Öğretim liderliğinin önemli özelliklerinden birisi de öğretmen ve öğrencilerin okul içinde rahat bir şekilde görüşüp birbirlerine ulaşabilecekleri yerlerin bulunmasıdır. Okulun temel görevi öğretimin gerçekleşebilmesine imkân vermektir (Şahin, 2011).

Gümüşeli (1996) öğretim liderliğini tanımlamak ve bu liderlik yaklaşımının davranışlarını belirlemek için başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere farklı ülkelerde bazı çalışmalar yapıldığını belirtmektedir. Yapılan bu çalışmalarda öğretim lideri olarak belirlenen bazı okul yöneticilerinin liderlikle ilgili algıları ve nasıl tanımladıkları ölçülmüştür. Ortaya çıkan tanımlardan bazıları şunlardır:

- Öğretim liderliği, başta müdür olmak üzere öğretmenler, öğrenciler, aileler ve diğer personel ya da paydaşların oluşturacakları bir örgüt iklimidir.
- Öğretim lideri, eğitim ve yönetim alanında derinlemesine bilgi sahibi olan, hedefleri açık olan, risk üstlenebilen, insanlık becerileri yeterli ve bitmek bilmeyen bir enerjiye sahip olan kişidir.
- Öğretim lideri, çocukların nasıl öğreneceği, çocuklara nasıl öğretmemiz gerektiği ve konuların nasıl sunulması gerektiği sorularına doyurucu cevap verebilen, daha fazla öğretme isteğine sahip ve okul vizyonuna sahip bir kişidir.
- Öğretim lideri, istisnasız tüm öğrencilerin nasıl öğrenebileceği bir okul ortamı oluşturmayı ve öğretimin nasıl olacağını düşünen kişidir.

Yapılan gözlemler ve birçok kişinin deneyimi neticesinde okul yöneticileri güçlü bir imaj sergilemektedir. Okul yöneticiliği ile ilgili belirtilen farklı kavramlar hala etkililiğini korumaktadır. Bu kavramlardan bazıları şunlardır; okul yöneticisi “güçlü bir yarışçı”, “öğrenci velileri arasında saklanan güvenilir kişi” ya da “okulun içinde ve dışında bilge kişi”dir. Özellikle son yıllarda okul yöneticileri için tanımlanan kavram bizim de üzerinde durduğumuz “öğretimsel liderlik” kavramıdır. Öğretimsel liderlik kavramı ile okul yöneticisinin sergilemiş olduğu davranışlar da değişmiştir. Okul yöneticisi tarafından sergilenen öğretimsel liderlik davranışları şunlardır (Smith & Andrew, 1989’dan akt. Çelik, 2012, s. 37):

- Öğretim için gerekli ve önceliği olan konu başlıklarını oluşturma,
- Okulun amaçları doğrultusunda hareket etme ve kendini bütünüyle bununla meşgul etme,
- Okulun hedeflerine ulaşabilmesi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için gerekli kaynakları edinme ve bunları kullanabilmesi için de gerekli donanıma sahip olma,

- Okulla ilişiği olan herkesin beklentilerini karşılayabileceği pozitif bir atmosfer oluşturma,
- Öğretim politikasını daha iyi bir hale getirmek için aşağıdaki görevleri yapar:
- Öğretmenlerle sürekli iletişim içerisinde olma,
- Personelin ve kendisinin gelişimi için farklı etkinliklere katılma ve bunlara katılımı saplama,
- Öğretimdeki yeni yaklaşımları takip etme ve mümkün olduğunca öğretmenlerin bunları kullanması için teşvikte bulunma,
- Farklı öğretim materyalleri edinme,
- Okulun başarısı içi öğrencilerin gelişimlerine imkân sağlama ve bu konuda öğretmenleri daha fazla etkin kılma,
- Uzun vadede gerçekeşecek amaçlara uygun bir vizyon belirleme ve öğretmenlerin bu vizyonu benimsemesini sağlama,
- Okuldaki öğretmen ve idari kadroya karar mekanizması içinde yer verme,
- Materyal kullanımının etkin bir şekilde olabilmesi için öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılama, ayrıca onların akademik kariyerleri için destek olma,
- Zaman yönetimini etkin bir şekilde kullanmaya ve karşılaşılan engelleri en aza indirgeyerek düzen ve disiplinden taviz vermeme.

Öğretmen Liderliği

Okul liderliği denildiğinde akla ilk gelen kavram okul müdürleri ve onların uygulamış oldukları geleneksel okul liderliği yaklaşımlarıdır. Hâlbuki bu zamana kadar uygulanan ve hâlâ birçok okulda uygulanmakta olan geleneksel okul liderliği yaklaşımlarının gerek uluslararası sınavların değerlendirmelerine bakıldığında gerekse de ülke içerisindeki çıktılara bakıldığında okulların öğretim kalitesini arttırmadıklarını, yaşanılan değişim rüzgârının hep arkasında kaldıklarını, öğretmenlerin performanslarını tam anlamıyla sergileme imkânı

bulamadıkları ve işbirliği içerisinde görev yapamadıkları, öğrencilerinin üst düzey bir öğrenme gerçekleştirmek için uygun bir örgüt kültürü ve iklimi oluşturmadıklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla hem geleneksel liderliğin yeterli olmaması hem de okul müdürlerinin iş yoğunluğunun fazla olması sebepleriyle okul liderliği anlayışında yeni bir yaklaşımın ihtiyacı da hissedilir olmuştur (Kılınç ve Receptoğlu, 2013).

Okul içindeki liderlik, yalnızca okulun idari işlerinden sorumlu olan kişileri değil, bununla beraber sınıflarda verilen eğitim öğretimin niteliğini artıran, okuldaki kültürü farklılaştıran ve okulda olumlu bir iklim yaratan bireyleri de kapsayarak, klasik örgütsel yönetime bağlı kalmadan “*geleceğin dünyasında ihtiyaç duyulan eğitim liderliği nasıl olmalı*” sorusuna cevap arayarak gelişim göstermektedir (Begley, 2001; Dantley, 2005; Dimmock ve Walker, 2000; Hallinger, 2005; Mcinerney, 2003; Robertson ve Weber, 2000; Sternberg, 2005’ten akt. Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Öğretmenlik mesleği, mesleğin ilk gününden son gününe kadar sorumlulukları hiç değişmeden kalan, basit bir tabirle “düz” bir meslektir (Danielson, 2007). Öğretmenlik işinin geleneksel görevi öğretmektir. Bu yüzden yönetmek kavramı öğretmenle değil yöneticiyle beraber anılan bir kavramdır. Öğretmenin yönetmek işini yöneticiye bırakmasıyla liderlik pozisyonunu da yöneticiye bırakmış olmaktadır. Son yıllardaki yaklaşımlarla öğretim işinin meslek haline gelmesi söz konusudur. Dolayısıyla öğretimsel liderlik kavramı bu yaklaşımları gerçekleştirmek için daha aktif hale dönüştürülmektedir. Öğretimsel liderlik ile anlatılmak istenilen şey yalnızca okul yöneticiliği değil, aynı zamanda alanı ile ilgili gelişme göstermiş ve öğretimde liderliği benimseyebilecek öğretmenler de kastedilmektedir (Bakioğlu, 1998).

Öğretimsel liderlik davranışları sadece okul yöneticileri tarafından değil aynı zamanda öğretmenler tarafından da gösterilmelidir. Öğretmelerin liderlik özelliklerini ortaya çıkararak birer lider öğretmen olmaları okul yöneticilerinin de işlerini kolaylaştıracaktır. Bu şekilde yöneticiler öğrencilere ayırdıkları zamanlarını arttırabileceklerdir. Okul yöneticilerinin

liderlik yaptığı kişilerin lider öğretmenler olacağından okulun öğrenen bir örgüt olması daha da kolaylaşacaktır. Bu da verimi, okuldaki eğitim ve öğretimin kalitesini olumlu yönde etkileyecektir (Özdemir ve Yalın, 2000'den akt. Ayık ve Şayir, 2014).

Eğitimde liderlik rolünü uygulama çalışan yöneticilere genel olarak bakıldığında birçok yöneticinin hem yönetici hem de liderlik rolünü eş zamanlı yürütemedikleri görülmektedir. Eğitim yöneticileri daha çok yasalardan aldıkları yetkiye dayanarak görevlerini ifa etmektedirler. Birçok eğitim yöneticisinin inisiyatif almaktan çekindiği görülmektedir. Gümüşeli (1996) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını uygulayamama ya da ikinci plana atmalarının nedenlerini bürokrasideki engeller, sınırlı zaman, müdürün sahip olması gereken rol ile ilgili değişik beklentiler, eğitimsizlik, vizyonun, kararlılığın ve cesaretin olmayışı ile kaynaklar konusundaki eksiklik olarak göstermiştir. Gerçekleştirilemeyen öğretimsel liderlik neticesinde zamanla eğitim kurumlarında liderlik rolleri paylaşılmaya başlanmış ve öğretimsel liderliğin iç dinamiklerinden biri olan öğretmen liderliği kavramı daha çok duyulur hale gelmiştir.

Liderlik kuramlarındaki değişiklikler neticesinde, her alanda olduğu gibi eğitim alanındaki liderlik anlayışında da değişim yaşanmıştır. Öğretmen liderliği, yaşanan bu değişimin ve yeniden yapılanma sürecinin ortaya çıkarttığı bir olgudur. Liderliğin yaşadığı değişimlerle geleneksel rollerin dönüşümcü bir yapıya büründüğü görülmüştür. Bu dönüşümcü yapının eğitim liderliğini de dönüştürdüğü bir gerçektir. Hiyerarşik ve otoriter bir yapıya sahip klasik yönetim anlayışına bürünmüş rollerin bu değişimle beraber insanların arasında bulunan, lider-takipçiler boyutundan etkileyen-işbirliği içinde çalışanlar boyutuna geçtiği görülmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2012).

Eğitim kurumları arzu edilen hedeflere ulaşmak için ulaşılabilir kaynakları en etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Okul kaynaklarının etkili bir şekilde kullanımından birinci derecede sorumlu kişi şüphesiz eğitim liderleridir. Bilinmesi gereken bir şey vardır ki, okullardaki

eğitimsel liderler sadece yöneticiler değildir ve olmamalıdır da. Farklı bir açıdan bakıldığında okullardaki en geniş ve en güçlü grupları oluşturan kişiler aslında öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin sahip olduğu bu etki okullardaki öğrenmeyi güçlendiren paylaşılmış bir liderlik olan öğretmen liderliği modelinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Okullardaki eğitimin gelişimini amaçlayan öğretmen liderliği ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır ve hâlâ da yapılmaktadır. Etkili liderlik uygulamalarının olduğu okulların etki alanları çok daha geniş olmaktadır (Kale ve Özdelen, 2014).

Lambert'e (2000) göre öğretmen liderliği "öğretmenlik işinin zenginleştirilmesi ve gücünün artırılması" anlamına gelmekte ve paylaşılmış liderlik davranışlarıyla özdeşleşmektedir. York - Barr ve Duke (2004) ise öğretmen liderliğini, okulda öğrencilerin başarılarını ve seviyelerini yükseltmek amaçlı öğretme ve öğrenme metotlarının gelişimi için lider öğretmenin başta diğer meslektaşları olmak üzere okul yönetimi ve okulun diğer paydaşlarını etkileme süreci olarak tanımlamaktadır. Lambert'e (2000) göre öğretmen liderliğinde asıl amaç öğretmenlerin sahip oldukları öğretme yeteneklerini değerlendirmek değil, onların problem çözme ve iletişim yeteneklerini gözlemlemektir.

Öğretmen liderliğinin gelişimi Silva vd. (2002'den akt. Can, 2007) tarafından üç ayrı şekilde tanımlanmıştır. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin resmi rollerinde (bölüm başkanlığı, zümre başkanlığı vb.) göstermiş oldukları tutumlardır. İkincisi, diğer meslektaşlarına imkân sağlayarak onların kişisel gelişimlerine yardımcı olmak ve alanlarında uzmanlaşmalarını sağlamaktır. Sonuncusu ise öğretmenlerin eğitimsel gayret, çabaları ve işbirliği içinde çalışmalarlarıyla kendilerini örgütte yaşanacak olan değişim ve gelişimi sağlama sürecinin merkezinde hissetmeleridir.

Öğretmen liderliği, okulda verilen öğretimin geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin sahip olduğu liderlik anlayışından yararlanılması, koçluk, mentörlük ve grup çalışmaları gibi okulun teknik özümüyle ilgili ve okulun etkililiğini arttırabilecek hususlarda öğretmenlerin bilgi

ve becerilerinin işlevsel hale getirilmesidir. Bu potansiyeli gösteren öğretmenlerin diğer öğretmen ve okul çalışanlarını olumlu yönde etkilemesi söz konusudur (Kılınç ve Receptoğlu, 2013).

Eğitim ve öğretimde eski boyutların değişmesiyle beraber daha fazla gayret gösterme ihtiyacı hissedilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin iş gücünün eskiyle oranla daha da fazlaştığı söylenebilir. Öğrencileri bir üst eğitim kurumuna hazırlama (lise, üniversite gibi) görevi öğretmenlerin sahip olduğu tüm bilgi ve becerilerini öğretime katma mecburiyeti doğurmaktadır. Bu mecburiyet neticesinde öğretmenlerin kendi alanlarındaki uzmanlıkları yeterli kalmamakta, öğrencilerin sosyal ve davranışsal sorunlarında da yardımcı olabilmek için sosyal hizmet uzmanının özelliklerini de taşıması gerekmektedir. Toplum için faydalı olan sosyal ilişkilerin gelişmesi, olumlu davranışların edinilmesi, kültürel değerlere sahip çıkılması gibi kazanımlar küçüklükten itibaren verildiği için bu davranışların geliştirilmesinde ve sürdürülmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmekte ve beceriler gerekmektedir (Bakioğlu, 1998).

Öğretmen liderliği ile ilgili günümüzdeki ortak kabul bu liderliğin tam olarak anlaşılamadığıdır. Hem öğretmen liderliğinin tanımı hem de bu öğretmen liderlerden beklenenler konusunda bir karmaşa söz konusudur (York - Barr ve Duke, 2004). Yapılan çalışmalara bakıldığında mevcut çalışmaların öğretmen liderliğini daha anlaşılır hale getirmede yetersiz kaldıkları görülmektedir. Alanla ilgili çok daha fazla çalışma yapılması bir ihtiyaç olarak hissedilmektedir. Fakat şu an için karşılaşılan açmaz biraz daha farklıdır. Öğretmen liderliği kavramı eğitimde önemli bir kavram olduğu için, bu kavramın tartışılmasında bir isteksizlik bulunmaktadır. Sorulduğunda herkes bu kavramı bildiğini iddia etmektedir. Edinilen deneyimler ve görüşmeler sonucunda öğretmen liderliğini şu şekilde tanımlayabiliriz (Katzenmeyer ve Moller, 2013, s. 6). Sınıf içinde ve dışında liderlik eder, öğrenen öğretmen ve liderler toplumuna katılır, gelişmiş öğretimsel uygulamaların

gerçekleştirilmesi için meslektaşlarını güdüler ve öğretmen liderliğinin olumlu sonuçlar doğurması için sorumluluk üstlenirler.

Lieberman (1992), eğitimsel liderlikte yaşanan değişim sürecinin en önemli ve en kritik unsurun öğretmenin liderliğe katılımının gerçekleşmesi olduğunu ifade etmektedir. 12 yıl sonra Lieberman ve Miller (2004) okullardaki ve öğretmenlerdeki potansiyel dönüşüm için yeni öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler şunları içermektedir:

- Bireysellikten profesyonel topluma (öğretmelerin sınıftan okul bütününe hareketliliği gibi).
- Merkezde öğretmeden merkezde öğrenmeye (öğretmenlerin öğretmeyi ve öğrenmeyi geliştirmek için birlikte çalışması gibi).
- Teknik ve idari işlerden araştırmacılığa ve liderliğe (öğretmenlerin kendilerini okullarında farklılık yaratabilecek liderler olarak görmesi gibi).

Bakioğlu (1998) öğretmen liderliğini, karşılıklı iletişime geçmek, öğretmen eğitimini daimi ve mesleği yaptığı sürece devam eden bir proses olarak algılamak ve bu algıyı uygulamaya geçirmek için diğer öğretmenlerle diyalog geliştirmek olarak tanımlamaktadır. Gerek yöneticiler gerekse de öğretmenler sahip oldukları öğretim niteliklerini geliştirmek için örgüt içerisinde kuracakları diyalog sürecinde karşılaşılabilecek zorlukları bilmeleri gerekmektedir.

Öğretmen liderliği ile ilgili güncel görüşler incelendiğinde öğretimsel liderlikten dönüşümcü ve pedagojik liderliğe doğru bir değişim olduğu fark edilecektir. Öğretimsel liderlikte okul yönetimi devletin belirlediği misyon ve vizyona uygun milli bir eğitim politikası ve programı takip ederken, pedagojik liderlik okul yönetiminin öğretmenlerle birlikte öğrencinin başarısını ve öğrenme kalitesini nasıl arttırırız sorusuna odaklanmıştır. Bu

kontekstte öğretmen liderliği ve öğrenci başarısı okul etkinliğini ve okul yönetiminin gelişimini etkileyen önemli etkenlerdir (Ngang, Abdulla & Mey, 2010).

Öğretmen liderliği durumu net bir şekilde tanımlanamamaktadır. Lider öğretmen olmayı düşünen bir kişinin bazı riskler almayı kabullenmesi gerekmektedir. Lider öğretmenin sahip olduğu roller formal olarak bilinmektedir. Fakat aslında lider öğretmenler enformel olarak da liderlik yapabilmektedir. Sınıfında öğretmen liderliği yaklaşımını uygulayabilen bir öğretmen mesai saatinin dışında çeşitli zaman ve çeşitli alanlarda da liderlik yapmaktadır (Can, 2006).

Dört farklı stratejinin lider öğretmenin özelliklerini geliştirdiği düşünülmektedir. Bu stratejilerin ilki lider öğretmenin sahip olmuş olduğu liderlik rolünü sınıf içerisinde oynadığı gibi sınıf dışında da oynamasıdır. Yapılacak olan etkinliklerin sınıf içerisinde farklı bir atmosferin oluşmasına sebep olmasıyla beraber, öğrencilerle beraber yürütülmek istenen farklı projeler ve etkinliklerin toplumu ve aileleri kapsayacak şekilde planlanması lider öğretmenin dikkat etmesi gereken bir husustur. İkinci strateji öğretmenlerin yaşamış oldukları olumlu tecrübeleri meslektaşlarıyla paylaşarak onların liderlik vasıflarını geliştirmektir. Bu stratejinin dezavantajlarından da bahsetmek mümkündür. Örneğin tecrübe paylaşımı durumunda diğer öğretmenler tarafından reddedilme ya da küçük görülme riski de bulunmaktadır. Fakat öğretmen liderliğini içselleştirmiş kişiler vizyon sahibi olmalarının yanında sahip oldukları güçlerin farkında olurlar ve böyle bir riskle karşı karşıya kaldıklarında ne yapacaklarını bilirler. Lider öğretmenler kendi eksiklerini bilirler ve etrafındaki meslektaşlarına danışmaktan çekinmezler. Onlara danışmanın bir acziyet değil aksine onların güvenini kazanmak için bir fırsat olduğunu düşünürler. Öğretmen liderliği vasıflarına sahip bireyler diğerlerinin güçlü oldukları noktalarda onlardan yardım istemekten rahatsız olmazlar. Aksine onların bilgilerine değer verirler ve saygı gösterirler. Yine kendi uzman oldukları alanlarda yakaladıkları her fırsatta onlarla görüşmekten çekinmezler, bilgi ve deneyimlerini

onlarla paylaşırlar. Bu durum üçüncü stratejinin kapsamına girmektedir. Dördüncü ve son strateji ise öğretmenlerin sahip oldukları liderlik niteliklerinin kalitesini arttırmak için yönetim-hazırlık uygulamalarına iştirak etmeleridir. Okulda gerçekleştirilen etkinliklere katılımda da öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi okul idaresinin de sorumluluğu altındadır (Can, 2006; Hale 1998).

Öğretmen liderliğinin etkin bir şekilde kullanımında liderin sahip olduğu özelliklerinin yanında içinde bulunmuş olduğu ortamda bir o kadar önemlidir. Okul bağlamı öğretmenlerin lider olarak gelişiminin desteklenmesinde en önemli unsurlardan biridir. Liderlik davranışlarının sergilenmesinde öğretmenlerin beceri, yetenek ve inanç sistemleri etkili olurken, bu noktada başarının temelinde okul bağlamı bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde ileri derecede yeteneğe sahip bireylerin bu meslekten uzaklaşmalarındaki ana etken sınıf içerisindeki yaşamış oldukları deneyimlerinden daha çok içinde buldukları kurumlar olabilmektedir. Okul içinde yalnızlaşmaya sebep olan örgüt ortamı o okulda çalışan öğretmenlerin yıpranmalarına neden olmaktadır. Böyle bir ortam neticesinde yaşananlar birçok öğretmenin öğretmenlik kariyerlerini sonlandırmasıyla sonuçlanmaktadır. Maalesef bunlar okul başarılarını da olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Öğretmen liderliği kavramının desteklenmesinde örgüt kültürünün önemli bir rol oynadığı yadsınamaz bir gerçektir. Okuldaki olumlu kültür öğretmen liderliğini geliştirmekte ve ayrıca öğrenci çıktılarında alınan olumlu sonuçlar da bunu kanıtlamaktadır. Dolayısıyla son yıllarda özellikle çok hissedilir olan işbirlikçi kavramının hâkim olduğu örgütlerde başarı oranının arttığı söylenebilir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Öğretmen liderliği ne kadar önemliyse bu liderliğin içinde gerçekleşen ilişkiler ağı da o derece de önemlidir. Okul müdürlerinin tek başına üstlenmiş oldukları liderlik türleri artık geride kaldı. Kişi ne kadar karizmatik olursa olsun artık günümüzde liderde farklı özellikler aranmaktadır. Şeffaflık ve hesap verilebilirlik günümüz çağının vazgeçilmezi olma yolunda

ilerlemektedir. Bu kavramların etkin olduğu böyle bir dönemde okul liderliği bireysellikten çok ilişkişel bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Lider, okulunun başarısı için okulu etkileyen tüm faktörlerle (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, aileler vb) ilişki içerisine girmelidir. Liderliğin bireyler tarafından paylaşıldığı ve tek bir kişi tarafından sürdürülmediği okullarda, öğretme ve öğrenme gelişebilir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Araştırmalar öğretmenlerin otonom bir liderlik ve profesyonellikle güçlendirildiğinde etkili öğretme uygulamasını besleyen mesleki güven ve gururun inşa edildiğini göstermektedir. Aslında hem bireysel hem de kolektif öğretmen liderliği okul binası içinde bulunan bireylerin gelişimini de sağlayarak başarılı bir okulun yaratılmasında önemli rol oynar (Berry, Daughtrey & Wieder, 2010).

Cook (2012), lider öğretmenin sürdürülebilir bir liderlik için okulun misyonunu kalbinde hissetmesinden bahsetmektedir. Bunun bir inanç gibi olması ve okuldaki tüm partnerlere yayılması gerektiğini dile getirmektedir. Cook'a göre lider öğretmen, okuldaki eğitimin sürekli gelişimi için etkileşime girdiği tüm bireylerin eğitiminin de sürekli olması gerektiğini savunmalıdır. Ayrıca okul yapısının ve okul kültürünün gelişiminde de tüm kaynakların kullanılmasını sağlamalıdır.

Öğretmenin Öğretimsel Liderlik Rollerini

Katzenmeyer ve Moller (2001) öğretmen liderliğinin şu üç temel boyutundan bahsetmektedir:

- Öğrencilere veya diğer öğretmenlere liderlik etme (koçluk, mentörlük, müfredat uzmanlığı, yeni yaklaşımlar ortaya çıkarma, çalışma gruplarına liderlik etme gibi).
- Okula ilişkin görevlerdeki liderlik (bölüm başkanı, eylem araştırmacısı ve çalışma ekibi vasıtasıyla hedeflerine ulaşmada okulu aktif ve organize edilmiş bir şekilde tutma gibi).

- Karar verme veya ortaklık vasıtasıyla liderlik (okul gelişim yönetim ekibine üyelik, komite üyelikleri, iş ve yükseköğretim kurumları ile ortaklık oluşturmada öncülük etmek, okul-aile birliklerinde faal olmak gibi).

Gehrke (1991) öğretmen liderliğini benzer işlevselliklerle tanımlamaktadır. Gehrke'ye göre öğretmen liderliği rolleri şunlardır:

- Kendi sınıfında düzenli olarak öğretmeyi geliştirmek,
- Okuldaki aktivite ve uygulamaların organize edilmesi ve buralarda görev alanları yönlendirmek,
- Müfredat geliştirilmesinde etkili olmak,
- Okulun karar alma mekanizmasında bulunmak,
- Meslektaşlarına hizmet içi eğitim vermek ve verdirmek,
- Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine katkıda bulunmak.

Harris (2000) ise öğretmen liderliği ile ilgili dört farklı boyutu dile getirmektedir. Harris'e göre öğretmen liderliğinin birinci boyutu öğretmenin okulun gelişimi için uygulanan kural ve ilkelerin sınıf boyutuna taşınmasıdır. Bu aracılık rolü öğretmenlerin liderler gibi merkezi bir sorumluluk almasına neden olur. Bu ayrıca okul içerisinde bağların kuvvetlenmesine ve bu şekilde yeni fırsatların ortaya çıkmasını da sağlar.

Öğretmen liderliğinin ikinci boyutu bütün öğretmenlerin kendilerini değişimin veya gelişimin bir parçası olarak görmeleri ve aidiyet duygusunu hissettikleri katılımcı liderlik üzerine odaklanmaktadır. Lider öğretmenler daha fazla işbirliği ve uyum içinde çalışılması için diğer öğretmenlere yardımcı olurlar. Öğretmen liderliğini benimsemiş kişiler okulun gelişim çabasını şekillendirmek ve kolektif bir amaç için öğretmenlere rehberlik etmede meslektaşlarıyla birlikte çalışırlar.

Öğretmen liderliğinin üçüncü boyutu ise arabuluculuk rolüdür. Lider öğretmenler uzmanlık ve bilgi edinmek için önemli bir kaynaktır. İhtiyaç olduğunda dışarıdan elde edilmesi gereken kaynaklara kolayca ulaşır, bu kaynakları rahatça kullanabilirler.

Öğretmen liderliğinin dördüncü ve muhtemelen en önemli boyutu karşılıklı öğrenmenin etkin olduğu diğer öğretmenlerle yakın ilişki kurma boyutudur.

Öğretmen liderliği rolleri daha çok sınıfta öğrencileriyle güçlü bir bağ kurarak okulun gelişimine liderlik yapan, müfredatların gelişiminde yardımcı olan, daha az tecrübeli ya da göreve yeni başlamış öğretmenlere mentörlük yapan bireyler üzerinden tanımlanmaktadır. Literatür incelendiğinde ortaya çıkan önemli bir husus lider öğretmenlerin öncelikle zamanlarının çoğunu sınıflarında harcayan, değişik zamanlarda değişik liderlik rolleri sergileyen ve formatif liderlik prensiplerini uygulayan eğitimciler olmasıdır. Yapılan araştırmalar neticesinde ortaya çıkan bu durumun temel nedeni okulları profesyonel öğrenen örgütlere dönüştürmek ve öğretmenlere karar alma mekanizmasında yer vererek okulların daha fazla demokratikleşmesine yardımcı olmaktadır (Ash and Persall, 2000; Katzenmeyer ve Moller, 2001; Gehrke, 1991).

Barth (1999) öğretmen liderliğinin karar alma mekanizmasına katılımın ya da işbirliği içinde çalışmanın ötesinde bir olgu olduğunu söylemektedir. Barth lider öğretmenlerin alacağı sorumlulukların üst düzey bir yöneticinin alacağı sorumluluklarla aynı olması gerektiğini dile getirmektedir. Bu sorumluluklar arasında şunlar bulunmaktadır:

- Kitap ve öğretim materyalleri seçimi,
- Müfredatların biçimlendirilmesi,
- Öğrenci davranışları için standartlar belirleyebilme,
- Personel gelişimi programlarını tasarlama,
- Terfilerde ve okul politikası belirlemede söz sahibi olma,

- Okul bütçesinin kullanımında yetkisi olma,
- Öğretmenlerin performanslarını değerlendirme,
- Yeni öğretmen alımında görev alma,
- Yeni yönetici seçiminde görev alma.

Bu öğretmen liderliği modelinde lider öğretmenler okullarda özellikle karar verme mekanizmasında çok etkili bir rol oynamaktadır. Bu alanda çalışma yapan araştırmacıların çoğu lider öğretmenleri üst düzey bir yönetici olarak görmekten çok onları okul politikasının belirlenmesinde etkili olacağı düşünülen ve birlikte çalışılan kimse ya da ortak olarak görmektedir (Gehrke, 1991). Yapılan çalışmalar neticesinde lider öğretmenin rolleri geleneksel öğretmen rollerinden pek çok konuda farklılık göstermektedir. Tablo 6'da her iki öğretmen rolünün kıyaslanması yapılmaktadır.

Tablo 6.

Lider Öğretmen Rollerini ile Geleneksel Öğretmenlik Rollerinin Kıyaslanması

Geleneksel Öğretmen Rollerini	Lider Öğretmen Rollerini
1-Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır.	1-Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur.
2-Standart iş davranışları çerçevesinde işbirliğine kapalı davranışlar sergiler.	2-Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler. Meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar.
3-Örgüt içindeki rollerini sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır.	3-Tüm örgütsel etkinliklere ve kararlara katılma eğilimindedir.
4-Örgütün oluşturulmuş kültüründe hareket eder.	4-Örgüt için yeni anlamlar ve yeni yaklaşımlar yaratır.
5-Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eğilimindedir.	5-Değerlerde, tutumlarda değişiklik için ilham kaynağı olur ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır.
6-Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser.	6-Sınıf içi ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını artırmada eşgüdümleme çabasındadır.
7-Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler.	7-Meslektaşlarla işbirliği, paylaşım ve dönüt verme/alma önemlidir.
8-Sınıf içi liderlikleri gücünü hiyerarşiden alır.	8- Sınıf içi liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.

Kaynak: Beycioğlu, 2009, s. 40.

Öğretmenin öğretimsel liderlik rollerini, elde edilen bulgular değerlendirildiğinde şu başlıklar altında inceleyebiliriz (Aygün, 2014):

- Okul vizyon ve misyonunun amaçlarına ulaşması,
- Öğretim programının planlanması ve geliştirilmesi,
- Öğrenci gelişimi ve başarısı,
- Sınıfta pozitif bir hava ve sınıfa ait değerler bütünlüğü yani bir kültür meydana getirmeli,
- Gerek sınıf yönetiminin gerekse sınıfta harcanan zamanın dikkatli bir şekilde kullanılması,
- Diğer öğretmenlerin kişisel gelişimleri ve onların akademik olarak donanımlarını arttırmaları ve onlara model olma,
- Uygulanacak öğretimin çevreye ve topluma ait değerlere zıt düşmesine imkan vermeme,
- Çevrenin ve toplumun etkisini gözardı etmeme ve onlardan faydalanabilme.

Okul Vizyon ve Misyonunun Amaçlarına Ulaşmasında Lider Öğretmenin Rolü

Vizyon ve misyon örgütlerde birbirinden ayrı düşünülmecek iki önemli unsurdur. Bu unsurlardan herhangi birisinin olmaması, örgütün hangi amaçlar doğrultusunda çalıştığı ya da nereye varmak istediğinin belirgin olmadığını gösterir.

Birer eğitim örgütü olarak okullarda da hem misyon hem de vizyonun belirlenmesi okulun varlığı için önem atfetmektedir. Okul vizyonu tek bir kişi tarafından belirlenmemektedir. Vizyon belirleme sürecine eğitim sisteminin içerisinde bulunan tüm birimler kendi sorumlulukları dâhilinde katılmaktadırlar. Bir okulun vizyon ve misyonunun belirlenmesinde lider öğretmenler de görev almalıdır.

Lider öğretmen geleceğe dair bir vizyona sahip olmalıdır. Bu vizyon okulun vizyonu ile örtüşen bir vizyon olmalıdır. Bu sayede amaçlara ulaşmada daha hızlı adımlar atılabilir. Vizyonda bir birliklilik olmazsa lider öğretmenin okuldaki liderlik faaliyetlerini gerçekleştirmesinde problemler yaşanabilir. Çelik (1995) okulun vizyonunun kurumsallaşmasında lider öğretmenin etkin olabileceğini söylemektedir. Özellikle diğer öğretmen ve personelin okulun vizyonunu sahiplenmeleri ve bu doğrultuda bir iş anlayışı geliştirmelerinde lider öğretmene görevler düşmektedir. Lider öğretmen okulun dinamiklerini iyi bilmeli ve eylemlerini buna göre gerçekleştirmelidir. Okul vizyonunun belirlenmesi ve çalışmaların buna yönelik olması okulun başarı oranının artmasını ve tüm personelin işbirliği içinde çalışmasını sağlamaktadır.

Lider öğretmenler aynı zamanda sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleşmesi için öğrencilerle birlikte de vizyon oluşturabilmelidir. Bu vizyon öğretme ve öğrenme vizyonu olmalı ve bu vizyonun öğretimsel gerekleri planlara yansıtılarak gerçekleşme kararlılığı gösterilmelidir (Can, 2006).

Okuldaki misyon okulun gerçekleştirmek zorunda olduğu asıl görevidir. Misyonun bir kurumun varlık sebebi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Üst düzey eğitim yöneticileri tarafından daha genel olarak belirlenen misyon okul bazında okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından belirlenebilmektedir. Lider öğretmenin buradaki görevi okuldaki diğer öğretmenler ve personelin paylaştığı ortak değerler ve inançlar doğrultusunda misyonun oluşturulmasına yönelik çalışmalarda yönetime yardımcı olmaktır (Çelik, 1995).

Öğretimin Planlanmasında ve Uygulanmasında Lider Öğretmenin Rolü

Öğretim programlarının uygulanmasından birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerdir. Dolayısıyla uygulanacak olan öğretim programlarında öğretmenlerin olmasından daha doğallı olamaz. Çünkü bir programın hangi yönlerinde sıkıntı yaşandığı ya

da hangi tarafının geliştirilmesi gerektiğini en iyi uygulayıcı saptayabilir. Yüksel'e (1998) göre de programların geliştirilmesinde öğretmenlerin görüşleri ve deneyimleri dikkate alınmalıdır. Bir program ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, öğretmen elde ettiği tecrübesi ile bir eğitim programından çok daha iyi tespitlerde bulunabilmektedir. Bu nedenle Clark, Klein ve Burks (1972'den akt. Yüksel, 1998) öğretmeni; "program geliştirmenin can damarı olan, program materyallerini bulan ve geliştiren, program amaçlarına ulaşma yollarını ortaya çıkartan, sınıfta değişiklikleri başlatan ve deneyen kişidir" şeklinde tanımlamıştır.

Demirel (2007) öğretim programlarından azami derecede faydalanılması için program uygulamasının tecrübeli ve başarılı öğretmenler ve bazı becerilere sahip öğrenciler ile uygun öğrenme ortamının olduğu yerlerde yapılmasının önemli olduğunu savunmaktadır. Alanında uzman, başarılı, sınıfta öğrencilerle beraber olumlu bir atmosfer yaratmış ve öğrencilerin becerilerini keşfetmiş, mekân kaynağını en üst düzeyde kullanabilen bir öğretmenin eğitim programında yer alması gerekmektedir.

Yukarıda tanımı yapılan öğretmenin sahip olduğu tüm bu özellikler öğretimsel bir liderin özellikleriyle özdeşleşmektedir. Dolayısıyla lider bir öğretmen, sahip olduğu özelliklere binaen öğretim programlarının hazırlanmasına katkıda bulunması gereken kişiler arasında önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Lider öğretmen sınıfında uygulamış olduğu demokratik ve de katılımcı bir öğretme ve öğrenme tekniği ile öğrencilerin ilgisini çeker ve onların ders ile ilgili taleplerini dikkate alır. Gerektiğinde öğrencileri ile bire bir ilgilenir. Bu sayede öğrencilerin isteklerinin uygulamış olduğu programla ne kadar örtüşüp örtüşmediğini de değerlendirmiş olur. Lider öğretmenin olumlu bir sınıf ortamı oluşturması, öğrencilerin sahip olduğu önkoşul bilgi ve becerileri keşfetmesi ve bunların üzerine kendi tecrübe ve birikimlerini de koyarak mevcut öğretim programlarını geliştirmede ya da değiştirmede önemli rol oynayabilecektir.

Öğrenci Gelişiminde Lider Öğretmenin Rolü

Lider öğretmen, sadece bir öğretmen mesleği icra etmemektedir. O aynı zamanda çalışmış olduğu kurumdaki diğer personelin olumlu yönde gelişimini de etkiler. Lider öğretmen, öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalarını da değiştirebilir ve etkileyebilir. Lider öğretmenin temel görevlerinden bir tanesi de sınıf içi eğitim ve öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim seviyelerine göre ayarlayarak, onların bu etkinliklere isteyerek katılmasını sağlamak ve bu şekilde onları öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye yöneltmektir (Can, 2006). Lider öğretmen resmi öğretimsel ilişkileri resmi olmayan temaslarla besleyerek, sınıftaki öğrencilerine itimat ederek ve onların da kendisine itimat etmelerini sağlayarak, sınıf içinde bir kılavuz ya da eş güdümcü rolünü sergileyebilmelidir (Kadak, 2008).

Lider öğretmenin unutmaması gereken önemli bir nokta da, beraber çalıştıkları kişilere ve öğrencilerine güvenmektir. Öğretmen ve öğrenci arasında bir güven problemi varsa, öğretmenin öğrencilerini motive etmesi beklenemez. Güvenin ön planda olduğu ortamlarda eğitim ve öğretim süreci daha etkili bir şekilde yürütülür. Lider öğretmen ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem vermeli ve her öğrenciyi desteklemelidir. Sınıf içinde oluşturduğu atmosferle her öğrencinin kendini rahat bir şekilde ifade edebilmesine olanak sağlamalıdır (Dağ ve Göktürk, 2014).

Lider öğretmenin kendisi de öğretimi ve öğrencileri severek eğitim öğretime katıldığından, öğrencilerini sürekli motive eder ve bu şekilde derse karşı ilgi ve katılımı hep üst seviyede tutmaya çalışır. Lider öğretmen öğrencilere karşı olan sorumluluklarının farkında olup, onların her zaman duygu ve gereksinimleriyle yakından ilgilenmeye çalışır. Lider öğretmenin bir diğer önemli görevi de sınıftaki öğrencilerin kişisel özelliklerini, kognitif, duyuşsal ve psikomotor seviyelerini bilerek bu doğrultuda eğitim çalışmaları düzenlemektir. Lider öğretmen, öğrencilerine onların başarılarını arttıracak fikir ve tutumları edinmelerini sağlar ve onları bu doğrultuda yaşamaya sevk eder (Can, 2004).

Lider öğretmen öğrencilerini aktif bir şekilde öğretimin içinde tutar. Öğrencilerle bir etkileşim süreci yaşar. Bu süreci yaşayan lider öğretmen kendisinden beklenileni yerine getirmede çok açık davranır. Öğrenci odaklı davranan lider öğretmen farklılıklara karşı duyarlı olmakla beraber öğrencinin merakını gidermede de önemli rol oynar. Öğrencinin kişiliğine karşı saygılı ve de destekçi bir anlayışa sahiptir.

Her öğrencisine en iyi şekilde eğitim vermeyi amaçlayan lider öğretmenin görevlerinden bir tanesi de öğrenciye başarısı veya bir davranışı neticesinde ödüllendirmede bulunmaktır. Ödüllendirilen bir öğrencinin derse ve okula karşı ilgisi artar. Ayrıca bu ödüllendirme elde edilen davranış ya da başarının tekrarlanmasını da sağlayabilir.

Sınıf İklimi ve Kültürünün Oluşturulmasında Lider Öğretmenin Rolü

İklim ve kültür bir sınıftaki eğitim ve yaşamı etkileyen birbiri ile ilişkili iki kavramdır. Her iki kavram da sınıftaki eğitimin kalitesi, öğrencilerin başarısı ve hedeflerini gerçekleştirmeleri için önem arz etmektedir.

İklim öğrenciler ve öğretmen tarafından paylaşılan davranışlardan oluşmakta ve öğrencilerin ahlak, üretkenlik ve memnuniyet gibi duygularını etkilemektedir. Sınıftaki olumlu bir iklim öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini de sağlamaktadır. Kültür ise sınıfta zaman içerisinde oluşur. Lider öğretmen kültürün oluşmasına öncülük eder. Sınıftaki tüm öğrencilerin düşünceleri ve sahip oldukları kimliksel farklılıklar gözetilerek elde edilen değerlerin genelleştirilmesi sağlanır (Gonder & Hynes,1994).

Lider öğretmenin sınıf kültürünü oluşturmasıyla her bir öğrenciye kendisini güvende hissedeceği bir ortam oluşturulmuş olur. Öğrencinin her açıdan kendisini güvende hissetmesi onun derse karşı ilgisinin artması demektir. Derse aktif bir şekilde katılan, sınıf içinde her türlü karar mekanizmasında kendine yer bulan bir öğrenciye sınıfa karşı bir aidiyet duygusu

da kazandırılmış olur. Böylece öğrenme ve öğretmede verimin artması sağlanmış olur (Bilge, 2004'ten akt. Aygün, 2014).

Sınıf ve Zaman Yönetiminin Planlanması ve Etkin Kullanılmasında Lider Öğretmenin Rolü

Öğretimin elde edilmesi için öğretmenin gerçekleştirmesi gereken görevlerinden bir tanesi de sınıfı yönetmektir. Özellikle mesleğe yeni başlayan bazı öğretmenlerin başarısızlıklarının temel nedeni, sınıf yönetiminde yetersiz kalmalarıdır (Sünbül, 1996). Brophy (1988'den akt. Sünbül, 1996, s. 600) sınıf yönetimini öğretim hedeflerine ulaşmak için öğrenme ortamının oluşturulması, korunması ve yönetilmesi etkinlikleri olarak ifade etmektedir. Bu etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için de yapılması gerekenleri şu şekilde belirtmektedir:

- Sınıfın dış görünüşünü tertip etmek.
- Sınıfa ait normlar ortaya koymak.
- Öğrencilerin ilgisini derse yöneltmek.
- Öğrencilerle pozitif ilişki tesis etmek.
- Öğrencilerin sınıftaki faaliyetlerini organize etmek.

Sınıf yönetimi, etkili bir öğretme ve öğrenme ortamını oluşturmak için öğretmenin düşüncelerini, planlarını ve hareketlerini içeren, sınıftaki hayatın adeta bir orkestra gibi yönetildiği ve karşılıklı etkileşimin sürekli hissedildiği bir süreçtir. Diğer bir ifadeyle, sınıf yönetimi; uygun bir öğrenme atmosferinin oluşturulduğu, fiziki düzenin, öğretim akışının ve zaman yönetiminin belirlenmiş normlar dâhilinde düzenlendiği ve motivasyonun sağlandığı etkinlikler bütünlüğüdür. Sınıf yönetiminde yapılacak düzenlemelerle öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilme ve sahip oldukları potansiyellerini gerçekleştirebilme imkânları sağlanarak belirlenen amaçlara ulaşmak hedeflenir (Uğurlu, Doğan ve Karakaş, 2013).

Lider öğretmen etkin bir sınıf yönetimi için gerekli olan unsurları eksiksiz olarak yerine getirir. Sınıf yönetimi ile ilgili gerekli olan ilke ve yöntemleri uygulamada sorun yaşamaz. Sınıfın etkin bir şekilde kullanımı için gerekli olan materyalleri seçer ve edinir. Böylece ortamın fiziksel şartlarını etkili bir öğretim için elverişli hale getirir. Sınıf içindeki kuralları uygulanabilecek bir şekilde öğrencilerle beraber belirler ve bu kuralların takipçisi olur. Öğrencinin dikkatini derse çekmek için farklı aktiviteler planlar. Öğrenci ile iletişimini ve etkileşimini en üst seviyede tutmak için çaba gösterir. Kazanılması istenilmeyen davranışların önlenmesi ve söndürülmesinde sınıfta etkin rol alır. Lider öğretmen ayrıca sergilemiş olduğu davranışlarında da tutarlılık gösterir ve bu sayede öğrencilere rol model olur.

Sınıfta zaman yönetiminin temel amacı planlanan eğitim amaçlarına ulaşmak için ders süresinin etkili ve verimli kullanılmasıdır. Zaman yönetimi ayrıca sınıf yönetimin etkili bir şekilde yapılabilmesi ve öğrenci kazanımlarının niteliğini arttırmaya yönelik gerçekleştirilmesi gereken bir düzenlemedir. Lider öğretmen zamanı etkili bir şekilde kullanmak için öncelikle sınıf içindeki ve dersindeki amaçlarını belirler, daha sonra da kazanımların nasıl verileceğini planlar. Etkili bir zaman yönetimi kullanan lider öğretmen hem sınıftaki başarının artmasını hem de varsa disiplin problemlerinin ortadan kalkmasını sağlar. Gülşen (2011) zaman yönetiminde lider öğretmenin, zamanı etkili ve verimli kullandığını, oluşturduğu kültür ile disiplin problemlerini en düşük seviyeye indirdiğini ve öğrencilerin sahip olduğu zekâ türlerini dikkate alarak çoklu zekâ tekniklerine göre öğretimi gerçekleştirdiğini ifade etmektedir.

Diğer Öğretmenlerin Bireysel ve Mesleki Gelişimleri ve Onlara Model Olmada Lider Öğretmenin Rolü

Toplumsal ilerleyebilme ve refah düzeyi gelişmiş ülkelerin seviyelerine ulaşabilmek için okullarda verilen eğitimin yeteri kadar iyi olması gerekmektedir. Okullarda istenilen bu

eğitim seviyesine ulaşabilmek ve öğrencilerin başarılarını arttırabilmek için okuldaki ğretim niteliğinin de yükseltilmesi gerekmektedir. Fakat nitelikli öğretmene sahip olunmadığı sürece istenilen bu başarı artırımının gerçekleşme ihtimali kolay olmayacaktır. Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse öğrencilerimizin iyi bir şekilde yetişmeleri için iyi öğretmenlere ihtiyaçları bulunmaktadır. Öğretmenlerin istenilen nitelikte birer ğretmen olabilmeleri için de ğretmen yeterliliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Seferoğlu, 2004).

Sparks ve Horsley (1989) ğretmen meslek gelişimi ile ilgili uzunca bir çalışma yaptıktan sonra meslek gelişim uygulamalarının şu özelliklerine değinmiştir:

- Okul içinde aktivitelerin organize edilmesi,
- Öğretmenlerin idarecilerle birlikte birbirleriyle dayanışma ve destek içerisinde olması,
- Farklı eğitim imkânlarıyla bireye özgü öğretime yoğunlaşılması,
- Öğretmenlerin kendilerine amaçlar tayin etmesi, faaliyetler belirlemesi ve sürecin içinde aktif yer alması,
- Görselliği ön planda tutan, danışmanların rehberliğinde denemelerin olduğu, dönütlerin alındığı, gözle görünen ve dönem içine dağıtılmış eğitimler tertiplenmesi,
- Gerektiğinde sürekli yardım ve destek sağlanması.

Öğretmenler, başka bir öğretmenin liderliğini kabul etmeden evvel, liderliği kabul edilecek öğretmenin kendi öğrencileri ile ilgili konularda başarı sağlamış ve sınıfındaki problemleri minimum seviyeye indirmiş ya da tamamen ortadan kaldırmış olmasını görmek isterler. Öğretmen liderliğinde, öğrencileri sınıfta etkili bir şekilde yönlendirmek ve yöneticiler arasında güven ortamı oluşturmak için öğretimsel yeterlilik önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin sınıfta liderlik yapabilmelerinin yanında bu liderliklerini sınıfın ötesine taşımak istiyorlarsa sınıftaki uzmanlıklarını geliştirmelidirler (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Öğretmen liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların en kapsamlı çalışmalarından biri olarak bilinen Lieberman'ın araştırmasında, liderlikle ilgili odaklanılan noktanın diğer öğretmenlere yardım sağlamak olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, lider öğretmenlerin diğer meslektaşlarıyla etkili bir iletişim içerisinde olmaları için öncelikle liderlik becerilerinin çoğunu öğrenmeleri gerektiği dile getiriliyor. Bu becerilerin önemlileri şunlardır (Can, 2007):

- Güven oluşturmak ve uyum geliştirmek,
- Örgütsel durumları tanılamak,
- Sürecin içerisinde bulunmak,
- İş yönetmek,
- Güven ve beceri geliştirmek,

Lider öğretmen sergilemiş olduğu davranışlarla işbirlikçi bir çalışmaya açık olduğunu gösterir. Ayrıca bu davranışlarla meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çalışır. Öncüsü olduğu davranışların diğerleri tarafından kabul görmesini sağlayarak meslektaşları arasında ayrıcalıklı bir yer edinir.

Lider öğretmen, öğretmenlerin farklı öğrenci gruplarıyla birlikte olduklarını ve bu farklılığın yaş, düzey, konu alanları ve sosyo-ekonomik yapıyı içerdiğini, ayrıca öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerin bu farklılığa göre şekillenmesi gerektiğinin farkındadır. Lider öğretmen önce kendisinin bu farklılıklar üzerinde ne yapacağını düşünür, uygular ve meslektaşlarına bununla ilgili bilgilendirmede bulunur. Lider öğretmen, kişisel ve mesleki açılardan kendisini sürekli olarak geliştirir ve diğer öğretmenlerin de kendilerini geliştirmelerine rehberlik eder (Seferoğlu, 2004). Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yakından ilgilenir.

Uygulanacak Öğretimin Çevre ve Toplumsal Değerlere Uygun Olmasını Sağlamada

Lider Öğretmenin Rolü

Lider öğretmen, öncelikle etik ilke ve kurallarını içselleştirir ve bu ilke ve kurallara göre yaşamını şekillendirir. Bu kural ve ilkeleri yalnızca belirtmek veya bunlarla ilgili yorumlarda bulunmak yeterli değildir. Bu değerlere uymak lider öğretmenin önemli vazifelerinden biridir.

Okulun sahip olduğu etik kuralları ile toplumun etik kuralları arasında bir tutarlılık olmalıdır. Bu kurallar farklıysa bir denge oluşturulmaya çalışılmalıdır. Burada lider öğretmene düşen görev, çevreyle yakın ilişkiler kurarak çevrenin okuldan ne beklediğini bilmek, sahiplenilen etik kurallarını öncelikle kendi davranışlarında sergilemek ve diğer öğretmen, personel ve öğrencilerin bu etik kurallarını sahiplenmesini sağlamaktır. Okulda benimsenen kurallar özellikle okulun bulunduğu bölgenin toplumsal değerlerine farklılık göstermemelidir (Çelik, 2012).

Toplumun değerlerini gözetten bir lider öğretmen, hem kendi sınıfında hem de okul içerisinde karşılaşılan problemleri çözmede daha sağlıklı kararların alınmasına yardımcı olabilir.

Çevre ve Toplum Desteği Oluşturmada Lider Öğretmenin Rolü

Girdisi ve çıktısı insan olan okul sosyal bir örgüt olmakla beraber aynı zamanda toplumsal açık bir sistemdir. Girdiyi çevreden alan okul belirli bir eğitim sürecinden sonra çıktıyı da tekrar çevreye verir. Dolayısıyla içinde bulunmuş olduğu çevreyle çok sıkı bir işbirliği içerisindedir. Amacına ulaşmış olan eğitim örgütlerinin bu işbirliğini iyi bir şekilde gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bu işbirliğini gerçekleştirmede sorun yaşayan eğitim örgütleri ise amacına ulaşmada birtakım sorunlarla karşılaşabilir. Yetersiz bir okul-aile-çevre işbirliği öğrencileri olumsuz etkileyebilir ve öğrencilerin başarısının düşmesi, erken yaşta zararlı

alışkanlıklar edinme gibi birçok sıkıntılı durumla karşılaşmamıza sebep olabilir (Kolay, 2004). Bu sebepten öğrencilerin elde ettikleri ya da edebilecekleri başarıda hem okul ve ailenin hem de çevresel faktörlerin önemi çok büyüktür.

Öğrencilerin eğitim yaşantısı, sadece öğretimin yapıldığı yerler değildir. Çevre faktörü de öğrencinin eğitim hayatı için çok önemli bir faktördür. Çevre ile eşgüdümün sağlanması, çevreyi yakından takip etme, çevre ile kurulan iletişimin okula yansıtılmasında yönetici, öğretmen ve ailelere farklı görevler düşmektedir. Çevre ile sıkı bir işbirliği içerisinde bulunan okulun, hedeflerine ulaşmada karşılaşacağı sorunları aşması daha kolay olacaktır. Çevre faktörü gözatılmadığı sürece beklenen sonuçlara ulaşmak hiçbir zaman gerçekleşmeyecektir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006).

Taymaz (2001, s. 195-196), okulun çevresiyle ilişkisini tanımasına yönelik bazı çalışmalar yapması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmalar şunlardır:

- Öğrencilere çevrelerindeki doğal zenginlikleri ve sanayi gelişimiyle ilgili farkındalık yaratacak çalıştaylar düzenlenir.
- İçinde buldukları çevrenin okula karşı ilgisinin hangi boyutta olduğu öğrencilere hissettirilir ve çevreyle ilgili olumlu görüşe sahip olmaları sağlanır.
- Çevrelerindeki iş imkânlarının farkına vardırıılır ve hangi nitelikteki insanları istihdam ettikleriyle ilgili bilgilendirilmeleri sağlanır.
- Çevrenin okulu tanınması için farklı programlar düzenlenir. Bu programlara çevrenin sakinleri davet edilir. Okulla ilgili bilgileri içeren broşürler hazırlanıp davetlilere dağıtılabılır.

Okulun çevreyle ilişkisinde lider öğretmene düşen vazife bir hayli kritiktir. Lider öğretmen okul ile çevre arasında adeta bir köprü vazifesi görür. Başta aileler olmak üzere çevredeki esnaf, iş adamları ve sivil toplum örgütleri ile iletişime geçmede lider öğretmen

öncülük eder. Doğru bilgileri edinip okul yetkilisi ve diğer öğretmenleri doğru yönlendirir. Aynı zaman da okulun, çevredeki algısını da öğrenir ve eğer gerekliyse bazı değişikliklerde rol oynar. Lider öğretmen, çevrenin kültüründen farklı bir kültüre sahip olan öğretmenlerin o kültürü öğrenmesine de yardımcı olur.

Duygu ve Emek Kavramlarının Tanımı

Duygu: Ayçiçek (2012) duyguyu “bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucunda, genel olarak “hoşlanma” ya da “acı duyma” biçiminde beliren tepkiler” olarak tanımlamaktadır. “Bireyin temel gereksinimleriyle ve onun bir sonucu olan davranışlarla ilgili” olduğunu belirtmektedir.

Duygu, sinir ve hormonal sistem arasında aracılık yapan, öznel ve nesnel faktörler arasındaki bir dizi karmaşık etkileşimdir. Duygu (Kleinginna ve Kleinginna, 1981, s. 345):

- Keyif ve hoşnutsuzluk gibi hislerin uyarılması gibi duygusal tecrübeleri artırır.
- Duygusallıkla alakalı idraki etkiler, değerlendirmeler, sınıflandırma süreçleri gibi bilişsel süreçler oluşturur.
- Uyarıcı durumlara karşı çok geniş bir psikolojik uyum başlatır.
- Genellikle anlamlı, hedefe yönelik ve uyumlu davranışlara sebep olur.

Alman filozof Heideger, (2010) duyguları beynin bir ürünü olarak değil, içinde bulunduğumuz “ruh hali”nin içinde ortaya çıkan durumlar olarak görmektedir. Duygularımız duygularımızın ötekileri duygulandırması kadar, ötekilerin de bizi duygulandırdığını göstermektedir. Dolayısıyla denetimlerinin tam olarak sadece bir taraftan yapılmasına imkân yoktur.

Emek: Türk Dil Kurumu’na (tdk.gov.tr erişim tarihi: 29.10.2015) göre emek, “insanın bilinçli olarak belli bir amaca ulaşmak için giriştiği hem doğal ve toplumsal çerçevesini hem de kendisini değiştiren çalışma süreci” olarak tanımlanmaktadır.

Smith'e (2005) göre emek, karşılığı alınsın ya da alınmasın, temel amacı bazı ihtiyaçları gidermek olan mal ve hizmetlerin üretiminde zihinsel ve fiziksel çaba harcanmasına ihtiyaç duyulan bazı görevlerin yerine getirilmesi olarak tanımlar. Smith (2005) emeği üretken emek ve üretken olmayan emek olarak ikiye ayırmaktadır. Ona göre üretken emek te iki farklı tanıma sahiptir. Bu tanımların birincisi, sermayenin istihdamına yer verdiği meta üretimi yapan emektir. İkinci tanım ise emeğin kendisiyle ilgili bir özellik belirtmeden, üretilen eşyaya değerini arttıran emekle ilgilidir. Emek üretmedikçe hiçbir şekilde değer üretemez.

Duygusal Emek Kavramı ve Gelişimi

Günümüzde her alanda hizmet veren işletmeler için müşteri memnuniyeti ayrı bir önem arz etmektedir. Özellikle hizmet sektörünün gelişmesi ve bu alanda giderek artan rekabet gücü, müşterilerin işletmelerin odak noktası haline gelmesini sağlamaktadır. Bu da müşterilerle farklı şekillerde etkileşim içine girmeye sebep olmaktadır. Ortaya konulan bu etkileşim kurumlarda çalışan personelin duygularını da etkilemektedir. Çalışanların iş gücünü sergilerken yansıtımları gereken duyguları da etkileyen bu süreç duygusal emek faktörünü ortaya çıkarmaktadır (Güngör, 2009).

Günlük hayatlarında bireyler, içsel duygularını ifade etmek yerine toplumsal kurallara yaraşır davranışlar sergilemeyi yeğler ve sahip olduğu duyguları kontrol altında tutmaya çalışırlar. Duygusal tepkilerini yapmış oldukları işlerinde sergilemeleri gerekirse sözü edilen duygu kontrolü bir miktar maddi değer ödenerek yapılmış olur. Dolayısıyla duyguları bir meta haline gelmiş ve sahip oldukları ya da olacakları başarıyla çok yakın bir ilişki içerisindedir (Köksel, 2009). Köksel (2009) duygusal emeği, işi dolayısıyla müşterileriyle yakın ilişki içerisinde bulunan çalışanların duygusal gösterimlerini örgütün istediği biçime dönüştürmek ya da örgüt amaçlarına ters düşmeyen duygusal gösterimleri oluşturmak için harcadıkları çaba olarak tanımlamaktadır.

Duygusal emek, örgütlerin yerine getirilmesini istediği kuralların gerçekleşmesi için işgörenlerin duygusal dışa vurumlarını veya içselleştirdikleri duygularını değişikliğe uğratmak şekliyle ortaya koydukları çaba olarak tanımlanmaktadır (Eroğlu, 2014).

Hochschild'in (1983) duygusal emek tanımını "duyguların diğerleri tarafından gözlenebilecek şekilde yüzselle ve bedenselle davranışlarla ifade edilmesi" olarak belirtmesinin ardından bu kavrama yönelik farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Hochschild'in ardından geliştirilen ve en çok kabul gören diğer yaklaşımlarda duygusal emek (Yalçın, 2012):

- Uygun duygular sergileme eylemi (Ashforth ve Humphrey, 1993);
- Kişilerarası faaliyetlerde örgütün beklediği duyguların ifade edilmesi için lazım olan gayret, planlama ve denetim (Morris ve Feldman, 1996);
- Duygusal ifadeyi düzenlemek için bazı duyguların güçlendirilmesi, değiştirilmesi ya da bastırılması (Grandey, 2000) şeklinde tanımlanmaktadır.

Örgütün amaçları doğrultusunda duygusal ifadeleri düzenlemeyi amaçlayan bu eylem tanımlarının incelenmesi duygusal emek kavramının daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlayacaktır.

Duygusal emek kavramı, Hochschild'in (1983) "The Managed Heart Commercialization of Human Feeling" isimli kitabında yapılan tanımıyla literatürde yerini almaya başlamıştır. Hochschild'a göre hizmet sunma işini gerçekleştiren bireylerden işlerine uygun duygusal tepkiler vermeleri konusunda genel beklentiler vardır. Bu beklentiler hissedilmesi gereken duyguların amacını, süresini, yoğunluğunu ve çeşitliliğini belirleyen normlara ya da "hissedilen kurallara" (feeling rules) neden olmaktadır (Akt. Yalçın, 2012). Bu yüzden farklı meslekleri icra eden kişilerin o mesleklere uygun duyguları sergilemeleri beklenir.

Hochschild (1983) duygusal emeği, müşteri memnuniyetini kazanabilmek ve onlara iyi hizmet verebilmek için çalışanların müşterilerle etkileşim içerisinde buldukları süre içerisinde sahip oldukları duyguları müşterilerinin anlayabileceği biçimde jestler ve fiziksel gösterimlerde bulunarak yönetmesi ve bu yönetme esnasında gösterdikleri emek olarak tanımlamaktadır. Ayrıca duyguların örgütün çıkarları doğrultusunda bu şekilde kullanılmasının maddi bir karşılığının da bulunduğunu söylemiştir. Hochschild (2003) duygusal emek gerektiren işlerin belirgin özelliklerinin olduğunu savunmaktadır. Bu tür işlerin insanlarla doğrudan temas gerektirdiği, çalışanın diğer kişide duygusal bir durum yarattığı ve bunları yaparken de çalışanın duygularını kontrol etmesi gerektiğini söylemektedir. Hochschild (2003) işgörenlerin iş görürken göstermiş oldukları davranışları *yüzeysel rol davranışı ve derinlemesine (düşünme) davranış* olarak iki boyutta ele almaktadır.

Yüzeysel rol davranışı, işgörenin hissettiği duyguda herhangi bir değişiklik yapmadan farklı duygular sergileyerek duygularını kontrol etme durumudur. Bu davranış tutumunda bireyler daha çok dış görünüme dikkat etmektedir. Derinlemesine davranışta ise işgören, işverenin istemiş olduğu duyguyu sergilemekle yükümlü olduğundan bu duyguları bizzat yaşamaya çalışmaktadır. Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse samimi davranmayı gerektiren bir duygu kontrolü tutumudur.

Hochschild, “The Managed Heart Commercialization of Human Feeling” isimli çalışmasında duygular konusunu iki farklı yaklaşımda incelemektedir; *organizmal* ve *interaktif yaklaşım*. Organizmal yaklaşımda duygu; içgüdü ve dürtü kaynaklı, beklenmedik bir tepki olarak karşımıza çıkan bir durum olarak belirtilir. Sosyal faktörlerin bu yaklaşımın içine dâhil edilmesi yalnızca duyguların sergilenmesi ve yansıtılması esnasında gerçekleşmektedir. Duyguların görünmesinde ya da meydana gelmesinde sosyal faktörlerin etkin olduğu düşünülmez. Bu yüzden duyguların başka biri tarafından yönetilmesi söz konusu değildir. İnteraktif yaklaşımda incelenen duyguların boyutu ise daha sosyal bir boyuttur. Bu yaklaşımda

insanlar büyüdükçe duygularını kontrol etmeye ve yönetmeye başlarlar (Hochschild,1983, 2003).

Hochschild, müşterilerle etkileşim içinde bulduklarından çalışanları birer tiyatro aktörlerine, müşterileri de izleyicilere benzetmiştir. Bu benzetmeden yola çıkarak çalışanların aynı aktör gibi oynadıkları rolü izleyenlerine yani müşterilerine samimi ve doğal bir şekilde aktarmaları gerekmektedir. Bu sayede çalışanlar kendilerinden istenilen kimliğe bürünmüş olurlar. Oyuncuların sergilemiş oldukları davranışlarına “rol yapma” adı verilirken, hizmet çalışanlarının davranışları “duygusal emek” olarak adlandırılmaktadır (Eroğlu, 2010, s. 20).

Hochschild, duygusal emek ile ilgili yapmış olduğu çalışmalarında daha çok hava yolları personeline odaklanmıştır. Hochschild (1983), çalışmasında Delta Havayolları'nın hostes eğitim merkezindeki kurslarına katılarak, eğitim alan hosteslerin duygusal emek süreçlerini incelemiştir. Bu çalışmasında, hosteslerden yolcularla iletişime geçildiği andan itibaren sürekli olarak gülümsemeleri istendiği, ayrıca havayolu şirketine ticari katkı sağlamak ve yoğun olarak seyahat eden işadamlarının dikkatini daha fazla çekmek için hosteslerin ticari amaçlı reklamlarda oynatıldığı ve hosteslere belli kilonun üzerine çıkılmaması yönünde telkinde bulunulduğu saptanmıştır. Bu telkinler neticesinde kurum yetkililerinin, hosteslerin sergilemiş oldukları duygusal emek gösteriminin daha fazla olmasını istediği gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Fakat şirket yetkililerinin bu talepleri karşısında hosteslerin gülümsemelerinin gerçekçi olmadığı yönünde sık sık şikâyette buldukları belirtilmiştir.

Hochschild'in üzerine odaklandığı temel konu, duyguların ticarileştirilmesidir. Duygunun herhangi bir ürün gibi alınıp satılır hale getirilerek ticarileştirilmesi diğer bir ifadeyle kullanım amacından farklı bir şekilde kullanılmaya ve yönlendirilmeye çalışılması işgören üzerinde farklı sonuçlar doğuracaktır (Genç, 2013). Hochschild (2003), özellikle yüzeysel davranışın, hissedilen duygu ile sergilenen duygu gösteriminin arasında bir farklılığa

neden olduğunu, bunun da “duygusal çelişki” olarak da bilinen duygusal bir karmaşayı doğurduğunu ve sonuçlarının derinlemesine davranışa göre çok daha fazla tahrip edici olduğunu belirtmiştir. Bu tür duygu çelişkisi yaşayanlarda şiddetli baş ağrılarının ortaya çıktığı ve yine bu çalışanların işlerine karşı devamsızlık tutumlarının arttığı sonucuyla karşılaşmıştır.

Ekman (1973’ten akt. Başbuğ vd., 2010) hangi duygunun hangi durumda sergileneceğini gösteren davranış normalarına sergileme kuralları adını vermiştir. Bu kurallar örgütün tercih ettiği davranış biçimleridir. Tokmak (2014) duygusal emeğin fiziksel güç ve entelektüel birikimin ardından çalışma hayatında üçüncü bir boyut olarak yer aldığını söylemektedir.

Duygusal emek ile ilgili yapılan önemli çalışmalardan biri de Ashforth ve Humphrey’in yapmış olduğu çalışmadır. Ashforth ve Humphrey’e göre (1993) duygusal emek hislerin içsel yönetiminden ziyade, somut gözlemlenebilir davranışlarla ilişkilidir. Ashforth ve Humphrey Hochschild’den farklı olarak davranışın arkasındaki duygulara değil, doğrudan davranışın kendisine odaklanmıştır. Ayrıca Hochschild’in sunmuş olduğu iki boyuta üçüncü boyut olarak “doğal duyguları (samimi davranış)” da eklemiş ve çalışanların doğal hissettikleri duyguları göstermelerinin zorunluluk içermediğinden bahsetmiştir (Basım ve Beğenirbaş, 2012). Ashforth ve Humphrey’in yapmış oldukları bu tanım hem davranışın önemli olduğunu belirtmekte hem de duygunun ifade edilmesi ile duygunun yaşanması arasında bir çizgi çizmektedir.

Ashforth ve Humphrey, işgörenin müşterilere karşı uygulamış olduğu yüzeysel davranışta, davranışın doğrudan farklılaştığını belirtirken, derinlemesine davranışta sergilenen davranışın ise dolaylı olarak farklılaştığını belirtmektedir. Ayrıca işgörenlerin davranış gösterim kurallarını sürekli sergilemeleri sonucunda, bu davranış gösterim kullarının artık alışlagelmiş bir davranış kuralı olacağı ve bu sebepten duygusal emek kavramının az ya da

hiç çaba gerektirmeyen davranışları da içerdiği Ashforth ve Humphrey tarafından belirtilmiştir (Öz, 2007). Yaptığı işten dolayı sürekli duygusal emek gösterimi sergilemek zorunda olan işgörenler belli bir süre sonra bu duygu gösterimlerini herhangi bir efor sarf etmeden otomatikman göstereceklerdir. Bu durumda ne yüzeysel davranış sergilemek için rol yapmasına ne de derinlemesine davranış sergilemek için duygularını düzenlemesine ihtiyaç yoktur. Gerçekte hissettiği duygu gösterimini sergilemesi yeterlidir. Yazarların Hochschild'in ortaya çıkardığı yüzeysel ve derinlemesine davranışlara ek olarak geliştirdikleri “samimi duyguların sergilenmesi (genuine emotion)” bu temele dayanmaktadır. Ashforth ve Humphrey, işgörenin karşı tarafta belli bir izlenim oluşturmaya ve davranışlarını bu doğrultuda değiştirmeye çalıştığından duygusal emeğin bir çeşit izlenim yönetimi olarak algılanılabileceğini ifade etmektedir (Köksel, 2009).

Ashforth ve Humphrey (1993) duygusal emek gösterimlerine uymanın kişilerin sergilemiş oldukları performansı arttırdığı gibi öz yeterlilik duygularının gelişimine de yardımcı olduğunu dile getirmiştir. Yazarlara göre duygusal emek gösterimi sergileyen işgören duygusal emek kuralları sayesinde müşteri ile iletişime geçtiğinde karşı tarafın nasıl davranacağını rahatlıkla tahmin edebilir. Bu sayede ilişki süresince ortaya çıkabilecek her türlü aksaklık engellenebilir ya da asgari düzeye indirilebilir. Aksaklıkların bu şekilde giderilmesi ile işgören ve müşteri arasındaki ilişkinin performansı da artırılmış olur. Elde edilen bu yüksek performans ise işgörenlerin yapmış oldukları işi başarıyla yapabileceklerine olan inançlarını, yani öz yeterlilik duygularını besler. Bu olumlu yanlarının dışında işgörenler açısından bazı olumsuz sonuçlarla da karşılaşılabilir. Yazarlar burada özellikle Hochschild'in de üzerinde durduğu hissedilen ve sergilenen duygular arasındaki uyumsuzluğun neden olduğu duygusal çelişkiden bahsetmektedir. İşgörenlerin yaşamış olduğu bu duygusal çelişkinin bir süre sonra kendi sergilemiş olduğu davranışın sahte olduğuna inanmasına neden

olacağı, bunun da özsaygı kaybı, depresyona girme, yabancılaşma ve isteksizlik gibi sonuçlar doğuracağı ileri sürülmektedir (Köksel, 2009).

Ashforth ve Humphrey'in (1993) nazarında duygusal emek kavramı müşteri ile doğrudan temas kuran hizmet sektörü çalışanları için dört açıdan önemlidir:

- İlk olarak, müşterilerle birebir etkileşim halindeki çalışanlar örgütü temsil etmektedir.
- İkinci olarak, hizmet faaliyetleri genellikle hizmet sunan (çalışan) ve hizmet alan (müşteri) arasında yüz yüze iletişimi içermektedir.
- Üçüncüsü, hizmet süreci müşterilerin de bu sürecin bir parçası olmasından dolayı belirsizlik içeren bir niteliktedir. Dolayısıyla hizmet sunan ve alan arasındaki ilişki dinamik ve değişken bir yapıda gerçekleşir.
- Son olarak, hizmet sektöründe sunulanlar genellikle soyut nitelikte olduğu için müşterilerin hizmet kalitesini değerlendirebilmesi oldukça zordur.

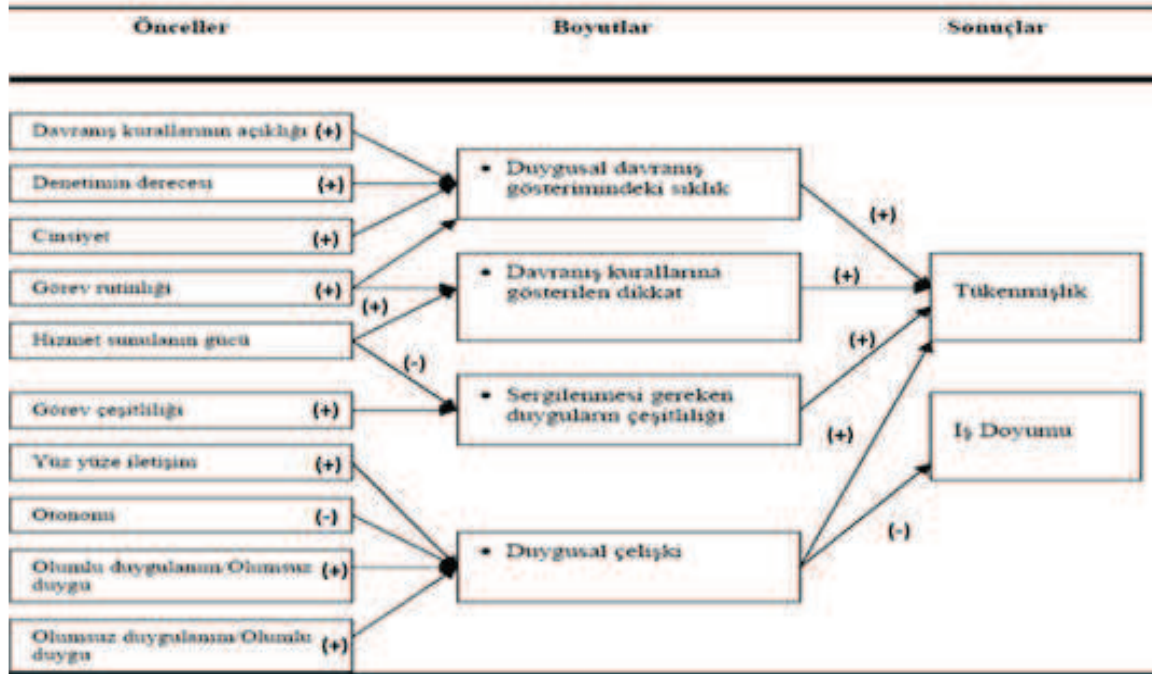
Morris ve Feldman'a (1996) göre duygusal emek, bireyler arasında gerçekleştirilen iletişim ve etkileşimde, örgütler tarafından gerçekleştirilmesi istenen duyguların çalışanlar tarafından gösterilmesi için harcanan çaba ve bununla ilgili yapılan her türlü planlama ve denetim gereksinimlerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım duyguların ifade edildiği ve kısmen etkisi altında kaldığı toplumsal çevrenin esas alındığı etkileşimci yaklaşımdan kaynaklanmaktadır (Grandey, 2000). Bu perspektiften bakıldığında işgörenin sergilemesi gereken duygusal gösterim ile hissettiği duygu benzerlik gösterse de tam olarak örgütün sergilenmesini talep ettiği duygusal emek gösteriminin sergilenmesi için az da olsa efor sağlamalıdır. İşgören örgütte hangi duygusal emek gösterimi boyutarından hangisini sergilerse sergilesin, örgütte duygularını yansıtıyor olması onun duygusal emek gösterimi sergilediğini göstermektedir. Bunun sebebi; sergilemiş olduğu tüm davranışların amacının örgütün olmasını istediği davranış kuralları olmasıdır. İşgören sergilemiş olduğu duygusal emek gösterimini gerçekte hissediyor olsa bile bu duyguların örgütün istemiş olduğu davranış

şekillerine aktarılması bir emek işi olarak görülmektedir. Morris ve Feldman duygusal emek; derinlemesine, yüzeysel ve samimi davranış olarak üç boyutta incelemek yerine daha farklı boyutlarda incelemiştir.

Morris ve Feldman'ın (1996) ileri sürdüğü duygusal emeğin farklı boyutlarının sayısı dördtür. Bunlar, duygusal davranış gösterimindeki sıklık, davranış kurallarına gösterilen önem, sergilenmesi gereken duyguların çeşitliliği ve duygusal çelişkidir. Duygusal davranış gösterimindeki sıklık, sunulan hizmetin ne kadar sıklıkla duygu gösterimine ihtiyaç duyması ile ilgili iken, bu sıklığın artış göstermesi çalışanların gösterim kurullarına daha fazla önem vermesi beklentisini arttırmaktadır. Sunulan hizmetin çok çeşitli duygu gösterimlerini gerektirmesi, çalışanların duygu çeşitliliğine ihtiyaç duymasını gerektirmekle beraber duygusal emek kullanımının artışına da sebep olmaktadır. Duygu çeşitliliğine duyulan bu ihtiyaç, çalışanlarda duygusal çelişki yaşanmasını da ortaya çıkaracaktır (Basım ve Beğenirbaş, 2012).

Morris ve Feldman'ın öne sürdüğü duygusal emek boyutları diğer yazarların üzerinde durdukları duygusal emek boyutlarından farklı olduğu için ayrıca incelenmeye değer görülmektedir.

Tablo 7.

Morris ve Feldman'ın Duygusal Emek Modeli

Kaynak: Morris ve Feldman, 1996.

Duygusal davranış gösterimindeki sıklık, işgörenlerin hizmetlerini sunarken hangi sıklıkta duygusal gösterimini gerçekleştirdikleri ile alakalıdır. Bir işte sergilenen duygu gösterimi sıklığı duygusal emek açısından önemli bir göstergedir. Bir örgütte işgören ne kadar sıklıkla duygu gösterimi sergiliyorsa, o örgütte uyulması gereken davranış kuralları da o kadar çok olur. Uyulması beklenen davranış kurallarının artması nedeniyle de sergilenmesi gereken duygusal emek ihtiyacı da bir o kadar artar. Duygusal davranış gösterim sıklığı mesleklere göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin bir hastanede çalışan hemşire günde sekiz-on hastayla ilgilenirken, bir kasiyer yüzün üzerinde müşteriyle ilgilenebilmektedir. Morris ve Feldman'ın (1996) duygusal emek modeline göre duygu gösterimi sıklığının öncelleri arasında davranış kurallarının açıklığı, denetim derecesi, cinsiyet ve görevin rutinliği bulunmaktadır (Güngör 2009).

Davranış kurallarına gösterilen dikkat, duygusal emeğin ikinci boyutudur. Sergilenen bir davranışta dikkat arttıkça doğru duyguyu yansıtabilmek için daha fazla psikolojik ve fiziksel çaba göstermek zorunda kalınır. Modele göre Morris ve Feldman dikkat isteyen bu davranış kurallarını duygusal davranışın süresi ve yoğunluğu olarak iki kategoriye ayırmıştır. İşgörenin davranış kurallarını sergilerken müşteriyle kurduğu etkileşim süresi ne kadar uzun olursa ve sergilenen duygu yoğunluğu ne kadar fazla olursa davranışa harcanacak olan dikkat düzeyi de o kadar fazla olacaktır. Dolayısıyla duygusal emeğe duyulan ihtiyaçta artacaktır. Örneğin, bir kasiyer müşterilerle kısa süreli etkileşime girer ve bu süre esnasında hizmet sundukları kişilere karşı nazik ve gülümsemeleri yeterli iken; hemşirelerin hastalarla etkileşim süreleri daha fazla olduğundan, bu sürede karşılaştıkları farklı durumlarda, anlayışlı, sevecen, şefkatli davranmaları gerekmektedir (Güngör 2009). Duygusal emek modeline göre davranış kurallarına gösterilen dikkatin öncelleri arasında görev rutinliği ve hizmet sunulmanın gücü bulunmaktadır (Morris ve Feldman, 1996).

Sergilenmesi gereken duyguların çeşitliliği, hizmet verilen kişilere karşı işgörenlerin sergilemiş oldukları duygusal gösterimlerin çeşitliliği ile ilgilidir. İşgörenin hizmet sunma esnasında sergilemesi gereken farklı duygusal davranışların sayısının artmasıyla beraber o duygu ve davranışları üzerindeki kontrol mekanizması yoğunlaşacak, dolayısıyla daha fazla duygusal emek çaba sarf edecektir (Morris ve Feldman, 1996).

Morris ve Feldman (1996) sergilenmesi gereken duygusal çeşitliliği olumlu, olumsuz ve nötr olarak belirtirken, Wharton ve Erickson (1993) ise bütünleyici farklılaştırıcı ve maskeleyici olarak kategorize etmiştir. Olumlu (bütünleyici) duygular, işgörenin müşteriye karşı olumlu bir duygu beslemesini ve iyi düşünmesini; olumsuz (farklılaştırıcı) duygular, işgörenin müşteriye karşı düşmanca bir tavır takınmasını; nötr (maskeleyici) duygular ise tarafsız bir tutum sergilemesini amaçlar (Wharton ve Erickson, 1993).

Duygusal emek modeline göre sergilenmesi gereken duyguların çeşitliliğinin öncelleri arasında hizmet sunularının gücü ve görev çeşitliliği bulunmaktadır. Hizmet sunularının gücü önceli gösterilmesi gereken duygular ile ters orantılıdır. Çünkü hizmet verilen kişinin saygınlığı ve statüsü ne kadar yüksekse ona karşı sergilenecek olan duygular büyük ihtimalle olumlu olacak ve çok fazla bir çeşitlilik göstermeyecektir (Morris ve Feldman, 1996).

Bu boyutta da yansıtılması gereken duygular, mesleklere göre değişebilmektedir (Grandey 2000). Örneğin; avukatlar müvekkillerine karşı daha yakın ve anlayışlı yaklaşırken, icra için gittikleri yerlerde sert, taviz vermez ve saldırgan davranabilmektedirler. Bazı mesleklere (tezgâhtarlık, satış personeli vb.) ise bu duygu değişiminin dakikalar içerisinde gösterilmesi istenmektedir. Bu da doğal olarak daha fazla duygusal emek gösterimi sergilemek anlamına gelmektedir (Morris ve Feldman, 1996; Güngör 2009).

Duygusal çelişki, bir örgütteki işgörenin göstermek zorunda olduğu duygusal gösterim ile gerçekte hissettiği duygunun farklı olması halinde içinde bulunduğu durumdur. İşgören her zaman örgütün kendisinden beklediği duyguları hissetmek zorunda değildir. Bu yüzden bu durum karşısında işgören her zamankinden daha fazla duygusal emek sarf etme ihtiyacı hissetmektedir. Duygusal emek modeline göre duygusal çelişkinin öncelleri yüz yüze iletişim, otonomi, olumlu/olumsuz duygulanım ve olumsuz/olumlu duygulanımdır.

Morris ve Feldman (1996), geliştirmiş oldukları duygusal emek modelini test etmiş ve duygusal emeğin duygusal tükenmişlik ve iş doyumu açısından sonuçlarıyla ilgilenmişlerdir. Bu modelde duygusal davranış gösterimindeki sıklık, davranış kurallarına gösterilen dikkat, sergilenmesi gereken duyguların çeşitliliği ve duygusal çelişkinin tükenmişlik ile doğrusal orantılı olduğunu, yani bu boyutlardaki herhangi bir artışın tükenmişliği de arttıracaklarını ileri sürmüştür. Buna karşılık sadece duygusal çelişki boyutunun iş tatmini ile ters orantılı olduğunu belirtmiştir (Köksel, 2009).

Çalışmalarını duygusal emek üzerine yapan araştırmacılardan biri de Grandey'dir. Grandey'e (2000) göre duygusal emek hislerin ve ifadelerin örgütsel amaçlar için düzenlenme sürecidir. Grandey duygusal emeğin, ifadeleri değiştirmek için duyguların abartılı ve gerçek dışı bir şekilde sergilenmesini veya bastırılmasını içerdiğini belirtmektedir. Kendisinden önce yapılan çalışmaların duygusal emek olgusunu tam olarak yansıtmadığını düşünen Grandey, daha önce ortaya atılan modelleri de analiz ederek yeni bir duygusal emek modeli oluşturmuştur. Grandey'e (2000) göre bireylerin, sahip oldukları duygularını çalıştıkları işe göre düzenlemeleri duygusal emeğin, hem hislerin hem de ifadelerin örgütsel amaçlar için düzenlenme işlemi olduğunu göstermektedir.

Grandey'in geliştirmiş olduğu modelin temel özelliği hem kendisinden önceki modellerin bir bileşimi olması hem de yukarıda tanımın içerisinde de belirtildiği gibi duygu düzenlemesinin üzerinde durmasıdır. Duygu düzenlemesi ifadesi "bireylerin göstermesi gereken ifade ve duyguların ne zaman ve nasıl yansıtılması gerektiği konusundaki süreç" şeklinde tanımlanmaktadır (Genç, 2013, s. 18).

Grandey'e (2000) göre duygu düzenlemesini gerçekleştirmek için iki stratejiye ihtiyaç vardır. Bunlar öncel odaklı duygu düzenleme (antecedent-focused emotion regulation) ve tepki odaklı duygu düzenlemesidir (response focused emotional regulation). Öncel odaklı duygu düzenleme karşılaşılabilecek duygunun oluşmasından önce gerçekleşir (Gross, 1998). Öncel odaklı duygu düzenleme kendi içerisinde dört farklı unsurdan oluşmaktadır (Grandey, 2000).

- Ortamı Seçme (Selection of the Situation)
- Ortamı Değiştirme (Modification of the Situation)
- Dikkati Farklı Yöne Çevirme (Deployment of Attention)
- Bilişsel Değişim (Change of Cognitions)

Gross'a (1998) göre öncel odaklı duygu düzenleme unsurlarını şu şekilde açıklayabiliriz:

Ortamı Seçme: Öncel odaklı duygu düzenlemenin ilk adımıdır. Bireyler buldukları ortamları kendi iradeleri ile belirtmektedirler. Bu yüzden kendilerinde olumlu duygular hissettirecek ortamlara yakınlaşma, olumsuz duygular hissettirecek ortamlardan uzaklaşma eğilimi göstermektedirler. Örneğin; size tepki verecek bir öğrenci velinizin bulunduğunuz ortama geleceğini duyduğunuzda o ortamdan kaçınmaya çalışma hissi ortamı seçme hissidir.

Ortamı Değiştirme: Ortam seçiminden sonra içinde yaşanılan şartlardan dolayı ortaya çıkabilecek istenmeyen durumlarda bireyler bu durumdan kurtulmaya çalışmaktadırlar. Örneğin; şarkı söylemeyi seven bir işgörenin yaptığı işi sergilerken şarkı mırıldanması o işin zorluklarından kurtulmak ve hizmet verdiği kişilere karşı olumlu duygular sergilemesi için bir sebeptir.

Dikkati Farklı Yöne Çevirme: Arzu edilmeyen bir durum söz konusu ise bu durumu bertaraf etmek için bireyin ilgisini başka bir tarafa yönlendirmesi olarak ifade edilmektedir. Bir işgörenin çalıştığı örgütte hizmet verme esnasında kendisini iyi hissettirecek şeyler hayal etmesi ya da bu amaç doğrultusunda bir eylem gerçekleştirmesidir.

Bilişsel Değişim: Bireyin yaşayacağı duygusal etkiyi minimuma indirmek için algılama biçimini değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Yani mevcut durumun farklı bir şekilde algılanması olarak da ifade edilebilir. Örneğin; bir öğretmen veli toplantısında sorunlu velilerle konuşmak zorunda kaldığı için onları mızıkçılık yapan çocuklar yerine koyarak algısını değiştirmiş olur. Bu sayede bu tür kişilere geri dönütler çok daha rahat verilebilmektedir.

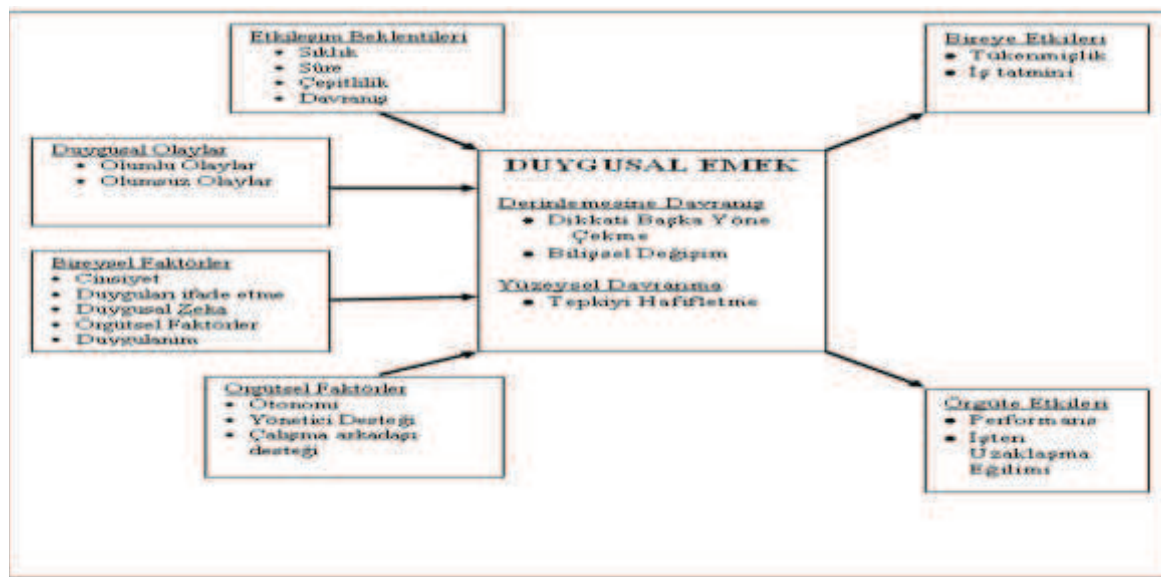
Tepki odaklı duygu düzenleme ise duygunun yaşanması neticesinde ortaya koyulan bir düzenlemedir. Burada durum ile ilgili bir algının düzenlenmesi yerine duruma karşı verilen

tepkinin düzenlemesi söz konusudur. Duygunun yoğunluğunun kontrol edilebileceği gibi duygunun tamamen değiştirilmesi de mümkün olabilmektedir. Örneğin; bir öğretmenin sınıf içinde şımaran bir öğrenciyi kızması yerine ona yaptığının yanlış olduğunu uygun bir ifadeyle anlatması bu tür bir duygu düzenlemesine girer.

Grandey, duygusal emek sürecini Tablo 8'deki gibi göstermiştir.

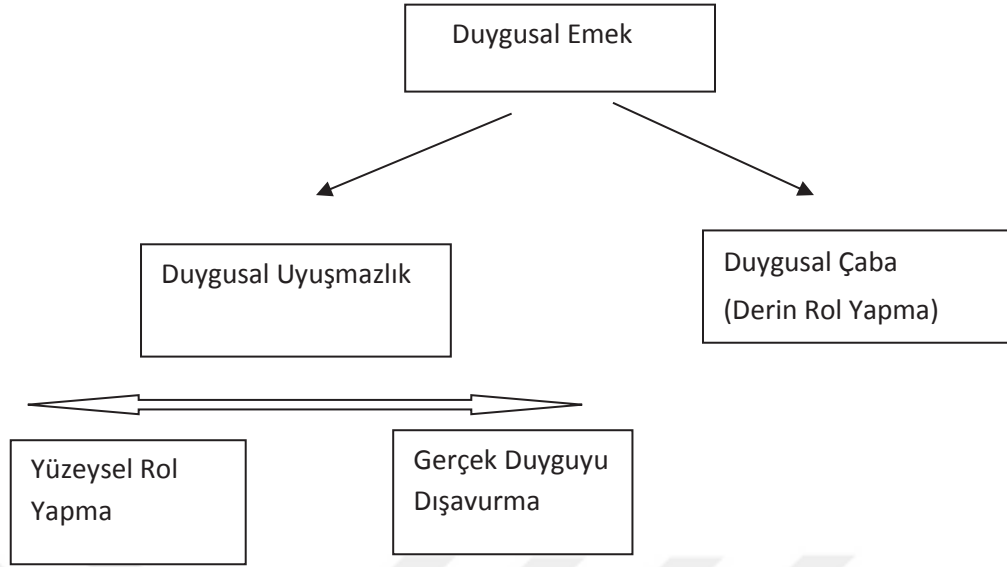
Tablo 8.

Grandey'in Duygusal Emek Süreci



Kaynak: Grandey, 2000, s. 101.

Kruml ve Geddes (2000) duygusal emek ile ilgili yapmış oldukları araştırmalarında duygusal uyumsuzluk ve duygusal çaba olarak isimlendirdikleri iki boyuttan oluşan bir yapıdan bahsetmişlerdir. Duygusal uyumsuzluk boyutu işgörenin işini yaparken sergilemiş olduğu duyguların gerçekte hissettiği duygulardan çok farklı olduğunu belirtir. Bu boyut bir ucunda yüzeysel rol yapmanın, diğer ucunda gerçek duyguyu dışavurmanın olduğu bir süreklilik arz eder. Kruml ve Geddes'in duygusal emek boyutları Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Duygusal Emek Modeli (Kaynak: Kruml & Geddes, 2000).

Kart (2011, s. 215) duygusal emeği “kurum kültürü aracılığıyla, çalışanların duygularının kontrol edilmesine ve yönlendirilmesine yönelik eğilimleri ortaya koymak” olarak tanımlamaktadır. Bunun neticesinde işgören işini sürdürebilmek için, sadece fiziksel aktivitelerini değil, aynı zamanda duygularını da belirli bir maddi değer karşılığında müşterisinin hizmetine sunmaktadır. İşgören rekabetin yoğun bir şekilde hissedildiği iş dünyasında müşterisini memnun edebilmek, onun tarafından tercih edilmek ve ayrıca verimlilik ve kar elde edebilmek için duygusunu pazarlamaktadır.

Duygusal Emek Kavramının Öncelleri

Duygusal emek kavramının öncelleri üç kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar bireysel faktörler, örgütsel faktörler ve durumsal faktörlerdir.

Bireysel Faktörler

Cinsiyet

Fertlerin toplumsal rollerini belirleyen önemli unsurlardan bir tanesi de cinsiyettir. Bireylerin küçüklükten itibaren cinsiyete dayalı bir ayrılaşmayla yetiştirilmesinin temel

nedeni gerek kadın gerekse erkek davranışları ile ilgili toplumsal beklentilerdir. Bu yüzden kadın ve erkeklerin duygu yönetimi ve duyguların sergilenişi ile ilgili davranışlarında belirgin farklılık görülmektedir (Köksel, 2009).

Hochschild 1983 yılındaki bir çalışmasında kadınların erkeklere nispeten daha fazla duygusal emek gösterdiğinden bahsetmiş, bunun sebebini de kadınların fitratlarına bağlamıştır. Hochschild'e (1983, 2000) göre kadınlar karşısındaki kişinin duygularına daha çok dikkat etmekte olduğundan özellikle olumlu duyguların sergilenmesi gereken hizmet sektörlerinde erkeklere göre çok daha yeteneklidirler.

Morris ve Feldman (1990, s. 990), kadınların daha fazla duygularını gösterdiklerini ifade etmekte ve bunun sebebini de şu şekilde belirtmektedir;

- Toplumlarda kadınların daha içten ve samimi davranışlarda bulunmaları,
- Duygusal gösterimlerini sergilemede kadınların erkeklere nazaran daha yetenekli olmaları,
- Pozitif duyguların daha çok kadınlar tarafından sergilenmesi,
- Kabul görme ihtiyacının toplumda daha fazla olmasıdır.

Kadınlar dışa dönük duygu işaretlerini algılayarak duygu gösterimlerini o yönde değiştirebilirken erkekler daha çok içe dönük duygularına odaklanır ve gerçek duygu gösterimlerini sergilerler (Rafaeli, 1989).

Yapılan araştırmalara bakıldığında duygusal emek gösterimi sergileyen bireylerin cinsiyetlerine göre duygusal davranışlarının farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın temel sebebi ise kadınların duygusal emek gösterimi sergilenmesi gereken işlerde erkeklere nispeten daha başarılı ve yetenekli olmalarıdır.

Duygulanım

Morris ve Feldman (1996), duygulanımı herkese ve her olaya karşı belirli duyguların etkisi altında tepki verme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle insanların sürekli olarak içinde buldukları psikolojik durumun betimlenmesidir. Duygulanım olumlu ve olumsuz duygulanım olmak üzere iki kategoride sınıflandırılır. Olumlu duygulanım, hayata karşı genellikle olumlu; olumsuz duygulanım ise olumsuz bir bakış açısı edinmeyi ifade eder (Grandey, 2000). Olumlu duygulanım, olumsuz duygulanımın bireylerde hissettirdiği korku, kaygı, öfke, suçluluk gibi duyguların aksine isteklilik, canlılık ve atik davranışların hâkim olduğu bir ruh halini ifade etmektedir (Watson ve Tellegen, 1988).

Köksel'e (2009) göre, bazı yazarların duygulanımı duygusal emeğin öncellerinden olarak göstermesinin sebebi bu yazarların olumlu ve olumsuz duyguların duygusal emek açısından önemli olduğunu kabul etmeleridir. Burada duygusal emek, bireyin sahip olduğu duyguları başkalarını etkilemek için kullanması olarak düşünülebilir.

Morris ve Feldman (1996), bazı durumlarda duygusal çelişki ile karşılaşılabilineceğinden bahsetmektedir. Örneğin; olumlu duygulanım özelliği bulunan işgörenin olumlu duygu sergilemesi gerektiğinde bunu sergilerken zorlanmayacağı fakat olumsuz duygulanım özelliği bulunan bir işgörenin olumlu duygu sergilemesi gereken bir işte bu duyguyu sergilerken duygusal çelişki yaşama ihtimalinin çok yüksek olduğu belirtilmektedir.

Empati

Duygusal emekte empati olgusunun önemine değinmeden önce empatinin ne olduğunu anlamak daha faydalı olacaktır.

Pala (2008; 14), empatinin tanımını şu şekilde "empati, kişinin bir iletişim esnasında, kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakarak duygu ve

düşüncelerini doğru olarak anlamaya çalışması ve duyarlı bir yaklaşım içinde olmasıdır". Farklı bir ifadeyle, empati başka bir kişinin düşündüğü gibi düşünebilme, hissedebilme ve bu düşünce ve hislerine karşılık verebilme olarak da tanımlanabilir. Empati, bireyin kendisini başkasının yerine koyabilme kapasitesi olarak görüldüğü için bireyin öncelikle kendi duygularını tanıması gerekmektedir. Fakat belli başlı bir duyguyu hiç hissetmeyen bir kişinin bu duyguyu hissedebilmesi ya da algılaması pek kolay olmayabilir. Örneğin, herhangi bir yanığa maruz kalmamış bir kimsenin yanık acısını ya da özgürlük problemi olmayan bir kişinin isyan ve savunma gibi duyguları hissetmesi veya bu duyguları algılaması zor olabilir. Bu durum hem acı hem de zevk duygularını kapsamaktadır.

Yapılan tanımdan da anlaşıldığı gibi, bireyin başka bir bireyle empati kurma sürecinde yapılması gereken ilk şey, kendisini karşıdakinin yerine koymak; konu bahsi olan olaya onun perspektifinden bakmaya çalışmaktır. İkinci gerekli olan şey ise empati kurmaya çalıştığı kişiyi yargılamak yerine onun duygularını ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlamaya çalışmaktır. Bu iki öncelin haricinde, bireyin karşıdaki kişiyle empati kurmuş olabilmesi için ihtiyacı olan üçüncü şey, onun düşüncelerini anladığını ve hissettiklerini hissedebildiğini karşı tarafa sözel ya da sözsüz bir şekilde belli etmesidir (Dökmen, 1987).

Kişilerin ne derece empatik olduklarını anlamanın üç empati basamağı bulunmaktadır. Dökmen (1996'dan akt. Köse, 2009) bunları şu şekilde ifade etmektedir; onlar basamağı, ben basamağı ve sen basamağı. Empatinin en zayıf olduğu iletişim biçimi onlar basamağıdır. Bu basamakta kişi ne kendi hislerini dile getirir ne de karşı tarafın duygu ve düşüncelerini önemser. Sadece toplumun genel değer yargılarına göre bir çıkarımda bulunur. Ben basamağında bulunan kişiler ise genellikle ben-merkezcidirler ve karşı tarafı anlamak yerine onu eleştirmeyi veya akıl vermeyi tercih ederler. Empatinin kurulduğu basamak ise sen basamağıdır. Bu basamaktaki kişiler kendilerini karşı tarafın yerine koyarak olaylara onların bakış açılarıyla bakarlar. Bu kişiler ayrıca kendisinin ya da toplumun duygu ve düşünceleriyle

değil, empati kurduğu kişinin duygu ve düşünceleriyle ilgilenirler. Kişinin bulunduğu empati basamağı o kişinin insanlarla iletişiminin kalitesini ve empati kurabilme becerisini belirlemektedir. Bu becerinin duygusal emek süreci üzerinde doğrudan etkili olabileceği gözükmektedir. Örneğin, onlar basamağında bulunan bir işgören, hizmet verdiği kişilerin problemlerini önemsemek ve onlara yardımcı olmak istemezken; sen basamağında bulunan bir işgören ise müşterilerinin duygu ve düşüncelerini anlayarak onları memnun edecek uygun davranış gösterimini kolayca sergileyebilecektir.

Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ, duyguların doğru bir şekilde anlatılıp ifade edilebilmesi, bilişsel süreçlerle bütünleştirilebilmesi ve çeşitli durumlara bağlı olarak duyguların göstermiş olduğu etkinin farkına varılması gibi duygusal yetenekleri içermektedir (Law, Wong ve Song, 2004). Eren (2012, s. 348) de benzer bir tanımla duygusal zekâyı “kişinin kendi duygularının farkında olarak, yaşamını sürdürdüğü çevresindeki insanların duygularını tanıması ve bunları etkin biçimde düzenleyerek kendi lehinde yönetme ve kullanma becerisi” olarak tanımlanmaktadır.

Duygusal zekâ bireyin doğuştan sahip olduğu IQ'ye benzer bir zekâ gibi düşünülmemelidir. Bireyin daha sonradan kazanacağı kendini tanıma, kendini kontrol etme, duygu ve isteklerini erteleme, karşı tarafın duygularını sezebilme gibi becerileri içeren bir zekâ türüdür. Bireyin sonradan öğrenebileceği hem sosyolojik hem de psikolojik bir beceri olduğu için hayatın her döneminde geliştirilebilmektedir.

Bu alanda farklı yaklaşımlar olsa da birçok araştırmacının dikkate aldığı görüşleri ortaya atan Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios'un (2001, s. 235) geliştirdiği duygusal zekâ modelinde dört temel beceriden bahsedilmektedir:

- *Duyguları algılama*; kişinin kendi duygularının farkına varabilme ve yüz hareketleri, resimler gibi veriler vasıtasıyla duyguyu tanımlayabilme yeteneğidir.
- *Duyguları özümseme*; kişinin düşünce kapasitesini geliştirmek ve bilişsel durumlarda ihtiyacı olan duygusal bilgiyi kullanabilme yeteneğidir.
- *Duyguları anlama*; duyguların dili, bir duygudan başka bir duyguya geçişi ve duygular arasındaki ilişkileri anlayabilme ve tanımlayabilme yeteneğidir.
- *Duyguları yönetebilme*; kişinin hem kendi duygusunu hem de başkalarının duygusal durumlarını yönetebilme yeteneğidir.

Duygusal zekânın duygusal emek gerektiren işlerde çalışan kişilere olumlu katkı yapacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Duygusal zekâyâ sahip bireyler karşı tarafın duygularını daha iyi anlayabilip yorumlayabildikleri için kendi duygularını daha kolay bir şekilde yönlendirebileceklerdir. Dolayısıyla bu kişiler vermiş oldukları hizmette daha başarılı olabilirler. Yukarıda yapılan tanımlar dikkate alındığında duygusal zekânın duygusal emek gösterimi boyutlarından en çok derinlemesine davranışla ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

Duygu Yönetimi

Bireylerin donanımlı olmalarını gerektiren bir diğer unsur da duyguların nasıl yönetilebileceğidir. Duygu yönetimini gerçekleştirebilmek için hızlı bir şekilde değişimin yaşandığı hayat koşullarında ve örgüt yapılarında bu değişime ayak uyduracak, içinde bulunduğu olumlu ortamın ikliminin ve işe karşı aidiyet duygusunun devamını sağlayacak, işteki doyum sürecinin sürekliliğinin azalmasına imkân vermeyecek, duyguların davranışları nasıl etkilediğini ve onları nasıl dönüştürdüğünü analiz edebilecek, duyguların ifadeye dönüşmesini ve onların yönlendirilebilmesini sağlayacak bireylere ihtiyaç vardır (Töremen ve Çankaya, 2008).

Duygu yönetimi, kişilerin sadece kendi duygularını değil başkalarının duygularını da etkileyebilmektir. Kendi duygularının farkında olan kişilerin çalıştıkları yerlerde kurdukları ilişkilerin temeli daha sağlam olmaktadır. Duygularını tanıyan ve yönetebilen bir kişi karşılaşmış olduğu olumsuzluklardan daha çabuk kurtulabilmekte ve çözüm odaklı bir anlayışı yansıtabilmektedir (Perek, 2006).

Duygu yönetimi bireysel olduğu kadar örgütsel faktörler içerisinde de yer alan bir unsurdur. Kişilerin örgüt içindeki edinmiş oldukları rolleri ifa edebilmeleri için interaktif bir iletişim içerisine girmeleri duygu yönetiminin gerçekleştirilebilmesine olanak sağlamaktadır (Töremen ve Çankaya, 2008).

Örgütsel Faktörler

Duygu Gösterim Kuralları

İnsanlar başkalarıyla iletişim içerisinde oldukları her an farklı duygular sergilemektedirler. Bu duygular kişilerin bireysel olarak kurdukları iletişimde olacağı gibi içindeki buldukları örgüt adına kurdukları iletişimde de sergilenmesi gereken duygulardır. Bazı sektörlerde fiziki güçler esas alındığından bu sektörlerde duygu gösterimi ikinci plana atılabilmektedir. Fakat hizmet sektörü kapsamında olan meslek gruplarında, verilen hizmetin kalitesinin o meslek grubundaki birçok faktörü etkileyeceğinden duygu gösterimi sırasında dikkat edilen kurallar çok önem kazanmaktadır. Köksel'e (2009) göre duygu gösterimi esnasında uyulması gereken bu kuralların varlığı müşteri ilişkilerine önceden tahmin edilebilirlik ve eşbiçimlilik kazandırmaktadır.

Duygu gösterimi kuralları örgütten örgüte farklılık gösterebilir. Örgütler kendi benimsediği farklı duygu gösterim kurallarını oluşturabilirler. Fakat bu kuralları oluştururken dikkate almaları gereken bazı durumlar vardır. Örneğin içinde yaşanılan toplumun değerlerine aykırı bir duygusal gösterim sunulamaz. Aksi halde örgütte istenmeyen durumların ortaya

çıkması söz konusu olabilir. Aslında sergilenmesi gereken kuralların toplumun benimsediği kuralların devamı niteliğinde olmalıdır. Batı kültürüne ait bir değer doğu kültürünü benimsemiş kişilere sunulması, bu değere yabancı olduklarından bu kişilerin tepki vermelerine sebep olabilir. McDonald firmasının Rusya'da açmış olduğu şubesinde yaşananlar bunun güzel bir örneğini oluşturmaktadır. Firma yetkilileri şube çalışanlarına aynen batı ülkelerinde benimsenen duygu gösterim kurallarını müşterilerine sergilemelerini istemiştir. Fakat gösterilen bu kurallar Rus kültüründe yer bulmadığı için müşteriler tarafından hoş karşılanmamıştır. Hatta bazı müşteriler kendileriyle alay edildiğini düşünmüşlerdir (Ashforth ve Humphrey, 1993).

Örgütlerde duygu gösterim kurallarının açıkça belirtilmesi işgörenin nasıl davranacağını bilmesi açısından önemlidir. Bu sayede işgören örgütün istediği gibi davranmış olur ve müşteri memnuniyeti daha ileri bir seviyeye çıkartılabilir. Açıkça belirlenmemiş duygu gösterim kuralları bir örgütteki çalışanların farklı davranmalarına sebep olur. İşgörenler karşılaşılan problemlerde ya da farklı durumlarda kendi inisiyatiflerini sergilerler. Bu da kurum içinde sergilenen duygu gösterim kurallarının farklılığına yol açabilir. Dolayısıyla zaman zaman örgütün beklentilerine uygun bir davranış kuralının sergilenmemesi de söz konusu olabilir.

Otonomi

Hackman ve Oldham'ın (1976) tanımına göre otonomi, bireyin görevini yerine getirirken ne kadar bağımsız olduğu ve işini yaparken planlama sürecinde ve kullanacağı yöntemlerde ne ölçüde serbest olduğu ile ilişkilidir. Morris ve Feldman (1996) ise duygusal emek faktöründe işgörenin sergilemiş olduğu duygu gösteriminin ve bunun oluşturduğu etkinin önemli olduğunu, dolayısıyla otonominin, örgütün istemiş olduğu duygu gösterimi kurallarını işgörenin kendi özgün tarzlarına uyarlayabilme yetkisi ile ilgili olduğunu belirtmiştir.

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında otonominin işgörelere inisiyatif kullanma hakkı verdiği bir gerçektir. Aslında duygusal emek kavramında örgütün işgörelenin duygularını yönetmesi söz konusudur. Fakat hizmet verme esnasında otonomi düzeyi yüksek olan işgörelenin sergileyeceği duygu gösterimlerinin örgütün belirlemiş olduğu duygu gösterimi kurallarını ihlal etme imkânı da bulunmaktadır.

Kaya (2014) yapmış olduğu çalışmasında, otonominin işgörelere üzerindeki etkisinin olumlu olduğunu, işgörelenin ruhsal doyum sağlmasına yardım ettiğini ve bunun da iş performansını pozitif açıdan etkilediğini belirtmektedir. Bu etkiler göz önünde bulundurulduğunda otonominin örgüt veya işletmeler açısından olumlu sonuçlar doğurduğu söylenebilir.

Sosyal Destek

Sosyal destek genellikle çevresindeki insanların bireye yapmış olduğu yardım olarak açıklansa da, stres altında ya da zor durumda bulunan bireyin etrafındaki insanlardan (eş, aile, arkadaş) sağladığı hem maddi hem de manevi desteklerin bütünü olarak da tanımlanmaktadır (Coşkun ve Akkaş, 2009). Duygusal emek gerektiren sektörlerde aynı örgütte çalışan bir bireyden ya da benzer meslek sahibi bir kişiden alınacak sosyal destek bireye özellikle duygusal emek neticesinde oluşacak olan olumsuz etkilerin giderilmesinde önemli derecede yardımcı olacağı varsayılmaktadır.

Cohen ve Willis (1985'ten akt. Genç, 2013) sosyal desteğin duygusal destek, bilgi desteği, arkadaş veya meslektaş desteği ve finansal destek olarak dört kategori altında incelenebileceğini belirtmiştir.

Hochschild (1983, 2003) yapmış olduğu çalışmasında, çalıştığı ortamdaki arkadaşlarının hosteslere sağladığı sosyal desteğin onların duygusal olarak rahatlamasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Grandey (2000) de araştırmasında, sağlanan sosyal desteğin işgörelere üzerinde

olumlu etkiler yaratacağını ve böylece duygusal emek gösteriminin daha az sergileneceğini savunmuştur.

Yapılan çalışmalar dikkate alındığında duygusal emeğin yaratacağı olumsuz etkilerin sosyal destek sayesinde minimuma indirileceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Duygusal Emek Gösterimi Boyutları

Yüzeysel Davranış

Yüzeysel davranış ya da bilinen diğer bir ifadeyle yüzeysel rol yapma Hochschild (1983) tarafından ortaya çıkarılan ve daha çok müşteri odaklı hizmet sektörlerinde örgütlerin sergilenmesini talep ettiği ve çalışanların hissettikleri duygularını saklamak zorunda kalarak uyguladığı bir davranış biçimidir.

Yüzeysel davranış işgörenin içsel hislerini değiştirmeksizin adeta bir maske takarak duygu ifadelerini değiştirmesini içerir. Diğer bir ifadeyle bu davranış şekli işgörenlerin rol oynamasını istemektedir. Yüzeysel davranışta örgüt çalışanının duygularını olumlu bir şekilde göstermesini zorunlu kılar. Dolayısıyla çalışan kendi içsel duygularının farkında olmasına rağmen örgüt tarafından talep edilen davranışları sergilemek zorunda kalır (Brotheridge & Grandey, 2002; Cheung & Tang, 2009).

Brotheridge ve Grandey (2002) yüzeysel davranışı çalışanların sahip oldukları gerçek hisleri kontrol altında tutarak, beklentilere uyumlu hale getirdikleri davranış gösterimini sergilemesi olarak da tanımlamaktadır. Yüzeysel davranışı sergileyen bir çalışan gerçekte hissettiği duygularında bir düzenleme yapmamakta aksine mevcut işini muhafaza etmek için duyguların görünen ifadesini değiştirmektedir (Köksel, 2009).

Avcı ve Boylu'ya (2010) göre yüzeysel davranış, mevcut hissedilen duygunun yokmuş gibi davranılması ya da aslında hiç var olmayan bir duygunun varmış gibi sergilenmesidir.

Derinlemesine Davranış

Hochschild'in (1983) duygusal emeği ifade ederken kullanmış olduğu ikinci bir davranış şekli ise derinlemesine davranış biçimidir. Bu davranış biçiminde çalışan, örgütün talep etmiş olduğu duygu ile gerçekte hissettiği duygu arasında bir çelişki yaşamakta olup, hizmet sunduğu kişiye örgütün istemiş olduğu duygu gösterimini sergilemek için yoğun bir şekilde çaba sarf etmektedir.

Derinlemesine davranışta, duyguların da davranış kurallarına uyumlu hale getirilmesi önem arz etmektedir. Daha önce belirtildiği gibi yüzeysel davranışta, çalışan gerçekte hissetmese de örgütün istediği davranışları sergilemekteydi. Derinlemesine davranışta ise sadece davranışı sergilemekle kalmamakta aynı zamanda içsel duygularının da bunu kabullenmesine çalışmaktadır. Çalışanın her türlü şartta müşteriyi anlamaya çalışması ve ona pozitif duygularla yaklaşması derinlemesine davranışın özünü oluşturmaktadır (Grandey, 2000).

Derinlemesine davranış sergilemenin iki temel metodu bulunmaktadır. Bunlardan ilki, çalışanın içinde bulunduğu durumu gözeterek sergilemek zorunda olduğu davranış gösterimini hissetmeye çalışmasıdır. Burada çalışanın herhangi bir duyguyu bastırmaya çalışması söz konusudur. Örneğin, öfkesini kontrol ederek sakin davranmayı başarabilir veya sergilemek zorunda olduğu duyguyu gerçekte de hissetmek için gayret gösterir. Bir diğer metot ise çalışanların kendilerinden beklenen duygu gösterimini sergilerken bu duyguyu hissedebilmek için aldıkları eğitim ya da geçmiş deneyimlerinden yararlanmalarıdır. Özellikle hostesler bu metot için örnek oluşturabilir. Yolculara kendi evlerine gelen bir misafir gibi davranmaları gerektiği söylenen hostesler herhangi bir problem karşısında aldıkları eğitim doğrultusunda hiçbir zorluk çekmeden yolcusuna karşı uygun davranış gösterimini sergiler. Ya da birey içinde bulunduğu kötü durumdan kurtulup müşterisine doğru hizmeti sunabilmek

için daha önce kendisini mutlu eden bir olayı hatırlayarak hizmet vermeye devam eder (Hochschild 1983, 2003).

Yüzeysel duygusal emek davranışlarıyla derinlemesine duygusal emek davranışları arasındaki ortak nokta, gerçekte hissedilmeyen duyguların yansıtılması olsa da derinlemesine davranışta birey yüzeysel davranışa göre daha fazla emek sarf etmektedir.

Samimi Davranış (Duyguların Doğal Yolla İfadesi)

Doğal duyguların sergilendiği samimi davranış biçimi Ashforth ve Humphrey (1993) tarafından Hochschild'in yüzeysel ve derinlemesine davranış boyutlarına ek olarak gösterilmiştir. Çalışanlar, yansıtmak durumunda oldukları duyguları zaten hissediyor olduklarından bu davranış boyutunda rol yapmak zorunda hissetmezler. Dolayısıyla bu davranış boyutunda çalışanın fazlaca duygusal emek harcaması gerekmez. Örneğin bir öğretmenin sevdiği bir öğrencisinin okuldan ayrılmasına üzülmesi onun samimi ve gerçek duygularını ifade eder. Bir başka örnek vermek gerekirse, bir hemşirenin kazada yaralanmış bir kişiye ilgiyle yaklaşması da bu davranış biçiminin özelliklerinin kapsamına girer.

Morris ve Feldman (1996) bireyin samimi davranış biçiminde örgütsel davranışı yansıtmakla mükellef olduğu için şartlar ne olursa olsun az da olsa duygusal emek çabası sarf etmek zorundadır görüşünü savunmaktadır.

Duygusal Emek Gösterimlerinin Çalışanlar Üzerindeki Etkisi

Duygu yönetim sürecinin bir parçası olan duygusal emeğin, gerçekte hissedilen duygular ile sergilenmesi zorunlu olan duygular arasındaki bağıntıya bakıldığında çalışanlar üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkisi olduğu görülmektedir (Çoruk, 2014). Araştırmacıların bazıları sunulan hizmetlerde duygusal emek harcaması yapıldığından yani istenilen duyguyu sergilemek için çaba sarf edildiğinden, çalışanlar üzerinde başta stres olmak üzere olumsuz etkilerin olduğunu dile getirmektedir. Fakat alanla ilgili çalışma yapan farklı

araştırmacılar da duygusal emek için gereken çabanın her zaman sarf edilmesine gerek olmadığını söylemektedir. Davranışların bir rutine dönuştüğünü dolayısıyla ekstra bir gayret gösterilmesinin gereği olmadığına dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda duygusal emek gösterimlerinin Çoruk'un (2014) söylediği gibi çalışanlar üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkisinden bahsedilebilir.

Duygusal Emek Gösterimlerinin Çalışanlar Üzerindeki Olumlu Etkisi

Duygusal emek gösterimlerinin çalışanlar üzerinde olumlu etkiler gösterdiği bir gerçektir. Bu etkiler aynı zamanda kurumlara da fayda sağlamaktadır. Bu etkiler arasında; mesleğe karşı duygusal bağlılığın oluşması, performans ve motivasyonu artırması, hem psikolojik hem de fizyolojik yönden sağlıklı olma, ekonomik fayda sağlaması, müşteri ilişkilerin başarı kazandırması ve müşteri memnuniyeti yer almaktadır (Akbiyık, 2013).

Duygusal Emek Gösterimlerinin Çalışanlar Üzerindeki Olumsuz Etkisi

Çalışanın kendi kişisel yapısından kaynaklanan davranış biçimleri ile çalışmış olduğu kurumun kendisinden beklediği davranış tutumları arasındaki farktan dolayı çalışan iş hayatının önemli bir bölümünde farklı bir role bürünmektedir. Bunun neticesinde çalışanda bir kişilik çatışması ya da özgüven kaybı görülebilmektedir (Güngör, 2009).

Gerçekte hissedilen duygularla sergilenmesi gereken duyguların arasında benzerlik bulunmadığında duygusal uyumsuzluk denilen bir duygu çatışması yaşanır. Çalışan kendini işe yabancılaşmış hisseder ve buna bağlı olarak stres ve tükenme duygularının artmasına sebep olur (Çoruk, 2014).

Duygusal emeğe ilişkin beklenti yüzünden iş hayatında zaman zaman işe ilişkin hastalıklar, devamsızlık ve düşük verimlilik oranlarında artış görülmektedir. İş yaşamında elde edilen bu olumsuzluklar kişinin özel hayatını da etkilemekte, bu da çalışanın başta ailesi olmak üzere başkalarıyla kurduğu ilişkilerin olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır.

Duygusal emek gösterimin çalışanlar üzerindeki diğer olumsuz etkileri arasında mesleği bırakma eğilimi ve psikolojik ve fizyolojik rahatsızlıklar da gösterilebilir.



Bölüm III: Yöntem

Araştırmada izlenen bilimsel yaklaşımın tüm detayları bu bölümde gösterilmektedir. Araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarıyla verilenler, tezin yapım aşamasıyla ilgili bilgilere erişilmesini sağlamaktadır.

Araştırmanın Modeli

İlgili çalışmada kullanılan araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemidir. Nicel araştırma yöntemi olgu ve olayları objektif bir şekilde incelenebilir, hesaplanabilir ve rakamsal ifadelerle açıklanabilir olduğunu kanıtlayan bir araştırma şeklidir.

Nicel araştırma yönteminde, araştırılan konuya ilişkin, evreni temsil edecek örneklemden sayısal sonuçlar elde edilmektedir. Nicel araştırma yönteminde, araştırma evreninin araştırma konusu hakkındaki fikrinin yönü sorgulanmaktadır. Yani, konu hakkında yoğun bir analiz değil aksine, daha yüzeysel daha çok sayısal veriler saptanmaktadır. Nicel araştırmalarda sayısal temsiliyet söz konusu olduğundan araştırma evrenini temsil edecek örneklemin hatasız tespit edilmesi ve bu örnekleme doğru soruların sorulması önemlidir. Nicel araştırma yöntemlerinin üstün bir tarafı objektif olmalarıdır (Akman, 2014).

Bu araştırmada ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri ve duygusal emek gösterimlerindeki farkındalıklarının belirlenmesi amaçlandığı için araştırmada kullanılması öngörülen model genel tarama modellerinden ilişkişel tarama modelidir. Büyüköztürk'e (2015) göre tarama modelleri bir konu veya hadiseyle ilgili iştirakçilerin fikirlerinin ya da ilgi, maharet, kabiliyet gibi niteliklerinin ortaya çıkarıldığı ve çoğunlukla diğer araştırmacılara nazaran seçilen örneklemin daha büyük olduğu çalışmalardır. Tarama araştırmalarının sahip olduğu üç genel özellik şunlardır:

- Bir toplumun herhangi bir olay veya konu ile alakalı fikirlerinin veya o toplumun farklı özelliklerinin anlaşılması için, toplumu temsil edecek bir grup insan seçilir. Evreni temsil eden örneklemin belirlenmesi.
- Araştırmanın yapılabilmesi için lazım olan verileri elde etme süreci, veriler için kaynak olarak belirlenen kişilerin verdiği cevaplara bağlıdır.
- İhtiyaç duyulan veriler özelliği belirlenecek olan toplum bütün ferdinden elde edilmez. Bu veriler sadece örneklemden yani o toplumu temsil edecek kişilerden toplanır.

İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok değişkenler arasındaki, birlikte değişimin varlığı ya da seviyesini oluşturmayı gaye edinen bir araştırma türüdür (Karasar,2009).

Evreni ve Örneklem

Araştırmanın analizi için verileri toplamak amacıyla kullandığımız 2 ölçeğin nicel işlemlerinde Ankara ilindeki tüm ortaokullarda görev yapan 67,969 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle) bulunan ortaokullar arasından basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 1034 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Ankara ili merkez ilçelerinden toplam 53 ortaokul belirlenmiş ve 3005 öğretmene veri ölçekleri iletilmiştir. Bunlardan 1179 adet veri ölçeği geri dönmüştür. Fakat 145 adet veri ölçeği yanlış doldurmalar, rehber öğretmenler ya da bünyesinde hem ortaokul hem de ilkokul barındıran bazı okullardaki sınıf öğretmenleri tarafından doldurulduğundan araştırma bünyesinde değerlendirilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Tezde uygulanması düşünülen araştırmalar doğrultusunda veri toplama işleminde iki adet ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler ilgili literatürden sağlanan “öğretmenlerin öğretimsel

liderlik rolleri ölçeği” ve “duygusal emek ölçeği”dir. Bu ölçeklere ek olarak, demografik verilere ulaşılması amacıyla oluşturulan kişisel bilgiler formundan oluşan anket, verileri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplamada kullanılan araçlarla ilgili bilgiler aşağıda farklı başlıklar şeklinde verilmiştir.

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ölçeği: Çalışmada kullanılan ilk ölçek “öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ölçeği”dir. Bu ölçek Aygün (2014) tarafından geliştirilmiş olup, 8 alt boyut ve 36 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin karşısında ise davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere Likert tipi beşli seçenek verilmiş ve bunlar en olumlusundan en olumsuzuna doğru “her zaman, sık sık, bazen, nadiren ve hiçbir zaman” (5–1) biçiminde derecelendirilmiştir. Bu ölçeğe araştırmacı tarafından 7 soruluk bir bilgi formu da eklenmiştir. Ölçeğin ilgili araştırma da kullanılabilmesi için bir istek e-postası gönderilmiş ve bu şekilde ölçeği kullanma izni alınmıştır.

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini ölçmek amacıyla kullanılan bu ölçekte, 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddeler okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması alt boyutunu, 7, 8, 9 ve 10. maddeler öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi alt boyutunu, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 ve 19. maddeler olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması alt boyutunu, 20, 21 ve 22. maddeler öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi alt boyutunu, 23, 24, 25, 26, 27 ve 28. maddeler öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi alt boyutunu, 29 ve 30. maddeler diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma alt boyutunu, 31 ve 32. maddeler çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutunu ve 33, 34, 35 ve 36. maddeler ise çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutunu oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulanması için ilgili ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda ölçekteki 3, 13 ve 26. maddelerin standardize edilmiş regresyon katsayılarının 0,70’in epey altında olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla bu maddelerin ölçekten

çıkarılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bu üç maddenin haricindeki maddeler tekrar analiz edilmiş ve sonuç Tablo 9’da şu şekilde gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Liderliği Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri

X^2	Df	p	X^2/df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
1495,613	463	,000	3,230	,915	,897	,936	,046

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonrasında sonuçların iyi göstergeleri olduğu söylenebilir. X^2/df değeri için iki değerden söz edilmektedir. Bunlardan ilki 100-150 örneklem ile yapılan çalışmalar için 3,00’in altında bir değer, ikinci değer ise binlerle ifade edilen örneklemelerin kullanıldığı çalışmalar için 5,00’in altında olan bir değerdir (Kline, 2015). Araştırmadaki örneklem sayısı 1034 olduğundan X^2/df değerinin 5,00 değerinin altında olması uyumun iyi olduğunu, elde edilen GFI değerine bakıldığında ise bu değer ,915 olduğu ve bu değer de iyi bir uyumu gösterdiği görülmektedir. AGFI değerinin ,897 olarak elde edilmesi de bu değer uyum için kabul edilebilir olduğunu açıklamaktadır. Analizde iyi bir uyumun olduğunu gösteren bir başka değer ise ,936 değeri ile CFI değeridir. Son olarak RMSEA değerine bakıldığında ise bu değer ,046 olması da iyi bir uyumun varlığını göstermektedir. Sonuç olarak ulaşılan bu uyum indeksleri, ölçeğin iyi bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Türkmen, 2011, s. 51).

Yapılan güvenirlik analizi sonucunda 33 maddelik öğretimsel liderlik rolleri ölçeğinin Cronbach’s Alpha güvenirlik kat sayısı ,926 olarak hesaplanmıştır.

Duygusal emek ölçeği: Çalışmada kullanılan ölçeklerden bir diğeri ise “duygusal emek ölçeği”dir. Grandey tarafından (1999), Brotheridge ve Lee’nin (1998) çalışmasından faydalanılarak oluşturulan ve doktora tez çalışmasında kullanılan bu ölçek Köksel’in (2009) iki uzmanla beraber Türkçeye çevirmesiyle elde edilmiştir. Daha sonra üç farklı kişi ölçekteki

maddelerin çevirilerini kontrol etmiş ve hangi maddelerin ölçekte bulunan orijinal maddeleri en iyi biçimde tespit ettiğine ulaşılmıştır. Daha sonra Köksel tarafından ölçeye son hali verilmiştir.

Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin amacı duygusal emeğin üç alt boyutu olan yüzeysel davranış, derinlemesine davranış ve samimi davranış gösterimlerinin katılımcılar tarafından nasıl sergilendiğini belirlemektir. Ölçekteki maddelerin herbirinin karşısına davranışın ne kadar sıklıkla gösterildiğini belirlemek için Likert tipi beşli seçenek oluşturulmuş ve bu seçenekler olumludan olumsuz doğru “her zaman, sık sık, bazen, nadiren ve hiçbir zaman” (5-1) biçiminde derecelendirilmiştir. Katılımcılardan ölçekteki maddeleri ne ölçüde yaşadıklarını belirtmeleri; her zaman, sık sık, bazen, nadiren ve hiçbir zaman seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Ölçeğin ilgili araştırma da kullanılabilmesi için bir istek e-postası gönderilmiş ve bu şekilde ölçeği kullanma izni alınmıştır.

Grandey’in (1999) 26 madde olarak geliştirdiği bu ölçeye Köksel (2009) tarafından açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Bu analiz neticesinde Köksel kendi çalışmasında kullanacağı madde sayısını 11’e düşürmüştür. Ölçekten çok sayıda madde çıkarmak zorunda kalmasının sebebini ise “muhtemelen örneklem sayısının (136) az olması” şeklinde ifade etmiştir.

Köksel’in kullandığı 11 maddelik ölçeye DFA uygulanmış ve bu uygulama sonucunda standardize edilmiş regresyon katsayısı 0,70’in epey altında olan 2 madde daha ölçekten çıkarılmış ve ölçek 9 maddeye düşürülmüştür. Araştırmanın örneklem sayısının binin üzerinde olması ve Köksel’in kendi çalışmasında ölçekteki madde sayısını az tutmasının nedenini kendi örneklem sayısının azlığına bağlaması sebebiyle faktör analizinin tekrar yapılmasına karar verilmiştir.

Öncelikle değişkenler arasında belirli bir oranda ilişki bulunup bulunmadığını ölçmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği indeksinden yararlanmıştır. KMO oranının 0,5'in üzerinde olması gerekmektedir. KMO değerleri şu şekildedir (Kalaycı, 2014):

KMO DEĞERİ	AÇIKLAMA
0,90	Mükemmel
0,80	Çok iyi
0,70	İyi
0,60	Orta
0,50	Zayıf
0,50'nin altı	Kabul Edilemez

Çalışmada uygulanan duygusal emek ölçeğinin KMO değeri Tablo 10'da şu şekilde gösterilmiştir.

Tablo 10

Duygusal Emek Ölçeği KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği İstatistiği	,960
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare
	Serbestlik derecesi
	Anlamlılık
	,000

Tablo 10'da duygusal emek ölçeği üzerinde uygulanan KMO örneklem yeterliliğinin istatistiği ,960 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değer verilere faktör analizinin uygulanabileceğini göstermektedir. Yine aynı tabloda Bartlett küresellik testi anlamlılık değeri ,000 olarak hesaplanmıştır. Bu değer de verilerin faktör analizine uygun olduğunu doğrulamaktadır.

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçekteki maddelerin güvenilirliği Tablo 11’de şu şekilde belirtilmektedir:

Tablo 11

Duygusal Emek Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Cronbach's Alpha	Maddelere göre Standardize Edilmiş Cronbach's Alpha	Değişken Sayısı
,943	,941	26

Tablo 11’de duygusal emek ölçeğinin Cronbach’s Alpha güvenilirlik kat sayısı ,943 olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu değer kabul edilebilir bir değerdir ve ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Duygusal emek ölçeğine uygulanan AFA sonucunda madde sayısı 26 olan ölçekten çapraz yüklenen ve düşük yükleme değerine ($< 0,40$) sahip olan 9 madde (2, 5, 9, 13, 14, 16, 23, 24, 26. maddeler) çıkarılmak zorunda kalmıştır. Geriye kalan 17 madde toplam varyansın %60,091’ini açıklayan üç faktörlü bir yapı ortaya çıkarmıştır.

Tablo 12

Faktör Analizi Sonucu Açıklanan Toplam Varyanslar

Bileşen	Başlangıçtaki Özdeğerler			Karesi Alınmış Faktör Yüklerinin Döndürülmüş toplamaları		
	Toplam	% Varyans	Birikimli %	Toplam	% Varyans	Birikimli %
1	7,448	43,812	43,812	4,471	26,301	26,301
2	1,719	10,111	53,923	4,070	23,940	50,241
3	1,049	6,168	60,091	1,675	9,850	60,091
4	,834	4,908	64,999			
5	,670	3,941	68,940			

Tablo 12'nin devamı

Bileşen	Başlangıçtaki Özdeğerler			Karesi Alınmış Faktör Yüklerinin Döndürülmüş toplamaları		
	Toplam	% Varyans	Birikimli %	Toplam	% Varyans	Birikimli %
6	,610	3,587	72,526			
7	,565	3,324	75,850			
8	,528	3,107	78,957			
9	,504	2,966	81,923			
10	,486	2,861	84,784			
11	,444	2,614	87,398			
12	,423	2,486	89,885			
13	,392	2,306	92,191			
14	,372	2,188	94,379			
15	,345	2,032	96,411			
16	,330	1,940	98,351			
17	,280	1,649	100,000			

Tablo 12 faktör analizi sonucu ortaya çıkan ve bu faktörlerin toplam varyansın ne kadarını açıkladığını göstermektedir. Tabloya göre 1. faktör varyansın %26,301'ini, 2. faktör varyansın %23,940'ını ve 3. faktör ise varyansın %9,850'sini açıklamaktadır.

Tablo 13'te ise faktörleri oluşturan maddeler ve sahip oldukları faktör yükleri görülmektedir. Bu tabloya göre 4, 7, 1, 12, 15, 11, 10 ve 6. maddeler birinci faktörü, 19, 18, 21, 25, 20, 22 ve 17. maddeler ikinci faktörü, 3 ve 8. maddeler ise üçüncü faktörü oluşturmaktadır.

Tablo 13

Duygusal Emek Ölçeği Döndürülmüş Bileşen Matrisi

Maddeler	Bileşen		
	1	2	3
4. İnsanlarla uygun şekilde ilgilenebilmek için rol yaparım	,762		
7. İnsanlara uygun şekilde karşılık verebilmek için gerçek tepkilerimi bastırıyorum	,758		
1. Gerçekte hissettiğimden farklı şekilde davranırım	,731		
12. İnsanlardan gerçek duygularımı saklarım	,692		

Tablo 13'ün devamı

Maddeler	Bileşen		
	1	2	3
15. İşim için doğru duyguları sergilemek üzere bir maske takarım	,679		
11. İyi hissediyordum rolü yaparım	,668		
10. İş yerinde doğru davranışları sergileyebilmek için iyi bir aktör olmaya çalışırım	,572		
6. İşimin gerektirdiği duyguları sergilediğime inanılması için çaba harcarım	,561		
19. Göstermek zorunda olduğum duyguları, gerçekten yaşamaya çalışırım		,766	
18. Bir "gösteri" ya da "performans" sergilerim		,677	
21. İşim gereği sergilemek zorunda olduğum duyguları gerçekten hissediyordum gibi davranırım		,674	
25. Diğerlerine göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım		,670	
20. Gerçekte hissetmediğim bir duyguyu gösterebilirim		,664	
22. İnsanlarla ilgilenirken, bunaldığımı veya rahatsız olduğumu belli etmemeye çalışırım		,646	
17. Kendimi kötü hissediyorken bile güler yüzlü ve cana yakın davranırım		,628	
3. İnsanların duygularına doğallıkla ve kolayca karşılık veririm			,812
8. İşimi yapmak için sergilemem gereken duyguları gerçekte de hissedirim			,805

AFA uygulaması neticesinde ölçekte yer alan 17 maddeye DFA uygulanmış ve bu analiz sonucunda ölçekteki 6 ve 19. maddelerin standardize edilmiş regresyon katsayılarının 0,70'in epey altında olduğu saptanmıştır. Bu yüzden bu iki maddenin ölçekten çıkarılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bu iki maddenin haricindeki maddeler tekrar analiz edilmiş ve sonuç Tablo 14'te şu şekilde gösterilmiştir.

Tablo 14

Duyusal Emek Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri

X ²	Df	p	X ² /df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
416,182	85	,000	4,896	,949	,923	,954	,061

Duygusal emek ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonrasında sonuçların iyi göstergeleri olduğu söylenebilir. X^2/df değeri için iki değerden söz edilmektedir. Bunlardan ilki 100-150 örneklem ile yapılan çalışmalar için 3,00'in altında bir değer, ikinci değer ise binlerle ifade edilen örneklemelerin kullanıldığı çalışmalar için 5,00'in altında olan bir değerdir (Kline, 2015). X^2/df değerinin 4,896 yani 5,00 değerinin altında olması uyumun iyi olduğunu, elde edilen GFI değerine bakıldığında ise bu değer ,949 olduğu ve bu değer de iyi bir uyumu gösterdiği görülmektedir. AGFI değerinin ,923 olarak elde edilmesi de bu değer uyum için kabul edilebilir olduğunu açıklamaktadır. Analizde iyi bir uyumun olduğunu gösteren bir başka değer ise ,954 değeri ile CFI değeridir. Son olarak RMSEA değerine bakıldığında ise bu değer ,061 olması da iyi bir uyumun varlığını göstermektedir. Sonuç olarak elde edilen bu uyum indeksleri, ölçeğin iyi bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Türkmen, 2011, s. 51).

Yapılan güvenirlik analizi sonucunda 15 maddelik duygusal emek ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenirlik kat sayısı ,907 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Alan çalışmada iki farklı ölçek kullanılarak verilerin elde edilmesi sağlanmıştır. Bu ölçekler Aygün'ün (2014) geliştirdiği "öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ölçeği" ve

Grandey tarafından (1999), Brotheridge ve Lee'nin (1998) çalışmasından faydalanılarak oluşturulan ve Köksel'in (2009) iki uzmanla beraber Türkçeye çevirdiği, daha sonra üç farklı uzman tarafından kontrol edilerek Köksel'in son halini verdiği "duygusal emek ölçeği"dir. Demografik bilgilere ulaşmak için hazırlanan 7 soruluk bir bilgi formu da eklenerek elde edilen ölçek verilen toplanması için hazır hale getirilmiştir. Demografik bilgiler olarak cinsiyet, mezun olunan okul, öğretmenlik branşı, meslekteki tecrübe, çalışılan

okuldaki hizmet süresi, çalışılan okuldaki öğretmen ve öğrenci sayıları ele alınmıştır. İlgili ölçek ekte sunulmaktadır.

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan uygulama izni ile beraber daha önceden belirlenen Ankara ili merkez ilçelerindeki (Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle) 53 ortaokula ziyarette bulunulmuştur. Ölçeklerin uygulandığı okullarda ilgili idareci ve eğitimcilere yapılan araştırma ile ilgili malumat verilmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilecek olan bulguların güvenilirliği ile ilgili herhangi bir problemin yaşanmaması için, bütün maddelerin dikkatlice okunması ve bu maddelerde belirtilen davranışların hangi sıklıkla sergilediklerini samimiyetle ifade etmeleri rica edilmiştir. Belirlenen okullara yapılan ziyaretlerde 3.005 adet veri ölçeği dağıtılmıştır. Müdür, müdür yardımcıları ve bazen de gönüllü öğretmenlerin dağıtılan ölçeklerin diğer öğretmenler tarafından doldurulması hususunda araştırmacıya yaptıkları destekle 1179 adet veri ölçeği geri toplanmış ve bunların 1034 adedi değerlendirmeye alınmıştır. 145 adet veri ölçeği ise yanlış kişiler tarafından ya da yetersiz doldurmalar neticesinde araştırma bünyesinde değerlendirilmemiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 15'te aktarılmıştır.

Tablo 15

Araştırmaya Katılan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Frekans(N)	Yüzde (%)
<u>Cinsiyet</u>		
Kadın	700	67,7
Erkek	334	32,3

Tablo 15'in devamı

Değişkenler	Frekans (N)	Yüzde (%)
<u>Mezun Olunan Okul</u>		
Eğitim Fakültesi	794	76,8
Diğer	240	23,2
<u>Öğretmenlik Branşı</u>		
Türkçe	179	17,3
Matematik	163	15,8
Fen Bilgisi	156	15,1
İngilizce	112	10,8
Sosyal Bilgiler	119	11,5
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	67	6,5
Teknoloji ve Tasarım / Görsel Sanatlar	84	8,1
Bilişim Teknolojileri	33	3,2
Müzik	35	3,4
Beden Eğitimi	62	6,0
Özel Eğitim / Zihinsel Engelliler	24	2,3
<u>Kıdem</u>		
1-5 yıl	265	25,6
6-15 yıl	488	47,2
16-... yıl	281	27,2
<u>Okuldaki Çalışma Süresi</u>		
1-5 yıl	871	84,2
6-15 yıl	142	13,7
16-... yıl	21	2,0
<u>Okuldaki Öğrenci Sayısı</u>		
1-500 öğrenci	98	9,5
501-1000 öğrenci	479	46,3
1001- öğrenci	457	44,2

Verilerin Analizi

Veri toplama aracı ile ulaşılan veriler kontrol edilerek herhangi bir hata içermediği saptandıktan sonra analize hazır hale getirilmiştir. Bu veriler öncelikle istatistik paket programına aktarılmış (SPSS) ve programda analizleri yapılmıştır. Araştırmada, elde edilen verilerin frekansları (N), yüzdeleri (%), aritmetik ortalamaları (\bar{x}) ve standart sapmaları (s) hesaplanmış ve verilere t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis testi, basit doğrusal regresyon, çoklu doğrusal regresyon ve korelasyon analizleri uygulanmıştır. Ölçeklere ait yapı geçerliliğini belirleyen açımlayıcı faktör ve güvenirlilik analizlerinin yapımında da SPSS programından faydalanılmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizlerinin uygulanmasında ise AMOS programı kullanılmıştır.

Katılımcıların ölçeklere verdikleri cevapların cinsiyet ve mezuniyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi, branş ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğundan, farklılıkların hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için Tukey ve LSD testleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan diğer bir test ise parametrik olmayan Kruskal Wallis testidir.

Araştırmaya ait kavramlar ve bu kavramların boyutları arasındaki korelasyonu belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır.

Bölüm IV: Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları dikkate alınarak katılımcılardan elde edilen veriler cinsiyet, mezun olunan okul, branş, meslekteki tecrübe, çalışılan okuldaki hizmet süresi ve çalışılan okuldaki öğrenci sayısı bağımsız değişkenler üzerinden, uygun görülen istatistiksel analizler aracılığıyla çözümlenmiş ve ulaşılan analiz bulguları yorumlanmıştır. Bulgulara ait veriler, tablolar ve şekiller halinde sunulmuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin farkındalık düzeyleri

Tablo 16

Öğretimsel Liderlik Rollerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Temel İstatistikler

Değişken ve Boyutları	N	\bar{X}^*	Ss	Skewness	Kurtosis		
	İstatistik	İstatistik	İstatistik	İstatistik	S.h.	İstatistik	
Öğretimsel Liderlik Rollerine	1034	4,1332	,44361	-1,081	,076	3,825	,152
Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması	1034	4,0275	,67860	-,694	,076	,823	,152
Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi	1034	4,2744	,62986	-,960	,076	1,645	,152
Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması	1034	4,5417	,45088	-2,138	,076	9,941	,152
Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	1034	4,2186	,63944	-,752	,076	,962	,152
Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	1034	4,2580	,60629	-,954	,076	1,967	,152
Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	1034	4,2558	,72941	-1,135	,076	1,690	,152

Tablo 16'nın devamı

Değişken ve Boyutları	N	\bar{X}^*	Ss	Skewness	Kurtosis		
	İstatistik	İstatistik	İstatistik	İstatistik	S.h.	İstatistik	S.h.
Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	1034	4,4434	,64813	-1,427	,076	2,879	,152
Çevre ve toplum desteğini sağlama	1034	2,8706	,95056	,460	,076	-,299	,152

*1.00-1.79 = Çok Düşük; 1.80-2.59 = Düşük; 2.60-3.39 = Orta; 3.40-4.19 = Yüksek; 4.20-5.00 = Çok Yüksek

Tablo 16'daki öğretimsel liderlik rolleri ve alt boyutlarına ait değerler incelendiğinde, öğretimsel liderlik rolleri ve alt boyutlarına ait değerler (çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutu hariç) yüksek düzeyde bir farkındalık göstergesini ortaya koymaktadır. Öğretimsel liderlik rolleri değerlerin ($\bar{X}=4,13$, S.s.=,44) ve alt boyutlarının; Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması ($\bar{X}=4,02$, S.s.=,67), öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi ($\bar{X}=4,27$, S.s.=,62), olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması ($\bar{X}=4,54$, S.s.=,45), öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi ($\bar{X}=4,21$, S.s.=,63), öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi ($\bar{X}=4,25$, S.s.=,60), diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma ($\bar{X}=4,25$, S.s.=,72), çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama ($\bar{X}=4,44$, S.s.=,64) değerlerinin yüksek düzeyde farkındalık sergilediği görülmektedir.

George ve Mellery'ye (2015) göre Skewness-Kurtosis değerlerinin -2 ile +2 arasında olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Tablo 16'daki değerler incelendiğinde olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması ve çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutlarının dışındaki değerlerin dağılımının normal olduğunu gösterdikleri görülmektedir (± 2).

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek gösterimlerine ilişkin farkındalık düzeyleri

Tablo 17

Duygusal Emek Gösterimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Temel İstatistikler

Değişken ve Boyutları	N	\bar{X} *	Ss	Skewness	Kurtosis		
	İstatistik	İstatistik	İstatistik	İstatistik	S.h.	İstatistik	
Duygusal Emek Gösterimi	1034	2,7992	,76990	,462	,076	-,027	,152
Yüzeysel davranış gösterimi	1034	2,4591	,92501	,474	,076	-,313	,152
Derinlemesine davranış gösterimi	1034	2,7321	1,05295	,157	,076	-,581	,152
Samimi davranış gösterimi	1034	4,0276	,78925	-1,082	,076	1,989	,152

*1.00-1.79 = Çok Düşük; 1.80-2.59 = Düşük; 2.60-3.39 = Orta; 3.40-4.19 = Yüksek; 4.20-5.00 = Çok Yüksek

Tablo 17'deki duygusal emek ve alt boyutlarına ait değerler incelendiğinde, duygusal emek ve alt boyutlarına ait değerler (samimi davranış alt boyutu hariç) orta düzeyde farkındalık sergilemektedir. Duygusal emek gösterim değerinin ($\bar{X}=2,79$, S.s.=,76) ve alt boyutlarının; yüzeysel davranış gösteriminin ($\bar{X}=2,45$, S.s.=,92) düşük, derinlemesine davranış gösteriminin ($\bar{X}=2,73$, S.s.=,1,05) orta, samimi davranış gösteriminin ($\bar{X}=4,02$, S.s.=,78) ise yüksek düzeyde farkındalık sergilediği görülmektedir.

Skewness-Kurtosis değerleri incelediğinde ise değerlerin -2 ile +2 arasında olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (George & Mallery, 2015).

Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretimsel liderlik rolleri ve duygusal emek gösterimlerindeki farkındalıkları arasındaki farklılık

Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretimsel liderlik rolleri ve duygusal emek gösterimlerindeki farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Duygusal Emek Gösterim Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Bulguları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	P*																																																																																																											
Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması	Kadın	700	4,0403	,66752	,879	,379																																																																																																											
	Erkek	334	4,0006	,70152			Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi	Kadın	700	4,3264	,60596	3,870	,000	Erkek	334	4,1654	,66508	Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması	Kadın	700	4,5645	,43427	2,271	0,23	Erkek	334	4,4940	,48102	Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	Kadın	700	4,2429	,63447	1,770	,077	Erkek	334	4,1677	,64775	Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	Kadın	700	4,2711	,59403	1,007	,314	Erkek	334	4,2305	,63124	Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	Kadın	700	4,3057	,69546	3,063	,002	Erkek	334	4,1512	,78674	Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	Kadın	700	4,4621	,63993	1,345	,179	Erkek	334	4,4042	,66426	Çevre ve toplum desteğini sağlama	Kadın	700	2,7661	,93866	-5,185	,000	Erkek	334	3,0898	,93931	Yüzeysel davranış gösterimi	Kadın	700	2,3827	,91329	-3,873	,000	Erkek	334	2,6193	,93026	Derinlemesine davranış gösterimi	Kadın	700	2,6279	1,07368	-4,818	,000	Erkek	334	2,9506	,97404	Samimi davranış gösterimi	Kadın	700	4,0693	,79734	2,467	,014	Erkek
Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi	Kadın	700	4,3264	,60596	3,870	,000																																																																																																											
	Erkek	334	4,1654	,66508			Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması	Kadın	700	4,5645	,43427	2,271	0,23	Erkek	334	4,4940	,48102	Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	Kadın	700	4,2429	,63447	1,770	,077	Erkek	334	4,1677	,64775	Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	Kadın	700	4,2711	,59403	1,007	,314	Erkek	334	4,2305	,63124	Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	Kadın	700	4,3057	,69546	3,063	,002	Erkek	334	4,1512	,78674	Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	Kadın	700	4,4621	,63993	1,345	,179	Erkek	334	4,4042	,66426	Çevre ve toplum desteğini sağlama	Kadın	700	2,7661	,93866	-5,185	,000	Erkek	334	3,0898	,93931	Yüzeysel davranış gösterimi	Kadın	700	2,3827	,91329	-3,873	,000	Erkek	334	2,6193	,93026	Derinlemesine davranış gösterimi	Kadın	700	2,6279	1,07368	-4,818	,000	Erkek	334	2,9506	,97404	Samimi davranış gösterimi	Kadın	700	4,0693	,79734	2,467	,014	Erkek	334	3,9401	,76583								
Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması	Kadın	700	4,5645	,43427	2,271	0,23																																																																																																											
	Erkek	334	4,4940	,48102			Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	Kadın	700	4,2429	,63447	1,770	,077	Erkek	334	4,1677	,64775	Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	Kadın	700	4,2711	,59403	1,007	,314	Erkek	334	4,2305	,63124	Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	Kadın	700	4,3057	,69546	3,063	,002	Erkek	334	4,1512	,78674	Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	Kadın	700	4,4621	,63993	1,345	,179	Erkek	334	4,4042	,66426	Çevre ve toplum desteğini sağlama	Kadın	700	2,7661	,93866	-5,185	,000	Erkek	334	3,0898	,93931	Yüzeysel davranış gösterimi	Kadın	700	2,3827	,91329	-3,873	,000	Erkek	334	2,6193	,93026	Derinlemesine davranış gösterimi	Kadın	700	2,6279	1,07368	-4,818	,000	Erkek	334	2,9506	,97404	Samimi davranış gösterimi	Kadın	700	4,0693	,79734	2,467	,014	Erkek	334	3,9401	,76583																			
Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	Kadın	700	4,2429	,63447	1,770	,077																																																																																																											
	Erkek	334	4,1677	,64775			Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	Kadın	700	4,2711	,59403	1,007	,314	Erkek	334	4,2305	,63124	Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	Kadın	700	4,3057	,69546	3,063	,002	Erkek	334	4,1512	,78674	Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	Kadın	700	4,4621	,63993	1,345	,179	Erkek	334	4,4042	,66426	Çevre ve toplum desteğini sağlama	Kadın	700	2,7661	,93866	-5,185	,000	Erkek	334	3,0898	,93931	Yüzeysel davranış gösterimi	Kadın	700	2,3827	,91329	-3,873	,000	Erkek	334	2,6193	,93026	Derinlemesine davranış gösterimi	Kadın	700	2,6279	1,07368	-4,818	,000	Erkek	334	2,9506	,97404	Samimi davranış gösterimi	Kadın	700	4,0693	,79734	2,467	,014	Erkek	334	3,9401	,76583																														
Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	Kadın	700	4,2711	,59403	1,007	,314																																																																																																											
	Erkek	334	4,2305	,63124			Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	Kadın	700	4,3057	,69546	3,063	,002	Erkek	334	4,1512	,78674	Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	Kadın	700	4,4621	,63993	1,345	,179	Erkek	334	4,4042	,66426	Çevre ve toplum desteğini sağlama	Kadın	700	2,7661	,93866	-5,185	,000	Erkek	334	3,0898	,93931	Yüzeysel davranış gösterimi	Kadın	700	2,3827	,91329	-3,873	,000	Erkek	334	2,6193	,93026	Derinlemesine davranış gösterimi	Kadın	700	2,6279	1,07368	-4,818	,000	Erkek	334	2,9506	,97404	Samimi davranış gösterimi	Kadın	700	4,0693	,79734	2,467	,014	Erkek	334	3,9401	,76583																																									
Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	Kadın	700	4,3057	,69546	3,063	,002																																																																																																											
	Erkek	334	4,1512	,78674			Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	Kadın	700	4,4621	,63993	1,345	,179	Erkek	334	4,4042	,66426	Çevre ve toplum desteğini sağlama	Kadın	700	2,7661	,93866	-5,185	,000	Erkek	334	3,0898	,93931	Yüzeysel davranış gösterimi	Kadın	700	2,3827	,91329	-3,873	,000	Erkek	334	2,6193	,93026	Derinlemesine davranış gösterimi	Kadın	700	2,6279	1,07368	-4,818	,000	Erkek	334	2,9506	,97404	Samimi davranış gösterimi	Kadın	700	4,0693	,79734	2,467	,014	Erkek	334	3,9401	,76583																																																				
Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	Kadın	700	4,4621	,63993	1,345	,179																																																																																																											
	Erkek	334	4,4042	,66426			Çevre ve toplum desteğini sağlama	Kadın	700	2,7661	,93866	-5,185	,000	Erkek	334	3,0898	,93931	Yüzeysel davranış gösterimi	Kadın	700	2,3827	,91329	-3,873	,000	Erkek	334	2,6193	,93026	Derinlemesine davranış gösterimi	Kadın	700	2,6279	1,07368	-4,818	,000	Erkek	334	2,9506	,97404	Samimi davranış gösterimi	Kadın	700	4,0693	,79734	2,467	,014	Erkek	334	3,9401	,76583																																																															
Çevre ve toplum desteğini sağlama	Kadın	700	2,7661	,93866	-5,185	,000																																																																																																											
	Erkek	334	3,0898	,93931			Yüzeysel davranış gösterimi	Kadın	700	2,3827	,91329	-3,873	,000	Erkek	334	2,6193	,93026	Derinlemesine davranış gösterimi	Kadın	700	2,6279	1,07368	-4,818	,000	Erkek	334	2,9506	,97404	Samimi davranış gösterimi	Kadın	700	4,0693	,79734	2,467	,014	Erkek	334	3,9401	,76583																																																																										
Yüzeysel davranış gösterimi	Kadın	700	2,3827	,91329	-3,873	,000																																																																																																											
	Erkek	334	2,6193	,93026			Derinlemesine davranış gösterimi	Kadın	700	2,6279	1,07368	-4,818	,000	Erkek	334	2,9506	,97404	Samimi davranış gösterimi	Kadın	700	4,0693	,79734	2,467	,014	Erkek	334	3,9401	,76583																																																																																					
Derinlemesine davranış gösterimi	Kadın	700	2,6279	1,07368	-4,818	,000																																																																																																											
	Erkek	334	2,9506	,97404			Samimi davranış gösterimi	Kadın	700	4,0693	,79734	2,467	,014	Erkek	334	3,9401	,76583																																																																																																
Samimi davranış gösterimi	Kadın	700	4,0693	,79734	2,467	,014																																																																																																											
	Erkek	334	3,9401	,76583																																																																																																													

* (p<.05)

Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre değişkenlerin alt boyutları arasındaki anlamlı farklılıkları tespit için yapılan t-testi sonuçları Tablo 18’de sunulmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet farklılıklarının, okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması, olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması, öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi, öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama boyutları ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Ancak değişkenlerin diğer alt boyutları öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi, diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma, çevre ve toplum desteğini sağlama, yüzeysel davranış, derinlemesine davranış, samimi davranış gösterimleri boyutları ölçek puanları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Kadın öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerindeki farkındalıklarının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Fakat duygusal emek gösteriminde ise erkek öğretmenlerin farkındalıklarının kadın öğretmenlere göre nispeten daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak erkek öğretmenlerin rol yapma yeteneklerinin ve bunu içselleştirme çabalarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre öğretimsel liderlik rolleri ve duygusal emek gösterimlerindeki farkındalıkları arasındaki farklılık

Ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre öğretimsel liderlik rolleri ve duygusal emek gösterimlerindeki farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Ortaokul Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okullara Göre Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Duygusal Emek Gösterim Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Bulguları

Değişkenler	Mezuniyet	N	\bar{X}	Ss	t	P*
Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması	Eğitim	794	4,0290	,68691	,129	,897
	Diğer	240	4,0225	,65174		
Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi	Eğitim	794	4,2717	,62087	-,250	,803
	Diğer	240	4,2833	,66000		
Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması	Eğitim	794	4,5304	,45563	-1,470	142
	Diğer	240	4,5792	,43360		
Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	Eğitim	794	4,2003	,64968	-1,677	,094
	Diğer	240	4,2792	,60166		
Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	Eğitim	794	4,2496	,60765	-,811	,418
	Diğer	240	4,2858	,60220		
Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	Eğitim	794	4,2513	,73947	-,364	,716
	Diğer	240	4,2708	,69636		
Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	Eğitim	794	4,4106	,66021	-3,145	,002
	Diğer	240	4,5521	,59495		
Çevre ve toplum desteğini sağlama	Eğitim	794	2,9131	,96845	2,619	,009
	Diğer	240	2,7302	,87616		
Yüzeysel davranış gösterimi	Eğitim	794	2,4975	,92946	2,432	,015
	Diğer	240	2,3321	,90041		
Derinlemesine davranış gösterimi	Eğitim	794	2,7664	1,04888	1,906	,057
	Diğer	240	2,6188	1,06064		
Samimi davranış gösterimi	Eğitim	794	4,0069	,78584	-1,530	,126
	Diğer	240	4,0958	,79826		

* (p<.05)

Ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre değişkenlerin alt boyutları arasındaki anlamlı farklılıkları tespit için yapılan t-testi sonuçları Tablo 19'da sunulmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okul farklılıklarının, okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması, öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi, olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması, öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi, öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi, diğer öğretmenlerin gelişimine destek

verme ve model olma, derinlemesine davranış gösterimi ve samimi davranış gösterimi boyutları ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($t_{1,2,3,4,5,6,10,11}$: ,129, -,250, -1,470, -1,677, -,811, -,364, 1,906, 1,530, $p>.05$). Ancak değişkenlerin diğer alt boyutları çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama, çevre ve toplum desteğini sağlama ve yüzeysel davranış gösterimi ölçek puanları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlamada diğer fakülte mezunlarının, çevre ve toplum desteğini sağlama ve yüzeysel davranış gösteriminde ise eğitim fakültesi mezunlarının farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması” alt boyutunda öğretmenlerin branşları arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması” alt boyutunda öğretmenlerin branş ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Okul Vizyon ve Misyonunun Tanımlanması, Açıklanması ve Paylaşılması” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
	1) Türkçe	179	4,0905	,62967	10	2,529	,005*	1-2, 1-3
	2) Matematik	163	3,9436	,71510	1023			
	3) Fen Bilimleri	156	3,9038	,73703				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 20'nin devamı

Değişken	Branş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
	4) İngilizce	112	4,1536	,61394				
	5) Türkçe	179	4,0905	,62967				
	6) Matematik	163	3,9436	,71510				
	7) Fen Bilimleri	156	3,9038	,73703				
	8) İngilizce	112	4,1536	,61394				
	9) Sosyal Bilgiler	119	3,9361	,71825				
Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması	10) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	67	3,9940	,64099				
	11) Teknoloji ve Tasarım	84	4,1571	,59885				
	12) Bilişim Teknolojileri	33	3,9091	,64632				
	13) Müzik	35	4,2629	,57960				
	14) Beden Eğitim	62	4,1226	,62866				
	15) Özel Eğitim-Zihinsel Engelliler	24	4,0083	,88755				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin branşlarıyla ilişkili ANOVA bulguları Tablo 20'de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin branşları ile okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,005<0,05$). Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması farkındalığına göre en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan branşın “müzik” branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4,2629$), en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan branşın ise “fen bilimleri” branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=3,9038$) olduğu görülmektedir. Branşların kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için

yapılan LSD testi sonrasında Türkçe branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0905$), matematik branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=3,9436$) arasında ve yine Türkçe branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0905$), fen bilimleri branşındaki ($\bar{x}=3,9038$) öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu branş öğretmenlerinden Türkçe öğretmenlerinin okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması ile ilgili farkındalıklarının matematik ve fen öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin branşları arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin branş ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretimin Planlanması, Gerçekleştirilmesi, Denetimi ve Değerlendirilmesi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi	1) Türkçe	179	4,2249	,64537	10	2,992	,001*	1-7, 5-7
	2) Matematik	163	4,2853	,62353	1023			6-7
	3) Fen Bilimleri	156	4,2436	,70479				
	4) İngilizce	112	4,3371	,55620				
	5) Sosyal Bilgiler	119	4,1387	,65637				

Tablo 21'in devamı

Değişken	Branş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
	6) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	67	4,1231	,63421				
	7) Teknoloji ve Tasarım	84	4,4940	,53207				
	8) Bilişim Teknolojileri	33	4,3485	,57262				
	9) Müzik	35	4,2214	,57768				
	10) Beden Eğitimi	62	4,3548	,58420				
	11) Özel Eğitim-Zihinsel Engelliler	24	4,5729	,51856				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin branşlarıyla ilişkili ANOVA bulguları Tablo 21'de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin branşları ile öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,001<0,05$). Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi farkındalığına göre en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan branşın “Özel eğitim-zihinsel engelliler” branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4,5729$), en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan branşın ise “din kültürü ve ahlak bilgisi” branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4,1231$) olduğu görülmektedir. Branşların kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında Türkçe branşındaki öğretmenlerle ($\bar{X}=4,2249$), teknoloji ve tasarım branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4,4940$) arasında, sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlerle ($\bar{X}=4,1387$), teknoloji ve tasarım branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4,4940$) arasında ve din kültürü ve ahlak bilgisi branşındaki öğretmenlerle ($\bar{X}=4,1231$) teknoloji ve tasarım branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4,4940$) arasında anlamlı bir

farklılık olduğu görülmektedir. Teknoloji ve tasarım branşı öğretmenlerinin öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi ile ilgili farkındalık düzeylerinin dersin farklılık gösterdiği diğer branş öğretmenlerinin farkındalık düzeylerine göre çok daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak ise teknoloji ve tasarım branşının haftalık ders saatinin az olması ve bu branş öğretmenlerinin öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesine daha fazla zaman ayırma ihtimallerinin olduğu varsayılabilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “olumlu öğretim, öğretim iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması” alt boyutunda öğretmenlerin branşları arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “olumlu öğretim, öğretim iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması” alt boyutunda öğretmenlerin branş ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Olumlu Öğretim, Öğretim İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları

Değişken	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Olumlu öğretim, öğretim iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması	1) Türkçe	179	4,6145	,36235	10	2,484	,006*	1-2, 1-3
	2) Matematik	163	4,4601	,44525	1023			1-5, 2-7
	3) Fen Bilimleri	156	4,4816	,53559				2-11, 3-7
	4) İngilizce	112	4,5569	,49658				3-11, 5-7
	5) Sosyal Bilgiler	119	4,4821	,48146				5-11

Tablo 22'nin devamı

Değişken	Branş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
6)	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	67	4,5354	,39216				
7)	Teknoloji ve Tasarım	84	4,6458	,39758				
8)	Bilişim Teknolojileri	33	4,5000	,34658				
9)	Müzik	35	4,6000	,43280				
10)	Beden Eğitim	62	4,5685	,49157				
11)	Özel Eğitim-Zihinsel Engelliler	24	4,7240	,30391				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin branşlarıyla ilişkili ANOVA bulguları Tablo 22'de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre olumlu öğretim, öğretim iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,006<0,05$). Olumlu öğretim, öğretim iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması farkındalığına göre en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan branşın “Özel eğitim-zihinsel engelliler” branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4,7240$), en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan branşın ise “matematik” branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4,4601$) olduğu görülmektedir. Branşların kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan LSD testi sonrasında Türkçe branşındaki öğretmenlerle ($\bar{X}=4,6145$) matematik branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4,4601$) arasında, Türkçe branşındaki öğretmenlerle ($\bar{X}=4,6145$) fen bilimleri branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4,4816$) arasında, Türkçe branşındaki öğretmenlerle ($\bar{X}=4,6145$) sosyal bilgiler branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4,4821$) arasında, matematik branşındaki öğretmenlerle ($\bar{X}=4,4601$) teknoloji ve tasarım branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4,6458$) arasında, matematik branşındaki öğretmenlerle ($\bar{X}=4,4601$) özel eğitim/zihinsel engelliler branşındaki ($\bar{X}=4,5417$)

öğretmenler arasında, fen bilimleri branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,4816$) teknoloji ve tasarım branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,6458$) arasında, fen bilimleri branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,4816$) özel eğitim/zihinsel engelliler branşındaki ($\bar{x}=4,5417$) öğretmenler arasında, sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,4821$) teknoloji ve tasarım branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,6458$) arasında, sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,4821$) özel eğitim/zihinsel engelliler branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,5417$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Özel eğitim/zihinsel engelliler branşı öğretmenlerinin Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması ile ilgili farkındalık düzeylerinin anlamlı farklılık gösteren diğer branş öğretmenlerinin farkındalık düzeylerine göre çok daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin branşları arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin branş ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23

Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğrenci Gelişiminin, Başarısının İzlenmesi ve Ödüllendirilmesi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
1)	Türkçe	179	4,3110	,53887	10	10,227	,000*	1-2, 1-3
2)	Matematik	163	4,0593	,66349	1023			1-10, 2-7
3)	Fen Bilimleri	156	4,0684	,66529				2-9, 2-10

Tablo 23'ün devamı

Değişken	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	4) İngilizce	112	4,2321	,69582				2-11, 3-7
	5) Sosyal Bilgiler	119	4,0784	,59614				3-9, 3-10
	6) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	67	4,0697	,67803				3-11, 4-10 4-11, 5-7
	7) Teknoloji ve Tasarım	84	4,4643	,55493				5-9, 5-10 5-11, 6-7
	8) Bilişim Teknolojileri	33	3,9596	,62781				6-9, 6-10 6-11, 7-8
	9) Müzik	35	4,4952	,51368				8-9, 8-10
	10) Beden Eğitimi	62	4,6129	,51989				8-11
	11) Özel Eğitim-Zihinsel Engelliler	24	4,7083	,34491				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi alt boyutunun normallik dağılımı testi sonucunun $p=,006<,05$ olduğu görülmüştür. Ancak Skewness (-,752) – Kurtosis (,962) değerleri incelendiğinde ise dağılımın normal olduğu görülmüştür (± 2) (George & Mallery, 2015).

Ortaokul öğretmenlerinin branşlarıyla ilişkili ANOVA bulguları Tablo 23'de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,000<0,05$). Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi farkındalığına göre en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan branşın “Özel eğitim-zihinsel engelliler” branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,7083$), en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan branşın ise “bilişim teknolojileri” branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=3,9596$) olduğu görülmektedir. Branşların kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında Türkçe branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,3110$) matematik branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,0593$) arasında, Türkçe branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,3110$)

fen bilimleri branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,0684$) arasında, Türkçe branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,3110$) beden eğitimi branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,6129$) arasında, matematik branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0593$) teknoloji ve tasarım branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,4643$) arasında, matematik branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0593$) müzik branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,4952$) arasında, matematik branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0593$) beden eğitimi branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,6129$) arasında, matematik branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0593$) özel eğitim/zihinsel engelliler branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,7083$) arasında, fen bilimleri branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0684$) teknoloji ve tasarım branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,4643$) arasında, fen bilimleri branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0684$) müzik branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,4952$) arasında, fen bilimleri branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0684$) beden eğitimi branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,6129$) arasında, fen bilimleri branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0684$) özel eğitim/zihinsel engelliler branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,7083$) arasında, İngilizce branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,2321$) beden eğitimi branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,6129$) arasında, İngilizce branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,2321$) özel eğitim/zihinsel engelliler branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,7083$) arasında, sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0784$) teknoloji ve tasarım branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,4643$) arasında, sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0784$) müzik branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,4952$) arasında, sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0784$) beden eğitimi branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,6129$) arasında, sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0784$) özel eğitim/zihinsel engelliler branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,7083$) arasında, din kültürü ve ahlak bilgisi branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0697$) teknoloji ve tasarım branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,4643$) arasında, din kültürü ve ahlak bilgisi branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0697$) müzik branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,4952$) arasında, din kültürü ve ahlak bilgisi

branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0697$) beden eğitimi branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,6129$) arasında, din kültürü ve ahlak bilgisi branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0697$) özel eğitim/zihinsel engelliler branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,7083$) arasında, teknoloji ve tasarım branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,4643$) bilişim teknolojileri branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=3,9596$) arasında, bilişim teknolojileri branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=3,9596$) beden eğitimi branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,6129$) arasında, bilişim teknolojileri branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=3,9596$) özel eğitim/zihinsel engelliler branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,7083$) arasında, bilişim teknolojileri branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=3,9596$) müzik branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,4952$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık gösteren branşlar arasında öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi ile ilgili farkındalık düzeyi en yüksek olan branş öğretmenlerinin özel eğitim-zihinsel engelliler öğretmenleri olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi” alt boyutunda öğretmenlerin branşları arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi” alt boyutunda öğretmenlerin branş ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24

Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretmenin Bireysel Değişimi ve Mesleki Gelişimi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Branş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	1) Türkçe	179	4,2156	,61679	10	2,881	,001*	1-7, 5-7
	2) Matematik	163	4,1632	,64223	1023			
	3) Fen Bilimleri	156	4,2282	,64756				
	4) İngilizce	112	4,3554	,52244				
	5) Sosyal Bilgiler	119	4,1244	,58916				
	6) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	67	4,2388	,60827				
	7) Teknoloji ve Tasarım	84	4,4500	,51191				
	8) Bilişim Teknolojileri	33	4,3515	,45560				
	9) Müzik	35	4,3429	,52596				
	10) Beden Eğitim	62	4,3903	,70075				
	11) Özel Eğitim-Zihinsel Engelliler	24	4,4083	,52578				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin branşlarıyla ilişkili ANOVA bulguları Tablo 24’te sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre öğretmen bireysel değişimi ve mesleki gelişimi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,001<0,05$). Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi farkındalıklarına göre en yüksek aritmetik ortalamaya sahip branşın “teknoloji ve tasarım” branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4,4500$), en düşük aritmetik ortalamaya sahip branşın ise “sosyal bilgiler” branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4,1244$) olduğu görülmektedir. Branşların kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında Türkçe branşındaki öğretmenlerle ($\bar{X}=4,2156$) teknoloji ve tasarım branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=4,4500$) arasında, sosyal bilgiler branşındaki

öğretmenlerle ($\bar{x}=4,1244$) teknoloji ve tasarım branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,4500$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Teknoloji ve tasarım branşı öğretmenlerinin öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi ile ilgili farkındalık düzeylerinin dersin farklılık gösterdiği diğer branş öğretmenlerinin farkındalık düzeylerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma” alt boyutunda öğretmenlerin branşları arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma” alt boyutunda öğretmenlerin branş ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25

Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Diğer Öğretmenlerin Gelişimine Destek Verme ve Model Olma” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	1) Türkçe	179	4,2877	,68668	10	1,559	,114*	-
	2) Matematik	163	4,2546	,70354	1023			
	3) Fen Bilimleri	156	4,1763	,80283				
	4) İngilizce	112	4,2277	,76491				
	5) Sosyal Bilgiler	119	4,1555	,72412				

Tablo 25'in devamı

Değişken	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
6)	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	67	4,1866	,76295				
7)	Teknoloji ve Tasarım	84	4,4940	,57295				
8)	Bilişim Teknolojileri	33	4,2727	,57406				
9)	Müzik	35	4,3000	,76888				
10)	Beden Eğitimi	62	4,2661	,78781				
11)	Özel Eğitim-Zihinsel Engelliler	24	4,4167	,84270				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin branşlarıyla ilişkili ANOVA bulguları Tablo 25'te sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,114>0,05$). Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma farkındalıklarına göre en yüksek aritmetik ortalamaya sahip branşın “teknoloji ve tasarım” branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,4940$), en düşük aritmetik ortalamaya sahip branşın ise “sosyal bilgiler” branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,1515$) olduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama” alt boyutunda öğretmenlerin branşları arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama” alt boyutunda öğretmenlerin branş ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevresel ve Toplumsal Değerlere Uyum Sağlama” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	1) Türkçe	179	4,4721	,58952	10	1,747	,066*	-
	2) Matematik	163	4,3313	,68992	1023			
	3) Fen Bilimleri	156	4,3878	,73083				
	4) İngilizce	112	4,5045	,59840				
	5) Sosyal Bilgiler	119	4,4034	,60813				
	6) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	67	4,5000	,57075				
	7) Teknoloji ve Tasarım	84	4,5714	,58156				
	8) Bilişim Teknolojileri	33	4,3333	,59512				
	9) Müzik	35	4,4000	,70502				
	10) Beden Eğitim	62	4,5081	,76551				
	11) Özel Eğitim-Zihinsel Engelliler	24	4,7083	,58823				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin branşlarıyla ilişkili ANOVA bulguları Tablo 26’da sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,066>0,05$). Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama farkındalıklarına göre en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan branşın “özel eğitim-zihinsel engelliler” branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,7083$), en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan branşın ise “matematik” branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,3313$) olduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “çevre ve toplum desteğini sağlama” alt boyutunda öğretmenlerin branşları arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “çevre ve toplum desteğini sağlama” alt boyutunda öğretmenlerin branş ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevre ve Toplum Desteğini Sağlama” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Çevre ve toplum desteğini sağlama	1) Türkçe	179	2,8561	,97254	10	1,244	,259*	-
	2) Matematik	163	2,7239	,97919	1023			
	3) Fen Bilimleri	156	2,9295	,96294				
	4) İngilizce	112	2,8527	1,01206				
	5) Sosyal Bilgiler	119	2,8929	,89109				
	6) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	67	2,7687	,84310				
	7) Teknoloji ve Tasarım	84	2,9196	,90444				
	8) Bilişim Teknolojileri	33	2,8106	,96426				
	9) Müzik	35	2,8357	,68584				
	10) Beden Eğitimi	62	3,1250	,93295				
	11) Özel Eğitim-Zihinsel Engelliler	24	3,1563	1,21094				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin branşlarıyla ilişkili ANOVA bulguları Tablo 27’de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre çevre ve toplum desteğini sağlama farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,259>0,05$). Çevre ve toplum desteğini sağlama farkındalıklarına göre en yüksek aritmetik ortalamaya

sahip olan branşın “özel eğitim-zihinsel engelliler” branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=3,1563$), en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan branşın ise “matematik” branşındaki öğretmenler ($\bar{X}=2,7239$) olduğu görülmektedir.

Duygusal emek gösterimlerinin “yüzeysel davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin branşları arasındaki farklılık

Duygusal emek gösterimlerinin “yüzeysel davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin branş ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Yüzeysel Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Branş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Yüzeysel davranış gösterimi	1) Türkçe	179	2,3871	,93057	10	2,580	,004*	5-8, 8-10
	2) Matematik	163	2,5039	,93278	1023			
	3) Fen Bilimleri	156	2,4597	,90806				
	4) İngilizce	112	2,4196	,90030				
	5) Sosyal Bilgiler	119	2,6459	,86033				
	6) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	67	2,3518	,88215				
	7) Teknoloji ve Tasarım	84	2,5000	,91876				
	8) Bilişim Teknolojileri	33	1,9784	,80664				
	9) Müzik	35	2,1429	,70923				
	10) Beden Eğitimi	62	2,7028	1,06789				
	11) Özel Eğitim-Zihinsel Engelliler	24	2,5952	1,19795				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin branşlarıyla ilişkili ANOVA bulguları Tablo 28’de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre yüzeysel davranış gösterimi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,004<0,05$). Yüzeysel davranış gösterimi farkındalıklarına göre en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan branşın “beden eğitimi” branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=2,7028$), en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan branşın ise “bilgi teknolojileri” branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=1,9784$) olduğu görülmektedir. Branşların kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında sosyal bilgiler branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=2,6459$) bilgi teknolojileri branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=1,9784$) arasında, bilgi teknolojileri branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=1,9784$) beden eğitimi ($\bar{x}=2,7028$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin yüzeysel davranış gösterimi ile ilgili farkındalık düzeyleri anlamsal farklılık içeren diğer branş öğretmenleri yani sosyal bilgiler ve teknoloji ve tasarım branşı öğretmenlerinin farkındalık düzeyleri ile kıyaslandığında beden eğitimi öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Duyusal emek gösterimlerinin “derinlemesine davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin branşları arasındaki farklılık

Duyusal emek gösterimlerinin “derinlemesine davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin branş ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Derinlemesine Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Derinlemesine davranış gösterimi	1) Türkçe	179	2,6927	1,02798	10	1,650	,088*	-
	2) Matematik	163	2,7853	1,03185	1023			
	3) Fen Bilimleri	156	2,7468	1,05875				
	4) İngilizce	112	2,5357	1,11847				
	5) Sosyal Bilgiler	119	2,8403	,93865				
	6) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	67	2,7388	,99757				
	7) Teknoloji ve Tasarım	84	2,8333	1,10675				
	8) Bilişim Teknolojileri	33	2,3485	1,11443				
	9) Müzik	35	2,5571	1,00566				
	10) Beden Eğitimi	62	3,0081	1,06929				
	11) Özel Eğitim-Zihinsel Engelliler	24	2,6458	1,29782				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin branşlarıyla ilişkili ANOVA bulguları Tablo 29’da sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre derinlemesine davranış gösterimi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,088>0,05$). Derinlemesine davranış gösterimi farkındalıklarına göre en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan branşın “beden eğitim” branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=3,0081$), en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan branşın ise “bilişim teknolojileri” branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=2,3485$) olduğu görülmektedir.

Duygusal emek gösterimlerinin “samimi davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin branşları arasındaki farklılık

Duygusal emek gösterimlerinin “samimi davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin branş ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30

Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Samimi Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Samimi davranış gösterimi	1) Türkçe	179	4,0363	,74958	10	2,367	,009*	4-8
	2) Matematik	163	3,9571	,75849	1023			7-8
	3) Fen Bilimleri	156	3,9327	,78306				8-11
	4) İngilizce	112	4,1205	,82267				
	5) Sosyal Bilgiler	119	4,0504	,75743				
	6) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	67	4,1119	,73248				
	7) Teknoloji ve Tasarım	84	4,1667	,80411				
	8) Bilişim Teknolojileri	33	3,5909	,93920				
	9) Müzik	35	4,0286	,83086				
	10) Beden Eğitimi	62	4,0323	,90023				
	11) Özel Eğitim-Zihinsel Engelliler	24	4,3750	,57578				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin branşlarıyla ilişkili ANOVA bulguları Tablo 30’da sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre samimi davranış gösterimi farkındalıkları

kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,009<0,05$). Samimi davranış gösterimi farkındalıklarına göre en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan branşın “özel eğitim-zihinsel engelliler” branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,3750$), en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan branşın ise “bilgi teknolojileri” branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=3,5909$) olduğu görülmektedir. Branşların kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında İngilizce branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,1205$) bilgi teknolojileri branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=3,5909$) arasında, teknoloji ve tasarım branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=4,1667$) bilgi teknolojileri branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=3,5909$) arasında, bilgi teknolojileri branşındaki öğretmenlerle ($\bar{x}=3,5909$) özel eğitim-zihinsel engelliler branşındaki öğretmenler ($\bar{x}=4,3750$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık gösteren branşlar arasında samimi davranış gösterimi ile ilgili farkındalık düzeyi en yüksek olan branş öğretmenlerinin özel eğitim-zihinsel engelliler öğretmenleri olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Okul Vizyon ve Misyonunun Tanımlanması, Açıklanması ve Paylaşılması” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anamlı Fark
Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması	1) 1-5 yıl	265	4,0023	,69161	2	,326	,722*	-
	2) 6-15 yıl	488	4,0287	,68375	1031			
	3) 16- ...yıl	281	4,0491	,65858				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 31’de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,722>0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,0491$), ortalaması en düşük grubu ise “1-5 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,0023$) oluşturduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretimin Planlanması, Gerçekleştirilmesi, Denetimi ve Değerlendirilmesi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi	1) 1-5 yıl	265	4,2849	,64547	2	,339	,713*	-
	2) 6-15 yıl	488	4,2577	,62754	1031			
	3) 16- ...yıl	281	4,2936	,62042				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 32’de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,713>0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,2936$), ortalaması en düşük grubu ise “16-15 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,2577$) oluşturduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması	1) 1-5 yıl	265	4,4986	,46675	2	1,755	,173*	-
	2) 6-15 yıl	488	4,5505	,42089	1031			
	3) 16- ...yıl	281	4,5672	,48365				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 33'te sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması farkındalıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p=0,173>0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip grubun “16-...yıl” grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{X}=4,5672$), en düşük ortalamaya sahip olan grubun ise “1-5 yıl” görev süresi aralığında yer alan öğretmenler ($\bar{X}=4,4986$) olduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğrenci Gelişiminin, Başarısının İzlenmesi ve Ödüllendirilmesi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	1) 1-5 yıl	265	4,1723	,67050	2	3,723	,024*	1-3, 2-3
	2) 6-15 yıl	488	4,1933	,63095	1031			
	3) 16- ...yıl	281	4,3060	,61757				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 34’te sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,024<0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında

ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,3060$), ortalaması en düşük grubu ise “1-5 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,1723$) oluşturduğu görülmektedir. Kıdemlerin kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında kıdemi “1-5 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerle ($\bar{x}=4,1723$) “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenler ($\bar{x}=4,3060$) arasında, “6-15 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerle ($\bar{x}=4,1933$) “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenler ($\bar{x}=4,3060$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi alt boyutu ile ilgili “16 yıl ve üstü” grubunda yer alan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin, diğer gruplarda yer alan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretmenin Bireysel Değişimi ve Mesleki Gelişimi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	1) 1-5 yıl	265	4,2853	,62168	2	,406	,666*	-
	2) 6-15 yıl	488	4,2537	,59054	1031			
	3) 16- ...yıl	281	4,2399	,61977				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 35’te sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,666>0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “1-5 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,2853$), ortalaması en düşük grubu ise “16-... yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,2399$) oluşturduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya

daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Diğer Öğretmenlerin Gelişimine Destek Verme ve Model Olma” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenin bireysel gelişimi ve mesleki gelişimi	1) 1-5 yıl	265	4,1868	,80482	2	2,352	,096*	-
	2) 6-15 yıl	488	4,2551	,72146	1031			
	3) 16- ...yıl	281	4,3221	,66172				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 36’da sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre öğretmenin bireysel gelişimi ve mesleki gelişimi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,096>0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,3221$), ortalaması en düşük grubu ise “1-5 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,1868$) oluşturduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevresel ve Toplumsal Değerlere Uyum Sağlama” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	1) 1-5 yıl	265	4,4113	,64891	2	3,773	,023*	2-3
	2) 6-15 yıl	488	4,4088	,65697	1031			
	3) 16- ...yıl	281	4,5338	,62515				

*p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 37’de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,023<0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,5338$), ortalaması en düşük grubu ise “6-15 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,4088$) oluşturduğu görülmektedir. Kıdemlerin kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında kıdemi “6-15 yıl” aralığında yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=4,4088$) “16-...yıl” aralığında yer alan öğretmenler ($\bar{x}=4,5338$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutu ile ilgili “16 yıl ve üstü” grubunda yer alan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin, anlam farklılığının olduğu “6-15 yıl” grubunda yer alan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “çevre ve toplumun desteğini sağlama” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “çevre ve toplumun desteğini sağlama” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme

ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevre ve Toplumun Desteğini Sağlama” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Çevre ve toplum desteğini sağlama	1) 1-5 yıl	265	2,7387	,97718	2	3,548	,029*	2-3
	2) 6-15 yıl	488	2,9047	,95114	1031			
	3) 16- ...yıl	281	2,9359	,91485				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 38’de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre çevre ve toplumun desteğini sağlama farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,029<0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=2,9359$), ortalaması en düşük grubu ise “1-5 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=2,7387$) oluşturduğu görülmektedir. Kıdemlerin kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında kıdemi “1-5 yıl” grubunda yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=2,7387$) “16-...yıl” grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{x}=2,9359$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Söz konusu alt boyuta ilişkin “16 yıl ve üstü” grubunda yer öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin, anlam farklılığının olduğu diğer grup “6-15 yıl” grubunda yer alan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla çevre ve toplum desteği sağlamanın tecrübeyle beraber arttığı da düşünülebilir.

Duygusal emek gösterimlerinin “yüzeysel davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasındaki farklılık

Duygusal emek gösterimlerinin “yüzeysel davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Yüzeysel Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Yüzeysel davranış gösterimi	1) 1-5 yıl	265	2,4027	,93319	2	1,109	,330*	-
	2) 6-15 yıl	488	2,4546	,91441	1031			
	3) 16- ...yıl	281	2,5201	,93517				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 39’da sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre yüzeysel davranış gösterimi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,330>0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=2,5201$), ortalaması en düşük grubu ise “1-5 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=2,4027$) oluşturduğu görülmektedir.

Duygusal emek gösterimlerinin “derinlemesine davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasındaki farklılık

Duygusal emek gösterimlerinin “derinlemesine davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme

ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 40’da gösterilmiştir.

Tablo 40

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Derinlemesine Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Derinlemesine davranış gösterimi	1) 1-5 yıl	265	2,7094	1,08646	2	,657	,518*	-
	2) 6-15 yıl	488	2,7090	1,02001	1031			
	3) 16- ...yıl	281	2,7936	1,07824				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 40’da sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre derinlemesine davranış gösterimi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,518>0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=2,7936$), ortalaması en düşük grubu ise “6-15 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=2,7090$) oluşturduğu görülmektedir.

Duygusal emek gösterimlerinin “samimi davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasındaki farklılık

Duygusal emek gösterimlerinin “samimi davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin meslekteki kıdem ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41

Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Samimi Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Kıdem	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Samimi davranış gösterimi	1) 1-5 yıl	265	4,0321	,78691	2	4,704	,009*	2-3
	2) 6-15 yıl	488	3,9600	,81436	1031			
	3) 16- ...yıl	281	4,1406	,73484				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin kıdemleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 41’de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre samimi davranış gösterimi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,009<0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,1406$), ortalaması en düşük grubu ise “6-15 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,9600$) oluşturduğu görülmektedir. Kıdemlerin kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında kıdemi “6-15 yıl” aralığında yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=3,9600$) “16-...yıl” aralığında yer alan öğretmenler ($\bar{x}=4,1406$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Samimi davranış gösterimi alt boyutu ile ilgili “16 yıl ve üstü” grubunda yer alan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin, anlam farklılığının olduğu diğer “6-15 yıl” grubunda yer alan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet

süreleri ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Okul Vizyon ve Misyonunun Tanımlanması, Açıklanması ve Paylaşılması” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Hizmet Süreleri	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması	1) 1-5 yıl	871	4,0195	,69741	2	,740	,477*	-
	2) 6-15 yıl	142	4,0873	,56341	1031			
	3) 16- ...yıl	21	3,9524	,59634				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması alt boyutunun normallik dağılımı testi sonucunun $p=,000<,05$ olduğu görülmüştür. Ancak Skewness (-,752) – Kurtosis (.962) değerleri incelendiğinde ise dağılımın normal olduğu görülmüştür (± 2) (George & Mellery, 2015).

Ortaokul öğretmenlerinin hizmet süreleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 42’de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,477>0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “6-15 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,0873$), ortalaması en düşük grubu ise “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,9524$) oluşturduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 43’te gösterilmiştir.

Tablo 43

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretimin Planlanması, Gerçekleştirilmesi, Denetimi ve Değerlendirilmesi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Hizmet Süreleri	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi	1) 1-5 yıl	871	4,2750	,63565	2	,708	,493*	-
	2) 6-15 yıl	142	4,2940	,61114	1031			
	3) 16- ...yıl	21	4,1190	,50385				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin hizmet süreleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 43’te sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,493>0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “6-15 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,2940$), ortalaması en düşük grubu ise “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,1190$) oluşturduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “olumlu öğretim, öğretim iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “olumlu öğretim, öğretim iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 44’te gösterilmiştir.

Tablo 44

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Olumlu Öğretim, Öğretim İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Hizmet Süreleri	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Olumlu öğretim, öğretim iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması	1) 1-5 yıl	871	4,5431	,44380	2	,646	,524*	-
	2) 6-15 yıl	142	4,5194	,50951	1031			
	3) 16- ...yıl	21	4,6369	,29818				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin hizmet süreleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 44’te sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre olumlu öğretim, öğretim iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,524>0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,6369$), ortalaması en düşük grubu ise “6-15 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,5194$) oluşturduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğrencinin gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğrencinin gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 45’te gösterilmiştir.

Tablo 45

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğrencinin Gelişiminin, Başarısının İzlenmesi ve Ödüllendirilmesi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları

Değişken	Hizmet Süreleri	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğrencinin gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	1) 1-5 yıl	871	4,2185	,64075	2	,077	,926*	-
	2) 6-15 yıl	142	4,2113	,65291	1031			
	3) 16- ...yıl	21	4,2698	,50132				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin hizmet süreleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 45’te sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre öğrencinin gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,926>0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,2698$), ortalaması en düşük grubu ise “6-15 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,2113$) oluşturduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 46’da gösterilmiştir.

Tablo 46

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretmenin Bireysel Değişimi ve Mesleki Gelişimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları

Değişken	Hizmet Süreleri	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	1) 1-5 yıl	871	4,2583	,60275	2	,001	,999*	-
	2) 6-15 yıl	142	4,2563	,64197	1031			
	3) 16- ...yıl	21	4,2571	,52590				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin hizmet süreleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 46’da sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,999>0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “1-5 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,2583$), ortalaması en düşük grubu ise “6-15 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,0023$) oluşturduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Diğer Öğretmenlerin Gelişimine Destek Verme ve Model Olma” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Hizmet Süreleri	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	1) 1-5 yıl	871	4,2509	,73885	2	,429	,651*	-
	2) 6-15 yıl	142	4,2993	,68691	1031			
	3) 16- ...yıl	21	4,1667	,61914				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin hizmet süreleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 47’de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,651>0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “6-15 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,2993$), ortalaması en düşük grubu ise “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,1667$) oluşturduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri arasındaki farklılık

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre öğretimsel liderlik rollerinin çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevresel ve Toplumsal Değerlere Uyum Sağlama” Alt Boyutuna Ait Kruskal Wallis Testi Bulguları

Değişken	Hizmet Süreleri	N	\bar{x} Sıra	X^2	Sd	P
Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	1) 1-5 yıl	871	510,20	3,804	2	,149
	2) 6-15 yıl	142	553,94			
	3) 16- ...yıl	21	574,02			

*p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 48’deki sonuçlara göre ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre öğretimsel liderlik rollerinin çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama farkındalıkları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p=,149>0,05$)

Öğretimsel liderlik rollerinin “çevre ve toplum desteğini sağlama” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “çevre ve toplum desteğini sağlama” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevre ve Toplum Desteğini Sağlama” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Hizmet Süreleri	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Çevre ve toplum desteğini sağlama	1) 1-5 yıl	871	2,8436	,95125	2	3,032	,049*	1-2
	2) 6-15 yıl	142	3,0511	,94978	1031			
	3) 16- ...yıl	21	2,7738	,82122				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin hizmet süreleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 49’da sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre çevre ve toplum desteğini sağlama farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,049<0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “6-15 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,0511$), ortalaması en düşük grubu ise “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=2,7738$) oluşturduğu görülmektedir. Kıdemlerin kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında kıdemi “1-5 yıl” aralığında yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=2,8436$) “6-15 yıl” aralığında yer alan öğretmenler ($\bar{x}=3,0511$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutu ile ilgili “6-15 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin, anlam farklılığının olduğu diğer “1-5 yıl” aralığında bulunan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Duygusal emek gösterimlerinin “yüzeysel davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri arasındaki farklılık

Duygusal emek gösterimlerinin “yüzeysel davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri ortalamalarının analizinde iki veya

daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Yüzeysel Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Hizmet Süreleri	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Yüzeysel davranış gösterimi	1) 1-5 yıl	871	2,4576	,92841	2	,007	,993*	-
	2) 6-15 yıl	142	2,4668	,92346	1031			
	3) 16- ...yıl	21	2,4694	,82825				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin hizmet süreleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 50’de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre yüzeysel davranış gösterimi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,993>0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}=2,4691$), ortalaması en düşük grubu ise “1-5 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}=2,4576$) oluşturduğu görülmektedir.

Duygusal emek gösterimlerinin “derinlemesine davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri arasındaki farklılık

Duygusal emek gösterimlerinin “derinlemesine davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Derinlemesine Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Hizmet Süreleri	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Derinlemesine davranış gösterimi	1) 1-5 yıl	871	2,7342	1,06037	2	,011	,989*	-
	2) 6-15 yıl	142	2,7218	1,01500	1031			
	3) 16- ...yıl	21	2,7143	1,04369				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin hizmet süreleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 51’de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre derinlemesine davranış gösterimi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,989>0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “1-5 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}=2,7342$), ortalaması en düşük grubu ise “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}=2,7143$) oluşturduğu görülmektedir

Duygusal emek gösterimlerinin “samimi davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri arasındaki farklılık

Duygusal emek gösterimlerinin “samimi davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Hizmet Sürelerine Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Derinlemesine Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Hizmet Süreleri	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Samimi davranış gösterimi	1) 1-5 yıl	871	4,0293	,78711	2	,127	,881*	-
	2) 6-15 yıl	142	4,0070	,82080	1031			
	3) 16- ...yıl	21	4,0952	,68226				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin hizmet süreleriyle ilişkili ANOVA bulguları Tablo 52’de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre samimi davranış gösterimi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir ($p=0,881>0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “16-...yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,0952$), ortalaması en düşük grubu ise “6-15 yıl” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,0070$) oluşturduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 53’te gösterilmiştir. Tabloda yer alan 1-500 aralıklı öğrenci grubu küçük ölçekte, 501-1000 aralıklı öğrenci grubu orta ölçekte ve 1001- ... aralıklı öğrenci grubu ise büyük ölçekte bir okulu temsil etmektedir.

Tablo 53

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısı Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Okul Vizyon ve Misyonunun Tanımlanması, Açıklanması ve Paylaşılması” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması	1) 1-500 (küçük)	98	4,1918	,53874	2	13,170	,000*	1-3, 2-3
	2) 501-1000 (orta)	479	4,1056	,66480	1031			
	3) 1001- ... (büyük)	457	3,9103	,70157				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması alt boyutunun normallik dağılımı testi sonucunun $p=,024<,05$ olduğu görülmüştür. Ancak Skewness (-,694) – Kurtosis (,823) değerleri incelendiğinde ise dağılımın normal olduğu görülmüştür (± 2) (George & Mellery, 2015).

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile ilişkili ANOVA bulguları Tablo 53’te sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,000<0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “1-500 (küçük)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,1918$), ortalaması en düşük grubu ise “1001-...(büyük)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,9103$) oluşturduğu görülmektedir. Öğrenci sayılarının kendi aralarındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonrasında çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı “1-500 (küçük)” grubunda yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=4,1918$) “1001-...(büyük)” grubunda yer alan öğretmenler arasında, “501-1000 (orta)” grubunda yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=4,1056$) “1001- ... (büyük)” grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{x}=3,9103$)

arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması alt boyutu ile ilgili küçük ölçekteki okullarda çalışan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin, orta ve büyük ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 54’te gösterilmiştir. Tabloda yer alan 1-500 aralıklı öğrenci grubu küçük ölçekte, 501-1000 aralıklı öğrenci grubu orta ölçekte ve 1001- ... aralıklı öğrenci grubu ise büyük ölçekte bir okulu temsil etmektedir.

Tablo 54

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısı Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretimin Planlanması, Gerçekleştirilmesi, Denetimi ve Değerlendirilmesi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi	1) 1-500 (küçük)	98	4,2679	,60947	2	4,570	,000*	2-3
	2) 501-1000 (orta)	479	4,3716	,57466	1031			
	3) 1001- ... (büyük)	457	4,1740	,67342				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi alt boyutunun normallik dağılımı testi sonucunun $p=,025<,05$ olduğu görülmüştür. Ancak Skewness (-,960) – Kurtosis (1,645) değerleri incelendiğinde ise dağılımın normal olduğu görülmüştür (± 2) (George & Mellery, 2015).

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile ilişkili ANOVA bulguları Tablo 54’te sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,000<0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “501-1000 (orta)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,3716$), ortalaması en düşük grubu ise “1001-...(büyük)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,1740$) oluşturduğu görülmektedir. Öğrenci sayılarının kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı “501-1000 (orta)” grubunda yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=4,3716$) “1001-...(büyük)” grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{x}=4,1740$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi alt boyutu ile ilgili orta ölçekteki okullarda çalışan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin büyük ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları arasındaki farklılık

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısına göre öğretimsel liderlik rollerinin olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 55’te gösterilmiştir. Tabloda yer alan 1-500 aralıklı

öğrenci grubu küçük ölçekte, 501-1000 aralıklı öğrenci grubu orta ölçekte ve 1001- ... aralıklı öğrenci grubu ise büyük ölçekte bir okulu temsil etmektedir.

Tablo 55

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısı Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması” Alt Boyutuna Ait Kruskal Wallis Testi Bulguları

Değişken	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x} Sıra	χ^2	Sd	P	Tamhane
Olumlu öğretme,	1) 1-500 (küçük)	98	532,99	17,639	2	,000*	2-3
öğretme iklimi ve sınıf	2) 501-1000 (orta)	479	555,26				
kültürünün oluşturulması	3) 1001- ... (büyük)	457	474,60				

*p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 55'teki sonuçlara göre ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısına göre öğretimsel liderlik rollerinin olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=,000<0,05$). Öğrenci sayılarının kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tamhane testi sonrasında çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı “501-1000 (orta)” grubunda yer alan öğretmenlerle (\bar{x} sıra=555,26) “1001- ... (büyük)” grubunda yer alan öğretmenler (\bar{x} sıra=474,60), arasında anlamlı bir farkın bulunduğu gözlenmektedir ($p=,000<0,05$). Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması alt boyutu ile ilgili orta ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin büyük ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Tabloda yer alan 1-500 aralıklı öğrenci grubu küçük ölçekte, 501-1000 aralıklı öğrenci grubu orta ölçekte ve 1001- ... aralıklı öğrenci grubu ise büyük ölçekte bir okulu temsil etmektedir.

Tablo 56

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısı Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğrenci Gelişiminin, Başarısının İzlenmesi ve Ödüllendirilmesi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	1) 1-500 (küçük)	98	4,2653	,55604	2	7,143	,001*	2-1
	2) 501-1000 (orta)	479	4,2888	,61996	1031			
	3) 1001- ... (büyük)	457	4,1349	,66705				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile ilişkili ANOVA bulguları Tablo 56’da sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,001<0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “501-1000 (orta)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,2888$), ortalaması en düşük grubu ise “1001-...(büyük)” aralığında bulunan

öğretmenlerin ($\bar{x}=4,1349$) oluşturduğu görülmektedir. Öğrenci sayılarının kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı “501-1000 (orta)” grubunda yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=4,2888$) “1001- ... (büyük)” grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{x}=4,1349$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi alt boyutu ile ilgili orta ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin küçük ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 57’de gösterilmiştir. Tabloda yer alan 1-500 aralıklı öğrenci grubu küçük ölçekte, 501-1000 aralıklı öğrenci grubu orta ölçekte ve 1001- ... aralıklı öğrenci grubu ise büyük ölçekte bir okulu temsil etmektedir.

Tablo 57

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısı Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Öğretmenin Bireysel Değişimi ve Mesleki Gelişimi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	1) 1-500 (küçük)	98	4,3469	,50609	2	20,449	,000*	1-3, 2-3
	2) 501-1000 (orta)	479	4,3666	,57875	1031			
	3) 1001- ... (büyük)	457	4,1252	,62877				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile ilişkili ANOVA bulguları Tablo 57’de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,000<0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “501-1000 (orta)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,3666$), ortalaması en düşük grubu ise “1001-...(büyük)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,1252$) oluşturduğu görülmektedir. Öğrenci sayılarının kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı “1-500-... (küçük)” grubunda yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=4,3469$) “1001-...(büyük)” grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{x}=4,1252$) arasında, “501-1000 (orta)” grubunda yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=4,3666$) “1001-...(büyük)” grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{x}=4,1252$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi alt boyutu ile ilgili orta ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin küçük ve büyük ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 58’de gösterilmiştir. Tabloda yer alan 1-500 aralıklı öğrenci grubu küçük ölçekte, 501-1000 aralıklı öğrenci grubu orta ölçekte ve 1001- ... aralıklı öğrenci grubu ise büyük ölçekte bir okulu temsil etmektedir.

Tablo 58

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısı Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Diğer Öğretmenlerin Gelişimine Destek Verme ve Model Olma” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	1) 1-500 (küçük)	98	4,3929	,63914	2	11,332	,000*	1-3, 2-3
	2) 501-1000 (orta)	479	4,3413	,70480	1031			
	3) 1001- ... (büyük)	457	4,1368	,75612				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile ilişkili ANOVA bulguları Tablo 58’de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,000<0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “1-500 (küçük)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,3929$), ortalaması en düşük grubu ise “1001-...(büyük)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,1368$) oluşturduğu görülmektedir. Öğrenci sayılarının kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı “1-500-... (küçük)” grubunda yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=4,3929$) “1001-...(büyük)” grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{x}=4,1368$) arasında, “501-1000 (küçük)” grubunda yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=4,3413$) “1001-...(büyük)” grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{x}=4,1368$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma alt boyutu ile ilgili küçük ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin orta ve büyük ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları arasındaki farklılık

Ortaokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısına ilişkin “çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama” farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 59’da gösterilmiştir. Tabloda yer alan 1-500 aralıklı öğrenci grubu küçük ölçekte, 501-1000 aralıklı öğrenci grubu orta ölçekte ve 1001- ... aralıklı öğrenci grubu ise büyük ölçekte bir okulu temsil etmektedir.

Tablo 59

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısı Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevresel ve Toplumsal Değerlere Uyum Sağlama” Alt Boyutuna Ait Kruskal Wallis Testi Bulguları

Değişken	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x} Sıra	X^2	Sd	P	Tamhane
Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	1) 1-500 (küçük)	98	512,15	10,292	2	,006*	2-3
	2) 501-1000 (orta)	479	546,87				
	3) 1001- ... (büyük)	457	487,86				

*p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 59’deki sonuçlara göre ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısına göre öğretimsel liderlik rollerinin çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama farkındalıkları arasında anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir ($p=,006<0,05$). Öğrenci sayılarının kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tamhane testi sonrasında çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı “501-1000 (orta)” grubunda yer alan öğretmenlerle, “1001- ... (büyük)” grubunda yer alan öğretmenler arasında anlamlı bir farkın bulunduğu gözükmemektedir ($p=,001<,05$). Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt

boyutu ile ilgili orta ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin büyük ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretimsel liderlik rollerinin “çevre ve toplum desteğini sağlama” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları arasındaki farklılık

Öğretimsel liderlik rollerinin “çevre ve toplum desteğini sağlama” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 60’ta gösterilmiştir. Tabloda yer alan 1-500 aralıklı öğrenci grubu küçük ölçekte, 501-1000 aralıklı öğrenci grubu orta ölçekte ve 1001- ... aralıklı öğrenci grubu ise büyük ölçekte bir okulu temsil etmektedir.

Tablo 60

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısı Göre Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Çevre ve Toplum Desteğini Sağlama” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Çevre ve toplum desteğini sağlama	1) 1-500 (küçük)	98	2,8750	,86621	2	14,558	,000*	2-3
	2) 501-1000 (orta)	479	3,0318	1,01165	1031			
	3) 1001- ... (büyük)	457	2,7008	,87078				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutunun normallik dağılımı testi sonucunun $p=,000<,05$ olduğu görülmüştür. Ancak Skewness (,460) – Kurtosis (-,299) değerleri incelendiğinde ise dağılımın normal olduğu görülmüştür (± 2) (George & Mallery, 2015).

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile ilişkili ANOVA bulguları Tablo 60’ta sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre çevre ve toplum desteğini

sağlama farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,000<0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “501-1000 (orta)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,0318$), ortalaması en düşük grubu ise “1001-...(büyük)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=2,7008$) oluşturduğu görülmektedir. Öğrenci sayılarının kendi aralarındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla uygulanan Tukey testi sonrasında çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı “501-1000 (orta)” grubunda yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=3,0318$) “1001-...(büyük)” grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{x}=2,7008$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutu ile ilgili orta ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin büyük ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Duygusal emek gösterimlerinin “yüzeysel davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları arasındaki farklılık

Duygusal emek gösterimlerinin “yüzeysel davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 61’de gösterilmiştir. Tabloda yer alan 1-500 aralıklı öğrenci grubu küçük ölçekte, 501-1000 aralıklı öğrenci grubu orta ölçekte ve 1001- ... aralıklı öğrenci grubu ise büyük ölçekte bir okulu temsil etmektedir.

Tablo 61

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısı Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Yüzeysel Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anamlı Fark
Yüzeysel davranış gösterimi	1) 1-500 (küçük)	98	2,2799	,80104	2	10,028	,000*	1-2, 2-3
	2) 501-1000 (orta)	479	2,5947	,99085	1031			
	3) 1001- ... (büyük)	457	2,3554	,85772				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Yüzeysel davranış gösterimi alt boyutunun normallik dağılımı testi sonucunun $p=,000<,05$ olduğu görülmüştür. Ancak Skewness (,474) – Kurtosis (-,313) değerleri incelendiğinde ise dağılımın normal olduğu görülmüştür (± 2) (George & Mallery, 2015).

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile ilişkili ANOVA bulguları Tablo 61’de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre yüzeysel davranış gösterimi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,000<0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “501-1000 (orta)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=2,5947$), ortalaması en düşük grubu ise “1-500 (küçük)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=2,2799$) oluşturduğu görülmektedir. Öğrenci sayılarının kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı “1-500 (küçük)” grubunda yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=2,2799$) “501-1000 (orta)” grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{x}=2,5947$) arasında, “501-1000 (orta)” grubunda yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=2,5947$) “1001-...(büyük)” grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{x}=2,3554$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yüzeysel davranış gösterimi alt boyutu ile ilgili orta ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlerin

farkındalık düzeylerinin küçük ve büyük ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Duygusal emek gösterimlerinin “derinlemesine davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları arasındaki farklılık

Duygusal emek gösterimlerinin “derinlemesine davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 62’de gösterilmiştir. Tabloda yer alan 1-500 aralıklı öğrenci grubu küçük ölçekte, 501-1000 aralıklı öğrenci grubu orta ölçekte ve 1001- ... aralıklı öğrenci grubu ise büyük ölçekte bir okulu temsil etmektedir.

Tablo 62

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısı Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Derinlemesine Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna Ait ANOVA Bulguları

Değişken	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anamlı Fark
Derinlemesine davranış gösterimi	1) 1-500 (küçük)	98	2,5357	1,02608	2	4,924	,007*	1-2, 2-3
	2) 501-1000 (orta)	479	2,8351	1,08428	1031			
	3) 1001- ... (büyük)	457	2,6663	1,01562				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile ilişkili ANOVA bulguları Tablo 62’de sunulmaktadır. Tablodaki bulgulara göre derinlemesine davranış gösterimi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,007<0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “501-100 (orta)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=2,8351$), ortalaması en düşük grubu ise “1-500 (küçük)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=2,5357$) oluşturduğu

görülmektedir. Öğrenci sayılarının kendi aralarındaki farklılıkları bulmak için yapılan Tukey testi sonrasında çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı “1-500 (küçük)” grubunda yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=2,5357$) “501-1000 (orta)” grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{x}=2,8351$) arasında, “501-1000 (orta)” grubunda yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=2,8351$) “1001-... (büyük)” grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{x}=2,6663$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Derinlemesine davranış gösterimi alt boyutu ile ilgili orta ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin küçük ve büyük ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Duygusal emek gösterimlerinin “samimi davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayıları arasındaki farklılık

Duygusal emek gösterimlerinin “samimi davranış gösterimi” alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ortalamalarının analizinde iki veya daha fazla örnekleme ait ortalamaları karşılaştırmada kullanılan Tek Yönlü Anova tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 63’te gösterilmiştir. Tabloda yer alan 1-500 aralıklı öğrenci grubu küçük ölçekte, 501-1000 aralıklı öğrenci grubu orta ölçekte ve 1001- ... aralıklı öğrenci grubu ise büyük ölçekte bir okulu temsil etmektedir.

Tablo 63

Ortaokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenci Sayısı Göre Duygusal Emek Gösterimlerinin “Samimi Davranış Gösterimi” Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Bulguları

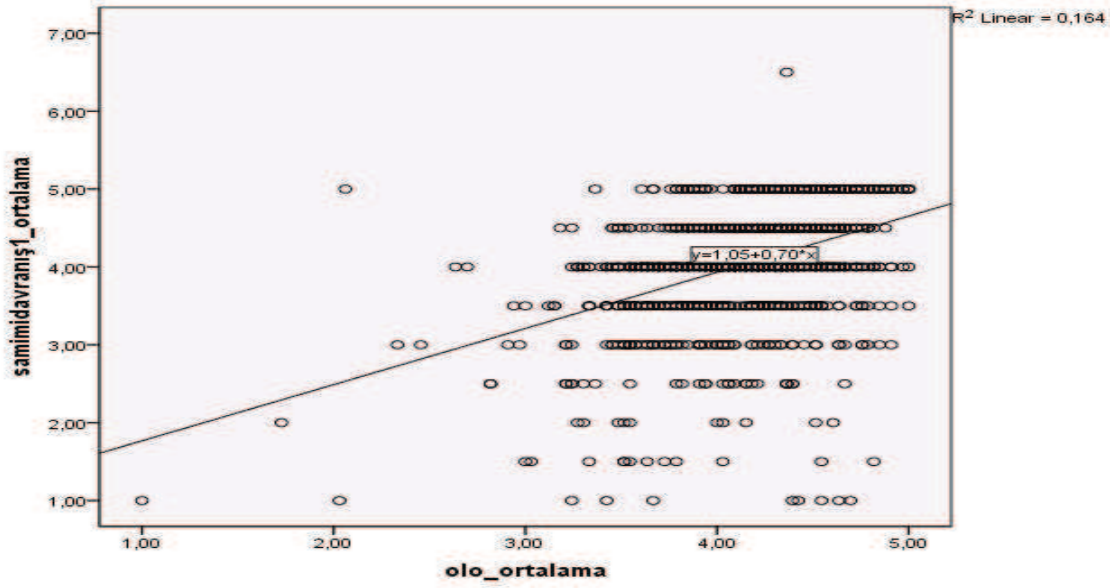
Değişken	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Samimi davranış gösterimi	1) 1-500 (küçük)	98	4,0510	,69790	2	3,686	,025*	2-3
	2) 501-1000 (orta)	479	4,0929	,76552	1031			
	3) 1001- ... (büyük)	457	3,9540	,82655				

* p değeri 0.05 düzeyinde anlamlıdır

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı ile ilişkili ANOVA sonuçları Tablo 63’te gösterilmektedir. Tablodaki sonuçlara göre samimi davranış gösterimi farkındalıkları kıyaslandığında aralarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p=0,025<0,05$). ANOVA bulgularına bakıldığında ortalaması en yüksek grubu “501-1000 (orta)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,0929$), ortalaması en düşük grubu ise “1001...(büyük)” aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,9540$) oluşturduğu görülmektedir. Öğrenci sayılarının kendi aralarındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla uygulanan Tukey testi sonrasında çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısı “501-1000 (orta)” grubunda yer alan öğretmenlerle ($\bar{x}=4,0929$) “1001-...(büyük)” grubunda yer alan öğretmenler ($\bar{x}=3,9540$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Samimi davranış gösterimi alt boyutu ile ilgili orta ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin büyük ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerinin duygusal emek gösterimleri alt boyutu samimi davranış gösterimini yordaması

Ortaokul öğretmenlerinin farkındalıkları göre öğretimsel liderlik rollerinin, duygusal emek gösterimleri alt boyutu samimi davranış gösterimi üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için ölçeklerde verilen cevaplar doğrultusunda basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile duygusal emek gösterimleri alt boyutu samimi davranış gösterimine ilişkin farkındalıkları ölçeğindeki ilgili maddelere verilen cevapların saçılma diyagramına ait SPSS çıktısı Şekil 2’de gösterilmiştir. Şekil üzerinde regresyon doğrusu ve modelin tahmini sonucu da gösterilmiştir.



Şekil 2. Samimi Davranış Gösterimi ve Öğretimsel Liderlik Rollerini için saçılma diyagramı

Şekil 2’de görüldüğü gibi *Öğretimsel Liderlik Rollerini* ile *Samimi Davranış Gösterimi* değişkenlerinin arasındaki ilişkinin pozitif yönde doğrusal bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin iki değişkene ilişkin değerlerini belirten noktaların bir doğru etrafında yoğunlaştığı gözlenmektedir. Saçılma diyagramından sonra yapılan regresyon analizinin sonuçları da Tablo 64’te gösterilmektedir.

Tablo 64

Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Duygusal Emek Gösterimlerinin “Samimi Davranış Gösterimi” Alt Boyutunu Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

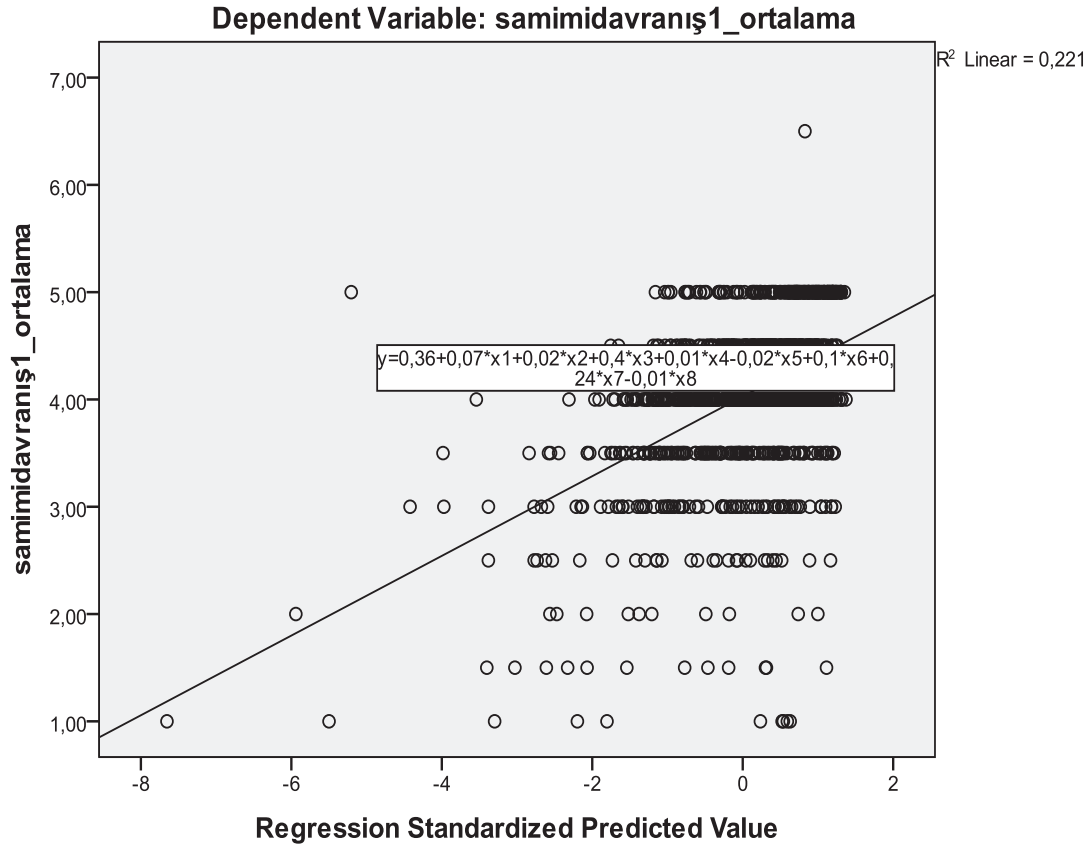
R	R ²	Durbin-Watson	F	B	T	p
,405	,164	1,764	202,936	,721	14,246	,000*

*p<.01

Regresyon analizi sonucunda *öğretimsel liderlik rolleri farkındalıklarının, samimi davranış gösterimi* üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. $R=.405$, $R^2 =.164$, $F=202,93671$, $p<.01$. *Samimi davranış gösterimine* ilişkin toplam varyansın %16'sı öğretimsel liderlik rolleri ile açıklanabilir. Başka bir ifadeyle bu sonuca göre bağımlı değişkendeki (samimi davranış gösterimi) %16'lık değişim, modeldeki bağımsız değişken (öğretimsel liderlik rolleri) tarafından açıklanmaktadır. Durbin Watson istatistiği değerlendirildiğinde bu istatistik 0 ila 4 arasında değişir. Regresyon analizi için bağımsız değişkenler arasında oto korelasyonun olmaması istenir. Durbin-Watson değerinin bir regresyon analizi için 1,5 ile 2,5 arasında olması gerekir (Montgomery, D.C., Peck, E.A. and Vining G.G. (2001); Kalaycı, 2014). Bu çalışmada Durbin-Watson katsayısının 1.764 bulunması kavramlar arasında otokorelasyon probleminin bulunmadığını göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri alt boyutlarının duygusal emek gösterimleri alt boyutu samimi davranış gösterimini yordaması

Ortaokul öğretmenlerinin farkındalıklarına göre öğretimsel liderlik rolleri alt boyutları okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması, öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi, olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması, öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi, öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi, diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama, çevre ve toplum desteğini sağlamanın, duygusal emek gösterimleri alt boyutu samimi davranış gösterimi üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için ölçeklerde verilen cevaplar doğrultusunda çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce ilgili alt boyutlara ilişkin farkındalıkları ölçeğindeki ilgili maddelere verilen cevapların saçılma diyagramına ait SPSS çıktısı Şekil 3'te gösterilmiştir. Şekil üzerinde regresyon doğrusu ve modelin tahmini sonucu da gösterilmiştir.



Şekil 3. Samimi Davranış Gösterimi ve Öğretimsel Liderlik Rollerini Alt Boyutları için saçılma diyagramı

Şekil 3'te görüldüğü gibi *Samimi Davranış Gösterimi ve Öğretimsel Liderlik Rollerini Alt Boyutları* değişkenlerinin arasındaki ilişkinin pozitif yönde doğrusal bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin bu değişkenlere ilişkin değerlerini belirten noktaların bir doğru etrafında yoğunlaştığı gözlenmektedir. Saçılma diyagramından sonra yapılan regresyon analizinin sonuçları da Tablo 65'te gösterilmektedir.

Tablo 65

Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Alt Boyutlarının Duygusal Emek Gösterimlerinin “Samimi Davranış Gösterimi” Alt Boyutunu Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Bağımsız Değişkenler	Standartlaştırılmamış katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar			Pearson Korelasyonu
	B	Std. Hata	β	t	p	
(Sabit)	,364	,229		1,588	,113	
-Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması	,070	,040	,060	1,738	,082	,269
-Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi	,022	,043	,018	,516	,606	,263
-Olumlu öğretme, öğretim iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması	,402	,069	,230	5,849	,000	,409
-Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	,012	,045	,010	,276	,783	,287
-Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	-,022	,051	-,017	-,433	,665	,296
-Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	,108	,038	,099	2,861	,004	,327
-Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	,246	,044	,202	5,594	,000	,390

Tablo 65'in devamı

Bağımsız Değişkenler	Standartlaştırılmamış katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar			Pearson Korelasyonu
	B	Std. Hata	β	t	p	
-Çevre ve toplum desteğini sağlama	-,016	,026	-,020	-,633	,527	,120

$$R = ,471 \quad R^2 = ,221 \quad \text{Durbin-Watson} = 1,757 \quad F = 36,440 \quad p = ,000$$

Çoklu korelasyon katsayısına göre ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek gösterimlerinin “samimi davranış gösterimi” alt boyutu farkındalık düzeylerinin öğretimsel liderlik rolleri alt boyutları okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması, öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi, olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması, öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi, öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi, diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama, çevre ve toplum desteğini sağlama değişkenlerinin tamamıyla olan ilişkisi $R = ,471$ olarak orta düzeyde bulunmuştur. Öğretimsel liderlik rolleri alt boyutları değişkenlerinin ortaokul öğretmenlerinin “samimi davranış gösterimi” farkındalık düzeylerini açıklama oranı %22 olarak ($R^2 = ,221$) gözlenmiştir.

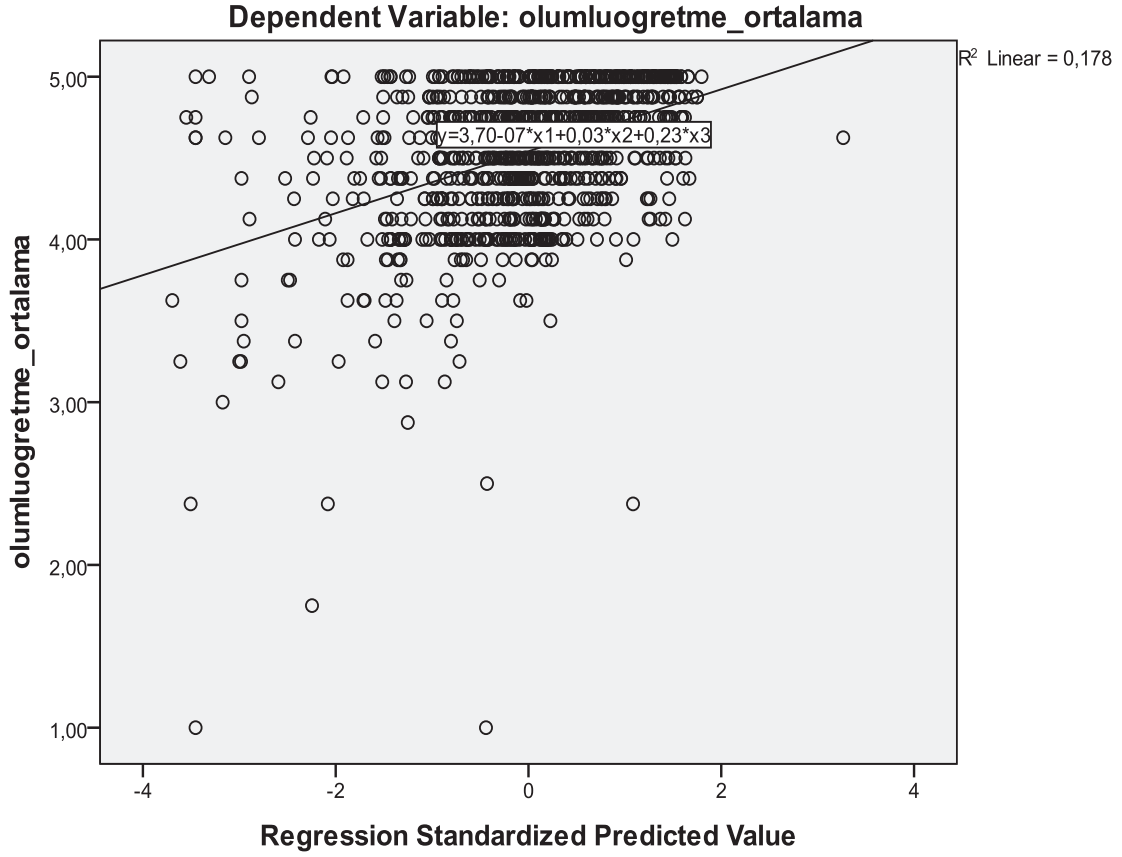
Durbin Watson istatistiği değerlendirildiğinde bu istatistik 0 ile 4 arasında değişir. Regresyon analizi için bağımsız değişkenler arasında oto korelasyonun olmaması istenir. Durbin-Watson değerinin bir regresyon analizi için 1,5 ile 2,5 arasında olması gerekir. Bu çalışmada Durbin-Watson istatistiği 1,757 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla öğretimsel liderlik rolleri alt boyutları değişkenlerinin arasında oto korelasyon bulunmamaktadır.

Kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu saptanmıştır ($F = 36,440$, $p < 0,05$). Regresyon katsayılarına göre ortaokul öğretmenlerinin “samimi davranış gösterimi”

farkındalık düzeylerini pozitif yönde etkileyen değişkenlerin olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması, diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma ve çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama olduğu gözlenmiştir ($p<0.05$). Standartlaştırılmış beta katsayıları incelendiğinde olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması, alt boyutunun ($\beta=,230$) diğer bağımsız değişkenlere göre ortaokul öğretmenlerinin “samimi davranış gösterimi” farkındalık düzeyleri üzerinde etkisi daha fazla bulunmuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek gösterimleri alt boyutları yüzeysel davranış, derinlemesine davranış ve samimi davranış gösterimlerinin öğretimsel liderlik rolleri alt boyutu olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulmasını yordaması

Ortaokul öğretmenlerinin farkındalıklarına göre duygusal emek gösterimleri alt boyutları yüzeysel davranış, derinlemesine davranış ve samimi davranış gösterimlerinin, öğretimsel liderlik rolleri alt boyutu olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması üzerindeki yordayıcılık düzeyinin tespit edilmesi için ölçeklerde verilen cevaplar doğrultusunda çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce ilgili alt boyutlara ilişkin farkındalıkları ölçeğindeki ilgili maddelere verilen cevapların saçılma diyagramına ait SPSS çıktısı Şekil 4’te gösterilmiştir. Şekil üzerinde regresyon doğrusu ve modelin tahmini sonucu da gösterilmiştir.



Şekil 4. Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması ve Duygusal Emek Gösterimleri Alt Boyutları için saçılma diyagramı

Şekil 4'te görüldüğü gibi *Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması* ile *Duygusal Emek Gösterimleri Alt Boyutları* değişkenlerinin arasındaki ilişkinin pozitif yönde doğrusal bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin bu değişkenlere ilişkin değerlerini belirten noktaların bir doğru etrafında yoğunlaştığı gözlenmektedir. Saçılma diyagramından sonra yapılan regresyon analizinin sonuçları da Tablo 66'da gösterilmektedir.

Tablo 66

Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Gösterimleri Alt Boyutları Yüzeysel Davranış, Derinlemesine Davranış ve Samimi Davranış Gösterimlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin “Olumlu Öğretme, Öğretme İklimi ve Sınıf Kültürünün Oluşturulması” Alt Boyutunu Ne Derece Yordadığına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Bağımsız Değişkenler	Standartlaştırılmamış katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar			Pearson Korelasyonu
	B	Std. Hata	β	t	p	
(Sabit)	3,692	,072		51,151	,000	
Yüzeysel davranış gösterimi	-,068	,021	-,140	-3,249	,001	-,061
Derinlemesine davranış gösterimi	,027	,022	,054	1,227	,220	,038
Samimi davranış gösterimi	,234	,017	,410	14,086	,000	,409
R= ,422 R ² = ,178 Durbin-Watson= 1,734 F= 74,446 p= ,000						

Çoklu korelasyon katsayısına göre ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerinin “olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması” alt boyutu rolünü gerçekleştirme düzeylerinin duygusal emek gösterimleri alt boyutları yüzeysel davranış gösterimi, derinlemesine davranış gösterimi ve samimi davranış gösterimi değişkenlerinin tamamıyla olan ilişkisi R=,422 olarak orta düzeye yakın bulunmuştur. Duygusal emek gösterimi alt boyutları değişkenlerinin ortaokul öğretmenlerin olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması rolünü gerçekleştirme düzeyini açıklama oranı %18 olarak (R²= ,178) gözlenmiştir.

Durbin Watson istatistiği değerlendirildiğinde bu istatistik 0 ila 4 arasında değişir. Regresyon analizi için bağımsız değişkenler arasında otokorelasyonun olmaması istenir. Durbin-Watson değerinin bir regresyon analizi için 1,5 ile 2,5 arasında olması gerekir. Bu alışmada Durbin-Watson istatistiği 1,734 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla duygusal emek gösterimleri alt boyutları değişkenlerinin arasında otokorelasyon bulunmamaktadır.

Kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu saptanmıştır ($F=74,446$, $p<0,05$). Regresyon katsayılarına göre ortaokul retmenlerinin “olumlu üretme, üretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması” rolünü gerçekleştirme düzeylerini pozitif yönde etkileyen değişkenlerin yüzeysel davranış gösterimi ve samimi davranış gösterimi olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$). Standartlaştırılmış beta katsayıları incelendiğinde samimi davranış gösterimi, alt boyutunun ($\beta=,410$) diğer bağımsız değişkenlere göre ortaokul retmenlerinin “olumlu üretme, üretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması” rolünü gerçekleştirme dzeyinn etkisi daha fazla bulunmuştur.

Üretimsel liderlik rolleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiler

Üretimsel liderlik rolleri ve alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için SPSS’te ilgili değişkenlerin pearson korelâsyonlarına bakılmıştır.

İki değişken arasında pearson korelâsyon katsayısı yorumu; $r=0,00-0,25$ çok zayıf ilişki, $r=0,26-0,49$ zayıf ilişki, $r=0,50-0,69$ orta düzey ilişki, $r=0,70-0,89$ yüksek ilişki ve $r=0,90-1,00$ çok yüksek ilişki şeklindedir. Korelâsyon katsayısının 0,00 olarak çıkması ise değişkenler arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Kalaycı, 2014).

Tablo 67

Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1) Öğretimsel liderlik rolleri	r	1	,735**	,659**	,752**	,710**	,793**	,640**	,649**	,586**
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
2) Okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması	r		1	,388**	,446**	,414**	,499**	,388**	,362**	,379**
	p			,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
3) Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi	r			1	,509**	,386**	,501**	,367**	,379**	,183**
	p				,000	,000	,000	,000	,000	,000
4) Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması	r				1	,565**	,525**	,452**	,518**	,160**
	p					,000	,000	,000	,000	,000
5) Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi	r					1	,523**	,455**	,426**	,333**
	p						,000	,000	,000	,000
6) Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi	r						1	,470**	,537**	,353**
	p							,000	,000	,000
7) Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma	r							1	,508**	,284**
	p								,000	,000
8) Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama	r								1	,255**
	p									,000
9) Çevre ve toplum desteğini sağlama	r									1
	p									

**p<.01

Tablo 67’de öğretimsel liderlik rolleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiler gösterilmektedir. Tabloya göre öğretimsel liderlik rolleri ile alt boyutlar arasında yüksek ilişkiye sahip olan boyutun “öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi” boyutu ($r=,793$; $p<0,01$) düşük ilişkiye sahip olan boyutun ise “çevre ve toplum desteğini sağlama” boyutu ($r=,586$; $p<0,01$) olduğu söylenebilir.

Tablo 67’de ayrıca öğretimsel liderlik rolleri alt boyutları “okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması”, “öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi”, “olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün

oluşturulması”, “öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi”, “öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi”, “diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma”, “çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama” ve “çevre ve toplum desteğini sağlama” arasındaki ilişkiler de gösterilmektedir.

Buna göre okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması ile öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi alt boyutunun ($r=,388$; $p<0,01$) zayıf düzeyde, olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması alt boyutunun ($r=,446$; $p<0,01$) zayıf düzeyde, öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi boyutunun ($r=,414$; $p<0,01$) zayıf düzeyde, öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi alt boyutunun ($r=,499$; $p<0,01$) orta düzeyde, diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma alt boyutunun ($r=,388$; $p<0,01$) zayıf düzeyde, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutunun ($r=,362$; $p<0,01$) zayıf düzeyde, çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutunun ($r=,388$; $p<0,01$) zayıf düzeyde bir ilişki sergilediği görülmektedir. Öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi alt boyutu ile olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması alt boyutunun ($r=,509$; $p<0,01$) orta düzeyde, öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi alt boyutunun ($r=,386$; $p<0,01$) zayıf düzeyde, öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi alt boyutunun ($r=,501$; $p<0,01$) orta düzeyde, diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma alt boyutunun ($r=,367$; $p<0,01$) zayıf düzeyde, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutunun ($r=,379$; $p<0,01$) zayıf düzeyde, çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutunun ($r=,183$; $p<0,01$) çok zayıf düzeyde bir ilişki sergilemesi söz konusudur. Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması alt boyutu ile öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi alt boyutunun ($r=,565$; $p<0,01$) orta düzeyde, öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi alt boyutunun ($r=,525$; $p<0,01$) orta düzeyde, diğer öğretmenlerin

gelişimine destek verme ve model olma alt boyutunun ($r=,452$; $p<0,01$) zayıf düzeyde, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutunun ($r=,518$; $p<0,01$) orta düzeyde, çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutunun ($r=,160$; $p<0,01$) çok zayıf düzeyde bir ilişki sergilediği gözlemlenmiştir. Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi alt boyutu ile öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi alt boyutunun ($r=,523$; $p<0,01$) orta düzeyde, diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma alt boyutunun ($r=,455$; $p<0,01$) zayıf düzeyde, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutunun ($r=,426$; $p<0,01$) zayıf düzeyde, çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutunun ($r=,333$; $p<0,01$) zayıf düzeyde bir ilişkisi tespit edilmiştir. Öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi alt boyutu ile diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma alt boyutunun ($r=,470$; $p<0,01$) zayıf düzeyde, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutunun ($r=,537$; $p<0,01$) orta düzeyde, çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutunun ($r=,353$; $p<0,01$) zayıf düzeyde sergilenen bir ilişki gözlemlenmiştir. Diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma alt boyutu ile çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutunun ($r=,508$; $p<0,01$) orta düzeyde, çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutunun ($r=,284$; $p<0,01$) zayıf düzeyde ilişkisi olduğu saptanmıştır. Çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama alt boyutu ile çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutu arasında ($r=,255$; $p<0,01$) zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Duygusal emek ve yüzeysel davranış gösterimi, derinlemesine davranış gösterimi ve samimi davranış gösterimi alt boyutları arasındaki ilişkiler

Duygusal emek ve yüzeysel davranış gösterimi, derinlemesine davranış gösterimi ve samimi davranış gösterimi alt boyutları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için SPSS'te ilgili değişkenlerin pearson korelasyonlarına bakılmıştır.

İki değişken arasında pearson korelasyon katsayısının yorumu; $r=0,00-0,25$ çok zayıf ilişki, $r=0,26-0,49$ zayıf ilişki, $r=0,50-0,69$ orta düzey ilişki, $r=0,70-0,89$ yüksek ilişki ve

$r=0,90-1,00$ çok yüksek ilişki şeklindedir. Korelasyon katsayısının 0,00 olarak çıkması ise değişkenler arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Kalaycı, 2014).

Tablo 68

Duygusal Emek ve Yüzeysel Davranış Gösterimi, Derinlemesine Davranış Gösterimi ve Samimi Davranış Gösterimi Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler		1	2	3	4
1) Duygusal emek	r	1	,930**	,925**	,292**
	p		,000	,000	,000
2) Yüzeysel davranış gösterimi	r		1	,751**	,093**
	p			,000	,003
3) Derinlemesine davranış gösterimi	r			1	,218**
	p				,000
4) Samimi davranış gösterimi	r				1
	p				

** $p<0,01$

Tablo 68’de duygusal emek ve yüzeysel davranış gösterimi, derinlemesine davranış gösterimi ve samimi davranış gösterimi alt boyutları arasındaki ilişkiler gösterilmektedir. Tabloya göre duygusal emeğin en yüksek ilişkiye sahip olduğu alt boyut “yüzeysel davranış gösterimi” boyutu ($r=,930$; $p<0,01$), en düşük ilişkiye sahip olan boyutun ise “samimi davranış gösterimi” boyutu ($r=,292$; $p<0,01$) olduğu söylenebilir.

Tabloya göre yüzeysel davranış gösterimi alt boyutu ile derinlemesine davranış gösterimi alt boyutunun ($r=,751$; $p<0,01$) yüksek düzeyde, samimi davranış gösterimi alt boyutunun ($r=,093$; $p<0,01$) çok zayıf düzeyde bir ilişki sergilediği görülmektedir. Derinlemesine davranış gösterimi alt boyutu ile samimi davranış gösterimi alt boyutunun ($r=,218$; $p<0,01$) arasında çok zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulguları ile ilgili tartışma gerçekleştirilmiş, birtakım sonuçlara erişilmiş ve bunlarla alakalı öneriler dile getirilmiştir. Bölümü oluşturan başlıklar tartışma, sonuç ve öneriler şeklindedir.

Tartışma

Araştırma, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ile duygusal emek gösterimleri çerçevesinde örülmüştür. Araştırmanın hareket noktasını öğretimsel liderlik kavramı oluşturmaktadır. Öğretimsel liderliğin temel görevi, geçmişten günümüze algılanışı ve süreç içerisinde oluşan farkındalıklardaki farklılıklar ile duygusal emek gösterimleri üzerinden bu liderlik yaklaşımını açıklama durumu araştırmanın asıl çıkış noktası olarak belirlenmiştir.

Öğretimsel liderlik kavramının araştırılması ve öğretmenlerin sergilemiş olduğu duygusal emek gösterimi ile ilişkisinin tespiti için öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Liderlik ve duygusal emek kavramları arasındaki ilişki, bu iki kavrama ilişkin öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin tespit edilmesiyle ele alınmaya başlanmıştır. Yapılan analizlerde öğretimsel liderlik ve duygusal emek gösterimi alt boyutlarına ait değerler incelendiğinde, genelde öğretimsel liderlik rolleri alt boyutlarına ait değerler (çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutu hariç) yüksek düzeyde bir farkındalığa sahipken, duygusal emek ve alt boyutlarına ait değerlerin (samimi davranış alt boyutu hariç) orta düzeyde bir farkındalığa sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun sebebi, öğretmenlerin öğretimsel liderlik ile ilgili kuramsal bilgiye sahip oldukları ve ölçekteki maddeleri yanıtlarken bu bilgi doğrultusunda yanıtlar verdikleri tahmin edilmektedir. Öğretmenlerin duygusal emek gösterimi sergilemelerine rağmen bu kavrama yabancı olduklarından öğretimsel liderlik kavramıyla ilişkilendiremedikleri gözlenmiştir.

Eğitim kurumlarının başarılı olabilmesi için liderliğe duyulan ihtiyaç yadsınılamaz bir gerçektir. Okullarda eğitim liderliği denilince akla ilk gelen okul müdürleri ya da bu unvan düzeyindeki diğer yetkililer olmaktadır. Öğretmen liderliği, her ne kadar üzerinde ortak bir tanım yapılamasa da, tüm dünyada etkisini yavaş yavaş hissettirmeye başlamıştır. Öğretmenler artık geleneksel rollerinden kurtulup kendi yeteneklerini ve liderlik özelliklerini başta kendi sınıfları olmak üzere okullarda sergileyebilmektedirler. Sanocki (2013) yapmış olduğu çalışmada öğretmen liderliğinin ilk etabının öğrencileri etkilemenin ilk yeri olan kendi sınıflarından geçtiğini söylemektedir. Ayrıca Sanocki'ye göre lider öğretmenler korkularının üzerinden rahat bir şekilde gelmekle beraber, eşitçilik, kıdemler arası uyumsuzluk ve yönetime karşı bilgi akışını düzenlemede de aktif rol alırlar.

Öğretmen liderliğinin geçmişteki ve şimdiki algılanışı ile lider öğretmen yeterliliğini incelemiş olduğu çalışmada Kenyon (2008) öğretmenin kendi sınıfında hem formel hem de enformel liderlik rolünü sergilemekte olduğunu belirtmektedir. Kenyon'a göre öğretmen liderliğinin temel amacı öğrenciyi başarıya ulaştırmaktır. Öğrenciyle lider öğretmen arasındaki bağlar ne kadar kuvvetliyse öğrenci üzerinde lider öğretmenin etkisi o kadar fazla olur.

20. yüzyılın sonlarına doğru eğitimin çeşitlenmesiyle beraber okullarda farklı öğretim metotları uygulanmaya başlanmıştır. Değişik zekâ kuramlarının ortaya çıkmasıyla beraber gerek bireysel gerekse kurumsal olarak eğitim ile ilgili daha fazla çaba gösterilmesi zaruri hale gelmiştir. Dolayısıyla ortaya çıkan bu değişim öğretmenlerin okullarda sergilemiş olduğu rolleri de etkilemiştir. Öğretmenler tek tip bir eğitim anlayışı yerine öğrencilerin dikkatlerini daha çok çekecek, onların dünyalarında daha fazla yer edinecek ayrıca çoklu zekâ kuramını da kapsayacak farklı eğitim anlayışlarına yönelmek zorunda kalmışlardır. Öğrencilerin sürekli sınavlara hazırlanmaları, bir üst eğitim kurumuna girebilmek için diğer öğrencilerle rekabet halinde olmaları ve bu rekabet ortamında kendilerine yardım edecek kişiler olarak

öğretmenleri görmeleri ve okulların da bu konu ile ilgili beklentileri öğretmenlerin iş gücünü daha da arttırmaktadır. Bu artan iş gücü öğretmenlerin hem duygularını hem de sergilemiş oldukları davranışlarını etkilediğinden duygusal emek gösterimlerinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Yalçın (2012) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin sergilemiş olduğu duygusal emek alt boyutlarından yüzeysel davranışın özellikle ilkökul öğretmenlerinde daha çok görüldüğünü belirtmektedir. Fakat bu durumun şaşırtıcı olduğunu da söylemektedir. Zira ilkökul öğretmenlerinin daha küçük çocuklarla ve daha fazla vakit geçirdikleri için daha çok derinlemesine davranış ya da doğal duygular sergilemeleri beklenmektedir. Burada bizim anladığımız öğretmenlerin yüzeysel davranış ile ilgili maddelere ya objektif yanıtlar vermedikleri ya da sergilemeleri beklenen duygusal emek gösterimini sergileyemedikleridir.

Kaya'nın (2009) duygusal emek ile ilgili çalışmasında özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarında kendilerinden beklenen duygusal davranış gösterimlerini sergiledikleri görülmektedir. Buna göre bu kurumlardaki duygusal emek gösterimi ile ilgili kuralların açık ve net olduğu, öğretmenlerin de bu duruma büyük oranda paralel davrandıkları görülmektedir. Dolayısıyla duygusal emek kavramının özel öğretim kurumlarında (ilköğretim ve ortaöğretim) işin bir parçası olduğu ve bu durumun öğretmenler tarafından kabul görerek davranışlarına yansıdığı da söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet farklılığı açısından, araştırmanın “okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması”, “olumlu öğretim, öğretim iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması”, “öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi, öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi”, “çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama” alt boyutlarında bir etkisinin olmadığı, bu alt boyutlarda farkındalıkların cinsiyetle değişmediği, maddelere verilen yanıtların birbirlerine çok yakın olmasa da istatistiksel olarak bir anlam ifade etmediği belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak bu alt boyutların hem erkek hem de kadın öğretmenler için benzer anlamlar çağrıştırdığı

söylenbilir. Ancak değişkenlerin diğer alt boyutları “öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi”, “diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma”, “çevre ve toplum desteğini sağlama”, “yüzeysel davranış”, “derinlemesine davranış”, “samimi davranış” gösterimleri alt boyutları arasında ise cinsiyet farklılığı açısından istatistiksel anlama sahip bir farkın bulunduğu saptanmıştır. Bu anlamlılığın sebebi olarak araştırmanın bu alt boyutlarının okullarımızdaki kadın ve erkek öğretmenleri için benzer anlamlar ifade etmediği söylenebilir. Bu bulgu Aygün’ün (2014) çalışmasına göre farklılık teşkil etmektedir. Aygün’ün çalışmasında öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi alt boyutunda; kadın ve erkek öğretmenlerin farkındalıklarında anlamlı ilişki tespit edilmişken bu çalışmada ilgili alt boyut incelendiğinde herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır. Köksel’in (2009) çalışmasında ise duygusal emek gösterimlerinin cinsiyet farklılığı açısından herhangi bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okulların farklılığı açısından araştırmanın “çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama”, “çevre ve toplum desteğini sağlama” ve “yüzeysel davranış” alt boyutlarında istatistiksel anlama sahip bir farkın bulunduğu saptanmıştır. Eğitim fakültesi mezunlarının farklı fakülteden mezun olmuş öğretmenlere nispeten çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlamaya çok az da olsa daha az ilgi gösterdikleri görülmektedir. Bu fark örneklemden eğitim fakültesi mezunlarının sayıca çok daha fazla olmasından da kaynaklanabilmektedir. Çevre ve toplum desteğini sağlamada ise eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarından daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Yüzeysel davranış sergilemeye bakıldığında ise eğitim fakültesi mezunlarının rol yapma yeteneğinin diğer fakülte mezunlarına göre daha fazla oldukları görülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken önemli bir unsur da yüzeysel davranış sergilemenin öğrenciler üzerindeki etkisidir. Zira Akbıyık (2013) konuyla ilgili çalışmasında yüzeysel davranmanın karşı tarafı negatif yönde etkilediğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin branş farklılığı açısından araştırmanın “okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması” alt boyutunda Türkçe branşının matematik ve fen bilimleri branşlarıyla, “öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi” alt boyutunda Türkçe, teknoloji ve tasarım ve sosyal bilgiler branşlarının din kültürü ve ahlak bilgisi branşıyla, “olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması” alt boyutunda Türkçe branşının matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler branşlarıyla, matematik branşının teknoloji ve tasarım ve özel eğitim-zihinsel engelliler branşlarıyla, fen bilimleri branşının teknoloji ve tasarım ve özel eğitim-zihinsel engelliler branşlarıyla, sosyal bilgiler branşının ise teknoloji ve tasarım ve özel eğitim-zihinsel engelliler branşlarıyla, “Öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi” alt boyutunda Türkçe branşının matematik, fen bilimleri ve beden eğitimi branşlarıyla, matematik branşının teknoloji ve tasarım, müzik, beden eğitimi ve özel eğitim-zihinsel engelliler branşlarıyla, fen bilimleri branşının, teknoloji ve tasarım, müzik, beden eğitimi ve özel eğitim-zihinsel engelliler branşlarıyla, İngilizce branşının beden eğitimi ve özel eğitim-zihinsel engelliler branşlarıyla, sosyal bilgiler branşının teknoloji ve tasarım, müzik, beden eğitim ve özel eğitim-zihinsel engelliler branşlarıyla, din kültürü ve ahlak bilgisi branşının teknoloji ve tasarım, müzik, beden eğitimi ve özel eğitim-zihinsel engelliler branşlarıyla, teknoloji ve tasarım branşının bilişim teknolojileri branşıyla, teknoloji ve tasarım branşının bilişim teknolojileri branşıyla, bilişim teknolojileri branşının müzik, beden eğitimi ve özel eğitim-zihinsel engelliler branşlarıyla, “öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi” alt boyutunda Türkçe ve sosyal bilgiler branşlarının teknoloji ve tasarım branşıyla “yüzeysel davranış gösterimi” alt boyutunda sosyal bilgiler branşının bilişim teknolojileri branşıyla, bilişim teknolojileri branşının ise beden eğitimi branşıyla, “samimi davranış gösterimi” alt boyutunda İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi branşlarının bilişim teknolojileri branşıyla, bilişim teknolojileri branşının özel eğitim-zihinsel engelliler branşıyla

aralarında istatistiksel anlama sahip bir farkın olduğu saptanmıştır. Yiğit (vd. 2013) öğretmen liderliği algı ve beklenti düzeyleri üzerine yapmış olduğu çalışmada branşlardaki algıların farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Aynı çalışmada branşlar arasında en yüksek algıya sahip öğretmenlerin yabancı dil öğretmenleri olduğu, onu sırasıyla sosyal alan ve sayısal alan öğretmenlerinin izlediği görülmüştür.

Ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin farklılığı açısından araştırmanın alt boyutunda “öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi” alt boyutunda 1-5 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerle, 6-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin de yine 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerle, “çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama” alt boyutunda 6-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve daha üstü kıdeme sahip öğretmenlerle, “çevre ve toplum desteğini sağlama” alt boyutunda 6-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve daha üstü kıdeme sahip öğretmenlerle, “samimi davranış gösterimi” alt boyutunda 6-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve daha üstü kıdeme sahip öğretmenlerle arasında istatistiksel anlama sahip bir farkın bulunduğu saptanmıştır. Beycioğlu ve Aslan’a (2012) göre öğretmen liderliğinin sergilenme düzeyinde öğretmenlerin kıdemleri arasında bir farklılaşma bulunmaktadır. Özellikle 21 yıl ve daha çok kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere nispeten öğretmen liderliği davranışlarının gösterimine ilişkin daha fazla pozitif düşünceler beslediği görülmüştür. Yiğit (vd. 2013) ise öğretmenlerin algı ve beklentilerinin genel anlamda yüksek olduğundan fakat algı ve beklenti düzeyi en yüksek olan grubun daha çok mesleklerinin ilk beş yılında olan öğretmenler olduğuna dikkat çekmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri farklılığı açısından araştırmanın “çevre ve toplum desteğini sağlama” alt boyutunda çalıştıkları okullarındaki hizmet süreleri 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin, çalıştıkları okullarındaki hizmet süresi 6-15 yıl arası olan öğretmenlerle arasında istatistiksel anlama sahip bir farkın bulunduğu

saptanmıştır. 6-15 yıllık bir süre boyunca aynı kurumda öğretmen olarak çalışmak çevreyle ve o toplumun dinamikleriyle daha iyi bir iletişime geçme ihtimali vereceği düşünülebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullarının büyüklükleri (öğrenci sayısı) farklılığı açısından araştırmanın “okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması” alt boyutunda küçük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerle büyük ölçekli okullarda görevli öğretmenler arasında, orta ölçekli okullarda görevli öğretmenlerle büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenler arasında, “öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi” alt boyutunda orta ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerle büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenler arasında, “olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması” alt boyutunda orta ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerle büyük ölçekli okullarda görevli öğretmenler arasında, “öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi” alt boyutunda orta ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerle küçük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenler arasında, “öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi” alt boyutunda küçük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerle büyük ölçekli okullarda görevli öğretmenler arasında, orta ölçekli okullarda görevli öğretmenlerle büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenler arasında, “diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma” alt boyutunda küçük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerle büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenler arasında, orta ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerle büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenler arasında, “çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama” alt boyutunda orta ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerle büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenler arasında, “çevre ve toplum desteğini sağlama” alt boyutunda orta ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerle büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenler arasında, “yüzeysel davranış gösterimi” alt boyutunda küçük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerle orta ölçekli okullardaki görevli öğretmenler arasında, orta ölçekli okullardaki

görevli öğretmenlerle büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenler arasında, “derinlemesine davranış gösterimi” alt boyutunda küçük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerle orta ölçekli okullarda görevli öğretmenler arasında, orta ölçekli okullardaki görevli öğretmenlerle büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenler arasında, “samimi davranış gösterimi” alt boyutunda orta ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerle büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel anlama sahip bir farkın bulunduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerinin tümüne yakını ve duygusal emek gösterimlerinin yoğun olarak hissedildiği okullar genelde orta ölçekli okullardır. Öğretmen sayısının çok fazla ya da çok az olmamasının kişilerin iletişimini kuvvetlendirdiği ve öğretimsel liderlik rollerinin benimsenmesine sebep olduğu söylenebilir. Fakat özellikle duygusal emek gösterimi alt boyutu yüzeysel davranış gösteriminin kalabalık öğretmen gruplarının olduğu okullarda daha çok belirgin olması beklenirken orta ölçekli okul grubunda belirgin olması bir hayli ilginçtir. Bunun dışında küçük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerin ise okulun vizyon ve misyonu ile daha ilgili oldukları ve öğretmen sayısının az olmasından dolayı da vizyon ve misyon paylaşımının daha belirgin olduğu düşünülmektedir. Yine bu tür okullarda öğretmenlerin birbirlerine daha fazla destek olduğu da görülmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin farkındalıklarına göre öğretimsel liderlik rollerinin, duygusal emek gösterimleri alt boyutu samimi davranış gösterimi üzerindeki yordayıcılık düzeyi için uygulanan analizler neticesinde, kavramlar arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında öğretimsel liderlik rollerinin duygusal emek gösterimleri alt boyutu samimi davranış gösterimini düşük düzeyde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

Bu bulguda, öğretimsel liderlik rollerini uygulayan bir öğretmenin duygusal emek gösterimleri alt boyutu samimi davranış gösterimini sergileyeceği söylenebilir. Bu sonuç

öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenlerin duygusal emek çabaları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Yine aynı şekilde ortaokul öğretmenlerinin farkındalıklarına göre öğretimsel liderlik rolleri alt boyutları okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması, öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi, olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması, öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi, öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi, diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama, çevre ve toplum desteğini sağlamanın, duygusal emek gösterimleri alt boyutu samimi davranış gösterimi üzerindeki yordayıcılık düzeyi için yapılan analizler sonucunda da, kavramlar arasında olumlu yönde doğrusal bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında öğretimsel liderlik rolleri alt boyutlarının samimi davranış gösterimini düşük düzeyde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Bu bulgu için de öğretimsel liderlik rolleri alt boyutlarını uygulayan bir öğretmenin samimi davranış gösterimini sergileyeceği söylenebilir. Hoşgörür ve Yorulmaz'ın (2015) çalışmasında da araştırmayı destekler bir şekilde bulgulara ulaşıldığı söylenebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin sergilediği liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal emek gösterimi alt boyutlarının tamamı ile yani yüzeysel davranış gösterimi, derinlemesine davranış gösterimi ve samimi davranış gösterimi ile düşük seviyede bir ilişki ve bu ilişkinin de anlamlı bulunduğu görülmüştür. Ayrıca Hoşgörür ve Yorulmaz (2015), okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda sergiledikleri liderlik davranışlarını desteklemeleri durumunda öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerinin daha çok derinlemesine davranış gösterimi ve samimi davranış gösterimi boyutlarına ulaşacağını düşünmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin farkındalıklarına göre duygusal emek gösterimleri alt boyutları yüzeysel davranış, derinlemesine davranış ve samimi davranış gösterimlerinin,

öğretimsel liderlik rolleri alt boyutu olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması üzerindeki yordayıcılık düzeyi için yapılan analizler sonucunda, kavramlar arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularında duygusal emek gösterimleri alt boyutlarının, öğretimsel liderlik rolleri alt boyutu olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulmasını düşük düzeyde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Bu bulguda, duygusal emek gösterimleri alt boyutlarını uygulayan bir öğretmenin olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulmasını gerçekleştireceği söylenebilir. Bu sonuç duygusal emek gösterimleri alt boyutlarının öğretimsel liderlik rolleri alt boyutu olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması üzerindeki önemini ve etkisini göstermektedir. Beğenirbaş ve Meydan (2012) ele almış oldukları çalışmalarında öğretmenliğin duygusal emek gerektiren bir meslek olduğundan bahsetmiştir. Bu yüzden eğitim-öğretim merkezli ve öğretmenlerin etkisinin çok hissedildiği durumlarda onların duygusal emek gösterimlerinin göz önünde bulundurulması üstlenmiş oldukları görevleri daha etkin, özverili bir şekilde yerine getirmelerini sağlamak ve gönüllülük esasına dayalı işlerde de sorumluluk alma ihtimallerini arttırmaktadır. Duygusal emeğin öğretmenleri bu derece etkilemesi onların çalışmış oldukları kurumlarda ya da kendi sınıflarında da farklılık yaratmalarına sebep olmaktadır. Bu farklılıklar sınıf kültürünün oluşturulması, olumlu öğretmenin gerçekleştirilmesi ve öğretme ve öğrenme için uygun iklimin yaratılması gibi karşımıza çıkmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretimsel liderlik rollerinin alt boyutlarıyla ilişkisinin orta ve yüksek düzeyde pozitif yönde olduğu görülmektedir. Alt boyutların kendi aralarındaki ilişkisi incelendiğinde ise çok zayıf, zayıf ve orta düzeyde pozitif bir ilişki ortaya çıkmaktadır.

Öğretimsel liderlik rolleri alt boyutları okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşılması, öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve

değerlendirilmesi, olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması, öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi, öğretmenin bireysel değişimi ve mesleki gelişimi, diğer öğretmenlerin gelişimine destek verme ve model olma, çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlama ve çevre ve toplum desteğini sağlama alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında en yüksek düzeydeki ilişkinin olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulması alt boyutu ile öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi alt boyutu arasındaki ilişki olduğu görülmektedir ve bu ilişkinin düzeyi de orta düzeydedir. Kölükçü (2011) öğretmen liderliği ile ilgili öğretmen ve yönetici algı ve beklenti seviyelerini açığa çıkarmayı amaçladığı çalışmasında öğretmen liderliğini gösteren davranışların gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşler arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ve bu ilişkinin de anlamlı olduğunu belirtmektedir.

Duygusal emek ve yüzeysel davranış gösterimi, derinlemesine davranış gösterimi ve samimi davranış gösterimi alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında duygusal emek ile yüzeysel davranış gösterimi ve davranış gösterimi alt boyutları arasındaki ilişkinin çok yüksek olduğu görülmektedir. Duygusal emeğin samimi davranış gösterimi alt boyutu ile ilişkisi ise zayıf düzeydedir. Alt boyutlar arasındaki ilişkiye bakıldığında yüzeysel davranış gösterimi alt boyutu ile derinlemesine davranış gösterimi alt boyutu arasında yüksek düzeyde, yüzeysel davranış gösterimi alt boyutu ile samimi davranış gösterimi alt boyutu arasında zayıf düzeyde, derinlemesine davranış gösterimi alt boyutu ile samimi davranış gösterimi alt boyutu arasında çok zayıf düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Samimi davranış gösteriminin diğer alt boyutlarla ilişkisinin temelinde bu gösterimde fazlaca duygunun harcanmadığı gerçeği olabileceğini de unutmamalıyız. Bazı araştırmacılar samimi davranış gösterimini duygusal emek gösterimine dâhil etmemektedirler çünkü hâlihazırda bir duygu yönetiminin olmadığını savunmaktadırlar. Köksel çalışmasında (2009) yüzeysel davranış gösterimi ile duygusal çaba harcama arasında orta düzey denilebilecek pozitif yönde bir ilişki saptanmış ve bu ilişkinin de

anlamli bulunduğunu dile getirmiştir. Diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler ise daha düşük düzeydedir. Araştırmacı bu durumu yüzeysel davranış göstermek için daha çok efor harcanması gerekir biçiminde yorumlamaktadır.



Sonuç

Araştırmada “Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini İle Duygusal Emek Gösterimleri Arasındaki İlişki” düzeyleri incelenerek araştırmanın başlangıç aşamasından bu yana elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar, maddeler halinde aşağıda özetlenmiştir.

- Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ile ilgili kuramsal bilgiye sahip oldukları fakat duygusal emek kavramına yabancı oldukları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerini sergilemelerine rağmen bu kavramı öğretimsel liderlik kavramıyla ilişkilendiremedikleri gözlenmiştir.
- Öğretimsel liderlik alt boyutlarının bazılarında kadın ve erkek öğretmenlerin farkındalık düzeyleri farklılık içerse de bazı alt boyutlarında farkındalık düzeyleri farklılık içermemektedir.
- Duygusal emek alt boyutları olan “yüzeysel davranış”, “derinlemesine davranış” ve “samimi davranış” gösterimlerinde kadın ve erkek öğretmenlerin farkındalık düzeyleri farklılık içermektedir.
- Eğitim fakültesi mezunlarının farklı fakültelerden mezun olmuş öğretmenlere nispeten çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlamaya daha az ilgi gösterdikleri görülmektedir. Ama buna rağmen çevre ve toplum desteğini sağlamada diğer fakülte mezunlarına göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
- Eğitim fakültesi mezunlarının farklı fakülteden mezun olan öğretmenlerden daha fazla “yüzeysel davranış gösterimi” sergiledikleri yani rol yapma yeteneklerinin daha fazla oldukları görülmüştür.
- Öğretimsel liderlik rollerinin branşlar arasındaki anlamlılığına bakıldığında bu anlamlılığın hem sayısal hem de sosyal dersler arasında olduğu görülmektedir.

- Duygusal emek gösterimlerinin branşlar arasındaki anlamlılığına bakıldığında ise bu branşların daha çok sosyal dersler olduğu ortaya çıkıyor.
- Özellikle 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenci gelişimi ve başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi boyutuna önem gösterdikleri, yine aynı kıdeme sahip öğretmenlerin çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlamada ve çevre ve toplum desteğini kazanmada daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu kıdeme sahip öğretmenlerin ayrıca görev yapmış oldukları kurumlarda samimi davranış gösterimi sergiledikleri yani daha doğal davrandıkları da diğer bir dikkat çekici durumdur.
- Görev yaptıkları kurumlarda 6-15 yıl arası bir süredir çalışmakta olan öğretmenlerin çevre ve toplum desteğini sağlama farkındalıklarının daha az ya da daha fazla süredir görev yapmakta olan öğretmenlere nispeten daha fazla oldukları görülmüştür.
- Küçük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenler okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, açıklanması ve paylaşımına ve çevre ve toplum desteğini sağlamaya orta ya da büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla ilgi göstermektedirler. Ayrıca bu ölçekteki okullarda görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlerin gelişimlerini desteklemekte oldukları ve onlara model olmada da daha istekli oldukları görülmüştür.
- Orta ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenci gelişiminin başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesi, öğretimin planlanması, gerçekleştirilmesi, denetimi ve değerlendirilmesi, kendi mesleki gelişimleri ve yaşadıkları çevre ve toplumun desteğini sağlamada sergilemiş oldukları farkındalık düzeylerinin küçük ve büyük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinden daha yüksektir.
- Orta ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerin sergilemiş oldukları duygusal emek gösterimleri incelendiğinde ise hem yüzeysel davranış, hem derinlemesine davranış

hem de samimi davranış gösterimlerini küçük ve büyük ölçekli okullarda görevli öğretmenlere nazaran daha fazla sergiledikleri saptanmıştır.

- Öğretimsel liderlik rollerini uygulayan bir öğretmenin duygusal emek gösterimi alt boyutu samimi davranış gösterimini sergileyeceği, dolayısıyla öğretimsel liderlik rollerinin öğretmenlerin duygusal emek çabalarını etkilediği saptanmıştır.
- Duygusal emek gösterimi sergileyen öğretmenlerin özellikle olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürü oluşturmada diğer meslektaşlarına nispeten daha fazla önem gösterdikleri görülmektedir.
- Öğretimsel liderlik rolleri alt boyutlarının kendi aralarında pozitif yönde bir ilişkiye sahip oldukları görülmüş ve bu alt boyutlardaki liderlik rollerinden herhangi birini sergileyen öğretmenlerin diğer alt boyutları da sergiledikleri görülmüştür.
- Olumlu öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürünün oluşturulmasına dikkat eden öğretmenlerin aynı zamanda öğrenci gelişiminin, başarısının izlenmesi ve ödüllendirilmesine de dikkat ettikleri saptanmıştır.
- Yüzeysel davranış gösterimi sergileyen öğretmenlerin aynı zamanda derinlemesine davranış gösterimi sergilemede de pek zorlanmadıkları görülmüştür.
- Fazla bir duygu harcama çabası gerektirmeyen samimi davranış gösterimini sergileyen öğretmenlerin duygusal emek alt boyutları olan derinlemesine davranış ve yüzeysel davranış gösterimlerini pek sergilemedikleri anlaşılmıştır.
- Ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile duygusal emek gösterimleri ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için kurulan modeller, anlamlı bulunmuştur.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında ileri sürülen öneriler şu şekildedir.

- Öğretmenlerin sergilemiş oldukları duygusal emek kavramlarına yabancı olduklarından bu kavram ile ilgili bilgi sahibi olmaları (ya da bilgilendirilmeleri) gerekmektedir. Böylece sergilemiş oldukları ya da sergileyecekleri davranışı daha iyi tanıyarak çabuk yıpranma, yorulma ve tükenmişliğin önüne kısmen de olsa geçilebilir.
- Öğretimsel liderlik rolleri hem kadın hem de erkek öğretmenler tarafından daha iyi anlaşılmalı ve bu rolleri sergileyen ya da sergileme yeteneği olan öğretmenlere imkânlar dâhilinde destek olunmalıdır. Bu destek konuya vakıf kişi ya da öğretmenlerin meslektaşlarına sunacağı bir sunum şeklinde olabilir.
- Eğitim fakültesi mezunlarının çevresel ve toplumsal değerlere uyum sağlamaya çok az ilgi gösterdiklerinden bu fakültelerde bu değerlerin farkına vardırıcı, okulun özellikle kendi çevresindeki toplumla bütünleşmesi gerektiğini anlatan çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmen adaylarının okullarda görev yapan öğretmenlerle bir araya gelmesi sağlanarak öğretmenlerin bu konudaki tecrübelerini aday öğretmenlerle paylaşmaları sağlanabilir. Ayrıca müfredatta bu konu ile ilgili düzenlemeler ya da göreve başlanılan yerlerde çevreye adaptasyon konulu bilgilendirme toplantıları yapılabilir.
- Eğitim fakültesi harici mezun olan öğretmenlerin duygusal emek gösterimlerini sergilemeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde okul dışında yaşamış olduğu duyguları sınıftaki öğrencilere hissettirmek durumunda kalmaktadır. Bu öğrenme hizmetiçi eğitim ya da okul rehber öğretmenlerinin yapacağı toplantılar şeklinde olabilir.
- Sayısal branş öğretmenlerinin okul dışında yaşadıkları hissiyatı sınıfa getirmemeleri için duygusal emek davranışlarını öğrenmeleri ve uygulamaları gerekmektedir.

- Mesleklerine yeni başlamış ya da orta düzeyde tecrübeye sahip öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini daha fazla uygulamalıdır. Bu konuda tecrübeli öğretmenlerin tecrübesi az olan öğretmenlere daha fazla rol model olmaları ve onlara mesleki gelişimlerinde yardımda bulunmaları gerekmektedir. Okul kültürü ve iklimi oluşmuş okullarda bu daha kolay hayata geçirilebileceğinden okul idare ve öğretmenlerinin okul kültürü ve iklimini oluşturmak için daha fazla gayret göstermeleri gerektiği söylenebilir.
- Mesleklerine yeni başlamış ya da az tecrübeye sahip olan öğretmenlerin çevre ve toplum ile ilişki kurmada daha ilgili olmaları sağlanmalıdır. Bu konuda gerek okul idaresi bir çalışma yaparak gerekse o çevrede yaşayan öğretmenler meslektaşlarına yardımcı olabilir. Bununla alakalı çok tecrübeli öğretmenlerde de bir ilgisizlik görüldüğünden bu öğretmenlerin de çevreyle ilgili yapılacak olan çalışmalara katılması sağlanabilir.
- Orta ve büyük ölçekli okullarda öğretmenlerin okul vizyon ve misyonunu daha fazla benimsemeleri ve görev yaptıkları okulların çevre ile ilişkisini arttırmak için daha duyarlı olmaları sağlanmalıdır. Öğretmenler özellikle vizyon ve misyonu belirlemede karar alma mekanizmasının içinde yer almalıdırlar. Çevre ile okulun ilişkileri ne kadar iyiye birbirlerine o derece yardımcı olurlar. Ayrıca bu doğrultuda yapılacak olan çalışmalarda sürekli aynı öğretmenlere değil farklı öğretmenlere de görev verilmelidir.
- Özellikle büyük ölçekli okullarda öğrenci başarısının izlenmesi ve öğretimin planlanması, denetimi ve değerlendirilmesi için öğretmenlerin daha fazla gayret göstermeleri gerekmektedir. Bu konuda bir çizelge hazırlanıp haftalık ya da aylık gelişim raporu tutulabilir. Aynı zamanda okul yönetimi belli aralıklarla derse giren öğretmenlerin sınıflarına girmeli ve rehberlik amaçlı denetimlerde bulunmalıdır. Bu

yöntem tecrübeli öğretmenlerin derse girerek ya da diğer öğretmenleri kendi derslerine davet ederek de uygulanabilir.

- Öğretimsel liderlik rollerini uygulayan öğretmenlerin samimi davranış gösterimini sergilemeleri kuvvetle muhtemel olduğundan bu öğretmenlerin aynı zamanda yüzeysel davranış ve derinlemesine davranış gösterimlerini sergilemeyi de gerektiğinde kullanabilmeleri için bilmeleri gerekmektedir. Bu konuda rol yapma yetenekleri edinmeli ve bunu kullanmalıdırlar.
- Duygusal emek gösterimi sergileyen öğretmenlerin özellikle öğretme, öğretme iklimi ve sınıf kültürü oluşturmaya daha fazla önem gösterdiklerinden, duygusal emek gösterimlerinin öğretmenler arasında yaygınlaştırılması gerekmektedir. Öğretme iklimi ve sınıf kültürü oluşmuş sınıfların başarılarının da artmış olacağı varsayılırsa konu ile ilgili başarı sağlamış öğretmenlerin sembolik olarak da olsa ödüllendirilmesi okul içinde bir farkındalık yaratacaktır.
- Öğretimsel liderlik rolleri alt boyutlarının birbiri ile pozitif yönde olumlu ilişkileri olduğundan bu rollerin tamamının bütün öğretmenler tarafından benimsenmesi ve sergilenmesi için hem öğretmenler hem de idare gayret gösterilmelidir.
- Öğrenci başarısını takip eden öğretmenlerin kendi mesleki gelişim ve bireysel değişimlerini de takip etiklerinden öğrencilerin durumlarının sürekli kontrol edilmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenler lisansüstü çalışmalar için de teşvik edilebilir.
- Samimi davranış gösterimini yoğun bir şekilde sergileyen öğretmenlerin derinlemesine davranış ve yüzeysel davranış gösterimlerini yeterince sergilemedikleri görülmüştür. Dolayısıyla samimi davranış doğal olmakla beraber bizi her zaman istenilen sonuca ulaştıramayacağından diğer duygusal emek davranışlarını da edinmek gerekmektedir.

- Eğitim alanında duygusal emek gösterimleri ile ilgili yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Özellikle de öğretimsel liderlik ve duygusal emek gösterimlerinin birlikte yürütüldüğü herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın bu alandaki öncülleri arasında yer aldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu yüzden, elde edilen sonuçlar bu alanda yapılacak başka çalışmalarla da desteklenmelidir.
- Sadece nicel değil nitel yöntemler de kullanılarak kıyaslamalı benzer araştırmalar yapılabilir.



Kaynakça

- Abisel, N., Arslan, U.T., Behçetoğulları, P., Karadoğan, A., Öztürk, S.R. ve Ulusay, N.(2005). *Çok tuhaf çok tanıdık*. İstanbul: Metis.
- Akbıyık, M. (2013). *Etkili liderliğin duygusal emek davranışları üzerindeki etkisi: Hizmet sektöründe bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akman, N., G. (2014). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri. Erişim <http://caymyoisletmeogrenci.com/wp-content/uploads/2014/03/N%C4%B0CEL-VE-N%C4%B0TEL-ARA%C5%9ETIRMAY%C3%96NTEMLER%C4%B0pdf.pdf>,
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235- 249.
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yaşar University* 4(15), 2435-2450.
- Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Akyüz, B. ve Eren, M. Ş. (2013), Hizmetkâr liderlik davranışlarının eğitim sektörü üzerindeki etkisine yönelik teorik bir çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2), 191-205.
- Apaydın, Ç., Vilkinas, T. and Cartan, G. (2011). Predictors of leadership effectiveness for Turkish secondary school teachers. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(1), 107-129.
- Ash, R.C. and Persall, J.M. (2000). The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders. *NASSP Bulletin* 84(616), 15-22.
- Ashforth, B. E. and Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.

- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Atman, R.B. (2010). *Öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Avcı, U. ve Boylu, Y. (2010). Türk turizm çalışanları için duygusal emek ölçeği geçerlemesi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 7(2), 20-29.
- Ayçiçek, G. (2012). *Olumlu ve olumsuz duyguların işgören motivasyonu üzerindeki etkileri ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi* 18(60), 15-29.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Aygün, B. (2014). *Lise öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerindeki farkındalıkları ve öğretimsel liderliği sınırlayan faktörlere yaklaşımlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Bakan, İ. (2008). “Örgüt kültürü” ve “liderlik” türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: Bir alan araştırması. *KMU İİBF Dergisi* 10(14).
- Bakan, İ. ve Doğan, F.İ. (2012). *Hizmetkâr liderlik*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, 2(2) 1-12.

- Bakioğlu, A. (1998). Lider retmen. *M. . Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 11-19.
- Barth, R. S. (1999). *The teacher leader*. Providence, RI, The Rhode Island Foundation.
- Basım, N. ve Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir lek uyarlama alışması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 19(1), 77-90.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başbuğ, G., Ballı, E. ve Oktuğ, Z. (2010). Duygusal emeiğin iş memnuniyetine etkisi: ağrı merkezi çalışanlarına yönelik bir alışma. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 58, 253-274.
- Beğenirbaş, M. ve Meydan, C., H. (2012). Duygusal emeiğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 159-181.
- Beğenirbaş, M. ve alışkan, A. (2014). Duygusal emeiğin iş performansı ve işten ayrılma niyetine etkisinde kişilerarası çarpıklığın aracılık rolü. *Business and Economics Research Journal*, 5(2), 109-127.
- Berry, B., Daughtrey, A. and Wieder, A. (2010). Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning. *Center for Teaching Quality*, 1-12.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili rneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği leiği: Geçerlik ve güvenirlik alışması. *Elementary Education Online*, 9(2), 764-775.

- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Boal, K.B. ve Hooijberg, R. (2000). Strategic leadership research: Moving on. *Leadership Quarterly*, 11(4), 515-549.
- Bolat, T. ve Seymen, O.A. (2003). Örgütlerde İş Etiğinin Yerleştirilmesinde Dönüşümcü Liderlik Tarzının Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(9), 59-85.
- Brotheridge C. M. and Grandey A. A. (2002). Emotional labor and burnout: comparing two perspectives of 'people work'. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Buckner, J. E. (2012). *Emotional labor and authentic leadership* (Unpublished doctoral dissertation). Louisiana Tech University, Louisiana.
- Bulut, Y. ve Uygun, S.V. (2010). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay'da kamu kurumları üzerinde bir uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 29-47.
- Burgelman, R. A. & Grove, A. S. (1996). Strategic dissonance. *Californian Management Review*, 38(2), 8-28.
- Bursalı, M., Y., Bağcı, Z. and Kök S. B. (2014). The relationship between emotional labor and task/contextual/innovative job performance: A study with private banking employees in Denizli. *European Journal of Research on Education*, 2(2), 221-228.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem.

- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2013). *Öğretmen liderliği*, Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cheung, F. Y. L., Tang, C. S. K. (2009). The influence of emotional intelligence and affectivity on emotional labor strategies at work. *Journal of Individual Differences*, 30(2), 75-86.
- Cook, J. W. (2014). Sustainable school leadership: The teachers' perspective. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1).
- Cox, M.F., Çekiç, O., & Adams, S. (2010). Developing leadership skills of undergraduate engineering students: Perspectives from engineering faculty. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 11, 22-36.
- Cömert, M. (2004). Dönüşümcü (Transformasyonel) liderlik. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* içinde (s.1- 12). İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Coşar, S. (2011). *Otantik liderlik kavramı ve ardılları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu, Ankara.

- Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10 (1), 213-227.
- Çaldağ, M. A. (2010). *Duygusal emek davranışlarının sağlık çalışanlarında iş sonuçlarına etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çağlıyan, V., Fındık, M. and Doğanalp, B. (2013). A consideration on emotional labour, burnout syndrome and job performance: The case of health institutions. *Mediterranean Journal of Social Sciences, MCSER Publishing, Rome-Italy*, 4(10).
- Çekiç, O. ve Göç, A. (2016). İlkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri ile liselerde görev yapan branş öğretmenlerinin duygusal emek gösterim düzeyleri, *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Çanakkale. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Eğitim Yönetimi*, 1(1).
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 4(16), 449-464.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*, Ankara: Pegem.
- Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 49-66.
- Çetin, C. (2009). *Liderlik stilleri, değişim yönetimi ve ekip çalışması*, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Çoruk, A. (2014). Yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personelin duygusal emek davranışları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 79-93.
- Danielson C. (2007). The many faces of leadership. *Teachers as Leaders*, 65(1), 14-19.

- Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 171-184.
- Davies, J. B. & Davies B. (2004). Strategic leadership. *School Leadership & Management*, 24(1), 29-38.
- Demir, H. ve Okan, T. (2008). Etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik: Bir ölçek geliştirme denemesi. *İstanbul İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 19(61), 72-90.
- Demirel, H. G. Ve Kışman Z. A. (2014). Kültürler arası liderlik. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9(5), 689-705.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program Geliştirme*, Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Öğretme Sanatı, Ankara: Pegem.
- Deliveli, Ö. (2010). *Yönetimde yeni yönelimler bağlamında lider yöneticiliği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Diefendorff, J. M. ve Croyle, M. H. (2008). Antecedents of emotional display rule commitment. *Human Performance*, 21, 310-332.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20, 183-207.
- Durgut, M. ve Kahya, C. (2015). Duygusal emek ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki: Kamu iç denetçileri üzerinde örnek bir uygulama. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 348-364.
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 277-286.

- Eraslan, L. (2004). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-32.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*, İstanbul: Sistem.
- Eren, E. (1991). *Yönetim ve organizasyon*, İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi, Yayın No. 236.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eroğlu, E. (2010). Örgütsel iletişimin işgörenlerin duygu gösterimlerinin yönetimine olan etkisi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 6(3), 18-33.
- Eroğlu, Ş.G. (2014). Öğütlerde duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 147-160.
- Frost, D. and Durrant, J. (2003). Teacher leadership: rationale, strategy and impact. *School Leadership and Management*, 23(2), 173-186.
- Geçikli, F. (2012). Liderlik ve duygusal zekâ: Mustafa Kemal ATATÜRK örneği. *Atatürk Üniversitesi İletişim Dergisi*, 3.
- Gehrke, N. (1991). *Developing teacher leadership skills*. ERIC Digest, ERIC: 5. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED330691.pdf> adresinden 6 Ekim 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Genç, V. (2013). *Alanya'daki turizm işletmelerinde çalışanların duygusal emek ve duygusal zekâ düzeylerinin iş tatminine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Boston: Pearson.

- Geybullayev, G. (2002). *Yönetimin esrarı*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları, 28.
- Ghalandari, K. and Maryam G. G. J. (2012). The effect of emotional labor strategies (surface acting and deep acting) on job satisfaction and job burnout in Iranian organizations: The role of emotional intelligence. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(12), 24- 31.
- Goff, D. G. (2003). *What do we know about good community college leaders: A study in leadership trait theory and behavioral leadership theory*, Florida: Hillsborough Community College Research Report.
- Gonder, P. O. & Hynes, D. (1994). *Improving school climate & culture*, American Association of School Administrators, Arlington, Va., Texas.
- Grandey, A.A. (1999) *The effects of emotional labor: Employee attitudes, stress and performance* (Yayımlanmamış doktora tezi). Colorado State University, Colorado.
- Grandey, A.A. (2000). Emotion regulation in the work place: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299.
- Gül, H. ve Alacalar, A. (2014). Otantik liderlik ile izleyicilerin duygusal bağlılıkları ve performansları arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 540-550.
- Gül, H. ve Aykanat, Z. (2012). Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 17-36.

- Gül, H. ve Şahin, K. (2011). Bilgi toplumunda yeni bir liderlik yaklaşımı olarak transformasyonel liderlik ve kamu çalışanlarının transformasyonel liderlik algısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 237-249.
- Güllü, M. ve Arslan, C. (2009). Beden eğitim öğretmenlerinin liderlik stilleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 352-367.
- Gülşen, C. (Ed.) (2011). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 201-209.
- Güngör, M. (2009). Duygusal emek kavramı: Süreci ve sonuçları. *Kamu-İş*, 11(1), 167-184.
- Hackman, C. R. and Greg R. O. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16 (2), 250-279.
- Hale, R., P. (1998). Developing teacher leaders. *Kappa Delta Pi Record*, 34(3), 110-111
- Hambrick, D. & Mason, P. (1984). Upper echelons: Organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9 (2), 193-206.
- Hamedoğlu, M. A. (2001). *Vizyoner liderlik*, Yerel Yönetim ve Denetim, 6(6).
- Hassan, A. & Forbis, A. (2011). Authentic leadership, trust and work engagement. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 80, 750-756.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?*, London: Falmer Press.
- Heidegger, M. (2010). *Kanı ve varlık tezi*, Ankara: Doğu Batı Yayınları.

- Hochschild A. R. (1983, 2003) *The managed heart commercialization of human feeling*. London: University of California Press, Ltd.
- Hoşgörür, T. ve Yorulmaz, Y. İ. (2015). The relationship between teachers' leadership behaviours and emotional labour. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 165-190.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012) *Eğitim yönetimi; Teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan (Ed.), Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Hoy, W. K. & Miskel C.G. (1991). *Educational administration*, New York: McGraw-Hill Inc.
- Ireland, R.D. & Hitt, M.A. (2005). Achieving and maintaining strategic competitiveness in the 21st. century: The role of strategic leadership. *Academy of Management Executive*, 19(4), 63-74.
- İbicioğlu, H., Özmen, H.İ. ve Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-23.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve idari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(11), 160-177.
- Jacobsen, C. & House R.J. (2001). Dynamics of charismatic leadership: A process theory, simulation model, and tests. *The Leadership Quarterly*, 10(1).
- Kadak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkilerin incelenmesi (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Kalaycı, Ş, (Ed.) (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Ankara: Asil
- Kale, M. and Özdelen, E. (2014). The analysis of teacher leadership styles according to teachers' perceptions in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 152, 227-232.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kart, E. (2011). Bir duygu yönetimi süreci olarak duygusal emeğin çalışanlar üzerindeki etkisi. *Çalışma ve Toplum*, 3, 215-230.
- Katzenmeyer M. ve Moller G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak - Öğretmen liderler yetiştirmek*, S. Özdemir (Ed.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Katzenmeyer, M. and G. Moller (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Kaya, E. (2009). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişki*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, F. (2014). *Duygusal emek ile tükenmişlik ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı huzurevlerinde çalışan yaşlı bakım personeline yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Kenyon, C. L. (2008). *Reframed teacher leadership: A narrative inquiry* (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Iowa, Iowa.
- Keşan, C. ve Kaya, D. (2011). Öğretimsel liderlik boyutu üzerine üniversite mezunlarının bakış açıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 20-37.

- Kılınç, T. (1995). Durumsal liderlik anlayışında gelişmeler: Liderliğe ikameler yaklaşımı. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 24(1), 59-76.
- Kılınç, T. (2002). Liderlik üzerine bir analiz. *Hastane Dergisi*, 3(15).
- Kılınç, A. Ç. ve Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kleinginna, P.R. Jr., & Kleinginna, A.M. (1981). Categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural Equation Modeling* (4th ed.). New York: The Guilford Press.
- Koç, O. (2006). *Bilgi toplumu organizasyonlarında örgüt içi çatışmaların yönetiminde entelektüel liderliğin rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli, Kocaeli.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*, İstanbul: Beta.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- Köksel, L. (2009). *İş yaşamında duygusal emek ve ampirik bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Kruml, S. M. and Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hochschild's work. *Management Communication Quarterly*, 14(1), 8-49.

- Lambert, L. (2000). *Building leadership capacity in schools*. APC monographs. Research publications. http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=apc_monographs adresinden 1 Ekim 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Law, K.S., Wong, C. and Song, L.J. (2000). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483–496.
- Leroy H., Anseel, F., Gardner W. L. & Sels, L. (2015). Authentic leadership, authentic followership, basic need satisfaction, and work role performance: A cross-level study. *Journal of Management*, 41(6), 1677–1697, doi: 10.1177/0149206312457822.
- Liden, R.C., Wayne, S.J., Zhao, H. & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The Leadership Quarterly*, 19, 161-177.
- Lieberman, A. (1992). Teacher leadership: What are we learning? In C. Livingston (Ed.), *Teachers as Leaders: Evolving Roles* (pp. 159-165). Washington, DC: National Education Association of the United States.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mann, S. (2007). Expectations of emotional display in the workplace: An American/British comparative study, *Leadership & Organization Development Journal*, (28)6, 552-570, <https://doi.org/10.1108/01437730710780985>.
- Manz, C. C. & Sims, H. P. (1991). Super-leadership: Beyond the myth of heroic leadership. *Organizational Dynamics*, 19, 18-35.
- Manz, C. C. & Sims, H. P. (2001). *The new superleadership: Leading others to lead themselves*, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

- Maya, İ. (2010). Yönetim ve okul yönetimi ile ilgili temel kavramlar. F. Silman ve Ş. Ada (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*,(ss. 11-21), İstanbul: Lisans.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso D.R. and Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *American Psychological Association*, 1(3), 232-242.
- Montgomery, D. C., Peck, E. A. & Vining G. G. (2001). *Introduction to linear regression analysis* (3rd ed). New York: John Wiley & Sons.
- Morris, J. A. and Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *The Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Murphy, P.E. (1989). *Creating Ethical Corporate Structures*, *Sloan Management Review*.
- Ngang, T.K., Abdulla, Z. and Mey, S.C. (2010). Teacher leadership and school effectiveness in the primary schools of Maldives. *H. Ü. Eğitim Fakültesi 260 Dergisi*, 39, 255-270
- Oral, L. ve Köse, S. (2011). Hekimlerin duygusal emek kullanımı ile iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 463-492.
- Owens, R. G. (1987). *The leadership of educational clan*, Sheive, L. T. & Schoenheit, M. B. (Eds.), *Leadership: Examining the Elusive* (pp. 16-30), Association for Supervision and Curriculum Development.
- Öz, E. Ü. (2007). *Effect of emotional labor on employees' work outcomes* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış*, Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.

- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 13-23.
- Perek, Z. A. (2006). İş yerinde başarının anahtarı: Duygusal zekâyı kullanabilmek ve duyguları yönetebilme. Erişim <http://www.istesob.org.tr/egitim-mudurlugu>.
- Phipps, K. A. (2010). Servant leadership and constructive development theory: How servant leaders make meaning of service. *Journal of Leadership Education*, 9 (2), 151-170.
- Rafaeli, A., (1989). When clerks meet customers: A test of variables related to emotional expressions on the job. *Journal of Applied Psychology*, 74(3), 385-393.
- Reddy, C. M. & S. Vasanthi, (2015). Dialogue on leadership development. *IIMB Manegement Review*, 27, 44-55.
- Rosenbach, W. E. and Sashkin, M. (2014). The leadership profile: On becoming a better leader through leadership that matters. Erişim <http://www.leadingandfollowing.com/documents/TLP ParticipantManual.pdf>
- Sanocki, S. J. (2013). *The process of how teachers become teacher leaders and how teacher leadership becomes distributed within a school: A grounded theory research study* (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University, Michigan.
- Savaş, A. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Seçgel, N.(2005). *Müzik öğretmenlerinin liderlik stilleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sezer, B. U. (1993). Post-modernizim ve 2. Cumhuriyet. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(1), 22-40.
- Sezgül, İ. (2010). Liderlik ve etik: Geleneksel, modern ve postmodern liderlik tanımları bağlamında bir değerlendirme. *Toplum Bilimleri*, 4(7), 239-251.
- Shelton, M. P. (2014). *Teacher leadership: Development and research based on teacher leader model standards* (Unpublished doctoral dissertation). Southern Illinois University Edwardsville, Illinois.
- Smith, A. (2005). *Sosyoloji*, Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Sparks, D. and Horsley, S. L. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4), 1-28.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(4), 597-608.
- Swayne, L.E., Duncan W.J. & Ginter, P.M. (2006). *Strategic Management of Health Care Organizations* (5th ed.). Cornwall: Blackwell Publishing.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.
- Şentürk, F. K. (2014). *Etik liderliğin belirleyicileri olarak kişilik, örgüt kültürü, dini yönelim ve çevresel faktörler: Antalya'daki dört ve beş yıldızlı otellerde bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Şimşek, M.Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2011), *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*, Ankara: Gazi.
- Şişman M, (2014). *Öğretim liderliği*, Ankara: Pegem.

- Tekin, Y. ve Ehtiyar, R. (2011). Başarının temel aktörleri: Vizyoner liderler. *Journal of Yasar University*, 24(6), 4007-4023.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.e-sosder.com, 4(14), 1-16.
- Tokmak, İ. (2014). Duygusal emek ile işe yabancılaşma ilişkisinde psikolojik sermayenin düzenleyici etkisi. *Milli Savunma Bakanlığı İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 134-156.
- Töremen, F. ve Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (1), 33-47.
- Tuna, M., Bircan, H. ve Yeşiltaş, M. (2012). Etik liderlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Antalya örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(2), 143-155.
- Türkmen, M. (2011). *Öznel iyi oluşun yapısı ve anababa tutumları, özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi: Bir model sınaması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine göre yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S. ve Karakaş, H. (2013). Etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışları: Nitel bir çalışma. 12. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Uğurluoğlu, Ö. ve Çelik, Y. (2009). Örgütlerde stratejik liderlik ve özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12(2), 121-156.

- Urbanski, A. and Nickolaou, M.B. (2006). *Reflections on teachers as leaders*, <http://wenku.baidu.com/view/67e92b2d168884868662d641.html?re=view> adresinden 8 Ekim 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Ünnü, N. A. A. (2009). Politik pazarlamada pazar yönlülük ve otantik liderliğin önemi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 9(4), 1243-1273.
- Watson, D., Clark, L. A. and Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Wharton, A. S. and Erickson C. R. (1993). Managing emotions on the job and at home: Understanding the consequences of multiple emotional roles. *Academy of Management Review*, 18(3), 457-486.
- Yalçın, B. ve Ay, C. (2011). Bilgi toplumunda öğrenen örgütler ve liderlik süreci bağlamında bir örnek olay çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 15-36.
- Yalçın, C., R. (2012). *Bazı öncülleri ve sonuçları ile duygusal emek* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kara Harp Okulu, Ankara.
- Yeşiltaş, M., Kanten, P. ve Sormaz, Ü. (2013). Otantik liderlik tarzının prososyal hizmet davranışları üzerindeki etkisi: Konaklama işletmelerine yönelik bir uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(2), 333-350.
- Yıldırım, M., H., ve Erul, E., E. (2013). Duygusal emek davranışının işgörenlerin tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimler Dergisi*, 5(1), 89-99.
- Yiğit, B. ve Bayraktar, M. (2006). *Okul ve çevre ilişkileri*, Ankara: Pegem.

- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2 (2), 93-105.
- York-Barr J. and Duke K. (2004). What do we know about leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yukl, G. (2003). *Leadership in organizations*, National College for School Leadership, 2003.
- Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(1), 99-106.
- Zeren, H. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Ekler



Ek A: Ölçek Formları ve İzinler

ÖLÇEKLER

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıdaki sorularla ilgili size uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: () Bayan () Bay
2. Mezun olduğunuz okul: () Eğitim Fakültesi () Diğer (belirtiniz)
3. Öğretmenlik branşınız:
4. Meslekte kaçınıcı yılınız:
5. Çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz:
6. Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı:
7. Çalıştığınız okuldaki öğrenci sayısı:

Sayın Katılımcı,

Aşağıda, öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini ve duygusal emek gösterimlerini içeren iki adet anket bulunmaktadır. Bu anketler, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi doktora programında yürütülmekte olan bir tez çalışması için bilimsel veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Sonuçlar bilimsel amaçlı olarak kullanılacağı ve gizli tutulacağı için şahıs veya kurum isimlerinin belirtilmesine gerek yoktur. Anketin geçerli olabilmesi için tüm soruların gerçekçi biçimde cevaplanması gerekmektedir. Vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

Yavuz Tombak

ÇOMÜ Doktora Öğrencisi

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ROLLERİ ÖLÇEĞİ						
Soru No	1. OKUL VİZYON VE MİSYONUNUN TANIMLANMASI, AÇIKLANMASI VE PAYLAŞILMASI	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Okul vizyon ve misyonunun tanımlanmasında okul yöneticileri ve diğer öğretmenlerle ortak çalışmalara katılıyorum					
2	Okul vizyon ve misyonunu öğrencilerimle paylaşıyorum					
3	Öğrencileri kendileri için vizyon oluşturmaları ve hedef belirlemeleri konusunda desteklerim					
4	Öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin okul amaçlarına dönük faaliyetlerini desteklerim					
5	Okul amaçlarına yönelik etkinlikler gerçekleştiririm					
6	Okul değerlerini öğrencilerle paylaşıyorum					

2. ÖĞRETİMİN PLANLANMASI, GERÇEKLEŞTİRİLMESİ, DENETİMİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
7	Eğitim ve öğretim çalışmalarında önceden plan ve program hazırlarım					
8	Plan ve programla ilgili araç gereç ve kaynakları etkin kullanırım					
9	Dersten önce plan yaparım					
10	Derslerle ilgili araç gereçleri önceden hazırlarım					
3. OLUMLU ÖĞRETME, ÖĞRETME VE SINIF KÜLTÜRÜNÜN OLUŞTURULMASI		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
11	Sınıfta destekleyici ve güven ortamı oluştururum					
12	Sınıfta karşılıklı saygı ortamı oluştururum					
13	Verimli öğretim ortamı sağlarım					
14	Derslere zamanında girer-çıkırım					
15	Sınıf içi zamanı iyi kullanırım					
16	Derslerde öğrencilerin görüşlerini alırım					
17	Sınıf içi disiplini sağlarım					
18	Öğretim süreci sırasında öğrencilerimi kontrol ederim					
19	Değerlendirme yaparken tarafsız ve adil davranırım					
4. ÖĞRENCİ GELİŞİMİNİN, BAŞARISININ İZLENMESİ VE ÖDÜLLENDİRİLMESİ		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
20	Öğrencilerin başarılarını destekler ve ödüllendiririm					
21	Öğrencilerle bireysel ilgilenir, ilgi ve yeteneklerini keşfeder ve geliştirmelerine yardımcı olurum					
22	Öğrencilerin akademik bilgiler yanında sanat, edebiyat, spor ve mesleki beceriler kazanmalarını desteklerim					
5. ÖĞRETMENİN BİREYSEL DEĞİŞİMİ VE MESLEKİ GELİŞİMİ		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
23	Değişime ve yeniliğe açığım					
24	Kendimi mesleğimde geliştiririm					
25	Branşım ile ilgili gelişmeleri ve yenilikleri takip ederim					
26	Hizmet içi eğitim, kişisel gelişim vb. programlara istekli katılırım					
27	Eğitimde yeni yaklaşımları okulumda uygularım					
28	Bilgi ve teknolojiyi etkili kullanırım					

6. DİĞER ÖĞRETMENLERİN GELİŞİMİNE DESTEK VERME VE MODEL OLMA		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
29	Yeni öğretmenlerle ilgilenir ve yardımcı olurum					
30	Zümredeki öğretmenlere branşıyla ilgili destek veririm					
7. ÇEVRESEL VE TOPLUMSAL DEĞERLERE UYUM SAĞLAMA		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
31	Okulun bulunduğu çevreye uyum sağlarım					
32	Toplumsal değerlere uygun davranışlar sergilemeye dikkat ederim					
8. ÇEVRE VE TOPLUM DESTEĞİNİ SAĞLAMA		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
33	Okul aile birliği etkinliklerine katılırım					
34	Öğrenci ailelerini ziyaret ederim					
35	Çevre esnafıyla iletişimde bulunurum					
36	Okula maddi destek sağlayabilecek esnaf ve velileri okul yöneticileriyle işbirliği yapmalarına katkı sağlarım					

DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİ	Her Zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1- Gerçekte hissettiğimden farklı şekilde davranırım.					
2- Duygularımın dışavurumunu kontrol etmek için çaba gösteririm.					
3- İnsanların duygularına doğallıkla ve kolayca karşılık veririm.					
4- İnsanlarla uygun şekilde ilgilenebilmek için rol yaparım.					
5- Kurumumun benden göstermemi istediği duyguları göstermeye çalışırım.					
6- İşimin gerektirdiği duyguları sergilediğime inanılması için çaba harcarım.					
7- İnsanlara uygun şekilde karşılık verebilmek için gerçek tepkilerimi bastırırım.					
8- İşimi yapmak için sergilemem gereken duyguları gerçekten de hissederim.					
9- Benden beklenen duyguları hissedebilmek için kendimi zorlarım.					
10- İş yerinde doğru davranışları sergileyebilmek için iyi bir aktör olmaya çalışırım.					
11- İyi hissediyordum rolü yaparım.					
12- İnsanlardan gerçek duygularımı saklarım.					
13- Gerçek duygularımı göstermemeye çalışırım.					
14- İşimi iyi yapabilmek adına duygularımı kontrol altında tutarım.					
15- İşim için doğru duyguları sergilemek üzere bir maske takarım.					
16- Başkalarına göstermem gereken duyguları hissedebilmek için çok çaba sarf ederim.					
17- Kendimi kötü hissediyorken bile güler yüzlü ve cana yakın davranırım.					
18- Bir “gösteri” ya da “performans” sergilerim.					
19- Göstermek zorunda olduğum duyguları, gerçekten yaşamaya çalışırım.					
20- Gerçekte hissetmediğim bir duyguyu gösterebilirim.					
21- İşim gereği sergilemek zorunda olduğum duyguları gerçekten hissediyordum gibi davranırım.					
22- İnsanlarla ilgilenirken, bunaldığımı veya rahatsız olduğumu belli etmemeye çalışırım.					
23- İşimi yaparken, gerçek ruh halimle uyuşmayan duygular sergilerim.					
24- İşimin gerektirdiği olumlu duyguları insanlara kolaylıkla sergilerim.					
25- Diğerlerine göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım.					
26- Gerçekte hissetmediğim duyguları hissediyordum gibi yaparım.					

ÖLÇEK İZİNİ - 1

29.06.2015 17:11

Yavuz Tombak

Lale Hanım merhaba, siz sanırım Lale Köksel ile aynı kişisiniz. Ben ÇOMÜ doktora öğrencisiyim. Sizin e-mail adresinizi aradım ama bulamadım. Bu yüzden facebook'tan ulaşmaya çalışıyorum size kusura bakmayın. Yüksek lisans tezinizde Grandey'in duygusal emek ölçeğini Türkçeye uyarlamış ve uygulamışsınız. Uygulamış olduğunuz ölçeği öğretmen liderliği ve duygusal emek ile ilgili doktora tezimde kullanmak için izninizi istiyorum. Ayrıca konu ile ilgili tavsiyeleriniz varsa belirtebilirseniz de çok sevinirim. İyi çalışmalar Yavuz Tombak

• 30 Haziran



30.06.2015 15:03

Lale Oral Ataç

Merhaba Yavuz bey. Evet, doğru kişiye ulaştınız. Ölçeği kullanmanızda bence bir sakınca yok. Şu an aklıma gelen bir şey yok ama siz soru sormak isterseniz bana her zaman ulaşabilirsiniz. Mail adresim: laleoral.cbu@gmail.com Çalışmanızda başarılar dilerim. Lale

ÖLÇEK İZİNİ - 2

29 Haziran

Sayın Bilal AYGÜN,

Tarafınızdan hazırlanan "Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini Ölçeği"ni atıfta bulunarak izniniz dahilinde öğretmen liderliği ve duygusal emek ile ilgili hazırlamakta olduğum doktora tezimde kullanmak istiyorum.
İyi çalışmalar

BİLAL AYGÜN <baygun@hotmail.com>**30 Haziran**

Sayın meslektaşım, atıfta bulunmak şartıyla hazırlamış olduğum "Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini" ölçeğini kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Bilal AYGÜN

*Eğitim Yönetimi ve Denetimi Uzmanı**Beylikdüzü-Beykent / İstanbul*



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.11081697
Konu: Araştırma izni

02.11.2015

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 14/10/2015 tarihli ve 13158 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Yavuz TOMBAK' ın "Ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile duygusal emek gösterimleri arasındaki ilişki" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (2 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Elektronik İmza ile Aynıdır
02.11.2015

Yönetim ŞUBESİ