

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN**  
**OKUL İMAJİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Rukiye KESTİ**

**İstanbul**  
**Aralık, 2022**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN OKUL  
İMAJİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Rukiye KESTİ**

**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. Esra TÖRE**

**İstanbul**  
**Aralık, 2022**

## TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Esra TÖRE (Islak İmza)

Üye Doç. Dr. Durmuş ÜMMET (Islak İmza)

Üye Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ (Islak İmza)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Erhan İÇENER  
Enstitü Müdürü

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmen Liderliği ile Öğretmenlerin Okul İmajı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** ” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Rukiye KESTİ

## ÖN SÖZ

Bu araştırmada ‘‘Öğretmen Liderliği ile Öğretmenlerin Okul İmajı Algıları Arasındaki İlişki’’ incelenmeye çalışılmıştır. Eğitim yönetimi alanına katkı sağlamak, öğretmenlere okul imajı oluşturma ve ğretmen liderliği davranışları sergilemelerine yönelik ipuçları sağlayabilmek amacıyla yapılmış bir çalışmadır. Öğretmen liderlerle olumlu ve güçlü okul imajı sağlanarak eğitimin hedeflerini gerçekleştirmede, geleceğin okullarını oluştırmada önemli adımlar atılacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın, okul imajına ve ğretmen liderliğine farklı bir bakış açısı getireceği, okullarda okul imajı algısını güçlendirmek, ğretmen liderliğinin uygulanmasını betimlemek suretiyle alan yazına, öğretmenlik ve liderlik uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nakış nakış işlenen çok emekli, bir o kadar da öğrenme ile dolu süreçte, çalışmanın başlangıcından sonuç aşamasına kadar ihtiyaç duyduğum her an desteği, katkısı ve yönlendirmesi ile değerli tez danışmanım Doç. Dr. Esra TRE’ ye, eğitim alanında dersleriyle bize vizyon katan İstanbul Sabahattin Zaim niversitesinin değerli hocalarına, ölçeklerin uygulanmasında gönüllü olarak katkı sunan, desteklerini esirgemeyen meslektaşlarıma, yüksek lisans eğitimim boyunca teşvik ve destekleri ile yanımda olan anneme, babama, eşim Cumali KESTİ’ye, ocuklarım Emre ve Kerem’e, tüm aileme teşekkürlerimi sunarım.

**Rukiye KESTİ**  
**İstanbul-2022**

## ÖZET

# ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN OKUL İMAJİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Rukiye KESTİ**

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Esra TÖRE

Aralık, 2022 -170 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca öğretmenlerin okul imajı algı ile öğretmen liderliği algılarının medeni durumu, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, aynı okuldaki görev süresi ve mesleki eğitime katılma sıklığı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Kartal ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı görev yapmakta olan 473 öğretmenden oluşmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve nicel araştırma metodlarından korelasyonel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanması için, demografik bilgiler formu, Okul İmajı Ölçeği ve Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul imajı ve öğretmen liderliği algılarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin okul imajı algısının cinsiyete, öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne ve bilimsel yayınları takip etme sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı; medeni durum, yaş, eğitim durumu, kıdem, aynı okuldaki görev süresi ve mesleki eğitime katılma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretmen liderliği düzeyi mesleki eğitime katılma sıklığı ve bilimsel yayınları takip etme değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşırken; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, okul türü, mesleki kıdem ve aynı okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Öğretmenler tarafından algılanan okul imajı ve okul liderliği

arasında orta düzeyde ve pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliğini pozitif ve anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Öğretmen liderliği, Okul imajı.



## **ABSTRACT**

# **EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER LEADERSHIP AND TEACHERS' PERCEPTIONS OF SCHOOL IMAGE**

**Rukiye KESTİ**

Master Thesis, Education Management

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Esra TÖRE

December, 2022 – 170 Pages

The purpose of this research is to examine the relationship between teacher leadership and teachers' perceptions of school image. In addition, it was examined whether teachers' school image perception and teacher leadership perceptions differ according to their marital status, age, education level, professional seniority, tenure in the same school and frequency of participation in vocational training. The universe of the research consists of teachers working in public schools in Kartal district of Istanbul province. The research sample consists of 473 teachers working under the Ministry of National Education and Istanbul Provincial Directorate of National Education in Kartal district of Istanbul in the 2021-2022 academic year. Convenience sampling method was used as the sampling method and correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used. Demographic information form, School Image Scale and Teacher Leadership Scale were used to collect data. As a result of the research, it was found that teachers' perceptions of school image and teacher leadership were high. Teachers' perception of school image differs significantly according to gender, the type of school the teachers work in, and the frequency of following scientific publications; It was found that there was no significant difference according to marital status, age, education level, seniority, tenure in the same school and frequency of attending vocational trainings. While the teacher leadership level of the teachers differed significantly according to the variables of frequency of attending vocational trainings and following scientific publications; gender, marital status, educational status, age, school type, professional

seniority and tenure in the same school do not differ significantly. A moderate and positive significant relationship was found between school image perceived by teachers and school leadership. It was concluded that the school image perceived by the teachers affected the teacher leadership positively and significantly.

**Keywords:** Leadership, Teacher leadership, School image.



# İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI .....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
<b>BİRİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı .....	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Varsayımlar .....	6
1.5 Sınırlılıklar .....	6
1.6 Tanımlar .....	7
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>8</b>
<b>İLGİLİ LİTERATÜR.....</b>	<b>8</b>
2.1 Öğretmen Liderliği.....	8
2.1.1 Liderlik.....	8
2.1.2 Liderin Güç Kaynakları .....	15
2.1.2.1 Zorlayıcı Güç .....	16
2.1.2.2 Ödül Gücü .....	16

2.1.2.3 Meşru/Yasal Güç .....	16
2.1.2.4 Uzmanlık Gücü .....	17
2.1.2.5 Karizmatik Güç.....	17
2.1.2.6 Bilgi Gücü.....	17
2.1.3 Liderlik Teorileri.....	17
2.1.3.1 Özellik Teorisi.....	17
2.1.3.2 Davranışsal Liderlik Teorisi.....	17
2.1.3.2.1 Ohio State Üniversitesi Çalışmaları .....	18
2.1.3.2.2 Michigan Üniversitesi Çalışmaları.....	18
2.1.3.2.3 Likert'in Sistem 4 Modeli .....	18
2.1.3.2.4 McGregor'un X ve Y Modelleri .....	19
2.1.3.2.5 Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Merkezi .....	19
2.1.3.3 Durumsal Liderlik Teorisi.....	19
2.1.3.3.1 Fred Fiedler Etkin Liderlik Modeli .....	19
2.1.3.3.2 Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Teorisi .....	20
2.1.3.3.3 Vroom Yetton Normatif Liderlik .....	20
2.1.3.3.4 Yol-Amaç Teorisi .....	20
2.1.3.3.5 Liderliğe İkameler Anlayışı... ..	20
2.1.3.3.6 Reddin'in Üç Boyutlu Davranış Yaklaşımı... ..	21
2.1.3.4 Çağdaş Yaklaşımlar .....	21
2.1.4 Öğretmen Liderliği ve Önemi .....	26
2.1.4.1 Öğretmen Liderliğinin Temelleri, Özellikleri .....	30
2.1.4.2 Öğretmen Liderliğinin Boyutları.....	32
2.1.4.3 Öğretmen Liderliği Rollerini.....	34
2.1.4.4 Öğretmen Liderliğinin Ölçülmesi .....	36
2.1.4.5 Öğretmen Liderliğinin Güçlü Yönleri.....	38
2.1.4.6. Öğretmen Liderliğini Destekleyen Unsurlar .....	38
2.1.4.7. Öğretmen Liderliğinin Engelleri .....	40
2.1.4.8. Öğretmen Liderliği İle İlgili Araştırmalar .....	41
2.1.4.8.1.Öğretmen Liderliği İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar .....	41
2.1.4.8.2.Öğretmen Liderliği İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar.....	45
2.2. Okul İmajı .....	50
2.2.1. Okul İmajı Kavramı, Tanımı, Özellikleri.....	50

2.2.2. Okul İmajı Boyutları .....	57
2.2.3. Kurum Olarak Okul İmajı .....	58
2.2.4. Okul İmajının Ölçülmesi ve Yönetimi .....	66
2.2.5. Okul İmajı ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar Araştırmalar .....	73
2.2.5.1. Okul İmajı İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar .....	73
2.2.5.2. Okul İmajı İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar .....	77
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>81</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>81</b>
3.1 Araştırmanın Modeli .....	81
3.2 Çalışma Grubu .....	81
3.3 Veri Toplama Araçları .....	83
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	83
3.3.2 Öğretmen Liderliği Ölçeği.....	83
3.3.3 Okul İmajı Ölçeği.....	84
3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi.....	85
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>87</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>87</b>
4.1. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajı Düzeyine İlişkin Bulgular .....	87
4.2. Öğretmen Liderliği Düzeyine İlişkin Bulgular .....	87
4.3. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular .....	88
4.4. Öğretmen Liderliğinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	99
4.5. Öğretmen Liderliği İle Okul İmajı Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular.....	109
4.6. Okul İmajının Öğretmen liderliği üzerindeki etkisine yönelik bulgular.....	111
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>114</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>114</b>
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	114
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar .....	114

5.1.1.1.Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma .....	115
5.1.1.2.Okul Türü Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma .....	115
5.1.1.3.Medeni Durum Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma .....	116
5.1.1.4.Kıdem Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma.....	116
5.1.1.5. Aynı Okulda Görev Süresi Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma ...	117
5.1.1.6.Eğitim Durumu Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma .....	117
5.1.1.7.Yaş Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma .....	118
5.1.1.8.Mesleki Eğitimlere Katılma Sıklığı Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma .....	118
5.1.1.9. Bilimsel Yayınları Takip Etme Sıklığı Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma .....	118
5.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	119
5.1.2.1.Cinsiyet Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma .....	120
5.1.2.2. Medeni Durum Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma .....	121
5.1.2.3. Eğitim Durumu Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma .....	121
5.1.2.4. Yaş Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma.....	122
5.1.2.5. Görev Süresi-Kıdem Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma .....	122
5.1.2.6. Mesleki Eğitimlere Katılım Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma...	123
5.1.2.7. Bilimsel Yayınları Takip Etme Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma .....	123
5.1.3. Öğretmenlerin okul imajı ile öğretmen liderliği ilişkisi algıları ile ilgili Sonuçlar.....	124
5.2. Öneriler .....	125
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	125
5.2.2.Araştırmacıya Yönelik Öneriler.....	126
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>128</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>146</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>153</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Liderlik Kavramına Ait Tanımlamalar .....	9
Tablo 2.2: Lider ve Yönetici Farkı.....	14
Tablo 2.3: Liderlerin Güç Kaynakları .....	16
Tablo 2.4: Öğretmen Liderliği Kavramına Ait Tanımlamalar .....	29
Tablo 2.5: Öğretmen Liderliğinin Boyutları .....	33
Tablo 2.6: Öğretmen Liderliği Ölçekleri ve Bilgileri .....	36
Tablo 2.7: Okul İmajı Kavramına Ait Tanımlamalar .....	57
Tablo 2.8: Kurum İmajı Tanımları.....	58
Tablo 2.9: Okul İmajı Ölçekleri ve Bilgileri.....	69
Tablo 3.1: Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler .....	81
Tablo 3.2:Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Güvenilirlik Katsayıları .....	83
Tablo 3.3:Okul İmajı Ölçeğinin Güvenilirlik Katsayıları .....	84
Tablo 3.4:Öğretmenler Tarafından Algılanan Normallik Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.1:Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajı Düzeyi.....	87
Tablo 4.2:Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Düzeyleri .....	87
Tablo 4.3:Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları .....	88
Tablo 4.4:Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmenlerin Medeni Durumlarına İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.5:Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.6:Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmenlerin Yaşına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	90
Tablo 4.7:Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmenlerin Göre	

Yaptığı Okul Türüne İlişkin ANOVA Sonuçları .....	92
Tablo 4.8:Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları .....	93
Tablo 4.9:Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Aynı Okuldaki Görev Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	95
Tablo 4.10:Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Mesleki Eğitimlere Katılma Sıklığına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	97
Tablo 4.11:Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Bilimsel Yayınları Takip Etme Sıklığına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	98
Tablo 4.12:Öğretmen Liderliğinin Öğretmenin Cinsiyetine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları .....	100
Tablo 4.13:Öğretmen Liderliğinin Öğretmenlerin Medeni Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları .....	100
Tablo 4.14:Öğretmen Liderliğinin Öğretmenlerin Eğitim Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları .....	101
Tablo 4.15:Öğretmen Liderliğinin Öğretmenlerin Yaşına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	101
Tablo 4.16:Öğretmen Liderliğinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne İlişkin ANOVA Sonuçları .....	103
Tablo 4.17:Öğretmen Liderliğinin Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları.....	104
Tablo 4.18:Öğretmen Liderliğinin Aynı Okuldaki Görev Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	105
Tablo 4.19:Öğretmen Liderliği ile Mesleki Eğitimlere Katılma Sıklığı Arasındaki İlişkinin ANOVA sonuçları .....	106
Tablo 4.20:Öğretmen Liderliği ile Bilimsel Yayınları Takip Etme Sıklığına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	108

Tablo 4.21: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajı ile Öğretmen Liderliği ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki.....	110
Tablo 4.22: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmen Liderliğine Etkisi.....	111
Tablo 4.23: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmen Liderliği Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek Alt Boyutuna Etkisi .....	111
Tablo 4.24: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmen Liderlerin Özellikleri Alt Boyutuna Etkisi.....	112
Tablo 4.25: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmen Liderliği Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım Alt Boyutuna Etkisi .....	112
Tablo 4.26: Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmen Liderliği Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim Alt Boyutuna Etkisi .....	113

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-2.1: Liderliğin Unsurları.....	11
Şekil-2.2: Lider Özellikleri.....	12
Şekil-2.3: Reddin'in Üç Boyutlu Davranış Yaklaşımı.....	21
Şekil-2.4: Kurum ve Marka İmajının Oluşum Süreci.....	63



## KISALTMALAR LİSTESİ

TDK : Türk Dil Kurumu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ÖLÖ : Öğretmen Liderliği Ölçeği

SPSS : (Statistic Packets For Social Scienes) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi

YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu

OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development)

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları/sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları bölümlerine yer verilmiştir.

### 1.1.Problem Durumu

Hızla değişen, gelişen günümüz teknoloji ve bilgi çağında küreselleşme, bilginin üretildiği, öğrencinin davranış temellerinin atıldığı eğitim kurumlarını da dönüşüp yenileşmeye, gelişmeye zorlamakta, rekabet oluşturma gücü ile ön plana çıkmaktadır. Sosyo-ekonomik kalkınmanın, toplumsal uyumun aracı eğitim kurumları da fiziksel şartları, başarıları, sunduğu hizmetleri ile diğerlerinden ayırt edilerek varlığını öne çıkarmalı ve okullardaki yöneticiler değişimi anlayıp iyi yönetmeli, yeniliklere uyum sağlamalıdır (Can, 2009). Yakın, uzak ve genel amaçları ile eğitim, toplumların gelişim düzeylerinin belirlenmesinde ve ilerlemesinde en önemli etkenlerden biridir. Bu ilerlemeyi sağlayacak ve gelecek nesillere aktarabilecek, bir ülkenin gelişmişlik düzeyini gösteren insan kaynağı ile her toplum için büyük önem taşıyan eğitim, bir milleti ayakta tutan, bağımsız kılan, yücelten, milletin gelişip yükselmesini sağlayan ona saygınlık kazandıran temel unsurlardandır (Taş ve Yenilmez, 2008). Eğitim, bireye tecrübe ettirerek kendi yaşantısı ile belli bir amaçla davranışlarında istenilen yönde değişim sağlama, yetiştirme ve geliştirme sürecidir (Ertürk, 1972). Bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve donanımı sağlayan “beşerî sermaye” sini yetiştirmenin, bireysel ve sosyal faydalar sağlamanın bilinen en temel ve sağlam yoludur (Günkör ve Özdemir, 2017). Hayatın bir parçası olan değişimin ve gelişimin kaçınılmaz olduğu dinamik bir ortam, eğitim sistemlerinin etkilenmesine, yöntem ve tekniklerinin, öğretmen ve yönetici yeterliklerinin sorgulanmasına sebep olmuştur. Ülkeler, dönüşüme ayak uydurmak, rekabet ortamında avantaj sağlayabilmek için eğitim sistemlerini pazarda rakiplerinden farklı konumlandırmaya çaba harcamaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008). Bu farklı konumlandırma çabası eğitimde imajı ön plana çıkarmaktadır. Dönemini ve kültürünü yansıtan eğitim kurumları, görsel kültürü yansıtan, zihnimize iyice yer etmiş, anlayışımızı ve davranışlarımızı etkileyen,

Postmodernizmin getirisi olan imaj kavramını göz ardı edemez ( Çobanoğlu, 2011). Eğitsel pazarda, imaj, kimlik, imajın oluşturulması hususları, imajla doyurulmuş toplumda rekabet avantajı ve çekicilik sağlayacaktır (Cerit, 2006). Temel amacı başarı ve etkililik olan eğitim kurumları, hedef kitlesini dikkate almayı, paydaşları ile iletişim kurmayı, onların taleplerini, gereksinimlerini karşılamayı, algılarını planlı, sistemli bir şekilde yönetmeyi hedeflemelidir. Bunun için her okul, kurumunun özgünlüklerini öne çıkarmalı, kurum içindeki ve dışındaki hedef kitlenin farklılıklarını dikkate almalı, toplumda ve medyada olumlu bir imaj oluşturmalı, imajına katkı sağlayan faaliyetlerle iyi imajının sürdürülebilirliğini her zaman ön planda tutmalıdır (Peltekoğlu, 1997). Hizmet ve bilgi üreten eğitim kurumları okulların kamuoyu nezdinde güçlü ve pozitif bir imaja sahip olmasında, çevreye tanıtılmasında, hizmet kalitesinin artırılmasında öğretmenlerin tutum ve davranışları belirleyicidir (Demiröz, 2014). Yetenekli ve nitelikli öğretmenlerle olumlu ve güçlü okul imajı sağlandığında örgütsel bağlılık, refah, cazip gelme, öğrenci sayısını artırma, hedef kitlenin güvenini kazanma gibi eğitimin hedeflerine ulaşılmış olacaktır (Herrbach ve Mignonac, 2004'ten Akt., Selçuk, 2018). Okullara ve öğretmene yüklenen yeni anlamlarla, öğretmenin rolü, konumu, öğrenme ve öğretmeye dair değerler değişmiştir. Bu gelişmelere uyum sağlamak ve rekabet ortamında varlığını sürdürmek için yeni, sürekli ve birlikte öğrenme anlayışı kendini göstermiştir (Memduhoğlu ve Kuşçi, 2012). Okulda bambaşka bir enerji ile yeni bir süreç başlatacak, iş birliği içinde iç ve dış paydaşlarla iletişim ve aktarımda öncü olacak, okula iyi, olumlu imaj kazandıracak öğretmenlerin liderlik rolü ön plana çıkmaktadır. Böylece mesleki gelişmelerini üst düzeye çıkaran öğretmenlerin liderliğinden yararlanılması, öğretmen liderlerle olumlu ve güçlü okul imajı oluşturulması önem kazanmaktadır (Katzenmeyer ve Moller, 2001'den akt., Kölükçü, 2011). Bu tezin konusu, öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu araştırmanın, öğretmen liderliğine ve okul imajına farklı bir bakış getireceği, okullarda öğretmen liderliğinin uygulanmasını betimlemek, okul imajı algısını güçlendirmek suretiyle alan yazına, öğretmenlik ve liderlik uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre okul

imajı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul imajı algıları ve öğretmen liderlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul imajı algıları yaşlarına, cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, branşlarına ve çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğretmen liderliği özellikleri yaşlarına, cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, branşlarına ve çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin okul imajı ile öğretmen liderliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul imajı öğretmen liderliğini anlamlı olarak etkilemekte midir?

Araştırmanın sorularına cevap verebilmek için öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda okullardaki öğretmen görüşlerine başvurulmuş, okul imajı ve öğretmen liderliği ölçekleri uygulanıp, sonuçlar ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda okul imajının öğretmen liderliğini yordayıp yordamadığı tespit edilmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, öğretmen liderliğinin öğretmenler tarafından algılanan öğretmen liderliği özelliklerinin okul imajına etkisi, okul imajının öğretmen liderliğini yordayıp yordamadığı, okul imajı ile öğretmenlerin öğretmen liderliği özelliklerinin birbirine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul algıları ve öğretmen liderlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul imajı algıları yaşlarına, cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, branşlarına ve çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

3.Öğretmenlerin öğretmen liderliği özellikleri yaşlarına, cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, branşlarına ve çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

4.Öğretmenlerin okul imajı ile öğretmen liderliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5.Öğretmenlerin okul imajı algıları, öğretmen liderliği davranışlarını etkilemekte midir?

Tezin sorularına cevap verebilmek için okullardaki öğretmen görüşlerine başvurulmuş, okul imajı ve öğretmen liderliği ölçekleri uygulanıp, sonuçlar ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda okul imajının öğretmen liderliğini yordayıp yordamadığı tespit edilmiştir.

### **1.3.Araştırmanın Önemi**

Bu çalışma, öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, öğretmenlerin okul imajı algılarını ve öğretmen liderliği düzeylerini bu veriler ışığında ölçmeleri ve planlayabilmeleri açısından önem arz etmektedir. Güçlü imajı olan okullarda öğretmenlerin işlerine dört elle sarılacağı, beklentilerinin karşılanacağı, motivasyonları artacağı düşünülmektedir. Son zamanlarda imaj ve öğretmen liderliği araştırmalarının arttığı görülmektedir. İmajın merkezinde insan ve insanın algılamaları, gerçeğin görsel sunumu vardır. (Karapınar ve Akgül, 2015). Görselliğin ön planda olduğu günümüzde, medya ve yazılı basın ile oluşturulan algı hızla yayılmaktadır. Medya ve basının yarattığı imajın bakış açımızı yönetmesi ve etkileşim oluşturması, bireyler ve kurumlar açısından yakından takip edilmektedir. Eğitim kurumları ve paydaşları da iletişim ve etkileşimde, imaj algısında payına düşeni almaktadır (Kirkit ve Altun, 2005). Bu bağlamda öğretmen liderlerin, okula anlam katan değerler bütünü olan imajın oluşturulmasında önemli bir etken olduğu, okul için yeni imaj oluşturmaya veya mevcut imajı paylaşmaya daha istekli olacağı düşünülmektedir. Öğretmen liderliği ile güçlü okul imajı yaratmak için daha fazla çaba sarf edecektir. Okullar için imajın önem kazanması, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve çalışanların okul imajını güçlendirmeye önem vermelerini sağlayacak, kişisel ve kurumsal yeterliğini etkileyecek, güç ve özgüven algılarını, çevresel faktörlerle etkileşimini artıracaktır (Nartgün ve Demirer, 2017).

Toplumun maddi manevi gelişiminde en etkili işleve sahip kurum olan okulların eğitim-öğretimde hedeflerine ulaşabilmesi, ülkenin geleceği nesilleri yetiştirmesi için işine yürekten bağlı, idealist, gerektiğinde sorumluluk almaktan kaçınmayan, çevresine liderlik eden, mesleğiyle bütünleşen, adanmışlık içinde olan öğretmenler, okullarda daha aktif ve saygın roller almalıdır (İnanır, 2020). Okul yöneticilerinin liderlik rollerini dağıtacağı, paylaşacağı önemli paydaşlardan biri olan, öğrenmeyi öğreten öğretmenler, okulun amaçlarını gerçekleştirmede önemli ve etkin bir yere sahiptir (Can, 2006). Öğretmenin eksikliği personel istihdamından ibaret değildir. Öğretmenler diğer değişkenlerden daha etkili olduğu için öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitim kalitesinde öğretmenleri daha etkin kılacak etkenler araştırılmalıdır (Chang, 2009).

Okul imajı oluşturmada; yönetimin tutumu, öğretmenlerin çabası, iş birliği içinde hareket edilmesi, sürece nitelikli katkı sağlanması, öğrencilerin performansı gibi birçok boyut bütünlük içinde değerlendirilmeli, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okulların imaj yönetimi ihmal edilmemelidir. Okullar, mevcut imajlarının, güçlü ve zayıf yönlerinin, çevrenin algısının farkında olmalı, faaliyetlerine buna göre yön vermelidir. Kişiler okul ile ilgili imaj algıları ile okulu çeşitli açılardan değerlendirecek ve okul etkinlikleri için motivasyon kazanacaklardır (Polat, 2009). Öğretmen liderler, okulun gelişim planını oluşturarak okulu iyileştirecek, alınan kararlara katılarak okulda değişim sürecini başlatacak, pratikte yüksek standartları sağlamayı başaracaktır. Bunun için yöneticiler, hiyerarşik bir liderlik rolü üstlenmek yerine okuldaki kilit noktalar için potansiyel liderler olan öğretmenlerden uygulamada mükemmelliğe ilham vermelerine fırsat vermeli; öğretmenlikte öncülük, yol göstericilik ile ilgili tutkularını canlı tutmalı ve onları motive etmelidir (Childs-Bowen, Moller ve Scrivner, 2000). Eğitim ortamlarının, yöntemlerinin, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin sürekli sorgulandığı ve yapılandırıldığı bugünün rekabet ortamında okul imajı, iyi yönetilerek olumlu, sürekli, güçlü hale getirilirse okula üstünlük sağlayacaktır. İmaj da diğer tüm kaynaklar gibi, doğru yönetilmediğinde değerini kaybedecek bir yatırım, doğru yönetildiğinde ise değer kazanacak bir yatırım olacaktır (Kahle ve Kim, 2006).

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliği ve okul imajı algılarının belirlenerek okul imajının öğretmen liderliğini nasıl etkilediği, olumlu, güçlü, etkili okul imajı oluşturulmasında uygulayıcı, politikacı ve araştırmacılara yeni ufuklar açılabileceği, öğretmen liderliği ve okul imajı ilişkisi kavramına ilginin artması düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma ile okul imajı ve öğretmen liderliği ilişkisine yönelik önemli bulgular elde edilerek alan yazına katkı sağlayacak sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen liderliği stillerini benimsemesi durumunda, okullarda toplumun her alanda gelişmesini sağlayan, öğrencileri bilgi ile donatan öğretmenlerle olumlu, güçlü, etkili okul imajının ortaya çıkması için uygun zemin hazırlanmış olacaktır. Türkiye’de öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Genel olarak bakıldığında literatürde öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin önemli bir boşluğun olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, okul yöneticilerine ve eğitim alanındaki uygulayıcılara öğretmen liderliğinin uygulanması ve okulların imajlarının güçlendirilmesi, iyi ve olumlu imaj kazandırılması için önerilerde bulunulmuş, diğer araştırmalara yön vermek amacıyla önemli görülen hususlara dikkat çekilmiştir.

#### **1.4. Varsayımlar**

- 1.Öğretmenler ölçek sorularına içten ve objektif cevaplar vermiştir.
- 2.Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın konusuna ve amacına uygundur.
3. Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

- 1.Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Kartal İlçesinde görev yapan 473 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Okul imajı ölçeği ve öğretmen liderliği ölçeğinden toplanan veriler ile sınırlıdır.

3.Araştırma, örneklemden elde edilen verilerle sınırlıdır.

### **1.6. Tanımlar**

**Liderlik:** Birlikte öğrenmek, anlam ve ilgiyi işbirliği içinde inşa etmek amacıyla lidere daha fazla fayda sağlayan bireylerin veya grupların kişisel gelişimini kolaylaştırma sürecidir (Harris, 2003).

**Okul İmajı:** Okulun değerleri, amaçları, vizyonu doğrultusunda hedef kitle olan öğrenci, öğretmen, veli, çalışanlar olmak üzere iç ve dış tüm paydaşların, çevrenin, başka okulların gözünde oluşan resimdir (Kurşun, 2011).

**Öğretmen Liderliği:** Konumsal otoriteleri olmadığı halde, öğretmenler arasından doğal olarak etkililikleri, uzmanlıkları ve faaliyetleri ile kendilerine duyulan saygı ile seçilmesi ve okul gelişimi için ihtiyaç duyulan mesleki bilgi çeşitliliğinin sağlanmasıdır (Danielson, 2006).

## İKİNCİ BÖLÜM

### İLGİLİ LİTERATÜR

Çalışmanın bu bölümünde, liderlik kavramı genel çerçevede ele alınmış, öğretmen liderliği ve okul imajı kavramları irdelenmiş, kuramsal çerçeveleri ile Türkiye’de ve dünyada yapılan araştırmalar sunulmuştur.

#### 2.1.Öğretmen Liderliği

Liderlik ile ilgili tanımlamalardan sonra öğretmen liderliği kavramı açıklanmıştır.

##### 2.1.1.Liderlik Kavramı

Toplum içinde yaşayan insanlar için arzu ve ihtiyaçlarını yerine getirme, örgütlenme ve yönetilme gerekliliği insanlık tarihi kadar eski liderlik kavramını hep gündemde tutmuş, liderlik ve onu izleyenlerle ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010). Dini, askeri, politik alanlarda kullanılan kavram, sanayi devrimi ve sonrasında gereksinimler değiştikçe farklı alanlarda kullanılmış, en çok araştırılan ancak en az anlaşılan bir olgudur (Akbaba ve Erenler, 2008). Kökeni 1300’lere kadar uzanan liderlik kelimesinin ilk kez 19.yy. başında İngiliz parlamentosu ile ilgili yazılarda kullanıldığı görülmektedir. Liderlikle ilgili grup, kişilik, izleyenler üzerindeki etki, itaati sağlama, davranış, güç ilişkisi, ikna gücü, amaçlar, farklılık, yapı, faaliyetler gibi çok çeşitli etkenlere göre birçok tanım yapılmıştır (Uzun, 2005). Lider, şef, önder, partide veya kuruluştaki en üst düzey yönetimde bulunan görevli anlamlarına gelmektedir (TDK, 2022). Davranışları değiştirmeye çabalamak, liderliğin girişimci yönünü; gerçek bir değişim ortaya koymak, liderliğin başarısını; değişim için ödüllendirilme ve teşvik, etkili liderliği gösterir (Bass, 1981). Lider, kurumun en tepesindeki kişiden ibaret değildir. Hiyerarşik yapının her kademesinde lider, çalışanlarını yönlendirmek, etkilemek, geliştirmek durumundadır. Liderlik en üstün yetenekler için bile sürekli öğrenmeye ve gelişmeye dayanan zahmetli bir yolculuktur. Kendi hayatını anlayarak, gözlemleyerek, öz farkındalık geliştirerek, cesaretle kendini keşfederek sahici, özgün liderlik yolu bulunmalıdır (Gabarro vd., 2009). Geleneksel liderlik modelinin değişimiyle, uzmanlık eksikliği değil iletişim, konuşmak, ilişki yönetimi, açık platformlara iyi hazırlanmak önem kazanmıştır

(Murray, 2014). Liderlik tanımlarında güç, etki ve otorite kavramları ortak noktalar olarak dikkati çekmektedir. Buna göre liderlik süreç gerektirir, lider ise insanları peşinden sürükleyen otoriteyi temsil etmektedir (Alkın ve Ünsar, 2006). Liderlik, lider ve takipçileri arasındaki ilişki bağlamında gerçekleşen, karşılıklı yarar sağlayan, hedefe ulaşma amacı ile seçilen lider ile birlikte meydana gelen etki sürecidir. Liderler, bu süreçte değerleri, motivasyonları, istekleri, ihtiyaçları, özlemleri ve amaçları temsil eden hedeflere ve takipçilerin beklentilerine ulaştırırlar. Liderler, fiili veya potansiyel güç sahibidir ve takipçileri ile ayrılmaz bir bütündür (Burns 1978'den akt., Whittington ve Evans, 2005).

Lider, izleyenlerinin kendisini onaylayıp onaylamadığının ayırına varabilen, onlara empati ile yaklaşabilen, hedeflenen başarıya ulaşmak için mücadele eden kişidir (Lunenburg, 2011:3). Liderlik, lidere daha fazla fayda sağlayan bireylerin veya grupların kişisel gelişimini kolaylaştırma sürecidir. Liderlik, birlikte öğrenmek ve anlam ve bilgiyi birlikte ve iş birliği içinde inşa etmektir (Harris, 2003). Liderlik, kişilerin sorunlarını anlama, yönetme ve hatta bu problemlerle yaşamayı öğrenmelerine yardımcı olma eylemidir (Sergiovanni, 2005'ten akt., Akkurt, 2019). Liderlik için karizmadan ziyade temsil edilen değerler, amaçlar, sembolik hareketler olmalıdır. İyi lider aşırı denetim yapmaz (Wadsworth, 1999). Liderlik, dönüştürücüdür ve koşullu ödüllendiricidir (Bass,1999). Liderlik ile ilgili tanımlar Tablo 2.1'de verilmiştir.

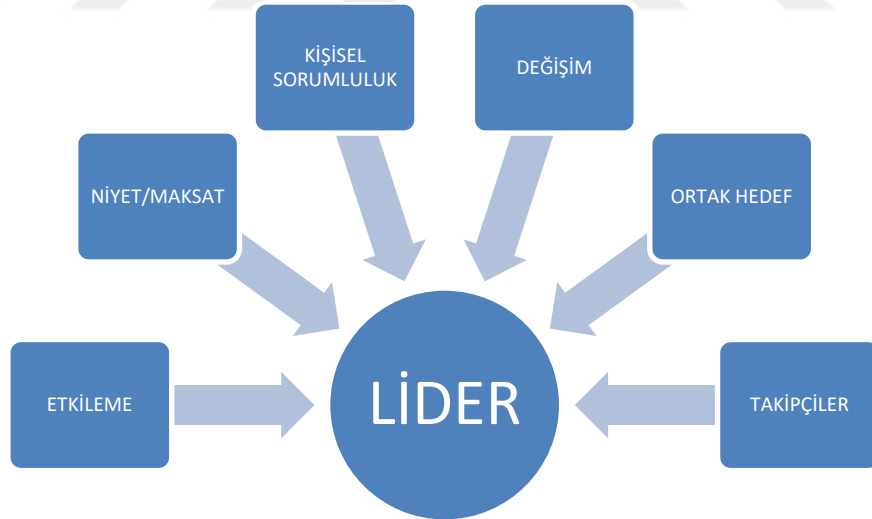
**Tablo 2.1. Liderlik Kavramına Ait Tanımlamalar (Yazarlardan akt., Sağır ve Emişoğlu, 2013; Uzun, 2005; Gençay, 2014)**

Referans	Liderlik Tanımları
Davis,1984	Takipçileri belirli ortamlarda, bir hedef etrafında birleştiren ve harekete geçiren rol davranışdır.
Robbins, 1994: 169	Hedeflere ulaşabilmede etkileme yeteneğidir.
Hannagen,1995:37	Hedefleri başarmada bireylerin davranışlarını yönlendirmede etkili güdüleme sürecidir.
Eren, 1996: 387	Takipçilerini hedefler doğrultusunda etkileme ve yönlendirme,

	harekete geçirme, bilgi ve yeteneklerin tümüdür.
Paksoy, 2002:167	Harekete geçirme konusunda kılavuzluk etmek, rehberlik etmek, etkinlik ve görünüşür.
Başaran, 1998: 43	İnsanları ortak amaçlar için bir araya getirme ve etkileme sürecidir.
Çelik, 2003: 3	Başkalarını güç veya etkileme yolu ile yönlendirmez.
Zel, 2006: 109	Hedef doğrultusunda gösterilen davranışlardır.
Temen, 2002:167	Onu tanımlayan insan kadar tanımı olduğudur.
Efil, 1996:5	Duruma göre bireysel veya grup amaçları doğrultusunda insanları etkileme ve yönlendirme sürecidir.
Bennis, 1989	Gücünü otoriteden değil izleyicilerden alan ve bulunduğu grubu yönlendiren, çalışmayı doğru şekilde yapan değil, uygun işi yapan kişidir.
Yukl (1989)	Amaçları belirleme ve hedefleri gerçekleştirmek için takipçilerini güdüleme ve kurum kültürünü oluşturma, sürekliliği sağlama sürecidir.
Ulrich ve Smallwood (2007)	Örgütsel sistem ve işleyişin ortaya çıkardığı liderin kalitesine ve liderin geçiciliğine liderliğin devamlılığına vurgu yapan süreçtir.
Hoy ve Miksel (2001)	Takipçilerinin ilişkilerini ve davranışlarını yapılandırmak için istendik etki ile oluşan sosyal etkileşim sürecidir.
Cox, Pearce ve Sims (2003)	Çeşitli liderlik yöntem ve yaklaşımlarını farklı hallerde gerçekleştirme sanatıdır.
Alvesson ve Sveningsson (2003)	Gerçek bir fenomendir.
Torlak, 2008: 263	Hedeflerin başarılması için insanların davranışlarının yönetilmesidir.
Bakan ve Büyükbeşe (2010)	Takipçilerin ve ortak hedeflerin varlığında anlamlı olan etkileme sürecidir.

Organizasyonlar lidere ihtiyaç duyar, liderlerin de işlevini sürdürebilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için bazı fonksiyonlara gereksinimi vardır (Kırca, 2018:9).Tüm bu liderlik tanımları doğrultusunda liderin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- İletişimde üst seviyededir, sorumluluk ve duygusal olgunluk sahibidir. Takipçilerine anlayışla yaklaşır.
- Vizyonu ile değişim ve dönüşümü gerçekleştirir, amaç belirler, izleyenlerini ortak hedefe yöneltmede etkindir.
- Kurum kültürü ve iklimini geliştirir.
- İzleyenlerinde motivasyon ve adanmışlık sağlar. Performanslarını en yüksek düzeyde tutar.
- İş ve özel hayatlarını dengede tutmalarını, kendilerini yenilemeyi sağlar.
- Özgüvenli, esnek, olgun, hevesli, enerjik, kompleksiz, kontrollü, mantıklıdır (Karaman, 2004 ).



**Şekil 2.1. Liderliğin Unsurları (Korkut, 2012: 31)**



### Şekil 2.2. Lider Özellikleri (Kilik, 2011)

Liderliğin fonksiyonları da şu şekilde belirtilmiştir:

- **Uygulayıcı:** Çalışmaları koordine etmektir.
- **Planlayıcı:** İzleyicilerin hedeflere ulaşmak için davranışlarını planlamak ve düzenlemektir.
- **Uzman:** Bilgi kaynağıdır.
- **Sözcü:** İletişim sağlayan, temsil rolünü üstlenendir.
- **Kontrolör:** Gruptaki bireyleri kontrol eder.
- **Ödül ve ceza veren:** Kurallara ve amaçlara göre davranışları değerlendirir.
- **Hakem:** İlişkileri yoluna koymada aracı rolünü üstlenir.
- **Örnek:** İzleyenlerine neyi, nerede, nasıl yapacakları konusunda rol modelidir ( Kırca, 2018).

Lider ile yönetici birbirinin yerine kullanılmakta ise de lider, yönetimde iş ahlakını, yaratıcılık ve değişim odaklılığı temel almalıdır. Liderin amacı ayrıcalık kazanmak, statü elde etmek olmamalı, kurumda sinerji oluşturarak hedefleri gerçekleştirmek ve rakiplerinin önüne geçmek olmalıdır. Lider, sürekli öğrenme ve en iyi fikirleri bulma peşinde olmalıdır. Lider yenilgilere açıktır, vizyon ve misyon oluşturan mücadeleci, başarıya götüren ve başarının takım ruhu ile kazanıldığına inanan kişidir. Lider iyi bir sorun çözücüdür. Yönetici ise, işleri planlayan, koordinasyonu sağlayan denetleyen yetkili ve bu yetkiler konusunda üst makama sorumlu kişidir (Sayan, 2016).

Liderliğin yasaları vardır ve bu yasalar öğrenilebilir, tek başına ele alınabilir ya da kendi içinde sonuçlanabilir. Liderliğin ilk yasası; dar açıdan bakmamak, geniş ufuklu olmaktır. Liderliğin ikinci yasası ne fazla ne eksik izleyenleri tam dozunda etkilemektir. Liderliğin üçüncü yasası, yatırım yapmak gibidir, süreç gerektirir. Liderlik denizcilikteki gibi dümeni kullanmanın yanında seyir haritasını çıkarmayı gerektirir, bunun için planlama iyi yapılmalı, karşılaşılabilecek her duruma hazırlanılmalı, takipçiler hedefe ulaştırılmalıdır. Liderliğin dinletebilme yasasında, lider konuştuğunda diğerleri susar ve lideri dinler. Güven, saygı, özveri, iletişim başlatma, kalplerle bağlantı kurma, sezgilerini ve çekim gücünü kullanma liderliğin yasalarındandır. Lider, lider yetiştirir; başka liderleri geliştirir, kazanmanın yolunu bulur, yokluğunda da başarıyı sürdüren miras bırakır. Liderlerin matematiğini bularak büyük gelişim yasasının gücüne ulaşmak gerekir (Maxwell, 2013). Entelektüellik, dürüstlük, güvenilirlik, alçakgönüllülük başta olmak üzere, ilham vermek, belirsiz ortamda gerçeklikten kopmamak, bunu yaparken iyimser olmak, işleri bizzat yürütmek, ayakta kalmayı başarmaya korkusuzca yaklaşmak, liderlikte olmazsa olmazlardandır. Özellikle zor zamanlar liderlik için fırsat oluşturur (Charan, 2009). Lider zor yolu seçen, gücünü doğru yer ve zamanda kullanandır. Çünkü güçlükler, yaratıcılığı, cesareti, lideri ortaya çıkarır. Liderliğin ideal yolu, her topluma ve amaç, kaygı gibi durumlara göre değişebilir (Altılar, 2004).

Başarı elde eden lider mi yönetici midir? Birbirinin yerine kullanılan, temelde ise birbirinden farklı bu iki kavram, rekabetin arttığı, hızlı değişimlerin olduğu günümüzde, örgütlerin başarı elde etmesi için yerine göre ikisi de gerekli kavramlardır. Liderliğin çok eski bir kavram olmasına karşın; yönetim, son yüzyılda geliştirilmiştir. Liderlik, şartlar ve amaçlar doğrultusunda faaliyetleri etkileyen ve yönlendiren kişidir. Yönetici ise, hedeflere ulaşmada kaynakları en etkili ve verimli kullanan kişidir. Yönetici, taban çizgisine odaklanır ve hedefe en iyi nasıl ulaşırım? Sorusuna; lider ise, tavan çizgisine odaklanarak hedeflerim nedir? Sorusuna cevap arar. Titanic batarken iskemlelerini düzeltmek örneğinde olduğu gibi etkili liderliğin olmadığı yerde yönetim de olmaz (Çırpan, 2013).

Kotter, lider ve yöneticiliğin özünde mücadele olduğunu belirterek, liderlerin ‘‘değişim’’le, yöneticilerin de ‘‘karmaşıklıkla’’ mücadele ettiğini öne sürmüştür (Kotter,1997’den akt. Uzun, 2005).

Yönetici, yasal gücünü; lider ise kişiliğinden kaynaklanan gücünü kullanır (Efil, 1996). Günümüzde insanları peşinden sürükleyen ancak yönetimden anlamayan lider de; yasal gücünü içselleştirmiş, disiplinli fakat liderlik özelliklerinden uzak, anti sosyal yönetici de tercih edilmemektedir. Örgütlerin işleyişi ve hedeflerine ulaşması açısından liderlik ve yöneticilik becerisinin ikisinin de olması akla yatkın bulunmaktadır. Lider yönetici olunmalı ve bu lider yöneticiler, insanı en değerli varlık olarak görmeli, eğitime, iletişime, hukuka, erdeme, ilkel olmaya önem vermelidir ( Biber, 2019). Lider ile yönetici arasındaki farklar Tablo 2.2’de verilmiştir.

**Tablo 2.2. Lider ve Yönetici Farkı (Thomson ve McHugh, 1995’den akt., Biber, 2019 ; Selçuk, 2018)**

LİDERLER	YÖNETİCİLER
Hedeflere ulaşmada istenilen davranış standartlarını sağlar.	Organizasyonu sağlar.
Değişime açık ve üretkendir.	Belirlenen kalıpların dışına çıkmaz. Yapıyı korur.
Liderler, hedef ve politikaları için çalışır.	Yöneticiler bir üst kurum amiri için çalışır.
Gücünü karizmasından alır.	Gücünü yasadan alır.
Etkileyen, yön veren kişilerdir.	Etkilenen, yön verilen kişilerdir.
Zaten kariyer sahibidir.	Kariyer beklentisi içindedir.
Vizyon sahibidir.	Vizyon amacıyla bütçe ve liste sahibidir.
Bir yapı içinde bulunma ihtiyacı hissetmezler.	Formel bir yapıya ihtiyaç duyarlar.
Tanımlamayı ve sınırlarını belirlemeyi kendileri yaparlar. Mesela konuşma metnini	Tanımlanmış, sınırları çizilmiş alanda durur. Hazırlanan konuşma metnini okur.

kendi yazar.	
Kişisel özellikleri ve anlayışları ile yaptırım uygularlar.	Kural ve ceza ile yaptırım uygularlar.
Aydınlatır.	Eşgüdümler.
Orijinal yöntemler uygularlar. Takipçilerini güdümlerler.	Bilimsel sonuçları uygularlar. Denetler.
Doğru kararlar alır.	Düzenli karar verir.
Hedef belirler, ilham verir.	Hedeflere ulaşmaya çalışırlar. Düzenleme yapar.

Lider ve yönetici arasındaki bu farklılıklara rağmen ikisi birbirini tamamlar. Liderlik, coşku, ilham ve mücadele ruhu veren, aydınlatan; yöneticilik ise bürokratik otoriteye dayanan, yapıyı koruyan, eşgüdümlü çalışan, düzenleyen, kontrol eden özelliklerdedir (Korkut, 2012).

### 2.1.2. Liderin Güç Kaynakları

Pozisyon kaynaklı: Meşru(yasal), zorlayıcı (cezalandırma, ret, tenzil-i rütbe, ilişik kesme) ve ödüllendirme gücü (ek ücret, yetki, statü, övgü, onurlandırma, teşekkür); birey kaynaklı: uzmanlık ve benzeşim(karizmatik) gücü olmak üzere incelenmektedir (Yukl, 2002'den akt., Meydan ve Polat, 2010). Liderin güç kaynakları Tablo 2.3'te verilmiştir.

**Tablo 2.3. (Yukl, 2002'den akt., Meydan ve Polat, 2010:123-140).**

<b>LİDERİN GÜÇ KAYNAKLARI</b>	
<b>POZİSYON KAYNAKLI GÜÇ</b>	<b>BİREY KAYNAKLI GÜÇ</b>
Meşru (Yasal Güç)	Uzmanlık Gücü (Alanda birikim ve deneyim)
Zorlayıcı Güç (Cezalandırma, uyarı, tenzil-i rütbe, ilişik kesme)	Benzeşim Gücü (Karizmatik)
Ödüllendirme Gücü (ek ücret, yetki, statü, övgü, onurlandırma, teşekkür)	

Liderler izleyenlerini etkilemede aşağıda sayılan güç kaynaklarından yararlanırlar. Liderin güç kaynakları French ve Raven'in 1959' da geliştirdiği beşli sınıflandırmasına 1965'te bilgi gücünü de eklemiştir (Eroy, 2019).

#### **2.1.2.1. Zorlayıcı Güç**

Korku, kontrol ve işe son verme, rütbe indirme gibi cezaya dayanan güçtür. Cezalandırılan kişide negatif duygular, savunmacı ya da saldırgan davranışlara sebep olur (Demir, 2014). Tutarsız ve sert kurallarla uygulanmamalıdır (Akyüz, Kaya ve Aravi, 2015).

#### **2.1.2.2. Ödül Gücü**

Lider ödülü aracı olarak kullanır. Ödül gücünün uzun zamanda devam etmesi ast üst ilişkilerini ve doyumunu negatif yönde etkileyecektir ( Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Beğeni, onay gibi kişisel ve terfi, onay gibi kişisel olmayan ödül gücü olarak iki temelde ele alınabilir (Raven, 2008'den akt., Karakaş, 2020).

#### **2.1.2.3.Meşru (Yasal) Güç**

Yöneticinin hiyerarşik yapıda yasal yetki ile çalışanlarına yaptırım uygulamasıdır (Demir, 2014). Lider bulunduğu pozisyon ile, astına yaptığı iyilikle minnet duygusu ile bu gücü kazanabilir; çalışanın kuruma verdiği zarara dayalı liderin yahut çalışanın

gücü ve sorumluluk duygusuna dayanan güç şeklinde dört boyutta ele alınabilir (Karakaş, 2020).

#### **2.1.2.4.Uzmanlık Gücü**

Alanında sahip olduğu birikim, tecrübe ile astları yönlendiren güçtür (Meydan ve Polat, 2010). Uzmanlık gücü, çalışanlara iş performansı, güven ve iş tatmini verir (Akyüz, Kaya ve Aravi, 2015).

#### **2.1.2.5. Karizmatik Güç**

İzleyenler, liderin kişilik özelliklerinden etkilenir ve kendilerini liderle özdeşleştirir (Bakan ve Büyükebeşe, 2010). Bu özdeşim negatif yönde de ortaya çıkabilir (Karakaş, 2020). Lidere hayranlık duyulur, liderin saygınlığından etkilenilir bilinçli veya bilinçsizce liderin dediklerini yapar (Alkın ve Ünsar, 2006).

#### **2.1.2.6. Bilgi Gücü**

Doğrudan bilgi gücünde lider astı detaylı şekilde verdiği bilgisi ile ikna eder. Dolaylı bilgi gücünde ast lidere bilgiyi dolaylı yollardan aktarır (Karakaş, 2020). Raven tarafından sosyal güç kaynağı olarak sonradan eklenen bilgi gücü alan ile sınırlı uzmanlık gücünden ayrılır (Meydan, Dirik ve Eryılmaz, 2018).

### **2.1.3.Liderlik Teorileri**

Klasik yaklaşımlar olarak şu şekilde ele alınmıştır:

#### **2.1.3.1.Özellik Teorisi:**

Başkalarında bulunmayan özelliklerle liderin diğer kişilerden öne çıkması ve izleyenlerinin güvenmesi ile oluşan liderlik yaklaşımıdır. Liderlik üzerine geliştirilen bu ilk yaklaşımda onu farklı kılan doğuştan getirdiği kişilik özellikleri ile etkili olduğudur. 1940-50'lerde popüler olan özellikler yaklaşımının eksikliği, pratiklikten uzak oluşu, izleyicilerin de etkisi, özelliklerin ölçülmesindeki zorluk yeni kuram arayışlarına neden olmuştur (Tengilimoğlu, 2005).

#### **2.1.3.2.Davranışsal Liderlik Teorisi:**

Davranışlar ile diğer insanların saygı ve güvenlerini kazanmayı temel alan, liderin etkililiğini davranışların belirlediğini ve eğitim ile liderlik davranışlarının kazanılacağını savunan liderlik yaklaşımıdır. Çevreye ve şartlara önem vermemesi

ile eleştirilen Davranışsal liderlik kuramında: Ohio State Üniversitesinde yürütülen ve Michigan State Üniversitesi liderlik araştırmaları, Blake ve Mauton'un Yönetmel Diyagram Modeli, McGregor'un X ve Y Kuramları ortaya konmuştur. Tüm sıralanan davranışçı liderlik teorilerinde göreve yönelik liderlik (liderin etkililiği, izleyenlerin isteklerini hangi ölçüde karşılamasına bağlı) ve kişiye yönelik liderlik (yetenek, kişiye ve mutluluğunu dikkate alma, çalışanı kararlara katma) iki temel davranışsal yaklaşım çeşidi olarak görölmektedir (Tabak, 2005).

#### **2.1.3.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları;**

Sivil ve askeri alanda 1945 yılında yapılan bu çalışmada lider ve liderlik sürecini etkileyen unsurlar açıklanmaya çalışılmıştır. Liderlik davranışını etkileyen tarz ve yapıyı işlevsel hale getirme iki bağımsız değişken şeklinde belirlenmiştir. Anlayış değişkeninde çalışanları ile güven ve sayęı ortamının oluşturulması; yapıyı harekete geçirme(inisiyatif) değişkeninde işin kontrolü ve bitirilmesi önemlidir (Tuncer, 2020:17).

#### **2.1.3.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları**

İnsan ilişkileri ile bireysel farklılıkları dikkate alan iş görene yönelik liderler ve insanları hedeflere ulaşmada araç olarak gören üretime yönelik liderler olmak üzere iki boyutta incelenir (Robbins ve Judge, 2013:380'den akt. Akkurt, 2019). 1947 – 1961 yılları arasında endüstri alanında yaptığı çalışmalarda iş merkezli ve personel merkezli lider olarak iki boyut üzerinde yoğunlaşmıştır. İşe yönelik liderler işin en iyi şekilde yapılmasını sıkı bir şekilde kontrol ederler. Kişi merkezli liderler, astları ile ilişkilerine özen gösterirler (Buluç, 2020: 48; Tabak, 2005:8).

#### **2.1.3.2.3. Likert'in Sistem 4 Modeli**

Likert'e göre kurumların en önemli kaynağı insandır. Likert'in dört liderlik davranışı: Sistem-1, Astlarına güvenmeyen, ceza ile yaklaşan otoriter liderliktir (Alkın ve Ünsar, 2006). Burada sömürü, istismar vardır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Sistem-2'de astlara güven duyulur, ceza ve ödölü birlikte kullanan babacan, yakın denetimci liderliktir. Sistem-3, iletişimin, ödüllendirmenin olduğu katılımcı liderlik modelidir. Sistem-4, ortak kararlarn alındığı demokratik liderliktir (Alkın ve Ünsar, 2006). Sistem-3 ve -4'te örgütlerde üretim 1 ve 2'den yüksektir (Dikmen, 2012).

#### **2.1.3.2.4. McGregor'un X ve Y Teorileri**

McGregor anlayışında, lider davranışını kişinin davranışı üzerindeki varsayımlara göre belirler. X kavramında, bencil, işten kaçan, sorumluluk almama, değişime tepki gibi negatif davranışlara inanan lider otoriter liderlik tarzı sergiler. Y kuramına inanan lider, personeline pozitif yaklaşır ve katılımcı liderlik tarzı sergiler (Tabak, 2005).

#### **2.1.3.2.5. Blake ve Mouton' un Yönetim Tarzı Matrisi**

Üretim ve insan unsurlarına dayalı; etkisiz (cılız) lider; üretime ve çalışana ilgisiz, sorumluluktan kaçınan liderdir. Şehir kulübü liderlik; çalışanlarını önemseyen üretime ilgisiz liderdir. Görev liderliğinde; iş ve otorite ön plandadır. Ekip liderliğinde; çalışanlarının memnuniyeti, kararlara katılım ve üretim önemlidir. Örgüt lideri (orta yol liderlik); çalışana da işe de önem veren iki tarafı da memnun etmeye çalışan, uzlaşmacı liderdir (Buluç, 2020 ; Uzun, 2005).

#### **2.1.3.3. Durumsal Liderlik Teorisi**

Bu yaklaşımda durumlar, lideri ortaya çıkarır (Serinkan, 2008). Durumsal Liderlik Yaklaşımından ilk kez 1969 yılında söz edilmiş ve her ortamda geçerli liderlik tipi ya da davranışı olmadığı, liderlik tarzının koşullara göre değişeceği anlayışı savunulmuştur (Öztürk, Doğuç ve Arıkan, 2017). Durumsallık yaklaşımları arasında; Fiedler'in Etkin Liderlik Yaklaşımı, Hersey ve Blanchard Modeli, Reddin'in temel liderlik tipleri, Blake ve Mouton'un Yaklaşımı, Vroom ve Yetton Normatif Liderlik, Yol-Amaç Yaklaşımı, vb. sayılabilir. Bu yaklaşımların ortak noktası; görev ya da ilişki ağırlıklı bir liderlik tarzı her durumda geçerli olmayacaktır, koşullara göre iki anlayıştan birisi verimli ve etkin olabilir (Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010).

#### **2.1.3.3.1. Fred Fiedler Etkin Liderlik Modeli**

Modelde, lider-izleyici ilişkisi (çalışanlara pozitif yaklaşım), başarılacak işin niteliği (iş ayrıntılı tanımlanır), liderin yasal gücü (çalışanlar değerlendirilir ve ödül ve ceza verilir) olarak üç önemli durumsal değişken üzerinde durulmuştur (Özalp, Eren ve Öcal, 1992). 1950 ve 1960'lı yıllarda Fiedler tarafından araştırmalar sonucunda geliştirilen etkili liderlik modelinde lider ve takipçi ilişkilerinin iyi, liderin sahip

olduğu gücün ve görev biçimlendirmesinin yüksek olması makbuldür, tersi makbul değildir ve buna göre lider, duruma göre etkili olabilir ya da olamayabilir (Mitchell vd., 1970'ten akt., Başar ve Basım, 2018).

#### **2.1.3.3.2. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Teorisi**

Bu teoride liderin davranışları işe ve asta dönük belirlendikten sonra getirdiği yenilik çalışanların olgunluk düzeyidir. Lider astların olgunluk düzeyi azaldıkça işe yönelik, yükseldikçe ise personele yönelik ilişkilere önem vermektedir (Tabak, 2005: 19). Hersey ve Blanchard, astların istek, özgüven, bilgi, yetenek gibi düzeyleri ile liderlerin geliştirmesi gereken durumsal değişkenleri vurgular ( Dikmen, 2012).

#### **2.1.3.3.3.Vroom-Yetton Normatif Liderlik Teorisi**

Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından 1973 yılında geliştirilen bu teoride Fiedler'in teorisinin zıddına liderlik yaklaşımının değişeceği, tek bir liderlik tarzının her zaman geçerli olmayacağı öne sürülmüştür. Astların karar süreçlerine katılım derecesini etkileyen ve sorunun ortaya çıktığı durumlar belirlenmek istenmiştir (Tabak, 2005: 22).

#### **2.1.3.3.4.Yol-Amaç Teorisi**

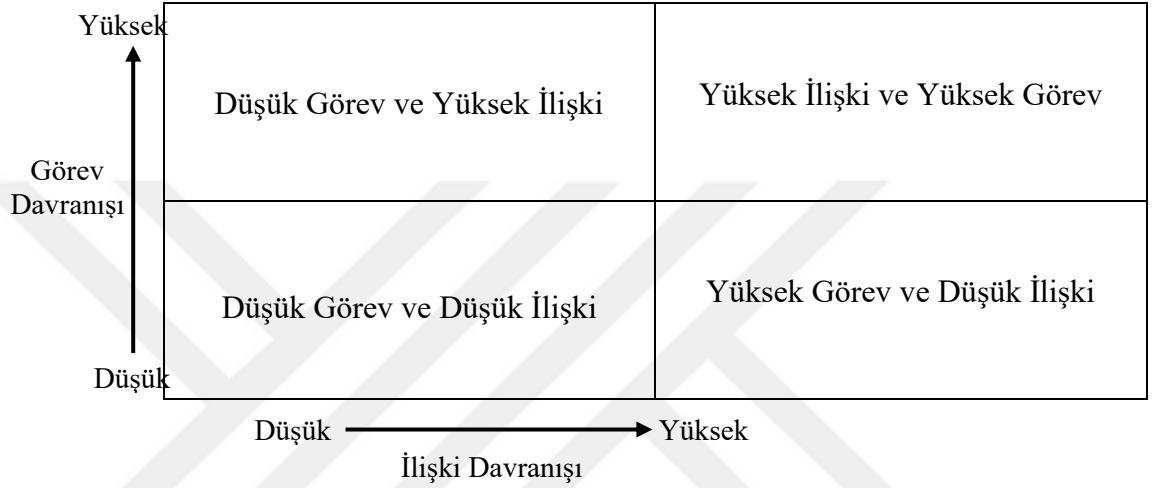
Martin Evans'ın bulduğu, Robert House'ın geliştirdiği teoride lider, izleyenlerinin ulaşacağı hedefleri belirler. Bu yaklaşım; destekleyici, emredici, katılımcı ve başarı odaklı olmak üzere dört tarzda incelenir (Koçel, 2018: 604).

#### **2.1.3.3.5. Liderliğe İkameler Anlayışı**

Kerr ve Jermier (1978) tarafından geliştirilen bu anlayışta liderlik paylaşılmakta, ekip üyeleri kendi uzmanlık alanında liderliği üstlenebilmektedir (Çelik ve Polat, 2017). Liderin gerekli olmadığı durumlar, ikame edici ve nötrale edici faktörler olarak incelenmiştir. Ortam, personeli olumlu etkiliyorsa liderin varlığı önemli değildir anlayışına dayanır (Kılınç, 1995:61-62).

### 2.1.3.3.6. Reddin'in Üç Boyutlu Davranış Yaklaşımı

W.J. Reddin'in Ohio State Üniversitesinin görev ve insan odaklı modeline paralel geliştirilmiş Black ve Mouton'un "Yönetmel İzgara" modeline üçüncü boyutun eklendiği, bu sebeple 3-D denilen modeldir. Liderin davranış tarzının etkinliği, göreve ve ilişkilere yönelik, otonom (zayıf), ilgili (yüksek ilişki, düşük görev), tamamlayıcı (ilişkilerin de görevin de yüksek olduğu), göreve yönelik (görev yüksek, ilişki düşük) olmak üzere sekiz türdedir (Dikmen, 2012).



**Şekil 2.3: Reddin'in Üç Boyutlu Davranış Yaklaşımı-Liderin Davranış Tipleri (Eren, 1993:303'akt., Tabak, 2005:20; Buluç, 2020: 59-60)**

### 2.1.3.4. Çağdaş Yaklaşımlar

Geleneksel yaklaşımların yetersizliği tartışmaları ile güncel araştırmalarda modern yaklaşımların en dikkat çeken farkı lider ile izleyenlerinin ilişki boyutudur (Bozkurt ve Göral, 2013).

- **Karizmatik liderler:** Çekicilikleri ile izleyicilerini peşinden sürükleyen, heyecan ve coşku veren, motive eden, vizyona sahip liderlerdir (Tengilimoğlu, 2005:1-16). İzleyenler lideri mükemmel ve karizmatik görür (Işık, 2014: 36).
- **Dağıtımçı liderlik:** İşleyişi en üst seviyeye çıkarmayı amaçlar, bu yaklaşımda liderlik tek başına üstlenilmez, çalışanlar ile paylaşılır (Akgün, 2019:10). Güçlü ve tek lider anlayışına karşılık kurumun hedeflerinin

belirlenip sürdürülmesinde, iş veriminin artırılmasında bireysel ve ortak kapasiteyi arttıran liderlik türüdür (Yukl,1989'dan akt., Korkmaz ve Gündüz, 2011:129).

- **Ruhsal liderlik:** Dinsel ve laik açıdan incelenen ruhsal liderlikte, dinsel inanışla ilişkilendirilse de ilişkilendirilmese de ruha ait evrensel değerlere vurgu yapılmaktadır. Yapılan her işte anlam arayan insanlık maddi değerlerin yanı sıra umut, kişisel gelişim, ruh gibi manevi değerlerin arayışında oldukça ruhsal liderlik önem kazanacaktır. (Korkut, 2012: 47-66)
- **Kuantum liderlik:** Kuantum fizikle liderliği çözümler. Kuantum becerilere sahip olmalıdır. Etkileşime dayalıdır (Turan, 2017). Kuantum Liderlik; Tüm bireyleri amaca yönlendiren, var olan yapıyı kıran, çok odaklı,holistik, hiyerarşik olmayan yeni yapılar oluşturan insanlık potansiyelini harekete geçiren, alternatif çözüm yolları üreten lider ve izleyenler arasında öngörülemez, yapılandırılmaz bir süreç içeren etkileşim alanıdır (Altınok, 2021).
- **Otantik liderlik:** Kendilerinin farkında olan, kim olduklarını, ne düşündüklerini bilen, ilişkilerinde şeffaf liderlerdir (Avolio, Luthans ve Walumbwa, 2004:4'ten akt., Yaşbay, 2011). Günümüzde yeni ve başka bir liderliğe gerek duyulmaktadır, bu liderlik de otantik liderliktir (George, 2003:18'den akt., Yaşbay, 2011). Otantik liderlikte; kendini tanıma, tarafsız ve önyargısız değerlendirme, şeffaflık ve etik boyutları vardır (Keser, 2013).
- **Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik:** Gelenekçi yapıya sahip bu liderlikte, izleyenlerin yaratıcı yönünden ziyade lider, yetkilerini çalışanların daha fazla emek emek harcamaları için onlara para, mevki gibi ödül verme biçiminde kullanır. Yavaş büyüme ve ekonomiklik anlayışı ile hareket eden örgütlerde, transaksiyonel liderlik biçimi ön planda olmaktadır (Tengilimoğlu, 2005:1-16).
- **Kültürel Liderlik:** 1980'li yıllarda kurum kültürünün verimi artırmada öneminin anlaşılması, kültürel liderin örgüt kültürünü oluşturmada direkt sorumluluğu, kültürel liderlik yaklaşımını ortaya çıkarmıştır (Yalçınkaya, 2002). Kurumun kültürünün, misyon ve hedeflerinin oluşturulmasını ve kültürel süreci kullanmayı içerir (Yıldırım, 2005).

- **Süper Liderlik:** 1990'lı yıllarda ortaya çıkan bu liderlikte herkes kendi kendisinin lideridir (Yalçınkaya, 2002). Bu liderliği, Manz ve Sims, 1991 yılında süper liderlik olarak tanımlamışlardır. Kendi kendinin lideri olma, gücün takipçilerle paylaşılması ve içindeki enerjiyi keşfederek öz liderliği (süper liderlik) ortaya çıkarmaktır (Pearce ve Manz, 2005'ten akt., Kayral, 2016: 17). Süper liderliğin davranış, ödül ve yapıcı düşünce modeli stratejileri vardır (Kayral, 2016: 17).
- **Etik Liderlik:** Bu liderlikte lider etik iklim oluşturmalıdır (Yalçınkaya, 2002). Karakter, huy, mizaç, alışkanlık, ahlâk anlamlarındaki etik insanın davranışlarının kökenini araştırır. Etik liderlik, 21. yy. başlarında ilgi duyulan ve tartışılan bir liderlik yaklaşımıdır. Etik liderler, değerlerin benimsenmesi konusunda izleyenlerine sorumluluk verir. Özü sözü bir olarak izleyenlerine örnek olur (Helvacı, 2010:391-393).
- **Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik:** 1990'lı yıllarda yoğun değişim ile yeni arayışlar liderlik yaklaşımlarını ortaya çıkarmıştır. Değişime ayak uyduracak, kurumda dönüşümü sağlayacak etkiyi oluşturacak liderlerdir (Yalçınkaya, 2002). Popüler kuramlardan biridir. İdealleştirilen etki ve entelektüel boyutları ile takipçilerine rol model olur, ilham vererek izleyenlerin içindeki coşkuyu, yaratıcılığı, iyimserliği ve takım ruhunu ortaya çıkarır. Bireysel destek boyutunda bir mentor gibi izleyenlerin her birini destekler (Turan, 2017). Dönüşümcü liderlik, bir kişinin çıkarlarını örgütün çıkarlarıyla uyumlu hale getirme yeteneğidir (Bass, 1999'dan akt., Bolkan vd., 2011:343).
- **Toksik liderlik:** Kurumu ve personeli olumsuz etkileyen, kendi menfaatini düşünen liderlik türüdür (Korkmaz vd., 2015: 164-165).1996'da ilk kez Whicker'in tanımladığı zehirleyici, iyi niyetli olmayan, zarar verici, huzursuz mizaçlı bir liderlik çeşididir. Bencil, aldatıcı, kimseye güvenmeyen bu liderlikte kasıtlı ve kasıtsız toksik etkileri takipçilerin fark etmesi kolay olmaz (Çetinkaya, 2017:26-30). Çevre, güç ve bu gücün etrafındaki takipçilerden oluşan zehirli üçgen yapısı, narsizm, sorunlu çocukluk, öfke ve nefret duygularına dayanmaktadır (Padilla vd., 2007'den akt., Başar ve Basım, 2018).

- **Kolaylaştırıcı Liderlik:** Demokratik karar alma sürecini yürüten, kolaylaştırıcı atmosfer için ortaklık ve grup olma duygusu oluşturan liderliktir (Yalçınkaya, 2002). Eğitim kurumlarında lider kolaylaştırıcı liderlik stratejileri doğrultusunda; moral, güven, kaynak sağlama, uyum ve iş birliğini güçlendirme, ortak bir vizyonda paydaşlarını bütünleştirme, personeli yetiştirme, geliştirme, değişim ajanlığı rollerinde biçimlenmelidir (Töremen ve Karakuş, 2008).
- **Güçlendirici liderlik:** Kullanımı 1980'lere dayanan güçlendirme kavramı, çalışanlarının öz yeterlik algılarını geliştirerek daha fazla sorumluluk ve motivasyon vermeyi içerir (Konan ve Çelik, 2018: 1046). Liderin çalışanlarının içindeki liderlik özelliklerini ortaya çıkaran, onlara liderlik coşku ve enerjisi veren güçlendirici liderlik, çalışanları yetiştirme, kendi kendilerini yönetme, kararlar alabilme gibi yetilerini öne çıkarmak için güçlendirme teorisini uygular (İmamoğlu, 2019:26).
- **Vizyoner Liderlik:** İzleyenleri etkileyen ve oluşturduğu vizyon doğrultusunda harekete geçiren liderliktir (Yalçınkaya, 2002). Vizyon becerisi ile takipçileri motive eden vizyoner liderler, kurumlarına yeni ufuklar açarlar, kurumu etkili hale getirirler, kurumun geleceğini resmederek tasarlar ve paylaşırlar (Babil, 2009:17-24).
- **Hizmetkâr Liderlik;** Greenleaf'ın "The Servant as Leader" isimli makalesinde, "Lider bir hizmetkârdır " ifadesi ile gündeme gelen ve bu şekilde ilk kez kullanılmış olan, liderlik ile ilgili tüm yaklaşımları içinde barındıran liderlik tarzıdır. Greenleaf, Hermann Hesse'nin "Doğuya Yolculuk" isimli hikayesindeki ana karakter Leo'dan etkilenmesi ile hizmetkar liderlik fikri ortaya çıkar. Greenleaf, hikayede hizmetçilik görevinde çalışan Leo'nun öncü ruhunu keşfeder ve grubun asıl lideri olduğunu fark eder. Hizmetkar liderlikte lider öncelikle hizmet etmeli, çalışanların bağlılıklarını arttırmalı onların gelişimlerini güçlendirmelidir (Greenleaf, 1977: 21-24'ten akt., Bakan ve Doğan, 2012). Çalışanlara beklentisiz hizmet etme, onların istek ve ihtiyaçlarını öncelikli olarak görme ön plandadır (Bektaş, 2016).
- **Öğretimsel liderlik:** öğrenciler ve öğretmenler için yüksek beklentiler, sınıf öğretiminin yakından denetimi, okul müfredatının koordinasyonu ve öğrenci

gelişiminin yakından izlenmesi ile karakterize edilen bir liderlik biçimidir (Hallinger, 1992'den akt., Burke, 2009:12). Öğretimsel Liderlikte, öğretimi geliştirmeye, öğrenmeye ve kaliteli eğitime yoğunlaşılır (Yalçınkaya, 2002). Öğretimsel liderlikte, öğretmenlerin motivasyonu artırılarak okulun eğitim kapasitesi geliştirilmeli ve hedefleri gerçekleştirecek atılımlarda bulunulmalıdır (Kılınç, 2020: 68).

Goleman (2017), farklı liderlik tarzlarını incelediği çalışmada ise, liderlik tarzlarının performansı ve sonuçları nasıl etkilediğine dair anlayış geliştirmek gerektiğini, liderin en önemli işinin sonuç almak olduğunu ifade eder. Strateji belirleyen, motive eden, misyon yaratan, kültür inşa eden etkili liderlik, ortak paydada fikir birliği oluşturan demokratik stildeki liderlik gibi farklı liderlik tarzlarından ve bu tarzların farklı duygusal zekâdan, farklı bileşenlerden kaynaklandığını belirtir. Birçok yönetici için liderlik tarzı stratejik seçimden ziyade kişiliğin bir işlevidir. Araştırmalar, başarılı liderlerin duygusal zeka yetkinlikleri, öz-farkındalık, öz-düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal beceri konularında güçlü olduğunu göstermiştir. En iyi liderler, farklı liderlik tarzlarında yeteneklidirler ve koşullara göre stiller arasında esnek bir şekilde geçiş sağlayabilirse o kadar en iyi performansa ulaşacaktır.

Liderlik ile ilgili birçok tanıtımda liderliğin iletişim ve başkaları üzerinde bırakılan kasıtlı etki yönü üzerinde uzlaşmıştır. Liderliğin öncelikle bir strateji olduğu görüşü yeni değildir. Buna göre öğretmenler diğer öğretmenlere rehberlik etmeleri, mesleki rolleri, okul düzeyinde kararlara katılım ile okulda liderlik rollerini sergilerler ve bu büyüleyici ve bir o kadar da değişkendir (Crowther, 1997). Burns, (1978)' e göre, liderlik eğitimidir ve eğitim liderliktir (Akt., Crowther, 1997). Ülkemizi geleceğe hazırlamakta, bilgi toplumu oluşturmada kritik öneme sahip öğretmenler ve sınırlı kaynakları etkili kullanma sorumluluğuna sahip yöneticiler ile okulda etkili liderlik ve yönetim oluşturulacaktır (Yalçınkaya, 2002). Okulda öğretmenler birbirinden izole, kendine özgü alan içinde olmamalı, mesleki bilgilerini birbirleri ile paylaşmalıdır. Çünkü eğitim, tek tek öğretmen etkinliklerinden çok daha büyüktür ve bunu göstermek yöneticinin görevidir (Özden, 2002:38'den akt., Babil, 2009:24).

Değişimin ve karmaşık yapıların olduğu günümüzde, liderliğin temel bileşenleri; ahlaki amaç, değişimi anlama, ilişki kurma, bilgi yaratma ve paylaşma ve uyum sağlama özellikleri, öğretmen liderliğinde tüm paydaşlarla yönetimin paylaşılması,

okulların başarısını ve sürekli iyileştirmeyi sağlayacaktır (Fullan, 2002). Öğretmen liderliği deyince geleneksel anlayışta, kurumun en üstündeki otorite aklı gelmekte, günümüzde okullarda ise öğretimde yapılandırıcılık anlayışı ile birlikte yönetimde de dağıtımcı, takım çalışması ve iş birliğine dayanan demokratik, paylaşımcı liderlik anlayışları ön plana çıkmaktadır (Baloğlu, 2011). Öğretmen liderliği, sınıf içinde, okulda tüm faaliyetlerde iş birliği yapılması, yönetim gücünün dağıtımı ve paylaşılması, öğretim vizyonu oluşturulması, resmi görevlere ek olarak farklı roller üstlenilmesidir (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Öğretmen liderliği, öğretmen katılımıyla geliştirilmeli ve okulda liderlik kapasitesi, liderliği dağıtma, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve personelin de liderlik etmesine izin verme yeteneği ile oluşturulmalıdır (Burke, 2009). Son zamanlarda, “Öğretmen liderliği” kavramı, İngiltere’de liderliğe bakışın yeni bir yolu olarak ortaya çıkmış olsa da ABD ve Kanada’da öğretmen liderliği iyi bilinen ve kabul edilen bir liderlik faaliyeti biçimidir (Harris, 2003). Batı temelli bir kavram olmasının getirdiği sınırlılık dikkate alınarak farklı araştırmalarla tartışmalı tarafları netleştirilmeli ve geliştirilmelidir (Nguyen vd., 2020). Öğretmen liderliği kavramı, son zamanlarda evrildiği, yeni boyut kazandığı öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen, yönetici-öğretmen ilişkileri, okulun başarısına etkisi konularında gündemdedir (Price ve Moolenaar, 2015). Wigginton (1992) tarafından “Öğretmen liderliği konusu şeytani derecede karmaşıktır” şeklinde dile getirildiği gibi öğretmen liderliği ile ilgili çok çeşitli tanımlamalar, adlandırmalar görülmektedir. Öğretmen liderliği genel olarak sınıf dışında liderlik sorumluluklarını üstlenen herhangi bir öğretmeni karakterize etmek için kullanılmıştır. Ancak, şu anda araştırmacılar resmi ve gayri resmi öğretmen liderleri ayrı gruplandırmaktadır (Burke, 2009:15).

#### **2.1.4.Öğretmen Liderliği ve Önemi**

Günümüzde öğretmenler sadece sınıf içinde değil okulda, formal görevlerinin dışında da vizyon ile varlık göstermeli, farklı roller üstlenmeli ve etkin paylaşımlar sergilemelidir (Can, 2006). Okullarda öğretmen liderliği çağdaş yaklaşımlarla resmi bir rol ve görev bilinci ile kurumsal bir işlev yüklemekte ve politik becerilerle ilişkilendirilmektedir (Aslan, Çalık ve Er, 2019). Öğretmen liderliği ile okullar, öğrenen bireyler yetiştirecek, arzu edilen çıktılara ulaşacak, eğitim-öğretimin kalitesi artacak, öğretmenlerin topluma kılavuzluk etmeleri mümkün olacaktır. Öğretmenlik

doğasında var olan yol göstericilik ile ilişkili olarak, öğrencilerine, meslektaşlarına katkıda bulunacak ve öğretmen liderliği rolünü üstlenecektir (Gürler, 2019). Alanyazın incelendiğinde öğretmen liderliği ile ilgili çalışmaların 50-55 yıl öncesine dayandığı, Türkiye’de ise daha yakın zamana 15-20 yıla uzandığı görülmektedir (Leblebici, 2016). Sürekli değişen bir ortamda eğitim-öğretim sürecini etkileyen en önemli unsur olan öğretmen liderliği, yeni bir kavram olmayıp tarih boyunca okulda danışılan kişi, yönetim kurulunda, bölümde üyelik, başkanlık gibi formal görevler üstlenilmiştir (Smylie ve Denny, 1990). Geleneksel bir algıyla, etkileşim ve paylaşım gerektiren liderlik rol ve sorumluluklarının tek bir kişiye yüklenmesi günümüzde geçerliliğini yitirmiş, değişim ve gelişim içerisinde olan öğretmen rolleri ve bu rollerin okulun imajına etkisi, dağıtımçı liderlik ile yakından ilişkili olan öğretmen liderliği kavramının ön plana çıkmasında etkili olmuştur (York-Barr ve Duke, 2004). Kaynağını paylaşılan liderlik ve dönüşümcü liderlikten alan öğretmen liderliği kavramı bu liderlik türlerinden ayrı düşünülemez (Yiğit, Doğan ve Uğurlu, 2013). Öğretmen liderliğinde liderlik tek kişiye bağlı değildir, okul müdürü ile sınırlı tutulmaz, güç merkezde toplanmaz, öğretmen liderlere etkili iletişim dahilinde dağıtılır (Muijs ve Harris, 2006: 962’den akt. Savaş, 2016). Öğretmenler, toplum için çok önemli görülen okullarda informal nitelikte olan öğretmen liderliğini atanarak veya görevlendirilerek üstlenmezler. Son yirmi yılda irdelenen, araştırmacıların dikkatini çeken öğretmen liderliği, oluşumunu destekleyen unsurlarla mercek altına alınmıştır (Öztürk ve Şahin, 2017). John Dewey’in ileri sürdüğü demokratik okullar görüşü ile 1900’lü yıllarda okulların geliştirilmesi yönünden literatüre girmiştir (Danielson, 2006). Son araştırmalarda, Öğretmen liderliğinin çatışma, rekabet unsurları ile birlikte yöneticilik, denetçilik gibi liderlikle ilişkilendirilerek anlamlandırılması, etkin ve geniş bir alanda incelendiğini göstermektedir (Sacken, 1994’ten akt., Can, 2006). Öğretmen liderliğine ilgi çok artmıştır ve öğretmen liderliğini inceleyen literatür de katlanarak büyümüştür. Öğretmen liderliği, okulda karar verme süreci ve okul liderliğindeki kritik etkililiği ile her zaman önemini koruyacaktır. Öğretmen liderler, öğrencilerin öğrenmesine odaklanan, kendileri de hayat boyu öğrenme peşinde olan, sunum becerileri olan, kolaylaştıran, başkalarını da sürece dahil eden öğretmenlerdir. Zamana, alana ve fırsata sahip olmak ve iş birliği içinde çalışmak öğretmen liderlerin potansiyellerine ulaşmaları için gereklidir (Angelle ve Dehart, 2011).

Öğretmenler, öğretmen liderliği ve değişen uygulamalara alıştıkça, daha büyük değişim gerektiren faaliyetlere daha açık hale gelecektir (Mangin, 2006:187-8'den akt., Burke, 2009:19). Eğitimde gelişim ve ilerleme, diğer tüm alanları da olumlu etkilediği için eşgüdümlü çalışma, planlama, kaynakları etkili ve verimli kullanma, hedeflere odaklanma ile sürekli hale getirilmelidir. Okulların başarısına dair beklentiler ve toplumların ihtiyaçları değiştikçe yeni liderlik biçimleri, geleceğin liderlerini ortaya çıkarma, eğitim-öğretimdeki süreçleri yönetecek lider önemlidir. Tüm dünyada eğitim politikası önceliği olan öğretmen liderliğinin kalitesi ve sürdürülebilirliği artırılmalıdır. Öğretmen liderliği, öğretmenlerin motivasyonlarını, kapasitelerini, eğitimin verimliliğini ve eşitliğini arttıracak, okulun çevresini ve iklimini, okul çıktılarını iyileştirecek, etkili hale getirecektir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD), Okul liderliğini profesyonelleştirmek, mevcut öğretmen liderleri desteklemek ve öğretmen liderliğini gelecekteki adaylar için çekici bir kariyer haline getirmek için dört ana politika aracı belirlemiştir:

1. Öğretmen liderliğinin ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması
2. Öğretmen liderliğinin dağıtılması
3. Etkili öğretmen liderliği için becerilerin geliştirilmesi
4. Öğretmen liderliğinin çekici bir meslek haline getirilmesi ve bunun için profesyonel işe alımı ile kariyer gelişimi için seçenekler sunulması, destek sağlanması (Pont, Moorman, ve Nusche, 2008).

Topluma öncülük eden okullarda liderlik, değişime açık, demokratik, hiyerarşik olmayan yapıda, rekabetçi, bilimsel yönetim anlayışında olmalı ve okulları dönüştürmelidir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). 1980'lerden itibaren başarılı okullarda yapılan araştırmalar ile ortaya çıkan öğretimsel liderlik, etkili yönetimi ve öğretimi gerektirir. Okullarda, eğitim-öğretimin kalitesi; öğrenci, öğretmen ve toplum koordinasyonu sağlanarak artırılmalı, okulun hedefleri gerçekleştirilmelidir (Yörük ve Akdağ, 2010). Öğretmen lider olarak okul yöneticisi de okulun vizyon ve misyonunu tanımlamalı ve hedefleri gerçekleştirmek için strateji belirleyerek kurum üyeleri tarafından paylaşılmasına liderlik etmelidir (Şişman, 2004: 76'dan akt., Sağır ve Emişoğlu, 2013). Öğretmen liderliği kavramına ait tanımlamalar tablo 2.5.'te verilmiştir.

**Tablo 2.4. Öğretmen Liderliği Kavramına Ait Tanımlamalar (Yazarlardan akt., Burke, 2009; Harris, 2003)**

Referans	Tanımlama
Lambert (1988)	Okul kapasitesi geliştirme amacıyla liderlik çalışmasına geniş tabanlı, yetenekli katılımdır.
(Wasley,1991:112)	Diğer öğretmenleri destekleyen, kendi mesleki gelişimleri için sorumluluk kabul eden, projelere liderlik etmek için her zaman gönüllü olan, yeni fikirleri bulan ve uygulamada teşvik eden, rehberlik eden personel üyeleridir.
Wasley (1991: 23)	Meslektaşları değişime, liderin etkisi olmadan normalde düşünmeyecekleri şeyleri yapmaya teşvik etme yeteneğidir.
Boles ve Troen (1994: 11),	Öğretmenlerin işbirliği içinde çalışarak uzmanlık geliştirdikleri kolektif liderlik biçimidir.
Spillane ve diğerleri (2001)	Pozisyon veya atama yoluyla öğretmenler tarafından liderliğin uygulanmasıdır.
Katzenmeyer and Moller (2001:5)	Sınıfta, okulda, etkinliklerde liderliği üstlenen, diğer lider ve öğretmenlerle özdeşleşen, etkileşen, öğrenen ve gelişmiş eğitim performansına yükseltendir.
Crowther, et al. (2002:10)	Okul başarısını sağlamak için ilkeli eylemi kolaylaştıran, anlamlı kılmada öğretimin ayırt edici gücünü uygulayan, topluma, yaşam kalitesine katkı sağlayandır.
Harris and Muijs (2005)	Öğrenme ve öğretme kalitesini direkt etkileyen geliştirme çabalarına öğretmenlerin liderlik etme yetkisine sahip olduğu kurum şeklidir.
York-Barr ve Duke (2004)	Öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeyi geliştirmede, bireysel veya toplu olarak meslektaşlarını, müdürlerini ve okuldaki diğer üyeleri, öğrencilerin başarılarını arttırmak, öğrenme ve öğretme uygulamalarını geliştirmek amacıyla etkileme

	sürecidir.
Patterson ve Patterson(2004:74)	Resmi veya gayri resmi, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için meslektaşlarıyla birlikte, bölüm başkanı, ekip lideri, mentor, koç, müfredat geliştirme gibi çeşitli görev kuvvetlerinin üyeleri olarak çalışan, hizmet eden kişidir.
Danielson (2006)	Konumsal otoriteleri olmadığı halde, öğretmenler arasından doğal olarak etkililikleri, uzmanlıkları ve faaliyetleri ile kendilerine duyulan saygı ile seçilirler ve okul gelişimi için ihtiyaç duyulan mesleki bilgi çeşitliliğini sağlarlar.

#### 2.1.4.1.Öğretmen Liderliğinin Temelleri, Özellikleri

Öğretmenler, eğitim-öğretimin çeşitli görevlerinde liderlik özelliklerini sergilemeli, okul içi ve okul dışı süreçlerde iletişime, aktif katılıma ve iş birliğine istekli olmalıdır. Öğretmen liderliği, ilk olarak Bahn'ın 1947'de kullandığı bir kavramdır. 1980'lerden beri okullardaki değişimin öğretmenler olmadan gerçekleştirilemeyeceği düşüncesinden hareketle öğretmen davranışları içerisinde en çok dikkat çeken öğretmen liderliği yakın takibe alınmıştır. Öğretmen liderlerle okulun başarısı, yaşam kalitesi artacaktır (Akkurt, 2019). Atama ya da görevlendirme yoluyla elde edilememesi, informal olması, öğretmen liderliğinin temel özelliğidir (Danielson, 2006). Okuldaki tüm paydaşların en üst düzeyde düzeydeki katılımlarıyla okullarda öğretmen liderliğinin gelişmesi için gerekli şartların sağlanması, insan ve madde kaynaklarının uyum içerisinde kullanımının planlandığı, rahat, huzurlu ortamların hazırlanmasında ve iyi işleyen sistemlerin kurulmasında eğitim liderlerinin yönetim yaklaşımı etkili role sahiptir (Sağır, 2015). Lider öğretmenler, sergiledikleri liderlik davranışlarıyla, meslektaşlarını, sınıfı ve okulu yeni öğretimsel metotları uygulayacakları bir saha olarak görmekte-dirler (Katzenmeyer ve Moller, 2013'ten akt., Köse, 2019).

Lieberman vd., (1988) güven ve yakınlık oluşturmak, organizasyonel beceri, süreçle ilgilenmek, kaynakları kullanmak, işi yönetmek, başkalarına güven ve beceri kazandırmak öğretmen liderliği özellikleridir (Akt., Crowther, 1997). Öğretmen liderler, okullarının karşı karşıya olduğu güncel sorunlar hakkında bilgi sahibidirler, okulda karar vermede söz sahibidirler ve okul vizyonunu ifade edebilirler. Liderler

olarak, tüm öğretmenlerin seslerinin duyulmasını sağlamaya çalışırlar. Meslektaş ilişkilerine değer verirler, meslektaşlarını ve öğrencilerini desteklerler. Yeni şeyler öğrenmeye açıktırlar ve statükoya sürekli meydan okurlar. Güçlü takip becerileri olan iyi dinleyicilerdir (Burke, 2009).

Etkili öğretmen liderliği davranışları şunlardır:

1. Eğitim- öğretimde müfredat ve müfredat dışında da okulun tüm paydaşları ile faaliyet göstermek.
2. Mesleki gelişim, laboratuvar ile ilgili diğer öğretmenlerle zümre çalışmaları.
3. Kaynak / rehber öğretmen rolü ile meslektaşlar ile bireysel çalışmalarda bulunmak.
4. Okul dışında yapılan etkinlikleri destekleyici rollerde bulunmak (Lord ve Miller, 2000'den akt., Köse, 2019).

Krisko (2001) öğretmen liderlerin özelliklerini sekiz maddede tanımlamıştır:

1. İçsel duyu – kişisel olarak güçlü, zayıf yönlerinin ve hedeflerinin farkındadır.
2. Kişilerarası beceriler – destekleyicidir, ekip çalışmasında başarılıdır; etkili iletişim becerisine sahiptir.
3. Yaşam boyu öğrenenler – Olayları, durumları ve deneyimleri daha iyi anlamak için sürekli olarak yeni bilgiler ararlar.
4. Espri - Sorunları çözerken gerilimi kırmak için mizahı kullanır.
5. Yaratıcı – sorunları çözmek için sürekli olarak uygulanabilir seçenekler arar, farklı fikirlere açık, yüksek enerjili ve engellere karşı hoşgörülüdür.
6. Esnek – Dinlerler, anlamaya çalışırlar, değişime açıktırlar.
7. Etkili – sorunları nasıl çözeceklerine karar verirken eleştirel düşünür ve bilinçli hareket ederler.
8. Sorumluluk sahibi, risk alan– belirsizliği veya karışıklığı kabul edip otoriteyle yüzleşir. Potansiyel sonuçları ölçtüktan sonra risk alır (Akt., Burke, 2009).

Öğretmen liderliği konusunda, farklı yaklaşımlar ve bakış açıları vardır. Geleneksel fikre karşı yapılandırmacı bakış açısında uzman öğretmenler, yetkilendirilebilir. Öğretmen liderlerle iş birliği içinde kararlar alınıp uygulanan okulda öğrenci başarısı artacaktır. Yapılandırmacı liderlik yaklaşımı kimin liderlik edebileceğine, öğretmenin yapılandırılmasına ve tartışılmasına odaklanır. Sosyokültürel yaklaşımda öğretmen liderliğinin gelişimini arttırabilecek okul kültürünü oluşturmayı amaçlar

(Johnson, 2019'dan akt., Akyürek ve Özdemir, 2021). Örgütsel yaklaşımda öğretmen liderliği; liderler, takipçileri ve aralarındaki ilişki sürecini kapsayan dağıtılmış liderliğe dayanır (Harris, 2013'ten akt., Kasapoğlu, 2020). Günümüz öğretmen liderliği anlayışında öğretmenlerden tüm bu roller dışında çeşitli bilgi, beceri, teknolojik donanım ve yeterliklere sahip olması beklenmektedir (Arslan ve Özdemir, 2015).

#### **2.1.4.2. Öğretmen Liderliğinin Boyutları**

Öğretmen liderliği; öğretmenlerin resmi rolleri, meslektaşları ile davranışları, örgütsel değişimdeki davranışları boyutlarında incelenmekte, alt boyutlarda ise kurumsal gelişme (geleneksel liderlikten uzaklaşan boyut), mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği ya da etkileşim, empati, organizasyon, mesleki beceri şeklinde incelenmektedir (Akkurt, 2019). Köse (2019), Öğretmen liderliğini 1.Sınıf içinde göreve ve ilişkiye yönelik süreçler 2. Okul dışı süreçler 3.Etkileşim: Meslektaşları motive ve okulda öğrenme toplumu oluşturma olarak üç boyutta incelemiştir. Öğretmen liderliğinin merkezdeki sorumluluğu olarak bireysel sınıf uygulamalarında okul gelişim prensipleri uygulayıcısı olarak birinci boyut, diğer öğretmenlerle öğretim uygulamalarını uyguladığı, gelişim ve değişim için katılımcı liderlik özelliği ile ikinci boyut, uzmanlığı ile aracılık rolü üçüncü boyut ve son olarak öğrenmeyi ve iş birliğini sağlayacak yakın ilişkiler kuran boyutudur (Harris ve Muijs, 2003'ten akt., Yücel, 2020).

Öğretmen liderliğinin dört boyutu vardır: Birinci boyut; merkezi sorumluluk olan, okul geliştirme ilkelerini bireysel sınıf uygulamalarına dönüştüren rolüdür. Okullardaki bağlantıların güvenli olduğunu ve öğretmenler arasında anlamlı gelişme fırsatlarının en üst düzeye çıkarıldığını garanti eder. İkinci boyut; sahiplenme duygusuna ve değişimin ve gelişimin bir parçası olan, uyum ve işbirlikçi bir çalışma biçimi geliştirmelerine yardımcı olacak katılımcı liderlik rolüne odaklanır. Üçüncü boyutu, uzmanlık ve bilgi kaynakları öğretmen liderlerin aracılık rolüdür. Son olarak, öğretmen liderliği rolünün dördüncü ve en önemli boyutu, karşılıklı öğrenmenin gerçekleştiği bireysel öğretmenlerle yakın ilişkiler kurmak, eylem araştırması yapmak, akran sınıf gözlemini teşvik etmektir. (Day ve Harris, 2003; Little, 1995; Ash ve Persall, 2000'den akt., Harris, 2003).

York-Barr ve Duke (2004), öğretmen liderliğinin yedi bileşenini:1. Öğretmen liderlerin özellikleri 2. Öğretmen liderlerin yürüttüğü liderlik 3. Öğretmen liderliğini

destekleyen şartlar 4. Öğretmenlerin öncülük ettiği araçlar 5. Liderlik etki ve sonuçları 6. Öğretim ve öğrenimdeki yeniliklerin aracı sonuçları 7. Öğrencilerin öğrenmesi olarak ortaya koymaktadır.

**Tablo 2.5. Öğretmen Liderliği Boyutları (M. Katzenmayer ve G. Moller, 2001 tarafından “Uyuyan Devi Uyandırmak: Öğretmenlerin Lider Olarak Geliştirilmesine Yardımcı Olmak” kitabından uyarlayan Burke, 2009:26)**

<b>ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ BOYUTLARI</b>	
Gelişimsel Odak	Öğretmenlere rehberlik, koçluk sağlanır, yeni bilgi ve becerilerin öğrenilmesinde desteklenirler, diğerlerinin öğrenmesine yardımcı olmaya teşvik edilirler.
Özerklik	Öğretmenler iyileştirmeler ve yenilikler gerçekleştirmede inisiyatif almaya teşvik edilir ve onları desteleyen kaynaklar sağlanır, engeller kaldırılır.
Meslektaş dayanışması	Öğretmenler, meslektaşları ile stratejileri tartışır, materyal paylaşır, öğretim ve öğrenci ile ilgili konularda iş birliği yapar.
Katılım	Öğretmenler karar verme sürecine aktif katılırlar, bölüm liderlerini seçerler.
Açık iletişim	Öğretmenler, okulda doğru ve açık bilgi sahibi olurlar, düşünce ve duyguları kolayca paylaşırlar. İşler ters gittiğinde öğretmenler suçlanmaz.
Pozitif çevre	Öğretmenler, okulda etkili idari liderlere sahip oldukları algısındadırlar, kendilerine saygı duyulduğunu hissederler çalışma ortamından genel olarak memnuniyet duyarlar.

Okullar bu boyutlar üzerinde çalışmalı, olumsuz okul kültürü, iş birliğinden kaçınma, değişime direnme gibi öğretmen liderliğini engelleyen faktörleri ortadan kaldırmalı, öğretmen liderliğini destekleyen ve geliştiren durumlarla okul imajını güçlendirmelidir. Okullar, işleyişe yönelik standart uygulamalar, uymak zorunda oldukları yasa, yönetmelik, kurallar, prosedürler olsa da bunun dışında kendine özgü özelliklerini, farklılıklarını tespit etmeli, destekleyici okul yapısını geliştirmelidir (Can, 2009).

### **2.1.4.3. Öğretmen Liderliği Roller**

Günümüzde küresel çapta yaşanan değişim ve gelişim süreci ile öğretmen rolleri de çok boyutlu değişime uğramıştır. Öğretmen liderliğinin kavramsallaşmasında formal, öğretimsel uzmanlık ve hep birlikte, sürekli öğrenme ile dönüştürücü rolü olmak üzere üç rolü ön plana çıkmıştır (Balcı ve Akkaş, 2022). Öğretmenler birbirinden öğrendiğinde öğretmen liderliği rolü artacaktır. Öğretmen liderliği öğretmenlerin iş birliği içinde çalıştığı kolektif liderlik biçimidir (Boles ve Troen, 1994'ten akt., Angelle ve Dehart, 2011).

Angelle ve Beaumont (2006), öğretmen liderliğinin öğretmen tanımlarına ilişkin nitel araştırmalarında, beş öğretmen liderliği rolleri üzerinde durmuştur. Eğitsel rol modelleri; alanında uzmanlık, eğitim araştırmalarını takip eden, başkalarına ilham veren ve odaklanan rollerdir. Karar verici öğretmen liderliği rolü; müdür tarafından dağıtılmış liderlik ve güç paylaşımını kapsar. Vizyon sahibi öğretmen lider rolü; okulun hedefleri göz önünde bulundurularak dinleme, iletişim kurma ve problem çözme yetenekleriyle gelecek odaklı olarak algılanmıştır. Supra-pratisyen öğretmen liderliği rolü; normal okul gününün ötesinde ekstra görevler üstlenen ve başkalarının yapmak istemediği görevleri yapan kişidir. Nihai ve en dar konumsal atanan rolü; okul hiyerarşisindeki takım lideri, komite başkanı, danışman öğretmen ve akranlar veya yönetim tarafından kendilerine atanan diğer resmi roller gibi belirli rollere atıfta bulunurlar (Angelle ve Dehart, 2011).

Öğretmen liderliğini daha net açıklamak için çok sayıda ve farklı rolleri şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilerin veya diğer öğretmenlerin liderliği rolü: Projeler üreten, kolaylaştırıcı, koç, akıl hocası, eğitmen, müfredat uzmanı rolü.
- Operasyonel görevlerin liderliği: Bölüm Başkanı, eylem araştırmacısı, görev gücü üyesi rolleri ile okulda düzeni sağlamak ve hedeflere ulaşmak.
- Ortak karar almada liderlik rolü: Okul geliştirme, dernek, komite üyelikleri, iş dünyası, üniversiteler ile ortaklıkların başlatıcısı (Harris, 2003).

Harris ve Muijs (2005:23), lider öğretmen rollerini dört başlıkta incelemiştir:

1. Okulun gelişim ilkelerinin sınıf içi uygulamalara aktarımını sağlayan aracılık rolü
2. Okula aidiyeti ifade eden atılımcı liderlik rolü
3. Öğretmen liderler, uzman öğretmenlerdir yaklaşımındaki bağdaştırıcılık rolü
4. Karşılıklı öğrenmeye dayanan yakın ve olumlu ilişkiler kurma rolü .

Öğretmenlerin potansiyellerinin farkında olmadıklarını, liderlik rollerini sergilemede çekimser davrandıklarını ifade eden, öğretmenleri ‘‘uyuyan dev’’ olarak tanımlayan, liderlik rolünü paylaşmayan okul yöneticilerini öğretmen liderliğinin önünde engel olarak gören Katzenmeyer ve Moller (2009), öğretmen liderliğinin temel rollerini şöyle sıralamıştır: Öğretmenleri mesleki anlamda en üst noktaya getirmek, okulda demokratik kültür ve öğrenen bireyler oluşturma çabası içinde olmak, meslektaşları ile işbirliği içinde çalışarak okul kapasitesini geliştirmektir (Akt., Savaş, 2016).

Öğretmen liderlerin yönetsel rolleri, program geliştirme gibi öğretim liderliği rolleri, öğrenci gelişimini, meslektaşları arasında iş birliğini sağlayan informal ve iş birliği rolleri vardır (Silva, Gimbert, Nolan, 2000’den akt., Akdoğan, 2021). Öğretmen liderliği davranışları sergilemede;

- Öğretimde yetkinleşmek
- Hizmet içi eğitimlerle kendini geliştirme ve meslektaşlarına yardım etmek
- Program geliştirme becerisi
- Okulda kararlara katılım
- Öğretmenlerle değerlendirmeler yapmak

- Performans değerlendirmeleri olarak altı rol tanımlamıştır (Devaney, 1987'den akt., Aslan, 2011).

#### 2.1.4.4.Öğretmen Liderliğinin Ölçülmesi

Günümüzün hızlı değişim ve gelişimine ayak uydurmada öğrencilerin birçok beceriyle donatılması okul ve onun önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin sorumluluğundadır (Yılmaz ve Jafarova, 2022). Öğretmenlerin de kendi nitelik ve becerilerini geliştirmeleri, liderlik özelliklerini barındırması, öğretmenlerin sahip olduğu liderlik beceri düzeylerinin tespiti, geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile ölçülmesi önemlidir. Alan yazında öğretmen liderliğinin ölçülmesi ile ilgili çeşitli ölçme araçları mevcuttur. Katzenmeyer ve Moller'in (2009) "Öğretmen Liderliği Öz-değerlendirme" (Teacher Leadership Self-Assessment (TLSA)) ölçeği, Türkiye'de Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen "ÖLÖ" Öğretmen Liderliği Ölçeği, Deniz ve Hasançebioğlu'nun (2003) Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği, Demir'in (2014) "Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği", Yuet, Yusof ve Mohamad'ın (2016) ise Öğretmen Liderliği Yeterlik Ölçeği (Teacher Leadership Competency Scale) tespit edilen ölçeklerdir (Yılmaz ve Jafarova, 2022). Tüm bu ölçekler ve bu araştırmada da kullanılan Wang ve Xia (2020)'nin geliştirdiği, Türkçeye uyarlanması ise Akyürek ve Özdemir (2021) tarafından gerçekleştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği ile bilgiler Tablo.7'de sunulmuştur.

**Tablo 2.6. Öğretmen Liderliği Ölçekleri ve Bilgileri (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Beycioğlu ve Aslan, 2012; Akyürek ve Özdemir 2021; Demir, 2014; Yılmaz ve Jafarova, 2022)**

Kimden Alındığı- Geliştiren	Uyarlayan	Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Katzenmeyer ve Moller (2009) Öğretmen Liderliği Öz-değerlendirme (Teacher Leadership Self-Assessment)		1-Öz farkındalık 2-Değişime Öncülük 3-İletişim 4-Çeşitlilik 5-Öğretimsel		

(TLSA)		yeterlilik ve liderlik 6-Sürekli iyileştirme 7-Kendi kendine organize olma		
Wang ve Xia (2020)	Akyürek ve Özdemir (2021)	1-Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek 2-Öğretmen liderlerin özellikleri 3-Okul çapında karar alma sürecine katılım 4-Çeşitlilik ve sürekli gelişim	19 madde	
Beycioğlu ve Aslan (2010)		1) Kurumsal Gelişme 2) Mesleki Gelişim 3) Meslektaşlarla iş birliği	25 madde	0.92
Demir (2014) Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği		1-Mesleki iş birliği 2-Yönetici desteği 3-Destekleyici çalışma ortamı	27 madde	
Deniz ve Hasaıçebioğlu (2003) Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği		Tek faktörlü	17 madde	0.88
Yuet, Yusof & Mohamad'ın (2016) Öğretmen Liderliği				

Yeterlilik Ölçeği (Teacher Leadership Competency Scale)				
Tsai (2017) Öğretmen Liderliği Stil Ölçeği (The Teacher Leadership Style Scale)		1-Karizmatik lider 2-İdeolojik lider 3-Pragmatik lider	29 madde	
Yılmaz ve Jafarova (2022)		1-Etkileme 2-Takım Liderliği	16 madde	.903

#### 2.1.4.5.Öğretmen Liderliğinin Güçlü Yönleri

Öğretmen liderler, sistemin pasif bir unsuru değil, eğitim kurumlarındaki işleyişte etkili olan, öğrencilerin hayatına yön veren, geleceğini şekillendiren öncülerdir. Eğitim kurumları olan okullarda liderlik, yöneticilerin elinde geleneksel bir yapıda devam etmekte ancak reform ve yeniden yapılanma çalışmalarıyla öğretmen liderliği mesleki açıdan ve eğitim reformu açısından oldukça önemlidir (Silva, Gimbert ve Nolan, 2000'den akt. Yılmaz, 2018). Öğretmen lider sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenekleri öğrenciye aktarabilmeli, öğrenciyi tüm yaşamında etkileyebilmelidir (Swanson, 2000). Öğretmen lider öncelikle en etkili ve verimli eğitimi etkili, başarılı, verimli hale getirme amacıyla olmalıdır (McDonald ve Keedy, 2002). Okul gelişimi için öğretmen liderliği ve müdür kilit noktadır (Sebastian vd., 2017). Öğretmen liderler, okulun amaç ve misyonuna uygun hareket eden, sahip olduğu donanım ile olumlu iletişim ve etkileşim halinde olan, toplumu güçlü kılan yaratıcı, zeki kişilerdir (Bursalıoğlu, 1994).

#### 2.1.4.6.Öğretmen Liderliğini Destekleyen Unsurlar

Öğretmen liderliği okulda gerekli şartlar sağlandığında gelişimini sürdürebilecektir. Okul yönetiminin bürokratik engelleri kaldırarak destekleyici yapı sunması, öğretmenleri karar sürecine katması ve yeniliklere teşvik etmesi öğretmenlerin liderlik rollerini sergilemelerini sağlayacaktır (Yılmaz, 2018). Öğretmen liderliğini

desteklemek için hiyerarşik kültürden işbirlikçi kültüre geçiş gereklidir (Angelle ve Dehart, 2011). Okullar, tüm çocukların öğrendiği yerler ise tüm öğretmenler, öncülük etmelidir ve öğretmen liderler olmalıdır. Müdürler, öğretmen liderliğini desteklemek için öğretmen katılımına elverişli olumlu bir okul kültürü ve okul iklimleri yaratmalıdır (Burke, 2009).

Zinn (1997), öğretmen liderliğinin destekleyen unsurlarını; eğitimin içindeki ve dışındaki sınırlılıklar ile içsel faktörler olmak üzere üç kategoride incelemiş, engelleri de belirtmiştir. Öğretmenlerin birbirleriyle iletişimi, yardımlaşmaları ile öğretmenler arasında etkili meslektaş ağı sağlanması, gelişime yönelik güçlü inanç ve eğitimsel hedeflere adanmışlık davranışlarını öğretmen liderliğini destekleyen unsurlar olarak açıklamıştır.

Hickey ve Harris, (2005) araştırmasındaki sonuçlara dayanarak, öğretmen liderliğini teşvik etmek için şu altı tavsiyede bulunmaktadır:

1. Öğretmenlerin güçlü yönlerini belirleyin;
2. Öğretmenin güçlü yönlerini mesleki gelişim ihtiyaçlarıyla eşleştirin;
3. Bu güçlü yönleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurarak mesleki gelişim programları geliştirin;
4. Öğretmenlere sunumlarına hazırlanmaları için zaman verin;
5. Sunum kaygısını ve stresini azaltmak için resmi olmayan sunumlar için fırsatlar sağlayın ve
6. İş birliği fırsatlarından yararlanmak için yıl boyunca zaman ayırın.

Grant vd., (2010), çalışmasında öğretmen liderliğinin bir liderlik modeli olarak eğitimde güçlü bir araç olacağını, öğretmenlerin liderliklerinin büyük ölçüde sınıflarıyla, belirli müfredat ve müfredat dışı faaliyetlerle sınırlı kaldığını, okul çapında ve toplum sorunları ile ilgili liderliklerinin yok denecek kadar az olduğunu belirtmekte ve liderlik edecek donanıma sahip olan öğretmenlerin dağıtımçı, paylaşımcı liderlik için öncülük etmeleri gerektiğini savunmaktadır. Öğretmen liderler değişimin ajanlarıdır ve öğretmenler liderlik etmeyi öğrenmesi için beslenmesi ve dinlenmesinin önemini, okullarda mevcut statükoya meydan okumak, öğretme ve öğrenmede mükemmellik için öğretmenlerin desteğe ihtiyacı olduğunu, ‘‘liderlerin lideri’’ okul müdürü tarafından okul içinde ve dışında sürekli mesleki gelişim girişimleri için teşvik edilmeleri gerektiğini vurgular.

Öğretmenlerin akıl hocalığı, gözlem, akran koçluğu ve karşılıklı yansıtma yoluyla birbirlerinden öğrendikleri yerde, öğretmen liderliği yaratma olasılıkları önemli ölçüde artmaktadır (Harris, 2003:320). Eğitimde iyi ve güçlü değişimlerin gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde yaratıcı düşünceleri, öğretim etkinliklerinde aktif rol almaları ile mümkündür. Öğretmenler edilgenliğe müsamaha göstermemeli, ek sorumluluklar alarak yeni liderlik rollerini üstlenmekten çekinmemelidir. Öğretmenlere liderlik rollerini gerçekleştirmeleri için fırsatlar tanınmalı, öğretmenlerin karşılaştıkları liderlik rolleri ile ilgili sorunlara çözüm önerileri getirilmeli; böylece öğretmen liderliğinin gelişmesi ve uygulanması için adımlar atılmalıdır (Bakioğlu, 1998).

Öğretmen liderliğini okuldaki kültür, yapılar, görev ve yükümlülükler olmak üzere üç kategoriye ayrılan değişkenler etkilemektedir (Hale ve Rollins, 2006'dan akt., Köllükçü, 2011). Öğretmen liderliği potansiyelini yükseltmek için, öncelikle ulaşılabilir, inandırıcı, güvenilir bir hedef belirlemelidir. Belirlenen hedef değerlendirilmeli ve zorlukların üstesinden gelmelidir (Farr, 2010:13). Öğretmenlere liderlik fırsatları sağlamak, yalnızca sınıflarını ve genel okulu geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda organizasyona gelecekte idari liderliğin resmi rollerini üstlenebilecek profesyoneller sağlar. Büyük kuruluşlar, tutarlı liderlik yoluyla beslenmesi gereken güçlü bir kültüre sahiptir. Okul içinde liderlerin gelişimi, kurumun temel değerleriyle tutarlı kültürel gelişim için kaynaklar sağlar (Collins ve Porras, 1994'ten akt., Harris ve Hickley, 2005:14). Eğitim kurumlarının da hedeflerini gerçekleştirmede ihtiyaç duyduğu liderlik, öğretmenler için öğrencinin öğrenmesinde liderlik uygulamalarını gerçekleştirebilme kapasitesi, sürekli eğitim-öğretimin geliştirilmesi için çaba, program geliştirme, performans değerlendirme gibi tüm çalışmalara, alınan kararlara katılma, öğretme ve öğrenmede etkileme ve bu etkileme sonucundaki değişimdir (Harris ve Mujis, 2005).

#### **2.1.4.7.Öğretmen Liderliğinin Engelleri**

Öğretmen liderliğinin en büyük engeli, kavramın yeterince anlaşılammış olmasıdır (Maxfield, Wells, Keane ve Klocko, 2008). Öğretmen liderliğinin gelişimini engelleyen yapısal ve kültürel durumları, okuldaki otokratik yapıyı ve olumsuz okul kültürünü, okulun yeniliklere açık olmamasını, iş birliğinden yoksunluğu göz ardı etmemek gerekir (Crowther, 1997). Liderlik etmeye çalışan öğretmenler, doğrudan

olmasa da, özerkliklerini koruyan kültürel normlar aracılığıyla dolaylı olarak akranlarından direnişle karşılaşır. Öğretmenler liderlik etmeye karar verdiklerinde, sıklıkla bir kimlik kriziyle karşı karşıya kalırlar. Öğretmenlik izole bir meslektir ve özerkliğe büyük saygı duyulur (Burke, 2009). Öğretmen liderliği ya sürekli mesleki gelişim için başka bir etiket olarak reddedilir ya da öğretmenleri liderlik sorumluluklarının çok net bir şekilde tanımlandığı hiyerarşik bir okul sistemi içinde liderler olarak görmenin karmaşıklıkları nedeniyle reddedilir. Okulların, rollerin ve sorumlulukların net bir şekilde sınırlandırılmasına dayanması, öğretmenlerin lider olarak görülmesine büyük bir engel teşkil etmektedir (Harris, 2003).

Öğretmen liderliği konusunun sistemli ve planlı bir şekilde ele alınması, öğretmen liderliği önündeki engelleri kaldıracaktır. Öğretmenlerin çeşitli alanlardaki liderlik ile ilgili çabalarının desteklenmesi, onları cesaretlendirecek, çalışma azimlerini arttıracak, gerek öğretmeni gerek yöneticiyi güçlendirecek, eş zamanlı büyüme ve gelişme fırsatı sunacak, özlerini keşfetmelerini sağlayacaktır (Balyer, 2016).

#### **2.1.4.8. Öğretmen Liderliği ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar**

Bu kısımda, öğretmen liderliği ile ilgili yurt içi ve yurt dışı literatür taranmış, ulaşılan sonuçlar aşağıda iki başlık altında sunulmuştur.

##### **2.1.4.8.1. Öğretmen Liderliği ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar**

Türkiye’de yapılan araştırmalarda, öğretmen liderliği kavramı üzerine 32 adet tez çalışması yapılmıştır. Devlet üniversitesi bünyesinde yapılan bu çalışmaların 3’ü okul müdürleri ile diğerleri öğretmenler ile ilişkilendirilmiştir (YÖK, 2022). Ayrıca Türkiye’de, 2022 yılında öğretmen liderliği kavramı üzerine yirmi üç bin üç yüz araştırma tespit edilmiştir (Google Akademik, 2022).

Can (2006), çalışmada öğretmen liderliği davranışlarındaki engelleri saptamayı hedeflemiştir. Öğretmen liderliğini, öğrencilere bireysel seviyelerine göre eğitim verme, öğrencilerde öğrenme isteğini arttıracak ve kendilerini geliştirecek ortam oluşturma becerisi olarak tanımlar. Okul ortamının öğretmenlerin liderlik davranışlarını önemli ölçüde etkilediği, güven duygusu içinde, huzurlu ve rahat ortamın sağlanmasında yöneticilere önemli görevler düştüğü sonuçlarına ulaşmıştır.

Beycioğlu ve Aslan (2010), öğretmenlerin liderliği yönünden yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklenti düzeyini ölçmeyi amaçlamıştır. Öğretmen liderliği ölçeğini geliştirmiş, ölçekte geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmıştır. Öğretmenlerin, öğretmen liderliği yönünden genel olarak olumlu tutum içinde oldukları, beklentilerini okul müdürlerinden daha fazla net bir şekilde ifade ettikleri, okul yöneticilerinin öğretmen liderliğini geliştirecek fırsatlar oluşturması gerektiği, kadın öğretmenlerin daha yüksek algı ve beklenti içinde oldukları, sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenleri ile karşılaştırıldığında öğretmen liderlik düzeylerinin anlamlı derecede yüksek, kıdeme göre deneyimin algıyı yükselttiği, beklentiye göre ise göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha yüksek beklenti içinde oldukları bulgularına ulaşmıştır.

Kölükçü (2011), öğretmen liderliğini, çeşitli değişkenlere göre ‘‘Öğretmen Liderliği Ölçeği’’ kullanarak incelemiştir. Branş öğretmenlerine göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği sergileme düzeylerinin yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Aslan (2011), öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini, öğretmen liderliğinin sınıf iklimine göre etkilerini incelemiştir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerinde, bireysel farklılıklara saygıda yüksek çıkmıştır. Öğretim becerileri boyutu en çok gösterilen davranışlardır. Sonrasında menuniyet, empati, iş birliği, iletişim ve etkileşim boyutları gelmektedir.

Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013), eğitim-öğretime katkı sağlamayı, okulları öğretmen liderlerle aktif hale getirmeyi amaçlamışlardır. Öğretmen liderliği algı düzeylerinde ve beklentilerinde farklı değişkenlerde yüksek olduğu, bayan öğretmenlerin liderlik rollerinin destekleyici okul kültürü oluşumunda önemli olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Yöneticilerin öğretmen liderliğini geliştirmek için destekleyecek ortam oluşturmaları, öğretmen kararlarını etkinleştirmeleri ve planlamaları önerilmektedir.

Özçetin (2013), öğretmen liderliği ile ilgili okullarda liderlik kapasitesinin gelişimine katkı sağlamayı ve farklı bakış açısı getirmeyi amaçladığı çalışmasında ‘‘doküman analizi, metafor analizi, bireysel görüşme ve okul gözlemleri’’nden yararlanmıştır. ‘‘Maddi zorluk, öğretmenlerin pasif olmaları, veli desteğinin yetersizliği, liderliğin ne olduğunun bilinmemesi, duygusal zorluk, öngörememe ve zaman sıkıntısı’’ gibi engellerin aşılması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Arslan ve Özdemir (2015) çalışmada, öğretmen algularına göre öğretmen liderliği görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen liderliği davranışlarını sergilemede ‘‘merkezi yönetim, okul ve bireysel boyutlar’’ gibi faktörlerden kaynaklanan engeller olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin liderlik özelliklerinin ‘‘kişisel eylemler, işbirliği becerileri ve profesyonel bilgi beceriler’’ boyutunda toplandığını, öğretmen liderliği için bu boyutunun gerekli olduğu ancak uygulamaların yetersizliği tespit edilmiştir.

Kurt (2016), öğretmen liderliğinde yeni bir model oluşturmayı hedeflemiştir. Yeni modelin uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğu, öğretmen liderliğinin yüksek düzeyde, verimli sergilenmesinde örgütsel ve yönetsel desteğin önemli olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Savaş (2016), çalışmada okul müdürlerinin öğretmenleri destekleyici davranışları anlamlı derecede sergilediği, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının en yüksek mesleki gelişim boyutunda olduğunu belirlemiştir. Gerek Türkçe gerek yabancı dil öğretmenlerinin öğretmen liderliğinin ‘‘mesleki gelişim’’ boyutundaki davranışları daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri, kıdemi daha az olan öğretmenlerin ‘‘kurumsal gelişme’’ boyutunda daha yüksek düzeyde, öğrenci sayısı daha az olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ise daha yüksek düzeyde gösterdikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Koşar, Er, Kılınç ve Koşar (2017) çalışmada, 2000-2016 yılları arasında, Türkiye’de öğretmen liderliği ile ilgili çalışmaları, bu çalışmaların benzerlik ve farklılıklarını incelemiştir. Bu konuda ortaya konulan çalışmaların ekserisinin tek yazarlı olduğu, çalışmaların en çok İstanbul, Akdeniz ve Ege Bölgesinde yürütüldüğü, yapılan çalışmaların çoğunluğunu makalelerin oluşturduğu bulgulara ulaşmışlardır.

Yılmaz (2018), araştırmada okulların bürokratik yapısı ile öğretmen liderliği düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada nicel ve nitel veriler birlikte toplanmış, karma yöntem kullanılmıştır. Bürokratik engellerin öğretmenler arasında iletişimi engellediği, bunun için katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı ile ortak kararlar alınıp fikir birliğine varılması, çözüm üretme odaklı kurallar uygulanması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gürler (2019), öğretmen liderliğinin toplumun gelişimi açısından önemini vurguladığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin algılarını cinsiyet, medeni durum, yöneticilik tecrübesi gibi değişkenler açısından incelemiştir ve öğretim kalitesini yükseltecek çeşitli etkenler üzerinde durmuştur. Öğretmen Liderliği Algı Ölçeğinin boyutlarına ilişkin algılarında yöneticilik ve medeni duruma göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu, cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aslan, Çalık ve Er (2019), araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği ve politik becerilere ilişkin algılarını incelemiştir. Politik becerilere ilişkin algı ile öğretmen liderliği arasında anlamlı ilişki olduğu, öğretmenlerin liderliğe yönelik beklentilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Akyürek ve Özdemir (2021), ‘‘Öğretmen Liderliği Ölçeği’’ni Türk kültürüne uyarlamışlardır. Ölçeğin orijinalini Wang ve Xia (2020) geliştirmiştir. Ölçek, öğretime ve mesleki gelişime liderlik, öğretmen liderlerin özellikleri, okul çapında karar alma sürecine katılım, çeşitlilik ve sürekli gelişim şeklinde, dört boyuttan oluşmakta ve 19 madde içermektedir.

İnanır (2020) çalışmada, öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri, öğretmen liderliği ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi mesleki kıdem, cinsiyet, öğrenim durumu gibi demografik değişkenlere göre incelemiştir. İşle bütünleşmenin alt boyutlarına göre öğretmenlerin adanma ve yoğunlaşma ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen liderliğinde alt boyutlardan mesleki gelişimin en yüksek ortalamada olduğu, sınırlayıcılık alt boyutunun en düşük olduğu, okul ikliminin sınırlayıcılık alt boyutunda bayanların erkeklere göre olumsuz düzeyde anlamlı fark olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akdoğan (2021), çalışmada, öğretmenlerin gösterdikleri özgeci davranışlar ile onların öğretmen liderliği algı ve beklentileri ilişkisini incelemiştir. Öğretmenlerin özgeci davranışları ile öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentilerinde çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Yılmaz ve Jafarova (2022) , öğrenci algısına göre öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilerek ölçülmesi amaçlanan

araştırmada, sistematik bir yaklaşım izlemiştir. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Konya merkez ilçeleri ortaöğretim okullarında, 690 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen faktör analizleri sonucunda 16 maddeden oluşan “Etkileme” ve “Takım Liderliği” adı verilen iki boyutlu, 5’li likert tipli bir yapı ortaya konulmuştur. Güvenirlik analizleri sonucunda boyutlar açısından; ÖLÖ’nün “Etkileme” alt boyutu için .902 ve “Takım Liderliği” alt boyutu için .701 olduğu tespit edilmiş, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .903 olarak belirlenmiştir.

#### **2.1.4.8.2. Öğretmen Liderliği İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar**

Alan yazın taramasında yurt dışı kapsamında yapılan araştırmalar “Teacher Leadership” kavramı olarak üç milyon altı yüz yirmi bin tane çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir (Google Akademik, 2022).

Smylie ve Denny (1990), Öğretmenlerin liderlik rollerine ve bu rolleri etkileyen kurumsal faktörleri tespit etmeyi amaçladıkları araştırmada, lider öğretmenliğin ‘kolaylaştırıcı, yardım edici, gelişim katalizörü, duygusal destekçi ve bilgi kaynağı’ rol tanımları yapılmıştır. Öğretmenlerin liderlik performanslarını etkileyen en etkili faktör olarak “bölgeden gelen destek” ve “kendi yeteneklerine olan güvenleri” olduğu cevabı ön plana çıkmıştır.

Fullan (2002), Öğretmen liderliği kavramına ilişkin birçok çalışma olmasına rağmen, okul bağlamlarında öğretmen liderliği bileşenlerin öğretmen algıları tarafından incelenmesinin literatürde büyük ölçüde eksik olduğunu belirtir. Öğretmen liderliğini inceleyen literatürün çok fazla olduğunu, araştırmasında öğretmen liderliği ile ilgili değişkenleri, rollerini, iş birliğini, önemini incelediğini vurgular.

Harris (2003), öğretmen liderliğine, özellikle etkinlik teorisi fikrine odaklandığı, literatürdeki çeşitli yorumları ve tanımları incelemiştir. Öğretmen liderliği ve dağıtılmış liderlik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada dağıtılmış liderliğin öğretmen liderliği ile bağlantıları ve örtüşmeleri tespit etmiştir. Son yıllardaki 'yeni' liderlik fikirlerinin çoğunun daha önceki modellerin tekrarlarını içerdiğini, mesela liderlik ve karmaşıklık teorisine olan ilginin kökleri, 1930'larda ortaya çıkan açık sistemler teorisine bağlı olduğunu öne sürmektedir. Liderliği öğretmenlere dağıtmanın okullar içinde ve okullar arasında profesyonel öğrenme toplulukları

oluşturmaya nasıl katkıda bulunabileceğini araştırmıştır. Öğretmen liderliğinin, bir organizasyon içinde ve genelinde yaygın olarak paylaşılabilen veya dağıtılabilen, böylece daha geleneksel liderlik uygulamalarına doğrudan meydan okuyabilen bir kurum biçimi olduğunu öne sürer.

Hickey ve Harris, (2005), 720 öğrenci ve 62 öğretmenden oluşan küçük bir kırsal güney okulunda yapılan, mesleki gelişim fırsatlarına ilişkin bir eylem araştırması olan çalışmada, öğretmenlere liderlik fırsatı verilmesinin etkililiğini, profesyonel iş birliğini artıracığını belirlemek için bir uygulayıcı araştırma metodolojisi kullanılmıştır. Çalışmanın I. Kısımında mesleki gelişim oturumları sırasında liderlik rolü olan dokuz öğretmenden özellikle birliktelik, iş birliği, liderlik ve öğretmeni geliştirme üzerindeki etkisine odaklanarak, deneyimlerini akranlarına sunma ve izlenimlerini, birden ona kadar bir ölçekte derecelendirmeleri, II. kısmında bir mesleki gelişim günü boyunca tüm geribildirim değerlendirmesi istenmiştir. Çalışmada, dört araştırma konusu olarak; uygulamacı araştırmasının temeli, öğretmenler, okul organizasyonlarında işbirlikçi çabalara duyulan ihtiyaç, öğretmen liderliğinin katkıları ele alınmıştır. Öğretmen liderleri geliştirme potansiyelini belirlemek için değerlendirilen bir kırsal bölgenin mesleki gelişim modelinde öğretmen liderler üzerindeki etkiyi ve sunumların etkililiğini belirlemek için veriler toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmenler için genel olarak olumlu bir deneyimin yanı sıra iş birliğinde bir artış olduğunu, öğretmenlerin mesleki gelişimde lider olarak kullanılması, bu kırsal bölgeye insan ve finansal kaynakların kullanımında faydalar sağladığını göstermektedir.

Pont, Nusche ve Moorman (2008), çalışmada, okul liderliğinin önemi vurgulanmıştır, dünya çapında okul liderliği uygulamaları ve politikalarına ilişkin bir OECD çalışmasına dayanmaktadır ve ülkelerin okul liderliği politikasında karşılaştıkları zorluklar odak noktasıdır. Etkili okul liderliği, her okulda öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek ve bireysel okulu dış dünyaya bağlamak için gereklidir. Okul liderliği, sınıf uygulamalarının, okul politikalarının ve bu bağlantıların geliştirilmesinde kilit bir rol oynadığı için OECD ve ortak ülkelerdeki eğitim politikası gündemlerinde bir öncelik haline geldi.

Gelişmelerin bir sonucu olarak, okullar değişim konusunda büyük bir baskı altındadır ve değişim süreçleriyle etkin bir şekilde başa çıkmak, hem öğrencilerin hem de

öğretmenlerin sürekli olarak öğrenmelerini, gelişmelerini ve değişen ortamlara uyum sağlamak zorundadır. Ülkeler eğitim sistemlerinde reform yapmaya ve öğrenci sonuçlarını iyileştirmeye çabalarken, öğretmen liderliği eğitim politikası gündemlerinde üst sıralarda yer alıyor. Ancak birçok ülkede, okul yöneticilerine aşırı yük binmiş durumdadır. Çalışmada “Hangi liderlik rolleri öğrencinin öğrenmesini geliştirmeye en çok katkıda bulunur? Liderlik görevleri en iyi nasıl tahsis edilir ve dağıtılır? Etkili okul liderliği için doğru beceriler nasıl geliştirilir? Mesleği yüksek kaliteli adaylar için nasıl çekici hale getirebilirim?” sorularına cevap aranmıştır. Ülkeler arası değerli bir bakış açısı sunarak, hükümetlerin okul liderliğini geliştirmelerine ve gelecek için sürdürülebilir liderlik oluşturmalarına yardımcı olmak için dört politika kaldırıcı ve bir dizi politika seçeneği tanımlar.

Burke (2009), öğretmen liderliği ile ilgili literatürü gözden geçirerek müdürlerin örgütsel hedeflere ulaşmalarında öğretmen liderliği kültürü geliştirme yollarını incelediği çalışmasında Güney Kaliforniya bölgesinde 15 öğretmen lideri ve üç müdürle yapılan görüşmeler ile veri sağlamış öğretmen ve yönetici bakış açılarını analiz etmiştir. Analiz sonucunda yetkilendirme, iş birliği, ilişkiler, beklentiler, mesleki gelişim, öğretmenlere destek, vizyon, organizasyon yapıları, sürekli iyileştirme kültürü temalarına ulaştı. Öğretmen liderliğini teşvik etmede müdürün rolünü, öğretmenleri daha büyük liderlik rolleri üstlenmeye motive eden belirli müdür davranışlarını incelediği çalışmada; 1) Öğretmen liderlerin öğretmen liderlik kapasitesi geliştirmelerini güçlendiren veya kısıtlayan olarak algıladıkları müdür davranışları ve örgütsel koşullar nelerdir? 2) Okul müdürleri, öğretmen liderliği ile ilgili olarak örgütsel kapasiteyi artırmak için hangi kasıtlı kararları alıyor? 3) Öğretmen liderler, okul reform çabalarını etkileyen öğretimsel liderler olarak hizmet etme yeteneklerini nasıl algılıyor? Soruları, anket verilerinin yanı sıra derinlemesine, yarı yapılandırılmış kişisel görüşmelere ve kampüste lider olarak görülen 15 lise öğretmeni ve üç müdürün odak gruplarına dayanıyordu. Müdürün öğretmen liderliğini destekleyen bir okul kültürünün şekillenmesinde kritik rol oynadığı, müdürlerin öğretmen liderliğini desteklemek için yaptıkları tüm eylemler öğretmen liderler tarafından yararlı olarak algılanmadığı, akranları tarafından lider öğretmen olarak tanımlansalar da, birçok öğretmenin diğer öğretmenlere liderlik etmekte zorlandığı bulgularına ulaşmıştır.

Grant vd., (2010) öğretmen liderliği ile ilişkilendirdikleri araştırmada mevcut nitel çalışmalara nicel boyut kazandırmak istediklerini belirtmişlerdir. Kwazulu Natal'daki üç bölgede 81 okuldan 1.055 öğretmen üzerinde öğretmen liderliği anlayışlarını ve deneyimlerini belirlemek için istatistiklerden ve anketlerden yararlanmışlar, öğretmen liderliğinin sınıfla sınırlılığında okul bağlamı ve okul müdürünün kritik rolünü vurgulamışlardır. Güçlü eğitimcilerin değişim aracı rolünün ön plana çıkması için liderliğin yeniden kavramsallaştırılması, öğretim programlarının lisans ve lisansüstü seviyelerinde öğretmen liderliğinin tanıtılması, iş birliği içinde ortak okul vizyonu oluşturulması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Angelle ve Dehart, (2011) nicel araştırmada yedi ABD eyaletindeki 43 okulda, öğretmen liderliğinin kapsamına ilişkin öğretmen algıları ile katılımcıların sınıf düzeyi, derece düzeyi ve liderlik durumu arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bulgular, ilkökul öğretmenleri ile ortaokul/lise öğretmenleri, lisans diplomasına sahip öğretmenler ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler ile örgün öğretmen liderleri ve liderlik pozisyonu olmayan öğretmenler arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermekte, öğretmen liderliğinin sınırlı rol ve sorumluluk açısından tanımlanması zor bir yapı olduğu fikrini desteklemektedir. Bu sonuçlara dikkat edilmesi, okul bölgelerinin liderlik eğitimini belirli öğretmenlerin ihtiyaçlarında ve okul gelişiminde müdürleri desteklemesini sağlayacaktır. Öğretmen liderliği algıları, öğretmen liderin rolü, liderlik vizyonu arasındaki bağlantı, öğretmen liderlerin hem sınıfta hem de okul çapında işlerine bağlılıkları üzerinde bir etkiye sahiptir, yeni öğretmenleri iş birliği, uzmanlık paylaşımı ve kaynakların karşılıklı kullanımı konusunda destekleyebilir. Okul müdürleri, öğretmen liderliğinin benimsenmesinde oynadığı role ilişkin bir anlayışla donandığında istekle öğretmen liderler için bir destek ağı oluşturmaya ve öğretmen becerilerini güçlendirmek için mesleki gelişim ve eğitim sağlamaya hazırlıdır. Böylece sağlıklı bir çalışma ortamı ve etkililiğe adanmış bir okul kültürü ortaya çıkacaktır. Öğretmen liderlerin birçok rolünü takdir eden ve savunan müdürler, okul iyileştirme çabalarına yön sağlayacaktır. Sınıf düzeyine göre farklı algılara ilişkin bulgular da dikkate değerdir. Öğretmenlerin uzmanlıklarını akranlarıyla paylaşmaya istekli olmaları, devam eden iş birliği ve liderlik becerilerinin beslenmesi için esastır.

Sebastian vd., (2017), öğretmen liderliğinin sonuçlarını dört analiz seviyesinin tamamında inceleyen çalışmada, büyük ölçekli anket verilerini belgelenmiş verilerle birleştirerek, öğretmen liderliğinin, öğrenci başarısına yol açan, müdür liderliği ile mesleki gelişim (öğretmen düzeyi), öğrenme ortamı (okul düzeyi), öğretmen-ebeveyn güveni (okul düzeyinin ötesinde) arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma, okul gelişimi için öğretmen liderliğinin ve müdürün kilit nokta olduğunu göstermektedir. Liselerden alınan anket ve idari verileri kullanan makale, liderlikten öğrenci başarısı artışına giden doğrudan ve dolaylı yolları araştırmıştır.

Nguyen vd., (2020) araştırmada öğretmen liderliği literatürü modern inceleme sonucu bulguları ana hatları ile ortaya çıkarmış, kavramsal bir çerçeve geliştirmiştir. Öğretmen liderliğinin öncüllerini inceledikten sonra, potansiyel sonuçları analiz etmiştir. Öğretmen liderliğinin temellerini, yasalaşmasını, uygulamasını, etkilerini, koşullarını incelemiştir. Öğretmen liderliğinin gelişimini incelemesi, öğretmen liderliğine ilişkin gelecekteki akademik incelemeleri tanımlaması açısından özgündür.

## 2.2 Okul İmajı

Bu bölümde okul imajı kavramı irdelenmiş, okul imajına dair kuramsal bilgiler sunulmuş, okul imajı konusunda Türkiye’de ve dünyada yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

### 2.2.1.Okul İmajı Kavramı, Tanımı ve Özellikleri

Okul imajı kavramını geçmeden önce imaj kavramını irdelemek gerekir. Rekabetin yoğun olduğu, var olma mücadelesi içindeki modern çağda, imaj yönetimi üreticiler için doğrudan tüketicinin psikolojisine hitap eden imaj ve farklılık vaadindedir. Bu farklılık üretimden değil tasarım, pazarlama ve imajla ortaya çıkar. Ürünün imajında tüketici için anlamı olmayan ürüne kendisinden çok özdeşleştirilen bir değer, anlam, duygu, temsil atfedilerek bilinç dışı yöntemlerle yönelmesi sağlanır. Yönelme, tercih edilebilirlik, öne çıkma tanıtımın ve imajın gücüne bağlıdır. Bu da güç, itibar ve kazanç sağlayacaktır. İmaj demek, üstünlük, güç, uzun vadeli başarı, garanti, farklılık demektir. İmaj için hiçbir şey yapılmasa da imaj düşünsel bir olgu olarak vardır. İmaj için olduğu gibi görünmek veya görüldüğü gibi olmak esastır (Özdemirci, 2012). İmaj, imgeleme ile gerçekliği zihinde canlandırılan, öznel algı ile temsil edilen nesne, durum, hayal, tasarım ve semboller olduğu için, duyuların aldığı sinyallerle zihindeki görüntüleri ifade eden algıdan farklıdır (Küçük Kurt, 1988: 167-168’den akt., Bakan, 2005:9-11). Duyular aracılığıyla çevreyi anlama süreci olan algının özneliği, imajı da her bireye göre farklılık gösteren bir kavram haline getirmektedir. Kişiler, bireysel algılarıyla, içsel ve dışsal etkenlerle karar verirler. Kurumlar da imaj sayesinde sinerji oluşturur, kazanç elde eder, iletişimini kolaylaştırır, hedeflerine ulaştırır (Gemlik ve Sığırı, 2007). İmaj, birey ya da kurumlara planlı veya plansız iletilen mesajlardır. Karmaşık ve çok yönlü süreçle oluşan izlenimlerdir. Dolayısıyla her bireyin, her kurumun bir çaba ile ya da çabasız elde ettiği olumlu veya olumsuz bir imajı vardır. Geleceği belirlemede çok etkin rolü olan imajın planlanması ve yönetilmesi de önemli görülmektedir (Erdoğan vd., 2006). İmaj, çok boyutlu, soyut, günlük hayatta etkileşimde olunan her nesne ile olumlu veya olumsuz görüntü oluşturan kavramdır (Meriç ve Tokgöz, 2015 ).

Küreselleşme ile birlikte görsel algının, imajın ön planda olduğu günümüzde “imaj” ve “kimlik” kavramları yönetimde bilimsel çalışma alanı olarak dikkat çekmektedir.

Kapitalizm ile bağlantılı olarak tüketim toplumunda ortaya çıkan olumsuz bir algı ile de kabul edilen imaj, sosyal psikolojiye dayanır. Yönetim bilimi, pazarlama, halkla ilişkiler, medya, reklamcılık, gibi alanlarda da yer alır (Okay, 2003:241). İmaj kavramının diğer disiplinlerle etkileşimi, birçok imaj tanımının yapılmasına sebep olmuştur (Köktürk, Yalçın ve Çobanoğlu, 2008:1). İmaj, bir obje, nesne hakkındaki fikir, inanış, duygu, deneyim ve izlenimlerin zihinsel ve duygusal açıdan insanlar tarafından bilinmesini, tanımlanmasını, yorumlanmasını, hatırlanmasını sağlayan ve kendisiyle bağ kurulan davranışlar, fikirler, inançlarla ilgili anlamlar setidir (Dowling, 1986'dan akt., Erdoğan vd., 2006:56). Gerek bireylerde gerek örgütlerde imaj, hiç değişmeyecek, kalıcı bir gerçeklik değildir; sürekli olarak değişen, karmaşık bir kavramdır, zihinde biriktikçe biçimlenen imgeler toplamıdır. İmaj, reklamların, kültürel etkinliklerin, kitle iletişim araçlarının sunduğu bilgi ve verilerin zihinde işlenip anlamlandırılması ile istemli ya da istemsiz olarak bireyler üzerinde etki bırakan ve davranışlarını yönlendiren izlenimlerdir (Tolungüç, 2000: 23).

İmaj, Fransızca "image" sözcüğünden gelen, dilimizde "imge" ile eş anlamlı kullanılabilen bir sözcüktür (Bakan, 2005:10). Sözcüğün kökeni, resim demek olan Latince bir kelime "imago" dur. İnsanın zihninde gözlemleyerek geliştirdiği izlenimleri, ruhsal ve bilgiyi işleme yeteneği ile ilgili resmi ifade eder (Dinçer, 1998). Sözlükte, tasvir, biçim, suret, görünüş anlamında kullanılırken daha sonra 'imitation' taklit, gerçeğine benzetilen anlamı yanında iyi veya kötü görülme anlamına da yer verilmektedir (Peltekoğlu, 2007). Görme biçimiyle anlamı ilişkilendirilen, biricik ve bireysel olan imajla bağlantı kurmada görsel imajların egemenliğini ilan ettiği bir toplumda kişi, gördüklerine inanmaya yatkındır (Sampson, 1995'ten akt., Bahçeci, 2009). "İmaj, tüketicinin zihninde oluşan, örgütün bir portresidir."(Taslak ve Akın, 2005). Rekabetin yoğun olduğu, var olma mücadelesi içindeki modern çağda, imaj yönetimi üreticiler için direkt tüketicinin psikolojisine hitap etmekte, imaj paketleri ve farklılık vaatleri sunmaktadır. Bu farklılık üretimden değil tasarım, pazarlama ve imajla ortaya çıkar. Ürünün imajında tüketici için anlamı olmayan ürüne kendisinden çok özdeşleştirilen bir değer, anlam, duygu, temsil atfedilerek bilinç dışı yöntemlerle yönelmesi sağlanır. Yönelme, tercih edilebilirlik, öne çıkma tanıtımın ve imajın gücüne bağlıdır. Bu da güç, itibar ve kazanç sağlayacaktır. İmaj demek, üstünlük, güç, uzun vadeli başarı, garanti, farklılık

demektir. İmaj için hiçbir şey yapılmasa da imaj düşünsel bir olgu olarak vardır. İmaj için olduğu gibi görünmek veya görüldüğü gibi olmak esastır (Özdemirci, 2012). İmaj, sadakatin sebebini açıklar (Nguyen ve Le Blanc, 2001'den akt., Demiröz, 2014).

1980 sonrası Türkiye'de de ünlenen imajı ilk defa 1955'te Sydney Levy kullanmıştır. Sydney Levy için ürün, nesne, objeye ilgi; yönelen için taşıdığı anlamda, temsilde, yorumlamada gizlidir (Uluçay, 2018). İmaj, birey ya da örgüt üzerine insanların zihinlerinde çeşitli algılamalar, deneyimler sonucunda oluşan düşüncelerdir ve gerçek ile ilgisi olmayacak derecede olağanüstü görünmek değil, tüm imkanları kullanarak mevcut durumu olabilecek en doğru ve güçlü bir şekilde ifade etmektir. Her şey zıddıyla daha iyi anlaşılacağından imajın daha çok ne olmadığına odaklanmak, kavram olarak daha iyi anlaşılması için içerdiği anlamdan ziyade karşıt anlamını ele almak daha etkili olacaktır (Çetiner, 2016).

İmaj modern kuruluşları anlamada bir anahtardır (Gioia, Schultz ve Corley, 2000). İmaj, bir sahtekârlık, bir hile, uydurma, basit bir süsleme süreci, insanları yanıltmada maske değil, insanın içindeki özü, kimsenin bilmediği asıl kendisini ortaya çıkarmaktır. İmaj, iletişim aracıdır; kişinin yeteneklerinin bir parçasıdır, kim olduğunu, ne yaptığını, yaptığı işi ne kadar iyi yaptığını anlatmayı sağlayan bir reklam panosudur (Harmancı, 2008).

İmaj tanımlarında ortak tek ve en önemli unsur "insan" dır. İmaj ve imajın ölçülebilmesi insanın algılamasına bağlıdır. Kişiyeye özel ve biricik olması imajın en önemli özelliğidir (Gemlik ve Sığırı, 2007:268).

İmajın Fonksiyonları incelendiğinde:

- Karar Fonksiyonu: Birey, kurum ya da nesnelere ait imajlar, onlarla ilgili kararları da etkileyecektir. Kurumla ilgili alınan kararda sahip olunan imaj etkili olacaktır (Çetiner, 2016).
- Basitleştirme Fonksiyonu: Kişi, kurum, nesne hakkında oluşan imajda gereksiz olanları dikkate almayacak, verileri basitleştirecektir. Kendisi ile ilgili olmayanları eleyerek olumlu imaja sahip olan ürün veya hizmete yönelecektir (Çetiner, 2016).

- Düzen Fonksiyonu: Bireyin algıladığı bilgileri, kendisinde oluşan imaja göre düzenlemesidir. Birey basitleştirerek aldığı bilgileri önceden var olan bilgilerle birleştirir (Çetiner, 2016).
- Oryantasyon Fonksiyonu: Bireyin kendisinde oluşan imajı öznel olarak değerlendirmesine dayanır. Bireyler imajları şema ve şablonlarla, belli bilgilerle işler, ruhsal bir bakış açısıyla değerlendirir ve bir yön bulur (Özer ve Güler, 2014:39).
- Genelleştirme Fonksiyonu: Oryantasyon fonksiyonu gerçekleşirse zihinde oluşan imaj genelleştirilir; olumlu veya olumsuz deneyimler bütüne mal edilir. Bireyler oluşturdukları imajda bildiklerini bilmediklerine katarak genelleme yaparlar (Gençay, 2014).

İnsanın ifade etme çabasından bu yana imaj vardır. İşaretler, semboller, resim, harita, diyagram, film, tiyatro, düşler hepsi imajdır. İmaj gösteren, gösterilen, gösterge bileşkesinden oluşan anlamsal boyuttur. Gösterge bilim, gösteren (biçim) ve gösterilen (içerik); göstergeler bazında inceleyen bilimdir. Gösterge, gösteren ile gösterilenin birleşiminden oluşur. Gösterge, temsil ettiği şeyi çağrıştıran nesne, biçim, olgu, bir şeyi temsil eden simge, imaj, ikon, bağlanılan, saygı duyulan nesnedir. Gösterge ve imajların bol olduğu günümüzde tüketim kültürü desteklenir hale gelmiştir. Tüketimin bir parçası olan göstergeler, simgeler, ikonlar imajla ilgilidir. Sosyal, kültürel, psikolojik boyutlarla ilişkilidir. İmge, canlandırdığı şeyden daha kalıcıdır (Özdemirci, 2012).

Huber, (1987) imaj çeşitlerini: Kurum (şemsiye) imajı (Bir kurumu çevreleyen üst imaj), ürün imajı (Ürünün sahip olduğu, ürünle özdeşleştirilen imaj olmak üzere üç grupta inceler. Onu üreten kurumdan çok daha fazla ünlü olabilir), marka imajı (En ünlü imaj türü), kendi imajı (Algılanan imajda işverenin kurumunu değerlendirmesi öznel, bu değerlendirmenin nesnel olması güçtür), yabancı imajı (ürüne uzak kişilerin sahip olduğu imaj), transfer imajı (Ünlü bir markanın farklı alanda bir ürüne transferi), mevcut imaj (Şu anda sahip olunan imaj), istenilen imaj (Gelecekte ulaşılmak istenen, ideal imaj), Pozitif imaj (İyi ve güçlü etki bırakan imaj), negatif imaj (Olumsuz etki bırakan imaj), kurumsal imaj (kurumun algılandığı imaj) başlıklarında inceler (Akt., Mermer, 2020; Eres, 2012; Selçuk, 2018).

- **Ürün İmajı:** Ürünün imajı, ürünle özdeşleştirilen şeylerle bağlantılıdır (Özdemirci, 2012). Olumlu örgütsel iklim, genellikle olumlu imaj tarafından yansıtıldığı için ikisi de kurumsal peyzajdaki paydaşın değerlerinin ve faaliyetlerinin özümsemesine dayanır. İnsanlar bir arabayı arkadaş tavsiyesine, deneyimine, medyadaki ileti ve açıklamalara veya ürün imajını iyileştirmeyi hedefleyen pazarlama kampanyalarına dayanarak satın alır. Varsayımına göre, bu imajın olumlu olması durumunda, piyasada bulunan alternatif seçenekleri seçmek yerine ürünü satın almaya daha meyilli olunur (Vigoda vd., 2003).
- **Ülke İmajı:** Ülkenin uluslararası alanda sahip olduğu insanı, tarihi, inancı, kültürü, sanatı, sporu, ekonomik yapısı, jeopolitik konumu gibi etkenlerin bir araya gelmesi ile oluşan imaj türüdür. Ülke imajı olumlu ise dünyaya maddi, manevi değerleri aktarma, saygınlık kazanma, söz sahibi olma, tanıtma ve rekabet edebilirlik kolaylaşacaktır (Ateşoğlu ve Türker, 2014). Küreselleştirme denilse de üretim yeri ülke, ülke imajı olumlu ise avantaj; olumsuz ise dezavantaj olabilir (Özdemirci, 2012).
- **Marka imajı:** Marka kişiliğini kapsayan nitel imajdır. Rakiplerinkinden farkı, tüketicinin ürüne verdiği anlamdır. Marka imajını oluşturmak ve yönetmek pazarlamada önemli bir adımdır. Bazen mevcut imaj o kadar sağlamdır ki değiştirmek zor olabilir (Özdemirci, 2012). Marka, imaj değer yaratır, çabayı ve rastgele işleri, seçmeyi, satın almayı, deneyimleri azaltır, estetik ve psikolojik olarak tercih edeni de edileni de yükseltir. İmajı, markayı bir masraf olarak değil yatırım olarak görmek ve korumak, paydaşlara yenilik, şeffaflık, performans ve sorumluluk duygusu içinde davranmak en başta güven duygusu vermek, iletişimi kurmak önemlidir. Kurumlar, kaynaklarını, yapısını, temelini, mali durumunu, rekabet üstünlüğü oluşturmak ve güçlü biçimde konumlandırmak için odağını, her alanda faaliyet, verimlilik için, çarpıcı ve kalıcı etki oluşturmak için en önemli varlık imaj üzerine yoğunlaştırmalıdır. Bunun için de kurumun imajına, markasına ilişkin bilgi sağlayıp kurumun bilinirliğini, ününü arttırmalı, çekici ve tercih edilir yapmak için seçkin çağrışımlardan yararlanmalı (Clifton, 2011:11-21). Olağanüstü değişimler ve her kategorideki seçeneklerin zenginleşmesi, insanların seçim yapmasına yardımcı olan sektörün ortaya çıkmasına sebep

oldu. Bu kadar fazla seçenekte tüketicinin kafa karışıklığını önlemekte, kendilerini rakiplerinden farklılaştırmakta zorlanmaları, seçeneklerin fazlalığı geri bildirim silsilesine sebep oluyor. Kalite bir savaşa, müşteri üzerine yapılan ataklarda ortalık karışabilir. Bilgili ve talepkar müşteri, kurum için çıtayı yükseltir. Bir ürünü, kurumu, şirketi vs. farklılaştırmanın pek çok yolu var. İnsanların bu farklılıktan haberdar olmalarını sağlayan bir program oluşturmalıdır. Lider olmak, ilk olmak, markayı farklılaştırmanın en iyi yoludur. Güçlü motivasyon ve yetenekler, güçlü bir fikir ile işe yarar ( Trout, Jack ve Ryukin, 2013:23-56). Marka imajının tüketici davranışı üzerinde, satışlardaki artışa ve marka sadakatinin güçlendirilmesine önemli etkisi vardır. Günümüzde marka imajı hem şirketler bağlamında hem de kar amacı gütmeyen alanda büyük önem taşır (Palacio, Meneses ve Perez, 2002).

- **Kişisel imaj:** Büyük resmin kendisi, onu oluşturan ögeler; resmin parçalarıdır. Kişisel imaj; tıpkı bir puzzledaki gibi büyük resmin kendisidir, büyük resme odaklanırken konu oluşturan resmin parçalarını yani detayları atlamamak gerekir. Çünkü küçük detaylar büyük fark yaratır (Kabadayı, 2011). İmaj, “izlenim/intiba”dır ve bu izlenimin yönetimini içerir. Kişisel imaj ilk kez, 1956’da sosyal psikoloji dalında Erving Goffman tarafından fayda sağlama veya ödül amacıyla başkalarını etkileyerek kişisel özellikleri, görünüş, duruş, tutum, rol, statü, ün gibi bireyin sahip olduğu tüm unsurlar ile imajını oluşturma çabası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin kim olduğu, ne kadar anlaşıldığı, yaptıkları, başarıları, kısacası kendisini ifade etmesi, dünyaya göstermesidir. Kişisel imajın da kendi içinde öz imaj (Psikolojide “benlik algısı” olarak ifade edilen kişinin kendisi ile ilgili içsel durumu), algılanan imaj (Başkaları tarafından nasıl algılandığını gösteren dışsal durumu), ulaşılmak istenen imaj (Algılanmayı hedeflediği durum) gibi bileşenleri vardır (Duyar, 2020).
- **Kurum (Şemsiye) İmajı:** Kurumu bir şemsiye gibi kapsayan ve genel duruşunu yansıtan imajdır (Okay, 2008:243’ten akt., Uluçay, 2012). Kurumun nasıl görüldüğü nasıl tanındığı ve kurumla ilgili tecrübelerdir. Kurumların birden fazla imajı olabilir ve başkaları tarafından nasıl algılanmak istiyorsa farklı durumlar için farklı imajları kullanabilir. Kurum imajında güven ve inandırıcılık olmalıdır. Kurum imajında çalışanların

kalitesi en önemli faktördür (Özdemirci, 2012). Üyenin kurum hakkında ayırt edici, merkezi ve kalıcı olduğuna inandığı ilk imaj, algılanan örgütsel kimliktir. Bir üyenin, dışarıdakilerin kurum hakkında düşündüklerine inandığı ikinci imaja, yorumlanmış dış imaj denir (Dutton ve Dukerich, 1991). Önceden kurumlar insanların kendisinden söz etmesi için PR sorumlusu çalıştırırken günümüzde doğru olmayan şeyler söylenmesi önlenmeli, bu yalan ve zarar verici şeylerin yayılmasını durdurmak için personel çalıştırılmalıdır. Olumsuz bilgi rastgele ve sansasyonel şekilde tekrarlanıp yayılıp yangın haline gelmeden söndürülmelidir. Bu ‘‘sarp arazi’’de gezinmek için marka, imaj yönetimi önemli. Sahte olanın yayılmasına, manipülasyonun gerçekten daha güçlü hale gelmesine izin vermemek gerekir. (Holiday, 2012:230-310). Başarıya ulaşmak için marka olmak mı kalıplara sığmak mı sorusunun cevabını vermek, mükemmel bir imaj ile duygulara dokunarak kararları etkilemek gereklidir. Pazarlama= İzlenim, tanınmak, imajdır (Peters, 2006: 26).

Kurumların varlıklarını sürdürmede, çevrelerinden nasıl algılandıkları önemlidir. Veli ve öğrenci, ikametgah veya akademik puan ölçütü sebebi; öğretmenler de atama sebebi ile seçici olamasalar da okulun imajı bir değer ifade eder ve tercih edilme nedenidir. (Köybaşı, Uğurlu ve Ceylan, 2017:155). Toplumsal bir kurum olan okullar da çevreleriyle etkileşim içindedir ve bu etkileşim sonucunda bilgi ve deneyime bağlı bir etki, görüntü, imaj oluştururlar (Yıldırım, 2007). İmaj kavramını irdeledikten sonra alan yazında okul imajı tanımlarına bakılacak olursa, okul imajı ile eğitim, bilgi ve beklentilerle ilişkili öğretmen, öğrenci etkileşiminde zihinde oluşan imaj, okula ait bilgi birikimi kastedilmektedir ve okul imajı için okul kültürü, çevresi, iklimi, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler önemli görülmektedir (Akman, 2019). Okul imajı, okulun iç ve dış paydaşları ile bağlantılar ve iletişim kurma ile belirlendiği, iç paydaşlardan öğretmenin direkt öğrenci ile teması, okul yöneticisinin temel rolü ile çok boyutlu, bütünlüğü, okulun hedef kitlesinin zihninde oluşan resmi ifade eden bir kavramdır (Akman, 2019:57). Okul imajı, okulun geçmiş, şimdi ve gelecekle ilgili unsurları ile birlikte okul müdürü başta olmak üzere okulun öğretmenleri, öğrenciler, okulun kültürü, iklimi, çevresi, çalışma programı, veliler, halkla ilişkiler gibi okulla etkileşime giren tüm unsurları kapsamaktadır (Tai ve diğ.

2007'den akt., Gençay, 2014). Olumlu ve saygın imaj aranan bir özelliktir. Bir eğitim kurumu benzerlerinden kurumsal imajı ile öne çıkar, daha fazla tercih edilir; tercih eden başarılı ve zeki öğrenciler ile imajını yükseltir (Saydam, 2018). Okul imajı kavramına ait çeşitli tanımlamalar Tablo 2.8'de verilmiştir:

**Tablo 2.7. Okul imajı Kavramına Ait Tanımlamalar ( Derin ve Demirel, 2010; Kılık, 2011; Kaya ve Nartgün, 2016; Eger vd., 2018).**

Referans	Tanımlama
(Derin ve Demirel, 2010)	Kimliğin sosyal alandaki projeksiyonu, gerçekte var olan algılanmış hali, yabancı resmidir.
( Kılık, 2011).	Zihinde bilgi, yargı, bağlantı kurma gibi çeşitli etkileşimlerle biçimlenen düşünce tarzıdır.
(Akt., 1998:171'den akt., Kılık, 2011).	Kuruma gösterilen rasyonel ve duygusal bağdaştırmalar bütünü.
(Okay, 2000:28'den akt., Kılık, 2011).	Dinamik, gerçek,sürekli gelişen, esnek, anlaşılması güç, çok boyutlu bir sistemdir.
(Yıldız, 2002: 17; Kılık, 2011:15).	Gerçeği değiştirip saptırmak değil, çeşitli yöntem ve tekniklerle yeniden tanımlamaktır.
(Kaya ve Nartgün, 2016)	Okul imajı, bilgi ve beklentilerin eğitimsel konularla bileşimidir.
(Eger vd., 2018	Okul imajı, okulun toplam çıktısı, bütünsel resmi ve kurumsal kimlik, iletişim, pazarlama ve paydaş yönetimi, kurumsal itibar, kurum kültürü gibi unsurları kapsar.

### 2.2.2.Okul İmajı Boyutları

Gürbüz (2008) eğitim örgütlerinde okul imajı için geliştirdiği ölçekte, okulun iç ve dış paydaşlarına yönelik hizmet kalitesinin yüksekliği, yönetim kalitesinin etkililiği, okulun finansal sağlamlığını gösteren ekonomik gücü, çalışma ortamı(fiziksel

görünüm, okul iklimi, insan kaynağı, iletişim, iş süreçleri, vs.), toplumsal sorumluluk (duyarlılık), duygusal çekicilik (okula olan bağlılık, okulun üyesi olmaktan duyulan mutluluk) ve kurumsal etik (sorumlulukların yerine getirilmesi) olarak yedi alt boyutu temel alır. Kazoleas vd. (2001) kurumsal imaj boyutlarını beş boyutta ele aldığı gibi okul imajı beş boyutta: Kalite imajı (okul hizmetlerinin niteliği), görünüm imajı (okulun dış görünümü, fiziksel özellikleri), sosyal imajı (okul kültürü algısı), altyapı imajı(okuldaki sınıf, atölye, konferans salonu,yemekhane,vs.yeterliliği), program imajı (okulun akademik hizmetlerinin kalitesi) olarak ifade edilebilir (Mermer, 2020).

### 2.2.3.Kurum olarak Okul İmajı

Alan yazına bakıldığında kurum imajı, son yüzyılda tüm alanları etkileyen ve tüm sektörlerde en başta gelen konudur ve kurumun saygınlığı, istikrarlılığı, kalitesi, rakiplerine göre konumu, paydaşların katılım istekliliği gibi özellikleri vardır. Kurumlar kararları etkilemek, bireyleri yönlendirmek ve yanlarına çekmek için imajlarını olumlu ve güçlü yapmak zorundadır ( Uygur, 2020). Keever'in 'Kurumunuz için imaj yaratın, yoksa rakipleriniz sizin için imaj oluşturacaktır' sözünde de belirtildiği gibi rekabetin arttığı finansmanın azaldığı ortamda her kurumun pazarda farklı bir imaj yaratması ve bunu sürdürmesi gerekiyor (Akt., Ivy, 2001). İmaj, bireylerin önce aldıkları, sonra da kendi 'veri bankalarında' düzenledikleri organizasyon hakkında aldıkları bilgilerle çok kişisel bir şekilde oluşur. Kurum imajı, bireylerin düşüncelerinde onu temsil etmek için oluşturdukları zihinsel modele tekabül eder. Bilişsel, duyuşsal ve duyusal bilgileri içeren bir kavram veya betimleme gibidir (Schuler, 2004). Kurum imajı tanımları Tablo 2.9'da verilmiştir (Uluçay, 2012; Bahçeci, 2009).

**Tablo 2.8. Kurum imajı tanımları (Stern vd., 2001:216'dan akt. Uluçay, 2012; Bahçeci, 2009)**

<b>Newman (1955)</b>	İmaj ve karakterin karşılaştırılmasıdır.
<b>Martineau (1958)</b>	Kalite, hizmet, fiyat gibi işlevsel fonksiyonlardan ve hedef kitlenin öznel fikirlerini içeren duygusal etmenler şeklinde iki aşamadan oluşan imajdır.

<b>Spector (1961)</b>	Paydaşların kurum kimliği ile ilgili algılarının tümüdür.
<b>Tucker (1961)</b>	Kamuoyunun kuruma olan tutumudur.
<b>Hill(1962)</b>	Bireylerin gözlem ile kurum hakkındaki tüm izlenimleridir.
<b>Britt (1971)</b>	Tüm paydaşların kurumla ilgili algılarının bütünüdür.
<b>Marton ve Boddeewyn (1978)</b>	Nitel bir doğası ve kurumsal itibarla ilişkili imajdır.
<b>Pharoah (1982)</b>	Kurum kimliği ile kuruma oluşturulmuş duygu, beklenti, yaklaşımlardır.
<b>Gurol ve Kaynak (1984)</b>	Kurumun tüketicilerde oluşan itibarıdır.
<b>Dowling (1986)</b>	Paydaşların kurumla ilgili algıları ve kurumun yarattığı imajdan çok ilgili grupların yarattığı imajdır.
<b>Cottle, (1988)</b>	Bireyin kurum hakkında sahip olduğu bilişsel resimdir.
<b>Gregory (1990)</b>	Kurum kimliğini her zaman yansıtmayan imajdır.
<b>Johnson ve Zinkhan (1990)</b>	Kurum hakkında bütünlük oluşturan resimdir.
<b>Fearnley (1993)</b>	Kurumla ilişkili paydaşların deneyimleridir.
<b>Salem ve Salem (1998)</b>	Halkın beğenisine göre şekillenen ve değişime açık olan imajdır.
<b>Garone (1998)</b>	Kurumun ürün, hizmet, itibar, sosyal sorumluluk, marka, kriz yönetimi gibi yarattığı algılardır.

Alanyazında, pazarlama ve iletişimde kurum ile ilgili genel izlenimler için “kurum imajı” (corporate image) ve imajın içsel oluşumuna odaklanılan yönetim biliminde ise “örgütsel imaj”, “kurumsal imaj”, (organizational image) terminolojileri kullanılır (Hatch ve Schultz, 1997). Kurumun görsel ifadesinin temel unsuru kurumsal imaj, zaman ve deneyimlerle farkındalık, tanınırlık, tercih edilebilirlik, yakınlık, güven duyguları ile itibarı oluşturacaktır (Tran vd., 2015).Tercih edilirliliği arttırmanın, başarıyı sağlamanın en iyi yolu, olumlu bir imaj oluşturmaktır. Kurumlar, olumlu ve güçlü imaj oluşturmak için kaynak sağlamalıdır (Cerit, 2006). Dutton, Dukerich ve Harquail, (1994), iki temel kurumsal imaja odaklanmışlardır: Birincisi, paydaşın kurumuna ait ayırt edici, merkezi ve kalıcı olduğuna inandığı imaj ve diğeri ise dışarıdakilerin kuruluş hakkında ne düşündüğüne ilişkin inançlarına

dayanmaktadır. Ayrıca yönetim kalitesi, ürün, başarılar, maddi durum, kurumun bireyler için değeri, yenilikçi bakış açıları kurumsal imajda etkilidir (Yıldırım, 2007). Kurumlar piyasada rekabet edebilirliklerini sürdürebilmeleri için farklı bir imaja sahip olmalarının giderek daha önemli hale gelmiştir. Kurumsal imaj, danışanların kararları, mevcut üyelerin korunması ve potansiyel hedef kitlede etkilidir (Palacio, Meneses ve Peres, 2002). İmaj ve imajla bağlantılı olarak pazarlama, markalaşma kavramları, iletişimin önem kazanması, çok çeşitli iletişim kanallarının ortaya çıkması ve erişilebilirliğin hız kazanması ile çok önemli görülmektedir. Kişiler ve kurumlar, algıyı yöneterek iz bırakma, etkileme, değer oluşturma gücü kazanmak istemektedir. İmaj yönetiminde, farklılaşmak, yapılan işi iyi yapmak, iyi bir kariyer oluşturmak, her zaman, her ortamda görülmeyi, zaten var olan özelliklerle ön plana çıkmayı böylece öz güveni ve iyi hissetmeyi de sağlayacaktır (Bişkin ve Kaya, 2011). İmaj oluşturmada, hedef kitlelere kurumun tüm yönleri ve gerçekleri ile olumlu bir izlenim bırakacak şekilde uygun yöntemlerle tanıtılması; daha saygın ve sürekli yaşamalarını sağlayacaktır (Özalkuş, 1994). İmaj oluşturmada ilk adım; tanınırlığı sağlamaktır (Özdemirci, 2012). İmaj, kültür ve vizyon uyumu, kurumsal marka oluşturma temelidir. İmaj yönetiminde iletişime dikkat etmek ve iletişimde dengeyi korumak önemlidir. Paydaşlara tepkisellik veya duyarsızlık veya iletişimsizlik dengeyi kaybettirir. Dengeyi sağlayan ince çizgiyle yürümek, kim olmakla ilgili sorunun cevabını veren vizyonu belirlemek, kimlik dinamiğini aktif hale getirerek vizyon ile imajı uyumlu hale getirmek ve kurumla bütünleştirmek, tutarlı imaj için pazarlama ve psikolojide hedef kitleden anlamak gerekir (Hatch ve Schultz, 2011) Bir örgütte hedefler belirlendikten sonra yönetici çalışanların enerjisini aktif yönlendirmesi ve hedeflerin gerçekleştirilmesine, saygı, mükemmellik ve farklılık anlayışı ile sürekli değişimlere sahne olan dünyada bu değişimler en çok kurumları etkilemektedir. Daha çok değil daha akıllıca çalışmak önem kazanmıştır. Japonların otomobildeki başarılarının nedeni araştırıldığında, bu başarının otomasyondan değil, insancıl yaklaşımdan, otomobil üretmekten coşku duyan işgücünden kaynaklandığını görmüşlerdir. Öğrenilmesi gereken ilk dil, tatlı dildir (Gümüş, 2012:58). Kurum olumlu ve güçlü imaj oluşturmak için iki ile beş yıl arasında bir zaman diliminde çaba göstermeli başta mevcut durum analizi yapıp adım adım ilerlemelidir. İdeal durum analizi ile nasıl değişikliklerle ilerlediğini incelemeli ve değerlendirmelidir (Regenthal'den akt., Yıldırım, 2007).

Kurumun faaliyetleri ve görünümü imajını oluşturacaktır, süreç içerisinde imajlar, kurum içi ve kurum dışı algılar ile kurumun tüm bileşenleri ile elde ettiği toplam değer olan itibarı yaratır (Peltekoğlu, 2007). Bireylerin de kurumların da en değerli varlığı saygınlıklarıdır. Kurumun iç ve dış paydaşlarının kurum hakkındaki algıları bir süreç sonucunda elde edilebilir ve geliştirilebilir (Dülger ve Acar, 2017:259). Gray ve Balmer (1998) alan yazında birbirinin yerine ya da birbiriyle ilişkili kullanılan kurumsal itibar ve kurumsal imaj kavramlarına bütüncül yaklaşmış, kimlik ve iletişim ile kurumsal imaj ve itibarın oluştuğunu, bu şekilde birbirine bağlı ve döngü içinde olduklarını belirtmiştir. İmajın soyut bir kavram olması, kurum paydaşlarının farklı beklentileri, farklı gruplarla bağlantılar gibi sebepler imaj ölçeği geliştirilmesini güç kılmaktadır. Belirli kurallar ve hedefler uğruna bir araya gelmiş yapılar olan kurumlar ile ilgili ilk imaj çalışmaları, daha çok tasarım ve görsel algılamaya üzerinedir. Küreselleşme ve rekabetin hızlanmasıyla kurumsal imaj oluşturulmasında kimlik, kültür, felsefe, departmanlar, ortaklar gibi tüm iç ve dış faktörler en ince ayrıntısına kadar ele alınmıştır. İmajın kurumsal davranış üzerindeki etkisi ve farklı disiplinlerle ilgisini ortaya koyan Kennedy (1977) kurumsal imajı ilk tanımlayanların ve kurumsal itibarla eş anlamlı kullananların öncüsüdür (Akt., Uluçay, 2012:5-30). “Mesleki”, “görsel” ve “davranışsal imaj” unsurları birleşerek kurumda genel imajı oluşturur (Le Blanch, 2001’den akt., Çobanoğlu, 2011).

Kurum imajında kurumun özelliklerini kapsayan ve paydaşlar ile sembolik ilişkilere odaklanan Psikolojik yaklaşım; kurumsal iletişime ve görselliğe önem veren Grafik tasarım yaklaşımı ve Pazarlama ve Halkla İlişkiler yaklaşımı olmak üzere üç temel yaklaşımdan söz edilebilir (Balmer, 1998’den akt., Gümüş, 2015).

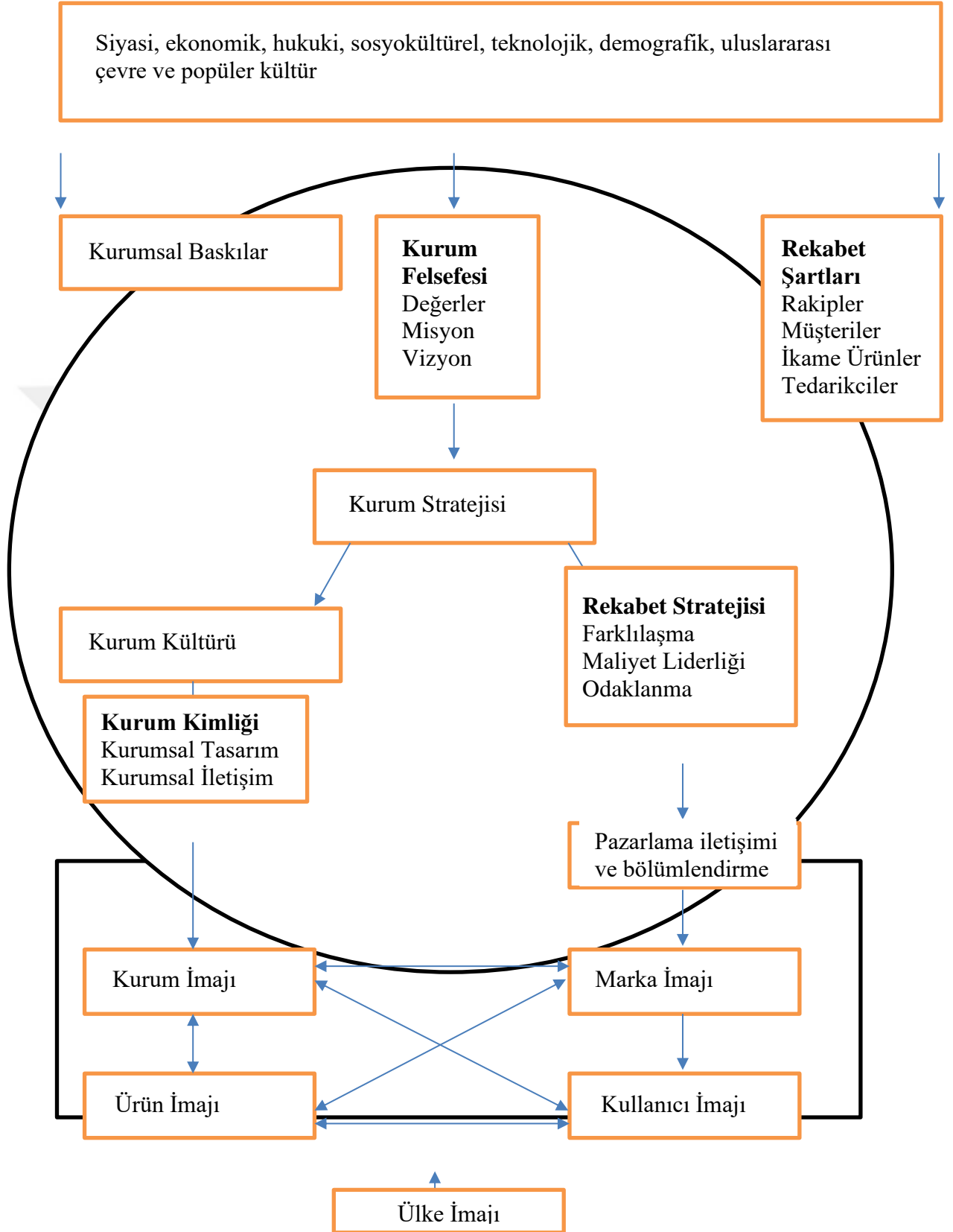
Kurumlar her türlü olumsuz algıya karşı hazırlıklı olmalı, imajını, itibarını, kendisini var eden kimlik özelliklerini oluşturmak, korumak ve sürdürmek için iletişim kurallarına dikkat ederek stratejik davranmalıdır (İlgin, Ertekin ve Yengin, 2018). İmaj, kurumsal kimlik, markalaşma değişim ve küreselleşmenin olduğu günümüzde, sahip olunabilecek en önemli stratejik değerdir ve bu değeri oluşturmada liderlere, yöneticilere büyük görev düşmektedir. İmaj, kültür ve vizyon uyumu, kurumsal marka oluşturmanın temelidir. İmaj yönetiminde iletişime dikkat etmek ve iletişimde

dengeyi korumak önemlidir. Paydaşlara tepkisellik veya duyarsızlık veya iletişimsizlik dengeyi kaybettirir. Dengeyi sağlayan ince çizgiyle yürümek, kim olmakla ilgili sorunun cevabını veren vizyonu belirlemek, kimlik dinamiğini aktif hale getirerek vizyon ile imajı uyumlu hale getirmek ve kurumla bütünleştirmek, tutarlı imaj için pazarlama ve psikolojide hedef kitleden anlamak gerekir (Hatch ve Schultz, 2011).

Literatürde, kurumun kimliği, kişiliği, tasarımı, vizyonu, iletişimi, yönetimi, yenilikçiliği, stratejisi, kurumsal sosyal sorumluluğu, finansal güvenilirliği, pazarlaması, mal ve hizmet kalitesi kurumsal imajı oluşturur. Kurumların arzu ettiği, hedeflediği imajı ve kurum hakkında sahip oldukları algılanan imajı vardır. Yöneticiler algılanan imajı takip ederek arzulanan imajla değiştirme konusunda kararlı ve azimli olmalılar (Taslak ve Akın, 2005: 269). Kurumun birden çok imajı olsa da saygınlığı, itibarı özeldir. Olumsuz imaj olumsuz itibar demek değildir. Kurum aynı anda olumlu ve olumsuz imaja sahip olabilir. Kurumun tanınırlığı, logosu, her türlü tasarımı, hakkında çıkan haberler, çalışanların dış görünüşü, davranışları, hizmet ve yönetim kalitesi baz alınıp kurum imajının ölçümündeki kriterlerdir (Gray ve Balmer, 1998). Kurum imajı, kurumun değerini arttıracak, kuruma başarı, dışsal iletişim, rekabet üstünlüğü sağlayacaktır. Dışarıdan nasıl görüldüğünü, paydaşlar tarafından nasıl algılandığını bilmek, farklı değerlendirmeler yapmaya ve hedefe ne kadar yaklaştığını ölçüp biçmeye yardımcı olacaktır (Erkmen ve Çerik, 2007). Olumlu kurum imajı ile kurum daha büyük başarılar için coşku ve enerji elde edecek, paydaşlar ile arada güven, denge, sürekli gelişen, geliştirilen ortam, kuruma değer katma ve stratejik başarı sağlanacaktır (Yıldırım, 2007).

Kurum imajının oluşumu şekil 2.2.4'te sembolize edilmiştir. Şekilde kurum ve marka imajını, ağacın meyveleri, kurumun felsefesi de ağacın kökü gibi düşünülürse , soyuttan somuta, somuttan soyuta uzun bir süreçtir ( Özdemirci, 2012:32).

Kurum ve marka imajının oluşum süreci Şekil 2.4'te verilmiştir.



Şekil 2.4: Kurum ve Marka İmajının Oluşum Süreci (Özdemirci, 2012).

Kurumlar, güçlü, etkili bir imaj oluşturabilmeleri için “kurum kimliği temelli alt yapı oluşturmalıdır. Kalite, güvenilirlik ve iletişimle özdeşleşmiş dış imajı, iç imajı ve müşteri ile duygusal bağlantının kurulduğu soyut imajı” unsurları önem arz etmektedir (Güzelcik, 1999). Alan yazında kurumsal imaj bileşenleri; ürün ve hizmet kalitesi, iyi yönetim ve finansman, çevre, sosyal sorumluluk, kimlik, duygusal çekicilik, iletişim gibi işlevsel, somut, tanımlayıcı ve değerlendirici algılarla bilişsel ve duyuşsal, çok boyutlu faaliyetlerdir (Azoury vd., 2014). İmaj ancak yapılan işin kalitesi geliştirilerek güçlendirilebilir ve ideal imaja ulaşılabilir. İmaj oluşturmada en önce karar verilmesi gereken husus; insanların zihninde nasıl bir imaja sahip olunmak istendiğidir. Bu bilinç yoksa imaj oluşturma çalışması doğru şekilde yürütülemez. Yine önce var olan imaj öğrenilip değerlendirilerek planlama yapılmalı, bunun için isim, logo değişiklikleri ile başlangıç yapılabilir. Var olan imaj kötü ise baş etmesi gereken problemler ve gelişiminin önünde engeller vardır (Schuler, 2004). İyi imaj kazanmış kurumlar, kolay, hızlı bir şekilde işlerini tamamlar ve başarılı olurlar (Vigoda vd., 2004).

20. yy. sonlarında teknolojinin, iletişim araçlarının yaygınlaşması, sosyal medyanın toplumsal hayatın etkili ve önemli bir parçası haline gelmesi, imaj oluşturma ve geliştirmeyi, imajın gücünden ve cazibesinden yararlanmayı gerekli kılmaktadır (Saraçaydın, 2020). Çağdaş kurumlarda imaj, yenilikçi anlayışı ve verimliliği etkilemektedir (Oktay, 2016). İmaj oluşturmada adım adım, aşama aşama hareket edilmeli, olumsuz algılar ve izleri silinmelidir. Öncelikle mevcut imaj artıları, güçlü yönleri ve eksileri, zayıflıkları ile enine boyuna analiz edilmelidir. İkinci olarak zayıf yönleri güçlendirecek önlemler planlamalı, güçlü bir strateji izlenmelidir. Diğer aşamada, bu imajın hedef kitleye anlaşılır, öz, akılda kalır, çarpıcı bir şekilde yansıtılmasına dikkat edilmelidir. Son aşamada, imaj oluşturma adına reklâm, ürün, çalışanlar, satıcılar vb. tüm araçlardan yararlanılmalı, “imaj gerçektir.” Sözü asla unutulmamalıdır, olmayan bir şeyi imajla var gibi gösteremeyiz çünkü imaj bir ayna gibi gerçekleri yansıtır (Özalkuş, 1994:153).”İmaj, tüketicinin zihninde oluşan, örgütün bir portresidir” (Taslak ve Akın, 2005). Günümüzde gerçeklikten uzak, imaj mühendislerince şekillendirilen sahte yaşamışlıklar, statü, imajlar görüntü ve gerçek ikilemini ortaya çıkarmıştır. Böylece imaj savaşları ve kahramanları artmıştır. İmaj, manipülasyon, esneklik, makyaj, yanılsama ve sahtekarlıkla gerçeği değiştirmek, cilalamak gibi olumsuz çerçevede değerlendirilmiş, üzerinde tartışmalar yapılmıştır.

Ancak gelişmeler; bireyler, kurumlar ve ülkeler için ‘‘Hakkımda kim, nasıl düşünürse düşünsün anlayışını bir tarafa bırakmayı, olumlu imaj oluşturmayı, suretin ötesinde özü, manayı doldurmayı, kendiliğinden ortaya çıkan bir olgu olmadığı için yönetilmesini ve yönlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Kitle iletişim araçlarının, medyanın kullanım alanlarının genişlemesiyle, semboller ve markalar, imajın oluşturulmasında ve geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Türkkahraman, 2004).

Kurum, marka, alan, ürün gibi içe ve dışa ait unsurların etkililiği ve kişi ya da kuruma karşı zihinde oluşan bilgi düzeyi, yargılar ve kişi ya da kurumun sunduğu hizmetler imajın oluşumunu sağlayan etkenlerdir. Bu unsurlar, algılama sürecinden geçer ve imajı oluşturur. (Tolungüç, 2000). İmaj (imge), üç belirleyenin ‘‘gösterge, gösteren, gösterilen’’ bileşkesinden oluşan ‘‘demek istenen’’ in gizlendiği anlamsal boyutun ifadesidir. Kendini algılayabilecek kitle ile varlığını gösteren imaj tek başına bir hiçtir (Emir, 1996’dan akt., Bahçeci, 2009). Olumlu imaj, maddi ve manevi değer taşır, sürdürülebilir zenginliğin en etkin ve verimli aydınlatıcısıdır. Olumlu imajı ve verimliliği sürdürürebilmek için;

1. Olumlu imajın değerini ve değer artırıcı unsurları anlamak gerekir.
2. Vizyon, değerler, iç, dış bütün olarak konumlandırmada netliğe ve şeffaflığa önem verilmeli.
3. İkna edici ve yaratıcı kimlik ve iletişim (Clifton, 2011:363-366).

İmaj oluşturma; planlı, programlı çalışma gerektiren uzun vadeli bir süreçtir. İç ve dış paydaşlara yönelik imaj oluşturma çalışmalarında öncelikle vizyon ve misyon belirlenerek alt yapı kurulmalıdır. İkinci olarak kalite, reklam, medya gibi örgüt dışındaki paydaşların kuruma ait algılarını yönetmek gerekir. Üçüncü aşamada örgütün içindeki atmosfer ve çalışanlardan oluşan iç imaj oluşturularak arzu edilen performans sağlanmalıdır. Son aşamada da kurum ile hedef kitle arasında duygusal bağlantı kurularak soyut imaj oluşturulmuş olur. Böylece kurumda imaj oluşturma aşamaları tamamlanmış olacaktır (Akbulut, 2015).

Kurum yönetiminde başarı, belirlenen hedeflere zamanında ulaşmak ile ölçülür. Kurumların da canlı bir organizma gibi karakteri vardır. Belirli zamanlarda aksayan yönler kontrol edilmeli, eksikler giderilmeli. Buddha’nın söylediği gibi marangoz ağaca nasıl şekil veriyorsa, savaşçının okunu hazırladığı gibi insanlar dolayısıyla

kurumlar da kendini şekillendirmek, gelişimini kesintisiz sürdürmek zorundadır. Doğru zamanda doğru kararlar olumlu sonuçlar doğuracaktır. Olumlu imaj için kalite yükseltilmeli, nabızı sürekli tutulan paydaşlar ve kurumu tercih edenler, kalite konusunda tatmin edilmelidir. “En birincil yatırım insana yapılan yatırımdır.” Sözü unutulmamalı, kaynakları (beşeri, maddi) doğru yönetmeli, zaman yöneticiye değil, yönetici zamana hükmetmelidir (Garip, 2001:56-214). Çağdaş organizasyonlarda yüksek performans gösterenleri cezbetmek, çalışma ortamlarının oluşturulması, kurumsal etkililik için yeni bir anlayış geliştirmek, yeni bir yönetim ve örgütlenme biçimi oluşturmak gereklidir. Bunun için öncelikle bireyler neyi, nasıl yapacakları konusunda eğitilmeli ve geliştirilmelidir. Bu konuda harekete geçilmek için de motive edilmeliler. Etkili organizasyon her zaman nihai rekabet avantajı sağlayacaktır. Kurumlar rakiplerin yapamayacağı şekilde performans göstermelidir. Çalışanların katılımı, organizasyonlarda kendi kendini yöneten ekipler en etkili kontrol kaynağıdır. Çalışanlarda sahiplenme duygusu ve çalışmaya odaklanmak içsel kontrol açısından önemlidir. Çalışanlar işlerine odaklanırsa tüm kuruma değer katacaktır. Verimlilik, örgütsel başarının anahtarıdır. Ekip temelli çalışma, çeşitli ödül ve performans değerlendirmeleri ile desteklenmelidir. İmajı yönetmek, yeni milenyum için stratejik zorunluluktur (Lawler, 2000’den akt, Whittington ve Evans, 2005: 120).

#### **2.2.4.Okul İmajının Ölçülmesi ve Yönetimi**

Okullar, geleneksel olarak nitelenen eğitim kurumu imajından yaratıcı, işbirlikçi, yeniliğe dayalı, hızlı, esnek, dinamik, ilerici okul imajına geçmeli; sıra dışı eğitimcileri, ünlü mezunları, akademide, sporda, sosyal, kültürel, sanatsal çalışmaları ile isim bilinirliğini artırıp rekabet ortamında öne çıkmalıdır ( Bahçeci, 2009). Küreselleşme ile artan rekabetin olduğu günümüzde etkili ve başarılı imaj için okullar da imajlarını düzeltmeli, yapılandırmalı, hızlı büyüme için yeni kaynaklar elde etmeli, okul çalışanları ve paydaşlarının kurumsal adanmışlıkları sağlanmalıdır (Altun, 2019). Paydaşlar, kurumu diğerlerinden ayıran özelliklere ve imaja bakarak kendilerini toplumda seçkin ve özgün bir yere konumlandırır (Şahin, 2014:37). Okulun paydaşlarına sunacağı, okulu diğer okullardan farklı kılan somut ürün, nesne, soyut unsurlar, sosyal-kültürel-sportif- fiziki imkanlar, tanınırlık, akademik başarısı, programları, projeler okul imajına olumlu etki eden unsurlardır ve tüm bunlar

üzerinde algıları pozitif yönde geliştirecek etkin biçimde pazarlama taktikleri yürütülmelidir (Mermer, 2020). Günümüzde gerek bireyler gerek kurumlar açısından imajın kazandırabilecekleri ve kaybettirecekleri iyi anlaşılmıştır. Bütün diğer örgütler gibi okullar için de kendilerini topluma daha iyi tanıtmaya ve olumlu bir imaj algısı oluşturmaya yaşamsal önemi olan konulardandır (Demiröz, 2014). Bu yüzden kişiler ve kurumlar kazanımlarını korumak ya da geliştirmek, kazanımlarıyla daha iyi yerlere gelmek için olumsuz imajdan kaçınma, sürekli nasıl olduklarına dair olumlu algı oluşturma, imajlarını yönetme çabasıdır (Dinçer, 1998). Kurumlar, değişimlere ayak uydurmak, rekabet ortamında öne geçmek, tercih edilmek için kendi imajlarını yönetmek ve çevrelerine karşı olumlu bir imaj oluşturmak zorundadır (Tezişçi, 2013). Okul, eğitim sisteminin doğrudan halkla etkileşimde bulunan boyuttur. Eğitim sisteminin doğrudan halkla etkileşimi medya ile iletişim boyutunda olan okullar, hedef kitlenin ulaşamayacağı konumda olmamalıdır (Açıkalın, 2016). Kurumu etkileyen her şey, imaja yansır. Okullarda mevcut durum istenen imajla karşılaştırılmalı, imajı destekleyecek kültür oluşturulmalı, çalışanlar, öğrenciler ve çevre ile iletişim geliştirilmeli, kurum kimliği ve kişiliği imaja katkı sağlamalıdır (Polat, 2009'dan akt., Çobanoğlu, 2011). Okulun itibarı, saygınlığı, nitelikli, güçlü lider öğretmenlerle plan ve program dahilinde geliştirilerek okulun kültürü, kimliği, tanınırlığı, eğitim kadrosu, sosyal faaliyetleri, disiplini gibi okul imajını etkileyen tüm dinamikler birlikte ele alınarak güçlü okul imajı sağlanacaktır (Nartgün ve Kaya, 2016). Bilginin sermayesi, uygulama birimi okulların imajı, sistemin imajı ile ilgili algıların tümünü de içerir. Genelde sistemin, özelde okulun nitelikle ilgili amaçlarında çok çeşitlilik sunması; okul yöneticilerinin okul geliştirme programının bir parçası olarak okulun imajını yönetmesi beklenir (Bahçeci, 2009). Etkili bir okul imajı için, bir topluluk, güvenilir ve öğrenen bir örgüt olarak okul yaklaşımları bütünleştirilerek yönetilmeli ve okul imajına farklı bakış açıları getirilerek geleceğin okul tipi tasarlanmalıdır (Çelik, 2007'den akt., Bahçeci, 2009).

Okul imajı oluşturmada yönetimin tutumu, öğretmenlerin çabası, iş birliği içinde hareket edilmesi, sürece nitelikli katkı sağlanması, öğrencilerin performansı gibi birçok boyut bütünlük içinde değerlendirilmelidir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullarımızın imaj yönetimi ihmal edilmemeli, gelişmiş ve güzel yürütülmemelidir. Okullar, mevcut imajlarının, güçlü ve zayıf yönlerinin, çevrenin algısının farkında olmalı, faaliyetlerine buna göre yön vermelidir. Kişiler okul ile

ilgili imaj algıları ile okulu çeşitli açılardan değerlendirecek ve okul etkinlikleri için motivasyon kazanacaklardır (Polat, 2009). Okullar için imajın önem kazanması, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve çalışanların okul imajını güçlendirmeye önem vermelerini sağlayacak, kişisel ve kurumsal yeterliliğini etkileyecek, güç ve özgüven algılarını, çevresel faktörlerle etkileşimini artıracaktır (Nartgün ve Demirer, 2017). Çağı yakalayabilecek bilgiyi ve teknolojiyi üreten ve bunları kullanabilecek donanımda bireyler yetiştirecek olan öğretmenler her alanda gelişmeleri takip etmeli ve sahip olduğu beceriyi, birikimi öğrencilerine aktarmalıdır. Günümüzün rekabet ortamında hedeflere ulaşmanın yolu kurum olarak da kurumsal imaja sahip olmaktır. Kurumlar da iletişim aracı olan imajı yöneterek öne çıkmalı, gerçekte olduğu gibi güvenilir, talep edilir, saygın, tanınır, kalıcı hale getirmelidir (Çetiner, 2016). Öğretmen liderler, okulun gelişim planını oluşturarak okulu iyileştirecek, alınan kararlara katılarak okulda değişim sürecini başlatacak, pratikte yüksek standartları sağlamayı başaracaktır. Bunun için yöneticiler, hiyerarşik bir liderlik rolü üstlenmek yerine okuldaki kilit noktalar için potansiyel liderler olan öğretmenlerden uygulamada mükemmelliğe ilham vermelerine fırsat vermeli, öğretmenlikte öncülük, yol göstericilik ile ilgili tutkularını canlı tutmalı ve onları motive etmelidir (Childs-Bowen, Moller ve Scrivner, 2000). Eğitim ortamlarının, yöntemlerinin, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin sürekli sorgulandığı ve yapılandırıldığı günümüz rekabet ortamında okul imajı, iyi yönetilerek olumlu, sürekli, güçlü hale getirilirse okula üstünlük sağlayacaktır. İmaj da diğer tüm kaynaklar gibi, doğru yönetilmediğinde değerini kaybedecek bir yatırım, doğru yönetildiğinde ise değer kazanacak bir yatırım olacaktır (Kahle ve Kim, 2006). Okul imajı; öğretmen, öğrenci, öğretim ve yönetim kalitesi, okulun fiziksel durumu, atmosferi, çevresi, servisleri, faaliyetleri, başarıları, gibi tüm unsurları kapsar. Okul imajı geliştirmede ve okulu marka haline getirmede eğitim endüstrisinin temeli okullar, tüm bu unsurlara hiçbir detayı atlamadan özen göstermek, paydaşlarına kendilerini etkili bir şekilde ifade etmek ve mükemmel performans sergilemek zorundadır. Sadece kendi okulunda değil diğer bölgelerde, hatta tüm dünyada imaj oluşturmak ve çekim merkezi olmak için çaba göstermelidir (Beare vd., 2018). Eğitim sistemlerini, yaşanan hızlı değişime ayak uydurmak amacıyla olan ülkeler, mevcut durumu sorgulamakta, değerlendirmeler ile yapılandırmaktadır. Sürekli olarak açık sistemler olan eğitim kurumlarını modernleştirme çalışmaları düşünülmektedir. Girdisi, çıktısı

insan olan okulun üretimini belirleyen iç ve dış etkenler vardır. Eğitimde yasal düzenlemelerin başarılı olması için insan faktörü unutulmamalı, kültürel ölçütler geliştirilmelidir. Okul imajı için yönetim etkili olmalı, okulun prestiji geliştirilmeli, öğretmenlerin çabaları, diğer tüm paydaşların istekleri dikkate alınmalıdır (Leblebici, 2016). Eğitim örgütlerinde imaj konusu, günümüzde insanların kararlarını ve görüşlerini doğrudan etkilemekte, karar ölçütü olarak dikkat çekmektedir. Okullarda da okul imajını etkileyen tüm dinamikler birlikte ele alınmalı, mevcut durum analizleri yapılarak stratejiler belirlenmeli, yöneticiler de bu dinamiklere dayanarak okul imajlarını güçlendirmelidir (Nartgün ve Kaya, 2016). İmaj algısı sürekli değiştiği için örgütsel imaj ölçümü de sürekli yapılmalı; yüksek ve düşük çıkan sonuçlar analiz edilmeli, hedef kitleye kurumu sürekli olumlu bir şekilde tanıtılmalı, onların beklenti ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim kurumlarının imajı; sosyal, kültürel, fiziksel imkanlar, projeler, aktiviteler, uzman personel ile geliştirilmeli, medya ve okul ilişkileri güçlü tutulmalıdır (Polat, 2011).

Alan yazında okul imajı ile ilgili çeşitli ölçekler tespit edilmiştir. Tüm bu ölçekler ve bu araştırmada da kullanılan Kazoleas, Kim ve Moffitt (2001) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlanması ise Polat, Abat ve Tezyürek (2010) tarafından gerçekleştirilen Okul İmajı Ölçeği ile bilgiler Tablo 2.10'da sunulmuştur.

**Tablo 2.9. Okul İmajı Ölçekleri ve Bilgileri (Polat, Abat ve Tezyürek, 2010; Mermer, 2020; Eres, 2012; Kurşun, 2011; Akman, 2019; Cerit, 2006; Doğan ve Varinli, 2010; Karapınar ve Akgül, 201 ; Akbulut ve Öncü, 2021; Özbek, 2019).**

<b>Yazar</b>	<b>Uyarlayan veya Geliştiren</b>	<b>Boyutlar</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Cronbach alfa değeri</b>
Luhtanen ve Crocker (1992)	Karabey ve İşcan (2007)		4 madde	
Mael ve Ashford(1992)	Mermer (2020)	Kuramsal olarak ön görülen tek boyutta	10	

		toplanmıştır.		
Dutton, Dukerich ve Harquail (1994)	Erkmen ve Çerik (2007)	1.Yönetim Tarzları 2.Oryantasyon programları 3.Kurumsal iletişim 4.Oryantasyon Programları 5.Sosyal, fiziksel ve teknik imkanlar 6.Sosyal ve kültürel etkinlikler 10.Tarihi geçmiş ve yapı 11.Sosyal sorumluluk	34	0,89
Gioia ve Thomas (1996)	Şahin (2014)	Tek boyutlu	9	0.93

Harris-Interactive şirketi; Fombrum, (2000).	Uluçay (2012)	6 Boyut 1.ÇalışmaOrtamı 2.İletişim 3.Sosyal Sorumluluk 4.Çalışanlar 5.Yönetim kalitesi 6.Ürün ve Hizmet Kalitesi	49 madde	
Kazoleas, Kim ve Moffitt (2001)	Polat, Abat ve Tezyürek (2010)	5 boyut 1-Kalite İmajı 2-Programı İmajı 3-Altyapı İmajı 4-Görünüm İmajı 5-İlişkisel İmaj	35 madde	0.92
Lemmink, Schuijf ve Streukens (2003)	Yıldız (2013)	Tek boyutlu		
Cerit (2006)		Üç boyutlu 1.Akademik çevre 2.Fiziksel ve sosyal çevre 3.Toplumsal algılanma	17	0.70—0.83

Gürbüz (2008)		1-Hizmet kalitesi 2-yönetim kalitesi 3-finansal sağlamlık 4-çalışma ortamı 5-toplumsal sorumluluk 6-duygusal çekicilik 7-kurumsal etik	46	
Gürel (2010)	Gürel (2010)	1-Çalışma Ortamı 2-Örgütün çalışanlarına sağladığı olanaklar	26 madde	0.963
Gray ve Balmer (1998) ve Köktürk vd., 2008	Doğan ve Varinli (2010)	4 Boyut 1.Kurum kişiliği. 2.Kurum görünümü 3.Kurum iletişimi 4.Kurumsal Davranış	27	

Polat, Abat ve Tezyürek (2010) ve Doğan ve Varinli (2010) Tuna (2009)	Karapınar ve Akgül (2015)	1.Kalite imajı 2.Kurumsal iletişim 3.Sosyal imaj 4.Kurumsal görünüm		0.891
Özbek (2019)	Cankurtaran ve Özbek (2015)	3 alt boyut: Fiziksel çevre Akademik çevre Toplumsal çevre	28 madde	

### 2.2.5. Okul İmajı ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

Bu kısımda okul imajı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalarla ilgili literatür taranmış, ulaşılan sonuçlar aşağıda yazılmıştır.

#### 2.2.5.1.Okul İmajı ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Türkiye’de yapılan araştırmalarda, 2022’de YÖKTEZ’ de okul imajı kavramı üzerine beş adet tez çalışması yapılmıştır. Okul imajı kavramı üzerine yapılan bu çalışmalardan iki tanesi MEB bünyesinde, iki tanesi özel sektörde, bir tanesi resmi ve devlet okullarında yapılmıştır. Kurum imajı olarak bakıldığında 72 adet tez çalışması yapıldığı görülmüştür (YÖKTEZ, 2022). Türkiye’de imaj, okul imajı kavramı üzerine yirmi yedi bin yedi yüz tane makale çalışması tespit edilmiştir. Türkçe makale olarak 24.900 makale bulunurken, yabancı makale olarak 5.790.000 makale bulunmaktadır (Google, 2022).

Bakan (2005), olumlu bir imaj oluşturmak için etkili olan temel faktörlerin neler olduğunu, kalitenin imaj oluşturmada en etkili faktör olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Örgütlerin imaj oluşturmada birçok yöntem ve tekniklere, etkinliklere, yaklaşımlara başvurabileceğini belirtmiştir.

Taslak ve Akın (2005), imajı hiçbir kurumun geri plana atamayacağını belirtmiştir. Kamu kurumları ve özel kurumlar için imajın önemli olduğunu elde ettiği bulgular ile ortaya koymuştur. Yozgat İl Emniyet Müdürlüğü'nün imajını değerlendirmeyi ve kolluk gücünün imaj oluşumunda etkisini incelediği çalışmada, daha önce trafik cezası alma, bir polis merkezine ve emniyet müdürlüğüne gitme, imaj oluşmasında önemli etkenler olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Erdoğan, Develioğlu, Gönüllüoğlu ve Özkaya (2006) çalışmada kurumun imajını etkileyen faktörleri ve imajın paydaşlara göre değişip değişmediğini anket sonucuna göre değerlendirmiştir. Güvenilirlik, yenilikçilik, rekabetçilik, sosyal sorumluluk projelerine katkı ve olumlu algı, imajı en çok etkileyen faktörler olarak saptanmıştır.

Cerit (2006), araştırmada imaj ölçeği geliştirmiştir. Öğrencilerin üniversitelerine yönelik imaj algıları akademik, fiziksel, sosyal çevre ve toplumsal algılanma şeklinde üç boyutta ele alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin üniversiteleri ile ilgili imaj algıları olumludur ve okudukları bölümlere göre farklılık gösterir. Son sınıf öğrencilerinin imaj algısının birinci sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşılması dikkat çekmektedir.

Bahçeci (2009), çalışmada, velilerin okul imajında hangi kriterleri ön plana aldıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Velilerin akademik başarı ve fiziki koşulları içeren kaliteye odaklandıkları sonucuna ulaşmıştır. Böylece okul yöneticilerine imaj yönetimi konusunda vizyon oluşturmaya çalışılmıştır.

Bahçeci (2009) çalışmasında velilerin okul imajı ile ilgili görüşlerini almıştır. Okulların imajlarını yönetirken ve geliştirirken dikkat etmesi gereken hususları belirtmiştir. Bununla ilgili bir program taslağı önerisinde bulunmuştur. Okulu tercihte fiziki şartlar ve akademik başarıda “kalite” faktörünün dikkate alındığını saptamıştır.

Çobanoğlu (2011), okulların imajını etkileyen unsurları belirlemeyi amaçladığı araştırmada özel okul tercih eden velilerin devlet okulundakilere göre imajı daha fazla önemsediklerini ve özel okulda çalışan öğretmenlerin okul imajı algılarında okulun kurumsal marka imajının ön planda olduğunu belirtmiştir. Özel okul tercih edenlerin algıladıkları okul imajını ve seçimlerini etkileyen faktörler olarak okulun güvenliği, fiziksel donanım yeterliliği, başarısı, kaliteli olarak algılanması tespit edilmiştir.

Kurşun (2011), okulların kurumsal imajının, ilköğretimdeki yöneticilerin etik liderlik düzeylerinin değişkenlere göre incelediği araştırmada ilişkiel tarama yöntemini kullanmıştır. Okul idarecilerinin etik liderlik özelliklerinin okulların imaj algısını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Tezişçi (2013), çalışmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin örgütsel imajına yönelik algılarının cinsiyet, yaş grubu, bölüm, sınıf seviyesi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Marmara, İstanbul ve Boğaziçi'ndeki öğrencilerin üniversitelerinin örgütsel imaj algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Alt boyutlardan kalite imajı en yüksek düzeyde, Boğaziçi Üniversitesi öğrencilerinin Marmara ve İstanbul Üniversitesi öğrencilerine göre üniversitelerine yönelik örgütsel imaj algısının daha yüksek olduğu, öğrencilerin örgütsel imaj alt boyutlarına yönelik algılarının anlamlı farklılık gösterdiği bulgularına ulaşmıştır.

Demiröz (2014), çalışmada; öğretmenlerin kurumlarına yönelik imaj algılarının olumlu olduğu, okulun parasal durumu, toplumsal konulara ilgisizlik gibi durumların öğretmenlerin okul imajı algılarını olumsuz yönde etkilediği, okul imajının öğrencilerin başarılarına pozitif katkısının yüksekliği bulgularına ulaşmıştır.

Gençay (2014), çalışmada eğitim kurumlarındaki müdürlerin liderlik stilleri ve kurumların imajı arasındaki ilişkiyi saptamayı hedeflemiştir. Kamu okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul imajı algıları orta düzeyde, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tarzı ile okul imajı algılarının orta düzeyde olduğu bulgusunu elde etmiştir. Demografik özelliklere göre ise erkek öğretmenlerin ve 21 ve üstü kıdem yılı bulunan öğretmenlerin okul imajı algısının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Şahin (2014), doktora tezinde, ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin kurum kimliği, imajı, özdeşleşme ve adalet algılarını incelemiştir. Bu algılar arası ilişkilerin okul imaj ve kimlik algısını yordama düzeylerini belirlemiştir. İmaj algısının diğer faktörleri anlamlı şekilde yordadığını, öğretmenlerin örgütsel kimlik ile ilgili algısını geliştirmek için bilimsel niteliği olan başarının geliştirilmesi ve okul imajı algısının güçlendirilmesi gerektiği bulgularına ulaşmıştır.

Çetiner (2016), çalışmada üniversite öğrencilerine belirlediği örneklem grubu üzerinden anket uygulamıştır. Üniversite öğrencilerinin örgütsel imaj algılarının orta düzeyde olduğunu, örgütsel bağlılığı ile öğrenciye verilen destek arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu, öğrencilerin kurumsal imaj algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Leblebici (2016), öğretmenlerin mesleki ve teknik eğitimdeki kurum kültürü, imaj ve örgütsel özdeşleşme algı düzeylerini ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kurumdaki prestij ve kurumsal özdeşleşme arasındaki ilişkinin orta düzeyde olumlu ve anlamlılığını, başarı kültürü ve prestijin örgütsel özdeşleşmenin anlamlı yordayıcıları olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Nartgün ve Kaya (2016) araştırmada velilerin okul tercihlerinde dikkat ettikleri hususları, okuldan beklentilerini belirlemeyi ve okul imajı çalışmalarında veli beklentilerini karşılama durumunu değerlendirmeyi amaçlamıştır. Okul imajının tercih edilmede önemli olduğunu vurgulamıştır. Okullar imaj ve itibarlarını oluşturmada, iç ve dış paydaşlarının ve rakiplerinin algısını, zayıf, güçlü tüm yönleri ile değerlendirmenin önemli olduğu, her türlü iletişim ve etkileşimde yöntemin önemli olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Özgözü (2016) resmi ve özel okul karşılaştırması yaptığı araştırmada, özel okulların ortalamalarının daha yüksek olduğu, kurumsal imaj ile örgütsel özdeşleşme ve örgüt kültürü faktörleri arasında olumlu ve yüksek bağlantı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Okul itibarı ve imajı, memnuniyeti ve bağlılığı anlamlı şekilde arttıracaktır. Örgütsel imaj ve kültürün örgütsel özdeşleşmeyi yordadığı bulgularını elde etmiştir.

Selçuk (2018), öğretmenlere göre ortaöğretimdeki yöneticilerin inovasyon yeterlilikleri ve örgütsel imaj algılarını ölçmeyi amaçladığı çalışmada, katılımcı öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel imaj algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. İnovasyon yeterliği algısında en yüksek algı kalite imajı algısındadır. Eğitim durumu, kıdem, hizmet süresi gibi değişkenlere göre anlamlı fark oluşturduğu bulgularını elde etmiştir.

Akman'ın (2019) araştırmada, öğretmenlerin örgütsel değerler ile okul imajına ilişkin algıları demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel değerle ilgili algıları yaşa göre farklılık göstermekte, bireysel değer ve örgütsel imaj ile ilgili algıları cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır.

Altun (2019) çalışmada, örgütsel imajın, üniversite çalışanlarının performans ve örgütsel bağlılıklarının düzeyini anlamlı derecede yordadığı görülmektedir. Çalışanların kurumlarına ait imaj algıları ile performans düzeyleri arasında ve kurumsal imaj düzeyleri ile kurumlarına bağlılık düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

#### **2.2.5.2.Okul İmajı ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar**

Alan yazın taraması yapıldığında yurt dışı kapsamında yapılan araştırmalar “School image” kavramı olarak beş milyon beş yüz altmış bin tane çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir (Google Akademik, 2022). “Investigation of the relationship between teacher leadership and school image” diye taratıldığında 658.000 çalışma yapıldığı tespit edilmiştir.

Dutton ve Dukerich, (1991), çalışmada, bireylerin gelenekselin dışında ve duygusal bir stratejik soruna karşı kuruluşlarının tepkisini nasıl anlamlandırdıklarını ele almaktadır. Bir kurumun imajı ve kimliği, bireylerin bir sorun hakkındaki yorumlarını ve bu konudaki eylem motivasyonlarını yönlendirir ve harekete geçirir ve bu yorumlar ve motivasyonlar zaman içinde örgütsel eylem modellerini etkiler. Makale, kurumsal kimlik ve imaj yapılarını geliştirir ve bunları izlenim yönetimi konusundaki çalışmalardan alınan fikirleri kurumsal adaptasyon hakkındaki fikirlerle ilişkilendirmek, bir konudaki bireysel yorumların ve örgütsel eylemin zaman içinde

nasıl ilişkili olduğuna dair yeni bir teori oluşturmak, kurum imajının, bir konunun zaman içindeki eylemleri ve yorumlanması arasındaki ilişkiyi anlamak için kritik yapılar olduğunu ortaya koymuştur.

Dutton, Dukerich ve Harquail, (1994) araştırmada imajın, kişinin kuruluşla özdeşleşmesinin gücünü nasıl şekillendirdiğini açıklamak için bir model geliştirdikleri çalışmada üyelerin bir kuruma bağlılıkları, hem kurumun kendileri için ne anlama geldiğine hem de başkaları için ne anlama geldiğine dair sahip oldukları imajları temel alır. Bu iki örgütsel imajın, üyelerin örgütleriyle kurdukları bilişsel bağlantıyı ve bunu takip eden davranış türlerini etkilediğini öne sürmektedir. Üyelerin kendi iş organizasyonlarına ilişkin sahip oldukları imajlar, her üyeye özeldir. Makalede, imajlar, süreklilik, ayırt edicilik veya olumlu değerlendirmeler sağlıyorsa, örgütsel özdeşleşme ile paydaşların kuruma bağlılıklarının güçlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hatch ve Schultz (1997), çalışmada, kurum kültürü, kimlik ve imaj arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu ilişkilerin teorik kavramsallaştırılmasında makalede, pazarlama ve organizasyon çalışmalarında geliştirilen kurumsal kültür, kimlik ve imaj kavramları uygulanmış, iç-dış sınırların bozulmasının etkileri incelenmiştir. Buna karşın kurumun iç ve dış sembolik bağlamı arasında köprü kurmaya odaklanan analitik bir çerçeve önerilmiştir. Kurumsal imaj, markalaşma, kimlik, kültür çalışmaları üzerine geliştirilen fikirler üzerinden argüman oluşturulmuştur. Makaledeki kavramların birbiriyle ilişkili sembolik, değer temelli yapılar olduğu öne sürülmüştür. Bu yapının dezavantajları olduğu kadar imaj yönetiminde avantajları da vardır. Çağdaş organizasyonların karşılaştığı öncelikli zorluklardan biri, içsel ve dışsal yönler arasındaki bağın bozulmasıdır.

Gioia, Schultz ve Corley (2000) çalışmada, son yıllarda kişisel ve kurumsal durumlarla başa çıkan karakter ve kurum paydaşlarının davranışlarına ışık tutan örgütsel kimlik ve imaj arasında bağlantı olduğu savunulmakta ve birbiriyle ilişkili süreçlerin teorik açıklamasını sağlamak için çeşitli imajlar kullanıldığını ifade etmektedir. Ivy, (2001), BK ve Güney Afrika'da yüksek öğretim kurumu tipi imajı iletmek için pazarlamanın nasıl kullanıldığını araştırdığı, kurumsal imajı en iyi şekilde sunmak için strateji geliştirmenin önemine değindiği çalışmada,

yükseköğretim kurumları, potansiyel öğrenciler, işverenler, fon sağlayıcılar vb. olumlu bir imaj iletmek için pazarlama faaliyetlerinde giderek daha agresif hale geldiklerini, kurumların konumu ve imajı hakkında endişe duymaları gerektiğini ve imajı ve konumlandırılmayı iyileştirmeye yönelik önerilerinin ve öğretim kadrosunun önemini, öğrencilerin yatkınlıklarının yönlendirilmesini gerektiğini belirtir.

Palacio, Meneses ve Perez (2002), çalışmada farklı bileşenleri aracılığıyla imaj oluşturma sürecini hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarıyla açıklamak ve öğrencilerin üniversiteden memnuniyetleri ile ilişkisini analiz etmek amacıyla üniversite imajına odaklanmıştır. Bir İspanyol üniversitesinde okuyan 6.775 öğrenciden oluşan temsili bir örneklem üzerinde yürütülen ampirik çalışmanın sonuçları, imajın bilişsel bileşeninin, duygusal bileşenin öncülü olduğunu göstermektedir. Bu bileşenlerin her ikisi de üniversitenin genel imajının oluşumunu ve bilişsel, duyuşsal ve genel imajları istatistiksel olarak etkiler ve öğrencilerin üniversiteden memnuniyetini önemli ölçüde etkiler. Bu çalışma alanına son zamanlarda daha fazla ilgi gösterilmesinin nedenleri, yalnızca İspanya'daki değil, aynı zamanda Avrupa ve Kuzey Amerika'daki üniversiteleri de etkileyen yeni bilgi teknolojisindeki gelişmeler, uzaktan eğitim yoluyla yeni öğretim yöntemleri, öğretim ve araştırma personelinin ve farklı milletlerden öğrencilerin transferine yönelik daha büyük ekonomik ve idari kolaylıklar, öğretmenlere ve öğrencilere benzer şekilde daha fazla coğrafi hareketlilik, üniversiteler arası anlaşmalar, gibi çeşitli koşullarla ilgilidir. İmaj, bilişsel ve duyuşsal bileşenleri aracılığıyla oluşturulur; ve genel üniversite imajı bilişselden çok duyuşsal bileşenden etkilenir. Ayrıca, imajın bilişsel bileşeninin öğrencilerin memnuniyetini etkilediği; duygusal imajın öğrencilerin memnuniyeti üzerinde daha fazla etkiye sahip olan bileşen olduğu hipotezleri doğrulanmıştır.

Vigoda vd., (2003) makale, örgütsel imaj üzerindeki potansiyel etkileri incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, çalışmaların her birinde üç alternatif modeli karşılaştırmak için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Bulgular, politika algılarının örgütsel imaj üzerinde etkisi olan tatmin ve bağlılığın öncülleri olarak işlev gördüğü ilk modelin verileri en iyi şekilde aldığını, siyaset algılarının, diğer iş tutumları yoluyla örgütsel imajın oluşumunda önemli bir ilk etkiye sahip olabileceğini, örgütsel imajın, örgütsel iklim ve atmosferin bir yansıması olduğunu ortaya koymaktadır.

Schuler (2004), kurumun misyonuna ve hedeflerine en uygun imaj nasıl oluşturulur sorusuna cevap aradığı makalede, kamuoyunda kurumun oluşturduğu imajı, ve en iyi imajın oluşturulmasına yönelik kurumsal iletişim eylemlerini değerlendirmek için kalıcı bir araç olarak kullanılabilir, kolay uygulanabilir bir yöntem geliştirme amacındadır. Yöntem, iç kamuoyu, müşteriler, kamuoyu vb. kurumun paydaşlarına uygulanabilir. Araştırmanın nitel aşaması, hedef kitlenin temsili örneklemeden kurumun imaj niteliklerinin belirlenmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Azoury vd., (2014) çalışmada imajın bileşenlerini kurum imajı öğrenci algıları ile açıklayan çalışmada, bilişsel, duygusal ve genel imaj ilişkileri ve memnuniyet ölçüsü incelenmiştir. İmajın bilişsel bileşeni duygusal bileşenin öncülü olduğunu göstermekte ve imaj algısı üniversite öğrencilerinin algılarını istatistiksel ve anlamlı şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Tran vd., (2015) çalışmada kurumsal imaj oluşturma sürecini gösteren kavramsal bir model geliştirmiştir. Katılımcıların imaj ile ilgili görüşleri ile kurum imajının kilit rolü yedi boyutta; görsel ifade, olumlu duygular, ortam ifadesi, çevrimiçi görünüm, personel/çalışanların görünümü, çevrimdışı, çevrimiçi iletişim ve etkinlik ortaya konmuştur. Kurumsal kişilik, itibar, iletişim arasındaki ilişki incelenmiştir..

Eger vd., (2018) okul imajına genel bir bakış ve pratik uygulama sağlayan çalışma okul imajının geliştirilmesi, sürdürülmesi, eğitim yönetimi ile ilgili literatürdeki eksikliklerin giderilmesi ve imaj oluşturulması için çıkarımlar sunmaktadır. Çalışmada, teorik kısım okul imajının uygulamalı modelini göstermiştir. Öğretmenler ve veliler tarafından algılanan imaj faktörlerinin öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulgusu ile okul yönetiminin öğrencilerle iletişime önem vermesi gerektiği, her okulun imajının, iç ve dış koşullarının farklı olduğu, beklentilerle baş etme ve toplam kalite yaklaşımlarını uygulamanın önemli olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma yöntemi ele alınmaktadır. Araştırmanın modeli, araştırma evreni, araştırma örnekleme, veri toplama araçları, araştırmada kullanılan ölçek ve veri çözümleme teknikleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler bu bölümde yer alacaktır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan korelasyonel tarama modeli kullanılmıştır. Korelasyonel tarama modeli, birden çok değişkende değişim olup olmadığını, değişim var ise bu değişimin derecesini ölçmeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 2011). Araştırmanın problemini test etmek üzere öğretmen liderliği, bağımlı değişken; okul imajı ise bağımsız değişken olarak modelde belirlenmiştir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesinde kamuda görev yapmakta olan 473 öğretmen oluşturmuştur. Örnekleme yöntemi olarak kolayda ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilmiştir. Kolayda ulaşılabilir örnekleme tekniği, araştırmacının ulaşabileceği kolay ve en yakın örneklem grubunun seçilmesidir. Bu yöntem ile araştırmanın, pek çok yönden daha ekonomik olması hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcılara ilişkin veriler Tablo 3.1’de verilmiştir.

**Tablo 3.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler**

Değişken	Tanıtıcı Özellikler	n	%
Cinsiyet	Kadın	298	63 %
	Erkek	175	37 %
Medeni Durum	Bekar	109	23 %
	Evli	364	77 %
Yaş	20-30 Yaş	67	14 %
	31-35 Yaş	99	21 %
	36-40 Yaş	91	19 %
	41-45 Yaş	101	21 %

	46 Yaş ve Üzeri	115	24 %
Öğrenim Durumu	Lisans	357	75.5 %
	Lisansüstü	116	24.5 %
Mesleki Görev Süresi	1-5 Yıl	34	7.2 %
	6-10 Yıl	119	25.2 %
	11-15 Yıl	99	20.9 %
	16-20 Yıl	74	15.6 %
	21 Yıl ve üzeri	147	31.1 %
Okul Türü	İlkokul	27	6 %
	Ortaokul	129	27 %
	Lise	317	67 %
Aynı Okuldaki Çalışma Süresi	0-1 Yıl	59	12 %
	2-6 Yıl	244	52 %
	7-11 Yıl	117	25 %
	12 Yıl ve Üzeri	53	11 %
Mesleki Eğitimlere Katılma Sıklığı	0-1 Kez	136	28.8 %
	2-4 Kez	263	55.6 %
	5 veya Üzeri	74	15.6 %
Alandaki Yayınları Takip Etme Sıklığı	Her Zaman	92	19.5 %
	Sık Sık	182	38.5 %
	Bazen	142	30 %
	Ara Sıra	57	12.1 %
Toplam		473	100%

Tablo 3.1'deki bilgilere göre, araştırmaya katılanların %63'ü kadın, %24'ü 46 yaş ve üzerinde, %24.5'i lisansüstü mezunu, %31.1'i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların %52'si 2-6 yıl arasında aynı okulda görev yapmakta, %55'i yılda 2-4 arasında mesleki eğitimlere katılmakta ve %38'i sık sık alandaki yayınları takip etmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formu, Örgütsel İmaj Ölçeği ve Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Formun giriş kısmında araştırmacının amacı ile uygulama sırasında dikkat edilecek hususlar açıklanmıştır. Sekiz sorudan oluşan kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyeti, medeni durumu, yaşı, öğrenim durumu, kıdemi, çalıştığı okul türü, okuldaki çalışma süresi, mesleki eğitimlere katılma sıklığı ve alandaki yayınları takip etme sıklığı sorulmuştur.

#### 3.3.2. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Orijinali Wang ve Xia (2020) tarafından geliştirilmiş ve teorik temelleri ortaya konmuştur. Akyürek ve Özdemir (2021) Türkçeye uyarlamıştır. Ölçeğin amacı, öğretmen liderliği düzeyini belirlemektir. Uyarlama çalışmasının verileri Ankara’da görev yapan 337 okul öncesi öğretmeninden toplanmıştır. Ölçek mesleki gelişime ve öğretime liderlik (1.-8. sorular), öğretmen liderlerin nitelikleri (9.-12.sorular), okulda karar alma süreçlerine katılım (13.-16.sorular) ve çeşitlilik ve sürekli gelişim (17.19.Sorular) olmak üzere 4 altboyuttan ve toplamda 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle katılmıyorum” yanıtlanmaktadır. Öğretmen Liderliği Ölçeği’ne ait güvenilirlik katsayıları Tablo 3.2’de verilmiştir (Akyürek ve Özdemir, 2021). Ölçekten alınan puan ne kadar yüksekse öğretmen liderliği düzeyinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95; en düşük puan 19’dur.

**Tablo 3.2. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları**

Sıra No	Boyutlar	Maddeler	Cronbach’s Alfa Değeri- Akyürek ve Özdemir (2021)	Bu Çalışma Bulunan Değerler
1	Öğretim ve mesleki gelişime liderlik	1-8. Sorular	0.74	.85

	etmek			
2	Öğretmen liderlerin nitelikleri	9-12. Sorular	0.77	.79
3	Okul çapında karar alma sürecine katılım	13-16. Sorular	0.75	.64
4	Çeşitlilik ve sürekli gelişim	17-19. Sorular	0.74	.48
5	Ölçeğin Cronbach's Alfa Değeri		.75	.82

Akyürek ve Özdemir (2021)'in çalışmasında ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin madde-toplam korelasyonları 0.75 ile 0.95 arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin geçerliliğinde, açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılarak varyansın %75'i açıklanmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçeğin dört boyuttan oluşan yapısı doğrulanmıştır. Bu çalışmada ise Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Cronbach alfa .82 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.3. Okul İmajı Ölçeği

Okul imajı algısını ölçmek için, Kazoleas, Kim ve Moffitt'in (2001) geliştirdiği Örgütsel İmaj Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeği, Polat, Abat ve Tezyürek (2010) Türkçe'ye uyarlamıştır. Uyarlama çalışmasının verileri Ankara ilinde özel okullarda görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Örgütsel imaj ölçeği 5'li Likert tipindedir. Ölçek, 35 madde ve beş alt boyuta sahiptir. Ölçeğin alt boyutları: "Kalite (1-10.sorular), Program (11-16. Sorular), Altyapı (17-24. Sorular), Görünüm imajları ve İlişkisel İmaj (25-28. Sorular) olmak üzere beş alt boyut ve 35 maddedir. Ölçek maddelerinin yanıtları "Kesinlikle katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle katılıyorum" şeklindedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları ile ilgili bilgiler Tablo 3.3'te verilmiştir.

**Tablo 3.3. Okul İmajı Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları**

Sıra No	Boyutlar	Maddeler	Cronbach's Alfa Değeri	Bu Çalışmada Bulunan
---------	----------	----------	------------------------	----------------------

				<b>Değerler</b>
<b>1</b>	Kalite	1-10.Sorular	.90	.89
<b>2</b>	Program	11-16.Sorular	.63	.55
<b>3</b>	Alt yapı	17-24.Sorular	.75	.79
<b>4</b>	Görünüm İmajları	25-28.Sorular	.79	.83
<b>5</b>	İlişkisel İmaj	29-35.Sorular	.81	.79
<b>6</b>	Ölçeğin Cronbach's Alfa Değeri		.92	.93

Tablo 3.3'teki verilere göre, Polat, Abat ve Tezyürek tarafından uyarlanan ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0.92; alt boyutları ise .63 ile .90 arasında değişmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .93 olarak bulunmuştur.

#### **3.4. Verilen Toplanması ve Analizi**

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ) ve Okul İmajı Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak karar verilen ölçekleri düzenleyen kişilere (Akyürek ve Özdemir, 2021; Polat, Abat ve Tezyürek, 2010) ulaşılmış ve gerekli izinler alınmıştır (Ek.4). Araştırmanın verilerinin toplanmasına başlamadan önce İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 14.03.2022 tarih ve E-59090411-44-45618810 sayılı Anket Uygulama izni alınmıştır (Ek.5). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulundan 24.02.2022 tarih ve E-20292139-050.01.04-24399 sayılı Etik Kurul Onayı alınmıştır (Ek.6). Daha sonra ölçeklerle birlikte örneklem olarak seçilen İstanbul'un Kartal ilçesindeki resmi okullara gidilerek okul idarecileri ile görüşülüp açıklama yapıldıktan sonra öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Gönüllülük esasına göre 473 öğretmenden ölçekler toplanmıştır. Ölçekler toplanıp incelenmiş, eksik veya hatalı doldurulan ölçek olmadığı tespit edilmiştir. Gerekli kontroller yapıldıktan sonra veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde sosyal bilimler istatistik programı kullanılmıştır. Analizler olarak tanımlayıcı istatistikler, normal dağılıma uygun olan verilerin ikili karşılaştırmaları

için t-Testi, çoklu karşılaştırmalar için ANOVA; ilişki testleri için korelasyon testi yapılmıştır. Değişkenlerin etkisini incelemek üzere regresyon testleri yapılmıştır.

Ölçekler eşit aralıklı olduğu için aralık değerleri hesaplanmış ve 1.00-1.80 arası olan değerler *çok düşük*; 1.81- 2.60 arası olan değerler *düşük*; 2.61- 3.40 arası olan değerler *orta*; 3.41- 4.20 arası olan değerler *yüksek*; 4.21- 5.00 arası olan değerler *çok yüksek* olarak belirlenmiştir.

Verilerin dağılımının normal olup olmadığını tespit etmek için verilen çarpıklık ve basıklık değerleri tespit edilmiş ve bu değerler Tablo 3.2’de verilmiştir.

**Tablo 3.4. Öğretmenler Tarafından Algılanan Normallik Testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	n	Çarpıklık	Basıklık
Okul İmajı	473	-0.35	0.37
Kalite İmajı	473	-0.56	0.51
Program İmajı	473	-0.34	0.31
Altyapı İmajı	473	-0.21	-0.13
Görünüm İmajı	473	-0.62	-0.18
İlişkisel İmaj	473	-0.33	0.24
Öğretmen Liderliği	473	0.07	-0.07
Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	473	0.20	-0.48
Öğretmen Liderlerin Özellikleri	473	-0.38	0.36
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	473	-0.24	0.04
Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	473	-0.47	0.94

Tabloda 3.4’teki verilere göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.0 ile +1.0 arasında olduğu belirlenmiştir. Hair vd.’ne (2013) göre verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerin analizleri parametrik testler kullanılarak yapılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde saha araştırmasının sonucunda elde edilen bulguların analizine yer verilecektir.

#### 4.1. Öğretmenler tarafından algılanan okul imajı düzeyine ilişkin bulgular

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajı düzeyi Tablo 4.1' de verilmiştir.

**Tablo 4.1. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajı Düzeyi**

Ölçek ve Alt Boyutları	n	(x)	Standart Sapma	Düzye
Okul İmajı	473	3.41	0.57	Yüksek
Kalite İmajı	473	3.77	0.65	Yüksek
Program İmajı	473	3.10	0.57	Orta
Altyapı İmajı	473	3.15	0.78	Orta
Görünüm İmajı	473	3.55	0.99	Yüksek
İlişkisel İmaj	473	3.36	0.70	Orta

Tablo 4.1'deki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajı ölçeği toplam puan ortalamasının yüksek ( $x=3.41$ ) düzeydedir. Okul imajı alt boyutlarından program boyutu puan ortalamasının ( $x=3.10$ ), altyapı boyutu puan ortalamasının ( $3.15$ ), ve ilişkisel imaj boyutu puan ortalamasının ( $3.36$ ) orta düzeyde olduğu sonucu; kalite imajı boyutu puan ortalamasının ( $x=3.77$ ) ve görünüm imajı boyutu puan ortalamasının ( $x=3.55$ ) yüksek düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur.

#### 4.2. Öğretmen liderliği düzeyine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin öğretmen liderliği düzeyine ait veriler Tablo 4.2' de verilmiştir.

**Tablo 4.2. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Düzeyleri**

Ölçek ve Alt Boyutları	n	(x)	Standart Sapma	Düzye
Öğretmen Liderliği	473	3.96	0.39	Yüksek
Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	473	4.20	0.45	Yüksek
Öğretmen Liderlerin Özellikleri	473	3.95	0.66	Yüksek
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	473	3.46	0.72	Yüksek
Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	473	3.98	0.59	Yüksek

Tablo 4.2’deki verilere göre, öğretmen liderliği ölçeği puan ortalaması düzeyinin yüksek ( $x=3.96$ ) olduğu, öğretmen liderliği alt boyutları; öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek alt boyutu puan ortalamasının yüksek ( $x=4.20$ ), öğretmen liderlerin özellikleri alt boyutu puan ortalamasının yüksek ( $x= 3.95$ ), okul çapında karar alma sürecine katılım alt boyutu puan ortalamasının yüksek ( $x=3.46$ ), çeşitlilik ve sürekli gelişim alt boyutu puan ortalamasının yüksek ( $x=3.98$ ) olduğu sonucu bulunmuştur.

### 4.3. Okul imajı puan ortalamalarının demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajı puan ortalamasının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

**Tablo 4.3. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	N	Ort. (x)	SS	t	p
Okul İmajı	Kadın	298	3.36	0.58	-2.68	0.00
	Erkek	175	3.50	0.54		
Kalite İmajı	Kadın	298	3.72	0.65	-2.22	0.02
	Erkek	175	3.86	0.64		
Program İmajı	Kadın	298	3.05	0.58	-2.10	0.03
	Erkek	175	3.17	0.54		
Altyapı İmajı	Kadın	298	3.09	0.80	-2.51	0.01
	Erkek	175	3.27	0.73		
Görünüm İmajı	Kadın	298	3.50	1.02	-1.46	0.14
	Erkek	175	3.64	0.95		
İlişkisel İmaj	Kadın	298	3.31	0.70	-2.26	0.02
	Erkek	175	3.46	0.69		

Tablo 4.3’ teki verilere göre, kadın öğretmenlerin okul imajı toplam algı puan ortalamaları ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Erkek öğretmenler okul imajını ( $x= 3.50$ ) kadın

öğretmenlere ( $x=3.36$ ) göre daha yüksek algılamaktadır. Okul imajı alt boyutlarından kalite, program, alt yapı ve ilişkisel imaj boyutları puan ortalamasının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Görünüm imajı alt boyutunda puan ortalamasının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Öğretmenler tarafından algılanan okul imajı puan ortalamalarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

**Tablo 4.4. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmenlerin Medeni Durumlarına İlişkin Yapılan Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	N	Ort. (x)	SS	t	p
Okul İmajı	Bekar	109	3.39	0.63	-0.50	0.61
	Evli	364	3.42	0.55		
Kalite İmajı	Bekar	109	3.69	0.70	-1.55	0.12
	Evli	364	3.80	0.64		
Program İmajı	Bekar	109	3.16	0.55	1.30	0.19
	Evli	364	3.08	0.57		
Altyapı İmajı	Bekar	109	3.07	0.81	-1.34	0.17
	Evli	364	3.18	0.76		
Görünüm İmajı	Bekar	109	3.48	1.05	-0.89	0.37
	Evli	364	3.58	0.98		
İlişkisel İmaj	Bekar	109	3.44	0.77	1.21	0.22
	Evli	364	3.34	0.67		

Tablo 4.4' teki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajı algıları puan ortalamalarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Aynı şekilde tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur ( $p > 0,05$ ).

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

**Tablo 4.5. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bağımsız t-testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
Okul İmajı	Lisans	357	3.41	0.55	-0.05	0.96
	Lisansüstü	116	3.42	0.62		
Kalite İmajı	Lisans	357	3.77	0.63	0.11	0.91
	Lisansüstü	116	3.77	0.72		
Program İmajı	Lisans	357	3.11	0.58	1.07	0.28
	Lisansüstü	116	3.05	0.53		
Altyapı İmajı	Lisans	357	3.13	0.74	-1.29	0.19
	Lisansüstü	116	3.24	0.86		
Görünüm İmajı	Lisans	357	3.58	0.98	0.90	0.37
	Lisansüstü	116	3.48	1.03		
İlişkisel İmaj	Lisans	357	3.36	0.69	-0.34	0.73
	Lisansüstü	116	3.38	0.74		

Tablo 4.5’ teki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajı puan ortalamalarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Aynı şekilde tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

**Tablo 4.6. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmenlerin Yaşına İlişkin ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p
------------------------	---------	---	----------	----	----	---	---

Okul İmajı	20-30 Yaş	67	3.40	0.64	G. İçi 4 G. Arası 468 Toplam 472	1.24	0.29
	31-35 Yaş	99	3.38	0.59			
	36-40 Yaş	91	3.53	0.50			
	41-45 Yaş	101	3.38	0.60			
	46 Yaş ve Üzeri	115	3.38	0.53			
Kalite İmajı	20-30 Yaş	67	3.71	0.75	G. İçi 4 G. Arası 468 Toplam 472	1.16	0.32
	31-35 Yaş	99	3.71	0.69			
	36-40 Yaş	91	3.89	0.56			
	41-45 Yaş	101	3.80	0.63			
	46 Yaş ve Üzeri	115	3.75	0.65			
Program İmajı	20-30 Yaş	67	3.18	0.50	G. İçi 4 G. Arası 468 Toplam 472	2.11	0.07
	31-35 Yaş	99	3.06	0.54			
	36-40 Yaş	91	3.20	0.54			
	41-45 Yaş	101	2.99	0.65			
	46 Yaş ve Üzeri	115	3.08	0.56			
Altyapı İmajı	20-30 Yaş	67	3.13	0.82	G. İçi 4 G. Arası 468 Toplam 472	0.63	0.64
	31-35 Yaş	99	3.14	0.78			
	36-40 Yaş	91	3.27	0.74			
	41-45 Yaş	101	3.12	0.82			
	46 Yaş ve Üzeri	115	3.12	0.74			
Görünüm İmajı	20-30 Yaş	67	3.43	1.13		1.36	0.24
	31-35 Yaş	99	3.41	0.97			
	36-40 Yaş	91	3.69	0.88			
	41-45 Yaş	101	3.61	1.10			
	46 Yaş ve Üzeri	115	3.60	0.91			
İlişkisel İmaj	20-30 Yaş	67	3.41	0.75	G. İçi 4 G. Arası 468 Toplam 472	1.62	0.16
	31-35 Yaş	99	3.39	0.75			
	36-40 Yaş	91	3.49	0.68			

41-45 Yaş	101	3.28	0.73
46 Yaş ve Üzeri	115	3.29	0.59

Tablo 4.6’ daki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajı ile öğretmenlerin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA testi sonucunda, öğretmenler tarafından algılanan okul imajı puan ortalamalarının öğretmenlerin yaşına göre farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Aynı şekilde tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne İlişkin ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	Fark
Okul İmajı	a. İlkokul	27	3.30	0.58	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	1.52	0.21	
	b. Ortaokul	129	3.36	0.53				
	c. Lise	317	3.44	0.58				
Kalite İmajı	a. İlkokul	27	3.64	0.66	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	1.18	0.30	
	b. Ortaokul	129	3.73	0.56				
	c. Lise	317	3.80	0.69				
Program İmajı	a. İlkokul	27	3.23	0.67	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	1.37	0.25	
	b. Ortaokul	129	3.13	0.55				
	c. Lise	317	3.07	0.56				
Altyapı İmajı	a. İlkokul	27	2.84	0.74	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	5.25	<b>0.00</b>	b>a c>a
	b. Ortaokul	129	3.04	0.70				
	c. Lise	317	3.23	0.80				
Görünüm İmajı	a. İlkokul	27	3.35	0.97	G. İçi 2	1.69	0.18	

	b. Ortaokul	129	3.46	0.92	G. Arası 470 Toplam 472		
	c. Lise	317	3.61	1.02			
İlişkisel İmaj	a. İlkokul	27	3.29	0.75	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	1.27	0.28
	b. Ortaokul	129	3.29	0.69			
	c. Lise	317	3.40	0.69			

Tablo 4.7’deki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajının alt yapı imajı boyutunda; öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur ( $F=5.25$ ,  $p<.05$ ).

Öğretmenler tarafından algılanan alt yapı imajı puan ortalamalarının öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre oluşan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testi yapılmıştır. Test yapılmadan önce varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varyansların homojen dağıldığı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda; ortaokulda ( $x=3.04$ ) ve lisede görev yapan öğretmenlerin alt yapı imajı puan ortalaması ( $x=3.23$ ) ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=2.84$ ) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Okul imajı toplam puanında ve diğer alt boyutlarda öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılaşım farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	Fark
Okul İmajı	a. 1-5 Yıl	34	3.56	0.59				
	b. 6-10 Yıl	119	3.34	0.59	G. İçi 4 G. Arası 468 Toplam 472	1.75	0.13	
	c. 11-15 Yıl	99	3.48	0.59				
	d. 16-20 Yıl	74	3.34	0.56				

	e. 21 Yıl ve üzeri	147	3.43	0.53				
Kalite İmajı	a. 1-5 Yıl	34	3.86	0.75				
	b. 6-10 Yıl	119	3.68	0.70				
	c. 11-15 Yıl	99	3.80	0.64	G. İçi	4		
	d. 16-20 Yıl	74	3.73	0.64	G. Arası	468	1.10	0.35
	e. 21 Yıl ve üzeri	147	3.83	0.60	Toplam	472		
Program İmajı	a. 1-5 Yıl	34	3.23	0.50				
	b. 6-10 Yıl	119	3.05	0.52				
	c. 11-15 Yıl	99	3.16	0.60	G. İçi	4		
	d. 16-20 Yıl	74	3.01	0.60	G. Arası	468	1.36	0.24
	e. 21 Yıl ve üzeri	147	3.09	0.58	Toplam	472		
Altyapı İmajı	a. 1-5 Yıl	34	3.32	0.76				
	b. 6-10 Yıl	119	3.12	0.76				
	c. 11-15 Yıl	99	3.21	0.85	G. İçi	4		
	d. 16-20 Yıl	74	3.07	0.75	G. Arası	468	0.78	0.53
	e. 21 Yıl ve üzeri	147	3.15	0.76	Toplam	472		
Görünüm İmajı	a. 1-5 Yıl	34	3.75	0.88				
	b. 6-10 Yıl	119	3.34	1.00				
	c. 11-15 Yıl	99	3.71	0.96	G. İçi	4		
	d. 16-20 Yıl	74	3.41	1.05	G. Arası	468	3.01	<b>0.01</b> c>b
	e. 21 Yıl ve üzeri	147	3.64	0.98	Toplam	472		
İlişkisel İmaj	a. 1-5 Yıl	34	3.60	0.73				
	b. 6-10 Yıl	119	3.33	0.73				
	c. 11-15 Yıl	99	3.45	0.74	G. İçi	4		
	d. 16-20 Yıl	74	3.27	0.70	G. Arası	468	1.94	0.10
	e. 21 Yıl ve üzeri	147	3.33	0.63	Toplam	472		

Tablo 4.8'deki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajı puanının görünüm imajı boyutunda; öğretmenler tarafından algılanan görünüm imajı alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı

sonucu bulunmuştur ( $F=3.01$ ,  $p<.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testi yapılmıştır. Test yapılmadan önce varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varyansların homojen dağıldığı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda; 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenlerin görünüm imajı puan ortalaması ( $x=3.71$ ) 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=3.34$ ) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Okul imajı toplam puanında ve diğer alt boyutlarda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmenlerin aynı okulda görev yapma süresine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

**Tablo 4.9. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Aynı Okuldaki Görev Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	Fark
Okul İmajı	a. 0-1 Yıl	59	3.52	0.52	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	1.52	0.20	
	b. 2-6 Yıl	244	3.38	0.60				
	c. 7-11 Yıl	117	3.46	0.53				
	d. 12 Yıl ve Üzeri	53	3.36	0.54				
Kalite İmajı	a. 0-1 Yıl	59	3.94	0.60	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	2.53	0.05	
	b. 2-6 Yıl	244	3.70	0.70				
	c. 7-11 Yıl	117	3.83	0.58				
	d. 12 Yıl ve Üzeri	53	3.79	0.58				
Program İmajı	a. 0-1 Yıl	59	3.14	0.52	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	0.74	0.53	
	b. 2-6 Yıl	244	3.07	0.58				
	c. 7-11 Yıl	117	3.14	0.55				
	d. 12 Yıl ve Üzeri	53	3.03	0.59				
Altyapı İmajı	a. 0-1 Yıl	59	3.24	0.75	G. İçi 3	0.46	0.71	

	b. 2-6 Yıl	244	3.15	0.77	G. Arası 469 Toplam 472		
	c. 7-11 Yıl	117	3.16	0.79			
	d. 12 Yıl ve Üzeri	53	3.07	0.78			
Görünüm İmajı	a. 0-1 Yıl	59	3.42	1.08			
	b. 2-6 Yıl	244	3.54	1.02	G. İçi 3		
	c. 7-11 Yıl	117	3.70	0.88	G. Arası 469 Toplam 472	1.46	0.22
	d. 12 Yıl ve Üzeri	53	3.43	1.00			
İlişkisel İmaj	a. 0-1 Yıl	59	3.59	0.55			
	b. 2-6 Yıl	244	3.32	0.74	G. İçi 3		
	c. 7-11 Yıl	117	3.39	0.67	G. Arası 469 Toplam 472	2.78	<b>0.04</b> a>b
	d. 12 Yıl ve Üzeri	53	3.27	0.64			

Tablo 4.9'deki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan ilişkisel imaj puan ortalamalarının öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur ( $F=2.78$ ,  $p<.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testi yapılmıştır. Testten önce varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varyansların homojen dağıldığı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda; 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerin ilişkisel imaj algı puan ortalamasının ( $\bar{x}=3.71$ ) 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{x}=3.34$ ) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Okul imajı toplam puanında ve diğer alt boyutlarda aynı okuldaki görev süresine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajı okul imajının öğretmenlerin mesleki eğitime katılma sıklığına göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

**Tablo 4.10. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Mesleki Eğitimlere Katılma Sıklığına İlişkin ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p
Okul İmajı	0-1 Kez	136	3.40	0.54	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	0.26	0.77
	2-4 Kez	263	3.41	0.56			
	5 veya Üzeri	74	3.45	0.66			
Kalite İmajı	0-1 Kez	136	3.73	0.63	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	0.64	0.52
	2-4 Kez	263	3.78	0.64			
	5 veya Üzeri	74	3.83	0.72			
Program İmajı	0-1 Kez	136	3.07	0.56	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	0.56	0.57
	2-4 Kez	263	3.09	0.55			
	5 veya Üzeri	74	3.15	0.65			
Altyapı İmajı	0-1 Kez	136	3.17	0.71	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	0.20	0.82
	2-4 Kez	263	3.13	0.77			
	5 veya Üzeri	74	3.19	0.91			
Görünüm İmajı	0-1 Kez	136	3.55	0.96	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	0.00	0.99
	2-4 Kez	263	3.56	1.00			
	5 veya Üzeri	74	3.55	1.05			
İlişkisel İmaj	0-1 Kez	136	3.36	0.66	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472		
	2-4 Kez	263	3.36	0.71			
	5 veya Üzeri	74	3.40	0.75			

Tablo 4.10'daki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajı puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki eğitimlere katılma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmenlerin bilimsel yayınları takip etme sıklığı göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

**Tablo 4.11. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Bilimsel Yayınları Takip Etme Sıklığına İlişkin ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	Fark	
Okul İmajı	a. Her Zaman	92	3.49	0.66					
	b. Sık Sık	182	3.50	0.53					
	c. Bazen	142	3.33	0.52	G. İçi	3	4.91	<b>0.00</b>	a>d
					G. Arası	469			b>c
					Toplam	472			b>d
d. Ara Sıra	57	3.23	0.59						
Kalite İmajı	a. Her Zaman	92	3.81	0.77					
	b. Sık Sık	182	3.87	0.58					
	c. Bazen	142	3.71	0.59	G. İçi	3	4.04	<b>0.00</b>	b>d
					G. Arası	469			
					Toplam	472			
d. Ara Sıra	57	3.56	0.74						
Program İmajı	a. Her Zaman	92	3.11	0.59					
	b. Sık Sık	182	3.17	0.56					
	c. Bazen	142	3.04	0.54	G. İçi	3	2.26	0.08	
					G. Arası	469			
					Toplam	472			
d. Ara Sıra	57	2.98	0.59						
Altyapı İmajı	a. Her Zaman	92	3.34	0.85					
	b. Sık Sık	182	3.25	0.75					
	c. Bazen	142	3.01	0.73	G. İçi	3	6.67	<b>0.00</b>	a>c
					G. Arası	469			a>d
					Toplam	472			b>c
d. Ara Sıra	57	2.90	0.72			b>d			
Görünüm İmajı	a. Her Zaman	92	3.67	1.10					
	b. Sık Sık	182	3.56	0.99					
	c. Bazen	142	3.47	0.96	G. İçi	3	0.75	0.52	
					G. Arası	469			
					Toplam	472			
d. Ara Sıra	57	3.54	0.92						
İlişkisel İmaj	a. Her Zaman	92	3.41	0.77	G. İçi	3	3.58	<b>0.01</b>	b>d
	b. Sık Sık	182	3.46	0.65	G. Arası	469			
					Toplam	472			

---

c. Bazen	142	3.28	0.67
d. Ara Sıra	57	3.17	0.74

---

Tablo 4.11'deki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmenlerin bilimsel yayınları takip etme sıklığına göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA testi sonucunda, öğretmenler tarafından algılanan okul imajı toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin bilimsel yayınları takip etme sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur ( $F=4.91$ ,  $p<0.05$ ).

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajı toplam puanının öğretmenlerin bilimsel yayınları takip etme sıklığının hangi gruplar arasında farklılaştığını bulmak için Post-Hoc testi yapılmıştır. Test yapılmadan önce varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varyansların homojen dağıldığı bulunmuştur. Tukey testi sonucunda; bilimsel yayınları her zaman takip eden öğretmenlerin okul imajı puan ortalaması ( $\bar{x}=3.81$ ) ara sıra bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin ortalamasından; sık sık bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin okul imajı puan ortalaması ( $\bar{x}=3.50$ ), bazen ( $\bar{x}=3.33$ ) ve ara sıra ( $\bar{x}=2.98$ ) takip eden öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Kalite imajı alt boyutunda, bilimsel yayınları sık sık takip edenlerin puan ortalamasının ara sıra takip edenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu; alt yapı imajı boyutunda her zaman bilimsel yayınları takip edenlerin puan ortalamasının bazen ve ara sıra takip edenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu; ilişkisel imaj alt boyutunda, sık sık bilimsel yayınları takip edenlerin puan ortalaması ara sıra takip edenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Program imajı ve görünüm imajı alt boyutlarında anlamlı fark bir bulunmamıştır.

#### **4.4. Öğretmen Liderliğinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin öğretmen liderliği puan ortalamasının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir.

**Tablo 4.12. Öğretmen Liderliğinin Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
Öğretmen Liderliği	Kadın	298	3.94	3.94	-1.22	0.22
	Erkek	175	3.98	3.98		
Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	Kadın	298	4.19	4.19	-0.45	0.65
	Erkek	175	4.21	4.21		
Öğretmen Liderlerin Özellikleri	Kadın	298	3.90	3.90	-1.87	<b>0.06</b>
	Erkek	175	4.02	4.02		
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	Kadın	298	3.42	3.42	-1.50	0.13
	Erkek	175	3.52	3.52		
Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	Kadın	298	4.00	4.00	0.99	0.32
	Erkek	175	3.94	3.94		

Tablo 4.12’deki verilere göre, öğretmen liderlerin özellikleri alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin öğretmen liderlerin özellikleri puan ortalaması ( $x=4.02$ ) kadın öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=3.90$ ) anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmen liderliği puan ortalamasının öğretmenlerin medeni durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

**Tablo 4.13. Öğretmen Liderliğinin Öğretmenlerin Medeni Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
Öğretmen Liderliği	Bekar	109	3.97	0.33	0.31	0.75
	Evli	364	3.95	0.41		
Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	Bekar	109	4.24	0.46	0.99	0.32
	Evli	364	4.19	0.45		
Öğretmen Liderlerin Özellikleri	Bekar	109	3.91	0.63	-0.71	0.48
	Evli	364	3.96	0.67		
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	Bekar	109	3.44	0.61	-0.40	0.69
	Evli	364	3.47	0.75		

Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	Bekar	109	4.03	0.50	0.97	0.33
	Evli	364	3.97	0.61		

Tablo 4.13’ teki verilere göre, öğretmenlerin öğretmen liderliği puan ortalamasının medeni duruma göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Öğretmen liderliği puan ortalamasının öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

**Tablo 4.14. Öğretmen Liderliğinin Öğretmenlerin Eğitim Durumuna İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	t	p
Öğretmen Liderliği	Lisans	357	3.95	0.38	-0.23	0.81
	Lisansüstü	116	3.96	0.43		
Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	Lisans	357	4.18	0.44	-1.97	0.05
	Lisansüstü	116	4.27	0.50		
Öğretmen Liderlerin Özellikleri	Lisans	357	3.95	0.63	0.51	0.61
	Lisansüstü	116	3.92	0.74		
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	Lisans	357	3.48	0.71	1.06	0.29
	Lisansüstü	116	3.40	0.73		
Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	Lisans	357	3.99	0.59	0.60	0.54
	Lisansüstü	116	3.95	0.58		

Tablo 4.14’ teki verilere göre, öğretmen liderliği toplam ve alt boyut puan ortalamalarının öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Öğretmen liderliği ile öğretmenlerin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.15’te verilmiştir.

**Tablo 4.15. Öğretmen Liderliğinin Öğretmenlerin Yaşına İlişkin ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	Fark
Öğretmen	a. 20-30 Yaş	67	4.03	0.38	G. İçi	4	1.73	0.14

Liderliği	b. 31-35 Yaş	99	3.89	0.41	G. Arası 468 Toplam 472			
	c. 36-40 Yaş	91	3.99	0.39				
	d. 41-45 Yaş	101	3.98	0.38				
	e. 46 Yaş ve Üzeri	115	3.92	0.40				
	a. 20-30 Yaş	67	4.27	0.42				
Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	b. 31-35 Yaş	99	4.15	0.49	G. İçi 4 G. Arası 468 Toplam 472	1.57	0.18	
	c. 36-40 Yaş	91	4.24	0.47				
	d. 41-45 Yaş	101	4.24	0.41				
	e. 46 Yaş ve Üzeri	115	4.14	0.47				
	a. 20-30 Yaş	67	4.01	0.75				
Öğretmen Liderlerin Özellikleri	b. 31-35 Yaş	99	3.81	0.72	G. İçi 4 G. Arası 468 Toplam 472	1.58	0.17	
	c. 36-40 Yaş	91	3.91	0.64				
	d. 41-45 Yaş	101	4.01	0.63				
	e. 46 Yaş ve Üzeri	115	3.99	0.57				
	a. 20-30 Yaş	67	3.48	0.62				
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	b. 31-35 Yaş	99	3.39	0.67	G. İçi 4 G. Arası 468 Toplam 472	0.35	0.84	
	c. 36-40 Yaş	91	3.50	0.77				
	d. 41-45 Yaş	101	3.47	0.78				
	e. 46 Yaş ve Üzeri	115	3.47	0.72				
	a. 20-30 Yaş	67	4.13	0.53				
Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	b. 31-35 Yaş	99	3.96	0.62	G. İçi 4 G. Arası 468 Toplam 472	2.68	<b>0.03 a&gt;e</b>	
	c. 36-40 Yaş	91	4.06	0.58				
	d. 41-45 Yaş	101	3.95	0.57				
	e. 46 Yaş ve Üzeri	115	3.87	0.60				
	a. 20-30 Yaş	67	4.13	0.53				

Tablo 4.15' teki verilere göre, öğretmen liderliği toplam puanı ile öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek, öğretmen liderlerin özellikleri ve okul çapında karar alma sürecine katılım alt boyutlarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutunun ise öğretmenlerin yaşına göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur (F=2.68, p<.05).

Öğretmen liderliği çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutunun yaşa göre hangi gruplar arasında farklılaştığını saptamak için Post-Hoc testi yapılmıştır. Test yapılmadan önce varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varyansların homojen dağıldığı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda; 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutu puan ortalamasının ( $\bar{x}=4.13$ ) 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{x}=3.87$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmen liderliği ile öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

**Tablo 4.16. Öğretmen Liderliğinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne İlişkin ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p
Öğretmen Liderliği	İlkokul	27	4.09	0.37	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	1.88	0.15
	Ortaokul	129	3.96	0.37			
	Lise	317	3.94	0.40			
Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	İlkokul	27	4.39	0.48	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	2.87	0.05
	Ortaokul	129	4.16	0.39			
	Lise	317	4.20	0.48			
Öğretmen Liderlerin Özellikleri	İlkokul	27	4.06	0.62	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	0.40	0.66
	Ortaokul	129	3.94	0.64			
	Lise	317	3.94	0.67			
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	İlkokul	27	3.60	0.64	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	1.86	0.15
	Ortaokul	129	3.54	0.60			
	Lise	317	3.42	0.76			
Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	İlkokul	27	3.99	0.50	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	0.51	0.59
	Ortaokul	129	4.02	0.54			
	Lise	317	3.96	0.61			

Tablo 4.16'daki verilere göre, öğretmen liderliği puan ortalaması ile öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre farklılaşmadığını sonucu bulunmuştur.

Öğretmen liderliği ile öğretmenlerin mesleki göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

**Tablo 4.17. Öğretmen Liderliğinin Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p
Öğretmen Liderliği	1-5 Yıl	34	4.06	0.34			
	6-10 Yıl	119	3.92	0.42			
	11-15 Yıl	99	3.95	0.37	G. İçi 4 G. Arası 468 Toplam 472	0.91	0.46
	16-20 Yıl	74	3.98	0.38			
	21 Yıl ve üzeri	147	3.95	0.40			
Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	1-5 Yıl	34	4.31	0.45			
	6-10 Yıl	119	4.18	0.45			
	11-15 Yıl	99	4.21	0.48	G. İçi 4 G. Arası 468 Toplam 472	0.89	0.46
	16-20 Yıl	74	4.22	0.46			
	21 Yıl ve üzeri	147	4.16	0.44			
Öğretmen Liderlerin Özellikleri	1-5 Yıl	34	4.13	0.65			
	6-10 Yıl	119	3.86	0.75			
	11-15 Yıl	99	3.88	0.64	G. İçi 4 G. Arası 468 Toplam 472	1.96	0.10
	16-20 Yıl	74	3.94	0.68			
	21 Yıl ve üzeri	147	4.02	0.57			
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	1-5 Yıl	34	3.35	0.65			
	6-10 Yıl	119	3.44	0.64			
	11-15 Yıl	99	3.43	0.80	G. İçi 4 G. Arası 468 Toplam 472	0.54	0.71
	16-20 Yıl	74	3.54	0.70			
	21 Yıl ve üzeri	147	3.48	0.75			
Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	1-5 Yıl	34	4.22	0.58	G. İçi 4 G. Arası 468 Toplam 472	1.85	0.11
	6-10 Yıl	119	3.94	0.61			

11-15 Yıl	99	4.02	0.56
16-20 Yıl	74	3.95	0.58
21 Yıl ve üzeri	147	3.94	0.59

Tablo 4.17'deki verilere göre, öğretmen liderliği puan ortalamasının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmen liderliği ile öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.18'de verilmiştir.

**Tablo 4.18. Öğretmen Liderliğinin Aynı Okuldaki Görev Süresine İlişkin ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	Fark
Öğretmen Liderliği	a. 0-1 Yıl	59	4.06	0.41	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	2.34	0.07	
	b. 2-6 Yıl	244	3.92	0.39				
	c. 7-11 Yıl	117	3.98	0.40				
	d. 12 Yıl ve Üzeri	53	3.97	0.37				
Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	a. 0-1 Yıl	59	4.29	0.44	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	1.29	0.27	
	b. 2-6 Yıl	244	4.17	0.46				
	c. 7-11 Yıl	117	4.20	0.45				
	d. 12 Yıl ve Üzeri	53	4.22	0.46				
Öğretmen Liderlerin Özellikleri	a. 0-1 Yıl	59	4.06	0.71	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	1.07	0.36	
	b. 2-6 Yıl	244	3.90	0.69				
	c. 7-11 Yıl	117	3.99	0.64				
	d. 12 Yıl ve Üzeri	53	3.94	0.46				
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	a. 0-1 Yıl	59	3.48	0.76	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	0.91	0.43	
	b. 2-6 Yıl	244	3.41	0.68				
	c. 7-11 Yıl	117	3.49	0.73				

	d. 12 Yıl ve Üzeri	53	3.58	0.81				
Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	a. 0-1 Yıl	59	4.20	0.56				
	b. 2-6 Yıl	244	3.93	0.60	G. İçi	3		
	c. 7-11 Yıl	117	4.00	0.58	G. Arası	469	3.90	<b>0.00</b> a>b
	d. 12 Yıl ve Üzeri	53	3.89	0.55	Toplam	472		a>d

Tablo 4.18'deki verilere göre, öğretmen liderliği puan ortalamasının öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresine göre farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Öğretmen liderliği alt boyutlarından öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek, öğretmen liderlerin özellikleri ve okul çapında karar alma sürecine katılım boyutlarının öğretmenlerin yaşına göre farklılaşmadığı; çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutu puan ortalamasının öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur (F=3.90, p<.001).

Öğretmen liderliği çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutu puan ortalamaları ile öğretmenlerin aynı okuldaki görev sürelerindeki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testi yapılmıştır. Test yapılmadan önce varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varyansların homojen dağıldığı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda; 0-1 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerin çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutu puan ortalamasının (x=4.20) 2-6 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından (x=3.93) ve 12 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından (x=3.89) anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Öğretmen liderliği ile öğretmenlerin mesleki eğitimlere katılma sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.19'da verilmiştir.

**Tablo 4.19. Öğretmen Liderliği ile Mesleki Eğitimlere Katılma Sıklığı Arasındaki ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	Fark
Öğretmen	a. 0-1 Kez	136	3.90	0.37	G. İçi	2	6.71	<b>0.00</b> c>a

Liderliği	b. 2-4 Kez	263	3.94	0.40	G. Arası 470 Toplam 472				c>b
	c. 5 veya Üzeri	74	4.10	0.40					
Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	a. 0-1 Kez	136	4.13	0.44	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	8.19	<b>0.00</b>		c>a c>b
	b. 2-4 Kez	263	4.18	0.45					
	c. 5 veya Üzeri	74	4.39	0.44					
Öğretmen Liderlerin Özellikleri	a. 0-1 Kez	136	3.92	0.59	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	0.58	0.55		
	b. 2-4 Kez	263	3.93	0.66					
	c. 5 veya Üzeri	74	4.02	0.75					
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	a. 0-1 Kez	136	3.37	0.75	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	2.66	0.07		
	b. 2-4 Kez	263	3.46	0.72					
	c. 5 veya Üzeri	74	3.61	0.64					
Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	a. 0-1 Kez	136	3.97	0.53	G. İçi 2 G. Arası 470 Toplam 472	2.14	0.11		
	b. 2-4 Kez	263	3.95	0.61					
	c. 5 veya Üzeri	74	4.11	0.60					

Tablo 4.19'daki verilere göre, öğretmen liderliği puan ortalamasının öğretmenlerin mesleki eğitime katılma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur ( $F=6.71$ ,  $p<.001$ ). Öğretmen liderliği alt boyutlarından öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek boyutu puan ortalamasının öğretmenlerin mesleki eğitime katılma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı ( $F=8.19$ ,  $p<.001$ ); liderlerin özellikleri, okul çapında karar alma sürecine katılım, çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki eğitime katılma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmen liderliği ve öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek boyutu puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki eğitime katılmasına göre olan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testi yapılmıştır. Test yapılmadan önce varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varyansların homojen dağıldığı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda; 5 ve daha fazla sayıda mesleki eğitime katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği puan ortalamasının ( $x=4.10$ ) 0-1

kez mesleki eğitimlere katılan öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=3.90$ ) ve 2-4 kez mesleki eğitimlere katılan öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=3.94$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. ve daha fazla sayıda mesleki eğitimlere katılan öğretmenlerin öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek puan ortalamasının ( $x=4.39$ ) 0-1 kez mesleki eğitimlere katılan öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=4.13$ ) ve 2-4 kez mesleki eğitimlere katılan öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=4.18$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmen liderliği ile öğretmenlerin bilimsel yayınları takip etme sıklığına göre göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4.20'de verilmiştir.

**Tablo 4.20. Öğretmen Liderliği ile Bilimsel Yayınları Takip Etme Sıklığına İlişkin ANOVA Sonuçları**

Ölçek ve Alt Boyutları	Gruplar	n	Ort. (x)	SS	KT	F	p	Fark
Öğretmen Liderliği	a. Her Zaman	92	4.11	0.43				
	b. Sık Sık	182	4.00	0.36	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	11.87	<b>0.00</b>	a>c a>d b>c b>d
	c. Bazen	142	3.85	0.37				
	d. Ara Sıra	57	3.83	0.38				
Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	a. Her Zaman	92	4.45	0.48				
	b. Sık Sık	182	4.25	0.42	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	20.51	<b>0.00</b>	a>b a>c a>d b>c-d
	c. Bazen	142	4.03	0.40				
	d. Ara Sıra	57	4.06	0.43				
Öğretmen Liderlerin Özellikleri	a. Her Zaman	92	4.04	0.75				
	b. Sık Sık	182	3.98	0.61	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	1.70	0.16	
	c. Bazen	142	3.86	0.66				
	d. Ara Sıra	57	3.91	0.65				
Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	a. Her Zaman	92	3.55	0.78				
	b. Sık Sık	182	3.51	0.74	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	2.60	0.05	
	c. Bazen	142	3.43	0.68				
	d. Ara Sıra	57	3.25	0.60				
Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	a. Her Zaman	92	4.03	0.62	G. İçi 3 G. Arası 469 Toplam 472	2.27	0.080	
	b. Sık Sık	182	4.04	0.56				

c. Bazen	142	3.91	0.60
d. Ara Sıra	57	3.88	0.57

Tablo 4.20'deki verilere göre, öğretmen liderliği puan ortalamasının öğretmenlerin bilimsel yayınları takip etme sıklığına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu bulunmuştur ( $F=11.87$ ,  $p<.001$ ). Öğretmen liderliği alt boyutlarından öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek boyutu puan ortalamasının öğretmenlerin bilimsel yayınları takip etme sıklığına göre farklılaştığı ( $F=20.51$ ,  $p<.001$ ); liderlerin özellikleri, okul çapında karar alma sürecine katılım, çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutları puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki eğitimlere katılma sıklığına göre farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmen liderliği ve öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek boyutu puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki eğitimlere katılma sıklığına göre oluşan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testi yapılmıştır. Test yapılmadan önce varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varyansların homojen dağıldığı bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda; öğretmen liderliği ile her zaman bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasının ( $x=4.11$ ) ve sık sık bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasının ( $x=4.00$ ) bazen bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=3.85$ ) ve ara sıra bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=3.83$ ) anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. her zaman bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etme puan ortalamasının ( $x=4.45$ ) sık sık bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=4.25$ ); bazen bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=4.03$ ) ve ara sıra bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasından ( $x=4.06$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

#### **4.5. Öğretmen Liderliği İle Okul İmajı Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bulgular**

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajı ile öğretmen liderliği ve alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için yapılan Pearson Korelasyon sonuçları Tablo 4.21'de verilmiştir.

**Tablo 4.21. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajı ile Öğretmen Liderliği ve Alt Boyutlar Arasındaki İlişki**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>1. Okul İmajı Toplam</b>	-										
2. Kalite İmajı	0.87***	-									
3. Program İmajı	0.74***	0.53***	-								
4. Altyapı İmajı	0.85***	0.61***	0.52***	-							
5. Görünüm İmajı	0.70***	0.52***	0.42***	0.62***	-						
6. İlişkisel İmaj	0.84***	0.65***	0.58***	0.64***	0.47***	-					
<b>7. Öğretmen Liderliği Toplam</b>	<b>0.46***</b>	<b>0.47***</b>	<b>0.31***</b>	<b>0.36***</b>	<b>0.22***</b>	<b>0.40***</b>	-				
8. Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	0.35***	0.37***	0.22***	0.28***	0.10***	0.33***	0.76***	-			
9. Öğretmen Liderlerin Özellikleri	0.28***	0.31***	0.18***	0.22***	0.18***	0.19***	0.68***	0.33***	-		
10. Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	0.34***	0.30***	0.26***	0.26***	0.24***	0.29***	0.62***	0.19***	0.20***	-	
11. Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	0.25***	0.26***	0.17***	0.18***	0.07	0.23***	0.65***	0.34***	0.38***	0.31***	-

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\*p<.001

Tablo 4.21'deki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajı ile öğretmen liderliği arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur ( $r=.46$ ,  $p<.001$ ). Alt boyutlar arasında, alt yapı imajı ile öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek alt boyutu arasında düşük düzeyde, ilişkiel imaj ile öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek alt boyutu arasında orta düzeyde, kalite imajı ile çeşitlilik ve sürekli gelişim alt boyutu arasında düşük düzeyde ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

#### 4.6. Okul İmajının Öğretmen liderliği üzerindeki etkisine yönelik bulgular

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliğine olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 4.22'de verilmiştir.

**Tablo 4.22. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmen Liderliğine Etkisi**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	$\beta$	t	Sig.
	Sabit	2.87	.10		29.37	.00
Okul İmajı	Öğretmen Liderliği	0.32	.03	.46	11.21	.00
		R=.46, R <sup>2</sup> = .21	F=125.70	p=.00		

Tablo 4.22'deki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliğini pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ( $\beta=.32$ ,  $t=11.21$ ,  $p<.001$ ) ve %21 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği, öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek alt boyutuna olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 4.23'te verilmiştir.

**Tablo 4.23. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmen Liderliği Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek Alt Boyutuna Etkisi**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	$\beta$	t	Sig.
	Sabit	3.24	.12		27.21	.00
Okul İmajı	Öğretim ve Mesleki Gelişime Rehberlik Etmek	0.28	.03	.35	8.12	.00
		R=.35, R <sup>2</sup> = .12	F=65.95	p=.00		

Tablo 4.23'teki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği, öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek alt boyutunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ( $\beta = .28$ ,  $t = 8.12$ ,  $p < .001$ ) ve %12 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği, öğretmen liderlerin özellikleri alt boyutuna olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 4.24'te verilmiştir.

**Tablo 4.24. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmen Liderliği Öğretmen Liderlerin Özellikleri Alt Boyutuna Etkisi**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	$\beta$	t	Sig.
Okul İmajı	Sabit	2.83	.18		16.03	.00
	Öğretmen Liderlerin Özellikleri	0.33	.05	.28	6.41	.00
	R=.28, R <sup>2</sup> = .08	F=41.08	p=.00			

Tablo 4.24'teki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği, öğretmen liderlerin özellikleri alt boyutunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ( $\beta = .28$ ,  $t = 6.41$ ,  $p < .001$ ) ve %8 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği, okul çapında karar alma sürecine katılım alt boyutuna olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 4.25'te verilmiştir.

**Tablo 4.25. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmen Liderliği Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım Alt Boyutuna Etkisi**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	$\beta$	t	Sig.
Okul İmajı	Sabit	1.99	.19		10.55	.00
	Okul Çapında Karar Alma Sürecine Katılım	0.43	.05	.34	7.86	.00
	R=.28, R <sup>2</sup> = .12	F=61.83	p=.00			

Tablo 4.25'teki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği, okul çapında karar alma sürecine katılım alt boyutunu pozitif

yönde anlamlı olarak etkilediği ( $\beta = .34$ ,  $t = 7.86$ ,  $p < .001$ ) ve %12 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur.

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği, çeşitlilik ve sürekli gelişim alt boyutuna olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir.

**Tablo 4.26. Öğretmenler Tarafından Algılanan Okul İmajının Öğretmen Liderliği Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim Alt Boyutuna Etkisi**

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	$\beta$	t	Sig.
Okul İmajı	Sabit	3.12	.16		19.54	.00
	Çeşitlilik ve Sürekli Gelişim	0.25	.05	.25	5.49	.00
	R=.25, R <sup>2</sup> = .06	F=30.16	p=.00			

Tablo 4.26’deki verilere göre, öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği, çeşitlilik ve sürekli gelişim alt boyutunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ( $\beta = .25$ ,  $t = 5.49$ ,  $p < .001$ ) ve %6 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur.

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar ve bunlara ilişkin tartışmalar ve öneriler yer almaktadır.

#### **5.1. Tartışma ve Sonuç**

Araştırma ile ulaşılan sonuçlara ve sonuçlara yönelik alt amaçlara göre gruplandırılmıştır.

##### **5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışmalar**

Akbulut (2015)'un araştırmasında öğretmenlerin okul imajı algıları genel olarak olumlu; etik, çalışma ortamı ve hizmet kalitesi yönünden başarılıdır. Yönetim kalitesi ile sosyal konulara uzaklık alt boyutları öğretmenlerin okul imajı algılarını olumsuz etkilemektedir. Cerit, (2006), Polat, (2011), Demiröz, (2014), Şahin, (2014), Köybaşı, Uğurlu ve Ceylan, (2017), Selçuk, (2018), Şimşek, (2018), Akman, (2019), Demiröz ve Kavak, (2019) Uygur, (2020) araştırmalarda alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin okul imajı algılarının genel olarak olumlu ve yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da öğretmenlerin algısına göre okul imajı genelde olumludur ve yüksek düzeydedir. Okul imajı alt boyutları orta düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur. Kalite imajı boyutu düzeyi ve görünüm imajı düzeyi yüksek düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur. Bu çalışmada da okul imajının öğretmen algısına ilişkin algının anlamlı derecede olumlu yönde farklılaşması alan yazınla örtüşmektedir. İstanbul'un Kartal ilçesinin merkez ilçe, sosyo ekonomik çevrenin iyi olması, okulların fiziksel koşulları, hedef, amaç, vizyon ve misyonların iyi ve açık bir şekilde belirlenmesi, sınıf mevcutlarının az olması, öğretmen ve yöneticilerin görev ve sorumluluk bilincinde hareket etmeleri, liderlik davranışları sergilemeleri, merkezi sınavlarda öğrenci başarılarının yüksekliği gibi nitelikler bakımından ileri düzeyde olmasına bağlanabilir. Köybaşı, Uğurlu ve Ceylan (2017)'in çalışmasında kalite imajı alt boyutunda en yüksek, program imajı alt boyutu en düşük olarak algılanmaktadır. Demiröz (2014)'e göre öğretmenlerin okul imajı algılarının olumlu olduğu, kurumsal çalışma ortamı alt boyutunun duygusal açıdan olumlu olduğu, buna karşın okulların finansal durumları ve toplumsal konulardan uzaklığının öğretmenlerin okul imajı algılarını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

### **5.1.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma**

Erdoğan vd., (2006), Gürbüz (2008), Derin ve Demirel (2010), Uğurlu ve Ceylan (2013), Demiröz (2014), Akbulut (2015), Selçuk (2018), Saydam (2018), Akman (2019), Özbek (2019), Uygur (2020), çalışmalarda cinsiyete göre okul imajı algısında farklılık görülmezken Kurşun (2011), Şimşek (2018)'in çalışmalarında erkek öğretmenlerin okul imajı algılarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Gençay (2014) çalışmasında fiziksel ve sosyal çevre imajı alt boyutu cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Gümüş (2015) çalışmada erkek öğretmenlerin okul imajı algılarının kadın öğretmenlerin okul imajı algılarından anlamlı derece farklılaşmasını, toplumdaki rol ve cinsiyet farklılıklarının kurumda değer ve beklentiyi değiştirmesine, Şimşek (2018) ise kadınların detaycı, duygusal, beklentilerinin yüksekliğine bağlamaktadır. Nartgün ve Demirel (2017), çalışmada cinsiyete bağlı olmaksızın kurum imajına eşit derecede önem verildiği, görünüm imajı boyutunda erkek öğretmenlerin, sosyal imaj boyutunda ise kadın öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Erdoğan, Umurkan ve Kuru (2013)'nun cinsiyete göre bulguları bu çalışmanın bulguları ile uyumsuzdur. Erdoğan, Umurkan ve Kuru (2013) çalışmada kadın öğretmenlerin okul imajı algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmasını kadın öğretmenlerin bağlılık ve sahiplenme duygularının yüksekliğine bağlamıştır. Bu çalışmada erkek öğretmenlerin okul imajı puan ortalaması anlamlı olarak kadın öğretmenlerin puan ortalamasından yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Okul imajı alt boyutlarından kalite, program, alt yapı ve ilişkisel imaj boyutları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, görünüm imajı alt boyutunda ise öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Erkek öğretmenler okul imajını kadın öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Erkek öğretmenlerin kurumsal bağlılıklarının ve odaklanmalarının daha yüksek olduğu, kadın ve erkekler iş paylaşımında aynı etkin rolleri üstlendikleri de kadın öğretmenlerin ev, aile, çocuk gibi etkenlerle sahiplenme, odaklanma noktalarının değişebildiği düşünülmektedir.

#### **5.1.1.2. Okul Türü Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma**

Köybaşı, Uğurlu ve Ceylan (2017)'in bulgularında okul türüne göre kalite imajı, görünüm

imajı alt boyutlarında Anadolu-Fen liselerinin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Demirer ve Nartgün (2017) çalışmasında öğretmenler tarafından algılanan okul imajı ve alt boyutlarında öğretmenlerin görev yaptığı okul türü arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu çalışmada benzer sonuçlar görülmektedir ancak alt yapı imajı boyutunda; öğretmenler tarafından algılanan alt yapı imajı puan ortalamaları ile öğretmenlerin görev yaptığı okul türü arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasının ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olması, İstanbul'un Kartal ilçesindeki hizmet kalitesi, başarı düzeyi yüksek ortaokul ve liselerin olmasına bağlanabilir. Okul imajı toplam puanında ve diğer alt boyutlarda ise öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

#### **5.1.1.3. Medeni Durum Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma**

Çalışmada öğretmenler tarafından algılanan okul imajı algıları öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılaşma göstermemektedir. Aynı şekilde tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı alan yazın tarandığında da tespit edilmiştir (Gemlik ve Sığırı, 2007; Eres, 2012; Altun, 2019). Günümüzde kadın ve erkeklerin sosyal hayatta aktif olarak var olmalarının, sorumlulukların, iş paylaşımının eşit olarak üstlenilmesinin, ataerkillikten uzaklaşma, kentte hayat şartları gibi sebeplerin etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okul imajı algısının medeni durumdan bağımsız olduğu düşünülebilir. Erdoğan vd.,( 2006) evlilerin imaj algısı bekarlara göre daha olumludur ancak medeni duruma göre istatistiksel anlamda fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.1.4. Kıdem Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma**

Çalışmada öğretmenler tarafından algılanan okul imajı ile öğretmenlerin mesleki kıdemi

arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu (Uygur, 2020; Gençay, 2014; Kurşun,2011;

Akman, 2019; Selçuk, 2018) alan yazınla örtüşmektedir. Şimşek (2018) kıdem yükseldikçe imaj algısının yüksek olmasını mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin beklentilerinin yüksek olmasına bağlamaktadır. Bu çalışmada da görünüm imajı boyutunda; öğretmenler tarafından algılanan görünüm imajı puan ortalamaları ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olması, meslekte geçen süre, verilen emek, çaba arttıkça fiziksel koşulların, rahatlık ve verimliliğin algılanışının yükselmesinin neden olduğu düşünülmektedir. Eres (2012)'in çalışmasında da deneyim ve kıdem okul imajı algısını arttırmada önemli görülmüştür.

#### **5.1.1.5. Aynı Okulda Görev Süresi Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma**

Köybaşı, Uğurlu ve Ceylan (2017) çalışmasında öğretmenler tarafından algılanan okul imajı puan ortalamaları ile öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ile bu çalışmadaki anlamlı farklılık olmadığı bulgusu uyuşmamaktadır. Ancak çalışmada ilişkisel imaj boyutunda; öğretmenler tarafından algılanan ilişkisel imaj puan ortalamaları ile öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir farklılık olmasının okula olan kurumsal bağlılık ve sahiplenme duygusunun artmasına bağlanmaktadır.

#### **5.1.1.6. Eğitim Durumu Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajı puan ortalamalarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı, tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu alan yazınla örtüşmektedir (Kurşun, 2011; Gençay, 2014 ; Demiröz, 2014; Kurşun, 2011; Şimşek, 2018; Akman, 2019 ; Uygur, 2020 ). Selçuk (2018)'un araştırmasında en yüksek düzey kalite imajı boyutunda en düşük program imajı alt boyutundadır. Lisans mezunu öğretmenlerin imaj algısının lisansüstü öğretmenlerden fazla olmasında lisansüstü öğretmenlerin beklentilerinin yüksek olduğu düşünülmektedir.

#### **5.1.1.7. Yaş Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajı puan ortalamalarının öğretmenlerin yaşına göre farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. İlgili alan yazın tarandığında, Meriç ve Tokgöz, (2015), Köybaşı, Uğurlu ve Ceylan, (2017) Selçuk, (2018) araştırmaların bulguları, bu araştırmanın bulguları ile uyduğu, okul imajı algısının yaşa göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. Oktay, (2016) araştırmada imaj algısının 36 yaşa kadar anlamlı derecede arttığını, daha üzeri yaşlarda artmadığını, genç yaşta imaj beklentisinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

#### **5.1.1.8. Mesleki Eğitime Katılma Sıklığı Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma**

Günümüzde öğretmenler, eğitim ve öğretimde kaliteyi artırmak için eğitim araştırmaları, mesleki çalışmalar yapmaları, bilimsel yayınları takip etmeleri, araştırmacı bakış açısı ile eleştirel düşünmeyi öğrenmelidir (Akhan ve Demirezen, 2017). Bu çalışmada öğretmenler tarafından algılanan okul imajı puan ortalamalarının öğretmenlerin mesleki eğitime katılma sıklığına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu mesleki eğitimlerin okul imajı algısında öğretmenlerin beklentilerini arttırdığını düşündürmektedir.

#### **5.1.1.9. Bilimsel Yayınları Takip Etme Sıklığı Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenler tarafından algılanan okul imajı puan ortalamaları ile öğretmenlerin bilimsel yayınları takip etme sıklığı arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilimsel yayınları her zaman takip eden öğretmenlerin okul imajı puan ortalaması anlamlı

şekilde yüksek çıkmıştır. Öğretmenler tarafından algılanan okul imajı toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin bilimsel yayınları takip etme sıklığına göre anlamlı olarak

farklılaştığı sonucu bulunmuştur. Kalite imajı alt boyutunda, bilimsel yayınları sık sık takip edenlerin puan ortalamasının ara sıra takip edenlerin puan ortalamasından

anlamli olarak yu'kse'k oldu'gu; alt yapı imajı boyutunda her zaman bilimsel yayınları takip edenlerin puan ortalamasının bazen ve ara sıra takip edenlerin puan ortalamasından anlamli olarak yu'kse'k oldu'gu; ilişki'sel imaj alt boyutunda, sık sık bilimsel yayınları takip edenlerin puan ortalaması ara sıra takip edenlerin puan ortalamasından anlamli olarak yu'kse'k oldu'gu sonucu, o'ğ'retmenlerin kendilerini geliştirme isteklerinin okula ilgiyi artırdı'ğını ve okul imajı algılarını yu'kseltti'ğini d'uř'ınd'urmektedir.

### **5.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonu'çlar ve Tartışma**

Alan yazın incelendi'ğinde o'ğ'retmenlerin o'ğ'retmen liderli'ği algılarının yu'kse'k oldu'gu g'oru'l'mektedir (Beycio'đlu; 2009 ; Beycio'đlu ve Aslan, 2012 ; Kılın'ç ve Recepo'đlu, 2013; Savaş, 2016 ; Tekeş, 2018; Yılmaz, 2018 ; G'ur'ler, 2019; K'oru'k'ç'u, 2020). İnanır (2020)'ın 'alışmasında o'ğ'retmen liderli'ği algısı kurumsal gelişme, meslektaşlarla işbirli'ği ve mesleki gelişim alt boyutlarında yu'kse'ktir. Aslan (2011)'ın 'alışmasında o'ğ'retmenlerin o'ğ'retmen liderli'ği rollerinde, o'ğ'retim becerileri boyutu en 'ok g'osterilen davranışlardır. Sonrasında empati, iş birli'ği, iletişim ve etkileşim boyutları gelmektedir. Bu 'alışmada da o'ğ'retmen liderli'ği d'uzeyi yu'kse'k oldu'gu, o'ğ'retmen liderli'ği alt boyutları; o'ğ'retim ve mesleki gelişime rehberlik etmek alt boyutu yu'kse'k, o'ğ'retmen liderlerin ozellikleri alt boyutu yu'kse'k, okul 'apında karar alma s'urecine katılım alt boyutu yu'kse'k, 'eşitlilik ve s'urekli gelişim alt boyutu yu'kse'k oldu'gu sonucu bulunmuştur. B'olgedeki okullarda o'ğ'retmenlerin hizmet i'çi e'ğ'itim faaliyetlerine katılım d'uzeylerinin yu'kse'kli'ği, ozel kurum ge'cmişi olan o'ğ'retmen fazlalı'đı, T'urkiye'nin sayılı başarılı, kaliteli, proje ve Anadolu liselerini bulundurmasından bu okullardaki o'ğ'retmenlerin 'eşitli sınavlardan başarı ile ge'cmiş, uzman, ozverili, se'çilmiş o'ğ'retmenler olmasından kaynaklandı'đı d'uř'ınılmektedir. O'ğ'retmen liderli'ği alt boyutlarında en 'ok meslektaş işbirli'ği yu'kse'k; en az kurumsal gelişme boyutu sergilenmektedir (İnanır, 2020; Taşpınar, 2019). O'ğ'retmenlerin o'ğ'retmen liderli'ği beklentileri o'ğ'retmen liderli'ği algılarından daha yu'kse'ktir (Kaya, 2016 ; Arslan ve Ozdemir, 2015). O'ğ'retmenler, o'ğ'retmen liderli'ğine ilgi g'osteremekte ancak o'ğ'retmen liderli'ğini geliştirme 'alışmalarını yetersiz g'ormektedirler (Ozdemir, 2015). Z'ul'fizade (2020) 'alışmasında o'ğ'retmenlerin kişisel sebepler, u'cret azlı'đı, zamanın olmayışı, sorumluluk almak istememeleri, motivasyon eksikli'đi gibi sebeplerden o'ğ'retmen liderli'ği rol'unu u'stlenmek istemedi'ğini belirtir. Boles ve Troen

(1994) çalışmasında öğretmenlerin öğretmen liderliğinde isteksiz olabildiklerini, liderliğe olan ilgilerinin artırılması gerektiğini ifade eder. Kurt, (2016) çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim ve diğer meslektaşları ile işbirliğine yönlendirmenin öğretmen liderliği becerilerini güçlendireceği, liderliğe motive edeceği sonucuna ulaşır. Balyer (2016) öğretmenler üzerinde öğretmen liderliği ile ilgili çalışmada öğretmenler öğretmen liderliğini okulda aktif liderlik, genç öğretmenlere yol gösterme, öğrenci ve velileri yönlendirme, tecrübelerini paylaşma olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler meslektaşlarına pozitif yaklaşır. Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017) çalışmada öğretmen liderliğinin her zaman gerekli olduğu sonucuna ulaşır.

#### **5.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma**

Kölükçü (2011), Nartgün ve Kaya (2016), Aslan, Çalık ve er (2019), Gürler (2019), Alim (2019) çalışmalarda cinsiyete göre öğretmen liderliği algısında farklılık bulunmamıştır. Taşpınar (2019) çalışmada kadın öğretmenlerin öğretmen liderliği algısının düşük, alt boyutlarda farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017) çalışmada cinsiyete göre farklılık bulgusuna ulaşamamıştır ancak kuruma katkı alt boyutunda erkek öğretmenler, duygusal alt boyutunda kadın öğretmenler yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beycioğlu (2009) çalışmada tüm alt boyutlarda kadın öğretmenlerin öğretmen liderliği algısının yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) ve Savaş (2016)'ın çalışmalarında kadın öğretmenlerde mesleki gelişim alt boyutu yüksektir. Mesleki gelişim ve kurumsal gelişim alt boyutlarında ve öğretmen liderliği algısında kadın öğretmenlerin öğretmen liderliği algısının yüksek olması farklı bölgelerde çalışmalarından kaynaklanmaktadır. Ancak erkekler yönetim konusunda kadınlardan daha fazla söz sahibi olmak istemektedirler (Elmas, 2018). Tekeş (2018)'in çalışmada kadın öğretmenlerin daha fazla okula aidiyet hissetmesi, sorumluluk bilincinin yüksekliği, başarı ilgileri ve öğrenmeye meraklarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılınç ve Receptoğlu (2013) kurumsal gelişim ve mesleki gelişim alt boyutlarında kadın öğretmenlerin daha yüksek olması; öğretmen liderliğini daha fazla içselleştirmelerine bağlamaktadır. Literatür taramasındaki çalışmalarla çelişen bu çalışmada cinsiyete göre öğretmen liderliğinin özellikleri alt boyutunda; öğretmen liderliği özellikleri puan ortalaması ile öğretmenlerin

cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, erkek öğretmenlerin puan ortalamasının kadın öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan çıkan bu bulgulara göre kadın öğretmenlerin liderliği yenilik ve kapasite geliştirme aracı olarak görme anlayışlarının erkek öğretmenlere göre düşük olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin liderlik özelliklerinin geliştirilmesi, liderliği mesleki hayatlarına tam olarak yansıtmaları için daha fazla fırsat ve zaman tanınması gerektiği düşünülmektedir. Orhan (2020) bulgusunu toplumsal cinsiyete ve yöneticilerin daha fazla erkeklerden oluşmasından kaynaklandığını belirttiği çalışmada erkek öğretmenlerin liderlik algısının kadın öğretmenlerden yüksek olması bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Grant vd., (2010) erkek öğretmenlere daha fazla liderlik görevi verildiği kadın öğretmenlerin öğretmen liderliği için daha fazla çaba gösterdiğini belirtir.

#### **5.1.2.2. Medeni Durum Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma**

Çalışmada öğretmenlerin öğretmen liderliği puan ortalamasının medeni duruma göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç literatür ile uyuşmakta, öğretmenlerin özel hayat ile işi ayırdıklarını, mesleğe profesyonel yaklaşıtlarını göstermektedir (Gürler, 2019; Elmas, 2018). Ayrıca öğretmen liderliği algısının medeni durumdan bağımsız olduğu düşünülebilir.

#### **5.1.2.3. Eğitim Durumu Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada öğretmen liderliği toplam ve alt boyut puan ortalamalarının öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alan yazın tarandığında da benzer sonuçlar görülür (Gürler, 2019 ; Akdoğan, 2021). Bu sonuç öğretmenlerin alanlarındaki gelişmeleri izlemelerine bağlanabilir. Öte yandan bu araştırmada anket yapılan öğretmenler arasında lisansüstü eğitim oranının düşüklüğünün sebep olduğu düşünülmektedir. Lisansüstü eğitimin uzmanlaşmayı, akademik kariyeri ve öğretmenlerin liderlik davranışlarını geliştirmesinin olumlu etkisi yüksektir (Turhan ve Yaraş, 2013). Dinçer (2017)'in araştırmada lisansüstü öğretmenlerin öğretmen liderliği sergilemesinin alt boyutlarda, Taşpınar (2019)'ın araştırmada tüm boyutlarda daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler öğretmen liderliğini ve kurumsal gelişme,

meslektaşlarla işbirliği, mesleki gelişim ve liderlik alt boyutlarında anlamlı derecede yüksek sergilenmektedir (Natgün ve Kaya, 2016).

#### **5.1.2.4. Yaş Değişkenine Göre Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada öğretmen liderliği toplam puanı ile öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek, öğretmen liderlerin özellikleri ve okul çapında karar alma sürecine katılım alt boyutlarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Araştırma sonucu alan yazın ile uyumaktadır (Kılıç ve Recepoğlu, 2013; Dinçer, 2017 ; Çakan, 2019; Taşpınar, 2019; Akdoğan, 2021). Yılmaz (2018) yaş arttıkça öğretmenlerde öğretmen liderliği isteğinin azaldığını ifade etmesi ile Kılınc ve Recepoğlu (2013)' nun ve Alim (2019) ' un 41-50 yaş grubu öğretmenlerin öğretmen liderliğini daha fazla sergiledikleri tespiti ile çelişmektedir. Bu araştırmada öğretmen liderliği çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutu puan ortalamaları ile öğretmenlerin yaşı arasındaki anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasının 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ile genç öğretmenlerin çeşitlilik ve sürekli gelişime daha açık olduğu söylenebilir. Orhan (2020) ise araştırmada genç öğretmenlerde mesleki gelişim alt boyutunun yüksek çıkmasını işbirlikçi, mesleğe hevesli, paylaşımcı olmalarına bağlar. Akdoğan (2021) kurumsal gelişme alt boyutunda yeni ve 21 yıl üstü öğretmenlerde yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

#### **5.1.2.5. Görev Süresi Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma**

Öğretmen liderliği alt boyutlarından çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutu ile öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. 0-1 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasının 2-6 yıl ve 12 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olması, öğretmenler için okul değişikliğinin yenilik anlayışını yükselttiğini düşündürmektedir. Savaş (2016) kurumsal gelişme alt boyutunun görev süresine göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm alt boyutlarda 21 yıl ve üzeri öğretmenlerde yüksek deneyim, mesleki yetkinlik, öğretmen liderliğini olumlu etkilemektedir (Gürler, 2019; Elmas,2018). Orhan (2020) çalışmada, kurumsal gelişme, meslektaşlarla işbirliği, liderlik davranışı

boyutlarında anlamlı farklılaşma görülmezken mesleki gelişim alt boyutunda anlamlı şekilde farklılaşma tespit etmiştir.

#### **5.1.2.6. Mesleki Eğitime Katılım Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma**

Bilimin, teknolojinin hızla ilerlemesi öğretmenlerin mesleki eğitime katılmasını gerekli kılmakta, öte yandan öğretmenlerin mesleki eğitime katılma talepleri yeterli bulunmamaktadır (Kızılkaya, 2012). Zülfizade, (2020) araştırmada, katılımcıların çoğunluğu mesleki gelişimle ilgili ihtiyaçlarının karşılandığı ve hizmet içi eğitimlerin verimli olduğu görüşündedir. Bu araştırmada öğretmen liderliği alt boyutlarından öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek boyutu ile öğretmenlerin mesleki eğitime katılma sıklığı arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen liderliği ile 5 ve daha fazla sayıda mesleki eğitime katılan öğretmenlerin puan ortalamasının anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu, mesleki eğitimlerin öğretmenlerde liderlik özelliklerini artırdığını göstermektedir.

#### **5.1.2.7. Bilimsel Yayınları Takip Etme Değişkenine Dair Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada, öğretmen liderliği ile her zaman bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasının ve sık sık bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasının bazen bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasından ve ara sıra bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasında anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek boyutu ile her zaman bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasının sık sık bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasından, bazen bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasından ve ara sıra bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Bilimsel yayınları takip eden öğretmenlerin öğretmen liderliği sergileme özellikleri ve kurumsal gelişme, meslektaşlarla işbirliği ve mesleki gelişim alt boyutlarında anlamlı derecede yüksek farklılık vardır (Nartgün ve Kaya, 2016). Araştırma sonuçlarına göre bilimsel yayınları takip etmenin öğretmen liderliği algılarını güçlendirdiği, öğretmenlerin liderlik özelliklerini güçlendirdiği kesindir.

### 5.1.3. Öğretmenlerin Okul İmajı ile Öğretmen Liderliği İlişkisi Alguları ile İlgili Sonuçlar

Öğretmen liderliği ve okul imajı ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmasına karşın iki kavram arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanamamıştır. Bu durum çalışmanın sınırlılığına ve karşılaştırmanın güçlüğüne sebep olmaktadır. Öğretmenler okul imajını önemli görmektedir. Çünkü okul, imajı ile toplumda farklı, saygın, çekici bir konumdadır ve kurumun çalışanları üzerinde pozitif etki bırakır ve kendilerini özgün bir şekilde konumlandırırlar. Negatif okul imajı algısı, stres gibi olumsuz algıya sebep olmaktadır (Dutton, Dukerich ve Harquail, 1994). Araştırmada öğretmenler tarafından algılanan okul imajı ile öğretmen liderliği arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliğini pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ve %21 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur. Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği, öğretim ve mesleki gelişime rehberlik etmek alt boyutunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ve %12 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur. Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği, öğretmen liderlerin özellikleri alt boyutunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği, öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği, okul çapında karar alma sürecine katılım alt boyutunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ve %12 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur. Öğretmenler tarafından algılanan okul imajının öğretmen liderliği, çeşitlilik ve sürekli gelişim alt boyutunu pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ve %6 oranında açıkladığı sonucu bulunmuştur. Araştırmada okul imajının okulun birçok değişkenini etkilediği görülmektedir. Okulların yeniliklere ve dönüşüme uyumu fiziksel, teknolojik donanım kadar öğretmen liderlerin eseridir. Okulun başarıya ulaşmasında etkisi büyük olan öğretmenler, okul imajının öğretmen liderliği ile değerlendirilmesi için destekleyici olmuştur. Okulların kamuoyunda olumlu ve güçlü bir imaja sahip olması ve bu iyi imajın sürdürülebilmesinde; okuldaki değişim sürecini başlatacak, iletişim ve iş birliği ile dış çevreye yol gösterecek öğretmenlerin liderlik rolünün ön planda olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen liderlerle olumlu ve güçlü okul imajı sağlanarak eğitimin hedeflerini gerçekleştirmede, geleceğin okullarını oluşturmada önemli adımlar atılacağı, olumlu ve güçlü bir okul imajı oluşacağı düşünülmektedir.

## 5.2.Öneriler

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılara tavsiyelerde bulunulmuştur.

### 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretmenlerin okul imaj algıları ve öğretmen liderliğinin farklı boyutlar ile ilişkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir. Nicel araştırma teknikleriyle yapılan bu araştırma gibi karma yöntemlerle öğretmen liderliğinin okul imajına katkısını farklı eğitim düzeyleri ve öğrenci başarısına etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir ve karşılaştırmalar yapılarak değerlendirilebilir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin bu konulardaki görüşleri detaylı incelenmelidir.
2. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, okul imajı algıları arttıkça öğretmen liderliği algılarının da arttığı belirlenmiştir. İmajın bilgi ve beklentilerde eğitimsel konularla bileşiminde öğretmen liderlerin öncülüğünde medya ilişkileri, araştırma-geliştirme çalışmaları, tanıtım-enformasyon, PR çalışmaları yapılabilir.
3. Çalışmada kadın öğretmenlerin puan ortalaması erkek öğretmenlerden anlamlı olarak düşüktür. Çalışmadan çıkan bu bulgulara göre kadın öğretmenlerin liderlik özelliklerinin geliştirilmesi için daha fazla fırsat ve zaman tanınması, öğretmen liderliği sergilemeleri için okul içinde ve dışındaki etkinliklerde etkili görev almaları sağlanabilir.
4. Öğretmenlerin öğretmen liderliği sergilemelerini kolaylaştıracak çalışmalar, bu konuda farkındalıklarını arttıracak hizmet içi eğitimler yapılmalıdır. Literatürde lisansüstü eğitimin öğretmenlerde liderlik becerilerini artırdığı, okul imajı için de seçici, detaycı özellikler kattığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yüksek lisans, doktora çalışmaları desteklenmeli ve kolaylaştırılmalıdır.
5. Çalışmada bilimsel yayınları sık takip eden ve mesleki eğitimlere katılan öğretmenlerin okul imajı ve öğretmen liderliği sergileme düzeyi puan ortalaması yüksektir. Öğretmenlerin mesleki eğitimlere katılımı ve bilimsel yayınları takibi teşvik edilmeli, kolaylaştırılmalıdır.

### 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1.Okul imajı ile Öğretmen liderliği ilişkisini İstanbul ili Kartal ilçesinde inceleyen bu araştırma daha da genişletilerek İstanbul ilinin tamamına genellenebilecek bulgular elde edilebilir. Bu araştırma İstanbul ili ve Kartal ilçesindeki resmi ortaokul ve liselerde yürütülmüştür. Tüm Türkiye evreninde ve başka okul düzeylerinde de farklı araştırmalar yapılabilir.

2. Okul imajı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel araştırmalar yanında okul imajının öğretmen liderliğine ve öğretmen liderliğinin okul imajına etkisini inceleyen farklı araştırmalar yapılabilir.

Kadın öğretmenlerin okul imajı ve öğretmen liderliği puan ortalamasının erkek öğretmenlere göre düşük olmasının nedenleri, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre alt yapı imaj boyutunda anlamlı farklılık olmasının, ilişkisel imaj boyutunda; öğretmenler tarafından algılanan ilişkisel imaj puan ortalamaları ile öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir farklılık olmasının, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 46 yaş ve üzeri öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmasının nedenleri nitel olarak derinlemesine araştırılabilir.

3.Okul imajı ve öğretmen liderliği kavramları ile ilgili ölçekler, yabancı literatürden alınan ve Türkçeye uyarlanan ölçeklerdir. Öğretmenlerin okul imajı ve öğretmen liderliği algılarını anlamak ve analiz etmek için uygun ölçekler geliştirilip uygulanabilir ve eksikler belirlenerek okul imajını olumlu yönde geliştirecek taktikler, okulların kurumsal imajlarını ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin liderlik algılarını artıracak, öğretmen liderliğini ve okul imajını güçlendirecek çalışmalar yapılabilir.

5.Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin öğretmen liderliği yönlerini geliştirecek hizmetler sunma konusunda yaratıcı ve destekleyici davranışlar sergileyebilir, ekip çalışmaları ile inisiyatif almaları sağlanabilir, uygulamalı dersler, kurslar, seminerler ve hizmet içi eğitimler verilebilir. Kariyer basamaklarında başarı teşvik edilebilir ve ödüllendirme sisteminde gerekli düzenlemeler yapılabilir.

6. Okul imajı ve öğretmen liderliğini güçlendirmek için öğrenci ve öğretmenlerin aidiyet düzeyini artıracak etkinliklere yer verilebilir. Çağın ihtiyaçlarına cevap

verecek bir eğitim sağlamada kritik rolü olan öğretmenlerin liderliğinin geliştirilmesine, akademik başarıya, koçluk, sanat, kültür, manevi gelişim gibi alanlara, sosyal sorumluluk projelerine önem verilmeli, sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulmalıdır. Okullarda imaj, markalaşma konuları detaylı şekilde ele alınarak fiziki alt yapısı, teknolojik donanımı, hizmet kalitesi, kütüphane, spor tesisleri iyileştirilebilir.

7. Okullar, diğer okullara ve toplumun sorunlarına karşı duyarlı davranmalıdır. Okul yöneticileri, velilerin potansiyellerinden en üst düzeyde yararlanmalı, okulların iç ve dış paydaşları tarafından algılanan okul imaj ve öğretmen liderliğine yönelik ilişkisel ve nedensel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

8. Bu araştırmada öğretmen liderliği çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutu puan ortalamaları ile öğretmenlerin yaşı arasındaki anlamlı farklılık olduğu sonucu, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamasının 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ile okullarda kıdemli öğretmenlerin deneyimleri ile mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çeşitlilik ve sürekli gelişime açık olmasından yararlanılabilir, okul imajı algılarının ve liderlik becerilerinin güçlendirilmesi için ayrı ayrı her yaş, kıdem ve görev süresindeki öğretmenin dilek, temenni, beklenti ve ihtiyaçlarına uygun çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (2016). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Pegem Atıf İndeksi, 1-176.
- Akbaba, A., ve Erenler, E. (2008). Otel İşletmelerinde Yöneticilerin Liderlik Yönelimleri ve İşletme Performansı İlişkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 19(1), 21-36.
- Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Alguları İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akbulut, V., ve Öncü, E. (2021). Öğretmen Liderlik Stiline Göre Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Yatkınlıklarının İncelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(1), 164-178. <https://doi.org/10.33689/spormetre.770272>
- Akdoğan, A. (2021). *Öğretmenlerin Özgeci Davranışları ile Öğretmen Liderliğine Yönelik Algı ve Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akgün, Ö. (2019). *Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Okul Türüne ve Müdürlerin Belirli Özelliklerine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Akhan, N., ve Demirezen, S. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Araştırmacı Öğretmen Modeli" Hakkındaki Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (3), 16-33. <https://doi.org/10.19160/ijer.303643>
- Akkurt, Z. (2019). *Liselerde Öğretmen Liderliği Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Alguları ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi.
- Akman, A. (2019). *Ortaokulların Benimsedikleri Örgütsel Değerler İle Öğretmenlerin Okul İmajına İlişkin Alguları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Akyürek, M., ve Özdemir, M. (2021). Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Türkçeye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (2), 488-500. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.840624>
- Akyüz, B., Kaya, N., ve Aravi, B. (2015). Kamu Çalışanlarının İş Tatmini Üzerinde Liderin Güç Kaynaklarının Rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 71-90.

- Alim, N. (2019). *Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmen Liderliği ile Örgütsel Adanmışlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.T.C. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Rize.
- Alkın, C., ve Ünsar, S. (2006). *Liderlik Özellik ve Davranışlarının Belirlenmesi ve Konuyla İlgili Olarak Yapılan Bir Araştırma*.Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Altılar, N. (2004). *Liderliğe Yolculuk*. İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.
- Altınok, B. (2021). Kuantum Liderlik. Y. Doğan, ve H. Selçuk içinde, *Spor Bilimlerinde Araştırma ve Değerlendirmeler* (s. 236-247). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Altun, E. (2019). *Örgütsel İmajın Örgütsel Bağlılık ve Performansa Etkisi: Üniversite Çalışanları Üzerine Bir İnceleme*.Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Angelle, P. S., ve Dehart, C. (2011). Teacher Perceptions of Teacher Leadership: Examining Differences by Experience , Degree and Position. *NASSP Bulletin*, 95(2), 141-160. <https://doi.org/10.1177/0192636511415397>
- Arslan, M., ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.17539/aej.95187>
- Aslan, H., Çalık , T., ve Er , E. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği ve Politik Beceri Algılarının İncelenmesi. *İlköğretim Online* 18 (3), 1087-1098. doi:10.17051/ilkonline.2019.610689
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen Liderliği Davranışları ve Sınıf İklimi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma*.Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ateşoğlu, İ., ve Türker, A. (2014). Tatil Yeri Seçiminde Ülke İmajının Turistin Risk Algısı. *Journal Of Alanya Faculty Of Business/Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(2).
- Azoury, N., Daou, L., Khoury, C. (2014). University image and its relationship to student satisfaction – case of the Middle Eastern private business schools. *International Strategic Management Review*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ism.2014.07.001>.
- Babil, F. (2009). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adanmaları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.

- Bahçeci, M. (2009). *Velilerin Okul İmajına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*.Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Bakan, İ., ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik Türleri ve Güç Kaynaklarına İlişkin Mevcut Gelecek Durum Karşılaştırması Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması . *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 12 (19) , 73-84.
- Bakan, İ., ve Doğan, İ. (2012). Hizmetkar Liderlik. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Bakan, Ö. (2005). *Kurumsal İmaj*. Konya: Tablet Kitabevi.
- Balcı, E., ve Akkaş, F. (2022). Türkiye İçin Öğretmen Liderliği Lisansüstü Eğitim Programı Önerisi Geliştirme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 354-376.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen Liderler: Öğretmen Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İlköğretim Online*,15(2).
- Bass, B. (1981). Stogdill's Handbook Of Leadership, A Survey Of The Oryand Research, N. Y. *The Free Press*,, 5-17, 491-508.
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Resarch and Development in Transformational Leadership. *Europe an Journal of Work and Organizational Psychology*,8(1), 9-32.
- Başar, U., ve Basım, N. (2018). Paradoksal Liderlik Modeli. *Amme İdaresi Dergisi*, 51(3), 121-153.
- Beare, H.,Caldwell B. J. ve Millikan R.H. (2018). *Mükemmel Bir Okul Yaratmak,Bazı Yeni Yönetim Teknikleri. Creating an excellent school,Some New Management Techniques*. 5.th. edition.1.Baskı 1989. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351041546>.
- Bektaş, Ç. (2016). Liderlik Yaklaşımları ve Modern Liderden Beklentiler. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksek Okulu Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(7), 43-53.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği)*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Malatya.

- Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2010). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 9 (2), 2-13.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, M. (2010). Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 153-173.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Biber, M. (2019). Lider Yöneticilik. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 183-197. <https://doi.org/10.33416/baybem.523611>
- Bişkin, F., ve Kaya, Y. (2011). İş Yaşamında Kişisel Marka. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11 (21), 555-570.
- Boles, K. (1994). Teacher Leadership In a Professional Development School. *Harvard University*. New Orleans.
- Bolkan, S., Goodboy, A., ve Griffin, D. (2011). Teacher Leadership and Intellectual Simulation :İmproving students' Approaches to Studying Through İntrinsic Motivation. *Communication Research Reports*, 28(4), 337-346. <https://doi.org/10.1080/03634523.2020.1828959>
- Bozkurt, O., ve Göral, M. (2013). Modern Liderlik Tarzlarının Yenilik Stratejilerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma(A Study to Determine the Effect of Modern Leadership Styles on). *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Buluç, B. (2020). *Geleneksel Liderlik Yaklaşımları*. N. Güçlü, ve S. Koşar içinde, *Eğitim Yönetiminde Liderlik:Teori, Araştırma ve Uygulama*, s.39-64. Ankara: Pegem Akademi.
- Burke, K. (2009). *The Principal's Role in Supporting Teacher Leadership and Building Capacity: Teacher and Administrator Perspectives*. University of California. San Diego.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133-151.
- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliği ve Engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları. *Gaziantep University Journal Sciences*, 8(2).
- Cerit, Y. (2006). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Üniversitenin İmaj Düzeyine İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47)343-365.

- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective Of Teacher Burnout: Examining The Emotional Work Of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), (s. 193-218). <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>.
- Charan, R. (2009). *Zor Zamanlarda Liderlik*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Childs-Bowen, D., Moller, G., ve Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders Of Leaders. *National Association Of Secondary School Principals (NAASP) Bulletin*, 84 (616), (s. 27-34). <https://doi.org/10.1177/019263650008461606>
- Clifton, R. (2011). *Markalar ve Markalaşma, çev.MÇ.Şenerdi*. İstanbul: Kültür Yayınları.
- Crowther, F. (1997). Teachers as Leaders-an Exploratory Frame Work. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.1108/09513549710155410>.
- Çelik, M., ve Polat, H. (2017). Kamu ve Özel Okul Yöneticilerinin Kendi Kendine Liderlik Stratejileri Açısından Karşılaştırılması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 93-112.
- Çetiner, N. (2016). *Üniversitelerde Kurumsal İmaj Oluşumu: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinin Kurumsal İmajının Öğrenciler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi . Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çetinkaya, H. (2017). *Okul Yöneticilerinin Toksik(Zehirli) Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Denizli.
- Çırpan, H. (2013:1-5). Lider mi, Yönetici mi. *Active Bankacılık ve Finans Dergisi*. Haziran-Temmuz, 7, 1-5.
- Çobanoğlu, A. (2011). *Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Okul İmajının Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.İstanbul.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. ASCD.
- Demir, C., Yılmaz, M., ve Çevirgen, A. (2010). Liderlik Yaklaşımları ve Liderlik Tarzlarına İlişkin Bir Araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Demir, K. (2014). Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması . *İlköğretim Online*,13(2).
- Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları, Örgütsel İmaj Algıları ve Öğrenci Başarıları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi.

- Demiröz, S., ve Kavak, Y. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları ve Öğremvi Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2). <https://doi.org/10.17556/erziefd.557351>
- Derin, N., ve Demirel, E. (2010). Kurum İmajının Kurum Kimliği Açısından Açıklanabilirliği: İnönü Üniversitesi Turgut Özal Tıp Merkezi Örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 13(2), 155-193.
- Dikmen, B. (2012). *Liderlik Kuramları ve Dönüştürücü Liderlik Kuramının Çalışanların Örgütsel Bağlılık Alguları Üzerindeki Etkisine Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, İşletme Yönetimi Bilim Dalı. İstanbul.
- Dinçer, Ö. (1998:2). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul (5. Baskı): Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Doğan, S., ve Varinli, İ. (2010). Social Responsibility Concept and Institutional Image Relation in Managements:A Research For Bank Clients. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Dutton, J. E., Dukerich, J., ve Harquail, C. (1994). Organizational Images and Member Identification . *Administrative Science Quarterly*, 239-263. <https://doi.org/10.2307/2393235>.
- Dutton, J., ve Dukerich, J. (1991). Keeping An Eye On The Mirror:Image And Identity in Organizational Adaptation. *Academy Of Management Journal*, 34(3), 517-554. <https://doi.org/10.5465/256405>.
- Duyar, M. (2020). Kişisel İmaj Yönetimi Bağlamında Sosyal Medyanın Kullanımı. *Anasay*, (11), 149-170. <https://doi.org/10.33404/anasay.661012>.
- Dülger, G., ve Acar, O. (2017). Özel Okullarda Kurumsal İtibar Algısı: Okul Paydaşları Üzerinde Bir Araştırma ve Model Önerisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. <https://doi.org/10.20875/makusobed.349856>.
- Efil, İ. (1996). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. Uludağ Güçlendirme Vakfı Yayınları, 4. Baskı, Bursa.
- Eger, L., Egerová, D. ve Pisonová, M. (2018). Okul imajının değerlendirilmesi. *Eğitim Politikası Çalışmaları Merkezi Dergisi*, 8 (2), 97-122. <https://doi.org/10.26529/cepsj.546>
- Elmas, G. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *T.C. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Yüksek Lisans Tezi.
- Erdoğan, Z., Develioğlu, K., Gönüllüoğlu, S., ve Özkaya, H. (2006). Kurumsal İmajın Şirketin Farklı Paydaşları Tarafından Algılanışı Üzerine Bir Araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 55-76.

- Eres, N. F. (2012). *Örgüt İmajı Geliştirmede Liderin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. İstanbul.
- Erkmen, T., ve Çerik, Ş. (2007). Kurum İmajını Oluşturan Kurum Kimliği Boyutları Bağlamında Örgüte Bağlılığın İncelenmesi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Öneri Dergisi*, 7 (28), 107-119. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.684330>.
- Eroy, S. (2019). *Algılanan Lider Güç Kaynaklarının İş Performansına, İş Stresine ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. [Curriculum development in education]. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Farr, S. (2010). *Teaching as Leadership*. United States (USA): Teach For America.
- Fullan, M. (2002). The Role of Leadership in the Promotion of Knowledge Management in Schools. *Teachers and Teaching*, 8(3), 409-419. <https://doi.org/10.1080/135406002100000530>.
- Gabarro, J., vd. (2009). *Potansiyeli Yüksek Liderler Yetiştirmek*. Çev. İlker Gülfidan. Harvard Business Review, *MESS Yayınları*.
- Garih, Ü. (2001). *Yönetim Teknikleri*. İstanbul: Hayat Yayıncılık. 56-214.
- Gemlik, N., ve Sığı, Ü. (2007). Kurum İmajı Analizi ve Bir Belediye Üzerindeki Uygulamanın Değerlendirilmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Uygulamanın Dergisi* 11(2), 267-282.
- Gençay, A. (2014). *Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Sitilleri ve Okul İmajı*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gioia, D., Schultz, M., ve Corley, K. (2000). Organizational Identity, Image, and Adaptive Instability. *Academy Of Management Review*, 25(1), 63-81. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.2791603>.
- Goleman, D. (2017). *Leadership Thatgets Results( Harvard Business Review Classics)*. Harvard Business Press.
- Google Akademik, (2022).03. 03. 2022 tarihinde Google Akademik: <https://scholar.google.com/> adresinden alındı adresinden alındı
- Grant, C., Gardner, K., Kajee, F., Moodley, R., ve Somaroo, S. (2010). Teacher Leadership a Survay Analysis Of Kwazulu-Natal Teachers' Perceptions. *South African Journal Of Education*, 30(3), 401-419. <https://hdl.handle.net/10520/EJC32243>.
- Gray, E. R., ve Balmer, J. (1998). Managing Corporate Image and Corporate Reputation. *Long Range Planning*, 31 (5), 695-702.

- Güçlü, N., VE Koşar, S. (2020). *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori, Araştırma ve Uygulama*. A. Kılınç içinde, *Çağdaş Liderlik Yaklaşımları* (s. 65-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, M. (2012). *Yönetimde Başarı İçin Altın Kurallar*. İstanbul: Alfa Basım Dağıtım.
- Gümüş, N. (2015). *Kamu ve Özel Okul Öğretmenlerinin Okullarına Yönelik Kurumsal İmaj Algılarının ve İş Doyumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. İstanbul.
- Güncör, C. V. (2017). Sosyal Sermaye ve Eğitim İlişkisi . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 70-90.
- Gürbüz, S. (2008). *Yönetici, Öğretmen ve Velilere göre Ankara İli Özel ve Kamu İlköğretim okullarının kurumsal imajı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürler, A. (2019). *Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının İncelenmesi*. Ahi Evren Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir.
- Güzeltik, E. (1999). *Küreselleşme ve İşletmelerde Değişen Kurum İmajı*. İstanbul : Sistem Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W., Babin, B., Anderson , R., ve Tatham, R. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- Harmancı, M. (2008). *İş'te İmaj Faktörü*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: Heresy, Fantasy or Possibility. *School Leadership ve Management*, 23(3), 313-324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>.
- Harris, A., ve Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Newyork, USA: Open University Press.
- Hatch, M. J., ve Schultz, M. (1997). Relations Between Organizational Culture, Identity and Image. *European Journal of Marketing*. Cilt. 31 No. 5/6, s. 356-365. <https://doi.org/10.1108/eb060636>
- Hatch, M. J., ve Schultz, M. (2011). *Marka Girişimi: Kurumsal Markalaşma ile Şirket Stratejisini, Kültürünü ve Kimliğini Uyumlu Hale Getirme Yöntemleri*. Brandage Yayınları.
- Helvacı, M. A. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışı Gösterme Düzeyleri. *Journal of World of Turks/ Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*,2(1).
- Hickey, W. D., ve Harris, S. (2005). Improved Professional Development Through Teacher Leadership. *Kırsal Eğitimci-The Rural Educator*, 26(2). <https://doi.org/10.35608/ruraled.v26i2.511>.

- Holiday, R. (2012). *İnan Bana Yalan Söylüyorum, Kandıran Adamın İtirafı*. İstanbul: Newyork Times Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.
- Ilgın, H. Ö., Ertekin, İ., ve Yengin, D. (2018). İmaj ve Kurumsal İmaj Bağlamında Kent İmajı. *The Turkish Online Journal Of Design Art And Communication*, 8 (2 ), 203-215. <https://doi.org/10.7456/10802100/005>.
- İmamoğlu, E. B. (2019). *Güçlendirici Liderlik ile Yenilikçi İş Davranışı Arasındaki İlişkide Algılanan Örgütsel Destek ve Bilgi Paylaşımı Davranışının Aracı Rolü: Bilişim Sektöründe Bir Çalışma*. Yıldız Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi.Yüksek Lisans Tezi , (s. 26). İstanbul.
- İnanır, B. (2020). *Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Düzeyleri ile Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Kastamonu Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Işık, N. (2014). *Liderlik Yaklaşımları ve Hizmetkar Liderliğin İş Görenlerin Organizasyonel Bağlılıklarına Etkileri*.Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ivy, J. (2001), Higher Education Institution İmage:a correspondence analysis approach"Yüksek öğretim kurumu imajı: uyum analizi yaklaşımı", *International Journal of Education Management* , Cilt. 15 No. 6, s. 276-282. <https://doi.org/10.1108/09513540110401484>.
- Kabadayı, S. (2011). *İmajınızı Nasıl Alırsınız- İçten Dışa Kişisel İmaj Yönetimi*. İstanbul: Elma Yayınevi.
- Kahle, LR ve Kim, CH. (2006). *Görüntü oluşturma ve pazarlama iletişimi psikolojisi*.  
Creating Images and the Psychology of Marketing Communication. Psikoloji Basım. Londra.
- Karakaş, A. (2020). Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Türlerinin Temeline İlişkin Öğretmen Algılamaları: Fenomenografik Bir Araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (1), 39-72. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.3m>
- Karaman, M.S. (2004). İşletmelerde Liderliğin Verimlilik Üzerindeki Etkileri ve Ünlü İşletme Lideri Jack Welch'in Liderlik Uygulamalarının Verimlilik Açısından Değerlendirilmesi. *Verimlilik Dergisi*(3), 9-35.
- Karapınar, E., ve Akgül, H. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Algılanan Hizmet Kalitesi ve Kurumsal İmajın Birbirine Etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 225-250.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kasapoğlu, H. (2020). Öğretmenlerin Kendi Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının ve Kendilerini Geliştirme Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim*

- Kayral, İ. H. (2016). Dağıtımçı Liderlik, Karmaşık Sistemlerde Liderlik ve Öz Liderlik Teorileri Kapsamında Makrodan Mikroya Liderlik. TÜSEB, Ankara. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 12-22.
- Keser, S. (2013). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Otantik Liderlik ve Psikolojik Sermaye Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Eğitim Yönetimi ve Denetimi.Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Kilik, M. (2011). *Kurum İmajı ve Lider Etkileşimi:Sivil Toplum Kuruluşları Örneği*. Doktora Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Dinler Tarihi Anabilim Dalı.
- Kılınç, A. Ç. (2020). *Çağdaş Liderlik Yaklaşımları*. N. Güçlü, ve S. Koşar içinde, *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori, Araştırma ve Uygulama* (s. 65-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılınç, A., ve Receoğlu, E. (2013). Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı ve Beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 3 (2), 175-215.
- Kılınç, T. (1995). Durumsal Liderlik Anlayışında Gelişmeler: Liderliğe İkameler Yaklaşımı. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 24(1), 59-76.
- Kırca, C. (2018). *Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kirkit, G., ve Altun, S. (2005). Okul Yöneticilerinin Basındaki İmajı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, s.41, 25-46.
- Kızılkaya, H. (2012). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ve İş Doyumları Bakımından İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma*.Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Koçel, T. (2018). *Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Konan, N., ve Çelik, O. (2018). Güçlendirici Liderlik Ölçeğinin Eğitim Örgütleri İçin Türkçeye Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Education Journal* 4(26). 1043-1054.  
<https://doi.org/10.24106/kefdergi.434140>.
- Korkmaz, E., ve Gündüz, H.B. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.

- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A., Şahbudak, E., Karta, N., ve Şen, E. (2015). *Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Liderlik*. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Korkut, A. (2012). *Ruhsal Liderliğe İlişkin Kuramsal Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.
- Köktürk, M., Yalçın, A., ve Çobanoğlu, E. (2008). *Kurum İmajı: Oluşumu ve Ölçümü*. Beta Yayınları.
- Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gereklik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Köse, E. K. (2019). Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeğinin (ÖSLÖ) Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(1), 139-168. <https://doi.org/10.14527/kuey.2019.004>.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C., ve Ceylan, N. (2017:155). Okullarda Örgütsel Bağlılık Yaratan Bir Öncül Olarak İmaj. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (34).
- Krisko, M. E. (2001). *Teacher Leadership: A Profile To Identify The Potential*. (s. 8-10). Delta Pi .43., Orlando, FL, 8-10 Kasım 2001.
- Kurşun, A. T. (2011). *İlköğretim Okullarının Kurumsal İmajının Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen Liderliğini Açıklamaya Yönelik Bir Model: Dağıtımçı Liderlik, Örgütsel Öğrenme ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısının Öğretmen Liderliğine Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 41(183), 1-28. <https://doi.org/10.15390/eb.2016.5081>
- Leblebici, E. (2016). *Öğretmen Algılarına Göre Meslek Liselerinde Örgütsel İmaj, Örgüt Kültürü ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi .
- Lunenburg, F. C. (2011). Emotional Intelligence in The Work Place: Application to Leadership. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 14(1), 1-6.
- Maxfield, C. R., Wells, C., Keane, W., ve Klocko, B. (2008). The Role of Superintendents in Supporting Teacher Leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 3(3).
- Maxwell, J. C. (2013). *Liderlik Yasaları*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

- McDonald, D. H., ve Keedy, J. (2002). Kentucky Eğitim Reformu Yasası Döneminde Lider Öğretmenler Olarak Müdürler: Yüksek Başarılı, Düşük Gelirli Okullar İçin Temel Atma. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans.
- Memduhoğlu, H. B., ve Kuşçi, E. (2012). Yönetici ve Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme. *İlköğretim Çevrimiçi*, 11(3), 748-761.
- Meriç, D., ve Tokgöz, N. (2015). Farabi Öğrencilerine Göre Anadolu Üniversitesinin Kurum İmajı: Gelen Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 178-186.
- Mermer, S. (2020). *Özel Okulların Kullandığı Pazarlama Taktikleri ile Velilerin Okula Bağlılıkları ve Okul İmajı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.
- Meydan, C. H., ve Polat, M. (2010). Liderin Güç Kaynakları Üzerine Kültürel Bağlamda Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(04), 123-40. [https://doi.org/10.1501/SBFder\\_0000002187](https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002187)
- Meydan, C., Dirik, D., ve Eryılmaz, İ. (2018). Liderin Güç Kaynakları ve İş Performansı Arasındaki İlişkide Peltz Etkisinin Düzenleyici Rolü. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 25(1), 75-92. <https://doi.org/10.18657/yonveek.299554>
- Murray, K. (2014). *Liderlik ve İletişim*. Çeviri: Ümit Şensoy. Kültür Yayınları.
- Nartgün, Ş. S., ve Demirer, S. (2017). Okul Yöneticilerinin Psikolojik Güçlendirme ve Örgütsel İmaj Algıları Arasındaki İlişki. *The Journal Of Academic Social Science Studies International*, 57, 39-65. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS6938>.
- Nartgün, Ş., ve Kaya, A. (2016). Özel Okul Velilerinin Beklentileri Doğrultusunda Okul İmajı Oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-165.
- Nguyen, D. , Harris, A. ve Ng, D. (2020), "Öğretmen liderliği üzerine ampirik araştırmanın gözden geçirilmesi (2003–2017): Kanıt, modeller ve çıkarımlar", *Eğitim Dergisi* , Cilt. 58 No. 1, s. 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>.
- Okay, A. (2003). *Kurum Kimliği*. Ankara: Mediacat Kitapları.
- Orhan, H. (2020). *Öğretmenlerin İş Motivasyonlarıyla Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Konya.

- Oktay, F. (2016). Çağdaş Örgütlerde Kurumsal İmaj ve Yenilikçi Örgütsel Vatandaşlık Bağlamında Bir Analiz. *Öneri Dergisi*, 12(45), 341-356. <https://doi.org/10.14783/od.v12i45.1000020016>
- Özalkuş, A. (1994). *Kurum İmajının Oluşumunda PR'ın Rolü*. İÜ SBE Tanıtım ve Halkla İlişkiler Bölümü .Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Özalp, İ., Eren, G., ve Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda Durumsallık Yaklaşımı Açısından Liderlik:Liderliğin Fred E. Fiedler Teorisindeki Liderlik Tarzlarına Göre Belirlenmesi ve Eskişehir Bölgesinde Seçilen Büyük Sanayi İşletmelerinde Bir Uygulama. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (1-2), 161-205.
- Özbek, O. (2019). Akademik Motivasyon ve Okul İmajı İlişkisi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 150-162. <http://dx.doi.org/10.33468/sbsebd.93>
- Özdemirci, A. (2012). *Popüler Kültür, Tüketim Psikolojisi ve İmaj Yönetimi-Türkiye(1950-1980)*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Özer, M. A., ve Güler, E. (2014). Yöneticiler İçin İmaj Yönetimi Stratejileri. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 49 (1), 34-66.
- Özözü, S. (2016). Kurumsal İmaj, Örgüt Kültürü ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 581-596.
- Öztürk, N., ve Şahin, S. (2017). Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürü ve Öğretmen Liderliği: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü. *İlöğretim Online*, 16(4). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342967>
- Öztürk, Z., Doğuç, E., ve Arıkan, G. (2017). Sağlık Çalışanları Tarafından Algılanan Durumsal Liderlik Stilleri (Ankara'da Bir Özel Hastane Örneği). *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 3(3), 381-397.
- Palacio, A., Meneses, G., ve Perez, P. (2002). The Configuration Of The University Image And its Relationship With the Satisfaction of Students. *Journal Of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/09578230210440311>.
- Peltekoğlu, F. (2007). *Halkla İlişkiler Nedir*. İstanbul: Beta Basım.
- Peltekoğlu, F. B. (1997). Kurumsal İletişim Sürecinde İmajın Yeri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 4, 125-145.
- Peters, S. (2006). *Kendinizi Markalaştırmanın 50 Yolu*. Çev. Esra Makara. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Polat, S. (2009). *Yükseköğretim Örgütlerinde Örgütsel İmaj Yönetimi: Örgütsel İmajın Öncülleri ve Çıktıları*. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi.

- Polat, (2011). Üniversite Öğrencilerine Göre Kocaeli Üniversitesinin Örgütsel İmajı. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 36(160).
- Polat, S., Abat, E., ve Tezyürek, S. (2010). The Perceived Corporate İmage Of Private Secondary Schools By Student 's and Parent 's Views. *European Journal Of Educational Studies*, 2(2), 65-76.
- Pont, B., Moorman, H., ve Nusche, D. (2008). *Improving School Leadership (Vol.1,pp.1-199)*. Paris: OECD.
- Sağır, M. (2015). *Öğretimsel Liderlik: Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları* . Ankara: Pegem Akademi.
- Sağır, M., ve Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinde Sorunla Karşılaşma Dereceleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,10(2), 39-56.
- Saraçaydın, M. (2020). Kişisel İmaj Yönetimi Bağlamında Sosyal Medyanın Kullanımı *Anasay Dergisi*(11). 149-170.<https://doi.org/10.33404/anasay.661012>.
- Savaş, G. (2016). *Okul Müdürlerinin Destekleyici Davranışları ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Sayan, T. (2016). *Liderlik Sanatı*. İzmir: Ottoman Yayıncılık.
- Saydam, S. (2018). *Yükseköğretimde Örgütsel İmaj ve Aidiyetin Mesleki Sonuç Beklentisi ve Öğrenci Sadakatini Yordaması*.Yüksek Lisans Tezi.İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.
- Sebastian, J., Huang, H. ve Allensworth, E. (2017). Liselerde bütünleşik liderlik sistemlerini incelemek: müdür ve öğretmen liderliğini örgütsel süreçlere ve öğrenci sonuçlarına bağlamak. *Okulun Etkililiği ve Okul Gelişimi* , 28 (3), 463-488. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1319392>.
- Schuler, M. (2004). Management of the Organizational Image: A Method for Organizational Image Configuration. *Corporate Reputation Review*, 7 (1), 37-53. <https://doi.org/10.1057/palgrave.crr.1540210>.
- Selçuk, Ş. (2018). *Özel Ortaöğretim Kurumlarında Yöneticilerin İnovasyon Yeterlilikleri ile Örgütsel İmaj Algısı İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Serinkan, C. (2008). *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın.

- Smylie, M. A., ve Denny, J. (1990). Teacher Leadership: Tensions and Ambiguities in Organizational Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235-259. <https://doi.org/10.1177/0013161X90026003003>.
- Swanson, J. (2000). What Differentiates an Excellent Teacher from a Teacher Leader? *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans.
- Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Kimlik, Örgütsel İmaj, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel Adalet: Bursa Örneği*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. İzmir.
- Şimşek, M. (2018). *Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları İle Psikolojik İyi Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Şişman, M. v. (2008). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabak, A. (2005). *Lider ve Takipçiler*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Taslak, S., ve Akın, M. (2005). Örgüt İmajı Üzerinde Etkili Olan Faktörlere Yönelik Bir Araştırma: Yozgat İli Emniyet Müdürlüğü Örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 263-294.
- Taş, U. ve Yenilmez, F. (2008). Türkiye'de Eğitimin Klakınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186.
- Taşpınar, B. (2019). *Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ile Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı .
- TDK, (2022). *Türk Dil Kurumu*. 20.05.2022 tarihinde Türk Dil Kurumu: <https://www.tdk.gov.tr> adresinden alındı
- Tekeş, H. (2018). *Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Almanın Öğretmen Liderliği ile İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- Tezişçi, S. (2013). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Üniversitelerinin Örgütsel İmajına İlişkin Algıları*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul. DOI: <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.006>
- Tolungüç, A. (2000). *Turizm Tanıtım ve Reklam*. Ankara: MediaCat Kitapları.

- Töremen, F., ve Karakuş, M. (2008). Okullarda İşleri Kolaylaştırma Çabası: Okul Yönetiminde Kolaylaştırıcı Liderlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 1-11.
- Tran, M. A., Nguyen, B., Melewar, T. C., ve Bodoh, J. (2015). Tran, MA , Nguyen, B. ,  
Melewar, TC ve Bodoh, J. (2015), Exploring the corporate image formation process. *Qualitative Market Research: An International Journal*. "Kurumsal imaj oluşturma sürecini keşfetme", Nitel Pazar Araştırması, Cilt. 18 No. 1, s. 86-114.  
<https://doi.org/10.1108/QMR-05-2014-0046>.
- Trout, Jack, ve Ryukin, S. (2013). *Farklılaş ya da Öl.Ölümçül Rekabet Çağında Hayatta Kalmanın Sırları*. İstanbul: Mediacat.
- Tuncer, T. (2020). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarının Örgüt Kültürüne Etkisi: Isparta İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Ankara.
- Turan, S. (2017). *Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarının Örgütsel Zeka Düzeyine Etkisi (Zonguldak İli Örneği)*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlama ve Ekonomisi Bilim Dalı. Ankara.
- Turhan, M., ve Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü Programların Öğretmen, Yönetici ve Denetmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (43), 200-218.
- Türkkahraman, M. (2004). Günümüzün Büyüsü İmaj ve Gerçek Hayat. *İstanbul Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, (30), 1-14.
- Uluçay, D. M. (2018). Üniversitelerde Kurumsal İmaj Ölçümü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 17-36.
- Uluçay, D. T. (2012). *Yaşar Üniversitesi Kurumsal İmajının Üniversitenin Farklı Paydaş Grupları Tarafından Algılanışı*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Uygur, M. (2020). İlkokul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel İmajı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 15-31. DOI: <https://doi.org/10.31592/aeusbed.683343>
- Uzun, G. (2005). *Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar ve Bankacılık Sektöründe Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Adana.
- Vigoda- Gadot, E., ve Ben-Zion, E. (2004). Parlayan yıldızlar: Örgütsel imajın, iş değişkenleri ile subayların yüksek teknoloji endüstrisinde bir iş için hizmetten

- ayrılma niyetleri arasındaki ilişki üzerindeki aracı etkisi. *Kamu Personeli Yönetimi*, 33 (2), 201-223. <https://doi.org/10.1177/009102600403300205>
- Vigoda-Gadot, E., Vinarski- Peretz, H., ve Ben-Zion, E. (2003). Politics and İmage in the Organizational Landscape: An Empirical Examination Among Public Sector; Employees. *Journal of Managerial Psychology*.
- Wadsworth, W. J. (1999). *Liderlik: Atak Yöneticinin Rehberi*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Whittington, J. L., ve Evans, B. (2005). The Enduring İmpact Of Great Ideas. *Problems and Perspectives in Management*, (2), 114-122.
- Yalçınkaya, M. (2002). Çağdaş Okulda Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Yaşbay, H. (2011). *Otantik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İzmir.
- Yiğit, Y., Doğan, S., ve Uğurlu, C. (2013). Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2), 93-105.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 446.
- Yıldırım, B. (2005). Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlikle Meslek Ahlakı İlişkisi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13), 8-27.
- Yıldırım, N. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Kurum İmajı ve Halkla İlişkiler Çalışmaları: Malatya Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Yılmaz, A. (2018). *Okullardaki Bürokratik Yapı ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği, İzmir.
- Yılmaz, E., ve Jafarova, G. (2022). Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 328-346. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.21>.
- Yılmaz, K., Oğuz, A., ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 32 (3), 659-675.
- York-Barr, J., ve Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>.

YÖK. (2022). Ulusal Tez Merkezi.03.05.2022 tarihinde Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi: [https://tez.yok.gov.tr/Ulusal Tez Merkezi/adresinden alındı](https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/adresinden_alindi)

Yörük, S., ve Akdağ, G. (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1).

Yücel, Y. (2020). *Öğretmen Liderliği Eğitim Programının Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Becerilerine Etkisi*.Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.Konya.

Zinn, L. F. (1997). *Supports and Barriers to Teacher Leadership: Reports of Teacher Leaders*. University of Northern Colorado.

Zülfizade, T. (2020). *Profesyonel Bir Kimlik Olarak Öğretmen Liderliği*. Yüksek Lisans Tezi.T.C. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı. Bursa.

**EKLER**  
**EK-1 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU**

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, okul imajı ve öğretmen liderliği ilişkisini incelemeyi, öğretmen liderliğinin öğretmenler tarafından algılanan öğretmen liderliği özelliklerinin okul imajına etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında toplanacak veriler İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Tez Programı'nda yürütülmekte olan bir tez çalışması için kullanılacaktır. Araştırma sırasında sizden alınan bilgiler, diğer cevaplayıcıların bilgileriyle birleştirilecek olup; toplanan veriler YALNIZCA BİLİMSEL AMAÇLARLA kullanılacaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz yanıtların doğruluğu, araştırmanın niteliği açısından oldukça önemlidir. Anket formunda, 54 adet soru yer almaktadır. Sorulara yanıt verme süresi, ortalama 9 dakikadır.

İşbirliğinizin ve katkınızın çok değerli olduğunu belirtir, desteğiniz için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Dr. Öğretim Üyesi Esra TÖRE  
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi  
Rukiye KESTİ  
İZÜ Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Yüksek Lisans Öğrencisi

**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

**Görev Yaptığınız İlçe:** .....

**Branşınız** : .....

**Görev Yaptığınız Kademe :** ( ) Anaokulu ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise

**Yaşınız :** ( ) 20-25 ( ) 26-30 ( ) 31-35 ( ) 36-40 ( ) 41-45 ( ) 46+

**Cinsiyetiniz :** ( ) Kadın ( ) Erkek

**Medeni Durumunuz:** ( ) Bekar ( ) Evli ( ) Diğer

**Mesleki Kıdeminiz:** ( ) 1-5 yıl ( ) 5-10 yıl ( ) 10-15 yıl ( ) 15-20 yıl ( ) 20 yıl+

**Mezuniyet Durumunuz :** ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

**Bu okuldaki toplam çalışma yılınız:** ( ) 1 yıl ve altı ( ) 2-6 yıl arası ( ) 7-11 yıl arası ( ) 12-16 yıl arası

( ) 17-21 yıl arası

**Mesleki eğitimlere katılma sıklığınız:** ( ) Yılda bir kez ve altı ( ) Yılda 2-4 kez ( ) Yılda 5 kez ve üzeri

**Alanınızdaki yayınları takip etme sıklığınız:** ( ) Her zaman ( ) Sık sık ( ) Bazen ( ) Ara sıra  
( ) Hiçbir zaman

**EK-2 OKUL İMAJI ÖLÇEĞİ**

<b>ÖRGÜTSEL İMAJ ÖLÇEĞİ</b>						
	Lütfen, aşağıdaki ifadeleri okulunuz ile ilgisine göre “Kesinlikle katılmıyorum”dan “kesinlikle katılıyorum”a doğru uzanan ölçek üzerinde, sizin için en doğru seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak değerlendiriniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Nu	İFADELER	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Bizim okul, kalitesi yüksek bir okuldur.					
2						
3	Bizim okul, sayısal alanda öne çıkan bir okuldur.					
4						
5	Bizim okul, spor alanı ile tanınır.					
6						
7	Bizim okul, belli alanda uzmanlığı olmayan sıradan sessiz bir okuldur.					
8						
9	Bizim okulun öğretmenleri kaliteli eğitim vermeye odaklanmıştır.					
10						
11	Bizim okulun, yüksek kalitede mezun verebilecek programları vardır.					
12						
13	Bizim okul, halka kaliteli hizmet sunma sorumluluğundadır.					
14						
15	Bizim okulun yöneticileri, okulun ekonomik kaynaklarını iyi yönetir.					
16						
17	Bizim okulun eğlence/oyun günü gelenekleri vardır.					
18						
19	Bizim okulun kendine özgü genel ”okul ruhu” vardır.					
20						
21	Bizim okul, dernek, kulüp, kafeterya gibi olanakları ile şehri aratmaz.					
22						
23						
24	Bizim okulun binaları modernidir.					
25	Bizim okulun görünümü/düzenlemesi iyidir.					
26						
27	Bizim okulun alanı diğerlerine göre daha büyük ve kullanışlıdır.					
28						
29	Bizim okul öğrencilerini üniversite ve iş dünyasına iyi hazırlar.					
30						
31	Bizim okul, beslenme olanakları açısından iyidir.					
32						
33	Bizim okul, toplumsal ve politik konularda aktiftir.					
34						
35	Bizim okul, demokratik uygulamaların öne çıktığı bir okuldur.					

### EK-3 ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Teorik bilgiyi pratikte uygularım.					
2	Meslektaşlarıma öğretim önerileri sunarım.					
3						
4	Sınıf yönetimi için farklı stratejiler geliştirir ve yenilik yaparım.					
5	Eğitsel fikirleri uygulamaya koyarım.					
6						
7	Etkinlik düzenleme şeklini çocukların kavrayışına göre ayarlarım.					
8						
<b>Öğretmen liderlerin özellikleri</b>						
9	Deneyimli bir meslektaşımı öğretmen lideri olarak görürüm.					
10						
11	Organizasyon becerileri olan meslektaşımı öğretmen lideri olarak görürüm.					
12						
<b>Okul çapında karar alma sürecine katılım</b>						
13						
14	Okulda yöneticilerin seçilmesinde yer alırım.					
15						
16	Okulla ilgili konularda yöneticilere görüşlerimi ifade ederim.					
<b>Çeşitlilik ve sürekli gelişim</b>						
17	Ortaklaşa fikirlerle karşılaştığımda meslektaşlarımdan görüşlerine saygı duyarım.					
18						
19	Mesleki hatalarımdan farkındayım ve en kısa zamanda düzeltereğim.					

## EK-4 ÖLÇEK İZİNLERİ

### EK-4.1. ÖRGÜTSEL İMAJ ÖLÇEK İZNİ

#### Örgütsel İmaj Ölçek İzni [Gelen Kutusu x](#)

**rukiye kesti**

Sayın Soner Hocam, Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapıyorum.Danışman Hocam Dr.Esra TÖRE.Yüksek lisans tezimde

**Soner Polat**

Merhaba Akademik nezaket gereği ilgili eserlere atıf yapmanız koşulu ile elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim. Prof.Dr. Soner POLAT

### EK- 4.2.ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEK İZNİ

Sayın Rukiye KESTİ,

"Öğretmen Liderliği Ölçeğini" tezinizde veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek maddelerini ve ölçeğe ait psikometrik özellikleri içeren makaleyi ekte paylaşıyorum (Ölçek maddeleri makalenin son sayfasında yer almaktadır).

Not: Size ölçekle ilgili bir bilgi vermek durumundayım; bu ölçeğin orijinalini Wang ve Xia isminde iki araştırmacı geliştirmişti; biz, bu ölçeğin Türkçe uyarlamasını yaptık, dolayısıyla tezinizde ölçeği anlattığınız bölümde bu şekilde raporlamanız, katkı sağlayacaktır.

Sevgi ve selamlarımla

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

#### Öğretmen Liderliği Ölçek İzni [Gelen Kutusu x](#)

**rukiye kesti**

Sayın İbrahim Hocam, Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapıyorum.Danışman Hocam Dr.Esra TÖRE.Yüksek lisans tezimde

**İbrahim Akyürek**

Merhaba Rukiye hocam, Türkçe'ye uyarlama çalışması olan "Öğretmen Liderliği Ölçeğimizi" tezinizde kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. rukiye kesti <rukiyekest

## EK 5 – ANKET UYGULAMA İZİNİ



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

**GÜNLÜDÜR**

Sayı : E-59090411-44-45618810  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Rukiye KESTİ)

14.03.2022

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Valilik Makamının 09.03.2022 tarihli ve 45328973 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ  
İl Millî Eğitim Müdürü a.  
Şube Müdürü

Ek:  
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)  
2- Rapor Örneği  
3- Ölçekler

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>  
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK  
E-posta : stratejigelistirne34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri  
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evmik güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evmiksorum.meb.gov.tr> adresinden 8523-5c6c-32dc-9d94-609d kodu ile teyit edilebilir.



# EK 6- İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL İZİNİ ETİK ONAY BELGESİ



T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-24399  
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Rukiye KESTİ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

"Okul İmajı ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanız kurulumuzun 24.02.2022 tarihli ve 2022/02 sayılı toplantısında değerlendirilerek etik açıdan uygun bulunduğuna katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Nasuh USLU  
Kurul Başkanı

Ek:24-Rukiye KESTİ Etik Onay Belgesi (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : \*BS4PK6V6K\* Pin Kodu : 25212

Adres: Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul

Telefon: 444 97 98 Faks: +90 (212) 693 82 29

e-Posta: bilgi@izu.edu.tr Web: www.izu.edu.tr

KeP Adresi: izu@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://ebys.izu.edu.tr/enVision/Dogrula/0N3>

Bilgi için: Zeyneb Funda TEZ

Unvanı: Yeminli Katip

Tel No: +902126929606





T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
ETİK KURULU

**ETİK ONAY BELGESİ**

Tarih	24.02.2022
Sayı	2022/02
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	<i>Okul İmajı ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Rukiye KESTİ
Danışman Adı Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE
Karar	UYGUNDUR

*(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)*

Prof. Dr. Nasuh USLU  
**Başkan**

Prof. Dr. Metin TOPRAK  
**Üye**

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ  
**Üye**

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ  
**Üye**

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK  
**Üye**

Prof. Dr. Yahya Kemal YOGURTÇU  
**Üye**

Av. Bilal ŞAMAT  
**Üye**

Kurul Yeminli Kâtibi

Zeyneb Funda TEZ

# ÖZGEÇMİŞ

## A. KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı:** Rukiye KESTİ

## B. EĞİTİM

**Yüksek Lisans:** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bölümü, 2022

**Lisans:** Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği  
Bölümü, 1996, Konya.

**Lise:** Muğla Kız Meslek Lisesi, 1992.

**İlköğretim:** Türdü 100.Yıl İlköğretim Okulu, 1986, Muğla.

## C. MESLEKİ DENEYİM

12/09/1996 -26/10/1998- Saimbeyli Lisesi –Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni

26/10/1998-10/10/2008 - Ramazan Atıl Lisesi

13/10/2008-02/02/2009- Muğla Anadolu Öğretmen Lisesi

05/02/2009-25/02/2013- Adana Anadolu Lisesi

25/02/2013-14/08/2017- Dr. Feyyaz Etiz Anadolu Lisesi

14/08/2017-18/10/2019- Borsa İstanbul Başakşehir Mesleki ve Teknik Anadolu  
Lisesi

18/10/2019-01/10/2021- Pendik Mesleki Eğitim Merkezi– Müdür Yardımcısı

01/10/2021- -Kartal Mehmet Akif Ersoy Anadolu İmam Hatip Lisesi-  
Müdür

Yardımcısı

## D. AKADEMİK DENEYİM

1. “Kurumsal Sosyal Sorumluluk ve Kurumsal İtibar” Bildiri, 29-30 Mayıs 2021, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi 2. Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Kongresi, İstanbul.
2. “Karşılaştırmalı Eğitim Tarihi ve Türk Eğitim Sistemi ile Singapur Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması” Bildiri, 29-30 Mayıs 2021, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi 2. Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Kongresi, İstanbul.

3. ‘Okul İmajı ile Öğretmen Liderliği İlişkisinin İncelenmesi’11-15 Mayıs 2022 İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eyfor-13 Kongresi, İzmir.

