

Investigation of Teachers' Perceptions on Self-Leadership Behaviors and Self-Development Level

Öğretmenlerin Kendi Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının ve Kendilerini Geliştirme Düzeylerinin İncelenmesi

Hülya Kasapoğlu¹

Abstract

This study aims to evaluate the perception of teachers, who have the mission of leading to and developing of students, about their own leadership behaviors and self-development level. In this context, a total of 305 teachers, 235 in state secondary schools and 70 in private secondary schools in Trabzon province, were involved into the study. During the collection of the data, "Teacher Leadership Scale" and "Self-Development Scale" were used. The results of the study showed that teachers' perceptions of their own leadership behaviors and level of self-development were evaluated in most of the time intervals, and there was a meaningful difference in leadership behaviors in favor of private school teachers and in self-development behaviors in favor of female teachers. When the relationship between teachers' perceptions about their own leadership behaviors and self-development level was examined, weak associations in positive direction were found. In the regression analysis, it was observed that teacher leadership scale score increased as self-development scale score increased, and the total scores of the self-development scale and school type had a statistically meaningful effect on the teacher leadership scale. As a result of the research, it is suggested to select teachers for the profession who seek the ways for professional development and have leadership skills, provide trainings to teachers in these areas, and make changes in the curricula of the faculty of education to encourage teacher development and leadership.

Keywords: Teacher leadership, self-development, leadership, teacher

Öz

Bu araştırma öğrencilerini geliştirme ve onlara liderlik etme misyonu taşıyan öğretmenlerin, kendilerini geliştirme düzeylerinin ve kendi liderlik davranışlarına ilişkin algılarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda Trabzon ili merkez ortaokullarında görev yapan 235 devlet, 70 özel ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 305 öğretmen örnekleme alınmıştır. Verilerin toplanmasında Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Kendini Geliştirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendi liderlik davranışlarına ilişkin algıları ve kendilerini geliştirme düzeyleri çoğu zaman aralığında değerlendirilirken, liderlik davranışlarında özel okul öğretmenleri lehinde, kendini geliştirme davranışlarında ise kadın öğretmenler lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin kendi liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile kendini geliştirme düzeyleri arasında ilişkiler incelendiğinde pozitif yönlü, düşük düzeyde korelasyon bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucunda kendini geliştirme ölçek puanı arttıkça öğretmen liderliği ölçek puanının da arttığı, kendini geliştirme ölçeği toplam puanları ve okul türünün öğretmen liderliği ölçeği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, mesleğe kendini geliştiren ve liderlik becerilerine sahip öğretmenlerin seçilmesi, öğretmenlere bu alanlarda eğitimler verilmesi, eğitim fakültesi müfredatlarında öğretmen gelişimi ve liderliğine yönelik düzenlemeler yapılması önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen liderliği, kendini geliştirme, liderlik, öğretmen

Received: 10.11.2019 / Revision received: 19.12.20 / Approved: 01.05.2020

1 Assoc. Dr., hulyak@trabzon.edu.tr, Trabzon University, Trabzon, Turkey, ORCID ID: 0000-0002-1399-138X

Atf için/Please cite as:

Kasapoğlu, H., (2020). Investigation of teachers' perceptions on self-leadership behaviors and self-development level. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2), 261-302 doi: 10.14527/kuey.2020.006

Introduction

The aim of schools is to raise individuals who have free and multifaceted thinking, strong communication skills, physical and mental health, who embrace social culture, have an original vision and are entrepreneurial. Teachers are expected to raise individuals for these purposes (Açıklın, 1995). From this point of view, there is a need for leading education managers and leading teachers for the success of schools instead of traditional education and traditional school management (Peker, 2004).

A leader is a creative person who guides, enlightens, aims forward, teaches, and realizes in time the wishes and needs of the people with whom they work. A leader is influential in defining and changing the goals and behaviors of the group they lead (Saruhan et al., 2009). Leaders should create an environment where people of different personal characteristics in an organization can express themselves freely and make them feel they do everything willingly (Bolat et al., 2008).

Along with the need for institutional change and development, as a result of the increasing leadership needs at educational and institutional levels in educational environments, the idea of a leading teacher is seen as a much-debated concept (Vranješević & Frost, 2016; Jacobs et al., 2016).

In order to improve educational practices, influence others, develop teachers in all positions in schools and strengthen their leadership capacity; contemporary theories locate teacher leadership as part of an inclusive structure that exemplifies the learning stance, truly values the student, and supports them to learn and produce new roles and new ideas. (Khan & Malik, 2013; Uribe-Florez et al., 2014; Lai & Cheung, 2014).

Beycioğlu and Aslan (2012) state that at the core of teacher leadership lies the ideas of turning schools into professionally learning societies, equipping teachers to participate more closely in these processes, thereby contributing to the transformation of schools into democratic environments.

In schools where teacher leadership is effective, it can be said that there will be increased loyalty to goals, peer learning, acting jointly, strong communication, continuous learning, wise attitude and behaviors. Katzenmeyer and Moller (2013) define the leading teacher as: teachers who lead inside and outside the classroom, continue learning and participate in the leader society, motivate their colleagues to implement advanced educational practices and take responsibility to achieve positive results. Can (2007), on the other hand, defines teacher leadership with the competence of teachers to willingly undertake formal and informal educational activities and processes in classroom and school, create independent projects, influence their environment, support the development of

their colleagues and build trust. According to Harris (2005), there are four main elements that come to the fore in the definitions of teacher leadership. These are creating common values among teachers, giving them the opportunity to lead, making them work as instructional leaders, and accepting a new understanding of institutional culture in schools where leadership has a meaning beyond individualism and is accepted as an interactive phenomenon.

Teacher leadership is based on distributed leadership, which includes leaders, followers, and their relationship process as an institutional approach (Harris, 2013). Nudrat and Akhtar (2014) stated seven characteristics that will define effective teacher leaders as leader ethics, emotional soundness, interpersonal communication skills, teaching competence, learning power, cooperation, entrepreneurship. On the contrary, Harris and Lambert (2003) classified the skills teacher leaders should have under the headings of personal actions, collaboration skills, professional skills and knowledge and change agents. Definition of a leading teacher according to Hanuscin et al. (2012) is: being collaborative, well-intentioned, reliable and reflective, having a clear vision and a positive attitude, being highly motivated, self-sacrificing and sensitive to others' needs, and being a positive role model.

Beycioğlu and Aslan (2010) state that teacher leadership consists of three sub-dimensions and explains these dimensions as follows:

1. **Institutional development:** Defined as the most important dimension that distinguishes teacher leadership from traditional leadership approaches. In this dimension, there are statements regarding the variety of leadership responsibilities expected from the school principal and various managerial activities that teachers should take part in.
2. **Professional development:** This dimension covers the behaviors of leading teachers to develop themselves professionally as well as displaying pioneering and exemplary behaviors for their students and colleagues.
3. **Collaboration with colleagues:** This dimension covers the behaviors of teacher leaders to lead the formation of collaborative working groups in line with the professional and institutional needs that arise.

Teacher leadership enables teachers to take on more active roles and reveals situations that contrast with the current culture of schools and teachers' norms (Mangin, 2005). However, Johnson and Donaldson (2007) argue that, even though teachers have leadership skills, they are reluctant to be identified as leaders, and link this to three reasons. The first reason for this is expressed as the fact that school culture does not allow teachers to show leadership behavior. Secondly, teachers think they fall short of the skills to lead other adults. They are also reluctant to develop in this regard. Thirdly, approaches suggesting that teachers are equal in school cultures reduce the motivation of teachers who want to improve their leadership skills. If teachers take the role of a leader, they refrain from the reactions of their colleagues and abstain from staying outside the group.

According to Assuncao et al. (2008), the daily practices of teachers in schools are influenced by policies and decisions at the national, regional, and school level. Therefore, teachers remain passive and out of the decision process. From the perspective of the constructivist approach in education, teachers are expected to participate in decision-making processes that affect daily practices in school. However, in many countries, standards related to teachers are developed by government institutions. In this process, teacher participation is extremely limited, and teachers cannot adopt these standards. An attempt to set standards for teachers is an attempt to influence teachers externally. However, professional development is a need to be prioritized (as cited in Sarıdaş & Bakioglu, 2015).

Although teacher leadership is a function that supports teacher development, one of the most positive results of teacher leadership is the impact of teacher leaders on themselves. This is because teacher leaders continue to pursue their personal goals, professional aspirations, and moral responsibilities within the development process (Margolis & Deuel, 2009). Fundamentally, contemporary educational leadership is focused on learning and self-development, and in this understanding, the idea of every teacher being self-disciplined, self-educating, self-developing and self-leading is emphasized (Çelik, 2007).

Teacher leaders who care about their personal and professional development know the necessity to give priority to learning in all their responsibilities. In addition to following the literature related to their profession, these teacher leaders create opportunities for themselves by following the contribution of higher education to the field and constantly improve their professional connections that will contribute to themselves both inside and outside the school. Also, teacher leaders accept the feedback of their colleagues and students as a rich source of learning and use the suggestions to learn and evaluate themselves. They undertake difficult tasks and try to learn from their experiences. In summary, while leader teachers need to continue the learning process, they also must carry their leadership responsibilities (Katzenmeyer & Moller, 2013).

Sönmez (2007) defines lifelong learning as “the expression of an understanding that requires individuals to gain knowledge, skills, attitudes and habits by using all kinds of learning sources for self-development”. The learner-leader approach has placed the responsibility on the leader to constantly learn and improve himself (Çelik, 2007). Leaders’ self-development is at the starting point of their continuous improvement and development activities (Elias, 2009). Self-development refers to reviewing the knowledge and experience, acquiring new knowledge and skills, and learning to change and learn (Marşap, 1999; Fındıkçı, 1996).

As a result of the literature review, it was determined by many authors that self-development was evaluated in four dimensions: mental, physical, social-emotional, and spiritual(moral life) (Adair, 2013; Baker, 2005; Covey, 2001; Cüceloğlu, 1993; Çeşcioglu, 2003; Freshman, 1999; Fındıkçı, 1996; Loehr & Schwartz,

2004; Megginson & Whitaker, 2004). Covey (2005) explained these dimensions as follows.

Physical dimension provides physical development and is linked to three components, including smart nutrition; continuous and balanced exercise; proper rest, relaxation, stress management, and protective thinking. This dimension is related to the effective maintenance of our physical body.

Mental dimension reflects the intellectual side of the individual. This dimension consists of efforts such as reading, thinking, writing, following recent developments. Thus, the individual has the ability of multi-dimensional perception and decision making. Three ways to develop mental intelligence; systematic, disciplined work and education; developing self-awareness; learning by teaching and doing.

Social/Emotional dimension contributes to effective management and leadership behavior. It involves the awareness of one's own and others' feelings, understanding their causes, and the ability to use this information in their thoughts and actions. According to Goleman (2006), features of developable emotional intelligence includes: self-activation, being able to continue on the road despite mishaps, postponing satisfaction by controlling the impulses, regulating the mood, not letting the troubles prevent thinking, putting yourself in the shoes of someone else and cherishing hope.

Spiritual dimension, which has a personal meaning related to the essence of the individual, directs one's life. Development in the spiritual life dimension shows how the individual relates to the universe, society, nature, and themselves, briefly in all aspects of life, and leads them to discover the deepest principles and values. The person who has developed his spiritual intelligence must have a sense of contributing to people and ideals in their lives, be honest and listen to the right voice in them.

If the individual develops balanced in these four dimensions, they obtain an effective life and have an increased satisfaction of life. The individual who develops themselves in any of the four dimensions unavoidably feels the need to develop themselves in other dimensions (Coleman, 2009; Cüceloğlu, 1993). Among the characteristics of individuals who are constantly developing themselves, it is seen that they have the desire to learn, responsibility for their learning, effective communication skills, self-development skills, high level thinking skills, research skills, etc. (Adams, 2007; Cornford, 2002). To be effective in classrooms and schools, teachers need to develop their ability, pedagogical knowledge, knowledge in other fields, etc. The development of teachers will improve the content of their plans, decision-making processes, and their impact on classroom practice (Goodnough & Hung, 2009).

The constant change in the needs of today's educational institutions increases the need for leading teachers who can adapt to these changes. More important than the participation of teachers in externally planned training courses, is

that they are aware of their own development needs and have a desire towards fulfilling this. Because as the teacher leaders increase their development, they will increase their leadership skills and will contribute positively to the development of other teachers. It is important that teachers who have a responsibility to develop and raise people, firstly fulfill their self-development responsibilities and efforts to increase their leadership abilities. For this reason, in the research, it was attempted to understand the self-development level of teachers, their perceptions about leadership levels, the relationship between leadership levels and self-development levels.

Problem statement

Considering the increasing importance of teacher leadership in the field of educational management, the results of this research, which examines the relationship between teachers' perceptions of self-development and their own leadership levels, are expected to make a significant contribution to the literature. In this context, the answers to the following questions were examined in the research.

1. According to the teachers' opinions, at what level do self-development take place for teachers?
2. According to the teachers' opinions, what is the perception of teachers regarding their leadership skills?
3. Is there a significant difference between the opinions of teachers about self-development and leadership levels according to the type of school they work in, gender, the school they graduated from, the teaching field, their seniority in the profession?
4. According to the opinions of the teachers, is there a significant relationship between the self-development level of teachers and their perceptions about their leadership behaviors?
5. According to the teachers' opinions, are the sub-dimensions of self-development in teachers a significant predictor of teacher leadership?

Method

Research Design

In this quantitative research, relational screening model from general screening models was used. Screening model describes a situation that existed in the past or exists in the present as it is. In the general screening model, in a universe with numerous numbers of components, the whole universe or a sample group is screened to make a general judgment about the universe. In the relational screening model, it is determined whether the variables between two and more change jointly. Then it is attempted to determine how this happens (Karasar, 2011).

Population and Sample

The research population consists of 1480 teachers working in the central state and private secondary schools in Trabzon province in the 2015-2016 academic year. Accordingly, among 1480 randomly selected teachers of 10 state and 8 private secondary schools in the city centre of Trabzon, 305 teachers were selected to be the sample group of the study, with 5% of sampling error and 95% confidence interval, using the formula of $n = Nt^2pq / [d^2(N-1) + t^2pq]$. Stratified sampling was used in the research. This sample provides fewer sample groups compared to simple random sampling and provides a stronger representation of the universe at a lower cost (Neuman & Robson, 2014). Among the teachers participating in the study, 77% of them, 235 people in total, were sampled from state secondary schools, and 23% of them, 70 people in total, were sampled from private secondary schools. 170 (55.7%) of the participants are female and 135 of them (44.3%) are male. In terms of the schools the participants graduated from, 242 (79.3%) people are graduates of education faculties, 63 people (20.7%) are graduates from other schools. In terms of the fields of teachers, 55 (18%) people are from teaching foreign languages, 51 (16.7%) people from teaching Turkish, 44 (14.4%) people from teaching mathematics, 36 (11.8%) from teaching science, 28 (9.2%) from teaching social studies, and 91 (29.8%) people participated in the research from other fields. With a rate of 24.6% and 75 people in total, the majority of teachers participating in the questionnaire had the seniority of 11-15 years. Other teachers respectively, 66 people with a rate of 21.6% had the seniority of 6-10 years, 60 people with a rate of 19.7% had the seniority of 16-20 and 21 years and above. The smallest group is 44 people with 1-5 years of seniority with a rate of 14.4%. Descriptive statistics of continuous variables were shown as mean \pm standard deviation, and descriptive statistics of categorical variables were shown as number of persons (N) and percentage (%).

Data Collection Tools

Within the scope of the research, Teacher Leadership Scale (Beycioğlu & Aslan, 2010) and Self-Development Scale (Kasapoğlu, 2009) were used. Teacher Leadership Scale is a five-point Likert-type 25-item scale consisting of the sub-dimensions of institutional development ($\alpha = .87$), professional development ($\alpha = .87$) and collaboration with colleagues ($\alpha = .92$). The total variance explained by these three dimensions was expressed as 57.23% in the scale (Beycioğlu & Aslan, 2010). Self-Development Scale, which is the other scale used in the research, is a five-point Likert-type 33-item scale consisting of the sub-dimensions of mental dimensions ($\alpha = .92$), physical dimension ($\alpha = .83$), social-emotional dimension ($\alpha = .92$), spiritual dimension ($\alpha = .93$). The ranges in scales are 1-1.8 never, 1.8-2.6 rarely, 2.61-3.40 sometimes, 3.41-4.20 often, 4.21-5 always.

As a result of the validity and reliability analysis for this research, the Cronbach α coefficient for the Teacher Leadership Scale was calculated as 0.92 and the Cronbach α coefficient for the Self-Development Scale was calculated as

0.95. It can be said that a high level of validity and reliability were obtained for both scales. Cronbach α coefficients of the subscales according to school types are given in Table 1.

Table 1
Cronbach α Coefficients of The Subscales According to School Types

Scale	Sub Scale	Cronbach α	
		Private Secondary	State Secondary
Teacher Leadership	Colleague Collaboration	0.764	0.800
	Institutional Development	0.797	0.875
	Professional Development	0.816	0.860
	Total	0.891	0.916
Self-Development	Mental Development	0.874	0.848
	Physical Development	0.832	0.789
	Emotional Development	0.877	0.828
	Spiritual Development	0.946	0.944
	Total	0.960	0.949

Data Collection

After the necessary permissions related to the research were obtained from the Trabzon Provincial Directorate of National Education, the application of data collection tools to the teachers in the schools, who were included in the research sample, was carried out by the researcher in person. Before applying data collection tools, teachers were informed about the research and voluntary participation was ensured.

Data Analysis

In this study, statistical analysis was determined using SPSS Statistics 20.0 statistical package program. The p values obtained in the test results were evaluated at 95% confidence interval and $\alpha = 0.05$ significance level.

In the comparison of continuous variables, t-test was used for the means of two independent groups, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) test was used for three or more groups. In cases where a statistically significant difference was found as a result of ANOVA Test, Tukey Test was used for paired comparisons. Furthermore, Pearson Correlation Coefficient was used to investigate the relationship of continuous variables. Regression Analysis was used to investigate the

effect of variables that are statistically significant (as a result of the analyses) on Teacher Leadership Scale score.

Findings

In this section, the opinions of the school administrators and teachers obtained from the research and the findings of whether there is a difference between them are presented.

Teachers' Opinions on Self-Development Levels of Teachers

The opinions of the teachers regarding the implementation level of teachers' self-development functions were received and the findings are given in Figure 1.

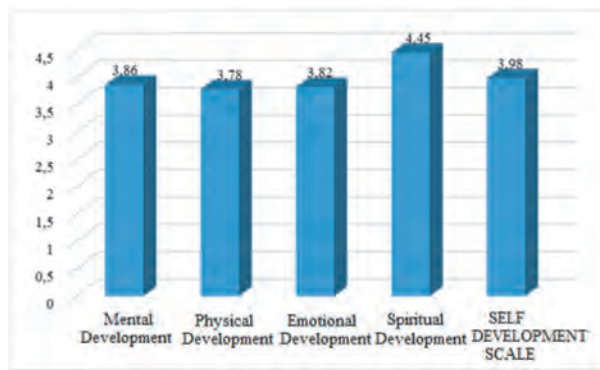


Figure 1: self-development of teachers

Mean score of self-development scale was calculated as ($\bar{x} = 3.98$) and the frequency of teachers displaying the behaviors included in the scale questions was found to be “most of the time”. When the subscales were analyzed, it was observed that the highest score was in the spiritual development subscale ($\bar{x} = 4.45$), and the lowest score was in the physical development subscale ($\bar{x} = 3.78$). The mean scores of the other two subscales, mental development and emotional development, were calculated as ($\bar{x} = 3.86$) and ($\bar{x} = 3.82$) respectively. Here, the frequency of teachers displaying the behaviors in the spiritual development subscale questions was “always” while the frequency for mental, physical and emotional development subscale questions was found as “most of the time”.

Teachers' Opinions on Leadership Levels of Teachers

Teachers' perceptions about the level of their leadership functions displayed were evaluated and the findings are given in Figure 2.

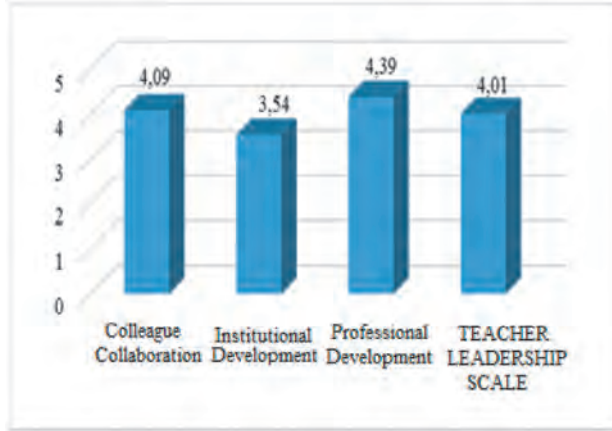


Figure 2: leadership levels of teachers

Mean score of teacher leadership scale was calculated as ($\bar{x} = 4.01$), and the frequency of teachers displaying the behaviors included in the scale questions was found to be “often”. When the subscales were analyzed, the highest score was in the professional development subscale ($\bar{x} = 4.39$), and the colleague collaboration score was calculated as ($\bar{x} = 4.09$). The lowest subscale score ($\bar{x} = 3.54$) belonged to the institutional development. Here, teachers' degrees of displaying the behaviors in colleague collaboration and institutional development subscale questions can be interpreted as “often” and the degrees of displaying the behaviors in the professional development subscale questions as “always”.

Evaluation of Self-Development and Leadership Levels of Teachers According to Some Variables

Evaluation results of the teachers' opinions on the level of self-development and the level of displaying leadership behaviors according to the type of school are given in Table 2.

Table 2
Comparison of Teacher Leadership and Self-Development Scales According to the Type of School

	Type of School		p value	t value
	State (N=235)	Private (N=70)		
Colleague Collaboration	4.02 ± 0.6	4.31 ± 0.6	0.001*	-3.463
Institutional Development	3.41 ± 0.7	3.95 ± 0.6	0*	-5.940
Professional Development	4.32 ± 0.5	4.61 ± 0.4	0*	-5.158
Teacher Leadership Scale	3.92 ± 0.5	4.29 ± 0.4	0*	-5.613
Mental Development	3.83 ± 0.6	3.97 ± 0.7	0.093	-3.024
Physical Development	3.76 ± 0.7	3.86 ± 0.8	0.256	-1.783
Emotional Development	3.8 ± 0.6	3.87 ± 0.8	0.465	-1.891
Spiritual Development	4.44 ± 0.7	4.49 ± 0.7	0.581	-0.236
Self-Development Scale	3.96 ± 0.6	4.05 ± 0.7	0.230	-2.262

* p<0.05

According to the t-test results for the independent groups, the mean scores of colleague collaboration (p<0.05), institutional development (p<0.05) and professional development (p<0.05) subscales showed a significant difference with the teacher leadership scale (p<0.05) according to the school type. For all the scales, the perception scores of the teachers working in private schools regarding the degree of displaying behaviors related to their leadership roles were higher than those in state schools. The self-development scale and subscale mean scores (p> 0.05) did not differ significantly according to the type of school.

The results of the teachers' opinions on self-development level and their perceptions about the level of displaying leadership behavior according to gender are presented in Table 3.

Table 3
Comparison of Teacher Leadership and Self-Development Scales According to Gender

	Female (N=170)	Male (N=135)	p value	t value
Colleague Collaboration	4.11 ± 0,6	4,06 ± 0,6	0.539	0.616
Institutional Development	3.55 ± 0,7	3.52 ± 0,7	0.652	0.456
Professional Development	4.46 ± 0,4	4.30 ± 0,5	0.002*	3.384
Teacher Leadership Scale	4.04 ± 0,5	3.96 ± 0,5	0.157	1.531
Mental Development	3.99 ± 0,6	3.70 ± 0,6	0*	4.510
Physical Development	3.81 ± 0,6	3.73 ± 0,7	0.314	0.205
Emotional Development	3.87 ± 0,6	3.76 ± 0,7	0.137	0.599
Spiritual Development	4.54 ± 0,6	4.34 ± 0,8	0.009*	3.193
Self-Development Scale	4.06 ± 0,5	3.88 ± 0,6	0.009*	2.488

* p<0.05

According to the t-test results for the independent groups, the mean scores of professional development ($p < 0.05$) mental development ($p < 0.05$) and spiritual development ($p < 0.05$) and self-development ($p < 0.05$) scales showed a statistically significant difference according to gender. Female teachers' scores were higher than male teachers' in all scales. In terms of colleague collaboration ($p > 0.05$), institutional development ($p > 0.05$), teacher leadership ($p > 0.05$), physical development ($p > 0.05$) and emotional development ($p > 0.05$) subscale mean scores, there was no significant difference determined according to gender.

The results of the teachers' opinions about self-development level and their perceptions about the level of displaying leadership behavior according to graduation are given in Table 4.

Table 4
Comparison of Teacher Leadership and Self-Development Scales According to Graduation

	Graduation		p value	t value
	Faculty of Education (N=242)	Other (N=63)		
Colleague Collaboration	4.09 ± 0,6	4.08 ± 0,6	0.901	0.189
Institutional Development	3.55 ± 0,7	3.50 ± 0,7	0.637	0.744
Professional Development	4.39 ± 0,5	4.40 ± 0,5	0.857	0.072
Teacher Leadership Scale	4.01 ± 0,5	3.99 ± 0,5	0.831	0.450
Mental Development	3.85 ± 0,7	3.88 ± 0,6	0.757	0.699
Physical Development	3.78 ± 0,7	3.76 ± 0,6	0.819	0.852
Emotional Development	3.81 ± 0,6	3.84 ± 0,7	0.702	-0.501
Spiritual Development	4.46 ± 0,7	4.41 ± 0,8	0.615	0.098
Self-Development Scale	3.98 ± 0,6	3.98 ± 0,6	0.978	0.377

* $p < 0.05$

According to the t-test results for the independent groups conducted, no statistically significant difference was found according to graduation in terms of teacher leadership scale and subscales ($p > 0.05$), and self-development scale and subscales' ($p > 0.05$) mean scores.

Evaluation results of the teachers' opinions about self-development level and their perceptions about the level of displaying leadership behavior according to the teaching field are given in Table 5.

Table 5
Comparison of Teacher Leadership and Self-Development Scales According to Teaching Field

	Field						p value
	Foreign Language (N=55)	Mathematics (N=44)	Turkish (N=51)	Social Sciences (N=28)	Science (N=36)	Other (N=91)	
Colleague Collaboration	4.07 ± 0.6	4.04 ± 0.6	4.00 ± 0.6	4.11 ± 0.6	4.20 ± 0.6	4.12 ± 0.6	0.694
Institutional Development	3.42 ± 0.7	3.39 ± 0.6	3.43 ± 0.7	3.69 ± 0.8	3.71 ± 0.7	3.62 ± 0.7	0.094
Professional Development	4.39 ± 0.5	4.36 ± 0.5	4.42 ± 0.4	4.41 ± 0.5	4.39 ± 0.6	4.39 ± 0.4	0.994
Teacher Leadership	3.96 ± 0.5	3.93 ± 0.5	3.95 ± 0.5	4.07 ± 0.6	4.10 ± 0.5	4.04 ± 0.5	0.495
Mental Development	4.03 ± 0.6	3.63 ± 0.6	3.81 ± 0.6	3.74 ± 0.7	3.97 ± 0.7	3.89 ± 0.6	0.027*
Physical Development	3.72 ± 0.6	3.46 ± 0.7	3.84 ± 0.7	3.64 ± 0.8	3.98 ± 0.7	3.89 ± 0.6	0.003*
Emotional Development	3.88 ± 0.6	3.66 ± 0.6	3.83 ± 0.6	3.60 ± 0.9	3.95 ± 0.6	3.87 ± 0.6	0.125
Spiritual Development	4.41 ± 0.7	4.44 ± 0.6	4.47 ± 0.7	4.27 ± 0.9	4.58 ± 0.7	4.48 ± 0.6	0.608
Self-Development	4.03 ± 0.5	3.80 ± 0.5	3.98 ± 0.6	3.81 ± 0.8	4.11 ± 0.6	4.03 ± 0.5	0.101

* $p < 0.05$

According to the results of ANOVA Tests, mental development ($p < 0.05$) and physical development ($p < 0.05$) subscale mean scores showed a statistically significant difference according to fields. No significant differences were found between the fields in terms of teacher leadership scale and subscales ($p > 0.05$), emotional and mental development subscale and self-development scale ($p > 0.05$) mean scores.

According to the results of Tukey Tests for paired comparisons, in terms of the mental development subscale, only the mean scores of teachers in the foreign language field were higher than the mathematics field. For this scale, there was no significant difference between other fields. However, for the physical development subscale, only the mean scores of teachers in the mathematics field were lower than those in sciences and other fields. No significant difference was found among other fields for this scale.

Evaluation results of the teachers' opinions about self-development level and their perceptions about the level of displaying leadership behavior according to seniority are given in Table 6.

Table 6
Comparison of Teacher Leadership and Self-Development Scales According to Seniority

	Seniority					p value	F value
	1-5 years (N=44)	6-10 years (N=66)	11-15 years (N=75)	16-20 years (N=60)	21 + years (N=60)		
Colleague Collaboration	4.00 ± 0.5	4.10 ± 0.7	4.09 ± 0.6	4.02 ± 0.7	4.19 ± 0.6	0.495	0.848
Institutional Development	3.53 ± 0.6	3.60 ± 0.8	3.48 ± 0.7	3.45 ± 0.7	3.65 ± 0.7	0.485	0.866
Professional Development	4.40 ± 0.5	4.43 ± 0.5	4.32 ± 0.5	4.39 ± 0.4	4.43 ± 0.5	0.587	1.056
Teacher Leadership	3.98 ± 0.4	4.04 ± 0.6	3.96 ± 0.5	3.95 ± 0.5	4.09 ± 0.5	0.480	0.958
Mental Development	3.88 ± 0.7	3.98 ± 0.7	3.72 ± 0.6	3.85 ± 0.5	3.91 ± 0.6	0.165	1.502
Physical Development	3.74 ± 0.8	3.77 ± 0.7	3.67 ± 0.6	3.80 ± 0.6	3.93 ± 0.7	0.278	1.148
Emotional Development	3.77 ± 0.7	3.94 ± 0.7	3.66 ± 0.6	3.83 ± 0.6	3.90 ± 0.7	0.093	2.052
Spiritual Development	4.34 ± 0.8	4.45 ± 0.6	4.38 ± 0.7	4.52 ± 0.6	4.56 ± 0.7	0.406	2.612
Self-Development	3.94 ± 0.6	4.04 ± 0.6	3.86 ± 0.6	3.99 ± 0.5	4.07 ± 0.6	0.207	1.390

* p<0,05

According to the ANOVA Test results, no statistically significant difference was found according to seniority in terms of teacher leadership scale and subscales (p> 0.05), and self-development scale and subscales' (p> 0.05) mean scores.

Table 7
Correlation Between Self-Development and Leadership Levels According to Teachers' Opinions

Dimensions	1		2		3		4		5		6		7		8		9	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
1. Colleague Collaboration	1	-	.571**	0	.518**	0	.832**	0	.267**	0	.232**	0	.284**	0	.145*	.011	.260**	0
2. Institutional Development		1	-	.613**	0	.887**	0	.346**	0	.304**	0	.318**	0	.185*	.001	.323**	0	
3. Professional Development			1	-	.806**	0	.348**	0	.315**	0	.311**	0	.269**	0	.350**	0		
4. Teacher Leadership				1	-	.377**	0	.333**	0	.359**	0	.228**	0	.364**	0			
5. Mental Development					1	-	.689**	0	.732**	0	.693**	0	.893**	0				
6. Physical Development						1	-	.769**	0	.667**	0	.859**	0					
7. Emotional Development							1	-	.740**	0	.915**	0						
8. Spiritual Development								1	-	.876**	0							
9. Self-Development										1	-							

* p<0.05

When the table above is analyzed according to the calculated Pearson Correlation Coefficients (r) and p values results, statistically significant (p <0.05) correlations were determined between the scores of both scale and subscale scores.

In the examination of the relationship between teacher leadership scale and subscales, it was concluded that colleague collaboration, institutional development and professional development subscales have the same directional and medium level ($r=0.571, r=0.518, r=0.613$) relationship among them. In addition, teacher leadership total scores have the same directional and strong relationship ($r=0.832, r=0.887, r=0.806$) with the subscale scores.

In examining the relationship between self-development and subscales, mental development subscale with physical development and spiritual development subscales; physical development subscale with spiritual development subscale show same directional and medium level relationship among themselves ($r=0.689, r=0.693, r=0.667$). The relationship among the subscales of emotional development with mental development, physical development and spiritual development subscales were same directional and strong ($r=0.732, r=0.769, r=0.740$). The self-development total scores were in the same direction with the subscale scores and have a stronger relationship than the others ($r=0.893, r=0.859, r=0.915, r=0.876$).

However, as a result of investigating the relationship between teacher leadership and self-development scales and subscales, it was observed that both total scores of both scales and their subscales have same directional and weak relationships with each other. As a result, while positive and strong relationships were determined between the scales and their subscales, positive and weak relations were found between the two scales. In other words, teacher leadership and self-development scale and subscale scores have little effect on each other in the same direction.

Table 8
Regression Analysis Results Table

Dependent Variable: Teacher Leadership Scale	B	B (95% CI)	p value
Constant	2.279	1.830 / 2.729	0*
Self-Development Scale	0.272	0.185 / 0.359	0*
Type of School	0.442	0.310 / 0.574	0*
Gender	-0.055	-0.158 / 0.048	0.295
Graduation	-0.076	-0.202 / 0.050	0.235
Field	0.019	-0.008 / 0.046	0.172
Seniority	0.065	0.022 / 0.109	0.103

* $p < 0.05$ (Dependent Variables: Self-Development Scale, Type of School, Gender, Graduation, Field, Seniority)

As a result of the regression analysis, a statistically significant effect was found on the teacher leadership scale in terms of the self-development scale total scores and of the school type. As the self-development scale score increases,

the teacher leadership scale score also increases. Also, teacher leadership scores of teachers working in state schools were lower than those working in private schools.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In the eleventh development plan, the statement “The motivation and professional development of teachers and school administrators will be enhanced and the social status of the teaching profession will be strengthened” is included while in 19th National Education Council, “enhancing teacher qualification” was chosen as one of the topic titles. The increasing importance of teacher quality, which is frequently expressed in legal administrative texts and educational contents, reveals the need for a leading teacher, who can take responsibility for their own development, is constantly learning, exemplary and guiding. In this context, the relationship between teachers’ self-development levels and their perceptions of their own leadership behavior was examined.

As a result of the research, it was found that the teachers developed themselves at the “most of the time” level and the highest development was in the spiritual development with the frequency of “always”. In the research, while the degree of displaying teacher leadership behaviors was expressed as “often”, it was found that the highest development was in the sub-dimension of professional development with the frequency of “always”. While private school teachers’ perception scores about their leadership roles were higher than teachers of state schools, there was no significant difference in self-development level according to the type of school. While professional, mental, and spiritual development subscales and self-development scale showed a result in favor of females in terms of gender, no significant difference was found according to the graduation variable. While there was a difference in the level of mental and physical development according to the field, there was no difference for the seniority variable. In the research, while teacher leadership and self-development scales reveal positive and strong relationships among themselves and their subscales, positive and weak relationships were found between the two scales. In other words, teacher leadership and self-development scale and subscale scores have little effect on each other in the same direction. As a result of the regression analysis, a statistically significant effect was found on the teacher leadership scale in terms of the self-development scale total scores and the school type.

When the results of the self-development behavior of the teachers were examined, it was found that teachers display self-development behavior most of the time. These findings differ from Can’s (2009) research findings, which indicate that teachers’ desire to learn and improve themselves are high, but their frequency of behavior is low. In his evaluation, Seferoğlu (2004) defined a good teacher as “a teacher who continually develops themselves professionally and personally, searches the facilities and uses the opportunities related to self-development”.

Based on this definition, it can be said that teachers consider themselves as good teachers and value development. Similar to this research, in his study Ertürk (2009) argues that teachers generally want to develop themselves professionally and that these demands do not change according to gender, but they change according to the seniority of teachers.

Spiritual intelligence functions as a director that harmonizes, combines and transforms other intelligence types and abilities (Savaş & Çobanoğlu, 2016). From this point of view, the frequency of teachers displaying the behaviors in the spiritual development subscale questions as “always” can be interpreted as a remarkable result. This finding increases the expectation for teachers to be individuals with a high level of joy, a wise attitude, a desire to contribute to life, loyalty to the values and principles, an understanding of the meaning of life in terms of their attitude and behavior. For this reason, it can be suggested to conduct multi-faceted and more diverse researches aimed at understanding the spiritual development levels of teachers. In the study, the frequency of teachers displaying the behaviors included in the mental development, physical development and emotional development subscale questions was found as “most of the time”. Additionally, mental development and spiritual development subscales and self-development scale scores were higher in favor of females. Similar to the results of this research, in her study, Özmen (2013) found that primary school teachers’ emotional intelligence levels were sufficient, also mentioning that there was a difference in favor of females in terms of emotional intelligence. Likewise, Güvenç (2012) stated in their master thesis that the perceptions of elementary teachers about emotional intelligence levels are “very often” and although there was no difference in perceptions according to gender, education level and the number of students, there was a difference between opinions according to seniority. In this study, the mental development subscale score was found to be higher only for the foreign language field than mathematics field. On the other hand, in their research on cognitive development in classroom teachers, Canbulat and İlğan (2011) stated that teachers’ level of knowledge on cognitive development does not differ significantly according to their gender and educational status but it differs significantly according to the period of service in the profession. Moreover, a remarkable finding emerging from this study is that the physical development subscale scores of mathematics field teachers were lower than the others.

While various research results in the literature reveal that there is a positive relationship between teachers’ perceptions and expectations regarding leadership roles (Yiğit, Doğan & Uğurlu, 2013; Kılınc & Receptoğlu, 2013), it is also stated that teachers’ expectations of teacher leadership are higher than their perceptions of teacher leadership (Beycioğlu & Aslan, 2010; Can 2009; Kölükçü, 2011; Yiğit, Doğan & Uğurlu, 2013). In the teacher leadership dimension of the research, teachers expressed their behavior displaying related to the leadership role as “often”. The teachers interpreted the frequency of displaying the behaviors in the colleague collaboration and institutional development subscale questions as “often” and the frequency of displaying the behaviors in the profes-

sional development subscale questions as “always”. Similar to this result, in the research where teachers reveal their perceptions about leader teachers, Balyer (2016) concluded that teachers know the teacher leadership and their roles as leader teachers. Similarly, Arslan and Özdemir (2015) stated that teachers have a positive attitude towards the perception of teacher leadership.

In their study, Aslan, Çalık and Er (2019) stated that there was no significant difference in leadership of teachers according to gender, while Kılınc and Receptoğlu (2013), and Beycioğlu and Aslan (2012) stated that teachers' expectations regarding leadership roles differ significantly according to gender variable in terms of institutional development and professional development, corresponding to the results of this study. Furthermore, Öntaş and Okut (2017) and Yiğit, Doğan and Uğurlu (2013) reveal differences in favor of female teachers in the findings of their research. Even though not being in the other sub-dimensions in this study, the fact that female teachers display more professional development dimension behaviors is similar to these findings. Kılınc and Receptoğlu (2013) stated that less experienced teachers' perception of teacher leadership is higher in their research. Beycioğlu and Aslan (2012) reveal that teachers with higher seniority have higher perceptions of teacher leadership than teachers with lower seniority. However, in this study, no statistically significant difference was found in the perceptions of teachers about their degrees of showing leadership behaviors according to seniority. According to Kiranlı (2013), the perceptions regarding teachers' leadership behaviors do not differ according to the faculty they graduate, but according to Beycioğlu and Arslan (2012), they differ according to the fields. However, in this study, no significant difference was found in teacher leadership scales and subscales according to graduation, fields and seniority. In the research, a significant difference was found in favor of private school teachers according to the type of school. With this result, it can be interpreted that private school teachers have the perception of displaying more leadership behaviors.

Contemporary educational leadership is focused on learning and self-development (Çelik, 1999). Similar to the results of the research, Margolis and Deuel (2009) define teacher leadership as a function that supports teacher development. They also express one of the most positive results of teacher leadership as teacher leaders' continuing to pursue their personal goals, professional aspirations and moral imperatives; influencing and transforming themselves. In the research, positive and weak relationships were found between teacher leadership and self-development behaviors of teachers. This finding is similar to the statement put forward by Sarıdaş and Bakioğlu (2015) that teacher leaders are mostly people who read and continue their personal development. Similarly, Yaylacı (2013) stated that the success of education systems is directly proportional to the achievements of teachers and has linked teachers' success to have teaching competencies and to be provided settings where they can use these competencies and develop themselves.

In the research, a statistically significant effect of self-development scale total scores was determined on teacher leadership scale. In other words, as self-development scale scores increase, teacher leadership scale scores also increase. Katzenmeyer and Moller (2013) argue that teachers who undertake leadership behaviors can also focus on maintaining their professional development. At this point, it may be assumed that the teachers who display leadership behaviors structure these behaviors on certain expectations. In this context, it is possible to say that this finding of the research coheres with the expectations. This finding matches with Kalafat's (2012) statement that self-development competencies indirectly affect other competency dimensions, in other words, self-development competencies work as an agent competence for other competency dimensions. Therefore, considering the positive relationship between teachers' self-development and leadership skills emerging as a result of the research, it may be recommended to pay attention to choosing teachers for the profession who have a high development orientation, thus contributing to increasing the number of leading teachers.

One of the most important factors in the improvement process of school and education is the professional learning and development of educators (Kose & Lim, 2011). However, despite this generally accepted understanding, it is a non-negligible fact that there are serious problems both in terms of approach and implementation of teachers' self-development (Yaylacı, 2013). In their study titled "Empowered self development and continuous learning", London and Smither (1999) state that the change in institutions creates the necessity for the employees to improve themselves and the need for continuous learning. For this reason, it is an urgent need to arrange Ministry of National Education funded in-service training programs for teachers on the subject of "self-development" in which the physical, mental, spiritual, emotional-social development issues are covered holistically.

The character traits of the leaders play an integral role in their determination and action in developing themselves (Orvis & Ratwani, 2010; Boyce et al. 2010). From this point of view, although increasing the quality of teachers is a very important concept, it may not be possible to say that there is a rapid movement towards strengthening schools and more teachers (Aytaç, 2013). When the opinions of teachers about the practices of developing teacher leadership skills are examined, it is seen that intra-school leadership development practices are not sufficient (Arslan & Özdemir, 2015). Can (2006) expressed the obstacles to teacher leadership as, obstacles related to school culture, insufficient professional training and management support, time limitation, formal course load of the teacher, inadequate support of other teachers, insufficiency of training and development environment, under evaluating additional efforts and insufficiency of democratic trust participation environment. As a result, it is understood that teacher leaders do not have the complete freedom to develop themselves and use many features described. When it comes to their leadership, it is observed that teacher leaders are not given realm of freedom in this regard; the profession that

seems to be independent is not so free (Balyer, 2016). Moving from this point, it may be recommended to eliminate the situations that will prevent teachers from showing leadership behaviors in educational environments and to plan and activate in-school leadership development practices. In order to ensure all these, especially administrators should display attitudes and behaviors that support teacher leadership and development in schools. Furthermore, Can (2009) emphasizes the need for teacher training programs to train leading teachers who love their profession, who have advanced communication skills, who have a high level of interest and curiosity, who try to train themselves in every aspect, who can be a good model for their environment; also emphasizing the need for leader teachers to prove that they are experts in their work and reassure the people around them.

Considering the importance of increasing qualified teachers in terms of the quality of education; in order to include applications to develop and strengthen teacher candidates and teachers, and to train teachers with leadership behaviors; it may be suggested for the curriculum of education faculties to be enriched and renewed in the field of teacher leadership. In this study, the situation related to teachers' self-development and teacher leadership has been revealed within the limitation of "teacher" perspective and quantitative methods. For this reason, further studies are needed to address the subject in every aspect, giving ideas by incorporating different perspectives, including versatile and different methods.

As teacher leadership is developed, "just a teacher" mind perception will change, thus, this mind habit will be a thing of the past (Helterbran, 2010; Levin & Schrum, 2016). In terms of the level of social position that teachers acquire in the social structure, it is important that teachers take their own development responsibilities and complete the transition process from personal leadership to teacher leadership. Since strong teachers are the guarantee of a strong social structure, they should be the ones who adopt the principles of continuous development and increase their leadership skills. Therefore, it is important to take the necessary measures to train and increase the number of teachers with these features.

Türkçe Sürüm

Giriş

Okulların amacı, özgür ve çok yönlü düşünebilen, iletişim becerileri güçlü, ruhen ve bedenen sağlıklı, girişimci, uz görüşe sahip, sosyal kültürü özümsemiş bireyler yetiştirmektir. Öğretmenlerin bu amaçlar doğrultusunda insan yetiştirmeleri beklenir (Açıklan, 1995). Bu açıdan bakıldığında, okulların başarısı için klasik öğretim ve klasik okul yöneticiliği yerine lider eğitim yöneticisi ve lider öğretmenlere ihtiyaç vardır (Peker, 2004).

Lider anlam olarak yol gösteren, aydınlatan, ileriye hedefleyen, öğreten, birlikte çalıştığı insanların istek ve ihtiyaçlarını zamanında fark eden yaratıcı kimsedir. Lider, önderlik ettiği grubun amaç ve davranışlarının belirlenmesinde ve değiştirilmesinde etkili olan kişidir (Saruhan vd., 2009). Liderler, örgütlerde farklı kişisel özelliklere sahip işgörenlerin, kendilerini daha özgür bir şekilde ifade ettikleri ve yaptıkları her şeyi kendi istekleriyle yaptıklarını düşünmelerini sağlayacak bir ortam oluşturmalıdır (Bolat vd., 2008).

Örgütsel değişim ve gelişim ihtiyacı ile birlikte, eğitim ortamlarında eğitimsel ve örgütsel seviyelerde artan liderlik gereksinimlerinin sonucu olarak lider öğretmen düşüncesi daha fazla tartışılan bir kavram olarak görülmektedir (Vranješević ve Frost, 2016; Jacobs vd., 2016).

Çağdaş kuramlar eğitim uygulamaları geliştirmek için, başkalarını etkilemek, okullarda her pozisyonda öğretmenler geliştirmek ve onların liderlik kapasitelerini güçlendirmek adına öğretmen liderliğini, öğrenme duruşunu örneklendiren, öğrenciye gerçekten değer veren, yeni roller, yeni fikirler öğrenmeleri ve üretebilmeleri için onlara destek olan kapsayıcı bir yapının parçası olarak konumlandırır (Khan ve Malik 2013; Uribe-Florez et al. 2014; Lai ve Cheung, 2014.) Beycioğlu ve Aslan (2012) öğretmen liderliğinin özünde okulları mesleki açıdan öğrenen toplumlara dönüştürmek, öğretmenlerin bu süreçlere daha yakın katılımını sağlamak için onları donanımlı hale getirmek ve böylelikle okulların demokratik ortamlara dönüşmesine katkı sağlamak düşüncelerinin yattığını belirtmektedir.

Öğretmen liderliğinin etkili olduğu okullarda amaçlara gönülden bağlılık, birbirinden öğrenme, ortak hareket etme, güçlü bir iletişim, sürekli öğrenme, bilgece tutum ve davranışların daha fazla olacağı söylenebilir. Katzenmeyer ve Moller (2013) lider öğretmeni; sınıf içinde ve dışında liderlik eden, öğrenmeye sürekli devam eden ve lider toplumuna katılan, gelişmiş öğretimsel uygulamaların gerçekleştirilmesi için meslektaşlarını motive eden ve olumlu sonuçlar elde etmek üzere sorumluluk üstlenen öğretmenler olarak tanımlamaktadır. Can (2007) ise, öğretmen liderliğini, öğretmenlerin sınıfta ve okulda formal ve informal eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli olarak görevler üstlenmesi, bağımsız

projeler oluşturması, çevrelerini etkilemesi, meslektaşlarının gelişimine destek olması ve güven oluşturması yeterlikleri ile tanımlanmaktadır. Harris (2005)'e göre genel olarak öğretmen liderliği tanımlarında öne çıkan dört temel unsur görülmektedir. Bunlar, öğretmenler arasında ortak değerlerin oluşturulması, öğretmenlere önderlik etme imkânı verilmesi, öğretmenlerin öğretimsel lider olarak görev yapmaları ve okullarda liderliğin bireysellikten öte etkileşimsel bir olgu olduğunun kabul edildiği yeni bir örgüt kültürü anlayışının kabul edilmesidir.

Öğretmen liderliği örgütsel bir yaklaşım olarak liderler, takipçileri ve onların ilişkileri sürecini içeren dağıtılmış liderlik temeline dayanır (Harris, 2013). Nudrat ve Akhtar, (2014) etkili öğretmen liderleri tanımlayacak yedi özelliği lider etiği, duygusal sağlamlık, kişilerarası iletişim becerileri, öğretme yeterliliği, öğrenme gücü, iş birliği, girişimcilik olarak ifade etmiştir. Buna karşılık Harris ve Lambert (2003) bu görevlerini yerine getirmek üzere lider öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri; kişisel eylemler, iş birliği becerileri, profesyonel beceri ve bilgi ile değişim ajanlığı başlıkları altında sınıflamışlardır. Hanuscin ve arkadaşlarının (2012) lider öğretmen tanımları ise, işbirlikçi, iyi niyetli, güvenilir ve yansıtıcı olmak, net bir vizyon ve olumlu bir tutuma sahip olmak, içsel motivasyonu yüksek olmak, özverili ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı olmak ve olumlu bir rol model olmak şeklindedir.

Beycioğlu ve Aslan (2010) öğretmen liderliğinin üç alt boyuttan oluştuğunu ifade etmekte ve bu boyutları şöyle açıklamaktadır:

1. Kurumsal gelişme: Öğretmen liderliğini, geleneksel liderlik yaklaşımlarından ayıran en önemli boyut olarak tanımlanmıştır. Bu boyutta, okul yöneticisinden beklenen liderlik sorumluluklarının çeşitlenmesi ile öğretmenlerin rol alması gereken çeşitli yönetsel etkinliklere ilişkin ifadeler yer almaktadır.
2. Mesleki gelişim: Bu boyut, lider öğretmenlerin, mesleki olarak kendilerini geliştirmelerini ve yanı sıra, öğrencilerine ve meslektaşlarına da öncü ve örnek davranışlar sergilemelerine yönelik davranışları kapsamaktadır.
3. Meslektaşlarla iş birliği: Bu boyut, koşullar sonucu ortaya çıkan mesleki ve kurumsal ihtiyaçlar doğrultusunda, öğretmen liderlerin iş birliği odaklı ortak çalışma grupları oluşumuna liderlik etmelerine yönelik davranışlarını kapsamaktadır.

Öğretmen liderliği, öğretmenlerin daha aktif roller üstlenmesini sağlayarak okulların mevcut kültürü ve öğretmenlerin normlarına karşıt durumlar ortaya çıkarmaktadır (Mangin, 2005). Ancak Johnson ve Donaldson (2007), öğretmenlerin liderlik becerilerine sahip olsalar da lider olarak tanımlanma konusunda isteksiz olduklarını ileri sürmekte ve bunu üç nedene bağlamaktadır. Bunun birinci sebebi, okul kültürünün öğretmenlere liderlik davranışı gösterme fırsatı vermemesi olarak ifade edilirken, ikinci olarak, öğretmenlerin diğer yetişkinlere liderlik edecek becerilere sahip olmadıklarını düşünmeleri gösterilmektedir. Bu konuda gelişmeye de isteksizdirler. Üçüncü olarak okul kültürlerinde öğret-

menlerin eşit olduklarını ileri süren yaklaşımlar liderlik becerilerini geliştirmek isteyen öğretmenlerin motivasyonunu azaltır. Öğretmenler liderlik rollerine girmeleri halinde meslektaşlarının tepkilerinden çekinerek grup dışında kalmaktan kaçınırlar.

Assuncao vd., (2008)'e göre, öğretmenlerin okullardaki gündelik uygulamaları, ulusal, bölgesel ve okul düzeyinde oluşturulan politikalar ve kararlar tarafından etkilenir. Bu nedenle öğretmenler, karar sürecinin dışında edilgen bir kişi konumunda kalır. Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım açısından bakıldığında öğretmenlerin, okuldaki gündelik uygulamaları etkileyen karar süreçlerine katılması beklenir. Ancak birçok ülkede öğretmenlerle ilgili standartlar, devlet kurumlar tarafından geliştirilmektedir. Bu süreçte öğretmen katılımı son derece sınırlı kalmakta ve öğretmenlerin söz konusu standartları sahiplenmesi mümkün olmamaktadır. Öğretmenlerle ilgili standartlar belirleme girişimi, öğretmenleri dıştan etkilemeye dönük bir girişimdir. Oysa profesyonel gelişim, öncelikle hissedilmesi gereken bir ihtiyaçtır (Akt. Sarıdaş ve Bakioğlu, 2015).

Öğretmen liderliği öğretmen gelişimini destekleyen bir işlev olsa da, öğretmen liderliğinin en olumlu sonuçlarından biri öğretmen liderlerin kendileri üzerindeki etkisidir. Çünkü öğretmen liderler gelişim süreçleri dahilinde kişisel hedeflerini, mesleki özlemlerini ve ahlaki sorumluluklarını geliştirerek sürdürmeye devam ederler (Margolis ve Deuel, 2009). Esasen çağdaş eğitim liderliği öğrenme ve kendini geliştirme üzerine odaklanmış, bu anlayışta her öğretmenin öz disiplini, kendini sürekli yetiştiren, geliştiren, kendi kendinin lideri olması fikri vurgulanmıştır (Çelik, 2007).

Kişisel ve mesleki gelişimini önemseyen öğretmen liderler, bütün sorumlulukları içinde öncelikli olarak öğrenmeye önem vermeleri gerektiğini bilirler. Bu öğretmen liderler meslekleri ile ilgili alanyazını takip etmenin yanı sıra, yükseköğretimin alana kattıklarını da takip ederek kendine olanaklar yaratır ve okul içinde ve dışında kendine katkı sağlayacak mesleki bağlantılarını devamlı olarak geliştirir. Ayrıca öğretmen liderler, meslektaşlarının ve öğrencilerinin geribildirimini zengin bir öğrenme kaynağı olarak kabul ederek, önerileri kendilerini değerlendirmek ve öğrenmek için kullanırlar. Zor işleri kendilerine görev edinecek tecrübelerinden öğrenmeye çalışırlar. Özetle lider öğretmenlerin bir yandan öğrenme sürecine devam etmeleri gerekirken, bir yandan liderlik etme sorumluluklarını taşımaları gerekir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Sönmez (2007) yaşam boyu öğrenmeyi, “bireyin kendini geliştirmesine yönelik her tür öğrenme ortamından yararlanarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar kazanmasını öngören bir anlayışın ifadesi” olarak tanımlamaktadır. Öğrenen lider yaklaşımı lidere, sürekli olarak öğrenmek ve kendisini yetiştirmek sorumluluğunu yüklemiştir (Çelik, 2007). Liderlerin sürekli iyileştirme ve geliştirme faaliyetlerinin başlangıç noktasında, kendini geliştirmesi yer almaktadır (Elias, 2009). Kendini geliştirme, sahip olunan bilgi ve deneyimin gözden geçirilmesi, yeni bilgi ve beceriler edinilmesi, değişmeyi ve öğrenmeyi öğrenimi ifade etmektedir (Marşap, 1999; Fındıkçı, 1996).

Yapılan literatür taraması sonucunda birçok yazar tarafından kendini geliştirmenin zihinsel, fiziksel (bedensel), sosyal-duygusal ve ruhsal (manevi yaşam) olmak üzere dört boyutta değerlendirildiği belirlenmiştir (Adair, 2013; Baker, 2005; Covey, 2001; Cüceloğlu, 1993; Çeşitcioglu, 2003; Freshman, 1999; Fındıkcı, 1996; Loehr ve Schwartz, 2004; Megginson ve Whitaker, 2004). Covey (2005) bu boyutları şu şekilde açıklamıştır.

Fiziksel gelişimi sağlayan fiziksel boyut, akıllı beslenme; sürekli ve dengeli egzersiz; gereği gibi dinlenme, gevşeme, stres yönetimi ve koruyucu düşüncüyü içeren üç bileşene bağlıdır. Bu boyut, fiziksel bedenimizin etkili bir biçimde bakımıyla ilgilidir.

Zihinsel boyut, bireyin düşünsel yanını yansıtır. Bu boyut, okumak, düşünmek, yazmak, yeni gelişmeleri takip etmek gibi çabalardan oluşur. Böylece birey çok boyutlu algılama ve karar verme yeteneğine sahip olur. Zihinsel zekayı geliştirmenin üç yolu; sistematik, disiplinli çalışma ve eğitim; bireysel farkındalığın geliştirilmesi; öğretmek ve yaparak öğrenmedir.

Sosyal/Duygusal Boyut, etkili yönetim ve liderlik davranışlarına katkıda bulunur. Kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularının farkına varmasını, bunların nedenlerini anlayıp, bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisini içerir. Goleman (2006)' a göre geliştirilebilen duygusal zekânın özellikleri arasında; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme yer almaktadır.

Bireyin özülle ilgili, son derece kişiye özel bir anlam taşıyan ruhsal boyut ise kişinin yaşamını yönlendirir. Manevi yaşam boyutunda gelişme, bireyin evrenle, toplumla, doğayla ve kendisiyle, kısaca yaşamın her yönüyle nasıl ilişki içinde olduğunu gösterir ve en derin ilke ve değerleri keşfetmesine yol açar. Ruhsal zekasını geliştirebilmiş kişinin, dürüst olması, hayatında insanlara ve ülkelere katkıda bulunma duygusunu içeren anlam olması ve içindeki doğru sesi dinleyen bir kişi olması gerekir.

Birey bu dört boyutta dengeli gelişirse, etkili bir yaşama kavuşur, yaşamdan aldığı doyum artar. Dört boyuttan herhangi birinde kendini geliştiren birey, ister istemez diğer boyutlarda da kendini geliştirme gereksinmesi duyar (Coleman, 2009; Cüceloğlu, 1993). Yaşam boyu öğrenen kendini sürekli geliştiren bireylerin özellikleri arasında öğrenme arzusuna sahip olma, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenme, etkili iletişim becerisine sahip olma, kendini geliştirebilme, üst düzey düşünme becerileri ve araştırma becerilerine sahip olma vb. özelliklerin yer aldığı görülmektedir (Adams, 2007; Cornford, 2002). Öğretmenlerin dersliklerde ve okullarda etkili olabilmesi için bilgisini, yeteneğini, farklı alanlardaki bilgisini, genel pedagoji bilgisini vs. geliştirmesi gerekir. Öğretmenlerin gelişmesi, onların planlarının içeriğini, karar verme süreçlerini, sınıf uygulamalarında etki alanlarını geliştirecektir (Goodnough ve Hung, 2009).

Günümüz eğitim örgütlerinin ihtiyaçlarında ortaya çıkan sürekli değişim, bu değişimlere uyum sağlayabilecek lider öğretmenlere duyulan gereksinimleri artırmaktadır. Öğretmenlerin dışarıdan planlanan eğitimlere katılmalarından daha önemlisi, önce kendi gelişme ihtiyaçlarının farkında olmaları ve bunu tamamlama yönünde istek duymalarıdır. Çünkü öğretmen liderler gelişimlerini arttırdıkça liderlik becerilerini arttıracaklar ve diğer öğretmenlerin gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayacaklardır. İnsanları geliştirme ve yetiştirme sorumluluğu olan öğretmenlerin öncelikle kendini geliştirme sorumluluklarını yerine getirmeleri ve liderlik yeteneklerini artırma çabaları önemlidir. Bu nedenle araştırmada, öğretmenlerin kendini geliştirme düzeyi, liderlik düzeylerine ilişkin algıları, liderlik düzeyleri ile kendini geliştirme düzeyleri arasındaki ilişkiler anlaşılmalı çalışılmıştır.

Problem Cümlesi

Eğitim yönetimi alanında, öğretmen liderliğinin artan önemi düşünüldüğünde, öğretmenlerin kendini geliştirme ve kendi liderlik düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma sonuçlarının, literatüre anlamlı bir katkıda bulunması beklenmektedir. Bu bağlamda, araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerde kendini geliştirme hangi düzeyde gerçekleşmektedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerde kendi liderlik becerilerine ilişkin algı ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin kendini geliştirme ve liderlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında çalıştığı okul türü, cinsiyet, mezun olduğu okul, öğretmenlik branşı, meslekteki kıdemine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerde kendini geliştirme düzeyi ile kendi liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerde kendini geliştirme düzeyi alt boyutları öğretmen liderliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen bir modeldir. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemanlı bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümünden ya da ondan alınan bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılır. İlişkiyel tarama modelinde, iki ve daha faz-

la sayıdaki değişken arasında değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili merkez devlet ve özel ortaokullarda görev yapan 1480 öğretmen oluşturmaktadır. Bu doğrultuda Trabzon ili merkezinde random yoluyla seçilen 10 devlet, 8 özel ortaokulda görev yapan ve 1480 öğretmen içerisinde $n = Nt2pq / [d2(N-1) + t2pq]$ formülü ile %5 örneklem hatası ve %95 güvenle seçilen 305 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Bu örneklem basit tesadüfi örnekleme oranla daha az sayıda örneklem grubu ve daha az bir maliyetle, evreni daha güçlü temsil etme olanağı sağlamaktadır (Neuman ve Robson, 2014). Araştırmaya katılan öğretmenlerin %77'si, toplamda 235 kişi devlet ortaokullardan, %23 ü 70 kişi özel ortaokullardan örnekleme alınmıştır. Katılımcıların 170 (%55,7)'si kadın, 135'i (%44,3) ise erkektir. Katılımcıların mezun olduğu okullar açısından bakıldığında 242 (%79,3) kişi eğitim fakültesi, 63 kişi (%20,7) diğer okullardan mezundur. Öğretmenlerin branşları açısından bakıldığında 55 (%18) kişi yabancı dil, 51 (%16,7) kişi Türkçe, 44 kişi (%14,4) kişi matematik, 36 (%11,8) kişi fen bilimleri, 28 (%9,2) kişi sosyal bilgiler, 91 (%29,8) kişi diğer branşlardan araştırmaya katılmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin en büyük kısmı %24,6'lık oran ile 75 kişi 11-15 yıl kıdemine sahip olurken, diğer öğretmenler sırasıyla %21,6 oran ile 66 kişi 6-10 yıl kıdeme sahip, %19,7'lik oranlarla 60 kişi 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdemli gruplardadır. En küçük grup ise %14,4' lük oran 44 kişi ile 1-5 yıl kıdemi olan gruptur. Çalışmada sürekli değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri ortalama \pm standart sapma şeklinde, kategorik değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri kişi sayısı (N) ve yüzde (%) şeklinde gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Öğretmen Liderliği Ölçeği (Beycioğlu ve Aslan, 2010), ve Kendini Geliştirme Ölçeği (Kasapoğlu, 2009) kullanılmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği, kurumsal gelişim ($\alpha = .87$), mesleki gelişim ($\alpha = .87$) ve meslektaşlarla iş birliği ($\alpha = .92$) alt boyutlarından oluşan, beşli likert tipi 25 maddelik bir ölçektir. Ölçekte bu üç boyutun açıkladığı toplam varyans %57,23 olarak ifade edilmiştir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Araştırmada kullanılan diğer ölçek olan, Kendini Geliştirme Ölçeği ise zihinsel boyut ($\alpha = .92$), fiziksel boyut ($\alpha = .83$), sosyal-duygusal boyut ($\alpha = .92$), ruhsal boyut ($\alpha = .93$) alt boyutlarından oluşan beşli likert tipi 33 maddelik bir ölçektir. Ölçeklerde aralıklar 1-1.8 hiçbir zaman, 1.8-2.6 nadiren, 2.61-3.40 bazen, 3.41- 4.20 sık sık, 4.21-5 her zaman şeklindedir.

Bu araştırma için yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, Öğretmen Liderliği Ölçeği için Cronbach α katsayısı 0.92 olarak, kendini geliştirme ölçeği için Cronbach α katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçek için de

yüksek düzeyde geçerlik ve güvenilirlik elde edildiği söylenebilir. Alt ölçeklerin okul türlerine göre Cronbach α katsayıları tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1

Alt Ölçeklerin Okul Türlerine Göre Cronbach α Katsayıları

Ölçek	Alt Ölçek	Cronbach α	
		Özel Ortaokul	Devlet Ortaokul
Öğretmen Liderliği	Meslektaş İş birliği	0.764	0.800
	Kurumsal Gelişim	0.797	0.875
	Mesleki Gelişim	0.816	0.860
	Toplam	0.891	0.916
Kendini Geliştirme	Zihinsel Gelişim	0.874	0.848
	Bedensel Gelişim	0.832	0.789
	Duygusal Gelişim	0.877	0.828
	Ruhsal Gelişim	0.946	0.944
	Toplam	0.960	0.949

Verilerin Toplanması

Araştırma ile ilgili gerekli izinlerin Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmasından sonra araştırma örnekleme alınan okullardaki öğretmenlere, veri toplama araçlarının uygulanması araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları uygulanmadan önce araştırma hakkında öğretmenlere açıklamalar yapılmış ve gönüllü olanların katılımı sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada istatistiksel analizler SPSS Statistics 20.0 istatistiksel paket programı kullanılarak yapılmıştır. Test sonuçlarında elde edilen p değerleri %95 güven düzeyinde ve $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

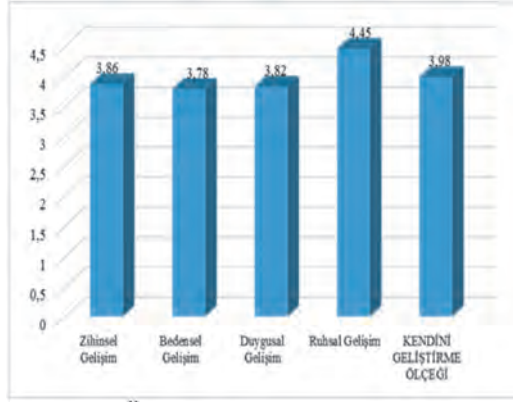
Sürekli değişkenlerin karşılaştırılmasında 2 grupta bağımsız gruplar için t Testi, üç ve daha fazla grupta Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi kullanılmıştır. ANOVA Testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı fark saptandığı durumlarda ikili karşılaştırmalar için Tukey Testi kullanılmıştır. Ayrıca sürekli değişkenlerin ilişkisinin araştırılmasında Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda anlamlı çıkan değişkenlerin öğretmen liderliği ölçek puanı üzerindeki etkisinin araştırılmasında ise Regresyon Analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmadan elde edilen yönetici ve öğretmen görüşleriyle bunlar arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerde kendini geliştirme düzeyi

Araştırmada, öğretmenlerin kendilerini geliştirme işlevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmış ve bulgular şekil 1 'de verilmiştir.

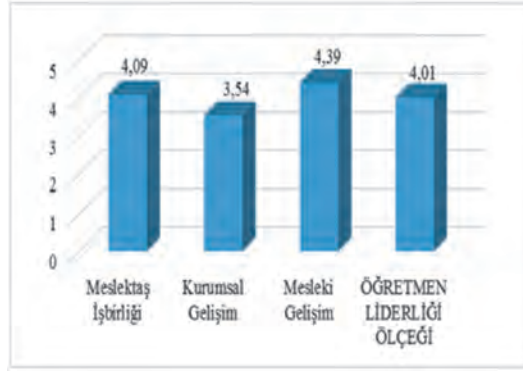


Şekil 2: öğretmenlerde liderlik düzeyi

Kendini geliştirme ölçeği ortalama puanı ($\bar{x} = 3.98$) olarak hesaplanmış ve öğretmenlerin ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme sıklıkları “çoğu zaman” olarak bulunmuştur. Alt ölçeklere bakıldığında en yüksek puanın ruhsal gelişim alt ölçeğinde ($\bar{x} = 4.45$), en düşük puanın ise bedensel gelişim alt ölçeğinde ($\bar{x} = 3.78$) olduğu görülmüştür. Diğer iki alt ölçek olan zihinsel gelişim ve duygusal gelişim ortalama puanları sırasıyla ($\bar{x} = 3.86$) ve ($\bar{x} = 3.82$) olarak hesaplanmıştır. Burada öğretmenlerin ruhsal gelişim alt ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme sıklıkları “her zaman”; zihinsel, bedensel ve duygusal gelişim alt ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme sıklıkları ise “çoğu zaman” olarak bulunmuştur.

Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmenlerde Liderlik Düzeyi

Araştırmada, öğretmenlerin kendi liderlik işlevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin algıları değerlendirilmiş ve bulgular şekil 2 'de verilmiştir.



Şekil 2: öğretmenlerde liderlik düzeyi

Öğretmen Liderliği ölçeği ortalama puanı (\bar{x} =4.01) olarak hesaplanmış olup, öğretmenlerin ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme derecesi “sık sık” olarak bulunmuştur. Alt ölçeklere bakıldığında en yüksek puan mesleki gelişim alt ölçeğinde (\bar{x} =4.39) olup, meslektaş iş birliği ortalama puanı (\bar{x} =4.09) olarak hesaplanmıştır, en düşük alt ölçek puanı ise (\bar{x} =3.54) ile kurumsal gelişime aittir. Burada öğretmenlerin meslektaş iş birliği ve kurumsal gelişim alt ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme dereceleri “sık sık”, mesleki gelişim alt ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme dereceleri ise “her zaman” olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerde Kendini Geliştirme ve Liderlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Araştırmada, öğretmenlerin kendini geliştirme ve liderlik rolü ile ilgili davranışları gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre değerlendirilmesi sonuçları tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2

Okul Türüne Göre Öğretmen Liderliği ve Kendini Geliştirme Ölçeğinin Karşılaştırılması

	Okul Türü		p değeri	t değeri
	Devlet (N=235)	Özel (N=70)		
Meslektaş İşbirliği	4.02 ± 0.6	4.31 ± 0.6	0.001*	-3.463
Kurumsal Gelişim	3.41 ± 0.7	3.95 ± 0.6	0*	-5.940
Mesleki Gelişim	4.32 ± 0.5	4.61 ± 0.4	0*	-5.158
Öğretmen Liderliği Ölçeği	3.92 ± 0.5	4.29 ± 0.4	0*	-5.613
Zihinsel Gelişim	3.83 ± 0.6	3.97 ± 0.7	0.093	-3.024
Bedensel Gelişim	3.76 ± 0.7	3.86 ± 0.8	0.256	-1.783
Duygusal Gelişim	3.8 ± 0.6	3.87 ± 0.8	0.465	-1.891
Ruhsal Gelişim	4.44 ± 0.7	4.49 ± 0.7	0.581	-0.236
Kendini Geliştirme Ölçeği	3.96 ± 0.6	4.05 ± 0.7	0.230	-2.262

* p<0.05

Yapılan Bağımsız Gruplar için t Testi sonuçlarına göre: meslektaş iş birliği ($p<0.05$), kurumsal gelişim ($p<0.05$) ve mesleki gelişim ($p<0.05$) alt ölçekleri ile öğretmen liderliği ölçeği ($p<0.05$) ortalama puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Tüm bu ölçekler için özel okulda görev yapan öğretmenlerin kendi liderlik rolleri ile ilgili davranışları sergileme derecesi ile ilgili algı puanları devlet okulunda görev yapanlara göre daha yüksektir. Kendini geliştirme ölçeği ve alt ölçekleri ortalama puanları ise ($p>0.05$) okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin kendini geliştirme düzeyine ilişkin görüşleri ve liderlik işlevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin algılarının cinsiyete göre değerlendirilmesi sonuçları tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Öğretmen Liderliği ve Kendini Geliştirme Ölçeğinin Karşılaştırılması

	Kadın (N=170)	Erkek (N=135)	p değeri	t değeri
Meslektaş İş birliği	4.11 ± 0,6	4,06 ± 0,6	0.539	0.616
Kurumsal Gelişim	3.55 ± 0,7	3.52 ± 0,7	0.652	0.456
Mesleki Gelişim	4.46 ± 0,4	4.30 ± 0,5	0.002*	3.384
Öğretmen Liderliği Ölçeği	4.04 ± 0,5	3.96 ± 0,5	0.157	1.531
Zihinsel Gelişim	3.99 ± 0,6	3.70 ± 0,6	0*	4.510
Bedensel Gelişim	3.81 ± 0,6	3.73 ± 0,7	0.314	0.205
Duygusal Gelişim	3.87 ± 0,6	3.76 ± 0,7	0.137	0.599
Ruhsal Gelişim	4.54 ± 0,6	4.34 ± 0,8	0.009*	3.193
Kendini Geliştirme Ölçeği	4.06 ± 0,5	3.88 ± 0,6	0.009*	2.488

* $p<0.05$

Yapılan Bağımsız Gruplar İçin t testi sonuçlarına göre: mesleki gelişim ($p<0.05$) zihinsel gelişim ($p<0.05$) ve ruhsal gelişim ($p<0.05$) alt ölçekleri ile kendini geliştirme ölçeği ($p<0.05$) ortalama puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Tüm bu ölçekler için kadın öğretmenlerin puanları erkeklere göre daha yüksektir. Meslektaş iş birliği ($p>0.05$), kurumsal gelişim ($p>0.05$) ve öğretmen liderliği ($p>0.05$) ile bedensel gelişim ($p>0.05$) ve duygusal gelişim ($p>0.05$) alt ölçekleri ortalama puanları bakımından ise cinsiyete göre anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin kendini geliştirme düzeyine ilişkin görüşleri ve liderlik işlevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin algılarının mezuniyete göre değerlendirilmesi sonuçları tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4*Mezuniyete Göre Öğretmen Liderliği ve Kendini Geliştirme Ölçeğinin Karşılaştırılması*

	Mezuniyet			
	Eğitim Fakültesi (N=242)	Diğer (N=63)	p değeri	t değeri
Meslektaş İş birliği	4.09 ± 0,6	4.08 ± 0,6	0.901	0.189
Kurumsal Gelişim	3.55 ± 0,7	3.50 ± 0,7	0.637	0.744
Mesleki Gelişim	4.39 ± 0,5	4.40 ± 0,5	0.857	0.072
Öğretmen Liderliği Ölçeği	4.01 ± 0,5	3.99 ± 0,5	0.831	0.450
Zihinsel Gelişim	3.85 ± 0,7	3.88 ± 0,6	0.757	0.699
Bedensel Gelişim	3.78 ± 0,7	3.76 ± 0,6	0.819	0.852
Duygusal Gelişim	3.81 ± 0,6	3.84 ± 0,7	0.702	-0.501
Ruhsal Gelişim	4.46 ± 0,7	4.41 ± 0,8	0.615	0.098
Kendini Geliştirme Ölçeği	3.98 ± 0,6	3.98 ± 0,6	0.978	0.377

* p<0.05

Yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçlarına göre: öğretmen liderliği ölçek ve alt ölçekleri (p>0.05) ile kendini geliştirme ölçek ve alt ölçekleri (p>0.05) ortalama puanları bakımından mezuniyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin kendini geliştirme düzeyine ilişkin görüşleri ve liderlik işlevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin algılarının bransa göre değerlendirilmesi sonuçları tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5*Branşa Göre Öğretmen Liderliği ve Kendini Geliştirme Ölçeğinin Karşılaştırılması*

	Branş						p değeri
	Yabancı Dil (N=55)	Matematik (N=44)	Türkçe (N=51)	Sosyal Bilimler (N=28)	Fen Bilimleri (N=36)	Diğer (N=91)	
Meslektaş İş birliği	4.07 ± 0.6	4.04 ± 0.6	4.00 ± 0.6	4.11 ± 0.6	4.20 ± 0.6	4.12 ± 0.6	0.694
Kurumsal Gelişim	3.42 ± 0.7	3.39 ± 0.6	3.43 ± 0.7	3.69 ± 0.8	3.71 ± 0.7	3.62 ± 0.7	0.094
Mesleki Gelişim	4.39 ± 0.5	4.36 ± 0.5	4.42 ± 0.4	4.41 ± 0.5	4.39 ± 0.6	4.39 ± 0.4	0.994
Öğretmen Liderliği	3.96 ± 0.5	3.93 ± 0.5	3.95 ± 0.5	4.07 ± 0.6	4.10 ± 0.5	4.04 ± 0.5	0.495
Zihinsel Gelişim	4.03 ± 0.6	3.63 ± 0.6	3.81 ± 0.6	3.74 ± 0.7	3.97 ± 0.7	3.89 ± 0.6	0.027*
Bedensel Gelişim	3.72 ± 0.6	3.46 ± 0.7	3.84 ± 0.7	3.64 ± 0.8	3.98 ± 0.7	3.89 ± 0.6	0.003*
Duygusal Gelişim	3.88 ± 0.6	3.66 ± 0.6	3.83 ± 0.6	3.60 ± 0.9	3.95 ± 0.6	3.87 ± 0.6	0.125
Ruhsal Gelişim	4.41 ± 0.7	4.44 ± 0.6	4.47 ± 0.7	4.27 ± 0.9	4.58 ± 0.7	4.48 ± 0.6	0.608
Kendini Geliştirme	4.03 ± 0.5	3.80 ± 0.5	3.98 ± 0.6	3.81 ± 0.8	4.11 ± 0.6	4.03 ± 0.5	0.101

* p<0.05

Yapılan ANOVA Testleri sonuçlarına göre, zihinsel gelişim ($p < 0.05$) ve bedensel gelişim ($p < 0.05$) alt ölçek ortalama puanları branş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmen liderliği ölçek ve alt ölçekleri ($p > 0.05$) ile duygusal gelişim alt ölçeği, ruhsal gelişim alt ölçeği ve kendini geliştirme ölçeği ($p > 0.05$) ortalama puanları bakımından branşlar arasında anlamlı farklar bulunmamıştır.

İkili karşılaştırmalar için yapılan Tukey Testleri sonuçlarına göre, zihinsel gelişim alt ölçek puanı sadece yabancı dil branşındaki öğretmenlerde matematik branşındakilere göre daha yüksektir. Bu ölçek için diğer branşlar arasında anlamlı farklılık yoktur. Ancak bedensel gelişim alt ölçeği içinse sadece matematik branşındaki öğretmenlerin ortalama puanları fen bilimleri ve diğer branşlardakilere göre daha düşüktür. Bu ölçek için diğer branşlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin kendini geliştirme düzeyine ilişkin görüşleri ve liderlik işlevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin algılarının kıdeme göre değerlendirilmesi sonuçları tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6

Kideme Göre Öğretmen Liderliği ve Kendini Geliştirme Ölçeğinin Karşılaştırılması

Kidem	1-5 yıl (N=44)	6-10 yıl (N=66)	11-15 yıl (N=75)	16-20 yıl (N=60)	21 + yıl (N=60)	p değeri	F değeri
Meslektaş İş birliği	4.00 ± 0.5	4.10 ± 0.7	4.09 ± 0.6	4.02 ± 0.7	4.19 ± 0.6	0.495	0.848
Kurumsal Gelişim	3.53 ± 0.6	3.60 ± 0.8	3.48 ± 0.7	3.45 ± 0.7	3.65 ± 0.7	0.485	0.866
Mesleki Gelişim	4.40 ± 0.5	4.43 ± 0.5	4.32 ± 0.5	4.39 ± 0.4	4.43 ± 0.5	0.587	1.056
Öğretmen Liderliği	3.98 ± 0.4	4.04 ± 0.6	3.96 ± 0.5	3.95 ± 0.5	4.09 ± 0.5	0.480	0.958
Zihinsel Gelişim	3.88 ± 0.7	3.98 ± 0.7	3.72 ± 0.6	3.85 ± 0.5	3.91 ± 0.6	0.165	1.502
Bedensel Gelişim	3.74 ± 0.8	3.77 ± 0.7	3.67 ± 0.6	3.80 ± 0.6	3.93 ± 0.7	0.278	1.148
Duygusal Gelişim	3.77 ± 0.7	3.94 ± 0.7	3.66 ± 0.6	3.83 ± 0.6	3.90 ± 0.7	0.093	2.052
Ruhsal Gelişim	4.34 ± 0.8	4.45 ± 0.6	4.38 ± 0.7	4.52 ± 0.6	4.56 ± 0.7	0.406	2.612
Kendini Geliştirme	3.94 ± 0.6	4.04 ± 0.6	3.86 ± 0.6	3.99 ± 0.5	4.07 ± 0.6	0.207	1.390

* $p < 0,05$

Yapılan ANOVA Testleri sonuçlarına göre: öğretmen liderliği ölçek ve alt ölçekleri ($p > 0.05$) ile kendini geliştirme ölçek ve alt ölçekleri ($p > 0.05$) ortalama puanları bakımından kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Tablo 7

Öğretmen Görüşlerine Göre Kendini Geliştirme ile Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Boyutlar	1		2		3		4		5		6		7		8		9		
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	P	r	P
1. Meslektaş iş birliği	1	-	.571**	0	.518**	0	.832**	0	.267**	0	.232**	0	.284**	0	.145*	.011	.260**	0	
2. Kurumsal gelişim		1		-	.613**	0	.887**	0	.346**	0	.304**	0	.318**	0	.185*	.001	.323**	0	
3. Mesleki gelişim			1			-	.806**	0	.348**	0	.315**	0	.311**	0	.269**	0	.350**	0	
4. Öğretmen liderliği				1				-	.377**	0	.333**	0	.359**	0	.228**	0	.364**	0	
5. Zihinsel gelişim					1					-	.689**	0	.732**	0	.693**	0	.893**	0	
6. Bedensel gelişim						1						-	.769**	0	.667**	0	.859**	0	
7. Duygusal gelişim							1							-	.740**	0	.915**	0	
8. Ruhsal gelişim								1								-	.876**	0	
9. Kendini geliştirme																		1	-

* $p < 0.05$

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları (r) ve p değerleri sonuçlarına göre her iki ölçek puanları ve alt ölçeklerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.05$) ilişkiler saptanmıştır.

Öğretmen liderliği ölçeği ile alt ölçekleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, meslektaş iş birliği, kurumsal gelişim ve mesleki gelişim alt ölçeklerinin kendi aralarında aynı yönlü ve orta düzeyli ($r = 0.571$, $r = 0.518$, $r = 0.613$) ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen liderliği toplam puanları da alt ölçek puanları ile aynı yönlü ve güçlü ($r = 0.832$, $r = 0.887$, $r = 0.806$) ilişkiye sahiptir.

Kendini geliştirme ölçeği ve alt ölçekleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde: zihinsel gelişim alt ölçeği bedensel gelişim ve ruhsal gelişim alt ölçekleri ile, bedensel gelişim alt ölçeği de ruhsal gelişim alt ölçeği ile kendi aralarında aynı yönlü ve orta düzeyli ($r = 0.689$, $r = 0.693$, $r = 0.667$) ilişkiler ortaya koymaktadır. Duygusal gelişim alt ölçeği ile zihinsel gelişim, bedensel gelişim ve ruhsal gelişim alt ölçekleri kendi aralarında aynı yönlü ve güçlü ($r = 0.732$, $r = 0.769$, $r = 0.740$) ilişkiler göstermektedir. Kendini geliştirme toplam puanları ise alt ölçek puanları ile aynı yönlü ve diğerlerine göre daha güçlü ($r = 0.893$, $r = 0.859$, $r = 0.915$, $r = 0.876$) ilişkiye sahiptir.

Ancak öğretmen liderliği ve kendini geliştirme ölçekleri ile alt ölçeklerinin birbirleriyle ilişkisinin araştırılması sonucunda, hem her iki ölçeğin toplam puanlarının hem de bu ölçeklerin alt ölçek puanlarının birbirleriyle aynı yönlü ve zayıf ilişkilere sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak ölçeklerin kendi içlerinde alt

ölçekleri ile aralarında pozitif ve güçlü ilişkiler saptanmış iken, iki ölçek arasında pozitif ve zayıf ilişkiler saptanmıştır. Yani öğretmen liderliği ile kendini geliştirme ölçek ve alt ölçek puanları birbirlerini aynı yönde az etkilemektedir.

Tablo 8
Regresyon Analizi Sonuç Tablosu

Bağımlı Değişken: Öğretmen Liderliği Ölçeği	B	B (G.A. %95)	p değeri
Sabit	2.279	1.830 / 2.729	0*
Kendini Geliştirme Ölçeği	0.272	0.185 / 0.359	0*
Okul Türü	0.442	0.310 / 0.574	0*
Cinsiyet	-0.055	-0.158 / 0.048	0.295
Mezuniyet	-0.076	-0.202 / 0.050	0.235
Brans	0.019	-0.008 / 0.046	0.172
Kıdem	0.065	0.022 / 0.109	0.103

*p<0.05 (Bağımsız Değişkenler: Kendini Geliştirme Ölçeği, Okul Türü, Cinsiyet, Mezuniyet, Brans, Kıdem)

Yapılan regresyon analizi sonucunda kendini geliştirme ölçeği toplam puanları ve okul türünün öğretmen liderliği ölçeği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi saptanmıştır. Kendini geliştirme ölçek puanı arttıkça öğretmen liderliği ölçek puanı da artmakta olup, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmen liderliği puanları özel okullarda çalışanlara göre daha düşüktür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

On birinci kalkınma planında “Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve mesleki gelişimleri artırılacak ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü güçlendirilecektir” ifadesi yer alırken, 19. Milli Eğitim Şurasında “öğretmen niteliğinin artırılması” konusu başlıklardan biri olarak seçilmiştir. Yasal yönetsel metinlerde ve eğitim içeriklerinde sıkça ifade edilen öğretmen niteliği konusunun gittikçe artan önemi, kendi gelişim sorumluluğunu alabilen, öğrenmeye sürekli devam eden, örnek olan, yol gösteren lider öğretmen ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırmada, öğretmenlerin kendilerini geliştirme düzeyleri ile kendi liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin “çoğu zaman” düzeyinde kendilerini geliştirdikleri, en fazla gelişimin “her zaman” düzeyiyle ruhsal gelişimde olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğretmen liderliği davranışlarının gerçekleştirme derecesi “sık sık” olarak ifade edilirken, en fazla gelişimin “her zaman” düzeyi ile mesleki gelişim alt boyutunda olduğu bulunmuştur. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin kendi liderlik rolleri ile ilgili algı puanları devlet okulunda görev yapanlara göre daha yüksekken, kendini geliştirme düzeyi ile ilgili okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mesleki, zihinsel, ruhsal gelişim alt

ölçekleri ile kendini geliştirme ölçeği cinsiyet açısından kadınlar lehine bir sonuç ortaya koyarken, mezuniyet değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır. Branşlara göre zihinsel ve bedensel gelişim düzeyinde fark ortaya çıkarken, kıdem değişkeninde hiçbir alanda fark ortaya çıkmamıştır. Araştırmada öğretmen liderliği ve kendini geliştirme ölçeği kendi içlerinde ve alt ölçekleri ile pozitif ve güçlü ilişkiler ortaya koyarken, iki ölçek arasında pozitif ve zayıf ilişkiler saptanmıştır. Yani öğretmen liderliği ile kendini geliştirme ölçek ve alt ölçek puanları birbirlerini aynı yönde az etkilemektedir. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise kendini geliştirme ölçeği toplam puanları ve okul türünün öğretmen liderliği ölçeği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi saptanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerde kendini geliştirme davranışının sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin kendini geliştirme davranışını çoğu zaman yaptıkları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgularının Can'ın (2009) öğretmenlerin öğrenme ve kendilerini geliştirme isteklerinin yüksek, fakat bu yönde davranış gösterme sıklıklarının düşük olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularıyla farklılık gösterdiği söylenebilir. Seferoğlu (2004) iyi bir öğretmenle ilgili değerlendirmesinde “kendisini mesleki ve kişisel açılarından sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen” şeklinde bir tanımlama yapmıştır. Bu tanımdan yola çıkılarak araştırmada öğretmenlerin kendilerini, gelişime önem veren, iyi öğretmenler olarak gördüklerini söyleyebiliriz. Yine bu araştırmaya benzer şekilde Ertürk (2009) araştırmasında genel olarak öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirmek istediklerini ileri sürmekte, bu isteklerinin cinsiyete göre değişmezken, öğretmenlerin kıdemlerine göre değiştiğini ifade etmektedir.

Ruhsal zekâ diğer zekâ türleri ve yeteneklerini uyum içinde çalıştıran, birleştiren ve davranışa dönüştüren bir yönetmen gibi işlev görür (Savaş ve Çobanoğlu, 2016). Bu açıdan bakıldığında araştırmada öğretmenlerin ruhsal gelişim alt ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme sıklıklarının “her zaman” olarak bulunması göze çarpan bir sonuç olarak yorumlanabilir. Bu bulgu öğretmenlerin tavır ve davranışlarında yaşama sevinci yüksek, hayata katkıda bulunma arzusu taşıyan, değer ve ilkelere gönülden bağlı, hayatın anlamını kavramış, bilgece tuma sahip bireyler olma beklentisini arttırır. Bu nedenle öğretmenlerin ruhsal gelişim düzeylerini anlamaya dönük çok yönlü ve daha farklı boyutta araştırmalar yapılması önerilebilir. Araştırmada öğretmenlerin zihinsel gelişim, bedensel gelişim ve duygusal gelişim alt ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme sıklıkları “çoğu zaman” olarak bulunmuştur. Ayrıca araştırmada zihinsel gelişim ve ruhsal gelişim alt ölçekleri ile kendini geliştirme ölçeği puanları kadınlar lehinde daha fazladır. Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde Özmen (2013) ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin yeterli olduğunu ortaya koyduğu çalışmasında ayrıca duygusal zekâ konusunda kadınlar lehinde bir farklılık olduğuna değinmiştir. Yine aynı şekilde Güvenç (2012) yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin algılarının “çok sık” düzeyde olduğunu ancak cinsiyet, öğrenim durumu ve öğrenci sayısına göre algılarda fark olmasa da kıdeme göre görüşler arasında fark olduğunu belirtmiş-

tir. Bu araştırmada zihinsel gelişim alt ölçek puanı sadece yabancı dil branşındaki öğretmenlerde matematik branşındakilere göre daha yüksek bulunmuştur. Canbulat ve İlğan (2011) farklı olarak sınıf öğretmenlerinde bilişsel gelişim ile ilgili yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin bilişsel gelişim alanındaki bilgi düzeylerinin; cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtirken, meslekteki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada ayrıca bedensel gelişim alt ölçek puanlarının matematik branşındaki öğretmenler için diğerlerinden düşük olması ilgi çekici bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Alanyazındaki çeşitli araştırma sonuçları öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymakla birlikte (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013; Kılınç ve Recepoğlu, 2013), öğretmenlerin, öğretmen liderliği beklentilerinin öğretmen liderliği algılarından daha yüksek düzeyde olduğu ifade edilmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Can 2009; Kölükçü, 2011; Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013). Araştırmanın öğretmen liderliği boyutunda, öğretmenler liderlik rolü ile ilgili davranışları gerçekleştirme durumlarını “sık sık” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler meslektaş iş birliği ve kurumsal gelişim alt ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme durumlarını “sık sık”, mesleki gelişim alt ölçek sorularında yer alan davranışları gerçekleştirme sıklıklarını ise “her zaman” olarak yorumlamıştır. Bu araştırma sonucuna benzer şekilde Balyer (2016) öğretmenlerin, öğretmen liderle ilgili algılarını ortaya koyduğu araştırmasında öğretmenlerin, öğretmen liderliği ve öğretmen lider rollerini bildikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer şekilde Arslan ve Özdemir (2015) öğretmenlerin öğretmen liderliği olgusuna karşı olumlu bir tutuma sahip olduğunu ifade etmiştir.

Aslan, Çalık, Er (2019) yaptıkları çalışmalarda öğretmen liderliğinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olmadığını ifade ederken, Kılınç ve Recepoğlu (2013) ve Beycioğlu ve Aslan (2012) araştırma bulguları ile de örtüşecek şekilde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin kurumsal gelişme ve meslekî gelişim boyutlarında anlamlı bir biçimde farklılaştığını ifade etmektedir. Ayrıca Öntaş ve Okut (2017) ile Yiğit, Doğan, Uğurlu (2013) araştırma bulgularında kadın öğretmenler lehine fark ortaya koyarken, bu araştırmada diğer alt boyutlarda olmasa da, mesleki gelişim boyutu davranışlarını kadın öğretmenlerin daha fazla göstermesi bu bulgularla benzerlik taşımaktadır. Kılınç ve Recepoğlu (2013) araştırmasında daha az deneyimli öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının daha yüksek olduğunu ifade ederken, Beycioğlu ve Aslan (2012) araştırmalarında kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının kıdemi daha az olan öğretmenlere göre, daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu araştırmada öğretmenlerin kendi liderlik davranışlarını gösterme dereceleri ile ilgili algılarında kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğretmenlerde liderlik davranışlarına ilişkin algılar Kıranlı'ya (2013) göre mezun olduğu fakülteye göre değişmezken, Beycioğlu ve Arslan'a göre (2012) branşlara göre değişmektedir. Ancak bu araştırmada öğretmen liderliği ölçek ve alt ölçeklerinde mezuniyete,

branşlara ve kıdeme göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Araştırmada okul türüne göre özel okul öğretmenleri lehinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum özel okullarda görev yapan öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha fazla sergiledikleri algısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Çağdaş eğitim liderliği öğrenme ve kendini geliştirme üzerine odaklanmıştır (Çelik, 1999). Araştırma sonuçlarına benzer şekilde öğretmen liderliğini öğretmen gelişimini destekleyen bir işlev olarak tanımlayan Margolis ve Deuel (2009), öğretmen liderliğinin en olumlu sonuçlarından birini, öğretmen liderlerin kişisel hedeflerini, mesleki özlemlerini ve ahlaki zorunlulukları geliştirerek sürdürmeye devam etmeleri, kendilerini etkilemeleri, dönüştürmeleri olarak ifade etmektedir. Araştırmada öğretmen liderliği ile öğretmenlerde kendini geliştirme davranışları arasında pozitif ve zayıf ilişkiler saptanmıştır. Bu bulgu Sarıdaş ve Bakioğlunun (2015) ileri sürdüğü öğretmen liderlerin genellikle daha çok okuyan ve kişisel gelişimlerini sürdüren kişiler olduğu ifadesi ile benzerlik taşımaktadır. Yaylacı (2013) araştırmasında benzer şekilde eğitim sistemlerinin başarısının öğretmenlerin başarıları ile doğru orantılı olduğunu ifade etmiş, öğretmenlerin başarılı olabilmelerini, öğretmenlik yeterliklerine sahip olmalarına ve bu yeterlikleri kullanabilecekleri, kendilerini geliştirebilecekleri ortamların sağlanmasına bağlamıştır.

Araştırmada, kendini geliştirme ölçeği toplam puanlarının, öğretmen liderliği ölçeği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi saptanmıştır. Yani kendini geliştirme ölçek puanı arttıkça öğretmen liderliği ölçek puanları da artmaktadır. Katzenmeyer ve Moller (2013) liderlik davranışları üstlenen öğretmenlerin kendi meslekî gelişimleri sürdürmeye de odaklanabildiklerini ileri sürmektedir. Bu noktada, liderlik davranışları sergileyen öğretmenlerin bu davranışlarını belli birtakım beklentilerin üzerine yapılandıkları düşünülebilir. Bu bağlamda, araştırmanın bu bulgusunun beklentilerle uyum içinde olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgu Kalafatın (2012) kendini geliştirmeye ilişkin yeterliklerin diğer yeterlik boyutlarını dolaylı etkilediği, başka bir deyişle kendini geliştirmeye ilişkin yeterliklerin diğer yeterlik boyutları için aracı bir yeterlik konumunda olduğu ifadesi ile de benzerlik göstermektedir. Bu nedenle araştırma sonucunda ortaya çıkan öğretmenlerin kendini geliştirmeleri ile liderlik becerileri arasındaki pozitif ilişki düşünüldüğünde mesleğe öğretmen seçiminde gelişme yönelimi fazla olan kişilerin seçilmesine özen gösterilmesi, böylece lider öğretmen sayısının artırılmasına katkı sağlanması önerilebilir.

Okulun ve öğretimin iyileştirilmesi süreçlerinde en önemli unsurlardan biri eğitimcilerin mesleki öğrenme ve gelişimidir (Kose ve Lim, 2011). Ancak genel kabul gören bu anlayışın varlığına karşın, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri konusunda gerek yaklaşım gerekse uygulama açısından ciddi sorunların olduğu göz ardı edilemeyecek bir olgu niteliğindedir (Yaylacı, 2013). London ve Smither (1999), “Kendini geliştirme ve sürekli öğrenme” adlı çalışmalarında örgütlerdeki değişimin, çalışanların kendilerini geliştirme zorunluluğunu ve sürekli öğrenme ihtiyacını yarattığını belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlere yönelik, içeriğinde

fiziksel, zihinsel, ruhsal, duygusal-sosyal gelişim konularının bütünsellik içinde işlendiği “kendini geliştirme” konulu Millî Eğitim Bakanlığı destekli hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi ivedi bir gereksinim olarak düşünülebilir.

Liderlerin karakter özellikleri kendilerini geliştirmeleri ile ilgili kararlılıklarında ve eylemlerinde bütüncü bir rol oynamaktadır (Orvis ve Ratwani, 2010; Boyce vd. 2010). Bu açıdan bakıldığında öğretmen niteliğinin artırılması çok önemsenen bir kavram olsa da okulların ve daha fazla sayıda öğretmenin güçlendirilmesine yönelik hızlı bir hareketin söz konusu olduğu söylenemeyebilir (Aytaç, 2013). Öğretmen liderliği becerilerini geliştirme uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde okul içi liderlik gelişim uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (Arslan ve Özdemir, 2015). Can (2006) öğretmen liderliğinin önündeki engelleri, okul kültürüyle ilgili engeller, mesleki yetiştirme sürecindeki yetersizlik, yönetim desteğinin yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğretmenin formal ders yükü, diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, yetiştirme ve gelişme ortamının yetersizliği, ilave çabaların değerlendirilmemesi, demokratik güven katılım ortamının yetersizliği olarak ifade etmiştir. Buradan çıkan sonuçla öğretmen liderlerin betimlenen birçok özelliği kullanılmaları ve kendilerini geliştirmeleri konusunda, tam bir özgürlüğe sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Liderlikleri söz konusu olduğunda öğretmen liderlere bu konuda özgürlük alanı sağlanmadığı, bağımsız gibi görünen mesleğin aslında o kadar da özgür olmadığı görülmektedir (Balyer, 2016). Bu noktadan hareketle eğitim ortamlarında öğretmenlerin liderlik davranışları göstermelerine engel olacak durumların ortadan kaldırılması, okul içi liderlik gelişim uygulamalarının planlanması ve aktif kılınması, tüm bunların sağlanabilmesi için özellikle yöneticilerin okullarda öğretmen liderliğini ve gelişimini destekleyici tutum ve davranışlar göstermeleri önerilebilir. Bunların yanı sıra Can (2009), öğretmen yetiştiren programların, mesleğini seven, iletişim becerileri gelişmiş, ilgi ve merak seviyesi yüksek, her konuda kendini yetiştirmeye çalışan, çevresine iyi model olabilecek lider öğretmenler yetiştirmesi gereğine vurgu yaparak, lider öğretmenlerin işlerinde uzman olduklarını kanıtlayarak çevrelerine güven vermeleri gereğinden söz eder.

Eğitimin kalitesi açısından öğretmen niteliğini arttırmanın önem taşıdığı düşünüldüğünde, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarını ve öğretmenleri geliştirip güçlendirecek uygulamalara yer verilmesi, liderlik davranışlarına sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi amacı doğrultusunda eğitim fakülteleri müfredatlarının öğretmen liderliği alanında zenginleştirilerek yenilenmesi önerilebilir. Bu araştırmada öğretmenlerde kendini geliştirme ve öğretmen liderliğine ilişkin durum “öğretmen” perspektifi ve nicel yöntem sınırlılığında ortaya konmuştur. Bu nedenle konuyla ilgili, konuyu her yönüyle ele alan, farklı perspektifleri de içine katarak fikir verebilen, çok yönlü ve farklı yöntemler içeren daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Öğretmen liderliği geliştirildikçe ulusun zihninde “sadece bir öğretmen” kavramı zihin alışkanlığı olarak kalacaktır (Helterbran, 2010; Levin ve Schrum, 2016). Toplumsal yapıda öğretmenlerin edineceği statü düzeyinde, öğretmenle-

rin kendi gelişim sorumluluklarını almaları, kişisel liderlikten öğretmen liderliğine geçiş sürecini tamamlamaları önemli rol oynar. Güçlü bir toplum yapısının teminatı olan güçlü öğretmenlerin, sürekli gelişim ilkelerini benimsemiş, liderlik becerilerin arttıran kişiler olması gerektiğinden, bu özellikteki öğretmenlerin yetiştirilmesi ve sayılarının artırılması için gerekli önlemlerin alınması önemlidir.

References/Kaynaklar

- Açıklık, A. (1995). 2020 Yılında Benim Okulum, *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1),7-21.
- Adair, J. (2013). *Bir lider nasıl yetişir?* (4. bs.). İstanbul: Babiali Kültür.
- Adams, D. N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17(2), 149-160.
- Arslan, M. C. & Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4(2), 190-207.
- Aslan, H., Çalık, T. & Er, E. (2019). İlköğretim öğretmenlerinin öğretim liderliği ve politik beceri algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(3), 1087-1098
- Aytaç, T. (2013). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, P. (2005). *Üstün İnsan Olmanın Sırları* (1. bs.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2), 391-407.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Teacher leadership scale: A validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(2), 191-223.
- Bolat, T., Seymen, O. A., Bolat, O. İ., & Erdem, B. (2008), *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Detay Yayınları.
- Boyce, L. A., Zaccaro, S. J., & Wisecarver, M. Z. (2010). Propensity for self-development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting performance of leader self-development. *Leadership Quarterly*, 21(1), 159-178.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Canbulat, T., & İlğan, A. (2011). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin bilişsel gelişim alanındaki bilgi düzeyleri ile öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1),169-189.
- Coleman, J. (2009). Well-being in schools: empirical measure, or politician's dream? *Oxford Review of Education*, 35(3), 281-292.
- Cornford, I.R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.

- Covey, S. (2001). *Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı* (15. bs.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Covey, S. R. (2005). *8'inci Alışkanlık- Bütünlüğe Doğru* (S. Soner ve Ç. Erendağ, çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi Düşün Doğru Karar Ver: Etkili Yaşamın Temel Boyutları Üzerine Yakup Bey'le Söyleşiler* (10. bs.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik* (4. bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çeşitcioğlu M. (2003). *Kaliteli İnsan* (1. bs.). İstanbul: Alfa Basım Dağıtım.
- Elias, M. J. (2009). Social-emotional and character development and academics as a dual focus of educational policy. *Educational Policy*, 23(6), 831-846.
- Ertürk, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme isteklerinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 44-59.
- Fındıkçı, İ. (1996). *Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme* (2. bs.). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Freshman, B. (1999). *Skills and Activities Related to Experienced Life Meaningfulness In Four Domains: Socioemotional, Cognitive, Spiritual, and Physical*. Los Angeles: California School at Professional Psychology.
- Goleman, D. (2006). *Duyusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goodnough, K., & Hung, W. (2009). Enhancing pedagogical content knowledge in elementary science. *Teaching Education*, 20(3), 229-242. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210802578921>.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekaları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Hanuscin, D. L., Rebello, C. M., & Sinha, S. (2012). Supporting the development of science teacher leaders: Where do we begin? *Science Educator*, 21(1), 12-18.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5) 545-554.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership. Overcoming "I'm just a teacher" syndrome. *Education*, 131(2), 363-371.
- Jacobs, J., Gordon, S. P., & Solis, R. (2016). Critical Issues in teacher leadership. A national look at teachers' perception. *Journal of school leadership*, 26(3), 374-405.
- Johnson, S. M., & Donaldson, M.L. (2007). Overcoming the obstacles to leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 8-13.
- Kalafat, S. (2012). Lise öğretmenleri kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisi, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 193-200.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kasapoğlu, H. (2009). *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Yönetel Etklilik Açısından Okul Yöneticilerinin Kendilerini Geliştirme Düzeyinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek* (3. Basımdan Çeviri). S. Özdemir (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Khan, S., & Malik, S. (2013). Is teacher leadership a fantasy or reality? A review. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3(3), 66-72.
- Kılıncı, A.Ç., & Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kıranlı, S. (2013). Teachers' and school administrators' perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction*, 6(1), 179-194.
- Kose, B.W., & Lim, E. Y. (2011). Transformative professional learning within schools: relationship to teachers' beliefs, expertise and teaching. *The Urban Review*, 43(2), 196-216.
- Kölküçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Lai, E., & Cheung, D. (2014). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692.
- Levin, B. L., Schrum, L. (2016). *Every Teacher a Leader: Developing the Needed Dispositions, Knowledge, and skills for teacher leadership*. California: Sage Company.
- Loehr J., & Schwartz T. (2004). *Developing Leaders*. Harvard Business School Publishing Corporation.
- London, M., & Smither J. (1999). Empowered self development and continuous learning. *Human Resource Management*, 38(1), 3-15.
- Mangin, M. M. (2005). Distributed Leadership and the Culture of Schools: Teacher Leaders' Strategies for Gaining Access to Classrooms. *Journal of School Leadership*, 15(4), 456-484.
- Margolis, J., & Deuel, A. (2009). Teacher leaders in action: Motivation, morality, and money. *Leadership and Policy in Schools*, 8(3), 264-286.
- Margolis, J., & Doring, A. (2012). The Fundamental Dilemma of Teacher Leader-Facilitated Professional Development: Do as I (Kind of) Say, Not as I (Sort of) Do. *Educational Administration Quarterly*, 48(5), 859-882.
- Marşap, A. (1999). *Yaratıcı Liderlik* (1. bs.). Ankara: Öncü Limited.
- Megginson, D., & Whitaker, V. (2004). *Continuing Professional Development*. (4th Ed.). London, CIPD House.
- Neuman, W.L., & Robson, K. (2014). *Basics of Social Research*. Toronto: Pearson Canada.
- Nudrat, F., & Akhtar, M.S. (2014). Assessing Potential for Teacher Leadership: The Case of Prospective Teachers. *Journal of Research and Reflections in Education*, 8(2), 105-115.
- Orvis, K.A., & Ratwani, K.L. (2010). Leader self-development: A contemporary context for leader development evaluation. *The leadership Quarterly*, 21(4), 657-674.
- Öntaş, T., & Okut, L. (2017). Özel öğretim kurumlarındaki ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ve sınıf yönetimi eğilimleri arasındaki ilişki. *İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 98-115.
- Özmen, Z.K. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri* <http://www.izu.edu.tr/Assets/Content/file/20130201-zko.pdf>. adresinden erişildi.
- Peker, Ö. (2004). Eğitim liderliğinin sorumluluğu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 41-49.

- Sarıdaş, G., & Bakioğlu, A. (2015). *Okul liderinin sürekli kendini geliştiren öğretmen yaratmadaki rolü*. <http://docplayer.biz.tr/6221768-Okul-liderinin-surekli-kendini-gelistiren-ogretmen-yaratmadaki-rolu.html> adresinden erişildi.
- Saruhan, S. C., & Yıldız, M. L. (2009). *Çağdaş Yönetim Bilimi*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Savaş, A. C., & Çobanoğlu, N. (2016). Öğretmenlerin ruhsal zekâsı ve örgütsel bağlılıkları: İş memnuniyetinin aracılık rolü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 496 – 511.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlanmasında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (1. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uribe-Florez, L., Al-Rawashdeh, A., & Morales, S. (2014). Perceptions about teacher leadership: Do teacher leaders and administrators share a common ground? *Journal of International Education and Leadership*, 4(1), 1-15.
- Vranješević, J., & Frost, D. (2016). Stories from intercultural education in Serbia: Teacher leadership and parent participation. *European Education*, 48(1), 63-78.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(14), 25-40.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yiğit, Y., Doğan, S., & Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.