

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

SOSYAL KİMLİK KURAMI BAĞLAMINDA OKUL
MÜDÜRLERİNİN GRUP PROTOTİPİ LİDERLİĞİİLE
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Adem ASMAZ

İstanbul
Ekim, 2024

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

SOSYAL KİMLİK KURAMI BAĞLAMINDA OKUL
MÜDÜRLERİNİN GRUP PROTOTİPİ LİDERLİĞİ İLE
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

Adem ASMAZ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

İstanbul
Ekim, 2024

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Üye Prof. Dr. Bilal YILDIRIM

Üye Prof. Dr. Ali Haydar ŞAR

Üye Doç. Dr. Pınar AYYILDIZ

Üye Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “**Sosyal Kimlik Kuramı Bağlamında Okul Müdürlerinin Grup Prototipi Liderliği İle Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları Arasındaki İlişki**” 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.

Adem ASMAZ

ÖNSÖZ

Hayatta herkesin hedeflediği, başarmak istediği, kıymet verdiği şeyler vardır. Bu hedeflere ve başarılmak istenen noktalara Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi piramidinin en yüksek aşaması olarak bilinen bireyin kendini gerçekleştirme perspektifinden de bakılabilir. Benim de bu hayatta değer verdiğim ve kendimi gerçekleştirebilmeye dair belirlediğim hedeflerden biri de bir gün Dr. unvanını alabilmektir. Eğitimde vazgeçme maliyeti vardır ya benim için doktora sürecinde en büyük vazgeçme maliyeti çocuklarımla sevinçlerine ve hüznlerine tam olarak ortak olamamak oldu diyebilirim. Özellikle oğlumun "Baba bu derslerin ne zaman bitecek birlikte ne zaman top oynayacağız?" sözleri duygusal anlamda beni en çok hüznlendiren durumlardan biri olmuştu. Her şeye rağmen doktora süreci bana, yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen mücadele edebilmeyi, gerçek anlamda bir araştırmacı olabilmeyi, öğrenmeye devam etmenin bu hayatta insanı canlı tutan en önemli değer olduğunu fark edebilmeyi sağladı diyebilirim.

Doktora sürecinde ilk girdiğim derste tanıştığım ve kendisi hakkında "Doktora sürecinde benim danışman hocam bu olmalı" dediğim kıymetli hocam Doç. Dr. Mustafa Özgenel bu süreçte benim en çok kahrımı çeken, her bunaldığımda derdimi dinleyen ve bana devam edebilme enerjisini veren kişi oldu. Bu anlamda hocamın üzerimdeki emeğine vefa göstermeyi ömür boyu kendime borç bilirim. Benzer şekilde her hususta benden desteğini esirgemeyen, motivasyonumu her zaman yüksek tutmamı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Bilal Yıldırım'a ve Doç. Dr. Pınar Ayyıldız'a da teşekkür ediyorum. Hastalandığımda ya da canı sıkın olduğunda bile doktora sürecim zarar görmesin diye beni rahatsız etmek istemeyen canım annem ve babama da teşekkür ediyorum. Her türlü zorluğa rağmen benden desteğini esirgemeyen sevgili eşim Esra Asmaz'a, canım oğlum Kerem'e ve Prenses kızım Betül'e bu süreçte bana gösterdikleri sabır ve ilgiden dolayı çok teşekkür ediyorum. Velhasıl bugünlere gelmem de emeği geçen tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Şile- Ekim- 2024

ÖZET

SOSYAL KİMLİK KURAMI BAĞLAMINDA OKUL MÜDÜRLERİNİN GRUP PROTOTİPİ LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Adem ASMAZ

Doktora, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Ekim-2024, 256 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin grup prototipi liderliği ile öğretmenlerin mesleki kimlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı araştırma deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılarak toplamda 15 öğretmenin grup prototipi lidere ve öğretmen mesleki kimlik algılarına ilişkin deneyimleri ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Nitel görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi sürecinde uzman görüşlerine başvurularak kodlar, alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Yapılan nitel görüşmeler sonucunda Grup Prototipi Lider kavramına ilişkin olarak Temsil Etme ve Özdeşleşme teması (Öğrenci Sevgisi, Rol Model Olma, Fikirlerle Değer Verme, Mesleki Gelişim, Motive Etme); Grupla Özdeşleşme teması (Empati Kurma, Aile Ortamı Sağlama, Güven Duyma, Çözüm Odaklı Olma); Lider Adaleti Teması (Dağıtımsal Adalet, İşlemsel Adalet, Kişiler Arası Adalet) şeklinde toplamda 12 alt temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarına ilişkin olarak ise Mesleki Bağlılık teması (Rehber Olma, Öğrenci Sevgisi, Sosyal Ağ Geliştirme); İş Doyumu Teması (Ekonomik Durum, Tatil Durumu, Sosyal ve Psikolojik Durum); Mesleki Öz Yeterlilik Teması (Evrak Yükünü Azaltma, Materyal Desteği Sağlama); Mesleki Görev Algısı Teması (Okulu Sevdirmeye, Öğrenciyi Tanıma); Mesleki Benlik Teması (Bilişsel Yeterlilikler, Duyuşsal Yeterlilikler, Sosyal Yeterlilikler); Mesleki Motivasyon Teması (Toplumsal Bakış Açısı, Veli Kuramı, Öğrenci Davranışları) şeklinde toplamda 16 alt temaya

ulaşmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde ise okul müdürlerinin grup prototipi lider olmaları ile öğretmenlerin mesleki kimlik algılarındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Türkiye’de 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında İstanbul’da kamu okullarında görev yapan 533 öğretmenden, araştırmacı tarafından geliştirilen Grup Prototipi Liderlik Ölçeği (GPLÖ) ve Aydın (2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Kimliği Algıları Ölçeği (ÖMKAÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Ölçeklerle toplanan veriler STATA 17 programı yardımıyla Multi Variety Regression (Çok Değişkenli Regresyon) analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki kimlik algılarına anlamlı ve pozitif yönde katkı sağlayabilecek grup prototipi bir lider olabilmeleri için a) Temsil Etme ve Özdeşleşme, b) Lider Adaleti olmak üzere iki boyuta sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri ele alındığında müdürle çalışma süreleri, öğrenci sayıları, okul türleri, mesleki kıdemleri ve eğitim durumları değişkenlerinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak ise okul müdürlerinin temsil etme ve özdeşleşme becerilerinin, öğretmenlerin mesleki benlik algılarını açıklamada toplam varyansın %16’sını; mesleki öz yeterlilik algılarının %21’ini; görev algılarının %22’sini; motivasyon algılarının %27’sini; iş doyumlarının %21’ini; mesleki bağlılıklarının %19’unu; açıkladığı görülmüştür. Okul müdürlerinin Lider Adaleti becerilerinin ise öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik algılarını açıklamada toplam varyansın %21’ini; mesleki görev algılarının %22’sini; iş doyumlarının %21’ini; açıkladığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında politika yapıcılara, araştırmacılara ve okul müdürlerine öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Mesleki Kimliği, Sosyal Kimlik Kuramı, Grup Prototipi Lider, Okul Müdürü, Karma Araştırma.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN GROUP PROTOTYPE LEADERSHIP OF SCHOOL PRINCIPALS AND PROFESSIONAL IDENTITY PERCEPTIONS OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF SOCIAL IDENTITY THEORY

Adem ASMAZ

PhD Dissertation, Educational Administration

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZGENEL

October-2024, 256 pages

The purpose of this research is to examine the relationship between school principals' group prototype leadership and teachers' professional identity perceptions. The exploratory sequential research design, which is a mixed research method, was used in the research.

In the qualitative part of the study, phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used to examine in detail the experiences of a total of 15 teachers regarding the group prototype leader and their perceptions of teacher professional identity. Descriptive analysis method was used in the analysis of data obtained from qualitative interviews. Codes, subthemes and themes were created by consulting expert opinions in the analysis process of qualitative data. As a result of the qualitative interviews, a total of 12 sub-themes were reached regarding the concept of Group Prototype Leader: Representation and Identification (Love for Students, Being a Role Model, Valuing Ideas, Professional Development, Motivating); Group Identification (Empathy, Providing a Family Environment, Trust, Being Solution-Oriented); Leader Justice (Distributive Justice, Procedural Justice, Interpersonal Justice). Regarding the perception of teachers' professional identity, a total of 16 sub-themes were reached as follows: Professional Commitment Theme (Guidance, Love of Students, Developing Social Networks); Job Satisfaction Theme (Economic Situation, Holiday Situation, Social and Psychological Situation); Professional Self-Sufficiency Theme (Reducing Paperwork Load, Providing Material Support); Professional Duty

Perception Theme (Enjoying School, Getting to Know the Student); Professional Self Theme (Cognitive Competencies, Affective Competencies, Social Competencies); Professional Motivation Theme (Social Perspective, Parent Theory, Student Behaviors).

In the quantitative part of the research, the relational survey model was used to reveal the relationship between school principals' group prototype leadership and teachers' perceptions of professional identity. The quantitative data of the study were collected from 533 teachers working in public schools in Istanbul in Turkey in the 2023-2024 academic year, through the Group Prototype Leadership Scale (GPLÖ) developed by the researcher and the Teacher Professional Identity Perception Scale (PTPS) developed by Aydın (2022). Multi Variety Regression analysis was performed on the data collected with the help of STATA 17 program. As a result of the research, it was concluded that in order for school principals to be a group prototype leader who can contribute significantly and positively to teachers' professional identity perceptions, they must have two dimensions: a) Representation and Identification, b) Leader Justice. When the demographic characteristics of the participants were considered, it was determined that there were significant differences in the variables of working time with the principal, number of students, school types, professional seniority and educational status.

Finally, it was seen that school principals' representation and identification skills explained 16% of the total variance in explaining teachers' professional self-perceptions; 21% of their professional self-efficacy perceptions; 22% of their task perceptions; 27% of their motivation perceptions; 21% of their job satisfaction; and 19% of their professional commitment. It was observed that the Leader Justice skills of school principals explained 21% of the total variance in explaining teachers' professional self-efficacy perceptions; 22% of their professional duty perceptions; and 21% of their job satisfaction. In the light of the findings obtained in the study, suggestions were presented to policy makers, researchers and school principals.

Keywords: Teacher Professional Identity, Social Identity Theory, Group Prototype Leader, School Principal, Mixed Research

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	11
İKİNCİ BÖLÜM	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Liderlik ve Eğitim Liderliği	13
2.2. Sosyal Kimlik Kuramı	16
2.3. Grup Prototipi Lider	21
2.3.1. Grubu Temsil Etme	26
2.3.2. Grupla Özdeşleşme	30
2.4. Benlik Kavramı	39
2.5. Kimlik Kavramı	40
2.6. Örgüt Kimliği.....	42
2.7. Grup Kimliği	44
2.8. Mesleki Kimlik ve Öğretmen Kimliği Arasındaki İlişki.....	46
2.8.1. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörler	52
2.8.1.1. Mesleki İş Doyumu	56

2.9. İlgili araştırmalar	65
2.9.1. Grup Prototipi Liderlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar	65
2.9.2. Öğretmen kimliği ile ilgili araştırmalar.....	66
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	68
YÖNTEM.....	68
3.1. Araştırma Modeli	68
3.2. Nitel Araştırma Süreci.....	70
3.2.1. Nitel Araştırma Modeli	70
3.2.2. Çalışma Grubu	71
3.3. Nicel Araştırma Süreci	77
3.3.1. Nicel Araştırma Modeli	77
3.3.2. Evren ve Örneklem	77
3.4. Açıklayıcı Faktör Analizi.....	83
3.5. Doğrulamalı Faktör Analizi Süreci	92
3.6. Güvenirlik Analizleri	95
3.7. Veri Toplama Süreci	102
3.8. Nicel Verilerin Analizi	102
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	105
BULGULAR.....	105
4. 1. Araştırmanın Nitel Bulguları.....	105
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular.....	106
4.3. Grup Prototipi Lidere İlişkin Bulgular.....	106
4.3.1. Grubu Temsil Etme Temasına İlişkin Bulgular	106
4.3.1.1. Öğrenci Sevgisi Alt Temasına İlişkin Bulgular	107
4.4. Grupla Özdeşleşme Temasına İlişkin Bulgular.....	110
4.4.1. Empati Kurma Alt Temasına İlişkin Bulgular	110
4.4.1.1. Aile Ortamı Sağlama Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	111
4.5. Lider Adaleti Temasına İlişkin Bulgular.....	113
4.5.1. Dağıtımsal Adalet Alt Temasına İlişkin Bulgular	113

4.5.1.1. İşlemsel Adalet Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	114
4.6. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular.....	115
4.7. Mesleki Benlik Temasına İlişkin Bulgular.....	117
4.7.1. Bilişsel Yeterlilikler Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	117
4.7.1.1. Duyuşsal Yeterlilikler Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	118
4.8. Mesleki Motivasyon Temasına İlişkin Bulgular	119
4.8.1. Okul Müdürünün Kuramı Alt Temasına İlişkin Bulgular	120
4.8.1.1. Toplumsal Bakış Açısı Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	120
4.9. Mesleki Bağlılık Temasına İlişkin Bulgular	123
4.9.1. Öğrenci Sevgisi Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	123
4.9.1.1 Rehber Olma Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	124
4.10. İş Doyumu Temasına İlişkin Bulgular	124
4.10.1. Ekonomik Durum Alt Temasına İlişkin Bulgular	125
4.10.1.1. Tatil Durumu Alt Temasına İlişkin Bulgular	126
4.11. Mesleki Özyeterlilik Temasına İlişkin Bulgular	127
4.11.1. Materyal Desteği Sağlama Alt Temasına İlişkin Bulgular	127
4.11.1.1. Evrak Yükünü Azaltma Alt Temasına İlişkin Bulgular	127
4.12. Mesleki Görev Algısı Temasına İlişkin Bulgular.....	128
4.12.1. Okulu Sevdirmeye Alt Temasına İlişkin Bulgular	128
4.12.1.1. Öğrenciyi Tanıma Alt Temasına İlişkin Bulgular	129
4.13. Araştırmanın Nicel Bulguları	136
BEŞİNCİ BÖLÜM	142
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	142
5.1. Araştırmanın Nicel ve Nitel Bulgularının Tartışılması ve Sonuç.....	142
5.1.1. Grup Prototipi Liderin Öğretmenlerin Mesleki İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	142
5.1.2. Grup Prototipi Liderin Öğretmenlerin Mesleki Benliğini Yordamasına	

İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	146
5.2. Öneriler	176
5.2.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	176
5.2.2. Okul Müdürlerine Yönelik Öneriler.....	177
KAYNAKÇA	179
EKLER.....	215
EK- 1: İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	215
EK- 2: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu Onayı.....	216
EK- 3 Katılımcı Bilgi Formu	217
EK- 4: Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği.....	218
EK-5: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği	221
EK-6: Nitel Görüşme Soruları.....	222
EK-7: Nitel Görüşme Sonucunda Ulaşılan Kodlar ve Alt Temalar.....	225
EK -8: Öğretmen Mesleki Kimliği Ölçeği Kullanım İzni	227
ÖZGEÇMİŞ.....	228

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1: Grup Prototipi Lider Etkiliği (Knippenberg ve Hogg, 1996).....	25
Şekil 2. 2: Öğretmen Mesleki Kimliği Bileşenleri (Canrius, 2011)	54
Şekil 2. 3: Hanna ve arkadaşları, 2019 Öğretmen Mesleki Kimliği Boyutları	56
Şekil 3. 1: Keşfedici- Sıralı Karma Desen ve Ölçek Geliştirme Modeli (Creswell, 2017)	69
Şekil 3. 2: Nitel Verilerin Analiz Süreci	74
Şekil 3. 3: Normallik Dağılım Grafiği.....	86
Şekil 3. 4: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği AFA Uygulamasının Yamaç Grafiği.....	89
Şekil 3. 5: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli	94
Şekil 4. 1: Grup Prototipi Lidere İlişkin Tema ve Alt Temalar.....	105
Şekil 4. 2: Öğretmen Mesleki Kimliğine İlişkin Tema ve Alt Temalar	Error!
	Bookmark not defined.

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3. 1: Bireysel Görüşme ve Odak Grup Görüşmesi Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....	71
Tablo 3. 2: Kapsam Geçerlik Oranları Değerleri	82
Tablo 3. 3: Açıklayıcı Faktör Analizi Sürecindeki Katılımcıların Demografik Özellik Dağılımının Frekans ve Yüzde Olarak Gösterimi.....	83
Tablo 3. 4: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri.....	85
Tablo 3. 5: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Kaiser –Meyer-Olkin ve Bartlett’s Sonuçları	86
Tablo 3. 6: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği'nin İlk Analizi ve Toplam Varyans Değerleri.....	87
Tablo 3. 7: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği'nin Son Analiz Özdeğer ve Varyans Değerleri.....	88
Tablo 3. 8: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Faktör Madde Yükleri	89
Tablo 3. 9: Grup Prototipi Liderlik Ölçeğine Verilen Faktör İsimleri, Faktörlerin Madde Sayıları	90
Tablo 3. 10: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Toplam Puan ve Alt Temalar Arası Korelasyon	91
Tablo 3. 11: Doğrulamalı Faktör Analizi Sürecindeki Katılımcıların Demografik Özellik Dağılımının Frekans ve Yüzde Olarak Gösterimi	92
Tablo 3. 12: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri.....	93
Tablo 3. 13: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Uyum İndeks Değerleri	94
Tablo 3. 14: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği ile G ö n c ü (2 0 1 3) Ölçeği Arasındaki İlişki	95
Tablo 3. 15: Ölçeğin Bütünü ve Her Bir Alt Ölçüt İçin Güvenirlik İndeksleri	96
Tablo 3. 16: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Madde Toplam ve Madde Kalan Puan Korelasyon Değerleri	96
Tablo 3. 17: Alt-Üst %27'lik Grupların Farkına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları	98
Tablo 3. 18: Test Tekrar Test Uygulaması Sonucu Korelasyon Katsayıları	99
Tablo 3. 19: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Test Tekrar Test Uygulaması Sonucu Maddelerin Ortalama Puanları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Bağımlı t-testi Sonuçları.....	99
Tablo 3. 20: Grup Prototipi Liderlik Ölçeğinin Uygulama Grubunun Demografik Özellik Dağılımının Frekans ve Yüzde Olarak Gösterimi	100

Tablo 4. 1. Birleştirilmiş Görseller Matrisi	129
Tablo 4. 2: Çok Değişkenli Regresyon Analizi Tablosu.....	136



KISALTMALAR LİSTESİ

- AFA** : Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI : Düzeltilmiş Uyum İndeksi
CFI : Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI : İyilik Uyum İndeksi
GPLÖ: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği
KMO : Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı
LCX: Liderlik Sınıflandırma Teorisi
LMX: Lider Üye Etkileşimi Teorisi
NFI : Normlaştırılmış Uyum İndeksi
NNFI :Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
ÖMKAÖ: Öğretmen Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği
RFI : Görelî Uyum İndeksi
RMR : Ortalama Hataların Karekökü,
RMSEA :Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
SKK: Sosyal Kimlik Kuramı
SRMR: Standart Kök Ortalama Kare Hatası
TLI: Tucker-Lewis İndeksi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Tarihsel süreç içerisinde bireylerin yetiştirilmesi ve toplumların inşa edilmesinde, sosyoekonomik durum, teknolojik alt yapı, siyasi oluşumlar, kültürel yapılar gibi birçok unsurun etkili olmasının yanında eğitim sistemlerinin de payı oldukça büyüktür. Eğitim sistemlerinin başarılı olmasında, alanında iyi yetişmiş, öğrencilerle birlikte olmaktan mutluluk duyan ve kendini toplumun mimarı olarak gören öğretmenlere sahip olmanın önemli olduğu ifade edilebilir. Öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlamalarının yanında onların bireysel ve toplumsal yönden gelişmelerini sağlama, nitelikli insan gücü yetiştirerek ülkelerinin ekonomik ve teknolojik gelişmelerine katkı sağlama gibi kilit rolleri üstlenmektedir. Bu anlamda toplumlar için son derece önemli görevleri üstlenen öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini nasıl tanımladıkları, sahip oldukları duygu, düşünce ve mesleki değerlerin neler olduğu ve buna bağlı olarak okul yöneticilerinin öğretmen mesleki kimliği üzerinde ne gibi etkilerinin olduğunu belirlemek araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Bu çalışma ile Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki değerleri, normları, inançları, duyguları ve fikirleri açısından öğretmenleri temsil edebilecek grup prototipi bir okul müdürünün öğretmenlerin mesleki kimlik algılarına ilişkin etkileri araştırılmıştır. Bunlara bağlı olarak bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve kavramların tanımlamalarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Kimlik, bireylerin iç dünyasını ifade eden, başka bir deyişle, bireyin ruhunu ortaya koyan sosyal ve psikolojik bir kavramdır (Erikson, 1959: 51). Bireylerin kendileriyle ilgili dile getirdikleri hikâyeler, kendilerini tanımlarken ifade ettiği özellikler ve birey hakkında çevresindeki diğer kişilerin düşünceleri, değerlendirmeleri kimlik kavramını oluşturmaktadır (Sfard ve Prusak, 2005: 14). Bireyler ve örgütler için önemli bir faktör olan kimlik kavramı üyeler üzerinde etkili olan mesleki motivasyon, iş doyumunu, bağlılık vb. değişkenler açısından birçok araştırmacının dikkatini çekmiştir (Bogrek, 2017; Troman, 2008; Rashed, 2017; Wagoner, 2011). Bunun yanında lider ve takipçilerinin uyumunun ve mesleki anlamda gelişiminin sağlanmasında bireylerin

sahip oldukları kimlik özelliklerinin önemli bir faktör olduğu bilinmektedir (Atik, 2022; Cooper, 2023; Hall, Gunter ve Bragg, 2013; Göncü, 2013). Bu açıdan bireylerin genel kimlikler özellikleri, mesleklerini icra ederken geliştirdikleri mesleki kimlikleriyle ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Mesleki kimlik, mesleklerin birbirinden farklı özelliklere sahip olması sonucunda ortaya çıkan bir kavramdır (Mockler, 2011: 525). Mesleki kimlik bireyin kendisinin mesleğe olan bakış açısı ile diğer bireylerin mesleğe bakışlarının entegre edilmesi sonucunda oluşmaktadır (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004: 114). Her mesleğin kendine özgü değerlerinin, normlarının ve kurallarının olduğu bilinmektedir. Öğretmenlikte diğer meslekler gibi kendine ait değerleri, normları, kuralları olan bireysel ve toplumsal açıdan birçok faktörün etkilediği bir meslektir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algısını öncelikle toplumun öğretmene verdiği değer, öğretmenin statüsü, ekonomik ve sosyal hakları gibi unsurların etkilediği görülmektedir (Reeves, 2018: 99). Bu açıdan öğretmenlik mesleği, kültürel, sosyal ve ekonomik boyutu olan, özel uzmanlık, bilgi ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel bir meslek olarak tanımlanmaktadır (Cohen, 2008: 16). Öğretmenlik mesleğinin literatürde benzeri birçok tanımının olduğunun bilinmesinin yanında öğretmenin kendisine “*Ben kimim?*”; “*Öğretmen olarak değerlerim ve hedeflerim nelerdir?*”; “*Beni diğer meslek gruplarından ayıran özellikler nelerdir?*”; “*Mesleki kimliğimin gelişimi açısından öğrenci, veli ve okul yöneticilerinden beklentilerim nelerdir?*” soruları öğretmenin perspektifinden öğretmenlik mesleğinin ne olduğunun daha ayrıntılı anlaşılması açısından önemli sorular olduğu ifade edilebilir. Bu sorulara karşılık olarak öğretmenlerin bireysel ve toplumsal açıdan kendilerini tanımlamaları ve konumlandırmaları mesleki olarak kimlik algılarını ortaya koymaktadır. Mesleki kimlik, bireyin mesleki rolünü, kendi inançlarını, değerlerini, deneyimleri ve nitelikleri aracılığıyla tanımlamasıdır (Slay ve Smith, 2011: 85). Bireyin mesleki kimliği, ait olduğu gruba, mesleğe ve o mesleğin norm ve değerlerine olan bağlılığıyla yakından ilişkilidir (Kavrayıcı, 2019: 2). Bu açıdan öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen faktörlerin neler olduğunun bilinmesi ve bu faktörlere ilişkin veli, öğrenci, okul yöneticileri ve politika yapımcıların görev ve sorumluluklarının belirlenmesi öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen mesleki kimliği, dinamik ve çeşitli iç ve dış etkenlerin etkisi altında kalan ve sürekli değişen bir yapı olarak tanımlanmıştır (Beauchamp ve

Thomas, 2009: 177). Beijaard ve diğeri (2004) öğretmen mesleki kimliğini sürekli gelişen bir fenomen olarak görmekte ve bir öğretmenin mesleki gelişim ve öğrenimini aktif olarak hedeflerine uygun olarak takip etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin okullardaki ve toplumdaki etkileşimlerin sonucunda kariyerleri boyunca kimliklerinde daha fazla değişim yaşayabilecekleri savunulmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009: 178). Öğretmen kimliği öğretmenlerin öğrencileri ve meslektaşlarıyla iç içe geçen çeşitli sosyal ve kültürel rollerdir (Burns ve Richards, 2009). Öğretmenlerin öğretim uygulamaları, öğrettikleri içerik ve öğrencileriyle ilişkilerinde karar verirken öğretmen kimliğinin önemli bir rol oynadığı öne sürülmektedir (Beijaard ve diğeri, 2004: 109). Buna bağlı olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını olumlu yönde geliştirmesinin eğitimin kalitesini artırma da kritik bir öneme sahip olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki kimliğini sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan etkileyen birçok etken olmakla birlikte, okullarda yöneticilerin tutum ve davranışlarının da öğretmenlerin mesleki kimliğini etkileyen unsurlar arasında olduğu görülmektedir (Liu ve Gumah, 2020; Naz ve Rashid, 2021). Bu açıdan öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşumunda liderliğin etkisinin daha derinlemesine ve çeşitli yönleriyle araştırılmasının önemli olduğu vurgulanabilir. Tarihsel süreçte bakıldığında 1970'lerden 1980'li yıllara doğru liderliğin, geleneksel liderlik yaklaşımları olan Özellikler Kuramı, Davranışsal Yaklaşım ve Durumsallık Kuramı gibi liderlik yaklaşımlarının etkisinde kaldığı görülmektedir (Gottfredson ve Reina, 2020). 1990'lı yıllardan itibaren liderlikle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise liderlerin grubun özelliklerini taşımasının yani grubun prototipik özelliklerine uygun davranmasının liderlikte etkili olduğu ortaya konulmuştur (Hogg, 1995; Giessner ve Van Knippenberg, 2008). Bu açıdan liderliği, takipçilerinin lidere yönelik algıları ile liderin takipçilerine karşı algıları, tutum ve davranışları olarak iki başlık altında incelemek mümkündür (Chemers, 2000: 32). Buna bağlı olarak liderlik ve takipçi ilişkisinde etkili olabilecek faktörlerin araştırılması, lider ile takipçiler arasındaki uyumun sağlanması açısından kritik önem taşımaktadır.

Bu açıdan grup içinde liderliği açıklayan en önemli kuramlardan biri de Sosyal Kimlik Kuramıdır (Giessner ve Van Knippenberg, 2008: 15). Sosyal Kimlik Kuramı grup içindeki liderliği etkileyen en önemli faktörün liderin prototipik olması ile

açıklamaktadır (Hogg, 2001: 185). Prototip kavramı, bir varlığı ya da grubu diğerlerinden farklı kılan nitelikler olarak tanımlanmaktadır (Hogg ve Vaughan, 2011: 446). Hogg (2001: 190) Gruptaki bazı bireylerin diğer bireylere göre grubun özelliklerine daha fazla sahip olduğunu ve bu bireylerin liderlik pozisyonuna ulaşmasına, takipçiler tarafından grup prototipi lider olarak kabul edilmesine olanak sağladığını ifade etmiştir. Sosyal Kimlik Kuramına göre liderin sahip olması gereken niteliklerden biri de grup üyeleri ile olan sosyal etki düzeyidir (Akdoğan, 2020: 32). Lider- üye arasındaki sosyal etkinin örgütlerde grup prototipi lider olarak kabul edilen liderlerin daha çok sevildiği ve üyeler tarafından daha çok kabul edilmektedir (Giessner ve Van Knippenberg, 2008: 27- 29). Yapılan araştırmalarda grup prototipi liderlerin başarısız olduklarında bile prototip olmayan liderlere göre daha çok kabul edildikleri, tolerans gösterdikleri, takipçiler tarafından daha yenilikçi ve dönüşümcü liderler olarak algılandıkları görülmektedir (Epitropaki ve Martin, 2005; Hogg, 2001; Giessner ve Van Knippenberg, 2008). Buna bağlı olarak okullarda öğretmenlerin grup prototipi olarak algıladıkları liderleri daha çok sevdiğini ve bu liderlerin öğretmenlerin kimlik algıları üzerinde grup prototipi olmayan liderlere göre daha fazla olumlu etki sahibi olacağı düşünülmektedir.

Grup prototipi liderlerin çalışanların değerlerine, normlarına, ilgi ve ihtiyaçlarına önem vermesi çalışanların kimlik algılarını ve performanslarını olumlu yönde artırdığı (Jacobson, Brooks, Giles, Johnson ve Ylimaki, 2007; Kreiner ve Ashforth, 2004); işten ayrılma niyetlerini düşürdüğü (Tyler ve Blader, 2000); üyelerin örgütte daha fazla görev almak istediklerini (Dukerich, Golden ve Shortell, 2002;); iş doyumlarını artırdığı (van Knippenberg ve Van Schie, 2000); bireysel motivasyonlarını ve örgüte olan bağlılıklarını artırdığı rapor edilmektedir (Leithwood, Day, Sammons, Harris ve Hopkins, 2008: 12). Liderin davranışlarının takipçilerinin grup prototipi liderlik algılarıyla ilişkilendiren ampirik çalışmaların sınırlı olduğu, birçok sektörde grup prototipi liderlerin varlığının üyeler üzerindeki etkisinin araştırılması gerektiği önerilmektedir (Knippenberg, 2023: 2). Bu bağlamda, araştırmada özellikle grup prototipi lider ve öğretmen mesleki kimliği kavramlarının birlikte ele alınmasının en önemli gerekçesi ise her iki kavramın özellikleri itibariyle dinamik, bağlama duyarlı ve değer odaklı kavramlar olmasıdır. Bu açıdan okul müdürlerinin grup prototipi liderlik uygulamalarının /özelliklerinin/ davranışlarının öğretmenlerin mesleki kimliklerini açıklaması bakımından önemli olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın çıkış

noktası “*Bir okul müdürünün grup prototipi lider olması ile öğretmenlerin mesleki kimlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?*” problem cümlesini araştırmaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı öğretmenlerin mesleki değerlerini, normlarını, duygularını ve fikirlerini temsil edebilecek ideal bir eğitim liderinin, diğer bir ifadeyle grup prototipi bir okul müdürünün sahip olması gereken özellikleri belirlemek ve grup prototipi lider kavramını eğitim yönetimi alanına kazandırmaktır. Bu amaçla araştırma kapsamındaki okul yöneticilerinin mevcut liderlik özellikleri ve öğretmenlerin zihnindeki ideal eğitim liderinin sahip olduğu özelliklerin belirlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci amacı, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşumunda etkili olan mesleki (motivasyon, bağlılık, iş doyumunu, görev algısı, öz yeterlilik ve benlik) öğelerinin öğretmen perspektifinden ayrıntılı bir şekilde incelenmesidir. Araştırmanın üçüncü amacı ise hem nicel hem de nitel verilerden hareketle grup prototipi bir okul müdürünün öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşumunda etkili olan mesleki (motivasyon, bağlılık, iş doyumunu, görev algısı, öz yeterlilik ve benlik) öğeler üzerinde ne gibi etkilere sahip olduğunu belirlemektir. Bu amaçlar doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- Grup prototipi lideri oluşturan faktörler nelerdir? Öğretmenlerin grup prototipi birlider ile ilgili deneyim ve görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarını etkileyen faktörler nelerdir? Bu faktörlere ilişkin öğretmenlerin deneyim ve görüşleri nelerdir?
- Okul müdürlerinin grup prototipi liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki kimlik algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Okul müdürlerinin grup prototipi liderlik davranışları, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını (benlik, öz yeterlilik, görev algısı, bağlılık, motivasyon, iş doyumunu) yordamakta mıdır?
- Okul müdürlerinin grup prototipi liderliği ile öğretmenlerin mesleki kimlikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Örgütlerde liderliğin etkisi özellikle 2000’li yıllarda önemli ölçüde araştırılmaya başlanmıştır. Liderlikle ilgili yapılan ulusal literatürde vizyoner liderlik ve okul iklimi

(Aydoğan ve Bilgivar, 2022); karizmatik liderlik ve okul gelişimi (Kazan ve Özgenel, 2021); çevik liderlik, örgütsel adalet ve iş doyumunu (Özgenel, Yazıcı ve Asmaz, 2022); kültürel liderlik ve meslek ahlakı (Yıldırım, 2018); uluslararası literatürde paylaşımcı liderlik ve öğrenci başarısı (Kownacki, Barker, Arghode, 2023); dönüşümcü liderlik ve öz yeterlilik (Eliophotou Menon ve Lefteri, 2021); öğretimsel liderlik ve mesleki gelişim (Kilag ve Sasan, 2023) gibi çalışanlar açısından önemli olan bu değişkenler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Liderlikle ilgili yapılan bu çalışmalarda liderin liderlik özelliklerinin öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşlar üzerindeki etkilerinin neler olduğu ortaya konmuştur. Ancak eğitimin ana öğelerinden biri olan öğretmenlerin değerler dünyası açısından zihinlerindeki ideal eğitim liderinin/okul müdürünün ne gibi özelliklere sahip olması gerektiği, diğer bir ifadeyle grup prototipi bir okul müdürünü öğretmen perspektifinden değerlendiren ve öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan (Hanna vd., 2019) öğeler üzerinde ne gibi etkilerinin olduğunu ele alan bir araştırmanın olmadığı, bu anlamda çalışmanın literatürdeki bu boşluğu doldurmada önemli bir yerinin olduğu ifade edilebilir. Çalışmanın bağımlı değişkeni olan öğretmen mesleki kimliği ve bağımsız değişkeni olan grup prototipi lider kavramının araştırmada birlikte ele alınması, grup prototipi liderlerin takipçiler üzerindeki iş Doyumunu artırma, lidere güven duyma (Göncü, 2013); takipçilerin performansını yükseltme (Haslam ve Ellemers, 2005); lideri daha adil görme (Giessner, Ginkel, Sleebos ve van Knippenberg, 2013); üyelerin mesleki kimlik algılarını geliştirme (Hogg ve Reid, 2006; Steffens vd., 2014) gibi olumlu araştırma sonuçlarına bağlı olarak grup prototipi bir okul müdürünün de öğretmenlerin mesleki kimlik algılarına olumlu yönde etki edeceği ifade edilebilir.

Eğitim yönetimi alanında liderlik çalışmaları liderin özelliklerini ön planda tutan ya da başka bir deyişle eğitimdeki sorunların çözümünün, eğitime dair gelişmelerin doğrudan lider üzerinden incelenmesini savunan çalışmalar olduğu görülmektedir (Diggele, Burgess, Roberts ve Mellis, 2020; Perera, Witharana ve Withanage, 2021). Ancak genel olarak yapılan liderlik çalışmalarında eğitimin merkezinde olan öğretmenlerin sahip oldukları mesleki değerlerin, normların, duyguların ve fikirlerin okul yöneticileri tarafından yeteri kadar değerlendirilmediği görülmektedir (Berkovich ve Eyal, 2021; Lassila, Timonen, Uitto, Estola, 2017). Bu noktada bireylerin değerlerini, normlarını, duygularını ve fikirlerini yansıtan lider tanımına karşılık gelen grup prototipi lider kavramı karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak

prototip ya da prototiplik kavramının, yapılan çalışmalarda sağlık (Nišević, 2020), teknoloji (Zafran, 2018), mühendislik (Taşkaya, 2019) gibi birçok farklı alanda kullanıldığı görülmektedir. Prototiplik kavramı okul örgütleri özelinde değerlendirildiğinde öğretmenlerin grup içerisinde benimsemiş oldukları değerler, fikirler, duygular ve kimlik özelliklerinin lider tarafından temsil edilmesi yani liderin grup prototipi lider olarak algılanması şeklinde düşünülebilir. Ancak öğretmenlerin mesleki değerlerini, duygu ve düşüncelerini önceleyerek bu doğrultuda hareket eden ideal bir grup prototipi liderin/ okul müdürünün öğretmen mesleki kimliği ile ilişkisini ele alan hem ulusal hem de uluslararası alan yazında Web of Science, Google Scholar, Yöktez, Proquest gibi bilimsel çalışmaların yer aldığı platformlar tarandığında ampirik bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Ancak hem ulusal hem uluslararası alan yazına bakıldığında liderlik prototipi ile ilgili farklı alanlarda yapılan çalışmalarda kadın lider prototiplerinin mesleki görev algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu (Arı, Tosunoğlu ve Filizöz, 2020; Brown, 2018), takipçilerin grup prototipi liderlik algılarının cinsiyet, bağlam, kültür gibi birçok değişkenden etkilendiği (Epitropaki ve Martin, 2004), gruptaki bireylerin grup içerisinde grupla özdeşleşme düzeylerinin yüksek olduğu durumlarda liderin prototip olmayan liderlerden daha etkili bir lider olarak algılandığı (Fielding ve Hogg, 1997), grup prototipi liderlerin takipçilerini etkileme ve harekete geçirmede daha büyük etkilerinin olduğu (Platow, Knippenberg, Haslam, Spears, 2006), takipçilerin iş doyumunu, örgütsel adalet algıları ve grupla özdeşleşme düzeylerini anlamlı düzeyde artırdığı (Göncü, 2013) sonuçları ortaya konmuştur.

Yapılan bu çalışmalarda grup prototipi liderlerin işletme, sağlık, psikoloji gibi birçok alanda örgüt çalışanları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucundan hareketle okul ekosistemi içerisinde grup prototipi okul müdürlerinin öğretmen mesleki kimliği algıları üzerinde olumlu yönde etki edeceği ifade edilebilir. Ayrıca Türk Milli Eğitim sisteminin temel amaçlarına bakıldığında okul müdürlerinin, “Ekip ruhuyla hareket eden, öğrenci ve öğretmenlere karşı sevgi, saygıya dayalı, uyumlu, güven verici, örnek tutum ve davranış içinde bulunan kişiler” (MEB, 2010) olarak tanımlanmaları araştırmada ele alınan grup prototipi bir okul müdürünün sahip olması gereken özellikleri ile benzerlik göstermesi bu anlamda grup prototipi okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki kimlik algılarına anlamlı ve pozitif yönde katkı sağlaması açısından araştırmanın önemini ortaya koyan yönlerden biri olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından yeteri kadar itibar görmemesi öğretmenlerde mesleki tükenmişlik, yetersiz iş doyumunu gibi durumların oluşmasına sebep olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Akman, 2019; Karaaslan, Tuna ve Serkan, 2020). Türkiye’de öğretmenlerin özellikle son dönemlerde sosyal ve ekonomik açıdan birtakım problemler yaşamasından dolayı öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları öğretmenlik mesleğinin saygınlığı açısından irdelenmesi gereken konular arasında olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okulların en önemli ögesi olan öğrencilere karşı öğretmenlerin sevgi, merhamet ve sabır gibi değerli duygularla donanmış, öğrenciyi eğitimin merkezine alan öğretmenlerin mesleğini icra etmelerinde bu değerler dünyasını önemseyen ve öğretmene değer veren okul yöneticilerinin ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğinin öğretmen perspektifinden değerlendirmek çalışmanın asıl amacını ortaya koymaktadır. Çalışmada ortaya koyulan bu amaç grup prototipi liderlik kavramını ampirik olarak Türkiye’de ilk defa ele alan Göncü’nün (2013) liderlik stilleri içerisinde Türk toplumuna özellikleri itibariyle en yakın liderlik tarzı olan Babacan Liderlik stiline grup prototipi liderin özelliklerine ilişkin benzerliğini tespit etmesi, grup prototipi liderlerin takipçiler tarafından lideri ailenin ya da grubun doğal bir üyesi olarak benimsenmesi, grubun norm ve değerlerini yansıtırma durumlarında grup prototipi liderlerin takipçilerinin örgütsel adalet, iş doyumunu, performans, güven duyma gibi özelliklerine pozitif yönde katkı sağlaması eğitim örgütleri özelinde okul müdürlerinin de grup prototipi bir lider olması durumunda öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan (Hanna vd., 2019) iş doyumunu, mesleki bağlılık, mesleki benlik, öz yeterlilik, görev algısı ve motivasyonlarına pozitif yönde etki edeceği varsayımı okul müdürlerinin grup prototipi lider olmaları durumunda öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının olumlu yönde gelişimini sağlama, öğretmenlerin mesleki değerleri ekseninde okulda bir aile ortamı oluşturmanın yanında öğrencilerin akademik başarı, sosyal ve psikolojik yönde gelişimlerine de olumlu yönde etki edeceği ifade edilebilir.

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin duygularını, fikirlerini, inançlarını ve mesleki değerlerini benimsemesi, okulda bir aile ortamı oluşturması, öğretmenlere kendilerini onların içinden biri gibi hissettirmesi, öğretmenlerin okulda yaşamış oldukları sorunlara çözüm odaklı yaklaşması, öğrenci, veli ve diğer paydaşlara karşı öğretmenlerin mesleki haklarını savunması öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmesine ve buna bağlı olarak öğretmenlerin öğretmen mesleki kimlik algılarına

olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada grup prototipi bir lider ile öğretmenlerin öğretmen mesleki kimliği algıları arasındaki ilişkinin nitel ya da nitel tek bir yöntem yerine karma yöntem kullanılarak irdelenmesi veri çeşitliliğinin sağlanması ve konunun daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konulabilmesi açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

Yapılan bu araştırmanın öğretmenlerin, mesleki kimlik algıları ile grup prototipi bir okul müdürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi ele alması bakımından diğer araştırmalardan farklılık gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca Türkiye’de öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ile ilgili yapılan çalışmalar arasında grup prototipi lidere ilişkin ampirik bir araştırmaya ulaşılamaması araştırmaya özgünlük kattığı gibi yapılan ampirik çalışmalarda grup prototipi liderlerin takipçilerin (motivasyon, iş Doyumu, performans, adalet algıları, mesleki bağlılık) birçok öge üzerindeki etkilerinden hareketle eğitimsel açıdan okul müdürlerinin grup prototipi lider olmaları durumunda öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının olumlu yönde gelişeceği varsayımıyla araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu amaçla araştırmada,

- İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ve diğer paydaşlar için eğitim yönetimi alanında ampirik olarak ele alınmamış kavram olan grup prototipi liderlik kavramının önemine dikkat çekilmiştir.
- Okullarda görev yapan okul müdürlerinin ne derece grup prototipi lider oldukları öğretmen gözüyle değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeler sonucunda grup prototipi liderlik ölçeği geliştirilmiştir.
- Geliştirilmiş olan Grup Prototipi Liderlik ölçeğinin eğitim yönetimi alanındaki araştırmacılara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmaya katılan öğretmenler uygulanan ölçek sorularına ve görüşme sorularına içten bir şekilde cevap vermiş ve gerçek düşüncelerini ifade etmişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmadan elde edilen veriler 2023- 2024 eğitim yılıyla sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Sosyal Kimlik Kuramı: Sosyal kimlik, bireyin bir gruba aitlik hissetmesi ve gruba üye

olmasından dolayı birtakım değerleri ve fikirleri benimsemesi sonucu oluşan kimliktir (Tajfel, 1972: 292).

Kimlik: Kimlik zaman içerisinde bireyin davranışlarında oluşan tutarlılık, sureklilik ve grup yeliğine benzerlik oluşturmasıdır (Erikson, 1959: 52).

Mesleki Kimlik: Mesleki kimlik, kişinin inanç, değer, özellik ve deneyimlerine dayanan mesleki bir öz"dr (Slay ve Smith, 2011: 87).

Grup Prototipi Lider: Örgütteki bireylerin değerlerini, normlarını ve davranışlarını benimseyen ve gruptaki bireylere bizden biri algısını hissettiren liderdir (Knippenberg, 2011: 1078).



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde benlik, kimlik, Sosyal Kimlik Kuramı, öğretmen kimliği, grup prototipi lider gibi kavramlar açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Liderlik ve Eğitim Liderliği

Liderlik, örgütteki takipçiler tarafından yapılan bir değerlendirme süreci sonunda "ödüllendirilmiş bir unvan" olarak ortaya çıkan ve her takipçinin farklı şekilde değerlendirdiği bir süreçtir (Dimmock ve Walker, 2005: 43). Takipçiler genellikle liderleri zeki, güvenilir, ilham verici, özerk, mütevazı şeklinde niteliklere sahip bireyler olarak görmek isterler (Brodbeck vd., 2000; Ng, Nguyen, Wong ve Choy, 2015). Bu nitelikler, bir eğitim lideri için geniş çapta kabul gören ve takdir edilen özelliklerdir (Hallinger, 2003). Bunun yanında insanların, genellikle liderlerin belirli prototiplerini çekici bulma eğiliminde oldukları ve bu eğilimin arkadaş seçiminden liderlik rolüne kadar çeşitli alanlarda görüldüğü bilinmektedir (Rosch, 1978: 46). Liderlik, genel bir reçeteden ziyade, bağlamın değişkenliğine uygun olarak liderlik prototiplerinin yeniden inşa edilmesi sürecidir (Lumby ve English, 2009: 95). Liderlik, her örgütün kendine özgü bağlamı ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak esneklik gerektiren, lider ile takipçiler arasında bir iş birliğinin zorunlu kılan bir süreçtir (English, 2012: 159). Okul örgütleri özelinde değerlendirildiğinde liderlik, okul müdürleri, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların birlikteliğiyle oluşturulmaktadır (Bogotch, Bauer ve Su-Keene, 2019: 155). Liderliğin, birbirine bağımlı bireyler ve sosyal gruplar arasındaki ilişkilerden doğan bir süreç olması göz önünde bulundurulduğunda okul müdürleri ile okuldaki sosyal grupların lider prototipleri arasında bir yaklaşmayı sağlayacağı ve okulda olumlu bir ikliminin varlığını sağlayacağı düşünülebilir.

Okullar birbirinden farklı düşünce, inanç, ırk, cinsiyet vb. özelliklere sahip birçok kişinin bir arada bulunduğu ortamlardır. Okul ortamında liderin takipçilerinin bu farklılıklarına saygı göstermesi okul iklimini olumlu yönde geliştirebilecek bir eğitim lideri olmasını sağlamaktadır (Gümüşeli, 2005: 59). Okulların, toplumların ve içinde buldukları grupların kültürel çeşitliliğinden izole edilmiş homojen topluluklar olarak ele alınması okulların gerçek yapılarını ortaya koymada yetersiz bir yaklaşım olmakla birlikte; bu yaklaşım çoğunlukla okul müdürlerinin, resmi rolleri

üstlendiklerinde zaten okullar tarafından onaylanmış liderler olarak görmesine olanak sağlar Ayrıca, liderliğe hazırlık programları da büyük ölçüde okul müdürlerinin resmi rollerinde üstlenmeleri gereken standartlaştırılmış yeterliliklere dayanmaktadır. Bu yeterlilikler, okulları işletme, takipçilerini standartlaştırma ve hesap verebilirlik politikalarının gerekliliklerine ve üst kuruluşların direktiflerine uyumaya ikna etmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yetenekleri içerir (Fidan ve Ayyıldız, 2022: 17). Ancak, okullar faaliyet gösterdikleri toplumların kültürel çeşitliliğinin etkilerine açıktırlar ve bu nedenle okul müdürlerinin resmi otoriteleri, onları her zaman lider haline getirmek için yeterli olmayabilir. Diğer taraftan okullardaki gayri resmi sosyal grupların sayısının artması, bir okulda farklı liderlik prototiplerine sahip gayri resmi grupların varlığına işaret eder. Bu durum, aynı okul müdürünün liderliğinin farklı etkililik derecelerine sahip olabileceği anlamına gelir.

Okul müdürleri, resmi rolleri gereği standartlaştırılmış yetkinlikleri kazandıklarında otomatik olarak liderlere dönüşmezler (Fletcher, 2012: 94). Okul müdürleri, lider vasfında görülme bile yasal anlamda yetkili kişiler olarak, takipçilerin gözünde otomatik olarak lider olduklarını varsayarlar. Ancak bu düşünce ve eylem oldukça yanıltıcıdır, çünkü liderlik büyük ölçüde takipçilerin kararları ve seçimleri ile ilgilidir. Gerçek liderlik, takipçilerin katılımı, desteği ve güveni ile inşa edilir ve liderin statüsü, takipçilerin algısı ve gerçekten etkileme kabiliyetiyle belirlenir (Fidan ve Ayyıldız, 2022: 6). Bu açıdan okullarda yönetici- öğretmen arasındaki güvenin ve birlikteliğin oluşturulması okul yöneticilerinin liderliğinin öğretmenler tarafından kabul edilmesine imkân sağlar. Liderin, takipçilerini etkileyebilmesi sadece formel becerilere değil, aynı zamanda insanlarla olumlu ilişkiler kurabilme, takımla çalışabilme ve vizyon oluşturma gibi niteliklere de sahip olmasına bağlıdır (Balcı, 2002: 103). Bu becerilere sahip okul yöneticilerinin, öğretmen, öğrenci ve personellerin ihtiyaçlarını karşılama, okulun başarısı için etkili stratejiler geliştirme, pozitif okul iklimini oluşturabilme konularında başarı sağlayabilir.

Okul müdürlerinin davranışları ve özellikleri, takipçilerin beklentilerini ne kadar karşıladığına bağlı olarak ikna girişimlerinde başarılı olmalarını etkileyebilir (Willingham, 2009: 162). Bunun yanında okul müdürlerinin öğretmenlerle bağ kurabilmesi liderliğini inşa etmede önemli bir adım olarak görülebilir. Liderliği birlikte inşa etmek için takipçilerin liderlik prototiplerinin yeniden yapılandırılması önemli bir adımdır. Bu, özellikle okul bağlamında güvene dayalı uzun vadeli ilişkiler

kurularak gerçekleştirilebilir. Okul bağlamının değiştirilmesi, takipçilerin beklentilerini dönüştürerek ve liderlik prototiplerini yeniden şekillendirerek liderlik anlayışını güçlendirebilir. Bu açıdan değişim ve dönüşümü okullarda gerçekleştirmeyi önceleyen eğitim liderliği, liderliğin inşasında önemli bir kavram olarak görülebilir.

Eğitim liderleri, öğretim programı ve öğretim süreçlerine odaklanan, güçlü ve yol gösterici (Hallinger, 2003: 330), okulların etkin bir şekilde yönetilmesini ve öğrenci başarısının artırılmasını hedefleyen, diğer liderlik türlerinden farklı olarak öğretmenler, öğrenciler, öğretim programları, öğrenme ve öğretme süreçleriyle yakından ilgilenen (Öztaş, 2010: 39), okulun amaçlarını düzenleyen, öğrenme için gerekli koşulları oluşturan, öğretmenleri değerlendiren ve onlara rehberlik eden liderler olarak tanımlanmaktadır (Walker ve Dimmock, 2002: 72). Bunun yanında eğitim liderleri öğretmenler ve diğer personellerle iş birliği yaparak eğitim kalitesini yükseltmeyi, öğrencilere rehberlik etmeyi, okulun vizyonunu belirlemeyi ve toplumla etkili iletişim kurmayı içeren önemli görev ve sorumlulukları üstlenirler (English, 2012: 164). Sahip oldukları özellikler itibarıyla eğitim liderlerinin okullarda öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşlarla olumlu bir okul iklimi oluşturacağı söylenebilir.

Eğitim liderliği çalışmalarına bakıldığında, okul müdürlerinin atanmış liderler olarak kabul edildiği, görevlerine başladıklarında otomatik olarak liderlik rolünü üstlendikleri varsayımının hala devam ettiğini göstermekte ve liderliğin sadece resmi bir rol olarak algılandığına işaret etmektedir (Alvesson, 2020; Ayyıldız ve Kurt, 2021). Bu çalışmalar, liderliğin salt bir unvanla veya resmi görevle sınırlı olmadığını, aynı zamanda liderlerin takipçileriyle iş birliği içinde inşa edildiğini vurgulamaktadır. Çoğu zaman eğitimsel liderlikte önemli bir yön göz ardı edilir: Eğitimsel liderlik sadece liderle ilgili değildir, aynı zamanda okuldaki takipçilerle olan etkileşimleri de içerir (English, 2012: 167). Okul yöneticilerinin, eğitim liderliğinin rolünü üstlenirken ilk olarak okulun eğitim ve öğretim sürecini belirlenen hedeflere ulaştıracak stratejileri benimsemeleri gerekmektedir. Bu anlamda eğitim lideri olan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin istekleri, ihtiyaçları ve bireysel özellikleri ile öğrencilerin farklı özelliklerini göz önünde bulundurarak, kapsamlı bir analiz yapmaları gerekmektedir (Akyüz, 2022: 111). Ancak yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin eğitim liderliği rolünü üstlenecek yeterlilikte olmadığı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme konusunda yetersiz oldukları sonucu ortaya çıkmıştır (Balci, 1993;

Korkmaz, Çelebi, Yücel, Şahbudak, Karta, Şen, 2015). Buna bağlı olarak okul yöneticilerinin öğrenci başarılarını takip etme ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme gibi konularda daha fazla çaba göstermeleri gerektiği söylenebilir.

Eğitim liderliği literatürü ve yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, okullarda başarılı bir eğitim ortamı yaratmak ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmak için eğitim liderliğinin kritik bir faktör olduğu söylenebilir. Bu nedenle, okul müdürlerinin eğitim liderliği becerilerini geliştirmeye odaklanmaları, öğrencilerin ve özellikle öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun liderlik yaklaşımları benimsemeleri liderlik prototiplerinin yeniden yapılandırılması açısından son derece önemlidir. Böylece, okul müdürleri ve öğretmenler arasında güçlü bir bağ kurularak okulların daha yenilikçi ve başarılı ortamlar olması sağlanabilir.

2.2. Sosyal Kimlik Kuramı

Sosyal Kimlik Kuramı (SKK), bireylerin sosyal hayat içerisinde sergilemiş oldukları rolleri ve davranışları açıklayan bir kuramdır (Tajfel, 1982: 2). SKK, sosyal hayattaki ya da örgütlerdeki grupları ve gruplar arasında oluşan ilişkileri inceleyen psikolojinin bir alt konusu olan sosyal psikoloji teorisidir (Örnek, 2020: 16). SKK kavram olarak sosyoloji ve psikoloji bilimlerinin köklerine dayanan ve insan davranışlarını açıklamada önemli bir yeri olan kuramdır. SKK'nin temellerini Türk bilim insanı Muzaffer Şerif Başoğlu 1940'lı yıllarda farklı gruplar üzerinde yapmış olduğu çalışmalardan elde ettiği bulgular neticesinde ortaya koymuştur (Akdoğan, 2022). 1940'lı yıllarda Muzaffer Şerif Başoğlu'nun temellerini attığı SKK 1980'li yıllara gelindiğinde çalışmalarında özellikle benlik kavramı ile ilgilenen John Turner tarafından geliştirilmiştir. Turner bireylerin grup içerisinde farklı insanlarla etkileşimleri neticesinde kim olduklarını daha net görebildiklerini, kendilerinin aslında özerk bir varlık olmadığını, aksine toplum ve grup içerisindeki farklı rollerinden dolayı çok yönlü sosyal bir varlık olduklarını savunmuştur (Turner ve Oakes 1986: 238- 239). SKK'ye göre gruptaki bireylerin hedefe ulaşmaları için ortak değerlerinin, normlarının ve inançlarının olması bunun yanında iş birliği yapabilme ve kendilerini bir grup olarak tanımlayabilme eğiliminde olmaları gerekmektedir (Hogg ve Reid, 2006: 19). Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenleri ortak değerler etrafından toplayabilme ve öğretmenler arasında iş birliği sağlayabilme becerilerine sahip olması gerekir.

SKK'ye göre bireyi gruba asıl bağlayan unsur amaçları ve hedefleri gerçekleştirmede grubun diğer üyelerine karşı zorunluluk hissetmeleri diğer bir ifadeyle iş birliği yapma davranışına ihtiyaç duymalarıdır (Brewer, 2008: 168). Buna bağlı olarak okul müdürlerinin öğretmenleri ortak değerler, normlar ve hedefler doğrultusunda birleştirmeleri; zorlayıcı hedeflerde ve görevlerde öğretmenlerin birbirlerine ihtiyaç duymalarını, kenetlenmelerini sağlayacaktır. Ayrıca SKK bu sayıtları doğrultusunda okul müdürlerinin öğretmenlerin benimsemiş olduğu değerleri, normları, fikirleri temsil eden grup prototipi lider olmaları öğretmenlerin kimlik algılarını da olumlu yönde etkileyecektir.

Sosyal hayatta bireylerin anne, evlat, eş ya da bilim uzmanı gibi farklı rol kimlikleri vardır (Örnek, 2020: 16). Bu kimlikler bireyin sosyal bir grup içerisinde geliştirdiği, anlam kazandırdığı kimlik türleridir. Bu anlamda bir öğretmenin anne, baba, kardeş olması ya da bir derneğin, vakfın üyesi olması öğretmenin birden fazla role sahip olmasını gerektirir. Öğretmenlerin bu roller gereği benimsemiş olduğu değerler, normlar ve inançların okuldaki öğretmen grubu içerisinde ya da öğrenci davranışları üzerinde dolaylı da olsa etki edeceği düşünülmektedir. Bundan dolayı okul müdürlerinin öğretmenlerin sosyal hayat içerisinde sergiledikleri bu rollere ve bu rollerin gerektirdiği değerlere, normlara, inançlara karşı saygılı olmaları ve bunları önemsemeleri öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

SKK bağlamında liderlik kavramı ele alındığında liderlik olgusunun grup üyeleri ile inşa edilen bir kavram olduğu görülmektedir. Liderin grup içinde aktif olması, grup üyeleri tarafından kabul edilen bir lider olması grup üyelerinin birlikteliği açısından önemlidir. Grup prototipi bir lider, ait olduğu grubun özelliklerini barındırmak, grubun sahip olduğu değerleri temsil etmek, temsil ettiği grubu diğer gruplarından özel kılmak gibi niteliklere sahiptir (Steffens vd., 2014: 1003). Grup prototipi liderin özellikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda grup prototipi liderlerin başarısızlık yaşamaları halinde bile başarılı olan ancak grup prototipi olmayan liderlere göre daha etkili algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Giessner vd., 2008: 16). Bu açıdan bakıldığında SKK'ye bağlı olarak okullarda okul müdürlerinin grup prototipi bir lider olmaları grup prototipi olmayan liderlere göre daha etkili ve başarılı liderler olarak görülecekleri düşünülmektedir.

Liderliğin var oluşu psikoloji, sosyoloji, sağlık, işletme gibi birçok disiplinin ilgi odağı olmuştur. Özellikle sosyal psikolojinin ilk çalışmalarında liderin varlığı, liderinsahip olduğu karakter ve kişilik özelliklerine atfedilmiştir (House ve Aditya, 1997: 410; Yukl, 2012: 77). Ancak liderlik üzerine yapılan ampirik çalışmalarda liderin sadece kişilik ya da karakter özelliklerine göre değerlendirilmesinin örgütlerin etkililiğinde tek başına yeterli olmadığı ortaya konmuştur (Andersen, 2006; House ve Aditya, 1997). Bundan dolayı liderliği SKK bağlamında ele alan araştırmacılar liderliği grubun özelliklerine ve takipçilerin rollerine bağlı olarak irdelemeye başlamışlardır (Avolio, Walumbwa ve Weber, 2009; Hogg, 2006).

SKK'ye göre liderlik, gruptaki bireylerin benimsemiş olduğu değerleri, normları ve davranışları benimseyen, grubun kimliğini temsil eden lider grup prototipi lider olarak görülmektedir (Göncü, 2013: 29). Grupların benimsemiş oldukları değerler, normlar ve davranışlar örgütten örgüte farklılık gösterebilir (Hogg, 2001: 194). Örneğin fabrikada çalışan işçiler maddi şartların iyileştirilmesini; üniversitede çalışan akademisyenler statü ve saygınlığı, kadın çalışanlar erkek çalışanlara göre daha fazla güvende olmayı önemseyebilirler. Ayrıca bireylerin birden fazla sosyal kimliği de olabilir. Örneğin bir Türkçe öğretmeni olarak öğretmen kimliği, bir sendikanın üyesi olmakla sendikal kimliği ya da bir okulun üyesi olmakla meydana gelen örgüt kimliği oluşmaktadır.

Örgütlerde liderin grup prototipi lider olabilmelerinde etkili olan diğer bir değişken ise liderin cinsiyet kavramına ilişkin bakış açısı olarak görülmektedir (Arı ve Tosunoğlu, 2020; 482- 483). Örgütlerde özellikle kadınların karşılaştıkları problemlere bakıldığında kadınların yönetici ya da çalışan olmalarına karşı önyargılar, erkeklerin daha güçlü ve karar verici yapıda görülmeleri, bazı değerlerin ve normların kadınlar için uygun görülmemesi gibi sorunlara yol açmaktadır (Lynessve Terrazas, 2006). Bu anlamda okul yöneticilerin grup prototipi lider olması için toplumun kadınlara ya da erkeklere atfettiği rollerin etkisinde kalmadan, cinsiyet ayrımı gütmeyen okuldaki etkinlik ve görevlerde hem erkek hem kadın öğretmenlere eşit düzeyde değer vermesi ve onları temsil etmesi gerekmektedir.

SKK'ye göre liderin takipçilerini örgütün hedeflerine, misyonuna ve vizyonuna uygun şekilde yönlendirebilme, değişim sürecinde grup üyelerini uyum içerisinde hareket ettirebilme becerisine sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Chemers, 2001: 382-

383). Grup prototipi liderin grubun özelliklerini benimsemesi ve temsil etmesi grup üyelerinin belirsizlik, karmaşıklık ve çatışma durumlarında grup üyelerinin lidere yönelmelerine, güvenmelerine olanak sağlamaktadır (Knippenberg ve Hogg, 2003: 251). SKK'ye göre liderin grup prototipi lider olması gerektiğinin asıl dayanaklarından biri de bireylerin aynı fikirde oldukları ve sevdikleri kişilerin isteklerini ve önerilerini daha çok benimsemelerine dayanmaktadır (Bersheld, 2003: 12). Buna bağlı olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki değerlerini, fikirlerini, duygularını temsil eden bir yapıda olması öğretmenler grubu tarafından daha çok sevilen, benimsenen grup prototipi bir lider olarak kabul edilmesini sağlayacaktır.

SKK'ye göre grup prototipi liderlerin, grup prototipi olmayan liderlere göre grup üyeleri tarafından daha güvenilir görüldükleri (Dirks ve Ferrin, 2002: 614- 615; Giessner, Ginkel, Sleebos ve Knippenberg, 2013: 664); karar verme becerisi açısından daha güçlü oldukları savunulmaktadır (Knippenberg ve Hogg, 2003: 252). Yapılan çalışmalarda grup prototipi liderlerin takipçilerin düşüncelerini, değerlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını önemseyen liderler olmaları durumunda, örgütte yapılacak olan çalışmalarda grup üyelerinin daha fedakâr ve özverili oldukları ortaya konmuştur (Choi ve Maidalton, 1998: 412- 414; De Cremer ve Van Knippenberg, 2002:860- 861). Bu açıdan okul müdürlerinin okulla ilgili işlerde öğretmenlerin düşüncelerini ve ihtiyaçlarını önemsemesinin öğretmenlerin okulla ilgili yapılacak olan işlerde daha fedakâr ve özverili olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

SKK'ye göre, lider ve takipçilerinin ortak bir sosyal kimliği paylaşmasının ve liderin gruba ait benimsemiş olduğu değerleri, normları ve davranışları temsil etmesinin grubun kimliğini yansıtmada önemli olduğu vurgulanmaktadır (Turner, Reynolds, Subasic, 2008: 60). Gruptaki üyelerin her birinin grubun değerlerini, normlarını ve davranışlarını benimsemesinin, grup üyelerinin grupla özdeşleşmelerini artırdığı ve liderin de bu davranışları sergilemeyen liderlere göre grup üyeleri tarafından lider olarak daha çok kabul gördükleri sonucu ortaya konmuştur (Hogg ve Van Knippenberg, 2003; Lord ve Brown, 2004; Van Knippenberg ve Van Shie, 2000). Benzer şekilde Pastor, Mayo ve Shamir (2007) yapmış oldukları çalışmada örgütteki çalışanların kendilerini örgütün bir bireyi olarak tanımlamalarında, gruba olan bağlılıklarının artmasında ve liderin grup üyeleri tarafından kabul görmesinde önemli olgular olduğunu savunmuşlardır.

SKK'ye göre, liderin grup prototipi lider olabilmesi için grubu tanımlayan nitelikleri temsil eden bir lider olması gerekmektedir (Steffens vd., 2014: 1003). Grubun kimlik özelliklerini benimseyen, kabul eden üyelerin sayısı ne kadar çok ise liderin de grup prototipi lider olması o derece yüksektir (Platow ve Van Knippenberg, 2001: 1514). Liderin grup üyelerine kendini kabul ettirmesi, grup üyelerinin de lidere inanması SKK'ye göre, son derece önemlidir. Bu anlamda öğretmenlerin "Liderimiz bizim için çalışır" düşüncesinde olması öğretmenlerin okul müdürlerini kendilerinden, ailelerinden biri olarak görmelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. SKK, liderliği, grup üyeleri ve liderin birlikte oluşturduğu bir süreç olarak tanımlamaktadır (Steffens vd., 2014: 1002). SKK dışındaki geleneksel ve modern liderlik yaklaşımları liderliği, liderin kişisel özellikleri, davranışları, dönüştürücü veya paylaşımcı liderlik özellikleri gibi farklılıklara göre değerlendirirken; SKK ise bu farklılıkların yerine lider ile üye arasında paylaşılan değerler, duygular, fikirler ve benzerliklerin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Reicher vd., 2018: 131). Dolayısıyla SKK'nin ortaya koyduğu grup prototipi bir liderin üyelerinin duygularına, fikirlerine ve değerlerine önem vermesinin kendisinin grup üyeleri tarafından benimsenmesine katkı sağlar.

SKK'ye göre, liderlik, sürecin bir çıktısı ya da sonucu değil; lider tarafından takipçilerin rollerinin benimsenmesi sonucunda sürecin girdisi ya da belirleyicisi olarak görülmekte (Avolio, Walumbwa ve Weber, 2009: 427- 428) ve bireylerin benimsemiş oldukları değerleri, normları ve davranışları onaylayan, temsil eden liderleri kendi içlerinden biri olarak göreceği ve buna bağlı olarak bu bireylerin örgütsel aidiyet ve grupta özdeşleme duygularının olumlu yönde artacağı düşünülmektedir (Ellemers, De Gilder ve Haslam, 2004). Bu anlamda okul müdürlerinin tutum ve davranışlarıyla öğretmenlerde kendi içlerinden biri olma hissini uyandırabilmeleri, onların değerlerini, normlarını ve davranışlarını temsil edebilmeleri öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve grupta özdeşleşme duygularını olumlu yönde etkileyecektir. SKK'ye göre, grup prototipi liderler, grubun menfaatlerini koruyan, gruptaki üyelerin yaşamış oldukları tüm sorunların savunucusu olan, tehlike ve tehdit anında bile kişisel çıkarlarını bir kenara koyarak grubun menfaatini sağlayan (Steffens vd., 2014: 1004); grup üyelerinin kimlik özelliklerini benimseyen bireylerdir (Haslam vd., 2001; Platow ve Van Knippenberg,2001). SKK'nin önemli değişkenlerinden biri de bireyin kendini nasıl tanımladığını ifade eden benlik kavramıdır.

2.3. Grup Prototipi Lider

Grup prototipi liderler, ortak normları, değerleri ve hedefleri somutlaştıran, grubun duygu, düşünce ve davranışları için bir rol modeli ve otorite kaynağını temsil eden liderlerdir (Knippenberg ve Hogg, 2012: 260). Prototiplik kavramı liderlik bağlamında düşünüldüğünde örgütteki takipçilerin algı ve değerlendirmelerine bağlı olarak zihinlerindeki ideal liderin nasıl biri olduğu şeklinde düşünülebilir (Arı ve Tosunoğlu, 2020: 480). Türkiye’de ilk defa grup prototipi lider kavramını ampirik olarak ele alan Göncü (2013) ise grup prototipi lideri “grup üyelerinin değerlerini, normlarını, duygu ve düşüncelerini bir ayna gibi yansıtabilen, temsil edebilen lider olarak tanımlamaktadır.

Lider grubu prototipliği (bir liderin grubunu ne ölçüde temsil ettiği) genellikle lidere karşı olumlu tutumları doğuran bir özelliktir (Knippenberg ve Hogg, 2011: 260). Grup prototipi lider, grubun geleceği ile ilgili bir vizyon geliştirme, grup üyelerinin odak noktasını bireysel çıkarılardan ziyade kolektif çıkarılara çekebilme becerisine sahip bireylerdir (Conger, 1999: 147). Grup prototipi liderler, gruptaki bireylerin tutumlarını, inançlarını ve davranışlarını temsil ederler (Fidan ve Ayyıldız, 2022). Grup prototipi liderlik kavramı sosyal kimlik Kuramı gibi lider sınıflandırma Kuramının önemli değişkenleri arasında yer almaktadır (Hogg, Terry ve McKimmie, 2000; Lord, Foti ve Devader,1984; Tajfel, 1996). Hem liderlik sınıflandırma teorisi hem de SKK prototip liderlik kavramını Rosch’un (1978: 29) de yapmış olduğu çalışmaya dayandırılmasından dolayı terim her iki kuram içinde aynı anlama sahiptir. Ancak liderlik sınıflandırma teorisine göre liderin bir lider kategorisini yani liderin klişesiyle eşleşmesi söz konusu iken; SKK’ye göre liderin grubunun, takımının özelliklerini temsil etmesi söz konusudur (Knippenberg ve Knippenberg, 2005: 27). Benzer şekilde lider ve üyenin arasındaki bağı ele alan diğer bir liderlik kuramı olan Lider- Üye Etkileşimi Teorisi (LMX) da üyelerin zihnindeki liderin grubun özelliklerinden ziyade genel anlamda ideal bir liderde bulunması gereken nitelikleri ele alan bir liderlik kuramıdır (Vermeulen, Kreijns & Evers, 2022:4). Dolayısıyla hem Lider- Üye Etkileşimi Teorisi (LMX) hem de Liderlik Sınıflandırma Teorisi (LCT) grup üyeleri için belirledikleri liderin grubun özelliklerinden bağımsız olarak ideal bir liderin sahip olması gereken özellikleri ön plana çıkarmasından dolayı; Sosyal Kimlik Kuramının ortaya koymuş olduğu grup prototipi liderler üyelerinin benimsemiş oldukları değerleri, normları, inançları ve duyguları temsil etmeleriyle diğer liderlik

kuramlarından farklı bir yaklaşım benimser.

Grup prototipi lider kavramı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında örgüt içerisindeki grupların özelliklerinin lider üzerindeki etkilerinin neler olduğu incelenmektedir (Haslam ve Ellemers, 2005: 49- 51;Hogg 2001: 7). Bu araştırmalarda liderlikle ilgili ön plana çıkan grup prototipi lider kavramı, liderliğin sosyal kimlik Kuramının önemli bir değişkeni olarak görülmektedir (Hogg, 2001; Hogg ve Knippenberg, 2003: 244). Grup prototipi lider, grup üyelerinin sadece kendi kişisel özelliklerini değil, aynı zamanda bağlı bulunduğu grubun özellikleri açısından kendilerini tanımlamayı, üyelerin grubun özelliklerine bağlı hareket etmesini ifade eder (Turner ve Oakes, 1986: 56). Grupta ne kadar çok birey birbiriyle özdeşleşirse yani birey kendi bireysel kimliği yerine grup kimliğini benimsemeyi tercih ederse grupta o kadar sayıda davranış, tutum ve değerler grubu oluşur (Haslam ve Ellemers, 2005: 53). Grup üyesi bireyler grubun değerlerini, normlarını ve standartlarını temsil ettiği ölçüde grup prototipi bir üye olarak kabul edilir (Hogg, 2001: 189). Liderin prototip olması, örgüt içerisindeki davranışlarında daha fazla hareket alanına sahip olmayı, grup üyelerini yeni görevlere daha etkin şekilde yönlendirebilmeyi sağlamaktadır (Knippenberg ve Knippenberg, 2005: 27). Bu açıdan grup prototipi okul müdürlerinin okullarda öğretmenler tarafından daha çok benimsenmesine ve öğretmenleri okulla ilgili görev ve sorumluluk almada daha gönüllü hareket etmelerine olanak sağlar.

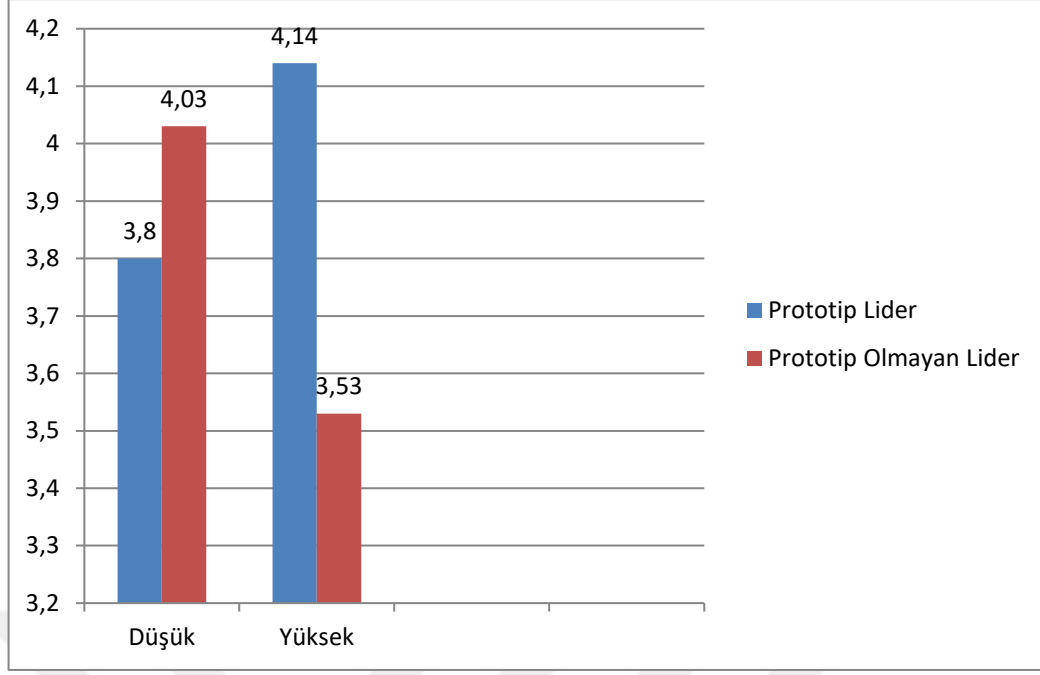
Grup prototipi lider, grubun değerlerini, inançlarını, tutumlarını ve davranışlarını tanımlayan, onları temsil eden ve grubuyla özdeşleşen (Hogg, 2001: 191) grubun kimliğini temsil etmelerinden dolayı grubun benimsemiş olduğu özel ve ayırt edici davranışlara karşı olumlu bir yaklaşım içerisinde olan bireylerdir (Conger ve Kanungo, 1997: 292). Grup prototipi liderin ve üyelerinin sabit bir değerlendirilmesi söz konusu değildir. Diğer bir ifadeyle neyin ya da kimin prototip olduğu gruptan gruba değişkenlik gösterebilir (Turner ve Oakes, 1986: 247). Bunun yanında prototipliğin dinamik bir süreç olması liderin doğru koşullar altında grubun değerlerine, normlarına uygun davranışlar sergilemesini de zorunlu kılmaktadır. Örneğin, özverinin norm olduğu gruplarda (Askeri Ordular, dini gruplar veya ideolojik gruplar) gibi gruplarda özverili olma, kendini feda etme gibi değerler ön planda iken; bir işletme ya da fabrika da üretim, karlılık ve inovasyon gibi değerler daha ön planda olabilir. Bundan dolayı grup prototipi liderin grubun ya da örgütün değerlerine uygun davranışlar sergilemesi oldukça önemlidir.

Grup prototipi liderlik kavramı, liderlik algılarının ve beklentilerinin cinsiyet ve bağlama göre nasıl değişebileceğini anlamak için önemlidir (Arı ve Tosunoğlu, 2020; 482- 483). Cinsiyet, bu algılamaları ve beklentileri önemli ölçüde etkileyebilir. Örneğin, bazı kültürlerde veya bağlamlarda erkek liderler güçlü, kararlı ve otoriter olarak algılanabilirken, kadın liderler daha duyarlı, işbirlikçi ve empatik olarak değerlendirilebilir. Bu algılamalar, sosyal normlar, geçmiş deneyimler ve kültürel değerler gibi faktörlere dayanabilir. Bireylerin grup prototipi liderlik algılarının cinsiyet, bağlam, kültür gibi birçok değişkenden etkilendiğini ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır (Epitropaki ve Martin, 2004; Gerstner ve Day,1997; House vd., 2004; Janson vd., 2008;). Örneğin Epitropaki ve Martin (2004) erkeklerin beklentileri ile kadınların beklentilerini karşılaştırdığı çalışmasında kadınların bir liderin anlayışlı, samimi, dürüst olmasını veya manipülatif olmamasını bekleme olasılığının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Liderlikle ilgili 62 ülkenin karşılaştırmalı olarak ele alındığı bir çalışmada grup prototipi olarak kabul edilen bir liderin başka bir ülkede mutlaka öyle algılanmayabileceği sonucunda ulaşılmıştır (House, Hanges, Javidan, Dorfman, Gupta, 2004: 175). Bu açıdan grup prototipi liderler, toplumlar ya da gruplar arasında farklı özelliklere sahip olabilir. Toplumların veya grupların cinsiyet ve bağlam açısından grup prototipi lidere ilişkin farklı bakış açılarının yanında örgüt ya da grup içerisinde yaşanan belirsizliklerin de grup prototipi liderlerin prototip olmayan liderlere göre farklılaştığı alanlardan biri olduğu görülmektedir. Bu anlamda grup üyelerinin belirsizlik ve karmaşa durumlarında grup prototipi liderlerin prototip olmayan liderlerden daha fazla çözüm odaklı oldukları rapor edilmektedir (Hogg, 2001; van Knippenberg ve van Knippenberg, 2005). Ayrıca grup prototipi liderlerin prototipolmayan liderlere göre üyeler üzerinde daha çok motivasyon sağladığı (Pierro, Cicero, Bonaiuto, Van Knippenberg, Kruglanski, 2005); grup üyelerinin liderlerine karşı daha fazla güvene sahip oldukları (Giessner, van Knippenberg, Ginkel ve Sleebos, 2013; van Knippenberg ve van Knippenberg, 2005); grubun çıkarlarını daha fazla korudukları (van Knippenberg ve van Knippenberg, 2005); takipçilerini etkileme ve harekete geçirmede daha büyük etkilerinin olduğu ortaya konmuştur (Platow, van Knippenberg, Haslam, van Knippenberg ve Spears, 2006; van Knippenberg ve van Knippenberg, 2005). Grup prototipi liderlerin takipçiler üzerindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda okul müdürlerinin de grup prototipi lider olmalarının öğretmenler

tarafından daha fazla güvenilen, öğretmenlere motivasyon sağlayarak onları harekete geçirebilen liderler olarak görülmelerine olanak sağlayacaktır.

Liderin grupla özdeşleştiği ve grubu temsil ettiği durumlarda liderin grup tarafından onaylanacağı ve grup prototipi bir lider olarak görüleceği hem kavramsal hem de deneysel çalışmalarla ortaya konmuştur (Hogg, 2005; van Knippenberg vd., 2004). Liderin grubuyla ve örgütüyle ne kadar özdeşleşirse liderin grup prototipi lider etkinliğinin de o denli arttığı ve grup prototipi liderleri prosedürel olarak prototip olmayan liderlere göre daha adil gördükleri tespit edilmiştir (Dijke ve Cremer, 2008; Giessner, Sleebos ve van Knippenberg, 2013). Liderin grubun değerlerini, normlarını ve davranışlarını temsil eden bir yapıda olmaması lider ile üye arasındaki kimlik çatışmasına sebep olmakta (van Knippenberg, 2011: 1080) diğer taraftan grup üyelerinin algı ve davranışlarının kişisizleşmesini sağlamaktadır (Hogg, Hardie ve Reynolds, 1995: 163). Buradaki kişisizleşme akla ilk gelen olumsuz anlamdaki kişisizleşmeyi değil; grup üyelerinin kendi kişisel kimliklerinden, çıkarlarından sıyrılarak örgütüne ve grubuna aidiyetini belirten bir anlamı ifade etmektedir.

Liderin grup prototipi lider olmasını etkileyen unsurlara bakıldığında; çalıştığı farklı iş sektörleri (Lord, Foti ve Devader, 1984); ulusal kültür (Chong, 2007); cinsiyet (Hall, Workman ve Marchioro, 1998; Karakowsky ve Siegel, 1999) gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Grup prototipi liderlerin terfi almak, sürekli gelişimi hedeflemek gibi düşünceleri olan grup üyeleriyle daha iyi anlaşabildikleri ve bu kişilerle birlikte çalışmaktan memnuniyet duydukları ortaya konmuştur (Pierro, Cicero ve Higgins, 2009). Örgütlerdeki prototip liderlerin prototip olmayan liderlere göre takipçiler tarafından daha karizmatik ve grup odaklı liderler olarak görüldükleri; bu durumda liderliğin sosyal kimlik analizindeki değerlendirme ile benzerlik gösterdiği görülmektedir (Hogg ve Reid, 2006: 21-22). Ayrıca liderin etkili bir grup prototipi lider olabilmesi grup gruba ait değerlerin, normların belirgin olması gerektiği savunulmaktadır (Knippenberg, 2011). Bu anlamda grup prototipi liderin etkililiğine ilişkin şekil aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 2. 1: Grup Prototipi Lider Etkiliği

Kaynak: Knippenberg ve Hogg, 1996

Şekil 2.1'e bakıldığında düşük prototiplikte, prototip liderler prototip olmayan liderlerle karşılaştırıldığında grup üyeleri üzerinde lider etkililiği düzeyleri açısından büyük oranda fark bulunmazken; yüksek prototiplikte prototip liderlerin prototip olmayan liderlere göre grup üyeleri üzerindeki lider etkililiği düzeyleri açısından büyük oranda fark olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle grubun değerlerini, normlarını, fikirlerini ve duygularını temsil eden grup prototipi liderlerin prototip olmayan liderlere göre grup üyeleri üzerinde etkililik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Lider grup prototipliği ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında grup prototipi liderin genel olarak şu 4 özelliği ortaya çıkmıştır: (i) Bu ekip lideri, ekibimin üyesi olan insanlara iyi bir örnektir, (ii) ekip liderinin ekibimin üyeleriyle pek çok ortak yönü var, (iii) takım lideri, takımın karakteristik özelliklerini temsil eder ve (iv) ekip lideri, ekibimin üyelerine çok benzer (van Knippenberg, 2005: 80). Grup prototipi liderlikle ilgili ilgili literatür incelendiğinde “Grubu Temsil Etme, Grupla Özdeşleşme, Belirsizlikleri Azaltma ve Lider Adaleti,” gibi başlıkların ön planda olduğu görülmektedir (Hogg, 2007; Van Knippenberg, 2011). Her ne kadar grup prototipi liderlik kavramı ilgili literatürde bu kavramlarla ele alınsa da kültüre ve bağlama duyarlı bir liderlik olmasından dolayı statik bir kavram olarak düşünülmemesi

gereklidir. Sürekli gelişen ve değişen bir ortamda, grup prototipi liderler de yeni beceriler öğrenmeye açık olmalıdırlar. Kendilerinin geliştirmeye ve yeniliklere açık olmaya devam eden liderler, değişen zamanların taleplerini karşılayabilir ve grubunu başarıya ulaştırabilir.

2.3.1. Grubu Temsil Etme

Temsil etme kavramı, hak ve görev bakımından bir kimse veya topluluğun adına davranmak olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Grup düzeyinde temsil etme kavramı düşünüldüğünde takipçilerin zihinlerinde var olan lider özelliklerini yansıtan grup prototipi lider kavramının ön plana çıktığı görülmektedir (Hogg, 2001: 145). Grup prototipi lider, grup üyelerinin zihinsel temsillerini yansıtan, grubun paylaşılan sosyal gerçekliği ile ilgili normlar, inançlar, değerler, ortak özelemler ve hedefler gibi unsurları içinde barındıran bir kavramdır (Reynolds, Turner, Haslam ve Ryan, 2001: 428). Grup üyelerinin zihinlerindeki bu temsiller, grup kimliği ile bilgi vermekle birlikte farklılıklar da gösterebilir. Bu farklılıklar (McGarty, Haslam, Hutchinson ve Turner, 1994: 271- 272) tarafından da belirtilen grup kimliği zihinsel temsillerinin varyasyonlarına dayanmaktadır. Bu varyasyonlar, grup üyelerinin zihinsel temsillerinin nasıl geliştiğini kavramsallaştırılmasına olanak sağlamaktadır. Grup prototipi lider, grubun sosyal kimliğiyle ilişkili olan, paylaşılan sosyal gerçekliğini somutlaştıran bireylerdir (Hogg, 2001: 143). Liderler, grubun paylaşılan sosyal gerçekliğini temsil ederek diğer grup üyeleri için önemli olan kolektif benlik duygusunu yani "biz" duygusunu somutlaştırdıkları ölçüde diğer üyeler için psikolojik bir referans noktası işlevi görürler (Hogg ve van Knippenberg, 2003; Steffens vd., 2014: 297- 298). Dolayısıyla okul müdürlerinin öğretmenler tarafından grup prototipi bir lider olarak algılanmasında öğretmenlerde "Biz" duygusu oluşturmasının önemli olduğu ifade edilebilir.

Grubu temsil etme yeteneği, grup üyelerinin liderlerine olan desteğini belirleyen temel niteliklerden biridir (Van Knippenberg, 2011: 1080). SKK'ye göre lider, grubun ortak sosyal kimliğini somutlaştıran, grubun değerlerini, normlarını ve inançlarını temsil eden kişidir (Reynolds, Turner ve Haslam ve Ryan, 2001: 428). Liderler, grubun hedeflerini temsil eden kişiler olarak algılandıklarında, karizma, etik ve güvenilirlik açısından diğer liderlere göre daha yüksek kabul görülürler (Steffens, Haslam ve Reicher, 2014: 1002). Araştırmalar, takipçilerin, iç gruba ve kimliğini temsil eden prototipik figürler olarak gördükleri ölçüde, liderleri onaylama ve onların etkilerine

açık olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Hogg, 2001; Platow ve van Knippenberg, 2001). Grup üyeleri arasında ortak "biz" duygusu oluşturarak bireylerin bir araya getirilmesi; farklı olan bireyler arasında gruba ait oldukları hissini beslemek; tutarlılığı ve kapsayıcılığı artırmak ve grubun ideallerinin, değerlerinin neler olduğunu (grubun neyi temsil edip neyi temsil etmediğini) netleştirmek gibi durumlara olanak sağladığı görülmektedir (Steffens vd., 2014). Ayrıca prototipler, sosyal grupları en iyi tanımlayan tutumları, inançları ve davranışları temsil eder (Reynolds, Turner ve Haslam ve Ryan, 2001: 430).

Liderlik algılarının bilişsel temelleri ve liderliğin sosyal yapısı üzerine yapılan araştırmalar, liderlik kavramının bir bakış açısına bağlı olduğunu buna bağlı olarak bir liderin sunduğu liderlik prototipinin özellikleri ne kadar fazla algılanırsa, liderin liderlik niteliklerine inanma ve liderle olumlu bir ilişki kurma olasılığı da o denli artmaktadır (Medvedeff ve Lord, 2007: 63). Ayrıca bir liderin grubun değerlerini ve normlarını temsil eden grup prototipi lider olması takipçileri tarafından daha kibar veya saygılı bir lider olarak görülmesine imkân tanımaktadır (Quaquebeke, 2014: 198). Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki değerlerini temsil etmede başarılı olmaları öğretmenler tarafından daha saygın bireyler olarak görülmelerine olanak sağlayacaktır.

Grup üyeleri, grubun değerlerini, ilgi alanlarını ve inançlarını temsil eden liderleri onaylama eğiliminde olduğundan, lider prototipleri grup kimliğiyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle, üyelerin grup özdeşleşmesi ne kadar güçlenirse grup özdeşleşmesini somutlaştıran liderleri destekleme olasılığı da o kadar artar (Turner ve Reynolds, 2011; van Knippenberg, 2011: 1081). Bunun yanında gruplar, liderlerini, kolektif kimliklerini en iyi koruyabilen, kendilerine hizmet edebilen ve “bizden biri” olarak algıladıkları üyeler arasından seçerler (Thomas, Martin ve Riggio, 2013: 72). Prototip olmayan özellik ve davranışlara sahip liderler, takipçileri tarafından daha az onaylanmakta ve sonuç olarak prototip olanlara göre etkisiz veya daha az etkili liderler olarak değerlendirilmektedir (Helgstrand ve Stuhlmacher, 1999: 154- 156). Bu açıdan öğretmenlerin, prototip olmayan özellik ve davranışlara sahip okul müdürlerinin liderliğini onaylamakta zorlanacağı düşünülmektedir. Toplumun benimsemiş olduğu değerler, inançlar ve fikirler de okul yöneticilerinin değerlendirilmesinde önemli bir kriter olabilmektedir. Bu noktada Minda ve Smith (2002), prototipler gibi zihinsel temsillerin statik varlıklar yerine dinamik bağlama duyarlı durumlar olarak görülmesi

gerektiğini iddia etmektedir. Bu bakış açısı, liderliğin kültür, okulun faaliyet gösterdiği topluluklar, okuldaki gayri resmi grupların geçmişleri, kişisel özellikleri gibi çeşitli faktörlerin etkileşimiyle inşa edilen dinamik bir bağlamsal süreç olduğunu vurgulamaktadır (Turner ve Reynolds, 2011: 402). Bağlamsal olarak kültür, grupları ya da toplulukları birbirinden farklı kılan zihinsel programlama olarak tanımlanmaktadır (Hofstede, 1980:5). Diğer bir tanımda ise kültür bireylerin normları, fikirleri ve tutumları arasındaki farklılıklar olarak ifade edilmektedir (Inglehart, 2004). Bu açıdan örgütler ve toplumlar için bağlamlarda birbirinden farklılık gösterebilir. Örneğin, Türkiye gibi vatandaşlarının çoğunluğunun Müslüman olduğu ülkelerde, İslam'ın eşcinselliği yasakladığı ve eğitimcilerin tüm toplum için rol model olarak görüldüğü düşünüldüğünde, bir eşcinsel okul müdürünün takipçileri tarafından kabul edilmesi neredeyse düşünülemez. Ancak eşcinselliğin normal bir değer olarak kabul edildiği Kanada, ABD gibi ülkelerde öğretmenlerin, okul müdürlerinin toplum tarafından kabul edildiği bilinmektedir (Brard, 2020; Wikoff, Wood, 2022). Dolayısıyla kültürün önemli bir parçası olan cinsiyet faktörünün veya bağlamsal durumların okul müdürlerinin, öğretmenlerin onaylanmasında önemli bir faktör olduğunu ifade etmek mümkündür.

Grubun normlarını ve kimliğini somutlaştıran grup prototipi liderler, diğer liderlere göre daha etkili olarak değerlendirilir ve takipçileri tarafından daha güçlü bir destek görürler (Platow ve van Knippenberg, 2001: 1517). Yapılan çalışmalarda da grup çıkarlarına hizmet eden, grup kimliğini ve değerlerini somutlaştıran prototip liderlerin grup üyeleriyle daha olumlu etkileşim içerisinde olduğu ortaya konmuştur (Giessner ve van Knippenberg, 2008; Platow vd., 2006; van Knippenberg ve van Knippenberg, 2005). Üyelerin lideri takip etme isteğinin, liderin grubun çıkarlarını en iyi şekilde düşündüğü ve üyeler tarafından "bizim için hareket ediyor" beklentisine uygun davrandığı durumlarda oluşacağı savunulmaktadır (Haslam ve Platow, 2001). Bu beklenti, lider grup prototipliğiyle pozitif bir şekilde ilişkili olup; liderin grup normları, değerleri ve çıkarlarına sahip olduğu algısı lider grup prototipliğiyle iç içe geçmiştir. Yapılan meta-analiz çalışmasıyla grup prototipi liderlerin eylemleriyle grubun çıkarlarını gözetmeleri takipçilerin lidere ilişkin grubu temsil edebilme becerisine olan algılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Steffens ve ark., 2021). Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenlerin zihninde onları temsil edebilen bir lider olabilmesi, okul müdürünün öğretmenlerin çıkarlarını savunabilmesiyle mümkün görülmektedir.

Grup prototipliğinde liderlerin sürekli olarak gruba hizmet etme motivasyonlarını kanıtlamaları beklenmez. Liderin grup hizmetine olan güveni bir kez sağlandığında, diğer durumların etkisi daha az önemli hale gelir. Aslında, lider grup prototipliği ve liderin gruba hizmet etme davranışı birbirinin yerine geçen etkileşimli faktörlerdir. Çünkü her ikisi de liderin grup hizmetine yönelik motivasyonları sağlamada güven duygusu oluşturarak liderliğin etkinliğini beslemede son derece önemlidir (Giessner ve van Knippenberg, 2008: 15). Kişisel çıkarlar yerine grup çıkarlarını ön plana çıkarma, grup adına fedakârlık yapma gibi gruba hizmet eden davranışlar ayrıca geçmiş davranışların gelecekteki davranışları tahmin edilebileceği beklentisini beslediği savunulmaktadır (van Knippenberg, 2011: 1079). Buna bağlı olarak okul müdürlerinin öğretmenlere karşı okulun çıkarlarını ve geleceğinin ön planda tutan bir yaklaşım içerisinde olmaları öğretmenler tarafından daha çok benimsenen liderler olarak görülmelerine olanak sağlayacaktır.

Grup üyelerinin bazıları, diğer üyelere göre daha gelişmiş bir anlayışa, daha güçlü bir grup prototipine sahip olabilirler. Bu, grup kimliği prototip gücündeki farklılıkların, grup üyelerinin grup içindeki uzun ömürlülüğü ile ilgili bir durumdur (Reicher ve Hopkins, 2011: 38). Grup uzun ömürlülüğünün, sosyal ve örgütsel gruplar arasında farklılıklara neden olan temel bir özellik olduğu ortaya konmuştur (Hollenbeck, Jamieson, 2015). Kısa ömürlü gruplar, sınırlı bir süre için var olan ve genellikle önemli bir geçmişi veya geleceği olmayan gruplardır. Bu açıdan okul müdürlerin çalışma süresi ve öğretmen ilişkisi ele alındığında öğretmenleriyle daha uzun süreli çalışan okul müdürlerinin öğretmenleri bilgilendirme, okulun çıkarlarını ön planda tutma (Çağlar ve Çınar, 2021); yöneticiye güven duyma (Karapınar, 2015); motive etme (Canitez ve Kocabaş, 2020) gibi konularda öğretmenleriyle daha az süreli çalışan okul müdürlerine göre daha çok etkili oldukları görülmektedir.

Gruplar için kararlı ve sağlam bir prototipin oluşması zaman alır ve grup üyelerinin birbirleriyle etkileşimleri ve deneyimleri sonucunda gelişir (Reicher ve Hopkins, 2011; Shamir vd., 1993). Lider ve grup prototipikliği arasındaki doğrudan ilişkiyi değerlendiren çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir (Hogg ve van Knippenberg, 2003; Steffens ve ark., 2021; Van Knippenberg, 2011). Bu durum, prototip gücünün ölçülmesinin karmaşıklığı ve lider grup prototipikliği etkilerinin

dolaylı olarak test edilebilmesinin güç olmasından kaynaklanmaktadır (Steffens ve ark., 2021). Bu bağlamda, lider grup prototipikliği çalışmalarının genellikle uzun ömürlü gruplara dayandığı görülmektedir (De Cremer ve Knippenberg, 2002; Giessner ve van Knippenberg, 2008; Platow vd., 2006). Grup prototipi liderlerin temsil etme becerileriyle ilgili araştırma sonuçları doğrultusunda okul müdürlerinin de öğretmenleri mesleki değerleri, normları düşünce ve duyguları doğrultusunda temsil ederek okulda bir aile ortamı oluşturması, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının gelişimini sağlaması, öğretmenleri okulun genel politikalarına entegre edebilmesi, öğretmenlerin kendilerini daha yetkin ve değerli hissetmelerini sağlayarak eğitimin de kalitesini artırabileceği düşünülmektedir.

2.3.2. Grupla Özdeşleşme

Grup prototipi liderlik kavramına ilişkin önemli faktörlerden biri de liderin grup üyeleriyle özdeşleşmesidir (Hogg, 2003; Van Knippenberg, 2011; Creme ve Ugelvig, 2007). Özdeşleşme kavramı ilk defa Henri Tajfel (1960) tarafından kullanılmıştır. Özdeşleşme, Henri Tajfel (1960) göre "belirli insan gruplarına ait olma ve birlik hissinin algılanması" ya da Van Dick vd. (2008) tarafından belirtildiği gibi "bireyin belirli bir gruba duygusal katılımı" olarak tanımlanabilir. Başka bir çalışmada ise özdeşleşme, liderlerin başarısının "beni" ve "seni" "bize" dönüştürebilme ve bunu sağlayan bir sosyal proje tanımlama yeteneğine bağlı olduğu ifade edilmiştir (Haslam ve Platow, 2001: 1471). Bireyin bir sosyal gruba duygusal ve değersel olarak bağlı kalması bireyin o grupla özdeşleştiğini ifade eder (Tajfel, 1996: 276- 277). Özdeşleşme arttıkça, bireyin "Biz" duygusu da güçlenir ve gruba olan bağlılığı artar. Bu bağlamda, "Biz" kavramı örgütsel kimlikle de ilişkilendirilebilir. Birey, örgüt ile özdeşleştikçe örgütsel kimliğin bir parçası haline gelir ve örgütün amaçlarına ve değerlerine bağlılık gösterir. Burada ifade edilen "Biz" kavramı ile ulaşılmak istenen amaç ise grubun dış gruplara göre konumunu geliştirecek, onların başarılı olmalarını sağlayacak bir liderin üyelerle birlikte inşasına gönderme yapmaktadır. "Biz" kavramının amacı, grubun dış gruplara göre konumunu geliştirmek ve üyelerin ortak bir hedefe ulaşmasını sağlamaktır. Bunu başarmak için liderler, grubun değerlerini ve hedeflerini yansıtan ve üyelerin ortak bir çabayla katkıda bulunabilecekleri bir çerçeve sunmalıdır.

Özdeşleşme, birey ve grup arasındaki ilişkiyi çağırıştırır (Taipale, 2019: 229). Grupla özdeşleşme, bireylerin gruplarıyla olan ilişkilerini ve kimliklerini şekillendiren önemli

bir psikolojik süreçtir (Spears, 2021: 372). Yüksek düzeyde özdeşleşen bireyler, kendilerini grup üyeliği üzerinden tanımlayan, gruba yakın hisseden, güçlü bir grup bağı olan ve grup kimliğinin etkisiyle hareket eden kişilerdir (Van Veelen, Otten, Cadinu ve Hansen, 2015: 1). Özdeşleşme, bazen grup üyeliği ile ilişkilendirilse de özdeşleşme ve grup üyeliği kavramları arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır (Taipale, 2019: 231). Özdeşleşme, öznel bir deneyimken, grup üyeliği ise nesnel bir gerçekliktir (Tajfel, 1982: 232). Bir birey, belirli bir grubun üyesi olarak kabul edilebilirken, o gruba özdeşleşmeyebilir. Benzer şekilde, grupla özdeşleşmek için grup üyeliği şart değildir. Birey, üyesi olmadığı gruplarla da özdeşleşebilir. Bazen bir grup tarafından temsil edilen değerlerle özdeşleşmek, o gruba üye olmaktan önce gerçekleşebilir ve bireyin gruba üyeliğini teşvik edebilir (Taipale, 2019: 233). Grup prototipliğinin etkisi, grup üyelerinin kendilerini gruba ne kadar çok yakın hissettiğiyle ilişkilidir ve liderliğin sosyal kimlik teorisindeki temel önerme, liderin grup prototipine ne kadar uygunsa takipçilerin gruba ve lidere olan bağlılığı da o denli güçlü olmaktadır (Hogg, 2001: 189). Dolayısıyla okul müdürlerinin öğretmenlerin dayanışma içinde olmalarını sağlamalarının öğretmenlerin okul müdürüne ve mesleklerine olan bağlılıklarına olumlu yönde katkı sağlayacağı söylenebilir.

SKK'ye göre özdeşleşme, bireyin bir gruba ya da örgüte ait olduğunu ifade eden ve bireyin duygu ve düşüncelerinin ortaya konabilmesi açısından önemli görülen bir kavramdır (Tajfel, 1982: 2). Gruba yönelik değerlendirmeler için en önemli unsur, birey için grupla özdeşleşme kurmasıdır. Grupla özdeşleşme, bireyleri ait oldukları gruplara bağlayan önemli bir süreçtir ve grubun içsel bir bileşenidir (Spears, 2021: 15). Bireylerin benlik algılarını ortaya koyan grupla özdeşleşme kavramı, bireylerin kendilerini gruplarına ne kadar yakın hissettikleriyle ilgilidir (Tajfel ve Turner, 2004: 284). Bireylerin ait oldukları grup üyeleriyle ve diğer gruplarla ilişkilerini analiz edebilmesine olanak sağlayan özdeşleşme kavramı, grup üyelerinin kimlik yönetimi stratejilerine, sosyal değişime olan bakış açılarına ve dolayısıyla toplumsal değişime olan tutumlarına da etki eder (Taipale, 2019: 228). Dolayısıyla öğretmenlerin grup üyeleriyle ve kendisiyle özdeşleşebilmelerine ortam sağlayan okul müdürlerinin öğretmenlerin zihninde öğretmenliğin toplumun mimarı olan ve saygın bir meslek algısını oluşturmada etkili olacağı söylenebilir.

Sosyal Kimlik Kuramı, bireylerin sosyal değişim isteği ile diğer gruplar arasındaki ilişkilerini, toplumdaki güç ilişkilerine ilişkin değerlendirmelerini ve yorumlarını

önemli bir etken olarak kabul eder (Drury ve Reicher, 2009: 710; Kim ve Ng, 2008: 232; Reicher, 2004: 932). Bireyler, belirli bir sosyal gruba olan özdeşleşmeleri arttıkça, kendilerini o gruba ait norm ve değerlerin bir parçası olarak daha fazla hissederler. İnsanlar, sosyal grupları, onların karakteristik özelliklerini ve diğer gruplardan ayıran tutumları, duyguları ve davranışları tanımlayan ve belirleyen bulanık nitelikler dizisi olan prototipler açısından temsil ederler (Hogg, 2001: 187). Sosyal Kimlik Kuramı, grup üyelerinin kolektif eylemleri sonucunda sosyal değişimin gerçekleştiğini savunmakla birlikte, gruba özdeşim kuran bireylerin grup üyeleriyle birlikte sosyal yapıyı değiştirme ve olumlu bir kimlik kazanma amacıyla kolektif eyleme geçebileceğini vurgulamaktadır (Tajfel, 1975: 115; Wright ve Baray 2001: 228). Bu anlamda okul müdürlerinin öğretmenleri kolektif eylemlere teşvik etme, öğretmenleri değerleri, duygu ve düşünceleri doğrultusunda ortak bir payda da buluşturabilme davranışları sosyal kimlik Kuramının ortaya koymuş olduğu lider ve takipçilerinin “Biz” olabilme becerilerini geliştirerek öğretmenlerin olumlu bir mesleki kimlik algısına sahip olmasına imkân sağlayabilir.

Bireylerin, sosyal değişimle ulaşmayı arzuladıkları olumlu sosyal kimlik, gruba özdeşim kurma sürecinin bir sonucudur (Spears, 2021: 207). Araştırmalar, dezavantajlı grupların üyelerinin gruba özdeşleşme düzeyinin, takip ettikleri stratejilerin en önemli belirleyicilerinden biri olduğunu göstermektedir (Ellemers ve Barreto, 2006; Mummendey, Kessler, Klink ve Mielke, 1999). Yapılan başka bir araştırmada ise düşük statülü grupların üyelerinin özdeşleşmelerini kaybedebileceğini, yüksek statülü gruplara karşı rekabet etme eğiliminde olan üyelerin ise hala özdeşleşmeyi sürdüren kişiler olduğu sonucu ortaya konmuştur (Tajfel ve Turner, 1996: 21). SKK açısından Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki statüleri değerlendirildiğinde Türkiye’de hem toplumun bazı kesimleri tarafından (Dadak ve Demir, 2020); hem de öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından (Ünsal ve Ağçam, 2024) öğretmenlerin düşük statülü meslek grupları arasında olduğu görülmektedir. Bu anlamda Türkiye’de öğretmenlerin diğer meslek gruplarına göre ekonomik koşullarının yetersiz olması, toplumun bazı kesimlerince öğretmenliğe karşı olumsuz bakış açılarının olması, öğretmenlerin mesleki değerlerine ve inancına olan saygısını olumsuz yönde etkileyerek gruba özdeşleşebilme davranışı sergilemelerine engel olabilir.

Grup üyelerinin liderlerini gruplarını temsil eden bir lider olarak görebilmeleri için hangi koşullara ihtiyaç duydukları araştırmacıların dikkatini çeken konular arasındadır. Örneğin grup üyelerinin grupla özdeşleşme düzeylerinin yüksek olduğu durumlarda liderin grup prototipi bir lider olarak görüldüğü; ancak gruptaki bireylerin grup içerisinde grupla özdeşleşme düzeylerinin düşük olduğu durumlarda liderin etkili bir lider olarak görülmediği diğer bir deyişle grup prototipi lider olarak değerlendirilmediği ortaya konmuştur (Fielding ve Hogg, 1997: 41). Grupta özdeşleşme ne kadar yüksek olursa, bireylerin de gruba olan aidiyet ve bağlılık duyguları o denli artmaktadır (Hogg, 2003: 39). Ayrıca takipçilerin liderle ve grup üyeleriyle özdeşleşmesi ne kadar yüksek olursa liderin grubu temsil eden gerçek bir lider olması ve takipçiler üzerinde etkili olması o derece güçlü olduğu belirlenmiştir (Cicero vd., 2008 ; van Dijke ve De Cremer, 2008). Buna bağlı olarak öğretmenleri mesleki değerler açısından temsil edebilen ve öğretmenlerle özdeşleşebilen okul müdürlerinin öğretmenler üzerinde daha etkililider olabilmelerine imkân sağlayacağı söylenebilir.

Belirli kültürün hâkim olduğu bir grupta, liderlik prototipleriyle uyumlu özelliklere ve davranışlara sahip liderlerin grupla özdeşleşmesi güçlü olduğunda genellikle takipçiler tarafından daha olumlu şekilde değerlendirilirler (Turner ve Reynolds, 2011: 405). Grup özdeşleşmesi, liderlik prototiplerinde hangi özelliklerin ve davranışların bulunması gerektiğine dair ortak algıları destekler (van Knippenberg, 2011: 1083). Ayrıca, grup özdeşleşmesi, grup üyelerinin grup çıkarlarını kendi çıkarları gibi görmelerini sağlayarak liderlik değerlendirmelerinde benzer ölçütleri kullanmalarına olanak tanır. Grup üyeleri, liderlerinin grup değerlerini, ilgi alanlarını ve inançlarını temsil etmesi durumunda genellikle liderleri onaylarlar. Bu durumda lider prototipleri, grup kimliğiyle yakından ilişkilidir. Dolayısıyla grup özdeşleşmesi ne kadar güçlü olursa, üyelerin grup özdeşleşmesini yansıtan liderleri destekleme olasılığı o kadar artar (van Knippenberg, 2011). Ayrıca grupla özdeşleşmenin çalışanların iş doyumunu, performans ve örgütsel bağlılık gibi önemli kurumsal sonuçların tahmininde önemli bir rol oynadığı kanıtlanmıştır (Hobman vd., 2011; Van Quaquebeke ve Eckloff, 2010; Zhu vd., 2013). Dolayısıyla öğretmenlerle özdeşleşebilen okul müdürlerinin öğretmenlerin iş doyumunu, performans ve örgütsel bağlılıklarını artırmada etkili olabilmektedir.

Bir kişinin takipçileri tarafından lider olarak algılanması, kişinin davranışlarını grubun değerlerine, normlarına göre düzenlemesine ve deneyimlerini içselleştirmesine olanak sağlamaktadır (Turner ve Reynolds, 2011: 408). Bu durum literatürdeki boşluğun ele alınmasıyla sosyal kimlik ve liderlik hakkındaki bilgilerin geliştirilmesinde önemli bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Epitropaki vd., 2017: 20- 21). Ayrıca, bu yaklaşım bir grubun işleyişini anlamada önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü liderlik deneyimlerini bireyin kendi bakış açısından anlamak, o bireyin gruba psikolojik olarak nasıl bağlandığını açıklamada önemli bir faktör olarak görülebilir. Gruplar, toplumda diğer gruplarla etkileşim halindedir. Olumlu bir sosyal kimlik de ancak bu etkileşimler ve diğer gruplarla yapılan karşılaştırmalar sonucunda kazanılabilir. Gruplar, kendilerini diğer gruplarla karşılaştırarak ve aralarındaki farklılıkları belirleyerek anlamlarını ve kimliklerini oluştururlar. Ayrıca bireylerin bir grupta prototip olma duygusu arttıkça bunun daha güçlü grup özdeşleşmesine yol açacağı varsayılmaktadır (Hogg vd., 2005: 16). Yani, bireyler grubu yüksek düzeyde temsil ettiklerini algıladıklarında, grup da yüksek düzeyde temsil edici hale gelebilir. Güçlü grup özdeşleşmesi, bireylerin grup için hizmet etme eğilimini artırarak hem grubun işleyişini destekler (Blader ve Tyler, 2009; Huo ve Binning, 2008); hem de bireyin sağlığını, sosyal bağlarını güçlendirmesini ve önemli destek ağlarına erişimini kolaylaştırır (Greenaway ve ark., 2018; Haslam vd., 2009; Jetten ve ark., 2023). Ashforth ve Mael (1989) araştırmalarında, SKK'yi örgüt kavramına entegre ederek, örgütsel özdeşleşmeyle ilgili şu bilgileri ifade etmişlerdir: Bir örgütün, diğer örgütlerden farklı (benzersiz) bir şekilde algılanması, örgütün prestijinin yüksek olması, örgüt üyelerinin ortak hedeflere ve geçmişe sahip olması, dışarıdan gelen tehditlere karşı birlikteliğin sağlanması gibi durumların bireylerin gruba özdeşleşme becerilerini artıracaklarını savunmuşlardır.

Grupla özdeşleme kavramının ilgili literatürü ve yapılan çalışmalara bağlı olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki değerlerini, fikirlerini, inançlarını ve duygularını temsil eden ve bu öğeler bağlamında öğretmenleriyle özdeşleşebilen bireyler olması durumunda öğretmenlerin okul müdürlerine olan bağlılığın artacağı ve liderin öğretmenler tarafından kabul edilen grup prototipi lider olarak görüleceği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca takipçilerin grubun kimliğiyle özdeşleştiği durumlarda liderin grup prototipiyle ilişkilendirilmesi yapılan meta-analiz çalışmalarıyla da desteklenmiştir (Barreto & Hogg, 2017; Steffens, Munt, van Knippenberg, Platow ve

Haslam, 2021). Liderin takipçileri tarafından kabul edilen grup prototipi bir lider olmasında etkili hususlardan biri de liderin adil olmasıdır (Van Knippenberg, 2011). Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenler tarafından grup prototipi lider olarak algılanmalarında adil davranışlar sergilemesinin önemli olduğu ifade edilebilir.

a) Lider Adaleti

Liderlerin organizasyonlarında adil olma davranışlarının uygulamalar üzerinde önemli bir etkisi vardır (Knippenberg, Cremer, 2007: 119). Bir lider, adaletli davranışlar sergilediğinde, çalışanların lidere ve örgütte daha yüksek olumlu duygulara düşünce geliştirdiği varsayılır. Öte yandan, liderlerin adaletsiz davranışları, çalışanlarda haksızlık ve hoşnutsuzluk duygularına neden olabilir ve örgütte adalete olan güveni azaltabilir. Bu nedenle, liderlerin bu süreci dikkatle takip etmeleri ve adil davranışlar sergilemeleri önemlidir. Liderlerin örgütlerde adil bir ortamın oluşturulmasını teşvik etmesi, çalışanların motivasyonunu artırabilir, iş birliğini teşvik edebilir ve örgüt kültürünü güçlendirebilir. Bu şekilde, liderler, örgütteki adil uygulamaların belirleyicileri olarak kabul edilir ve çalışanların adalet algısını olumlu yönde etkileyebilirler.

Örgütsel adalet, yöneticilerin adil ya da adaletsiz davranışlarını tanımlamak için kullanılan bir kavramdır ve örgütte çalışan bireylerin adalet algısını ifade eder (Jelavic, Glamuzina, 2020: 627). Örgütsel adalet konusundaki araştırmalar, Adams'ın (1965) öncülüğünde başlamış ve zamanla birçok farklı çalışma ile genişlemiştir (Adamoviç, 2023; Siswanti, Tjahjono, Hartono, Prajogo, 2020). Bu çalışmalar farklı perspektiflerden ele alındığı için, adaletin boyutlandırılması da çeşitlilik göstermiştir. Örneğin, bazı araştırmalar örgütsel adaleti, dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet olarak üç ana kavram olarak incelemiştir (Cohen- Charash ve Spector, 2001; Colquitt vd., 2003). Bu çalışmada da grup prototipi bir okul müdürünün lider adaleti becerisi dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet olmak üzere 3 başlık altında ele alınmıştır. Dağıtımsal adalet, bir çalışanın işine yaptığı katkılarla elde ettiği sorumluluklar, görevler ve ödülleri diğer çalışanların katkıları ve sonuçlarıyla karşılaştırarak algıladığı adalettir (Colquitt vd., 2003: 159). Dağıtımsal kararlarda, bireylerin süreçlere yönelik adalet algıları, işlemsel adalet algılarının temelini oluşturmaktadır (Greenberg, 1986: 337). Bireylerin yalnızca sonuçlara odaklandığı dağıtımsal adalet kavramının, örgüte ilişkin adalet algılarını açıklamada yetersiz olduğu fark edildiğinde, bu sonuçlara ulaşmak için yapılan eylemlerle ilgili olarak işlemsel adalet

kavramı ortaya konmuştur. (Nowakovski ve Conlon, 2001). Buna bağlı olarak, işlemsel adalet kavramının, dağıtımsal adaletin yetersiz olan yönlerini tamamlayıcı bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle prosedürel adalet, liderlerin adil ve yansız bir süreci yönetmesiyle üyeler açısından adil olarak algılanması şeklinde düşünülebilir. Örgütsel adaletin diğer bir boyutu olan etkileşimsel adalet kavramı ise, Bies ve Shapiro (1987) tarafından ortaya atılmıştır. Bu kavram, kararların iletilmesi sürecinde bireylerin tabi tutuldukları davranışların adil olup olmadığına ve kalitesine odaklanır (Niehoff ve Moorman, 1993: 528). Bu bağlamda, etkileşimsel adalet, kişiler arasındaki ilişki kalitesini ve niteliğini vurgular ve adalet çalışmalarının sosyal boyutunu oluşturur (Ambrose ve Arnaud, 2013: 60). Örgütsel adaletin literatürdeki bu 3 alt boyutu okul müdürlerinin grup prototipi lider olabilmeleri açısından değerlendirildiğinde okul müdürlerinin dağıtımsal adalet açısından öğretmenlerin performanslarına ilişkin belge ve ödüllerin takdim edilmesinde; işlemsel adalet açısından okul ve öğretmenlerle ilgili vereceği kararlar, görev ve sorumluluklarla ilgili olarak her zaman adil olması; etkileşimsel adalet açısından okulla ilgili iş ve işlemlerde öğretmenler arasında farklı inanç, görüş ve değerlere sahip öğretmenler arasında eşit ve hakkaniyetli yaklaşım benimsemesi okul müdürlerinin öğretmenler açısından benimsenen, güvenilen grup prototipi bir lider olarak algılanmasına olanak sağlayacaktır.

Liderler, takipçilerine karşı görev ve sorumlulukların dağıtılması, ödül ve belgelerin verilmesi, eğitim fırsatlarının oluşturulması gibi konularda kararlar verirler. Yapılan bazı çalışmalarda grup üyelerinin liderin grup prototipi bir lider olarak algılamasında grup üyeleri tarafından algılanan adalet algısının önemli bir değişken olduğu bilinmektedir (De Cremer ve Knippenberg, 2002; Knippenberg, 2011; Rupp, 2011). Liderin grup üyelerine karşı adil davranması, grup üyelerinin liderin iyi niyetine olan belirsizliği ortadan kaldırdığı ve lidere olan güveni de pekiştirdiğini desteklemektedir (Lind, 2001: 283-284). Başka bir çalışmada ise lider ve takipçi arasındaki adalet olgusunun oluşması takipçilerin liderlerinin iyi niyetine olan inancı ile mümkün olduğu ifade edilmektedir. (Knippenberg, 2011: 1083). Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenlere ve diğer kişilere karşı adil davranışlar sergilemelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Liderin örgütte sonuca ulaşma çabasında prosedürel adalet, lider ve takipçi arasında güven duygusunun oluşması için önemli bir etkiye sahiptir (Janson ve arkadaşları,

2008: 259). Lider ve takipçi arasındaki ilişkinin adil bir sistem içerisinde olması takipçilerin liderle özdeşleşmelerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Ullrich ve arkadaşları, 2009: 236). Liderin örgütte prosedürel adaleti sağlaması, takipçilerin lidere olan güvenini artırmasına ve lidere karşı iyi niyet beslemesine olanak sağlamaktadır (Knippenberg, 2011: 1085). Grup üyelerinin lider prototipliği algısının yüksek olduğu durumlarda, üyelerin daha adil davranışlar sergilediği ortaya konmuştur (Kalshoven ve Den Hartog, 2009: 969). Başka bir anlatımla, sosyal kimlik analizi ile tutarlı bir şekilde, liderin grup odaklı davranışları benimsemesi grup üyeleri tarafından liderin daha adil grup prototipi bir lider olarak algılanmasını sağlamaktadır. De Cremer vd. (2010), liderlik prototiplerinin prosedürel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisini araştırdığı çalışmada grup üyelerinin adil bir şekilde muamele görmesi durumunda liderlik prototipliğinin lider adaleti üzerinde daha fazla etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında Janson vd. (2008), Ullrich vd. (2009) ve van Knippenberg vd. (2005) tarafından yapılan çalışmalarda liderlerin adalet konusundaki tutarsız davranışlarının, liderin grup içerisindeki ayrımcılığı daha belirgin hale getirdiği sonucunu ortaya koymuşlardır. Grup prototiplilerde duyulan güven, liderin grup kimliğini tam olarak temsil edebilmesi ve takipçilere karşı adil davranışlar sergilemesiyle mümkün olmaktadır (Knippenberg ve Dwertmann, 2022). Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenler tarafından güvenilir bir lider olabilmeleri, öğretmenlerin mesleki değerlerini temsil etme, öğretmenlere karşı tutarlı davranışlar sergileme, öğretmenler arasında ayırım yapmama, görev dağılımında eşit yaklaşma şeklinde adil olma davranışları sergilemeleriyle mümkün olabileceği söylenebilir.

Grup üyelerinin lidere olan bakış açılarını etkileyen birçok unsur olmakla birlikte sosyal hayatta da etkili olan gruba yakın olma, tanınır olana daha çok güvenme gibi durumların olduğu bilinmektedir (Ayhün ve Celep, 2019: 136). Bu doğrultuda Foddy, Platow ve Yamagishi (2009) yapmış oldukları deneysel çalışmada katılımcılara kendi okullarından bir öğrenciye (iç grup); ve başka bir okulda okuyan bir öğrenciye (dış grup) kendileriyle paylaşılması için 16 dolar vermesi gerektiği söylenmiştir. Okullardaki katılımcılara bu iki öğrencinin elindeki paraları dağıtmaları istendiğinde kendi okulunda okuduğunu bilen ya da hisseden katılımcıların parayı bu öğrencinin dağıtmasını yani iç grup üyesini seçtiği görülmüştür. Bu çalışmadan anlaşılacağı üzere grup üyeleri kendi gruplarından olduğunu hissettikleri veya düşündükleri bireylere daha çok güvendikleri, onların daha duyarlı davranacaklarını kabul ettikleri ortaya

çıkmıştır. Buradan hareketle okul müdürlerinin öğretmenler tarafından grubun bir üyesi olarak algılanması durumunda, okul müdürlerinin daha adil ve duyarlı liderler olarak kabul edileceği söylenebilir. Liderin örgüt içerisinde adalet sağlanmasına destek veren faktörlerden biri de örgüt içerisindeki belirsizliklerin ortadan kaldırılmasıdır (Pierro & arkadaşları, 2007; Knippenberg, 2011). Bu açıdan okul müdürlerinin okulun işleyişi ve yaşanan sorunlarla ilgili öğretmenler tarafından güvenilen biri olmasının önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

b) Belirsizliği Azaltma

Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler örgütleri sürekli olarak örgütsel değişime mecbur bırakmaktadır. Örgütlerdeki bu duruma liderlik perspektifinden bakıldığında örgütsel değişim üzerindeki olumsuz etkilerden birinin de örgütte yaşanan belirsizlik ve çatışma durumlarıdır. Örgütte yaşanan belirsizliklerde grup üyelerinin istek ve ihtiyaçlarına cevap veren liderlerin örgütsel değişimi sağlamada daha etkili olduğu ve grup üyeleri tarafından daha başarılı olarak algılandıkları görülmektedir (Knippenberg, 2011: 1082- 1083). Başka bir söylemle, liderin örgütte belirsizliklerle mücadele etmesinde grubun ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bu belirsizlikleri örgüt üyeleri ile çözmesi liderin üyeler tarafından grup prototipi lider olarak algılanmasını sağlamaktadır.

Örgütteki bireylerin etkileşimi sonucunda meydana gelen çatışmalar veya belirsizlikler örgüt üyeleri üzerinde olumsuz etkiye sebep olabilir. Bu belirsizliklerin bireyler tarafından hoş görülmeyen psikolojik bir durum olduğu tespit edilmiştir (Hogg, 2007; Knippenberg, 2008). Sosyal Kimlik Kuramı, liderin ve grup üyelerinin paylaşılan bir sosyal gerçekliğin birlikte temsil edilmesinin örgütte oluşabilecek bu belirsizliklerin önlenmesinde önemli bir çözüm yolu olduğunu savunmaktadır (Knippenberg, 2011: 1081). Takipçilerin örgütteki rolleri, görevleri, yaşamış oldukları sorunlar belirsizlik yaşamalarına ve stres altında olmalarına sebep olmaktadır (Cicero ve arkadaşları, 2010: 505). Ancak örgütte yaşanan belirsizliklere liderin olumlu şekilde cevap vermesi, çözüm odaklı olması, takipçilerin gelişimini önemsemesi liderin örgüt üyeleri tarafından grubu temsil eden grup prototipi bir lider olarak algılanmasına olanak sağlamaktadır (Pierro ve arkadaşları, 2007: 29- 30). Belirsizliği azaltma durumuna ilişkin olarak liderin grubunun değerleri, normları, inançları ve duyguları doğrultusunda onları temsil edebilmesi ve bunun yanında örgütteki bireylere karşı adil davranması, örgütteki belirsizliklerin yaşanmamasına

imkân sağlayacaktır. Bazı liderlik stillerinin ortaya çıkmasında birtakım kuramların ve yaklaşımların olduğu bilinmektedir. Grup prototipi liderlik kavramının SKK açısından değerlendirilmesinde önemli kavramlardan biri de benlik kavramıdır.

2.4. Benlik Kavramı

Benlik, bireylerin davranışlarını anlamada ve açıklamada sıklıkla kullanılan kavramlardan biridir. Bu araştırmanın önemli değişkenlerinden biri olan kimlik kavramının açıklanabilmesi açısından benlik kavramının ne olduğunun bilinmesi oldukça önemlidir. Bireyin “ben kimim ve ben neyim” tarzında kendisine yöneltmiş olduğu soruların cevabı kişinin benlik algısını ifade eder (Rogers, 1951: 483). Bireyin yeteneklerini, duygularını, değerlerini ve genel olarak kişisel özelliklerini kapsayan oldukça geniş bir kavram olan benliğin (Kağıtçıbaşı, 2010: 112) tarihsel sürecine bakıldığında 19. Yüzyıldan itibaren üzerinde birçok araştırmanın yapıldığı ve birçok teorinin geliştirildiği bir kavram olduğu görülmektedir (Goffman, 2009; Scheff, 2005). Benlik kavramını tanımlayan ilk kişi William James’tir (Kavrayıcı, 2019: 8). James, benlik kavramının sadece bireyin fiziksel özelliklerinin değil aynı zamanda bireyin çevresindeki iş arkadaşlarının, geçmiş yaşantılarının, ekonomik durumlarının ve sahip olduğu statünün birleşiminden meydana geldiğini ve benlik kavramının maddi benlik, sosyal benlik, ruhsal benlik olarak üç başlık altında incelenebileceğini ifade etmiştir (James, 1950: 183).

Bireyin fiziksel durumu, kullandığı kıyafetleri, eşyaları kısacası bireyin sahip olduğu somut varlıklar maddi benliğin bileşenleridir (Yılmaz, 2016: 79). Sosyal benlik, bireyin iş arkadaşları, dostları ve çevresindeki diğer kişilerle bir arada bulunduğu ortamın etkisi ile oluşan kimlik türüdür (James, 1950: 184). İnsanlar sosyal hayatta diğer canlılardan farklı olarak olumlu bir davranış sergilediğinde övülme, beğenilme ihtiyacında bulunurlar. Bu anlamda bireyin gelişiminin bir parçası olan olumlu davranışların övülmesi ve beğenilmesinin önemi “Marifet, iltifata tabidir” şeklindeki Türk atasözüyle ifade edilebilir. Buna bağlı olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin yapmış oldukları çalışmalarını takdir etmesi, maddi ya da manevi ödüllerle onları ödüllendirmesi öğretmenlerin mesleki kimlik algılarına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin, öğretmenlerinin yaşayacağı ailevi ve çevresel sorunlarda onların bu problemleriyle ilgilenmesi, onlara ailesinden biri gibi yaklaşım sergilemesi öğretmenlerin okul müdürlerini ailesinden biri gibi görmesine ve buna bağlı olarak öğretmenlerin benlik algılarının olumlu yönde

gelişmesine imkân sağlayabilir.

Benlik kavramının diğer bir boyutu ise ruhsal benliktir. Ruhsal benlik, bireyin içsel var oluşu, ruhani yetileri ve doğuştan itibaren sahip olduğu özellikleri yansıtan benliktir (James, 1950: 185). Ruhsal benlik kavramına sosyal bilimler açısından bakıldığında bireyin diğer insanlarla kurduğu ilişkiler, etkileşimler ve ortaya çıkan değerlerin tümüdür (Sevim ve Artan, 2021: 112). Öğretmenler, öğrenciler ve yöneticilerle, toplumda ise bireylerle kurmuş oldukları iletişim ağında birçok durumla karşı karşıya kalabilirler ve bu durum öğretmenlerin olumlu ya da olumsuz bir benlik algısına sahip olmalarına etki edebilir. Bu anlamda okul müdürlerinin öğretmenlerin duygularını, değerlerini ve kişisel özelliklerini önemseyen bir yaklaşım sergilemesi öğretmenlerin olumlu bir benlik algısına sahip olmasına olanak sağlayabilir.

Araştırmanın ana öğelerinden biri olan Sosyal Kimlik Kuramı kavramını daha ayrıntılı irdelemek ve öğretmen kimliği üzerinde ne gibi etkilerinin olduğunu tespit etmek için kimlik kavramının da araştırılması önemli görülmektedir.

2.5. Kimlik Kavramı

Kimlik kavramı sosyoloji, felsefe ve psikoloji gibi birçok disiplinin araştırma konusu olmuş ancak üzerinde karar kılınmış ortak bir tanımı olmayan önemli bir kavramdır (Miranda, Gentilin ve Ocampo-Salazar, 2014; Stryker ve Burke, 2000). Bundandolayı birçok araştırmacı kendi alanlarını yansıtacak şekilde kimlik kavramını tanımlamaya çalışmışlardır. İnsanoğlunun tarihsel sürecine bakıldığında Sokrates, Platon gibi büyük düşünürlerin insanlara öğütlediği “Öncelikle kendini tanı” ifadelerikimliğin ne denli önemli bir kavram olduğunu bizlere göstermektedir (Özkan, 2019: 6). Benzer şekilde Yunus Emre'nin de “İlim, ilim bilmektir. İlim, kendin bilmektir. Sen kendini bilmezsen bu nice okumaktır” (Adıgüzel, 2023: 132) sözü bireyin kendi kişisel özelliklerinin, yeteneklerinin ve değerlerinin farkında olmasının oldukça önemli olduğunu göstermektedir.

Kimlik, bireyin sosyal yaşam içerisinde süreklilik, benzerlik ve tutarlılık çerçevesinde kendini algılamasıdır (Erikson, 1959: 52). Kimlik, bireyin toplumsal birvarlık olarak sahip olduğu niteliklerin ve özelliklerin bir araya gelerek oluşturduğu bütündür (TDK, 2005). Kimlik, bireyin diğer bireylere kim olduğunu ve bu hayatın kendisi için ne anlam ifade ettiğini gösterme sürecinde yaptığı etkinliklerin tamamı olarak tanımlanmaktadır (Gee, 2000: 102). Kimlik, kişinin kendisini ortaya koyan,

tanımlayan fotoğraf veya adres bilgisi şeklinde düşünülebilir (Erdoğan, 2019: 15). Kişinin sahip olduğu bireysel özellikler kişinin fotoğrafını; toplum içerisinde bireylerle olan etkileşimi, örgütlere olan bakış açısı, bulunduğu nokta olan adresi göstermektedir. Bu örnekteki bireylerin örgütlere farklı bakış açılarını ifade eden adres benzetmesi her bireyin örgüte olan bakış açılarının birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Örgüt kimliğinin oluşumu için ise bu farklılıkların harmanlanarak grup üyelerinin ortak değerlerinin oluşturulması gerekmektedir.

Bireysel kimlik kişinin ‘‘ Ben Kimim?’’ sorusunun cevabı iken; örgütsel kimlik ‘‘ Biz kimiz?’’ sorusunun cevabıdır. Bireylere ‘‘Biz kimiz?’’ sorusu sorulduğunda dile getirdikleri değerler, normlar ve davranışların sayısı ne kadar çok ise örgütsel kimlik algılarının o denli yüksek olduğu varsayılmaktadır (Chang ve Hung, 2021: 9). Dolayısıyla bireylerin birbirinden farklı kimlik yapılarına sahip olmaları örgütün kimliğinin daha kompleks bir yapıya sahip olmasının yanında daha zengin ve renkli bir örgüt kimliğinin de oluşmasına olanak sağlayacaktır. Bireyler farklı çalışmalarda ve ortamlarda birden fazla kimliğe sahip olabilirler. Bu kimlikleri doğal kimlik, kurumsal kimlik, söylemsel kimlik ve çevresel kimlik şeklinde dört başlık altında incelemek mümkündür (Gee, 2000: 100). Kimlik türleri bireyin sosyal yaşamında farklı alanlarda sergilemiş olduğu davranışlara ve yaklaşımlara göre ortaya çıkan kavramlar olarak düşünülebilir.

Doğal kimlik bireyin başarı ya da başarısızlığını ifade etmeyen bireyin tamamen içsel özelliklerini yansıtırken; söylemsel kimlik bireyin sosyal ortamlarda etkileşimi sonucunda diğer bireyler tarafından kendisine atfedilen kimliktir (Gee, 2000: 110). Kurumsal kimlik, bireyin iş hayatında sahip olduğu makam veya mevkinin değerlerini ve özelliklerini içinde barındıran kimlik iken; çevresel kimlik bireyin belirli gruplar veya sosyal topluluklar içerisinde yaşamış olduğu deneyimler ve paylaşılan değerler sonucunda oluşan kimliktir (Hogg, 1993: 89). Bireyler günlük hayatta bu dört farklı kimliği birbirinden ayrı olarak değil aksine iç içe geçmiş, birbirinden etkilenen bir şekilde sergilerler (Gee, 2000: 110- 111). Diğer bir ifadeyle bireyin günlük hayattaki sergilemiş olduğu rollerin birbirinden tamamen bağımsız olması mümkün değildir.

Kimlik kavramının ulus kimliği, dini kimlik, öğrenci kimliği gibi birçok türünün olması bireyin toplum içerisinde birden çok rolünün olduğunu göstermektedir (Astor ve Mayrl, 2020: 5). Bireyler toplumda, sahip oldukları mesleğin rolleriyle de

tanımlanmaktadır. Bu anlamda bireylerin yaptıkları meslekler onların kimliğini oluşturmalarında oldukça önemlidir. Kimlik, zaman içerisinde birçok değişkenden etkilenir ve bu etkilenme süreci esnek bağlanma, uyma ve kaçınma şeklindeki aşamalarla meydana gelmektedir (Schwartz, Cote ve Amett, 2007: 295- 297). Kimliğin oluşumundaki ilk öge olan esnek bağlanma süreci, sevgi, iş hayatı ve dünyagörüşü gibi bireyin yaşamında oldukça önemli yeri olan bu unsurların birey üzerindeki etkileri sonucunda meydana gelen değişikliklerdir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). İkinci öge ise uyma ya da ipotek diye ifade edilen bireyin kimlik oluşumunda başkalarının kimlik özelliklerini kabullenmesidir (Jugert, Cohrs, Duckitt, 2009: 609). Kimlik oluşumunda üçüncü öge ise kaçınma davranışıdır. Bireyin kimlik oluşumu sürecinde yaşadığı sorunlardan veya farklı durumlara karar vermekten çekinmesinden dolayı kaçınma davranışı sergilemektedir (Schwartz, Cote ve Amett, 2005: 209- 212). Bireyin kimlik oluşumu süreci göz önünde bulundurulduğunda okul müdürlerinin öğretmenlerin yaşamış oldukları problemlere, mesleki değerlerine, duygu ve düşüncelerine, önem vermeleri öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine imkân sağlayacaktır. Bireylerin kişisel özellikleri ve deneyimleri sonucunda oluşan kimliğin diğer önemli bir boyutu da örgütsel kimliktir.

2.6. Örgüt Kimliği

İnsanlar bireysel olarak elde etmekte güçlük yaşadıkları istek ve ihtiyaçlarını gerçekleştirmek amacıyla örgütler kurmuşlardır. Kurulan her örgütün kendine ait bir kimliği de bulunmaktadır. Örgütsel kimlik ilk olarak 1950’lerde örgütün yapısının neler olduğunun çalışanlara bildirilmesiyle dikkatleri üzerine çekmeye başlamış bir kavramdır (Hatch ve Schultz, 1997: 357). Philip Selznick (1957) de her örgütün kendine ait bir kimliğinin olması gerektiğini ifade etmiştir. Örgütsel kimlik kavramı Albert ve Whetten’in (1985) de ‘‘Research in Organizational Behavior’’ dergisinde yayınladıkları ‘‘Organizational Identity’’ isimli makale ile örgüt teorisyenlerinin ilgisini çekmeye başlamıştır (Brunninge, 2005). Gioala, Schultz ve Corley, (2002) örgüt kimliğini, bireyin aktif rol oynadığı dinamik ve çevresel unsurların etkileşim içerisinde olduğu bir süreç olarak tanımlarken; Dutton, Dukerich ve Harqual, (1994) bireylerin örgütlerine olan inançlarıyla, benimsemiş oldukları değerlerin, düşüncülerin ve duyguların bütünleşmesi olarak tanımlamışlardır.

Örgütler farklı bölümlerden oluşan kompleks yapılar olmakla birlikte örgütlerin kimlik yapıları da birbirinden farklıdır. Nasıl ki her bireyin farklı bir kimlik yapısı var

olup birbirine benzerlik göstermiyorsa hiçbir örgütün de tam olarak birbirine benzer bir kimlik yapısına sahip olması mümkün değildir. Diğer yandan sosyal hayat içerisinde bireylerin birden çok kişilik veya kimlik özelliği göstermesi normal karşılanmayan bir durum olarak görülse de örgütler için aynı durum söz konusu değildir (Gioia, 1998: 24). Bireyin üyesi bulunduğu örgütün gelişmesi, korunması ve devamlılığının sağlanması için bireyin kendi örgütünü diğer örgütlerden farklı görmesi gerekir (Gioia, 1998: 35). Diğer taraftan gelişen dünyada örgütlerin bu değişimlere ayak uydurabilmeleri için dinamik bir yapıda olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Örgütsel kimlik, bireylerin örgütteki motivasyonunu ve performansını etkileyen en önemli unsurlardan biridir (Ponting, 2020: 3). Örgüt üyesinin örgütsel kimliğini bireysel kimlikten daha fazla önemsemesi örgüt için daha çok çaba harcamasını ve örgüte karşı olumlu bir bakış açısına sahip olmasını sağlamaktadır (Kooji, de Lange, Jansen ve Dikkers, 2013: 91). Kendini örgütün bir parçası olarak gören birey, örgütün yaşayacağı başarı ve başarısızlık durumlarını içselleştirerek kendi başarısı ya da başarısızlığı olarak görmektedir (Mael ve Ashforth, 1989: 21). Bireylerin kimlik oluşumunda önemli etkiye sahip olan toplumsal hayat örgütsel kimliğin oluşumunda etkili olan öğeler arasındadır. Toplumsal hayatta bireylerin farklı düşünce ya da davranış biçimlerine sahip olması bazıları tarafından olumsuz bir durum olarak kabul edilmekle birlikte örgüt düzeyinde bireysel farklılıkların istenen bir durum olduğu yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Cox ve Blake, 1991: 45-51; Demirel ve Özbezek, 2016: 20). Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenlerin farklı duygu, düşünce ve değerlerine saygılı bireyler olması, sahip olunan bu farklılıkların çatışma unsuru yerine okul için bir çeşitlilik, zenginlik olarak öğretmenler tarafından algılanmasını sağlamasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Örgütteki bireylerin oluşturdukları değerler, davranışlar ve tutumlar grup üyelerinin bir bağ kurmalarına ve örgütü içselleştirmelerine olanak sağlamaktadır (Leso, Cortimiglia, Ghezzi, 2023: 164). Örgütsel kimlik, örgüt üyelerinin ortak değerler, normlar ve düşünceler etrafında buluşmasını sağlarken farklılıkların fırsata çevrilebilmesine de olanak sağlayan önemli bir yapıdır (Haslam, Postmes ve Ellemers, 2003). Bu anlamda okullarda farklı değerlere, fikirlere ve düşünce yapılarına sahip öğretmenlerin olması her ne kadar bazı durumlarda çatışmaların oluşmasına sebep olsa da okul müdürlerinin örgütleyici ve bütünleştirici bir tutum sergilemesi halinde öğretmenlerin birliktelik duygusunu, ortak değerler ve düşünceler etrafında

buluşabilme imkânını sağlayacağı düşünülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenleri ortak değerler ve normlar etrafında birleştirebilmesi için öğretmenlerle birlikte bir grup kimliği oluşturmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

2.7. Grup Kimliği

Araştırmacıların benimsediği yönteme bağlı olarak gruplar ve grupların işlevleri hakkındaki tanımlamalar değişebilir. Ancak gruplar, aynı hedefler ve amaçlar doğrultusunda meydana getirilmiş, belirli sınırlara sahip olan ve geçici veya kalıcı kategoriler olarak tanımlanabilir. Bu tanım, Lewin'in çalışmaları (1947: 8), Aronson, Wilson ve Akert'in çalışmaları (2012: 496-497) ve Hogg ve Vaughan'ın çalışmaları (2011: 286-287) tarafından desteklenmektedir. Grup kimliği, bireylerin oluşturdukları değerleri ve normları, kendilerini tanımlama kriterlerini ve bunlara bağlı olarak "Biz" ve "Onlar" kavramlarının ortaya çıkması sürecidir (Melucci, 2013: 43). Grubu oluşturan bireyler bir amaç etrafında bir araya gelmiş, iş birliği yapabilen ve birbirlerine saygısı olan kişilerdir (Komives, Mackie, Shalka ve Smith, 2020: 139). Grup kimliği, grubun inandıklarını, değer verdiklerini ve uygun ve önemli gördüklerini yansıtan ortak bir sosyal gerçeklik duygusunu içerir (Hogg ve Van Knippenberg, 2003: 10- 11). Gruplar liderlerini, kolektif kimliklerini en iyi koruyabilecek, kendilerini temsil edebilecek ve "bizden biri" olabilecek üyeler arasından seçerler (Riggio, 2018: 122). Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel kimliğinin oluşumunda ve devamlılığını sağlamada aktif rol oynaması, öğretmenlerin zihninden öğretmen grubunun içinden bir birey olarak görülmesi öğretmenler tarafından grup prototipi liderler olarak görülmesini sağlayacaktır.

Grup kimliklerinin ve grup statüsünün, sosyal olarak inşa edilmiş inançlar olduğunu ve bu nedenle zaman içinde değişebileceğini ve ayrıca bir toplumdaki diğerine farklılık gösterebileceğini vurgulamak önemlidir. Örneğin, ırk, cinsel yönelim ve cinsiyet gibi fiziksel özelliklerin liderlik statüsü elde etmede toplum arasında farklı öneme sahip olabilmektedir (Eagly ve Diekmann, 2003; Brunner, 2016). Ancak okul müdürlerinin okullarda eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlayabilmek için öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşlara ilişkin olarak eşit mesafede tutum sergilemeleri gerektiği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak özellikle öğretmenlerin mesleki değerlerini, inançlarını ve fikirlerini eşit düzeyde temsil eden bir lideri daha fazla benimseyecekleri söylenebilir.

Grup kimliği, bir grubun kendine has özelliklere ve aidiyet duygusuna sahip olmasıdır (Spears, 2021: 371- 372). Grup kimliğine sahip olan bireylerin aidiyet duyguları ve kendilerini güvende hissetmeleri bir gruba ait olmayan bireylere göre daha olasıdır (Tanis ve Postmes, 2005: 421). Bunların yanında grubun toplum tarafından nasıl görüldüğü de bir o kadar önemlidir. Örneğin göçmen grubu üyeleri bireysel kimliklerinden ziyade öncelikle göçmen kimliği ile anılmakta ve göçmen grubu kimliği ile değerlendirilmektedir (Brennan, 2020). Bu anlamda öğretmenlerin gerçek bir grup kimliği algısına sahip olması ve bulunduğu toplumda öğretmenlik mesleğinin itibar gören bir meslek olması bu bireylerin bireysel kimliklerinden önce öğretmen kimliğine itibar edilmesine olanak sağlayacaktır. Diğer taraftan grup kimliğine sahip olan bireyler grubun diğer üyeleriyle daha rahat iletişim kurabilme ve kendilerini daha güvende hissetme olanağına sahiptirler (Schneider, Gregory ve Northcraft, 1999: 1450). Grup üyelerinin kimlik algılarını geliştirmek ve pekiştirmek adına liderlerin grup üyeleriyle çeşitli yemek organizasyonları, sportif ve kültürel etkinlikler, mesleki gelişim faaliyetleri vb. etkinlikler düzenlenmesi üyelerin grup kimliği algılarına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Grup kimliğine sahip olan öğretmenler mesleki kimliğin bir boyutu olan öz yeterlilik algısına sahip olmakla birlikte (Hong, 2010: 1540); grup içinde kendi yeteneklerini de ortaya çıkarma fırsatı bulmaktadır (Özdemir, 2010: 186). Dolayısıyla okullarda öğretmenlerin ortak değerler, normlar ve davranışlar etrafında buluşabilmeleri bir grup kimliğine sahip olmaları birbirleriyle daha rahat iletişim kurabilmelerine ve kendilerini daha güvende hissetmelerine olanak sağlayacaktır. Ayrıca liderin grup üyelerinde olumlu bir kimlik algısı oluşturabilmesi için üyelere onların çıkarlarını önemseydiğini vurgulama, tutum ve davranışları ile üyelere bu duygusunu hissettirme, görev ve etkinliklerde onlarla hareket etme gibi davranışlar sergilemesi gerektiği söylenebilir. Ortak değerler, normlar ve fikirler etrafında bir grup kimliği oluşturabilen öğretmenlerin aynı zamanda olumlu bir öğretmen mesleki kimliği algılarına da sahip olacağı düşünülmektedir.

2.8. Mesleki Kimlik

Mesleki kimlik kavramı ile ilgili çalışmalar 1950'li yıllarda literatürdeki yerine almaya başlamıştır (Becker ve Carper, 1956: 296). Becker ve Carper mesleki kimlik kavramı ile ilgili üç bakış açısını öne sürmüşlerdir. Bunlar mesleki unvana bağlılık, göreve bağlılık ve örgüte bağlılık kavramlarıdır. Mesleki kimliği bu başlıklar altında

incelemelerinin sebebi olarak bireyin toplumdaki üstlendiği görevlere, örgütlerdeki pozisyonlarına ve yaptıkları işler doğrultusunda kim olduklarını sorgulamalarına dayandırmaktadırlar. Bireylerin mesleki seçimlerini etkileyen unsurlara bakıldığında ise ailenin ve toplumun beklentileri, bireysel beklentiler, kültürel ve ekonomik beklentiler gibi faktörlerin olduğu görülmektedir (Kavrayıcı, 2019: 77). Bu faktörlerden özellikle kültürel ve sosyal beklentilerin bireylerin mesleki seçimlerinde son derece önemli olduğu, bireyin çocukluk yıllarında ailesi ile gelecekte yapmak istediği mesleğe karar vermesinin bireyin gelecekte yapacağı mesleğe bağlılık düzeyini arttırdığı ortaya konmuştur (Becker ve Carper, 1956: 295). Bu anlamda ailelerin çocuğunun ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak öğretmenlik mesleğine karşı ilgi duymalarını sağlamaları bu çocukların gelecekte öğretmen mesleki kimlik algılarını olumlu yönde etkileyecektir.

Mesleki kimlik, bireylerin iş hayatında bilmesi ve yapması gereken konuları kapsayan oldukça geniş bir kavramdır (Slay ve Smith, 2011: 86). Ancak mesleki kimliği sadece bireyden yapması beklenen görevler ve davranışlar olarak görmek mesleki kimliğin tam olarak anlaşılmasına sebep olabilir. Bireyin özgeçmişi, günlük hayatta insanlarla olan iletişimi ve kişilik özellikleri bireyin mesleki kimlik özelliklerine yansıyan durumlar olarak görülmektedir (Cooper, 2023: 70- 72). Mesleki kimlik, genel olarak kimlik kavramının bir alt boyutu olarak değerlendirilmektedir (Beijaard, Verloop ve Vermunt, 2000; Flores, 2020). Mesleki kimlik bireylerin yapmış oldukları meslekle ilgili sahip olmaları gereken standartları, yetenekleri ve rolleri işine ne derece yansıttığını ifade eder (Maclean ve White, 2007: 49). Mesleki kimlik, bireylerin aynı zamanda kişilik özelliklerini, yaşam felsefelerini, inançlarını ve tutkularını da yansıtır (Alexander, 2010: 468- 469; Çetin, 2017: 38). Buna bağlı olarak öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini icra ederken sahip oldukları kişilik özellikleri, inançları ve yaşam felsefelerinin eğitim ve öğretimden ayrı tutulmaması gerekir. Öğretmen kimliği ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar öğretmen kimliğinin mesleki kimlikle olan ilişkisini incelemiştir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Cohen, 2008; Trent, 2011).

Mesleki kimlik, bireyin çocukluk dönemiyle birlikte başlayan ve bireyin hayatının her dönemine etki eden önemli bir kavramdır. Bu süreçte birey, aile, çevre ve okul faktörlerinin etkisini diğer alanlarda olduğu gibi mesleki gelişim sürecinde de hisseder. Öğretmen mesleki kimliği, öğretmenin öğretmenlik mesleği öncesinde almış olduğu eğitimle başlayan ve öğretim hayatı boyunca devam eden dinamik bir süreçtir

(Beijaard ve arkadaşları, 2000: 753). Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşumunda temelde kişisel, sosyal ve psikolojik faktörler önemli derecede rol oynamaktadır (Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan, 2018: 49). Bu anlamda okul müdürlerinin öğretmenlerin kişisel, sosyal ve psikolojik durumlarını, önemsemesi onlarla bu konularda öğretmenlerle iletişim sağlaması öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını olumlu yönde etkileyecektir.

2.9. Öğretmen Kimliği

Öğretmen kimliği, öğretmenlerin değerleri, inançları ve tutumları doğrultusunda şekillenen bir yapı olarak görülmektedir (Thomas ve Beauchamp, 2011: 764; Zare-Ghasedi, 2014: 1992). Öğretmenlerin kimliği, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği zorunluluklar dışında öğretmenin kendi kişisel algıları ve değerlendirmelerinin, günlük hayatta yaşamış olduğu olumlu ya da olumsuz deneyimlerin etki ettiği karmaşık bir süreçtir (Mitchell, 1997: 6-7). Öğretmen kimliği, mesleki kimlik kavramıyla bağlantılı olarak, öğretmenin kendini mesleki anlamda nasıl algıladığını, yorumladığını ifade etmektedir (Veen, Slegers ve Ven, 2005: 922- 923). Buna bağlı olarak öğretmenlerin meslek hayatları süresince kimliklerini sorgulamaları, anlamlandırmaya çalışmaları öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının sürekli olarak gelişmesine olanak sağlayacaktır.

Öğretmen kimliği, dinamik ve değişken bir yapıya sahip olmasının yanında birtakım içsel ve dışsal faktörlerden etkilenebilmektedir (Beltman, Glass, Dinham, Chalk ve Nyugen, 2015: 232). Öğretmen kimliğini etkileyen iç faktörlere bakıldığında sınıf içerisinde yaşanan durumlar, öğretmenin kendi bilgisi ve yeteneğiyle ilgili olan algısı ya da öğrencilerin kendisiyle ilgili başarı algıları gibi durumlar; dışsal faktörlere bakıldığında toplumun isteği ve baskısı, bağlı bulunduğu kurumun ve velilerin talepleri gibi durumların olduğu görülmektedir (Soydaş, 2020: 45). Öğretmenlerin öğretmen kimliğini anlamlandırmalarında öğretmen grubu ile olan iletişimi ve etkileşimi kadar; öğrenciler ve eğitim yöneticileriyle olan iletişim ve etkileşim durumları da önemlidir (Beauchamp ve Thomas, 2009: 180). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sosyal ve kişisel hayatlarındaki değerleri, inançları, davranışları, olumlu ya da olumsuz deneyimleri öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarını etkileyen unsurlar olarak görülmektedir (Rodgers ve Scott, 2008; Scodland, 2014). Bu noktada okul müdürlerinin öğretmenlerin yapması gereken görev ve sorumlulukları dışındaki kişisel inançlarına, değerlerine ve fikir ve düşüncelerine önem vermesi, saygı

göstermesi, öğretmenleri bu anlamda temsil eden bir lider olması öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlik mesleği kavramı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üstlenen özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2011). Öğretmenlik mesleğinin tanımı ile öğretmenin kendini nasıl algıladığı, değerlendirdiği ve bu ikisi arasındaki benzerliğin ya da farkın ne boyutta olduğu öğretmenin öğretmen kimliğini ortaya koymada oldukça önemlidir. Öğretmenlik, toplumsal sorumluluğa sahip, zor bir görevi yerine getiren bireylerin yapmış olduğu önemli bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin ana unsurunun insan yetiştirmek olması mesleğin daha kompleks bir yapıya sahip olmasına sebep olmaktadır (Cuban, 2013: 114). Bu anlamda öğretmenlik, öğrencilerin yaşamış oldukları birçok problemle muhatap olmak, çocuk ile aile arasında bağ kurmak ve nihayetinde çocuğu geleceğe hazırlamak gibi büyük sorumluluklara da sahip olan bir meslektir. Çocuk, aile, toplum ve okul arasında bağ kurmak zorunda olan öğretmenler aslında toplumun geleceğini inşa eden bireylerdir. Ülkelerin ve toplumların devamlılığının sağlanması, sosyal ve kültürel gelişimin elde edilmesini gerçekleştirecek bireylerin yetiştirilmesi öğretmenlerin üstlendiği sorumluluklardır. Önemli sorumlulukları üstlenen öğretmenlerin okul içinde ya da dışında meslekleri ile ilgili olumlu tutum ve davranışlar sergilemeleri kendilerinde birtakım pozitif davranışların gelişmesini sağlayacaktır (Erarslan ve Çakıcı, 2011: 429). Bu davranışlara bakıldığında:

- Bir olayla karşılaştığında duygu kontrolünü sağlar ve sabır gösterir.
- Bireylerin farklılıklarına karşı saygılıdır.
- Öğrencilerde motivasyon sağlar.
- Alan bilgisi oldukça iyidir ve sürekli olarak mesleki gelişimini önemser.
- Özeleştirici becerisi yüksektir.
- Öğrencileri ile yeri geldiğinde arkadaş, sırdaş ve tarafsız olabilmeyi başarır.
- Hem öğrencilerini hem de sosyal çevresini etkileyebilme özelliğine sahiptir.
- Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir.

Yukarıda öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının olumlu yönde gelişmesi neticesinde ortaya çıkabilecek tutum ve davranışlara bakıldığında öğretmenin kendi tutum ve davranışlarındaki olumlu gelişmelerin yanında okulda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterme, öğrencilere problem çözme ve yaratıcı düşünme

becerisi kazandırma, öğrencilerin, velilerin ve diğer paydaşların okula, eğitime karşı pozitif bir bakış açısına sahip olmalarını sağlama gibi olumlu davranışlar sergileyecekleri düşünülmektedir.

Öğretmen kimliği, öğretmenlik öncesinde başlayan ve öğretmen olduktan sonra da devam eden canlı ve dinamik bir süreçtir (Flores, 2020: 2). Bu süreçte öğretmenler “Öğretmen olarak ben kimim?”; “Öğretmen olarak rolümü nasıl görüyorum?” ve “Ben nasıl bir öğretmen olmak istiyorum” gibi soruları kendine sorması mesleki kimliklerini tanımlama, mesleki gelişimlerini izleme adına öğretmenlerin sormaları gereken önemli sorulardır (Cheung, 2008; Korthagen ve Vasalos, 2005). Öğretmen kimliği, öğretmenlerin kişilikleri, değerleri, deneyimleri ve çevrelerindeki bireylerle olan etkileşimleri neticesinde sürekli bir değişim ve gelişim içerisindedir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Bu anlamda okul müdürlerinin öğretmenlerin kimlik özelliklerini, değerlerini, tutumlarını önemsemesi ve önyargılardan uzak şekilde öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişimlerini önemsemesi öğretmenlerin kimlik algılarını olumlu yönde etkileyecektir.

Öğretmen kimliğinin gelişim süreci en nihayetinde insan gibi bir varlığın sosyal, kültürel, ekonomik vb. birçok faktörden etkilenmesinden dolayı karmaşık bir süreçtir (Gee, 2001; Olsen, 2008; Franzak, 2002). Öğretmen kimliğinin gelişim süreci öğretmenin mesleği ile ilgili yapması gereken görevleri, sahip olduğu değerleri ve ilkeleri özümseyip bu davranışları kendine özgü şekilde içselleştirmesi sürecidir (Beauchamp ve Thomas, 2009: 178). Öğretmenlerin mesleki kimlik sürecinde benimsemiş oldukları değerlerin, normların, tutum ve davranışların okul yöneticileri tarafından olumlu karşılanması gerekmektedir. Bunun yanında öğretmen kimliğinin gelişiminde öğretmenlerin yaşamış oldukları sosyal etkileşimlerin etkisi oldukça önemlidir (Chong, Low ve Goh, 2011: 54-55; Lamote ve Engels, 2010: 15; Olsen, 2008: 24). Öğrencilerin özellikleri, okul müdürlerinin mesleki kimliğe bakış açısı, okul çevresi ve diğer paydaşların yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki kimlik algılarında önemli derece etkili olduğu ortaya konmuştur (Beauchamp ve Thomas, 2009: 182). Buna bağlı olarak velilerin, okul ve çevresindeki diğer paydaşların öğretmenlerin benimsemiş oldukları değerleri, normları, öğretmenlerin ilgilerini, beklentilerini olumlu yönde karşılamaları öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

21. yy. da ülkelerin ve toplumların ciddi rekabet içerisinde olmaları, sürekli gelişimi arzulamaları sahip oldukları insan kıymetinin gelişimini desteklemelerine bağlıdır. Bu amaç doğrultusunda ülkelerin ve toplumların sahip oldukları insan kıymetini 21. Yy becerileriyle donatmaları ancak eğitimin ve toplumun mimarı olan öğretmenlerle mümkündür. Okullarda fiziki imkanların, kullanılan öğretim yöntemlerinin ya da müfredatların içerikleri ne kadar kaliteli olursa olsun öğrencilerin başarıyı yakalayan, donanımlı bireyler olması ancak özgüveni yüksek ve mutlu olan öğretmenlerin varlığı ile mümkündür (Akyol ve Aslan, 2006: 51-52). Buna bağlı olarak öğretmenlerin okulda ve sınıfta mutlu olabilmesi benimsemiş oldukları değerlerin okul yönetimi ve diğer paydaşlar tarafından önemsenmesi ile mümkün olacağı düşünülmektedir.

Değer, bireyi harekete geçiren fikirler, düşünceler ve bireyin eylemlerine rehberlik eden davranış kalıplarıdır (Schwartz ve Rubel 2005: 1011). Değerler bireylerin onayladıkları, üzerinde hem fikir oldukları düşünceler, amaçlar, uygulamalar, kurallar ya da prosedürler olarak görülmektedir (Aspin ve Chapman, 2007: 22). Bu açıdan bakıldığında değerler insanların iş hayatında ya da günlük hayatlarında yapmış oldukları tüm eylemleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen unsurlar olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin benimsemiş oldukları değerlere bakıldığında güvenlik, başarıma, diğerkâmlık, nezaket, erdemli olma, karara katılma, iyilikseverlik, dayanışma, demokratik olma, liyakatli olma gibi unsurların olduğu görülmektedir (Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999). Ülkelerin ve toplumların geleceği olan öğrencilerin yetişmesinde, kilit rol oynayan öğretmenlerin özgüvenlerinin yüksek, yaptığı işi seven ve mutlu bireyler olmaları açısından okul müdürlerinin öğretmenlerin sahip oldukları bu değerleri benimsemeleri, temsil etmeleri okul müdürlerinin öğretmenler tarafından grup prototipi bir lider olarak kabul edilmelerine olanak sağlayacaktır.

Mesleki kimlik algısı, her meslekte farklı olabildiği gibi aynı meslek grubunun farklı branşlarında da farklı mesleki kimlik algıları olabilmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin branşlarının öğretmen kimliği algılarında farklılıklara yol açabileceği öne sürülmüştür (Barty, 2004; Varghese, Morgan, Johnston ve Johnson, 2005). Örneğin bir müzik öğretmeni yapacağı koro çalışmaları, dinleti etkinlikleri, ses yarışmaları; beden eğitimi öğretmeni spor müsabakaları, yarışmalar; fen bilgisi öğretmeni deneyler, bilim olimpiyatları ve çeşitli proje geliştirme çalışmaları gibi yapacakları birbirinden farklı etkinliklerin okul yönetimi tarafından desteklenmesini ve değer görmesini bekleyebilir. Bundan dolayı okul müdürlerinin öğretmenlerin

branşlarına bağlı olan farklı ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması, onlara eşit derecede değer vermesi öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarına olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Öğretmen kimliğinin oluşumunda etkili olan diğer unsurlara bakıldığında öğretmenlerin öğrencilik yıllarında yaşamış oldukları deneyimler ve gözlemlerin olduğu görülmektedir (Beltman, Glass, Dinham, Chalk ve Nguyen, 2015: 227). Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının çocukluk yıllarında öğretmenliğe karşı beslemiş oldukları olumlu duyguların ve deneyimlerin öğretmen, yönetici ve veliler tarafından sağlanması gelecekte öğretmen olacak öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algılarına olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Bireylerin mesleki seçim kararları, hayatlarında vereceği en önemli kararlar arasındadır. Mesleki seçim, kişinin sosyal, kültürel ve ekonomik hayatından seçeceği eşe kadar etki eden önemli bir unsurdur (Vurucu, 2010: 26). Meslek sahibi olmak toplum nezdinde genel olarak para kazanma eylemi şeklinde düşünülse de aslında meslek, bireyin toplumdaki yerini ve önemini ifade eden, onun ideallerine kavuşmasını sağlayan önemli bir kavramdır. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi göz önünde bulundurulduğunda bireyin hayatta ulaşması beklenen en önemli öğenin "Kendini gerçekleştirme" basamağı olduğu bilinmektedir (Kaufman, 2023: 5). Bireyin kendini gerçekleştirme ise sahip olduğu yeteneklerle yapmış olduğu mesleğin özelliklerinin uyumu ile mümkündür (Rogers, 1951; Akt. Tuzcuoğlu, 2000:267). Buna bağlı olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin sahip olduğu yeteneklere ve ilgilere yönelik olumlu bir tutum içerisinde olması öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve pozitif yönde mesleki kimlik algısına sahip olmalarına katkı sağlayacaktır.

Yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin karşılaştıkları problemlerin çözümünde motivasyonel bir dil kullanması (Sarros, Luca, Densten ve Santora, 2014); sorunların çözümüne ilişkin öğretmenlerle bağ kurması (Jacobson, Brooks, Giles, Johnson ve Ylimaki, 2007; Ryan, 2007) gibi durumların öğretmenlerin mesleki kimlik algılarına olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturmalarında kendilerini eğitim ve öğretim alanında uzman olarak görmeleri, okul çevresini tanımaları, öğrencilerle bağ kurmaları gibi etkenlerin de olduğu görülmektedir (Beijard, Verloop ve Vermunt, 2000: 571). Buna bağlı olarak okul müdürlerinin öğretmenleri bir öğretim uzmanı olarak benimsemeleri, öğretmenlik mesleğine ait değerleri, normları önemsemeleri; ayrıca velilerin ve diğer paydaşların öğretmenlere değerli olduklarını hissettirmeleri öğretmenlerin öğretmen kimliği

algularına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

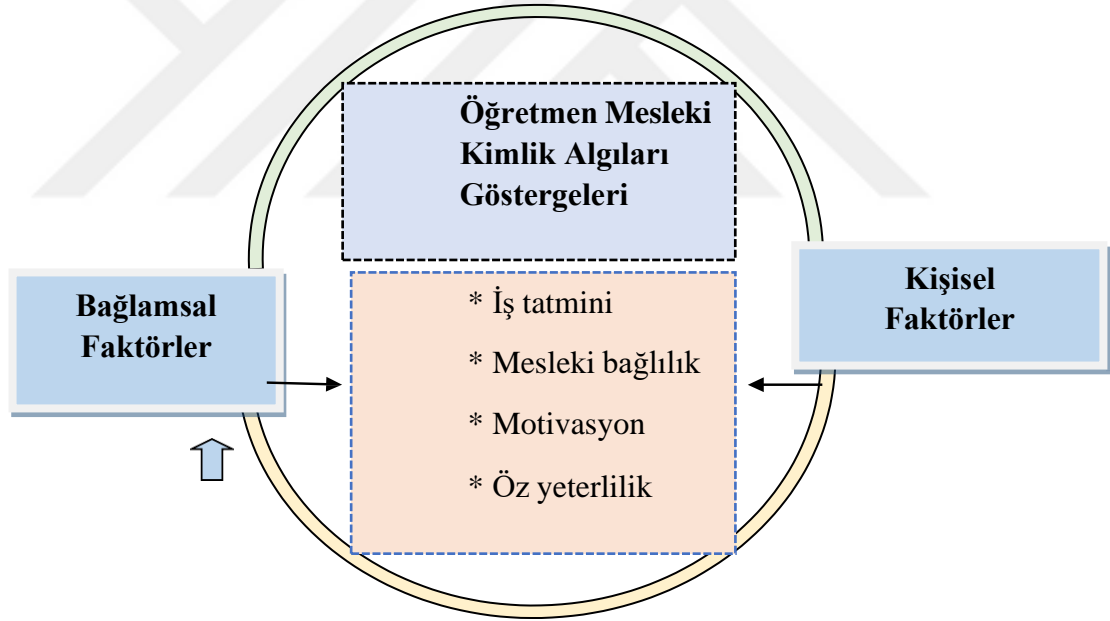
2.9.1. Öğretmen Kimliğini Etkileyen Faktörler

Öğretmen kimliği, son yıllarda dünya genelinde eğitim bilimleri açısından incelenen önemli konular arasındadır. Eğitimin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin mesleğe bakış açılarını, sahip oldukları kişisel ve mesleki özelliklerin neler olduğu ile ilgili aydınlatıcı bir yönü olan öğretmen kimliği kavramı pek çok araştırmacının ilgi odağı olmuştur (Beijaard vd., 2004; Day vd., 2006; Starr, Ferguson, Haley ve Quirk, 2003). Öğretmen kimliği hem dış etkenlerden hem de bireysel özelliklerden etkilenen bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır (Ross, Romer ve Horner, 2012: 119). Bunun yanında öğretmenlerin eğitime dair sahip oldukları inançlar, değerler ve tutumların da öğretmenlerin mesleki kimlikleri üzerinde etkili olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Akyeampong ve Stephens, 2002; Findlay, 2006; Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James, 2002). Bu açıdan öğretmenlerin sahip oldukları inançlara ve değerlere saygı duyan ve bu açıdan öğretmenlere değer verdiğini hissettiren okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını olumlu yönde etkilemede önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenin mesleki kimlik algısı, bireysel olarak öğretmenin kendini nasıl algıladığının yanında toplumun da öğretmenlik mesleğine bakışındaki değerlendirmelerinin toplamı olarak düşünülebilir. Bu anlamda ülkemizde öğretmenlik mesleğine bakıldığında öğretmenlik kavramının kadrolu öğretmen, sözleşmeli öğretmen, ücretli öğretmen şeklinde aynı işi yapmalarına rağmen maddi olanaklar ve özlük hakları bağlamında çeşitli sınıflandırmalar içerisinde olmaları, son dönemde uygulamaya konulan öğretmenlik meslek kanununun da benzer şekilde öğretmenlerin uzman öğretmen, başöğretmen gibi farklı sınıflandırmalar içinde anılmaları ve diğer mesleklerdeki bireylerin çalışma koşulları ve aldıkları ücretler göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun aldıkları ücretlerden memnun olmaması ve bu durumun da toplumun çeşitli kesimleri tarafından öğretmenlerin mesleki itibarlarını zedeleyecek şekilde kullanılmasının öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını olumsuz yönde etkileyen unsurlar olarak düşünülmektedir.

Öğretmen mesleki kimliği ile ilgili literatüre bakıldığında birçok araştırmada öğretmen mesleki kimliğinin benzer değişkenlerle ele alındığı görülmektedir. Örneğin

Canrinus'un (2011) çalışması, öğretmen kimliği kavramını geleneksel statik bir tanımın ötesine taşıyarak, kişisel ve bağlamsal faktörlerle sürekli etkileşim halinde olan dinamik bir yapı olarak sunmaktadır. Bu çalışmaya göre, öğretmen kimliği, bireyin kişisel özellikleri ve deneyimleri ile bulunduğu eğitim ortamının (sınıf ve okul iklimi) etkileşimiyle şekillenmektedir. Öğretmen kimliğinin, statik bir kavram olmaktan öte, etkileşim, motivasyon düzeyi, iş doyumunu, mesleki bağlılık ve özyeterlik inançları gibi faktörlerin etkisinde kalan bir kavram olduğu ortaya konmuştur (Canrinus, 2011). Bu boyutlar, öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin algılarının göstergeleridir ve mesleki kimliğin örtük yapısını temsil ederler. Canrinus'un çalışması, öğretmen kimliğinin karmaşıklığını ve dinamikliğini vurgulayarak bu alana önemli bir katkıda bulunmaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve kimlik algısını desteklemek için gerekli olan kişisel ve bağlamsal faktörleri daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır. Aşağıdaki Canrius'un öğretmen mesleki kimliği ile yapmış olduğu çalışma şekil 2.2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. 2: Öğretmen Mesleki Kimliği Bileşenleri

Kaynak: Canrius vd., 2011

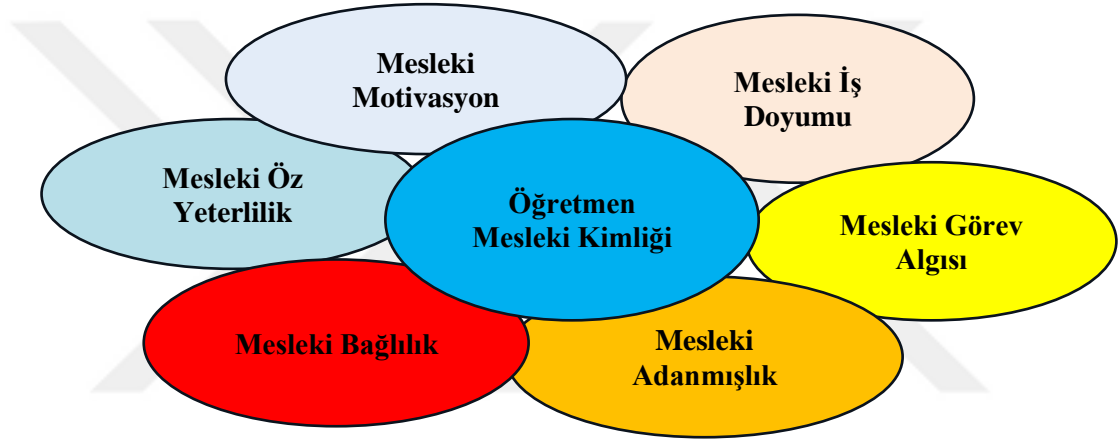
Kimlik kavramı ile ilgili çok sayıda çalışma yapan diğer bir araştırmacı da Gee'dir. Gee, öğretmen kimliğini etkileyen faktörleri kişisel boyut ve sosyal boyut olmak üzere iki başlık altında incelemiştir (Gee, 2000: 101). Kişisel boyut, bir bireyin kendini öğretmen olarak nasıl gördüğünü ifade etmektedir. Bu boyutta, öğretmenin kendi değerleri, inançları, mesleki kimlik algısı ve rolleri gibi içsel faktörler etkilidir. Bir

öğretmenin öğretmenlik anlayışı, hedefleri ve mesleki gelişimi bu boyutun bir parçasıdır. Sosyal boyut ise diğer insanların bir bireyi öğretmen olarak nasıl değerlendirdiğini ifade etmektedir (Ross, Romer ve Horner, 2012: 118). Bu boyut, öğrencilerin, velilerin, meslektaşların ve toplumun öğretmen hakkındaki algılarını ve beklentilerini ifade etmektedir. Öğretmenin insani ilişkileri ve toplumda üstlendiği roller bu boyutun bir parçasıdır. Her iki boyut da öğretmen kimliğinin oluşumunda önemli ve birbirleriyle etkileşim içindedir. Buna bağlı olarak öğretmen kimliğinin hem kişisel hem de sosyal boyutlarının anlaşılması ve desteklenmesi önemlidir. Öğretmen kimliğinin oluşumunu öğretmenlerin mesleki bilgileri ve alan bilgileri (Beijard vd., 2000; Kiefer, Alley ve Ellerbrock, 2015); öğretmenlik deneyimleri (Aykaç vd., 2017); sosyal saygınlıkları, inanç ve değerleri (Jung, 2009); profesyonel bağlılık ve gelecek perspektifi (Karaolis ve Philippou, 2019); öğretmen bilgisi ve mesleki gelişim (Yavuz, 2010); geçmiş deneyimler ve öz farkındalık (Ó'Gallchóir, O'Flaherty ve Hinchion, 2018); iş doyumunu, mesleki bağlılık, özyeterlik ve motivasyon (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hoffman, 2012); öğretmenlik uygulaması ve rol bağlılığı (Zickovic, 2016); öğretime dair bilgi ve inançlar, duygusal deneyimler ve hisler (Bukor, 2015) motivasyon, mesleki benlik algısı, özyeterlik ve görev algısı (Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, 2020); hesap verilebilir odaklı değerlendirmeler (Günther, 2021) şeklinde farklı boyutlarla ele alan birçok çalışma bulunmaktadır.

Öğretmen kimliği ile ilgili literatüre bakıldığında öğretmen kimliğinin oluşumunda birçok faktörün etkili olduğu ancak özellikle öğretmenlerin işleriyle ilgili doyum düzeylerinin, örgütlerine olan bağlılıklarının, mesleki benlik algılarının ve mesleki motivasyonlarının, mesleki görev algılarının ve mesleki öz yeterliliklerinin öğretmen kimliğinin oluşumunda çok fazla sayıda çalışmada ele alındığı görülmektedir (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hoffman, 2012; Kelchtermans, 2009; Nevgi ve Löfström, 2015; Özakyüz ve Güneş, 2022; Pan, 2019; Rashed, 2017; Wagoner, 2011). Öğretmen kimliği ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında özellikle Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, 2019 tarafından yapılan çalışmanın öğretmen mesleki kimliğine daha geniş bir perspektiften baktığı söylenebilir.

Hanna ve ekibi (2019), öğretmen kimliğini ölçmek için çeşitli araçların bulunduğunu, ancak bunların hiçbirinin doğrudan öğretmen kimliğini ölçmediğini ve kapsamlı bir öğretmen kimliği puanı sunmadığını belirtmişlerdir. 2000-2018 yılları arasında

İngilizce olarak yayınlanan hakemli makalelerde yer alan 20 araştırmayı detaylı bir şekilde inceleyerek, öğretmen kimliğinin çeşitli bileşenlerini değerlendiren ve ölçen araçları analiz etmişlerdir. Bu analiz sonucunda, öğretmen kimliği bileşenlerine genel bir bakış sağlanmış ve ölçüm araçlarının psikometrik kalitesi raporlanmıştır. Elde edilen rapora göre, öğretmen kimliğinin altı ana boyuttan oluştuğu belirlenmiştir: Öğretmen benliği/öz-imaaj, motivasyon, mesleki adanmışlık, öz-yeterlik, görev algısı ve iş doyumu. Bu çalışmada, Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, 2019 tarafından belirlenen altı boyutlu öğretmen kimliği yapısı temel alınmıştır. Öğretmen kimliği ölçeği geliştirilirken temel alınan ve öğretmen kimliği boyutları olarak tanımlanan boyutlar Şekil 2.3'te gösterilmiştir.



Şekil 2. 3: Öğretmen Mesleki Kimliği Boyutları

Kaynak: Hanna vd., 2019

Okul müdürlerinin grup prototipi lider olmalarının öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarında önemli bir yeri olduğu çıkarımından hareketle öğretmenlerin kimlik algılarını oluşturan “*iş Doyumu, mesleki bağlılık, mesleki benlik, mesleki motivasyon, mesleki öz yeterlilik, mesleki görev algısı*” kavramları bu çerçevede ele alınmıştır.

2.9.1.1. Mesleki İş Doyumu

İş Doyumu, bir bireyin çalıştığı işin doğasından, sağladığı gelirden, gerektirdiği özel şartlardan, kariyer gelişim fırsatlarından ve iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerinden aldığı doyum düzeyini ifade eder (Hulin & Judge, 2003: 255). Doyum duygusu, bireyin hayatındaki değerlerin gerçekleştirilmesiyle oluşurken, neşe ise kişinin kendi değerlerini gerçekleştirme sonucu ortaya çıkan bilinçli bir durumdur (Locke, Sirota, ve Wolfson: 1300). Locke (1976), iş Doyumunu, bireyin iş değerlerini karşılayan veya

gerçekleştirmesine imkân tanıyan belirli bir işe karşı verdiği olumlu duygusal tepki olarak tanımlar. İnsanlık tarihinde insanın gelişimi, doyum elde etme ve ekonomik gücünü artırma çabası her zaman önemli olmuştur. İş Doyumu, bireylerin yaptıkları işlerden hissettikleri memnuniyet veya memnuniyetsizlik olarak ifade edilmektedir (Cano ve Miller, 1982: 10). Öğretmenlik mesleği açısından iş Doyumu öğretmenlerin çalışma koşullarına ve mesleklerine yönelik genel tutum ve görüşlerini ifade etmektedir (Hongying, 2007: 12). Öğretmenlerin iş Doyumunu etkileyen unsurlara bakıldığında öğrenci, öğretmen ve üst yöneticilerle olan ilişkileri, işin niteliği, bireysel fikirlerini uygulama fırsatı, ekonomik güvence, ücretlendirme, izinler, çalışma şartları, kişisel ilgiler, kariyer imkanları, takdir edilme gibi unsurların olduğu görülmektedir (Algı 2023). Bireysel ve örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için gösterilen çabaların iş Doyumu artışına ve devamlılığına katkı sağladığı ortaya konmuştur (Bendaraviciené ve Barkauské, 2017: 15). Ayrıca grup üyelerinin maddi imkanlar, başarılar, iş doyumları gibi hususlarda kendilerini diğer örgütlerin grup üyeleriyle karşılaştırabilirler. Dolayısıyla liderlerin grup üyelerinin zihninde diğer grupların üyelerinden maddi ve manevi olanaklar açısından daha iyi şartlara sahip olduklarını hissettirmesi liderin grup üyeleri tarafından daha çok kabul edilmesine olanak sağlayacaktır.

Öğretmenler, kariyerlerine heyecan ve umutla başlasalar da yeterli destek sağlanmadığında genellikle ilk beş yıl içinde okulda başarısızlıklarla karşılaştığı görülmektedir (Delgado, 1999: 27). Bundan dolayı birçok öğretmen, mesleklerinin başlangıç yıllarında yetersizlik ve başarısızlık duygularıyla mücadele ederken düşük iş Doyumu yaşayarak öğretmenlikten ayrılmakta ve başka kariyer alanlarına yönelmektedir (Ingersoll, 2001: 525). Wagner ve French (2010), iş Doyumunun yüksek olmasının öğretmenlerin iş performanslarında bağlılık ve motivasyonu artırdığını belirtirken, iş Doyumu eksikliğini ise öğretmenlerin devamsızlık ve başka kariyerlere geçiş eğilimleriyle ilişkilendirildiğini savunmaktadırlar. Başka bir çalışmada ise iş Doyumunun yüksek olduğu öğretmenlerin mesleğe daha bağlı oldukları ve başka bir mesleğe geçme olasılıklarının daha düşük olduğu ifade edilmiştir (Larkin, Brantley-Dias ve Lokey-Vega, 2015: 121). Ayrıca düşük iş Doyumu ve yüksek tükenmişlik seviyesine sahip öğretmenlerin mesleklerini terk etmelerinin, eğitim kalitesini olumsuz etkilediği kanıtlanmıştır (Madigan, Kim ve Le, 2021: 11) Bu açıdan öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırmada okul müdürlerinin

etkin rol oynaması öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmasının yanında eğitimin kalitesini de olumlu yönde geliştirecektir.

Araştırmalar, öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz etkileyen başlıca faktörlerin maaş eksikliği, kaynakların yetersizliği, bozuk okul atmosferi ve iç ilişkiler ile öğrenci davranışlarında görülen sorunlar gibi unsurlar olduğunu göstermektedir (Abu-Taleb, 2013: 145). Ayrıca, birçok araştırmacı, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmen- yönetici ilişkisinin niteliğinin, öğretmenlerin iş Doyumunu büyük ölçüde etkileyen bir faktör olduğunu belirtmiştir (Hutabarat, 2015; Ross & Gray, 2006). Araştırmalar, öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından desteklendiklerinde mesleklerini daha fazla sevdiklerini ve mesleği terk etme eğiliminde olmadıklarını göstermektedir (Koh, Steers & Terborg, 1995: 322). Mackenzie (2007) ise öğretmenlerin müdürleri tarafından desteklendiklerini ve değer gördüklerini hissettiklerinde, öğrencilere olan bağlılıklarının arttığını ve moral seviyelerinin yükseldiğini kanıtlamıştır. Araştırma sonuçları da göz önünde bulundurulduğunda öğretmenler, kendilerini okul ortamında değerli biri olarak gördüklerinde ve eğitim sistemi içinde önemli bir rol üstlendiklerine inandıklarında daha yüksek motivasyon ve iş Doyumu yaşayacakları düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşumunda etkili olan öğelerden biri de mesleki bağlılıktır (Wang, Strong, Zhang ve Liu, 2021: 2).

a) Mesleki Bağlılık

Mesleki bağlılık, mesleki kimliğin vurgulanması, çalışılan meslek için çaba harcanması, mesleki değerlerin, normların benimsenmesi olarak tanımlanmaktadır. (Morrow, 1983: 487). Mesleki bağlılık, bireyin işe olan sevgisini, duygusal bağlılığını ve meslekle özdeşleşmesini ifade eder (Firestone ve Pennell, 1993: 491). Mesleki bağlılık, bir kişinin iş performansının kendi benlik saygısını nasıl etkilediğiyle ilgilidir (Novitasari, Riani, Suyono, Harsono, 2021: 305). Mesleki bağlılık ilk olarak tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmış, ancak zamanla araştırmacılar (Blau, 2003; Meyer, Allen ve Smith, 1993; Morrow, 1983) tarafından çok boyutlu bir yapı olarak incelenmiştir. Mesleki bağlılık kavramı "işe yönelik genel tutum, mesleki planlama ve işin nispi önemi" olarak üç boyutta ele alınmıştır Morrow (1983). Başaka bir çalışmada ise mesleki bağlılık, "duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık" olarak üç boyutta tanımlanmıştır (Meyer, Allen ve Smith, 1993). Araştırmalar, mesleki bağlılığı yüksek olan çalışanların mesleki gelişimlerine duyarlı

olduklarını öngörmektedir (Meyer vd., 1993: 548). Ayrıca, mesleki bağlılığı daha yüksek olan çalışanların, mesleklerinin ilerlemesine daha çok önem verdikleri ve bilgilerini paylaşmaya daha istekli oldukları sonucu ortaya konulmuştur (Hıdıroğlu, 2021: 159). Mesleki bağlılığı artırmak için çalışanların mesleki kararlara aktif katılım göstermesi önemlidir.

Öğretmenin mesleki bağlılığı, öğretmenin öğretmenlik mesleğine duyduğu psikolojik bağın seviyesidir (Colodarci, 1992: 333). Bu psikolojik durum, öğretmenin kendi okuluna, yöneticilerine ve öğrencilerine olan güven duygusu ve güvenlik algısıyla da yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin etkin ve başarılı olabilmeleri için, öncelikle mesleklerine karşı olumlu bir tutum sergilemeleri, mesleklerini severek yapmaları ve mesleğe bağlılık göstermeleri gereklidir. Bir öğretmenin mesleğiyle ilgili olumsuz duygular taşıması veya mesleğine bağlı olmaması durumunda, mutsuzluk yaşayabilir. Bu durumda olan bir öğretmen, öğrencilere katkı sağlama konusunda isteksiz olabilir ve öğretmenlik görevini etkili bir şekilde yerine getiremez. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılığı, eğitim kalitesi açısından son derece kritiktir. Evers (1990) tarafından belirtildiği gibi, öğretmenlerin sadece başkalarının önerilerini uygulamaktan ziyade alınan kararlara fikirleriyle öncülük etmesi de gerekmektedir. Gazi ve Weiss (1990) ise öğretmenlerin karara katılımının, "mesleki bağlılık" özelliği olduğunu ve örgüt üyeleri arasında daha iyi çalışma ilişkileri geliştirdiklerini iddia etmektedir. Bunlara bağlı olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin kimlik algılarının gelişiminde önemli bir payı olan mesleki bağlılıklarını artırmak için okulla ilgili alınan kararlarda öğretmenlerle birlikte hareket etmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimine önem vermesi, öğretmenlerin güvenini kazanması gibi davranışlar sergilemesi öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarında etkili olan öğelerden biri de mesleki benlik kavramıdır (Hanna vd., 2019: 7).

b) Mesleki Benlik

Mesleki benlik, kişinin toplumda saygı görmesi, yer edinmesi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için temel bir etkinlik alanıdır (Molla ve Nolan, 2020: 9- 10). Meslek, kişinin toplumsal konumunu belirleyerek geçimini sağlamasına ve geleceğini inşa etmesine yardımcı olur. Mesleki benlik ise, benlik kavramının mesleki anlamda bireyin tercihi doğrultusunda kendisini tanımlamasıdır (Super, 1968: 195). Genel olarak benlik kavramı, kişinin kendisine ilişkin algısıdır (Alsaker, Kroger, 2020: 91).

Bu algı, kişinin kişisel özellikleri hakkındaki bilgi, inanç ve tutumlarından kaynaklanmaktadır (Ghazvini, 2011). Mesleki benlik, bireyin mesleki rolünün benlik kavramı sistemi içinde bir yansımasıdır ve bireylerin genel yaşamlarından etkilenebilir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Yüksek benlik saygısına sahip bireyler olumlu hedeflere yönelik olarak daha fazla enerjiye sahip olma eğilimindedirler (Utami, Wahyudin, 2022: 18). Buna bağlı olarakta yüksek benlik saygısına sahip bireyler daha az iş stresi yaşamaktadırlar (Krauss ve Orth, 2022: 860). Super'e (1970) göre, birey meslek seçme sürecinde kişisel düşüncelerini önemser, diğer mesleklerdeki kişilik tiplerini analiz eder ve kendisine en uygun gördüğü mesleği tercih eder.

Benlik, öğretmenlerin öğretim davranışlarının önemli bir yordayıcısı olarak görülmektedir (Lauermann ve Berger, 2021: 3). Olumlu benlik algısına sahip öğretmenlerin, öğrencilerini öğrenme faaliyetlerine dahil etme olasılıklarının, olumsuz benlik kavramına sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya konmuştur (Zangani, Karimi ve Atai, 2020: 305). Bunun yanında öğretim davranışının öğretmenlerin mesleki bilgisinden etkilendiği de yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir (Baumert vd., 2013; Voss vd., 2015). Bu nedenle öğretmen adaylarının benlik algılarını geliştirmek hem öğretmen yetiştirme programları hem de okul yöneticileri tarafından sağlanmasının gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki benlik saygısı, kişisel, mesleki ve sosyal gelişimlerini, mutluluklarını, doyum düzeylerini ve uyumlarını etkilemektedir (Granjo, Castro Silva, ve Peixoto, 2021: 160). Mesleki benlik saygısı düşük olan öğretmenlerin, orta ve yüksek benlik saygısına sahip olanlara göre daha fazla stres yaşadıkları görülmüştür (Ali, Shakir ve Tabassum, 2022: 44). Düşük mesleki benlik saygısına sahip öğretmenler, kendilerine saygı duyulmadığını hissedebilir ve değersiz olduklarını düşünebilirler (Masoom, 2021; Suizu ve Aung, 2018;). Öğretmenlerin kendi saygıları, öğretimdeki başarıları için temel bir unsurdur ve olumlu ve yüksek bir öz saygı, öğrencilerin de kendi saygılarını olumlu yönde etkileyerek öğrenme süreçlerini geliştirmektedir (Mbuva, 2017). Kelchtermans (1993) öğretmenlerle yapmış olduğu anlatı-biyografik çalışmalarda dayanarak öğretmenlik mesleğini anlamanın, öğretmenlerin duygularını anlamaktan geçtiğini ifade etmiştir. Özellikle öğretmenlerin zorluklarla başa çıkmada kendi duygularını anlamalarının hayati bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki benlik algılarını artırmada öğretmenlere destek olması aynı zamanda öğrencilerin de öz saygılarını

geliştirme, daha etkin öğrenme gerçekleştirmelerine olanak sağlaması açısından oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalar, bireylerin seçtikleri mesleklerle benlik kavramları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir (Aung, 2018; Nandi, Das ve Halder, 2022; Masoom, 2021; Özgenel ve Mert, 2019; Süngü ve Özer, 2012; Yağan, Özgenel, Baydar, 2022). Mesleki benlik ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının öncelikle öğretmenlik mesleğine olumlu bir tutumla yaklaşmalarının öğretmen kimliği algılarını olumlu yönde etkileyeceği ve bu noktada öğretmenlerin mesleki benlik algılarının olumlu yönde gelişmesinde okul müdürlerinin önemli bir payının olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarında etkili olan diğer önemli bir unsur mesleki motivasyondur (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hoffman, 2012: 127).

c) Mesleki Motivasyon

Motivasyon, bireyin belirlediği hedefe ulaşma sürecinde gösterdiği kararlılık, tutarlılık ve azimdir (Robbins ve Judge, 2017: 83). Çalışma ortamında bazı bireyler manevi açıdan doyum edici bir Doyumu sağlayamamaktadır. Bu durum, özellikle öğretmenlik mesleğinde daha sık görülmektedir (Algı, 2023: 3). Araştırmalar, her öğretmenin aynı düzeyde motive olmadığını, ancak öğretme isteğini devam ettiren öğretmenlerin daha yüksek bir motivasyona sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Dörnyei ve Ushioda, 2011; Sinclair, 2008). Öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmada ve okula karşı olumlu bir bakış açısı sağlamada öğretmen motivasyonukilit öğelerden biri olarak görülmektedir (Viseu, Jesus, Rus, Canavarro ve Pereira, 2016: 112). Motive olmuş bir öğretmen, öğretme konusundaki isteğini sürekli olarak sürdürmelidir (Iliya, Ifeoma ve Lg, 2015: 12). Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilere rol model olma, eğitim kurumunu zenginleştirme, aileleri eğitim sürecine dahil etme gibi niteliklere sahip olması öğretmenlerden beklenen davranışlardır (Kundakçı, 2022: 10). Başarılı bir öğretim için öğretmenlerin, öğrencileri ve öğrenme süreçleriyle ilişkili olduklarının farkında olmaları gerektiği savunulmaktadır (Mitchell, Robinson, Plake ve Knowles, 2001: 23). Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenlere karşı eğitim- öğretim sürecinin en önemli unsurlarından birinin öğretmen olduğunu tutum ve davranışlarıyla hissettirmeleri kaliteli bir eğitim için ön koşullardan biri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bireysel farklılıkları anlamak ve saygı duymak, hedefleri netleştirmek, geri bildirim sağlamak, çalışanların kararlara katılımını teşvik etmek, performans-ödül ilişkisini

açık hale getirmek gibi unsurlar bireylerin motivasyonlarına etki eden unsurlar olarak görülmektedir (Robbins ve Judge, 2017: 83). Öğretmen motivasyonuna etki eden unsurlar incelendiğinde, kişisel ve sosyal etkenler, öğretmenin kişilik özellikleri, eğitim ortamı, öğrencilerin davranış durumları, sosyal ve ekonomik durumların olduğu görülmektedir (Alam ve Farid, 2011: 148). Ayrıca mesleğin doğası gereği stresli olması, öğretmen özerkliğinin engellenmesi, tekrarlayan içerikler, sınırlı entelektüel gelişim ve kariyer olanaklarının yetersizliği gibi faktörler de öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir (Lamb ve Wyatt, 2019: 530). Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak ortamlar oluşturması, okulda olumsuz öğrenci davranışlarını engelleyici tedbirler alması, sınıf yönetiminde öğretmen üzerinde baskı kuran durumların oluşmasına fırsat vermemesinin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarına olumlu yönde etki edeceği söylenebilir. Bunların yanında öğretmen motivasyonunu sağlama da okul ikliminin önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

İyi bir motivasyon sistemi kurulmuş bir okulda, öğretmenlerin çoğu işlerini özenle yerine getirdiğinde diğer öğretmenler de buna uyum sağlayabilir. Öğretmenlerin okul içerisinde en çok iletişim kurdukları ve etkilendikleri kişilerden biri de okul müdürleridir. Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme konusundaki rolü büyüktür. Okul müdürlerinin, öğretmenlere değer verdiklerini ve yaptıkları işin önemli olduğunu hissettirecek motivasyon yöntemlerini kullanmalarının (Bakkal ve Radmard, 2020; Zubaidah, Haryono ve Udin, 2021); öğretmenlerin sosyal ihtiyaçlarına hassasiyet göstermelerinin (Nokay, Avcı ve Alpaslan, 2023); öğretmenlere hak etmedikleri durumlarda gözdağı vermek veya cezalandırmak yerine okul müdürlerinin adil bir yaklaşım sergilemelerinin (Alazmi, Alenezi, 2023) ve öğretmenlerin başarı durumlarında onları ödüllendirmelerinin (Vyver, Kok ve Conley, 2020) öğretmen motivasyonuna katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Mesleki motivasyonla ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına ve ilgili literatüre bakıldığında okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyonlarını sağlamada önemli bir payının olduğu söylenebilir.

d) Mesleki Öz Yeterlilik

Öğretmen öz-yeterliliği kavramı, öğretmenlerin eğitimsel amaçlara ulaşmak için gereken faaliyetleri planlayabilme, organize edebilme ve uygulama konusundaki inançlarını ifade eder. (Skaalvik ve Skaalvik, 2009: 519). Bandura (2005) ise, yüksek

öz-yeterliğe sahip bireylerin genellikle yüksek başarı senaryoları oluşturduğunu öne sürmektedir. Diğer yandan, düşük öz-yeterliğe sahip bireyler ise kendilerini başarısızlık senaryolarıyla ilişkilendirme eğilimindedirler. Mesleki öz yeterlilik, kişinin öğrenme becerilerini ve davranışlarını geliştirebilme kapasitesine duyduğu güvendir (Bandura, 1977: 142). Bireyler, bir sorumluluğu karşılayabilecek gerekli yeteneklere sahip olduklarına inanırlarsa, görev ve sorumluluklara daha istekli yaklaşırlar ve gereken davranışları sergilemek adına daha çok gayret ederler (Sharp, Hemmings, Kay, Callinan, 2013: 45). Öz yeterlilik, öğretmenlerin belirlenen eğitimsel hedeflere ulaşabilmesi için gerekli olan çalışmaların planlanması, düzenlenmesi ve yürütülmesi için sahip oldukları bilgiye ve kabiliyetlerine olan inancını ifade etmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Öğretmen öz yeterliği, öğrenmeye direnç gösteren, zor davranışlar sergileyen öğrencilerle karşılaştığında dahi, hedeflenen başarıları elde etme konusundaki inanç olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Mesleki öz- yeterlik duygusu öğretmenlerin güdülenmelerine, mesleki aidiyet duygularının gelişimine ve iş doyumlarının artmasına olumlu yönde etkilemektedir (Canrinus, Helms- Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hofman, 2012: 119-121). Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarını sağlamalarının aynı zamanda öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının da olumlu yönde gelişmesine olanak sağlaması açısından önemlidir.

Öğretmenin mesleki öz- yeterliliğinin sağlanması için kendisine verilen görevleri rahatlıkla yerine getirmesi, okul ortamında öğrencileri ile olumlu bir iletişim ağının olması, okul gibi sosyal bir ortamın sahip olduğu değerleri benimsemesi ve ona uygun hareket etmesi öğretmenin öğretmen kimliğini geliştirmede olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Pan, 2022: 23). Araştırmalar öğretmen öz-yeterliği ile öğretmen tükenmişliği, stres, öğretmen katılımı, iş doyumunu ve öğrenci performansı arasındaki pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Egyed ve Short, 2006; Schwarzer ve Hallum, 2008; Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Bunun yanında okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin öz-yeterlilik algısını geliştirdiği ortaya konmuştur (Davis, 2014; De Marco, 2018; Espinoza, 2013; Hammond, 2017).

Bu anlamda okul yöneticilerinin öğretmenlere verecekleri görevlerde onların ilgi ve yeteneklerine uygun görevler vermesi, öğretmenlerin gruplarında benimsemiş olduğu değerleri ve normları temsil etmesi, öğretmenlere karşı kullandıkları dilin onlardan biri gibi olduklarını hissettirecek düzeyde olması, öğretmenlerin yapmış oldukları

etkinliklere ve çalışmalara değer vermesi okul yöneticilerinin grup prototipi lider olmalarını buna bağlı olarak öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik ve öğretmen kimliği algılarını olumlu yönde etkileyecektir.

e) Mesleki Görev Algısı

Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve beceriler, sınıf ortamında kullandıkları yöntem ve teknikler kadar önemli olan bir unsur da öğretmenlerin mesleki görev algılarıdır.

"Öğretmen kimliğinin görev algısı boyutu, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını nasıl anladıklarıyla ilgilidir. Bu, öğretmenlerin "Öğretmen olarak görevim nedir?" sorusuna verdikleri cevaplarla bağlantılıdır (Schepens, Aelterman, Vlerick, 2009: 371). Öğretmenlerin görev algısı, genel olarak öğretmenlik öncesi dönemde ve öğretmenliğe başladığı dönemde oluşan bir durumdur (Aslan, 2016: 1454). Öğretmenlerin görev algısı, meslekleri için neler yapmaları gerektiği konusundaki inançları içerir ve bu inançlar, öğretmenlerin eğitsel, kişisel ve sosyal kariyer gelişimi, mesleki yönelim, hizmet içi öğrenme ve iş birliği gibi farklı bağlamlarda açıklanabilir (Richter, Brunner ve Richter, 2021;). Öğretmenlerin kişisel, sosyal ve kariyer gelişimi, öğretmenlerin görev algısının önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Kao ve Lin, 2015). Öğretmen görev algısı, öğretmenlerin görevlerini nasıl tanımladıkları, mesleki özerklikleri ve yeterlikleri ile öğrencilerle ilişkilerini içermekte ve öğretmen kimliğinin temel boyutunu oluşturmaktadır (Kelchtermans, 2009: 260). Öğretmenlerin görev algısının etkili bir şekilde oluşturulması öğretmenlerin hem araştırma hem de öğretim görevlerini yerine getirmede etkili olmaktadır (Nevgi ve Löfström, 2015: 58). Genel olarak, öğretmenlerin görev algısı, öğretmenliğin temel ilkeleri ve değerleri hakkındaki temel düşünce ve inançları ifade etmektedir (Kelchtermans, 2009: 261).

Öğretmenlerin görev algılarını meydana getiren unsurlara bakıldığında değerler, duygular, öğretim uygulamaları ve inançların olduğu yapılan birçok araştırmada ortaya konmuştur (Chitpin ve Simon, 2009; Sutherland vd., 2010; Vavrus, 2009). Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce edindikleri deneyimler ve yaşantıların (Joram ve Gabriele, 1998: 177) mesleğe başladıktan sonraki süreçte edinmiş oldukları deneyimler ve yaşantıların (Hong, 2010: 1531; Lerseth, 2013: 2) öğretmenlerin mesleki görev algılarını ve buna bağlı olarak öğretmen kimliği algılarını da büyük oranda etkilediği yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Okul yöneticilerinin

öğretmenlerin meslek öncesinde ve mesleki süreçte edinmiş oldukları değerleri, duyguları ve deneyimleri temsil etmelerinin öğretmenlerin öğretmen kimliği algılarını olumlu yönde geliştireceği, öğretmenlerin okul yöneticilerini daha çok benimseyecekleri ve liderlerini kendilerini temsil eden grup prototipi bir lider olarak kabul edecekleri düşünülmektedir.

2.10. İlgili araştırmalar

Grup Prototipi Lider ve Öğretmen Mesleki Kimliği kavramına ilişkin ulusal ve uluslararası literatürde yapılan çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

2.10.1. Grup Prototipi Liderlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Grup Prototipi Liderliği kavramına ilişkin yapılan çalışmaları grup prototipi liderin takipçiler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri şeklinde iki başlık altında ele alınabilir. Grup prototipi liderlerin, grup içindeki birliği ve bağlılığı artırdığı (Hogg, 2001); grup üyelerinin güvenini kazanma ve onları motive etme konusunda daha başarılı oldukları (Knippenberg ve Hogg, 2003); grup üyelerinin işbirliği ve uyumunu artırdığı, böylece grup performansını olumlu yönde etkilediği (Platow ve Knippenberg, 2001); grup üyeleri tarafından daha fazla saygı gördüğü (Hains, Hogg ve Duck, 1997); grup üyelerinin bağlılığını ve grup normlarına uyumunu artırdığı (Fielding ve Hogg, 1997); grup üyeleri tarafından daha fazla desteklendiğini ve kararlarının daha fazla kabul gördüğü (Hogg ve Knippenberg, 2003); çalışanların özdeşleşme seviyelerini artırdığı (Göncü, 2013); grup üyelerinin uzun vadeli bağlılığını ve grup içindeki işbirliğini artırdığını (Steffens, Haslam, Reicher ve Platow, 2014); değişim süreçlerinde grup üyelerinin desteğini daha kolay kazandığını ve değişimin kabul edilme olasılığının arttığını (Platow ve Knippenberg, 2001)); grup üyelerinin moralini ve motivasyonunu artırdığını (Steffens, Haslam, Reicher ve Platow, 2021); grup üyelerinin yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmada ve yenilikçi çözümler üretmelerinde daha etkili oldukları (Knippenberg ve Lee, 2023); grup üyelerinin daha açık ve etkili iletişim kurmasını sağladığını ve bilgi paylaşımını artırdığı (Hogg ve Reid, 2021); etik davranışlarının grup üyeleri tarafından daha fazla takdir edildiğini ve bu liderlere olan güvenin daha yüksek olduğu (Quaquebeke ve Gerpott, 2023) şeklinde grup prototipi liderlerin takipçiler üzerindeki olumlu çıktıları olarak görülmektedir. Buna karşılık grup prototipi liderlerin grup üyeleri üzerinde yüksek düzeyde sosyal baskı yarattığı ve bu baskının, grup üyelerinin bağımsız düşünme yeteneklerini olumsuz etkilediği (Turner, Haslam vd., 2001); grup üyelerinin

yaratıcı düşünme ve yenilikçi davranışlarını olumsuz etkilediği (Knippenberg ve Hogg, 2003); grup içindeki uyumu artırırken dış gruplara karşı daha fazla düşmanlık ve ayrımcılık yarattığını (Hains, Hogg ve Duck, 2006); grup üyelerinin bağımsız düşünme ve sorgulama süreçlerini zayıflattığı (Steffens, Haslam, Reicher ve Platow, 2014); değişim ve yenilik süreçlerinde grup üyeleri üzerinde değişime karşı direnç yarattığı (Rast, Knippenberg ve Hogg, 2018) şeklinde takipçiler üzerinde olumsuz etkilerinin de varlığından söz etmek mümkündür.

Ulusal ve uluslararası alan yazına bakıldığında grup prototipi lider kavramının ağırlıklı olarak işletme, psikoloji, bankacılık, üretim gibi alanlarda incelendiği, eğitim alanında özellikle de okul örgütleri özelinde ampirik bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Ayrıca eğitim alanında grup prototipi liderlik kavramıyla ilgili ulusal ya da uluslararası herhangi bir ölçek çalışmasının olmadığı da tespit edilmiştir. Bu anlamda okul müdürleri ve öğretmenler özelinde grup prototipi lider kavramının ulusal ve uluslararası alan yazında ilk defa ampirik olarak çalışılacak olmasının yanında okullarda grup prototipi bir liderin nasıl olması gerektiği ile ilgili geliştireceğimiz grup prototipi ölçeğinin de alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.10.2. Öğretmen kimliği ile ilgili araştırmalar

Öğretmen kimliğini oluşturan faktörlerle ilgili yapılan çalışmalarda bakıldığında; öğretmenlerin mesleki bilgileri ve alan bilgileri (Beijard vd., 2000); öğretmenlik deneyimleri (Aykaç vd., 2017); sosyal saygınlıkları, inanç ve değerleri (Jung, 2009); profesyonel bağlılık ve gelecek perspektifi (Karaolis ve Philippou, 2019); öğretmen bilgisi ve mesleki gelişim (Yavuz ve Can, 2010); geçmiş deneyimler ve öz farkındalık (Ó'Gallchóir, O'Flaherty ve Hinchion, 2018); iş doyumu, mesleki bağlılık, özyeterlik ve motivasyon (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hoffman, 2012); öğretmenlik uygulaması ve rol bağlılığı (Zickovic, 2012); öğretime dair bilgi ve inançlar, duygusal deneyimler ve hisler (Bukor, 2015) motivasyon, mesleki benlik algısı, özyeterlik ve görev algısı (Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, 2020); hesap verilebilir odaklı değerlendirmeler (Günther, 2021) gibi birçok değişkenin öğretmen kimliğinin oluşumunda etkili olduğu görülmektedir.

Her ne kadar öğretmen kimliği ile ilgili yapılan çalışmalarda çok farklı değişkenlerin ele alındığı tespit edilse de yapılan birçok çalışmada mesleki motivasyon, mesleki bağlılık, mesleki benlik, mesleki iş Doyumu, mesleki görev algısı ve mesleki öz

yeterlilik gibi ortak faktörlerin öğretmen kimliğinin oluşumunda daha ağırlıklı rol oynadığı görülmektedir. Bu amaçla öğretmen kimliğinin oluşumunda; mesleki motivasyonun (Aydın, 2022; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hoffman, 2012; Eren, 2018; Hanna vd, 2019; Özakyüz ve Güneş, 2022; Karaolis ve Philippou, 2019; Rashed, 2017; Yıldız ve Çetin, 2020); mesleki bağlılığın (Atik, 2022; Aydın, 2022; Hanna vd., 2019; Özakyüz ve Güneş, 2022; Pan, 2019; Rashed, 2017; Wagoner, 2011.) mesleki iş Doyumunun (Atik, 2020; Aydın, 2022; Eren, 2018; Hyun Jung, 2021; Özakyüz ve Güneş, 2022); mesleki benliğinin (Arpacı, Kılıçer ve Bardakçı, 2015; Atik, 2022; Aydın, 2022; Çetin, 2017; Richter, Brunner ve Richter, 2021; Hermans, Lamote ve Engels, 2010); mesleki öz yeterliliğinin (Canrinus, Helms- Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hofman, 2012; Hoy ve Woolfolk, 1993; Ross, 1994; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001); mesleki görev algısı (Hermans, Lamote ve Engels, 2010; Kelchtermans, 2009; Nevgi ve Löffström, 2015; Richter, Brunner ve Richter, 2022) gibi faktörlerin etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin mesleki kimliğinin çok yönlü bir kavram olduğu görülmektedir. Mesleki kimliğin çok yönlülüğü, bu kimliğin oluşumu ve gelişiminde etkili olan birçok faktörün varlığından kaynaklandığını göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki çalışma grubunun ve evreninin örnekleme yöntemi, kullanılan model, veri toplama araçları, elde edilen nicel ve nitel verilerin analizi konularına dair bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının belirlenmesi ve grup prototipi bir okul müdürünün öğretmen perspektifinden ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğinin belirlenmesi için öncelikle öğretmenlerin fikirlerinin, duygularının ve inançlarının neler olduğunun tespit edilmesi ve bunların liderliğin ortaya çıktığı bağlamla ilişkilerinin ortaya konması için derinlemesine bir araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla araştırmada öğretmenlerin grup prototipi lider algıları ile mesleki kimlik algıları arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı incelenmesi ve daha anlamlı sonuçlar ortaya konulabilmesi için araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel ya da nitel yöntemin kendi içinde barındırdığı sınırlılıkları ortadan kaldırmak çalışmada karma yöntem tercih edilmesinin diğer bir nedenidir. Karma yöntem, farklı temelleri olan verilerin elde edilmesi ve bu verilerin ilişkilendirilmesi, harmanlanmasıdır (Beycioğlu, Özer ve Kondakçı, 2018; Creswell, 2017). Karma yöntem araştırmaları bir konuya birçok perspektiften bakabilmeye, araştırma sorularını daha kapsamlı bir şekilde irdelemeye olanak sunmaktadır (Onwuegbuzie ve Johnson, 2004: 15). Ayrıca karma yöntem, araştırmacının doğrulayıcı ve keşfedici sorularına cevap bulmasına daimkân sağlamaktadır (Teddlie ve Tasakkori, 2009: 15). Bunun yanı sıra, karma yöntem araştırmaları genellikle nicel- nitel verilerin bir arada kullanıldığı bir yaklaşım olarak bilinse de özellikle nitel bulguların ağırlıklı olduğu bir yöntem olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Creswell, 2017: 709). Buna bağlı olarak araştırmanın bulgular kısmında nitel bulguların daha ayrıntılı olarak ele alındığını söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmen mesleki kimliğinin karmaşık, çok boyutlu ve dinamik bir yapısının olmasından dolayı bu yapının ayrıntılı olarak ele alınabilmesi açısından araştırmada karma yöntem kullanıldığı söylenebilir.

Karma araştırma yöntemleri, keşfedici sıralı, açıklayıcı sıralı, yakınsak paralel, gömülü, dönüşümsel ve çok aşamalı desen şeklinde altı tür desenden oluşmaktadır (Creswell, 2017: 703). Bu çalışmada karma yöntemin bu desenlerinden sıralı keşfedici model kullanılmıştır. Araştırmalarda yeni bir ölçek geliştirme ya da alanda araştırılmamış yeni bir kavramın çalışılmasında keşfedici sıralı desen en uygun desenlerden biri olarak görülmektedir (Cresswell, 2017; Şen ve Yıldırım, 2019). Buna bağlı olarak çalışmada daha önce eğitim alanında örneği bulunmayan bir grup prototipi liderlik ölçeği geliştirmek istenmesi ve okul örgütleri özelinde grup prototipi liderlik kavramının ulusal ve uluslararası alan yazında ampirik çalışmalarla işlenmemiş olması araştırmada bu kavrama ilişkin keşfedici sıralı desen kullanmamızın temel sebebidir. Araştırmada keşfedici sıralı desenin kullanılarak bir ölçek geliştirme çalışması yapılmasının grup prototipi lider kavramına ilişkin eğitim yönetimi alanında bir ölçeğin bulunmaması, kavramın okul yöneticileri ve öğretmenler açısından önemli bir değişken olarak görülmesi ve özellikle Dünya Ekonomik Forumu'nun (WEF) 2020 açıklamasına göre 2025 yılına kadar en önemli 21. yüzyıl becerileri arasında liderlik ve sosyal etkileşim, analitik düşünebilme, karar verme becerilerinin yer aldığı belirtilmektedir. Bu durum, liderlikle ilgili çalışmaların günümüzde her tür örgüt için kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada kullanılan keşfedici sıralı karma desen modeli aşağıdaki tabloda ayrıntılı olarak gösterilmiştir.



Şekil 3. 1: Keşfedici- Sıralı Karma Desen Modeli

Kaynak: Creswell, Eğitim Araştırmaları, 2017

Şekil 3.1.'de görüldüğü gibi keşfedici karma desen modelinin ilk aşamasında nitel veriler toplanır ve bu veriler çözümlenerek elde edilen verilerden hareketle ölçek geliştirmek amacıyla belirlenen örnekleme uygulanır ve araştırmanın soruları arasındaki ilişkiler analiz edilerek araştırmanın nicel bulguları yorumlanır ve değerlendirilir. Nitel veriler ışığında hazırlanan grup prototipi liderlik ölçeği ve Aydın (2022) tarafından geliştirilen öğretmen mesleki kimliği ölçeği katılımcılara uygulanarak öğretmenlerin grup prototipi liderlik algıları ile öğretmen kimliği algıları arasındaki ilişki analiz edilmiş ve elde edilen veriler bir bütün haline getirilerek çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla

yapılmış olan bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler betimsel analiz ile incelenirken; ölçekler vasıtasıyla ulaşılan nicel veriler STATA 17, AMOS21 ve SPSS 23 programları ile analiz edilmiştir.

3.2. Nitel Araştırma Süreci

Araştırmanın ilk basamağı olan nitel yöntem kısmında keşfedici sıralı desen kullanılarak okul örgütleri özelinde ampirik olarak çalışılmamış grup prototipi lider kavramına ilişkin yeni bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin grup prototipi liderlik algıları ile öğretmen kimliği algıları arasındaki ilişkiyi daha ayrıntılı ve derinlemesine incelemek için araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile yüz yüze görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapılarak öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri ayrıntılı olarak incelenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri neticesinde elde edilen veriler, nitel çalışmalarda kullanılan betimsel analize uygun olacak şekilde gerekli kodlamalar ve alt temalar oluşturularak yapılmıştır. Alt temalar kodlamalar arasındaki tutarlılıklara bağlı olarak oluşturulmuştur. Kodlar, alt temalar ve temaların oluşturulması sürecinde grup prototipi lider ve öğretmen mesleki kimliği kavramları ile ilgili daha önce çalışma yapmış alanında uzman 3 akademisyen, eğitim yönetimi alanından 2 akademisyen ve Rehberlik alanından 1 akademisyen hocanın görüşleri alınmış ve bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında öğretmenlerle bireysel ve odak grup görüşmeleri yapılarak oluşturulmak istenen grup prototipi liderlik ölçeğinin ölçek maddelerinin belirlenmesinin yanında araştırmada veri çeşitliliği sağlamakta amaçlanmıştır.

3.2.1. Nitel Araştırma Modeli

Keşfedici sıralı desen, nitel verilerin toplanarak araştırmanın problemi için keşfedici kavramları ortaya çıkarmak ve bir çalışmada araştırmacının bir durumu ayrıntılı şekilde anlamak istediğinde ve durumun diğer paydaşlar üzerindeki etkilerini daha net görmek istediği durumlarda kullanılan bir yöntemdir (Cresswell, 2017: 708). Araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını, grup prototipi lidere ilişkin deneyim ve görüşlerini keşfetmek için nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, bireyin belli bir olguyu deneyimlemesi sonucu oluşturduğu anlamlara odaklanmaktadır (Mayring, 2011: 110). Bu çalışmada olgu bilim deseninin kullanılmasıyla öğretmenlerin zihnindeki grup prototipi liderin ne tür özelliklere sahip olduğu ve öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan

faktörlerin neler olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen nitel veriler analizleri sonucuna göre çalışmanın sonrasında yapılacak olan nicel araştırma kısmı için bir alt yapı oluşturacağı düşünülmüştür.

3.2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın nitel yöntem aşamasında çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırma yapılacak konu ya da olaya dair değerli bilgi kaynaklarına ulaşabilmesinde araştırmacıya yardımcı olan ve araştırılan konu ya da olayların derinlemesine inceleme fırsatı tanıyan bir örnekleme yöntemidir (Kalu, 2019: 2526). Araştırma kapsamındaki katılımcılar 2023- 2024 eğitim öğretim döneminde İstanbul'un Ümraniye, Çekmeköy ve Şile ilçelerindeki devlet görev yapan toplam 15 öğretmenden oluşmaktadır. Belirlenen 15 öğretmen ile çalışmanın ilk kısmında konuyla ilgili bireysel görüşmeler yapılarak mevcut okul müdürlerinin sahip olduğu liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri tespit etmek amaçlanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin zihnindeki ideal bir grup prototipi lidere ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla bireysel görüşmeler yapılan öğretmen grubuyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Çalışma grubu için belirlenen öğretmen sayısının belirlenmesinde verilerin doyum noktası baz alınmıştır. Bu anlamda araştırmada yeni bir duruma ya da bilgiye ulaşılamayana kadar çalışmanın devam etmesidir (Silverman, 2018: 98). Çalışmada elde edilen veriler neticesinde yeni bir tema oluşmayana kadar araştırma süreci devam etmiştir.

Araştırmada çalışma grubu için seçilen öğretmenler belirlenirken maksimum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum örneklemede amaç çalışmada araştırılan olay ve olgularla ilgili en fazla çeşitliliğe ulaşmaktır (Patton, Beckerman ve Potok, 2008: 2062). Bu amaçla çalışma kapsamında görüşme yapılan öğretmenler mesleki deneyim, branş, yaş, cinsiyet, okul türü, öğrenim durumu gibi demografik özelliklerde birbirinden farklı olacak şekilde oluşturulmuştur. Araştırmada yer alan katılımcıların özelliklerinin karıştırılmaması için katılımcıların baş harfini ve kelimeyi ifade eden ‘‘K’’ kodu ile katılımcıların sıra sayısını belirten sayılar verilmiştir. Tablo 3.1’de katılımcılara ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

Tablo 3. 1: Bireysel Görüşme ve Odak Grup Görüşmesi Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Okul Türü	Kıdem	Öğrenim Durumu
K 1	Erkek	37	Lise	15	Yüksek Lisans

K 2	Erkek	29	Ortaokul	5	Lisans
K 3	Erkek	36	Lise	8	Lisans
K 4	Kadın	42	İlkokul	18	Lisans
K 5	Erkek	37	Ortaokul	13	Lisans
K 6	Erkek	26	Ortaokul	4	Lisans
K 7	Kadın	37	İlkokul	10	Lisans
K 8	Kadın	38	Lise	12	Yüksek Lisans
K 9	Kadın	40	Ortaokul	17	Yüksek Lisans
K 10	Erkek	41	Lise	15	Lisans
K 11	Kadın	30	İlkokul	7	Yüksek Lisans
K 12	Erkek	40	Lise	16	Lisans
K 13	Kadın	44	İlkokul	21	Yüksek Lisans
K 14	Kadın	29	İlkokul	6	Lisans
K 15	Erkek	45	Lise	23	Yüksek Lisans

Katılımcıların 8'i erkek, 7'si bayandır. Katılımcıların 6'sı yüksek lisans, 9'u ise lisans mezunudur. Katılımcıların 3'ü 20-30 yaş aralığında, 8'i 31- 40 yaş aralığında ve 4'ü de 41 yaş ve üstündedir. Ayrıca katılımcıların 6'sı 1-10 yıl arasında, 7'si 11-20 yıl aralığında ve 2'si ise 21 yıl üzerinde kıdeme sahiptir.

a) Veri Toplama Aracı

Araştırmanın birinci bölümünde nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama tekniklerinden olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, nitel çalışmalarda çok sık kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Brinkmann, 2013: 45). Görüşme tekniği, bir veya birden çok katılımcıya yöneltilen açık uçlu sorular ve bu sorulara verilen cevapların araştırmacı tarafından değerlendirmesini içerir. (Merriam ve Tisdell, 2016). Görüşmelerde katılımcının ifade ettiği duygular, jest ve mimikler araştırmacı tarafından değerlendirilerek araştırmanın derinliğini keşfedebileceği anlamlar ortaya çıkarmasına olanak sağlar (Creswell, 2017: 274-276).

Görüşme tekniğinde açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımı ile veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşme yapılmadan önce hazırlanan açık uçlu soruların görüşmeci ve katılımcı arasında etkileşimi sağlayan görüşme tekniğidir (Glesne ve Huberman, 2006: 100). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmaya katılan bireylerin kendini daha rahat ifade edebilmelerine, araştırmacı için ise konuyla ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmasına olanak sağlamaktadır (Merriam ve Tisdell, 2015: 111). Çalışma kapsamında öğretmenlerin grup prototipi liderlik algıları ve öğretmen mesleki kimliği algılarını ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmanın amacına uygun şekilde önceden hazırlanmış, görüşme sırasında meydana gelen farklı durumlara göre ek sorular ve sonda sorularla görüşme sürecine gerekli esneklik

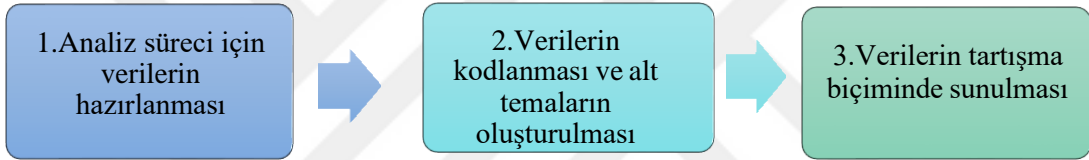
sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanma sürecinde grup prototipi lider ve öğretmen mesleki kavramı ilgili alan yazın dikkatli bir şekilde analiz edilmiş ve görüşme soruları alan yazına uygun şekilde yazılmıştır. Görüşme sorularının incelenmesi için grup prototipi lider kavramı ile ilgili daha önce kavramsal çalışmalar yapmış 2 akademisyen, eğitim yönetimi alanından 2 akademisyen, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 1 Rehberlik alanında uzman olmak üzere toplamda 6 uzmanın görüşüne başvurulmuş ve uzman görüşleri neticesinde gerekli düzeltmeler yapılarak 6 katılımcıya görüşme sorularının pilot çalışması yapılmıştır. Uygulama neticesinde tespit edilen kelime yanlışları düzeltilerek görüşme formunun son hali verilmiştir (EK- 5). Katılımcılarla uygulama öncesi ön görüşme yapılarak görüşmenin yapılacağı yer, gün ve saat planlanarak, katılımcılara araştırma konusu hakkında gerekli bilgiler verilerek kendilerinin rızası alınmıştır. Araştırmacının not tutmaya çalışması görüşmenin doğallığını engellemesinden dolayı görüşmelerin ses kaydına alınması oldukça önemlidir (Creswell, 2017: 281). Bundan dolayı görüşmenin araştırmacı tarafından ses kayıt cihazıyla kaydedileceği katılımcılara bildirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan bireysel görüşmeler 55- 60 dakika; odak grup görüşmeleri ise iki farklı seans (bir grupta 8 öğretmen; diğer grupta 7 öğretmen) şeklinde yaklaşık 85-90 dakika olarak yapılmıştır.

Grup prototipi lider kavramına ilişkin olarak literatürde kavramın özellikle grubu temsil etme, gruba özdeşleşme, lider adaleti ve belirsizlikleri azaltma gibi kavramlarla ele alındığı görülmektedir (Knippenberg, 2011; Steffens, Haslam ve Reicher, 2014). Öğretmen mesleki kimliği ile ilgili literatürde ise özellikle mesleki motivasyon, mesleki öz yeterlik, mesleki iş Doyumu, mesleki bağlılık, mesleki görev algısı ve mesleki benlik gibi boyutların ağırlıklı olarak ele alındığı görülmektedir (Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, 2019; Lamote ve Engels, 2010). Araştırmacı öğretmenlerin zihinlerindeki ideal bir eğitim liderinin diğer bir ifadeyle öğretmenleri öğretmenlik mesleğinin değerleri bağlamında temsil edebilecek grup prototipi bir liderin ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğini ve öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen unsurları daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koyabilmek için öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapmıştır. Odak grup görüşmeleri gönüllü öğretmenlerden oluşan toplamda 15 öğretmenle yapılmıştır. Bir grupta 8 öğretmen diğer grupta 7 öğretmen olacak şekilde iki farklı seansta odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmeler sırasında, katılımcılardan ses ve video kaydı alınarak,

katılımcı davranışları not edilmiştir. Sorular konuşma tarzında yöneltilmiş ve konu dışına çıkılmamasına özen gösterilmiştir. Görüşmelerde, araştırmanın amaçları ve problemi çerçevesinde sorular yöneltilmiş, daha detaylı bilgi elde etmek ve soruları açıklığa kavuşturmak için zaman zaman sonda sorular kullanılmıştır. Görüşme soruları Ek-5'te sunulmuştur.

b) Verilerin Analizi

Görüşmelerin öncesinde, araştırmacıya kolaylık sağlamak amacıyla her katılımcı için araştırmacı tarafından oluşturulmuş görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form, katılımcıların görüşme numarası, demografik bilgileri ve derinlemesine soruları içermektedir. Bu aşamada Creswell'in (2020: 182) nitel araştırma sürecinde kullanılmasını önerdiği araştırma stratejisi kullanılmıştır. Nitel araştırma sürecinde izlenen adımlar Şekil 3.2'de gösterilmektedir.



Şekil 3. 2: Nitel Verilerin Analiz Süreci

Öncelikle, araştırma sürecinde kaydedilen ses verileri, bilgisayar yardımıyla çevrilerek yazılı metinler oluşturuldu. Oluşturulan yazılı metinler Times New Roman fontu ve 1.5 satır aralığı kullanılarak toplamda 297 sayfalık bir belge elde edildi. Bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri neticesinde elde edilen 297 sayfalık görüşme metinleri araştırmacı tarafından 1,5 ay gibi bir sürede analiz edildi. Bu derinlemesine görüşme metinleri, katılımcılara WhatsApp yoluyla gönderildi ve istedikleri takdirde düzenlemeler yapabilecekleri belirtildi.

Bu çalışma öğretmenlerin grup prototipi lidere ilişkin algıları ile öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen faktörler hakkında öğretmen görüşlerini almayı amaçlamaktadır. Bu amaçla yarı-yapılandırılmış görüşme formu öğretmenlere uygulanmış ve ulaşılan verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. İçerik analizi kodların çıkarılması ve alt temaların oluşturulmasında, betimsel analiz ise temaların oluşturulmasında kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı, görsel veya işitsel her türlü iletişim metninin sistematik bir şekilde incelenerek, belirli temaların, kavramların, fikirlerin veya kalıpların sıklığını, yoğunluğunu ve birbirleriyle olan ilişkilerini ortaya koymayı amaçlayan bir nitel araştırma yöntemidir

(Boréus ve Bergström, 2017: 25). Betimsel analiz ise verilerin belirlenen temalar doğrultusunda özetlenmesi ve yorumlanması şeklinde yapılan nitel bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2017: 319). Bu açıdan çalışmada kodlar, alt temalar ve temaların oluşturulması sürecinde betimsel analiz ve içerik analiz birlikte kullanılmıştır. Analiz sürecinde ilk olarak görüşmeler araştırmacı tarafından birebir yazıya dökülmüştür, bu da diğer nitel araştırmalardan farklılık arz etmemiştir. Alt temaların oluşturulması sürecinde, genelde olduğu gibi, önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçeve kullanılmıştır. Ancak, bu çerçeve sadece alt temaları belirlemekle kalmamış, aynı zamanda araştırmacının yeni temalara duyarlı bir yaklaşım sergilemesine yardımcı olmuştur. Diğer bir deyişle, literatürden elde edilen temalar araştırmacının yönlendirmesine katkı sağlamış, ancak araştırmacı aynı zamanda esnek bir perspektifle verilerden çıkabilecek yeni temalara karşı açık olmuştur. Analiz sürecinde Huberman'ın (1994) önerdiği adımlar izlenmiştir: nitel veri analizi için verileri işleme, verilerin görselleştirilmesi, nitel bulguların yorumlanması ve teyit etme aşamalarından oluşmaktadır. Bireysel görüşme ve odak grup görüşme sorularının oluşturulması; kodlar, alt temalar ve temaların oluşturulması süreçlerinde grup prototipi lider ve öğretmen mesleki kimliği kavramları ile ilgili daha önce çalışma yapmış alanında uzman 3 akademisyen, eğitim yönetimi alanından 2 akademisyen ve rehberlik alanından 1 akademisyen hocanın görüşleri alınarak görüşme soruları, kodlar, alt temalar ve temalarla ilgili gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Grup prototipi lider kavramı ile ilgili hem ulusal hem uluslararası alanyazında (Arı, Tosunoğlu ve Filizöz, 2020; Brown, 2018; Epitropaki ve Martin, 2004; Evgi, 2020; Fidan ve Ayyıldız, 2022; Fielding ve Hogg, 1997; Göncü 2013; Hogg ve arkadaşları, 1993; Kablanoğlu, 2019; Knippenberg, 2023; Turner ve Reynolds, 2011; Ulrich, Christ, Dick, 2009); öğretmenlerin mesleki kimlik algısını etkileyen faktörlere ilişkin (Atik, 2022; Aydın, 2022; Beijaard ve arkadaşları., 2004; Canrinus ve arkadaşları, 2012; Hanna, Oostdam, Severiens ve Zijlstra, 2019; Kavrayıcı, 2019; Kelchtermans, 2017; Ross, Romer ve Horner, 2012; Lamote ve Engels, 2010) bu çalışmalarda ele alınan temalar da dikkate alınarak öğretmen görüşleri betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Grup prototipi lider kavramına ilişkin olarak ilgili literatüre bağlı kalınarak Grubu Temsil Temsil Etme, Grupla Özdeşleşme ve Lider Adaleti temaları doğrultusunda öğretmenlerin görüşleri betimsel analiz yoluyla derinlemesine incelenmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen

faktörlere ilişkin olarak mesleki benlik algısı, mesleki bağlılık, mesleki motivasyon, mesleki iş Doyumu, mesleki görev algısı ve mesleki özyeterlilik temalarına ilişkin olarak görüşme sorularından elde edilen veriler de betimsel analiz yoluyla derinlemesine incelenmiştir. Bu araştırmada, verilerin analiz edilmesi için betimsel analiz yani yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda betimsel analiz verilerin belirlenen temalar doğrultusunda özetlenmesi ve yorumlanması şeklinde yapılır (Creswell, 2017: 319).

Araştırmada öğretmenlerin grup prototipi lider algıları ve öğretmenlerin kimlik algılarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler neticesinde elde edilen kodlar ve alt temalar göz önünde bulundurularak araştırmanın nicel boyutunda kullanılacak olan grup prototipiliderlik ölçeği oluşturulmuştur. Oluşturulan Grup Prototipi Liderlik ölçeği ile öğretmenlerin grup prototipi lider algılarının ve Aydın (2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Kimliği Ölçeği ile de öğretmenlerin mesleki kimliği algılarının sonuçlarının genellenebilmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmelerden elde edilen veriler, araştırma kapsamında geliştirmeye çalışılan grup prototipi liderlik ölçeğinin ölçek maddelerinin hazırlanmasında ilgili literatürü de esas almak kaydıyla araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler 2023 yılının bahar döneminde toplanmıştır.

c) Nitel Araştırma Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Geçerlik ve güvenirlik, bilimsel araştırmaların önemli konularından biridir. Geçerlilik ve güvenirlik bir araştırma sürecinin ve sonuçlarının olarak gerçeklikle ne ölçüde uyumlu olduğunu ve güvenilir olduğunu ifade eder (Creswell, 2017: 333- 335). Nitel araştırmalarda, geçerliliği ve güvenirliliği elde etmek için çeşitli stratejiler kullanılır. Bu stratejiler, doğrulanabilirlik, inandırıcılık, transfer edilebilirlik ve tutarlılık gibi unsurları içerir (Anney, 2014: 272- 274).

Araştırmanın doğrulanabilirliği için uzman incelemesi stratejisinden yararlanılmıştır. Bu süreçte, araştırma problemini üç nitel araştırma uzmanıyla paylaşıp, araştırmanın kavramsal boyutları, amaçları, problemi, yöntemi, deseni, veri toplama aracı, veri analizi ve raporlama gibi tüm yönlerini değerlendirmesi ve eksiklikleri belirtmesi istendi. Uzmanların önerileri dikkate alınarak araştırmaya son şekli verildi. Araştırmanın doğrulanabilirliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bu doğrulama

incelemesinde uzmanlardan gelen en önemli öneri bağımsız bir tema, kategori ve kodlara karar vermektir. Bu öneri doğrultusunda, bağımsız kodlayıcı ve araştırmacılarla belirlenen bir zamanda ve yerde bir araya gelinerek tartışma ortamı oluşturuldu ve nihai kodlara ve alt temalara ulaşıldı. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonunda toplanan verilerin doğruluğu öğretmenlerden teyit alınarak sağlanmıştır.

Bu araştırmada, inandırıcılığı sağlamak amacıyla nitel araştırmalarda kullanılan çeşitli stratejilerden faydalanılmıştır. Araştırma sürecinde gönüllü katılımcılarla gerçekleştirilen uzun süreli etkileşimler ve derinlik odaklı veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca, verilerin çeşitliliğini sağlamak için farklı özelliklere sahip öğretmenlerin araştırmaya katılması sağlanmıştır. Farklı özelliklere sahip öğretmenlerin araştırmaya katılması sağlanarak çeşitli algı ve deneyimlerin analiz edilebilmesi amaçlanmıştır.

Cohen (2008), nitel araştırmalarda transfer edilebilirlik kavramının nicel araştırmalardan farklı bir şekilde yorumlanması gerektiğini belirtir. Bu durum, benzer ortamlarda benzer bir araştırmanın uygulanabilirliğinin sorgulanmasını gerektirir. Bu açıdan araştırmada öğretmenlerin grup prototipi lider ve mesleki kimlik algılarına ilişkin elde edilen veriler farklı bir eğitim kurumunda ya da bölgede görev yapan öğretmenlerin benzer sorunlarına çözüm üretmek için kullanılabilir.

Tutarlık, araştırma sürecini ve kullanılan yöntemleri değerlendirmek olarak tanımlanmaktadır (Vernon, 2009: 70). Bu araştırmada, kullanılacak yöntemler başlangıçta net bir şekilde tanımlanmış ve araştırma süreci boyunca bu yöntemlere sadık kalınmıştır. Ulaşılan veriler anlık olarak yüz yüze ve çevrimiçi ortamlarda kaydedilmiş ve elde edilen veriler öğretmenlerle paylaşılarak verilerin doğru ve tutarlı olması sağlanmıştır.

3.3. Nicel Araştırma Süreci

Çalışmanın bu kısmında veri toplama araçları, araştırmaya ait model, evren ve örneklem elde edilen verilerin analiz edilmesi şeklinde başlıklara yer verilecektir.

3.3.1. Nicel Araştırma Modeli

Bu araştırmanın nicel bölümünde ilişki tarama modeli tercih edilmiştir. İlişki tarama türündeki araştırmalarda, ölçülen değişkenlerin aralarındaki ilişkiler incelenmekte ve değişkenlerdeki değişimin ne kadarının diğer değişkenler tarafından

açıklanabileceği belirlenmektedir (Creswell, 2017: 208- 210). Çalışmanın nicel kısmında öğretmenlerin grup prototipi liderlik algıları ile öğretmenlerin mesleki kimlik algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişkenin aralarındaki ilişkinin olasılığı araştırılır. İlişkisel tarama modelinde değişkenlerin manipüle edilmeden değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek esastır (Frankel ve Wallen, Hyun, 1993).

3.3.2. Çalışma Grupları

Araştırmanın nicel bölümünde 3 farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır. 3 farklı çalışmanın da evrenini, 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı'nda İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın 3 aşamasında da (AFA, DFA ve Ölçeklerin Uygulanması) kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklemin kullanılmasının nedeni, örneklemin geniş sınırlara sahip olması ve içindeki birimlerin çok sayıda olmasıdır. Teddlie ve Yu'nun (2007) belirttiği gibi, kolayda örnekleme ulaşmak, kolaylıkla erişilebilen ve gönüllü katılımcıların araştırmaya dahil edilmesiyle gerçekleştirilir.

3.3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde öğretmenlerin grup prototipi lider algıları ile mesleki kimliği algılarını belirlemede kullanılan ölçeklerden ve öğretmenlerin demografik bilgilerinden bahsedilmiştir. Araştırmada Öğretmen Demografik Bilgi Formu (Ek-3), Öğretmen Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği (Ek-4), Grup Prototipi Liderlik Ölçeği (Ek- 5), kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgilere ulaşmak için “Öğretmen Bilgi Formu” kullanılmıştır. Kullanılan formla öğretmenlerin cinsiyeti, yaşları, mezuniyet durumları, mesleki yılları, çalıştıkları okul türleri gibi bilgilerine ulaşılmıştır.

3.3.3.1. Öğretmen Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği

Araştırmada kullanılan Öğretmen Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği Aydın (2022) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 41 madde bulunan Öğretmen Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut olan “Öğretmen Benliği” boyutu 8 madde şeklinde geliştirilmiştir. Ölçeğin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. maddeleri “Öğretmen Benliği” boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin ikinci boyutu ise “Öz

Yeterlilik” boyutudur. “*Öz Yeterlilik*” boyutunu ifade eden maddeler ise 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16. maddelerdir. Ölçeğin üçüncü boyutu ise 6 maddeden oluşan “*Görev Algısı*” boyutudur. “*Görev Algısı*” boyutunu ifade eden maddeler ise 17, 18, 19, 20, 21 ve 22. Maddelerdir. Ölçeğin dördüncü boyutu ise 9 maddeden oluşan “*Mesleki Motivasyon*” boyutudur. “*Mesleki Motivasyon*” boyutunu ifade eden maddeler ise 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 ve 31. maddelerdir. Ölçeğin beşinci boyutu ise 5 maddeden oluşan “*İş Doyumu*” boyutudur. “*İş Doyumu*” boyutunu ifade eden maddeler ise 32, 33, 34, 35, 36. Maddelerdir. Ölçeğin altıncı boyutu ise 5 maddeden oluşan “*Mesleki Adanmışlık*” boyutudur. “*Mesleki Adanmışlık*” boyutunu ifade eden maddeler ise 37, 38, 39, 40 ve 41. Maddelerdir.

Ölçek, 5'li Likert tipi bir ölçektir ve katılımcıların maddelere katılım düzeylerini belirlemek için "1= Hiç katılmıyorum, 2= Çoğunlukla Katılmıyorum, 3= Orta derecede katılıyorum, 4= Çoğunlukla Katılıyorum, 5= Tamamen katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Tüm maddeler pozitif yönlüdür, yani ölçekte ters puanlanan bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tamamından toplam puan elde edilebildiği ve toplam puan için ölçeğin Cronbach Alfa değerinin 0.942 olduğu görülmektedir. Bir alt boyuttan alınan puanın yüksekliği, öğretmenlerin mesleki kimlik algısının oluşumunda o boyutun daha baskın ve belirleyici olduğunu göstermektedir. Örneğin, mesleki motivasyon alt boyutundan alınan yüksek puan, öğretmenlerin mesleki kimlik algısının oluşumunda mesleki motivasyonun daha önemli bir faktör olduğunu ve öğretmenin mesleki motivasyon boyutuna ilişkin daha pozitif bir bakış açısının olduğunu göstermektedir. ÖMKAÖ'nün altı alt boyutu değerlendirildiğinde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları şu şekildedir: Öğretmen Benliği faktörü için .86, Öz Yeterlilik faktörü için .89, Görev Algısı faktörü için .85, motivasyon faktörü için .91, İş Doyumu faktörü için 0.78 ve Mesleki Adanmışlık faktörü için 0.87 belirlenmiştir. Bu katsayılar, altı faktörün iç tutarlılığının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. ÖMKAÖ'nün uygulanması sonucunda yanıtlayıcının alabileceği en az puanın 41, en fazla puanın ise 205 olduğunu ifade etmek mümkündür.

3.3.3.2. Grup Prototipi Liderlik Ölçeği

Öğretmenlerin grup prototipi liderlik algılarını ölçmek amacıyla Grup Prototipi Liderlik Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Grup Prototipi Liderlik Ölçeği

17 madde ve 2 alt boyuttan (*Temsil Etme ve Özdeşleşme, Lider Adaleti*) oluşmaktadır. Grup prototipi liderliği literatür tarandığında Temsil Etme, Özdeşleşme ve Lider Adaleti olmak üzere üç temel alt boyuttan oluşmaktadır (Epitropaki ve Martin, 2004; Hogg, 2006; Knippenberg, 2011). Ancak ölçek geliştirme çalışmasında Temsil Etme ve Özdeşleşme tek boyutta birleşmiştir. Literatürde temsil etme ve özdeşleşme kavramlarının birbirine yakın kavramlar olduğu ile ilgili görüşlerde bulunmaktadır (Göncü, 2013; Knippenberg, 2011). Grup Prototipi Liderlik ölçeği "1= Hiç katılmıyorum, 2= Çoğunlukla Katılmıyorum, 3= Orta derecede katılıyorum, 4= Çoğunlukla Katılıyorum, 5= Tamamen katılıyorum" likert ölçek şeklinde derecelendirilmiştir. Araştırmalarda en çok kullanılan madde biçiminin Likert tipi ölçek olduğu bilinmektedir. Likert ölçek, elde edilen bilgiyi kapsamlı şekilde ölçebilmesi, yanıtlayıcının seçeneklerini anlamasını ve yorumlamasını kolaylaştırma gibi avantajları vardır (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015: 193-194). Grup prototipi liderlik ölçeğinin uygulanması sonucunda yanıtlayıcının alabileceği en az puanın 17, en fazla puanın ise 85 olduğu söylenebilir.

3.3.3.3. Grup Prototipi Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme aşamalarının yapılan bilimsel çalışmalarda farklı şekillerde sıralandığı görülsede genel anlamda madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşüne başvurulması, pilot çalışmanın yapılması, faktörlerin analiz edilmesi, güvenirlik hesaplaması yapılması şeklinde beş aşamadan oluştuğu görülmektedir (Devellis, 2017). Bu çalışmada ölçek geliştirme sürecinde Devellis'in (2017: 73-84) oluşturmuş olduğu ölçek geliştirme adımları izlenmiştir. Bu adımlar:

Adım 1: Ölçülmek istenen yapı açık bir şekilde tanımlanır.

Adım 2: Madde havuzunun oluşturulur.

Adım 3: Ölçme biçimi belirlenir.

Adım 4: Belirlenen maddeler uzmanlar tarafından incelenir.

Adım 5: Geçerlik maddelerinin dâhil edilmesi düşünülür.

Adım 6: Maddeler, ölçek geliştirme örneği için uygulanır.

Adım 7: Maddeler değerlendirilir.

Adım 8: Ölçeğin en uygun uzunluğa getirilmesi sağlanır.

Ölçek geliştirme sürecinin bu adımları göz önünde bulundurularak öncelikle literatürde grup prototipi lider kavramının nasıl ele alındığı ve kavramla ilgili

geliştirilen veri toplama araçları göz önünde bulundurularak hem ulusal hem de uluslararası literatürün ayrıntılı bir taraması yapılmıştır (Arı, Tosunoğlu ve Filizöz, 2020; Brown, 2018; Epitropaki ve Martin, 2004; Evgi, 2020; Fidan ve Ayyıldız, 2022; Fielding ve Hogg, 1997; Göncü 2013; Hogg ve arkadaşları, 1993; Kablanoğlu, 2019; Knippenberg, 2023; Steffens, Haslam ve Reicher, 2014; Turner ve Reynolds, 2011; Ulrich, Christ, Dick, 2009). Grup Prototipi Lider kavramına ilişkin olarak yapılan çalışmalara bakıldığında işletme, sağlık, bankacılık, uzay araştırmaları gibi birçok alanda kavramın kullanıldığı görülmektedir. Yurt içinde Grup Prototipi Lider kavramına ilişkin olarak sadece Göncü (2013) tarafından eğitim dışı (işletme, bankacılık, sağlık) alanlardaki çalışanlar üzerinde geliştirilmiş olan 11 maddelik Grup Prototipi Liderlik Ölçeği bulunmaktadır. Yurt dışında Grup Prototipi Lider kavramına ilişkin olarak Knippenberg ve arkadaşları (2005) 3 İtalyan şirketinde çalışanların grup prototipi liderlik algılarını ölçmek için geliştirdiği 5 maddelik grup prototipi liderlik ölçeği, Hogg ve arkadaşları (1996) ise aynı şirkette çalışan üyelerden oluşan iki ayrı grup üzerinde test etmiş olduğu 10 maddelik grup prototipi liderlik ölçeği geliştirmiştir. Geliştirilen ölçeklerin ve yapılan çalışmaların farklı örgütlerde yapılan çalışmalar ve ölçekler olduğu görülmektedir. Yurt içinde öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik grup prototipi liderlik algılarını ölçmek amacıyla Türkiye’de geliştirilmiş bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Grup prototipi lider kavramının temel boyutlarını ve öğretmenlerin grup prototipi lider kavramına ilişkin olarak kendilerine sorulan sorulara karşılık vermiş oldukları doğrultusunda 42 maddelik bir madde havuzu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Oluşturulan 42 maddenin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla Lawshe (1975) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan 42 maddelik soru havuzundaki her bir madde için uzmanlarında görüşlerinden hareketle elde edilen nitel veriler kullanılarak "Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO)" ve "Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ)" hesaplanmış ve bu veriler nicel verilere dönüştürülmüştür. KGO, aşağıdaki formüle göre hesaplanır (Lawshe, 1975):

$$KGO = (NG - 1) / (N/2).$$

Kapsam geçerlilik oranı, bir soru maddesine "Gerekli" diyen uzman sayısının, toplam uzman sayısının yarısına oranlanması ve bu oranın 1'den çıkarılmasıyla elde edilir (Lawshe, 1975). Bu oranın hesaplanması sürecinde NG, "Gerekli" olarak değerlendiren uzmanların sayısal değerini; N harfi ise toplamdaki uzmanların sayısal değerinin ifade eder. Kapsam geçerlilik oranı, genellikle -1 ile +1 arasında bir değer

alır ve KGO (Kapsam Geçerlilik Oranı) olarak adlandırılır. Katılımcılar, endekste yer alan göstergelere ait maddeleri "Gerekli" olarak değerlendirirse, ilgili maddenin KGO değeri 1'e eşit olur (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Uzmanların görüşlerine göre, bir maddeye ilişkin olarak "Uygun", "Düzeltilmeli" veya "Uygun Değil" şeklinde değerlendirme yapılır. Bu değerlendirmeler sonucunda KGO değeri pozitif, negatif veya sıfır olabilir. Pozitif değerler, uzmanların çoğunlukla "Gerekli" olarak değerlendirdiği anlamına gelirken, negatif değerler ise uzmanların çoğunluğunun "Gerekli" olmadığına karar verdiğini gösterir. Sıfır değerler ise maddenin kapsam geçerliliğinin olmadığını veya yeterli olmadığını gösterebilir (Ayre & Scally, 2014; Lawshe, 1975). Grup Prototipi Liderlik Ölçeği taslak formundaki maddelerin değerlendirilmesi için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda, on (10) akademisyenin görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan, her bir gösterge maddesi için (1) uygun, (2) uygun ancak düzeltilmeli ve (3) uygun değil şeklinde değerlendirme yapmaları istenmiştir. Maddelerin kapsamını belirlemek için kapsam geçerlilik oranı (KGO) hesaplanmış ve minimum kabul edilebilir değer 0,62 olarak belirlenmiştir. Bu değer altında kalan 18 madde ölçekten çıkarılarak madde sayısı AFA öncesi 24 madde olarak belirlenmiştir. Oluşturulan madde havuzunun katılımcılar tarafından doğru anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla maddeler iki Türkçe öğretmene gönderilerek taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Tablo 3.2'de Lawshe tekniğinde uzman sayısına göre kullanılması gereken aralıklar gösterilmiştir.

Tablo 3. 2: Kapsam Geçerlilik Oranları Değerleri

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	16	0.42
9	0.75	17	0.37
10	0.62	18	0.33
11	0.59	19	0.31
12	0.56	20	0.29

Kaynak: Veneziano ve Hooper, 1997

Lawshe tekniği kullanıldıktan sonra Grup Prototipi Liderlik Ölçeğinin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA' dan elde edilen verilerin sağlıklı olabilmesi için örneklem büyüklüğü önemlidir. Bu anlamda faktör analizi için bazı bilim insanlarına göre örneklemin yaklaşık olarak 300 kişi uygun görülürken (Creswell, 2017: 195); bazılarının göre ise örneklemin

büyüklüğü ile ölçekteki madde sayısı oranının beş veya on kat olmasını savunmuşlardır (Sullivan, 2020). AFA' da örneklem büyüklüğünün önemli olması sebebiyle örneklem büyüklüğünün yeterliliği değerlendirildiğinde 50 sayısının çok zayıf, 100 zayıf, 200 uygun, 300 iyi, 500 çok iyi, 1000 ve yukarısının ise mükemmel olduğu ifade edilmiştir (Comrey ve Lee, 1992). Buna bağlı olarak araştırma 306 öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden 291 tanesi geri dönmüş, 15 ölçek eksik ya da boş bırakılması sebebiyle değerlendirilmeye alınmamıştır. Ölçeğin uygulama aşaması İstanbul'un Şile, Ümraniye, Çekmeköy, Sancaktepe gibi farklı ilçelerinde gerçekleştirilmiştir.

3.4. Açımlayıcı Faktör Analizi

Araştırmacı tarafından geliştirilen GPLÖ'nün yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla önce açımlayıcı faktör analizi (AFA), daha sonra da doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, GPLÖ'nün geliştirilmesi sürecinde, öğretmenlerin grup prototipi lidere ilişkin algılarını oluşturan bileşenleri tanımlamak için AFA yöntemi kullanılmıştır. AFA öncesi, eldeki veri setinin örneklem büyüklüğü, kayıp değerleri, normallik ve uç değerleri gibi çeşitli istatistiksel faktörler gözden geçirilmiştir. Faktör analizi yapabilmek için gereken örneklem büyüklüğüne yönelik literatürde farklı görüşlerin olduğu bilinmektedir. Örneğin, Tabachnick ve Fidell (2015), her bir faktör için en az üç veya dört göstergeye sahip olduğunda, uygun örneklem büyüklüğünün en az 300 olduğunu savunmuşlardır. Draycott ve Kline (1994) ise, faktör analizi için gerekli olan örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı kadar olmasını önermiştir. Bununla birlikte, Comrey ve Lee (1992), araştırmalardaki örneklem büyüklüğünün 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel değere sahip olduğunu ifade etmişlerdir (Çokluk ve Koçak, 2016: 541). Bu çalışmada, GPLÖ'nün taslağının faktör analizi için gereken örneklem büyüklüğüne ulaşılması hedeflenmiştir. Bu nedenle, 291 öğretmenin ölçekleri doldurması örneklem büyüklüğü açısından yeterli sayıya ulaşıldığını göstermektedir. Elde edilen verilerin normallik testi, basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılarak değerlendirilmiştir. GPLÖ'nün çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının sırasıyla -0.14 ve 0.28 olduğu belirlenmiş ve bu katsayıların -1 ile +1 aralığında olması nedeniyle, verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmek mümkündür (Çokluk ve Koçak, 2016: 540). GPLÖ'nün AFA uygulaması için 306 öğretmenden veri toplanmış; toplanan veri setindeki tek yönlü ve çok yönlü uç

değerlerin temizlenmesi ile 291 veri açımlayıcı faktör analizine dahil edilmiştir. 291 öğretmenin kişisel özelliklerine ait bilgiler Tablo 3.3.'te verilmiştir.

Tablo 3. 3: Açımlayıcı Faktör Analizi Sürecindeki Katılımcıların Demografik Özellik Dağılımının Frekans ve Yüzde Olarak Gösterimi

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	134	46.0
	Erkek	157	54.0
Medeni Durum	Evli	237	81.4
	Bekar	54	18.6
Yaş	22- 30 Yaş	47	16.2
	31-40 Yaş	136	46.7
	41 ve Üzeri Yaş	108	37.1
Mezuniyet Durumu	Lisans	147	50.05
	Lisansüstü	144	49.5
Mesleki Yılıınız	10 Yıla Kadar	134	46.0
	11-20 Yıl	97	34.4
	21 Yıl ve Üzeri	36	20.6
Okul Kademesi	Anaokulu	15	5.2
	İlkokul	56	19.2
	Ortaokul	90	30.9
	Lise	130	44.7
TOPLAM		291	100

Tablo 3.3. değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan 291 öğretmenin %46.00'sı (n=134) kadın, %54.00'ü (n=157) erkektir. Görev yapılan okul türü değişkenine göre, öğretmenlerin %5.2'si (n=15) anaokulunda, %19.20'si (n=56) ilkokulda, %30.09'u (n=90) ortaokulda, %44.70'inin (n=130) lisede görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin %50.05'i (n=147) lisans, %49.05'i (n=144) lisansüstü (yüksek lisans, doktora) eğitimini tamamlamıştır. Öğretmenlerin %46.00'sı (n=134) 10 yıl ve daha az hizmet yılına sahipken, %34.40'i (n=97) 11-20 yıl arası, %20.60'si (n=36) 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin %16.2'si (n=47) 22- 30 yaş aralığı, %46.7'si (n=136) 31- 40 yaş aralığı, %37.1'i (n=108) şeklinde olduğu görülmektedir.

GPLÖ'nün örtük yapısını açığa çıkarmak için, 291 öğretmenden elde edilen verilerle öncelikle AFA yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmen sayısı, madde sayısının (24) 10 katını aştığı için, AFA için yeterli bir örneklem büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Faktör analizi için verilerin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik testi sonuçlarına bakıldı. Yapılan analizde KMO değeri .95 olarak bulundu. KMO değerinin yüksek olması, ölçekteki tüm değişkenlerin diğer değişkenler aracılığıyla çok iyi bir şekilde tahmin

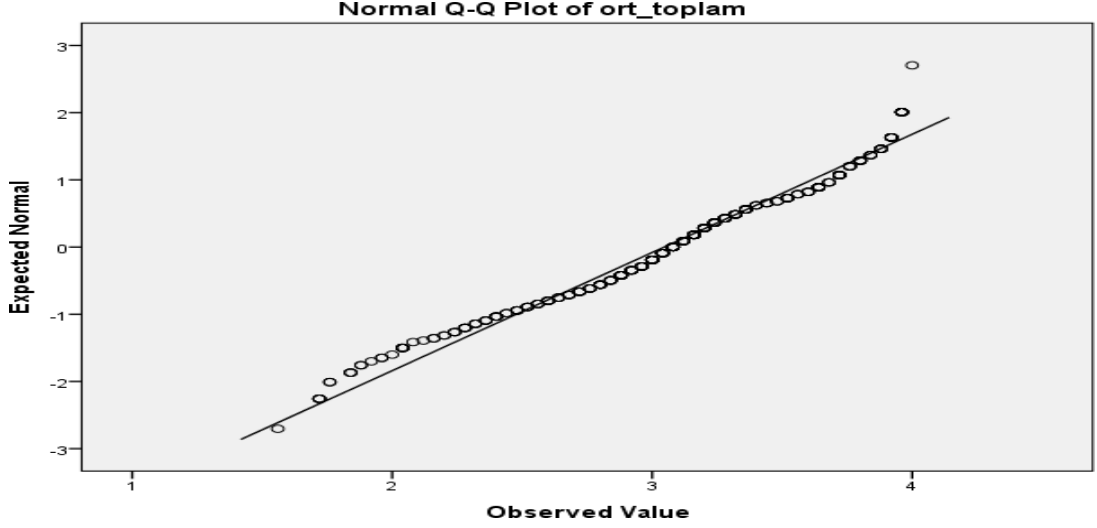
edilebildiğini belirtir. KMO değerinin .90'nın üzerinde olması "mükemmel" olarak değerlendirilir. Barlett Küresellik Testinde Ki-kare değeri istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($\chi^2=3565.506$; $p=.00$). Bu sonuç, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Hem yüksek KMO katsayısı hem de Barlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı olması, verilerin AFA için uygun olduğunu gösterir.

Grup Prototipi Lider deneme ölçeğinin uygulanması sonucunda ulaşılan veriler bilgisayar ortamında SPSS 23 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak analiz edildi. Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılması, geçerlilik ve güvenilirlik açısından olumlu bir gösterge olarak kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 79). Araştırmadaki verilerin normallik değerlerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3. 4: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri

N	291
Aritmetik ortalama	3.0454
Ortanca	3.0800
Standart sapma	.56848
En küçük puan	1.56
En büyük puan	4.00
Ranj	2.44
Çarpıklık	.143
Basıklık	.285

Normal dağılıma uygunluğu değerlendirmek için istatistiksel veya grafiksel yöntemler kullanılmaktadır. Bu açıdan normalliğin değerlendirilmesinde önemli olarak görülen iki faktör çarpıklık ve basıklıktır (Tabachnick ve Fidell, 2015: 79). Çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 aralığında olduğunda, puanların normal dağılıma sahip olduğu birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Sharma ve Ojha, 2020). Tablo 3'teki, basıklık (.285) ve çarpıklık (.143) değerlerinin kabul edilen değerler içinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç deneme ölçeğinin normal bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, deneme ölçeğinin normal dağılım uygunluğu Q-Q grafiği üzerinde incelenmiştir. Noktaların 45 derecelik çizgiye yakın ve düzgün bir şekilde dağıldığı durumlarda, normal bir dağılım olduğu kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 81). Şekil 3.3'teki gözlemler sonucunda, verilerin dağılımının faktör analizi yapılabilmesi için uygun değerlere sahip olduğu görülmektedir.



Şekil 3. 3: Normallik Dağılım Grafiği

Grup Prototipi Liderlik Ölçeğinin deneme uygulamasının yapı geçerliliğini tespit etmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünü kontrol etmek ve verilerin Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) uygunluğunu tespit etmek için Kaiser -Meyer -Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi (Bartlett test of Sphericity) yapılmıştır. Tablo 3.5' te Grup Prototipi Liderlik Ölçeğinin Kaiser- Meyer- Olkin ve Bartlett's Testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 3. 5: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Kaiser –Meyer-Olkin ve Bartlett's Sonuçları

Kaiser- Meyer- Olkin (KMO)		.953
Bartlett's Test	<i>Ki-Kare</i>	3565.506
	<i>sd</i>	1366
	<i>p</i>	.000

Tablo 3.5'te, deneme ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .953 ve Bartlett testinin (Bartlett test of Sphericity) 3565.506 ($p < .001$) olduğu gözlemlenmektedir. Örneklem büyüklüğünün uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO testi kullanılmıştır. KMO değerleri, .9 ve üzeri ise olağanüstü, .8 ve üzeri ise iyi, .7 ve üzeri ise orta, .6 ve üzeri ise vasat, .5 ve üzeri ise kötü ve .5'ten daha küçükse kabul edilemez olarak değerlendirilir. Ayrıca, Tavşancıl (2018: 50), KMO değerinin 1'e yaklaşmasının çok mükemmel, 0.90'larda olmasının ise mükemmel olduğunu savunmuştur. Tablo 3.4' te KMO değerinin .95 olması ölçeğin mükemmel bir boyutta olduğunu ortaya koymaktadır. Bartlett testinin (Bartlett test of Sphericity) değeri ($p < .05$) anlamlı olduğunda, verilerin normal dağıldığı ve faktör analizinin yapılabilmesi için yeterli

korelasyonun olduğu belirtilir. Bartlett testinin sonucunun yüksek olması, verilerin anlamlı olma olasılığını da artırmaktadır. Bu bulgulara dayanarak, verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu kabul edilebilir.

Faktör analizi, değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini dikkate alarak birçok sayıdaki değişkeni daha az sayıda faktöre indirgeyebilen bir analiz tekniği olarak tanımlanmaktadır (İslamoğlu, 2011: 238). Bu analiz tekniği literatürde iki ana yaklaşım altında incelenmektedir: Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA). AFA çoğunlukla değişkenleri birleştirerek hipotezler üretmeye ve süreci anlamaya yardımcı olmasından dolayı araştırmaların başlangıç aşamasında kullanılır (Tabachnick ve Fidell, 2015: 614). AFA, ölçme araçlarındaki değişkenlere ilişkin olarak değişkenlerin hangi alt temalar altında gruplanabileceğini belirlemek ve değişkenler arasındaki ilişkiler hakkında daha çok bilgi sahibi olmak için kullanılır (Seçer, 2017: 153). Doğrulayıcı Faktör Analizi bir araştırmada kullanılan değişkenlerin temelinde yatan kuramsal yapıyı test eden bir analiz yöntemidir (Pallant, 2017: 199). Verilerin değerlendirilmesi için Açımlayıcı Faktör Analizine başlarken temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Faktör sayısını belirlemede özdeğer (eigen value) kriterinden faydalanılmıştır. Buradaki özdeğer, her bir faktörün ne kadar varyansı açıkladığını ölçen bir kriterdir. Genellikle, özdeğerleri 1 ve üzerinde olan faktörler önemli kabul edilir ve faktör sayısını belirlemede bu değerlere odaklanılır. Ayrıca, her bir alt faktörün toplam varyansın %5'in üzerinde olmasının uygun olduğu araştırmacılar tarafından savunulmaktadır (DeVellis, 2017: 128; Tabachnick ve Fidell, 2015: 649). Bu kuralın uygulanması, ölçekteki zorunlu faktörlerin korunmasını sağlarken, uygulama açısından önemsiz olan faktörlerin göz ardı edilmesine yol açabilir. Yapılan bu işlem istatistik olarak varyansın yüzde olarak değerini ifade eder (Pituch ve Stevens, 2016: 342). 24 maddelik Grup Prototipi Liderlik Ölçeği'nin deneme aşamasındaki verileri Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3. 6: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği'nin İlk Analizi ve Toplam Varyans Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
1.	11.528	46.113	46.113
2.	2.884	11.537	55.651

Tablo 3.6'daki toplam varyans tablosuna göre, en az 1 ve üzeri olan ayrıca toplam varyansın %5'in üzerinde olan 2 faktör tespit edilmiştir. Bu 2 faktör, toplam varyansın %57,65'ini açıklamaktadır. Birinci faktöre ilişkin özdeğerin 11,528 ve açıkladığı

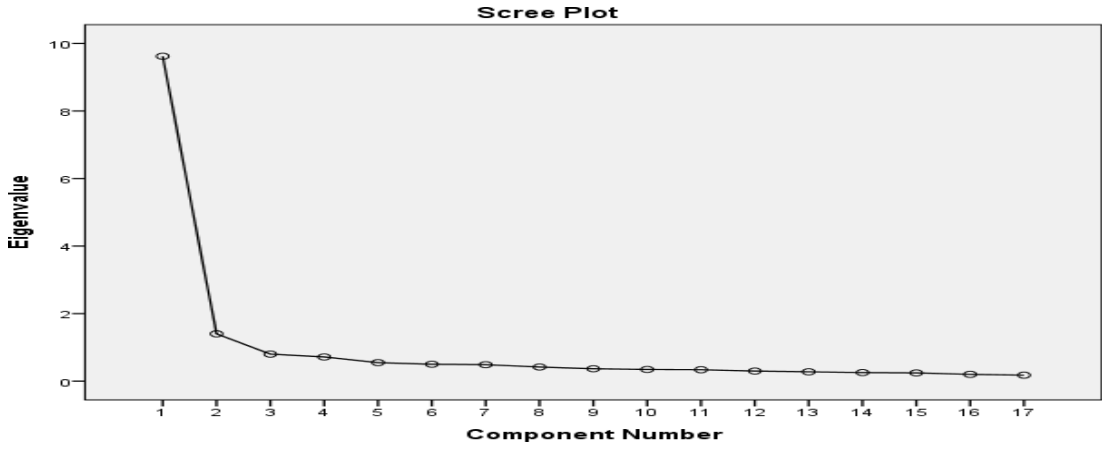
varyans miktarı %46,11 olduğu görülmektedir. Ölçekteki maddelerin, yüksek düzeyde ilişkili olduğu bir faktörün altında toplanması, bu maddelerin aynı yapıyı ölçtüğünü gösterir. Bir faktörün yük değerinin genellikle 0.45 veya daha yüksek olması, iyi bir ölçü olduğu araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Pituch ve Stevens, 2017: 347; Tabachnick ve Fidell, 2015: 634). Faktörlerin belirlenmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi'nde aşağıdaki adımlar izlenmiştir. Maddelerin yükleri .45'in altında olan ve birbirine .10 veya daha yakın olan maddeler sırayla ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler arasındaki fark .10'dan düşük olduğunda, en düşük olan madde çıkarılarak analiz işlemi yeniden başlatılmış ve devam ettirilmiştir. Bu şekilde, ölçekten toplam 7 madde çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerin numaraları sırasıyla şu şekildedir: 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22. Son analizin faktör yükleri ve varyans değerleri Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 7: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği'nin Son Analiz Özdeğer ve Varyans Değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
1.	9.620	56.587	56.587
2.	1.401	8.242	64.829

Tablo 3.7'deki verilere bakıldığında birinci faktörün faktör yükünün 9.620; ikinci faktörün ise 1, 401 olduğu görülmektedir. Toplam varyansın %56.58'i birinci faktör tarafından açıklanırken; %8.24'ü ise ikinci faktör tarafından açıklanmaktadır. Faktör sayısı seçiminde, mümkün olduğunca yüksek bir varyans açıklanması için faktör sayısının belirlenmesi gereklidir. Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri alanlarında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında faktör sayısı %60'a hatta %40'a kadar indirilerek belirlenebileceği savunulmaktadır (Çokluk vd., 2012: 239; Özdamar, 2017: 140). Ölçekten faktör ya da faktörlerin çıkarılması basamağında, örneklemin büyük olması durumunda, yapı ve altyapının belirlenmesi için çok sayıda yöntem başvurmak en ideal olanıdır. "A priori" kuramına uygun olarak, tespit edilen değerlerin bu kuramdan sapmaları, en uygun yapıyı belirleyene kadar sürekli olarak gözlemlenmeli ve değerlendirilmelidir (Araz ve Erkuş, 2014: 94-95). Bu nedenle, faktör seçimi sürecinde yalnızca özdeğere dayalı bir analiz yetersiz bulunmuş ve Yamaç Birikinti (Scree Plot) testi uygulanmıştır. Bu test, ardışık olarak gelen özdeğerlerin grafiğine dayanır. Faktörlerin belirlenmesi sırasında, her bir faktör için, önceki faktörün matristen çıkarılması şeklinde devam edilir. Bu şekilde her sonraki adım, önceki adımdan daha az bilgi içerir. (De Vellis, 2017). Ölçekteki faktörlerin sayısı, her bir faktörün, toplam varyansın en az %5'ini açıklamasına ve oluşturulan

Yamaç Birikinti grafiğindeki boyutların sayısına göre belirlenmiştir. Şekil 3.8'de Grup Prototipi Liderlik Ölçeği'nin Yamaç Grafiği gösterilmektedir.



Şekil 3. 4: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği AFA Uygulamasının Yamaç Grafiği

Yamaç grafiklerinde, grafikteki eğrinin biçimi, hangi noktada yön değiştirdiği ve yataya döndüğü faktör sayısının belirlenmesinde önemlidir (Pallant, 2015: 202). Verilere göre, birinci faktör 9,62, ikinci faktör ise 1,40 öz değere sahiptir. Bu değerlerin 1'in ve ayrıca %5'in üzerinde olduğu görülmektedir. Grafikte, ikinci faktörden sonra bir kırılma olmadığı gözlemlenmiş ve bu noktadan sonraki tüm faktörlerin korunması gerektiği kararı verilmiştir. Varyans miktarı belirlendikten sonra, faktörlerin ve maddelerin nasıl dağıldığını tespit etmek için Varimax analizi uygulanmıştır. Varimax döndürme yönteminin ana amacı, ölçekteki faktör yüklerinin varyansını en üst düzeye taşımaktır. Bu işlem sürecinde faktörlerin yüksek değerlere sahip olanları daha da yüksek, düşük değerlere sahip olanları ise daha da düşük seviyelere indirilir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 625). Tablo 3.8'de, Varimax dik döndürme analizi sonucunda faktörler ve faktörlerin maddelerine ilişkin yük değerleri sunulmuştur.

Tablo 3. 8: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Faktör Madde Yükleri

Madde	1	2
1	.550	
2	.722	
3	.686	
4	.678	
5	.588	
6	.625	
7	.554	
8	.687	
9	.687	
10	.556	
11	.705	
12	.654	

13	.603	
14	.671	
15		.532
16		.616
17		.537
Toplam Varyans	56.587	8.242

Tablo 3.8'e bakıldığında Varimax dik döndürme analizi neticesinde ölçekte 17 madde kalmıştır. Madde analizinin yapıldığı bu aşamada Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Varimax döndürme yöntemi ile faktör korelasyonlarının +1 veya -1'e yakın olması halinde faktörler arasındaki ilişkiyi net bir şekilde göstermesinden dolayı madde analizlerini yorumlamanın daha kolay yapılabildiği ifade edilmiştir (Hair vd., 2014: 113). Ölçekte yapılan madde analizine bakıldığında tüm maddelerin yer aldığı faktörde 0.50'nin altında bir yük değeri almadığı görülmektedir. Birinci faktörün madde yük değeri .55 ile .72; ikinci faktörün ise .53 ile .61 arasında değerler aldığı görülmektedir. Maddelerin faktör yük değerlerinde binişik madde bulunmaması sebebiyle Grup Prototipi Liderlik Ölçeğinin son halinin iki boyutlu bir yapıda olması belirlenmiştir. Teorik çerçeveden de hareketle, ölçeğin faktörlerini oluşturan maddeler incelenerek ortaya çıkan alt boyutlar belirlenmiştir. Tablo 3.9'da faktörlerin isimleri, madde sayıları ayrıntılı şekilde gösterilmiştir.

Tablo 3. 9: Grup Prototipi Liderlik Ölçeğine Verilen Faktör İsimleri,Faktörlerin Madde Sayıları

Faktör	Madde Sayısı	Maddelerin Eski Sıralaması
Temsil Etme ve Özdeşleşme	14 Madde	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14
Lider Adaleti	3 Madde	19,23,24

Tablo 3.9'da belirtildiği gibi, birinci faktör " **Temsil Etme ve Özdeşleşme** " olarak adlandırılmıştır ve bu faktör 14 maddeyi içermektedir (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 numaralı maddeler). İkinci faktör ise " **Lider Adaleti** " olarak tanımlanmıştır ve bu faktör 3 maddeyi içermektedir (19, 23, 24 numaralı maddeler). Örneğin, " Okul müdürümüz, öğretmenliğin bir sevgi mesleği olduğunu ifade eder." maddesi birinci faktör olan **Temsil Etme ve Özdeşleşme** içinde yer alırken, " Okul müdürümüzün, okulla ilgili aldığı kararlara güveniyoruz." ifadesi ikinci faktör olan "**Lider Adaleti**" içinde yer almaktadır.

Korelasyon, iki değişken arasındaki ilişkiyi ölçmek ve tanımlamak için kullanılan bir yöntemdir (Gravetter vd., 2018: 422). Korelasyon katsayısı,-1.00 ile +1.00 arasında değişen bir değere sahiptir. Bu katsayının mutlak değeri, ilişkinin gücünü yansıtır

(Salkind, 2017: 130). Bir değişkenin değeri arttığında, diğer değişkenin değerinin de arttığı pozitif korelasyon, katsayının 1'e yaklaştığı güçlü ilişkiyi gösterir. $R=0$ olduğunda, iki değişken arasında bir ilişki olmadığını belirtir. Korelasyonun $-1 < r < 0$ aralığında olması negatif bir ilişkiyi ifade eder; $r = -1$ olduğunda ise mükemmel negatif korelasyon vardır. Negatif değere sahip korelasyonlarda bir değişkenin artması diğerinin azalma eğiliminde olduğuna işaret eder (George ve Mallery, 2016: 139-140). Ayrıca, korelasyonun değeri 0.70-1.00 aralığında ise yüksek, 0.30-0.70 aralığında ise orta düzeyde bir ilişki olduğu yorumlanır (Park, Kim, Son ve Kwak, 2009: 416- 418). Tablo 3.10'da Grup Prototipi Liderlik Ölçeğinin toplam puanı ve faktörler arası korelasyon değerleri sunulmuştur.

Tablo 3. 10: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Toplam Puan ve Alt Temalar Arası Korelasyon

Alt Boyutlar	Temsil Etme ve Özdeşleşme	Lider Adaleti
1-Temsil Etme ve Özdeşleşme	1	.62**
2- Lider Adaleti	.62**	1
Toplam Puan	.68** .00	.73**

Tablo 3.10'daki verilere göre, Grup Prototipi Liderlik Ölçeği'nin toplam puanı ile alt temalar arasındaki korelasyon değerleri, $r=62$ ile $r=73$ aralığında değişmektedir. Alt temalar arasındaki korelasyon katsayısı ise $r=62$ olduğu görülmektedir. Bu korelasyon analizi, Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir ve sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır. Alt temaların ve ölçeğin toplam puanının pozitif yönlü ve anlamlı bir değere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ölçeğin alt temalarının benzer bir yapıyı ölçtüğünü ortaya koymaktadır. Analiz sürecinde, temel yapıyı belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ardından, bu yapıyı doğrulamak ve önceki sonuçların doğruluğunu test etmek için Doğrulamayı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır (De Vellis, 2017: 151). Açımlayıcı Faktör Analizi, verilerdeki temel faktörleri ve bu faktörler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılırken, Doğrulamayı Faktör Analizi, belirlenmiş bir yapıyı test etmek için kullanılmaktadır. Bu analizler, verilerin anlamını derinleştirmek ve yapısal ilişkileri doğrulamak için önemli araçlardır.

3.5. Doğrulayıcı Faktör Analizi Süreci

AFA sürecinde elde edilen verilerin uygunluğu doğrulandıktan sonra, araştırmanın nicel aşamasının ikinci bölümünde, İstanbul'un Anadolu ve Avrupa yakasındaki kamu okullarında görev yapan toplam 406 öğretmene google forms ve basılı ölçekler yoluyla ulaşılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bu aşamasında çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini içeren Tablo 3.11'te sunulmuştur.

Tablo 3. 11: Doğrulayıcı Faktör Analizi Sürecindeki Katılımcıların Demografik Özellik Dağılımının Frekans ve Yüzde Olarak Gösterimi

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	179	44.1
	Erkek	227	55.9
Medeni Durum	Evli	321	79.1
	Bekar	85	20.9
Yaş	22-30 Yaş	70	17.2
	31-40 Yaş	194	47.6
	41 ve üzeri	142	35.2
Mezuniyet Durumu	Lisans	227	55.9
	Lisansüstü	179	44.1
	5 Yıl ve altı	80	19.7
	6-10 Yıl	116	27.1
Mesleki Yıl	11-15 Yıl	95	23.4
	16-20 Yıl	43	13.1
	21 Yıl ve üzeri	72	17.7
	Anaokulu	77	19.0
Okul Kademesi	İlkokul	146	36.0
	Ortaokul	171	42.0
	Lise	12	3.0
TOPLAM		406	100

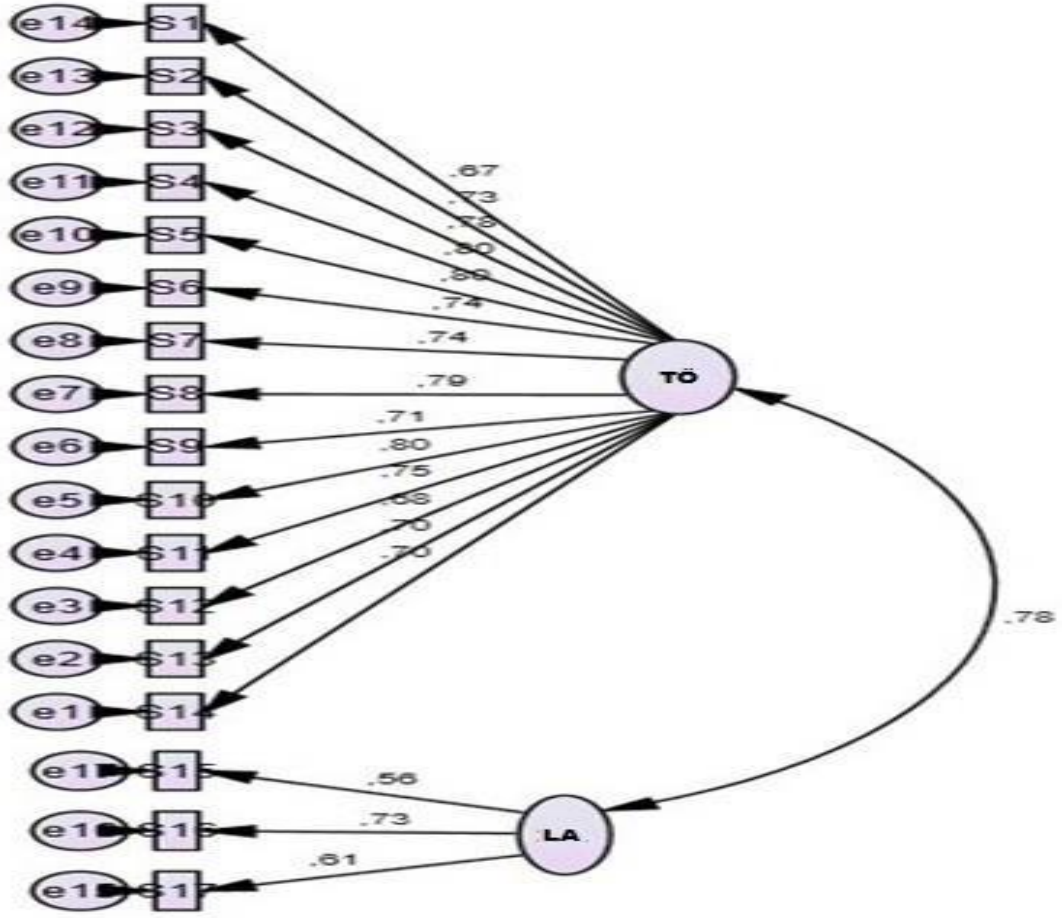
Tablo 3.11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 179'unun (%44.1) kadın, 227'sinin (%55.9) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında 321'inin (%79.1) evli; 85'inin (%20.9) bekar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş durumlarına bakıldığında 70'inin (%17.2) 22- 30 yaş aralığında; 194'ünün (%47.6) 31- 40 yaş aralığında; 142'sinin (%35.2) 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 55.9'u lisans, 44,1'i lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerin mesleki yıl dağılımlarında ise 19.7'si 5 yıl ve altı aralığında, 6-10 yıl aralığında 27,1'ü, 11-15 yıl aralığında 23.4'ü, 16-20 yıl aralığında %13.1'i, 21 yıl ve üzeri ise %17.7'dir. Öğretmenlerin %19.0'u anaokulu; %36.0'sı ilkokul; %42.si ortaokul; %12.0'sinin lise kademesinde görev yapmakta olduğu görülmektedir. Analiz sırasında, temel yapıyı belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Elde edilen yapı, kuramın veya elde edilen

sonuçların doğruluğunu ve ölçekte beklenen ilişki örüntüsünü doğrulamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) (Confirmatory Factor Analysis- CFA) kullanılmıştır (De Vellis, 2017: 151). Grup Prototipi Liderlik Ölçeğine ilişkin DFA değerlerinin normal dağılımı ifade eden istatistiksel değerler Tablo 3. 12’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 12: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri

Betimsel Değerler	Değerler
N	406
Aritmetik ortalama	2.935
Ortanca	3.000
Standart sapma	.687
En küçük puan	1,24
En büyük puan	4,00
Ranj	2,76
Çarpıklık	-.324
Basıklık	-.645

Tablo 3.12’ye bakıldığında Grup Prototipi Liderlik Ölçeğinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Normalliğin değerlendirilmesinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin en önemli iki öge olduğu ve değerlerinin ± 1 aralığında olduğunda normal dağılımın sağlandığı belirtilmektedir (Çokluk vd., 2016; Tabachnick ve Fidell, 2015). DFA analizi için AMOS 21 paket programından yararlanılmıştır. Grup Prototipi Liderlik Ölçeği için yapılan DFA’ya bağlı olarak, gizil değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişki istatistiğini ifade eden path diyagramı Şekil 3.5’te gösterilmiştir. Grup Prototipi Liderlik ölçeğine ilişkin faktörler sırasıyla; “Temsil Etme ve Özdeşleşme (**TÖ**)”, Lider Adaleti (**LA**)” şeklinde ifade edilmiştir.



Şekil 3. 5: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

DFA sonucunda oluşturulan model, Şekil 3.5'te gösterilmiştir. Modeldeki standartlaştırılmış değerlere bakıldığında, bu değerlerin örtük değişkenleri açıklamada yeterli olduğu görülmektedir. DFA gizli değişkenlerin yorumlanması bakımından kullanılmaktadır (Çokluk ve Koçak, 2016: 539). DFA'da Grup Prototipi Liderlik Ölçeğinin değerlendirilmesi amacıyla ölçeğin uyum indekslerinin analiz edilmiş ve aşağıdaki tabloda elde edilen analiz bulguları ve kriterler gösterilmiştir.

Tablo 3. 13: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Uyum İndeks Değerleri

Uyum Değerleri	İyi Uyum	Kabul edilebilir Uyum	Hesaplanan Değerler
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	3.515
Kalıntılara dayanan uyum indeksleri			
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$.03
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$.90
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$.85
Bağımsız modele dayanan uyum indeksleri			
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$.90
NNFI / TLI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$.91
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$.97

Yaklaşık hataların ortalama karekökü			
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$.79

GPLÖ'ye ilişkin DFA sonuçlarına bakıldığında ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 3.515 olarak belirlenmiştir. χ^2/sd oranının büyük örneklerde 5'in altında olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Munro, 2005; Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006; Waltz, Strickland ve Lenz 2010). GPLÖ'nün genel olarak uyum indekslerine bakıldığında: SRMR= .03, GFI= .88, AGFI= .85, NFI= .90, NNFI / TLI= .91, CFI= .97, RMSEA= .79 olduğu görülmektedir. Uyum indekslerine bakıldığında, SRMR, CFI değerleri iyi uyumu; χ^2/sd , GFI, AGFI, NNFI ve RMSEA değerleri kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Loehlin, 2004; Özdamar, 2017). GPLÖ'nün uyum indeksi değerleri göz önünde bulundurulduğunda modelin iyi bir uyuma sahip olduğu ve kabul edilebilir bir model olduğu görülmektedir. Göncü (2013) tarafından işletme, bankacılık, sağlık alanlardaki çalışanlar üzerinde geliştirilmiş olan Grup Prototipi Liderlik Ölçeği ile arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayısı tablosu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3. 14: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği ile Göncü (2013) Ölçeği Arasındaki İlişki

	N	Grup Prototipi Liderlik Ölçeği
GPLÖ	101	.57*
Temsil Etme ve Özdeşleşme	101	.50*
Lider Adaleti	101	.46*

Tablo 3.14'te araştırmacı tarafından geliştirilen Grup Prototipi Liderlik Ölçeği ile Göncü (2013) tarafından geliştirilen Grup Prototipi Liderlik ölçeği arasında $r=.57$ düzeyinde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

3.6. Güvenirlilik Analizleri

Güvenirlilik, ölçülen değişkenin gerçek değerine ne kadar uyumlu olduğunu ve ölçümün ne kadar sistematik olmadığını gösteren bir istatistiksel kriterdir (Hair vd., 2014: 6). İki faktörlü ölçeğin güvenirlilik değerlerini ortaya koyabilmek için Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı belirleme, madde toplam ve kalan korelasyonu hesaplama, alt-üst %27'lik gruplar arası karşılaştırma ve test-tekrar test analizi gibi farklı güvenirlilik belirleme yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Tablo 3.15'te Grup Prototipi Liderlik Ölçeğinin güvenirlilik katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3. 15: Ölçeğin Bütünü ve Her Bir Alt Ölçüt İçin Güvenirlik İndeksleri

Faktör	Crohnbach's Alpha Değeri
Temsil Etme ve Özdeşleşme	.845
Lider Adaleti	.853
<i>Toplam</i>	<i>.897</i>

GPLÖ'nün Temsil Etme ve Özdeşleşme faktörüne ait Cronbach alfa katsayısı .84'tür. İkinci faktör olan Lider Adaleti ise .89 olduğu görülmektedir. Özet olarak iki faktörün iç tutarlılık katsayılarının .84-.89 arasında değişmektedir. Cronbach alfa katsayısı, bir ölçme aracına ait iç tutarlılığı ölçen bir istatistiksel ölçümdür ve 0 ile 1 arasında değer alır (Hajjar, 2018: 50). Genellikle, bir ölçüm aracının kabul edilebilir iç tutarlılığa sahip olabilmesi için katsayısının en az 0.70 olması gerektiği savunulmaktadır (Doğan ve Özdamar, 2017: 8). Ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ele alındığında, ölçeğin güvenirlilik katsayılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. GPLÖ'nün geliştirilme sürecinde ölçeğin madde-toplam ve madde-kalan korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Madde-toplam korelasyonu değerleri, maddelerin ölçeğe katkısını gösteren önemli bir ölçüdür. Bir maddenin korelasyon değeri düşükse, bu maddenin diğer ölçek maddeleriyle aynı yapıyı ölçmediğini göstermektedir (O'Rourke ve Hatcher, 2013: 103). Madde-toplam korelasyonu açısından, .30 ve üzerindeki değerleri olan maddelerin bireyleri iyi bir şekilde ayırt ettiğini, .20 ve altındaki değerleri olan maddelerin ise testten çıkartılmasının uygun olduğu savunulmuştur (Çokluk ve Kayrı, 2011: 307). Tablo 3.16'da Grup Prototipi Liderlik Ölçeğine ilişkin madde toplam ve madde kalan korelasyonuna ilişkin istatistiki değerler gösterilmiştir.

Tablo 3. 16: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği Madde Toplam ve Madde Kalan Puan Korelasyon Değerleri

Faktör	Madde Toplam	Madde Kalan
Temsil Etme ve Özdeşleşme		
1. Öğretmenliğin bir sevgi mesleği olduğunu ifade eder.	.691	.671
2. Öğrencilere karşı sabırlı olmamızı teşvik eder.	.784	.695
3. Bizleri öğrencilere karşı özverili olmaya teşvik eder.	.766	.625
4. Okulumuzun toplumdaki imajını bizlerin temsil ettiğini ifade eder.	.820	.722
5. Öğrencilere karşı örnek kişiler olmamızı ifade eder.	.788	.550
6. Bizleri toplumun mimarı olarak görür.	.696	.603
7. Okulun ortak vizyonunu belirlemede bizlerin fikirlerine önem verir.	.763	.678

8.	Öğretmenliğin mesleki değerlerini temsil etmede başarılıdır.	.758	.588
9.	Bizlerin mesleki gelişimini sağlayacak ortamlar hazırlar.	.790	.687
10.	Bizlere karşı motive edici bir yaklaşım benimser.	.686	.686
11.	Bizlerle empati kurar.	.816	.556
12.	Davranışlarıyla bizden biri olduğunu hissettirir.	.738	.501
13.	Bizleri velilerle iş birliği içinde olmaya teşvik eder.	.648	.765
14.	Okulda yaşanan sorunlara karşı çözüm odaklıdır.	.717	.664
Lider Adaleti			
15.	Bizlere karşı adil davranır.	.711	.512
16.	Okulla ilgili aldığı kararlara güveniriz.	.654	.616
17.	Mesleki haklarımızı savunur.	.533	.537

Tablo 3.16'ya bakıldığında Grup Prototipi Liderlik Ölçeğinin madde toplam korelasyon değerlerinin $r=.50$ ile $r=.82$ arasında değerler aldığı görülmektedir. Madde toplam puan arasındaki korelasyonun orta veya yüksek düzeyde olması ölçme aracında yer alan maddelerin benzer özellikleri ölçtüğü anlamına gelmektedir (Tabachnick & Fidell, 2015). Ölçekteki tüm maddelerin $.40$ değerinden büyük ve $.001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Grup Prototipi Liderlik Ölçeğinin madde ayırt ediciliğini belirlemek için, alt-üst %27'lik gruplar arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi, ölçekteki her bir maddenin doğru cevaplandığında testten yüksek ve düşük puan alan bireyler arasındaki farkı gösteren indekstir (Çokluk ve Kayrı, 2011). GPLÖ'nün maddelerinin ayırt edicilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla, 79 öğretmenden elde edilen toplam puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanarak alt %27, üst %27'lik gruplar oluşturulmuştur. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklılıkları belirlemek için bağımsız t-testi (independent samples t test) kullanılmıştır. Tablo 3.17'de, alt-üst %27'lik gruplar arasındaki farklılığa dair t testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 3. 17: Alt-Üst %27'lik Grupların Farkına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

	Madde Grup	N	Ort.	ss	t	Sd	p
M1	Alt %27	79	2.17	.97	-12.814	156	0.00
	Üst %27	79	3.74	.49			
M2	Alt %27	79	1.97	.86	-17.160	156	0.00
	Üst %27	79	3.82	.41			
M3	Alt %27	79	1.87	.89	-16.687	156	0.00
	Üst %27	79	3.74	.43			
M4	Alt %27	79	1.97	.80	-18.231	156	0.00
	Üst %27	79	3.72	.47			
M5	Alt %27	79	1.75	.81	-17.615	156	0.00
	Üst %27	79	3.68	.52			
M6	Alt %27	79	1.82	.93	-15.381	156	0.00
	Üst %27	79	3.67	.52			

M7	Alt %27	79	2.02	.83			
	Üst %27	79	3.79	.43	-16.782	156	0.00
M8	Alt %27	79	2.16	.79			
	Üst %27	79	3.84	.39	-16.916	156	0.00
M9	Alt %27	79	2.03	.74			
	Üst %27	79	3.83	.37	-16.246	156	0.00
M10	Alt %27	79	1.77	.69			
	Üst %27	79	3.75	.43	-21.566	156	0.00
M11	Alt %27	79	1.98	.79			
	Üst %27	79	3.75	.48	-16.942	156	0.00
M12	Alt %27	79	2.30	.83			
	Üst %27	79	3.89	.30	-15.913	156	0.00
M13	Alt %27	79	2.02	.94			
	Üst %27	79	3.74	.35	-14.800	156	0.00
M14	Alt %27	79	2.24	.90			
	Üst%27	79	3.87	.33		156	
M19	Alt %27	79	2.51	.86	-12.125		0.00
	Üst%27	79	3.81	.39		156	
M23	Alt%27	79	2.87	.70	-14.103		0.00
	Üst%27	79	3.67	.52		156	
M24	Alt%27	79	2.69	.83	-12.938		0.00
	Üst%27	79	3,7	.48		156	

Tablo 3.17'deki analizin sonucunda, ölçek maddelerinin %27'lik en düşük ve en yüksek gruplar arasında ($p < .001$) anlamlı olduğu ve maddelerin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu, ayrıca maddelerin beklenen düzeyde ayırt edici özellik gösterdiği görülmektedir. Test tekrar test yöntemi, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde, ölçeğin belirli zaman aralıklarıyla (genellikle en fazla 1 ay) uygulanması sonucunda ölçümler arasındaki korelasyon tespit edilir. Bu uygulama, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için zaman içinde korelasyon değerinin ne kadar kararlılık gösterdiğine dair bir fikir sağlamaktadır (Kline, 2023). Aynı bireylere iki kez uygulanan ölçümün korelasyon puanlarının yüksek olması, güvenilirliğin yüksek olduğunu ve yapılan ölçüm işleminin kararlı olduğu ifade edilmektedir (DeVellis, 2017:51-52). Bu kapsamda, Şile İlçesi'nde görev yapan 82 öğretmene üç hafta arayla test tekrar test uygulanmıştır. Tablo 3.18' de bu ölçümlerden elde edilen puanlar arasındaki Korelasyon değerleri sunulmuştur.

Tablo 3. 18: Test Tekrar Test Uygulaması Sonucu Korelasyon Katsayıları

	N	r	p
M1-M1	82	.695	.000
M2-M2	82	.720	.000
M3-M3	82	.739	.000
M4-M4	82	.782	.000
M5-M5	82	.750	.000

M6-M6	82	.660	.000
M7-M7	82	.672	.000
M8-M8	82	.490	.000
M9-M9	82	.660	.000
M10-M10	82	.371	.001
M11-M11	82	.563	.000
M12-M12	82	.313	.004
M13-M13	82	.784	.000
M14-M14	82	.752	.000
M15-M15	82	.521	.000
M16-M16	82	.748	.000
M17-M17	82	.663	.000

Tablo 3.18’de test tekrar test sonucunda ulaşılan puanların aralarındaki Pearson Korelasyon katsayı değerleri $r=.31$ ile $r=.78$ arasında değişmektedir. Test tekrar test sonucu pozitif yönlü ve anlamlı olarak bulunmuştur ($p<.05$). Bu sonuçlar, ölçeğe ait yapısal geçerliliğinin zamansal olarak değişmediğini göstermektedir. Tablo 3.19’da, Grup Prototipi Liderlik leğinin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. 19: Grup Prototipi Liderlik leği Test Tekrar Test Uygulaması Sonucu Maddelerin Ortalama Puanları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Bağımlı t-testi Sonuçları

İlk-Son Uygulama	N	Ort	ss	t	Sd	p
M1-M1	82	-.976	.677	-.1.303	82	.196
M2-M2	82	.122	.675	.163	82	.871
M3-M3	82	.244	.666	.332	82	.741
M4-M4	82	-.488	.646	-.684	82	.496
M5-M5	82	-.732	.539	-.1.229	82	.223
M6-M6	82	.244	.888	.249	82	.804
M7-M7	82	.366	.597	.555	82	.581
M8-M8	82	.610	.879	.628	82	.532
M9-M9	82	.854	.849	.910	82	.365
M10-M10	82	-.976	1.072	-.824	82	.413
M11-M11	82	.122	.894	1.235	82	.220
M12-M12	82	-.146	1.101	-.1.203	82	.232
M13-M13	82	-.610	.691	-.799	82	.427
M14-M14	82	.366	.656	.505	82	.615
M15-M15	82	.732	.885	.748	82	.457
M16-M16	82	-.610	.708	-.779	82	.438
M17-M17	82	.244	.800	.276	82	.783

Tablo 3.19’da ölçeğin test tekrar test uygulamasının bağımlı t testine ilişkin sonucunun p değeri .05’ten küçük olarak bulunduğu yani istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Patton’a (2017) göre, bağımlı t testinde p değeri 0.05’ten büyük olması durumunda, iki değerin aralarında anlamlı bir farklılığının olduğu kabul edilir. Dolayısıyla, test tekrar test uygulaması neticesinde farklılık bulunmaması, ölçeğin istikrarlı ve güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucuna göre ölçeğe “**Grup Prototipi Liderlik Ölçeği (GPLÖ)**” adı verilmiştir. Ölçek maddeleri ve alt temaları şu şekildedir:

Temsil Etme ve Özdeşleşme: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14

Lider Adaleti: 15, 16, 17

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur.

3.6. Grup Prototipi Liderlik Ölçeğinin Uygulama Grubu

Nicel araştırma sürecinde Grup Prototipi Liderlik Ölçeği'nin faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) verileri belirlendikten sonra, ölçek İstanbul'un Anadolu Yakası ve Avrupa Yakasındaki farklı ilçelerde devlet okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeğin uygulandığı öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3.20'de sunulmuştur.

Tablo 3. 20: Grup Prototipi Liderlik Ölçeğinin Uygulama Grubunun Demografik Özellik Dağılımı

	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	271	61.3
	Erkek	171	38.7
Medeni Durum	Evli	296	67.6
	Bekar	142	32.4
Yaş	21- 30 Yaş	98	22.4
	31-40 Yaş	190	43.4
	41- 50 Yaş	114	26.0
	51 ve üzeri Yaş	36	8.2
Eğitim Durumu	Lisans	341	77.9
	Lisansüstü	97	22.1
	5 Yıl ve altı	104	23.7
Kıdem	6-10 Yıl	91	20.8
	11-15 Yıl	101	23.1
	16 Yıl ve Üzeri	142	32.4
Kurum Türü	Anaokulu	83	18.7
	İlkokul	90	20.3
	Ortaokul	147	33.2
Müdürle Çalışma Süresi	Lise	118	26.6
	2 yıl	274	62.6
	5 yıl	89	20.3
	6 yıl ve üzeri	75	17.1
	20 Öğretmen	146	33.3

Öğretmen Sayısı	40 Öğretmen	137	31.3
	41 ve üzeri Öğretmen	155	35.4
	0-300 öğrenci	233	53.2
Öğrenci Sayısı	301-600 öğrenci	94	21.5
	601 ve üzeri öğrenci	111	25.3
TOPLAM		533	100

Tablo 3.20 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 271'inin (%61.3) kadın, 171'inin (%38.7) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %67.6'sı evli; %32.4'ü bekar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımına bakıldığında %22.4'ü 21-30 yaş aralığında, 31-40 yaş aralığında %43.4, 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin oranı %26.0; 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin oranı ise 8.2'dir. Öğretmenlerin %77.9'u lisans; %21.21'i lisansüstü mezundur. Kıdem dağılımında ise %23.7'si 5 yıl ve altı, 6-10 yıl aralığında %20.8'i, 11-15 yıl aralığında %23.8'i, 16 yıl ve üzeri ise %32.4'tür. Öğretmenlerin %18.7'si anaokulu; %20.3'ü ilkokul; %33.2'si ortaokul; %26.6'sının ise lise kademesinde görev yapmakta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin müdürle çalışma sürelerine bakıldığında %62.6'sı 0-2 yıl arası; %20.3'ü 3-5 yıl arası; %17.61'inin 6 yıl ve üzeri sürede okul müdürleriyle çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin okullardaki öğretmen arkadaşlarının sayılarına bakıldığında %33.3'ü 0-20 öğretmen; %31.3'ü 21-40 öğretmen; %35.4'ünün 41 ve üzeri öğretmen arkadaşıyla birlikte çalıştığı görülmektedir. Araştırmadaki okulların öğrenci sayılarına bakıldığında %53.2'si 0-300 öğrenci; %21.5'i 301-600 öğrenci; %25.3'ü 601 ve üzeri öğrenci sayısına sahip olduğu görülmektedir.

3.7. Veri Toplama Süreci

Çalışmada kullanılan ölçekler, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılının ikinci yarısında uygulanmıştır. Çalışmanın izni için gerekli belgeler hazırlanarak İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır (EK-1). Bunun yanında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulundan da araştırma izni alınmıştır (EK-2). Araştırma kapsamında hazırlanan ölçekler İstanbul'un Avrupa ve Anadolu yakalarındaki farklı devlet okullarında görev yapan öğretmenlere araştırmacı tarafından Google Form aracılığıyla okullara giderek uygulanmıştır. Uygulama için okullardaki boş dersler, öğle araları, okul sonrası vakitlerde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmenlere araştırmacının amacı iletilmiştir. Uygulama ortalama 35-40 dakika sürmüştür.

3.8. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi SPSS 23, AMOS 21 ve STATA 17 yazılım programları kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde AFA ve DFA verileri SPSS 23 programı ile analiz yapılmıştır. Öğretmenlere uygulanan Grup Prototipi Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Kimlik Algıları ölçeğinden elde edilen nicel veriler ise STATA 17 yazılım programı ile Multi Variety Regression (Çok Değişkenli Regresyon Analizi) yapılarak analiz edilmiştir. Bu yöntem, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin ilişkisini matematiksel modellerle açıklayan ve verileri özetleyen bir yöntemdir (Alpar, 2011: 407). Ayrıca, bağımsız değişkenlerin yardımıyla bağımlı değişkenin değerini tahmin eder ve hangi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni daha çok etkilediğini gösterir (Everitt ve Howell, 2005).

Bu modelde, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlerken, bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlerden ne kadar etkilendiğini gösterilir. Matematiksel olarak ifade edilen doğrusal model, n tane bağımsız değişken için aşağıdaki gibi yazılır:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_n X_n + \varepsilon$$

Eşitlik 1'deki her bir beta katsayısı, analitik düzlemdeki doğrunun eğimini temsil eder. Eğim, bağımsız değişkendeki birim artışın, bağımlı değişkendeki değişime ne kadar katkıda bulunduğunu sayısal olarak ifade eder (Karakul ve Özyayın, 2019: 131). Çok değişkenli analizde her bir katsayı, ilgili bağımsız değişkenin bağımlı değişkene birimlik artışının etkisini yansıtır. Modelin gücünü belirleyen katsayı Determinasyon Katsayısı (R²)' modelin ne kadar iyi veriyi açıkladığını gösterir. Ayrıca, modelin genel anlamlılığını ve modeldeki katsayıların anlamlılığını test etmek için F ve t testleri kullanılır. F testi, değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için kullanılır (Alpar, 2011). Bu testin null hipotezi, değişkenler arasında bir ilişkinin olmadığıdır, alternatif hipotezi ise doğrusal bir ilişkinin varlığını belirtir. T testi ise modeldeki katsayıların anlamlılığını değerlendirir. Bu test, bir katsayının sıfırdan farklı olup olmadığını belirlemek için kullanılır. Null hipotezi, katsayının sıfır olduğudur; alternatif hipotez ise en az bir katsayının sıfırdan farklı olduğunu öne sürer (Karakul ve Özyayın, 2019: 132).

Normallik testi eden testler oldukça hassastır (Tabachnick ve Fidell, 2013: 78-83). Birçok araştırmada, özellikle sosyal bilimler alanında bağımlı değişkenlere ilişkin olarak ölçümlerin normal bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir (Pallant, 2016).

Merkezi Limit Kuramı, örneklem büyüklüğü yeterli olduğunda ($n=30$ ve üzeri) olan değişkenlerin dağılımı ne olursa olsun ortalamaların örnekleme dağılımının normal bir dağılım göstereceğini ve normal dağılım ihlalinin önemli bir sorun oluşturmayacağını savunmaktadır (Field, 2018; Pallant, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013). Büyük örneklerde çarpıklık, normal dağılımdan önemli ölçüde farklılık göstermez. 100'den fazla örneklem büyüklüğünde pozitif basıklık görülürken, 200'den büyük örneklerde negatif basıklık kaybolmaya başlar (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu bilgiler ışığında analizler, parametrik istatistik teknikleri kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmada Öğretmen Mesleki Kimlik Algıları Ölçeği ve Grup Prototipi Liderlik Ölçeğinin alt boyutları olduğu ve alt boyutların toplam puanları alındığı için birden çok bağımlı/sonuç/yanıt/çıktı değişkeni bulunmaktadır. Birden çok sürekli değişken türünde bağımlı değişken olan durumlarda yordayıcılık incelemesi için çok değişkenli multivariate regresyon analizi ile analizin gerçekleştirilmesi uygundur. Modelde açıklayıcı/yordayıcı (predictor variables) değişkenler öğretmenin cinsiyeti, medeni durumu, öğrenim durumu, görev yaptığı okul türü, müdürü ile çalışma süresi, kıdemi, yaşı, öğretmenlerin mesleki motivasyonları, iş doyumları, görev algıları, bağlılıkları, benlik algıları, öz yeterlilik algıları, okul müdürlerinin Temsil Etme ve Özdeşleşme becerileri, Lider Adaleti becerileri, görev yapılan okulun öğrenci ve öğretmen sayıları gibi çok sayıda değişken bulunmaktadır. Ancak yordayıcı değişkenler içerisinde yer alan öğretmenin cinsiyeti, medeni durumu, öğrenim durumu, görev yaptığı okul türü değişkenleri sınıflama (kategorik) ya da sıralama ölçeği düzeyinde ölçülmüş değişkenlerdir. Bu nedenle cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü değişkenleri regresyon modeline dummy değişken şeklinde dahil edilmiştir. Kategorik değişkenlerin regresyon modellerine dummy değişken olarak katılmaları uygundur (Keith, 2019; Warner, 2008). Grup Prototipi Liderlik Ölçeği ve Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ölçeğinin tüm alt boyutları ve genel toplam puanı için kurulan regresyon modellerinin hepsi kurulan model bakımından uygundur. Model uygunluğu “F” testi ile incelenir ve “F” testinin anlamlı olması model uygunluğuna işaret eder. Kurulan tüm modellerin “F” anlamlılık testi anlamlıdır ($p<.05$). Öğretmenlere uygulanan Grup Prototipi Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Kimlik Algıları ölçeğinden elde edilen nicel verilere uygulanan Multi Variety Regression (Çok Değişkenli Regresyon Analizi) analizine ait veriler araştırmanın Bulgular bölümünde ayrıntılı bir tablo şeklinde gösterilmiştir.

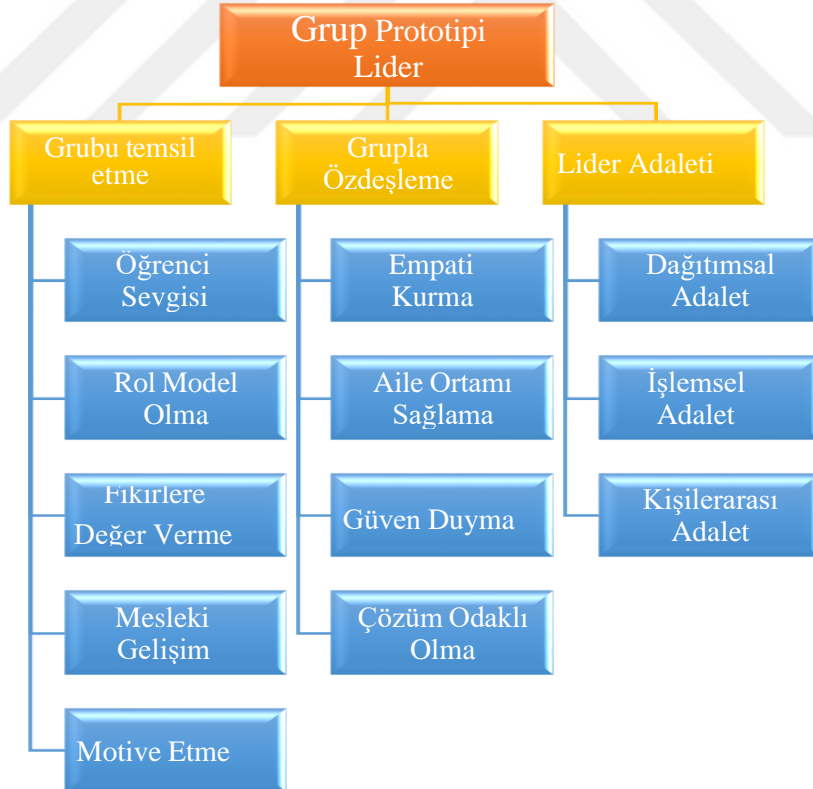
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, çalışmada ulaşılan veriler nicel ne nitel veriler olarak iki temel başlıkta altında sunulmuştur.

4. 1. Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan nitel görüşmelerden hareketle elde edilen kodlar, alt tema ve temalardan bahsedilmiştir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan katılımcıların sözleri doğrudan ifade edilmiş ve hiçbir düzeltme yapılmadan, doğal şekliyle yazılmıştır. Katılımcıların isimleri gizli tutulmuş ve katılımcılara ait görüşme kodları verilmiştir. İfadelerin hangi katılımcıya ait olduğu, ifadenin sonunda parantezle belirtilen ve her bir katılımcıya özel olarak verilen derinlemesine görüşme kodu ile takip edilebilmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde ulaşılan temalar ve alt temalar Şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4. 1: Grup Prototipi Lidere İlişkin Tema ve Alt Temalar

4.2. Grup Prototipi Lidere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, grup prototipi lider kavramına ilişkin katılımcılarından toplanan veriler değerlendirilmiştir. Toplanan veriler incelenerek, "**Grup Prototipi Lider**" başlığı altında ilgili kodlar ve alt temalar şeklinde oluşturulmuştur.

Grup Prototipi Lider kavramına ilişkin ilgili literatür ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde verilerin analizi sonucunda Grup Prototipi Lider kavramı "**Grubu Temsil Etme**", "**Grupla Özdeşleşme**" ve "**Lider Adaleti**" olmak üzere 3 tema altında incelenmiştir. Araştırmanın nitel kısmında grup prototipi lider kavramına ilişkin olarak öğretmenlerin fikirlerini ayrıntılı olarak irdelenebilmek adına öncelikle öğretmenlerle odak grup görüşmesi yapılmış daha sonra ise öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılmıştır.

4.2.1. Grubu Temsil Etme Temasına İlişkin Bulgular

Çalışma doğrultusunda yapılan odak grup görüşmelerinde öğretmenlere "Sizce ideal bir eğitim lideri, öğretmenleri tutum ve davranışlarıyla nasıl temsil etmelidir?" sorusuna öğretmenlerin: "*Çocuklara karşı sevgi ve merhamet besleme, rol model olma, öğrenci odaklı olma, vicdan sahibi olma, temsil etme, yol gösterici olma, toplumu yetiştirme*"; öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerde ise: "Okul müdürünüz, öğretmenleri tutum ve davranışlarıyla nasıl temsil etmelidir?" sorusuna öğretmenlerin: "*Fikirlerimizi sorma, farklı görüşlere saygılı olma, taleplerimizi önemseme, değerlerimizi savunma, mesleğin saygınlığını vurgulama, birlikte başarma, hizmet içi çalışmalara, seminerlere destek verme, lisansüstü eğitime teşvik etme, samimi olma, dostane yaklaşım, biz dilini kullanma, güler yüzlü olma, esprili, öğretmen odaklı olma, veliye karşı savunma, sorunları dinleme*" şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Grubu Temsil Etme Teması öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinden elden edilen cevaplar doğrultusunda: "*Öğrenci Sevgisi ve Rol Model Olma*" alt temalarında incelenirken; öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerden edilen cevaplar doğrultusunda: "*Fikirlere Değer Verme, Mesleki Gelişim ve Motive Etme*" şeklinde toplamda 5 alt temada incelenmiştir.

4.2.1.1. Öğrenci Sevgisi Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Öğrenci Sevgisi” alt temasında öğretmenlerin grup prototipi bir lidere ilişkin görüşlerinden **“Merhametli olma, sabırlı olma, gönül işi olma, pozitif olma, öğrenci odaklı olma, vicdan sahibi olma”** şeklinde kodlara ulaşılmıştır.

“Bir eğitim liderinin öncelikle öğrencilere karşı sabırlı vicdanlı ve merhametli olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenleri de en iyi bu şekilde temsil edebileceğini düşünüyorum.” (K-3)

“Müdür oldum havasında değil de öğrencilerin özelliklerini unutmadan saygı ve özellikle sevgiyi önceleyerek öğrencilere ve öğretmenlere yaklaşmalı. Yani o sıralardan, o kademelerden kendi nasıl geçtiyse, öğretmenlerin neler çektiğini o da bildiği için buna uygun davranışlarda bulunması ve eğitimin öncelikle sevgi işi olduğunu unutmaması gerektiğini düşünüyorum.” (K-8)

“Okullarda akademik başarı elbette önemli ancak öğretmenlik mesleğinin asli unsurları: sevgi ve merhamet. Bu açıdan eğitim lideri her ortamda bunları vurgulamalı.” (K-2)

a) Rol Model Olma Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Rol Model Olma” alt temasında öğretmenlerin grup prototipi bir lidere ilişkin görüşlerinden **“Yol gösterici olma, temsil etme, örnek olma, duruş sergileme, toplumu yetiştirme, rehber olma, toplumun mimarı olma, saygı duyma, olumlu davranış sergileme”** şeklinde kodlara ulaşılmıştır.

“Öncelikle bir lider olduğunu unutmamalı hocam. Yani bir müdür gibi otorite gibi değil de. Öğretmenliğini işte başladığı yılları unutmadan velilerle olsun, öğrencilerle olsun yaklaşımlarında iletişimde öğretmenlere örnek olması gerekir. Gerek duruş olsun işte kılık kıyafet davranış her şeyle ilgili örnek olmalı.” (K-8)

“Eğitim adına bir şeyleri yapalım deyip bizlere örnek olabilecek bir okul lideri öğretmenler için en faydalı liderdir diye düşünüyorum.” (K-4)

“Bir okul müdürü bence öncelikle yol gösterici olmalı. Öğretmenliğin toplumu yetiştiren en kıymetli meslek olduğu düşüncesiyle öğrencilere ve velilere örnek olmalı.” (K-6)

b) Fikirlere Değer Verme Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Fikirleri Önemsene” alt temasında öğretmenlerin grup prototipi bir lidere ilişkin görüşlerinden **“Fikirlerimizi sorma, farklı görüşlere saygılı olma, taleplerimizi önemseme, değerlerimizi savunma, hoşgörülü olma, saygıyla dinleme, takdir etme, dönüt verme, danışma, önerilere açık olma, eleştiriyi kaldırma, görüşleri takdir etme”** şeklinde kodlara ulaşılmıştır.

“Müdürümüzün fikirlerimizi desteklediğini her konuşmamızda her toplantımızda birebir hissediyoruz. Bu beden diliyle olsun bizi olaya dahil etmesiyle olsun. Biz bunu hissediyoruz. Günlük hayatta yaşadığımız sorunlara kadar değer verip sorması kendimi değerli hissettiriyor açıkçası.” (K-3)

“Öğretmenler farklı fikirlerde bile olsa onlara saygılı davranabilen, özellikle fikirleri olan bir insanı destekleyen ve bunu her türlü dikkate alıp özellikle hemen orada anında hayata geçirmeye çalışan bir insan. Hoşgörülü bir insan. Yani her türlü durumumuza karşı aile veya sosyal durumumuza karşı ilgili davranıp gerektiğinde olumsuzlukları tolere edebiliyor birçok konularda. En ufak eksikimizde bize destek olabilecek şekilde aile ortamı kurup, yani gerektiğinde yemek programları düzenleyip bizi artık kendi içimizde bir aile gibi olmamızı sağlıyor.” (K-13)

“Öğretmenler toplantısında ya da herhangi bir toplantımızda öğretmen arkadaşların fikir ve görüşlerine değer veriyor, onları mutlaka dinliyor. Böyle olunca tüm arkadaşlarımızdakendini değerli hissediyor.” (K-5)

“Müdürümüzün öğretmenlerin taleplerine, düşüncelerine anında dönüt vermesi benim çok takdir ettiğim bir özellik. Bu anlamda bizim grubumuzu çok iyi temsil ettiğini düşünüyorum.” (K-9)

“Müdürümüzün öğretmenliğin toplumda her zaman bir saygınlığının olduğundan bahsetmesi kendisi de bu konuda çok titiz olması bizleri mutlu ediyor.” (K-7)

Çalışma kapsamında görüşme yapılan iki öğretmen ise okul müdürlerinin: **“Öğretmenlerin fikirlerine gereken önemi vermediği, aile ortamı oluşturamadığı ve mesleki değerlere çok fazla vurgu yapmadığı”** şeklindeki düşünceleri dikkat çekici olmuştur.

“Okul müdürümüzün bir lider olarak varlığını hissettirebilecek bir yapısının olduğunu düşünmüyorum. Ben çok hissedemedim yani. Okul kültürüyle ilgili şeylere de öğretmen arkadaşların fikirlerine, düşüncelerine danıştığına şahit olmadım. Önceki okullarımda öğretmen fikirlerine danışma, farklı programlar, öğretmenler günü yemeğine katılmak gibi etkinlikler olurdu. Şimdi bu okulda o tür organizasyonlar, birliktelikler kurulamıyor.” (K-10)

“Genelde fikirlerimizi önemser gibi yapar. Dinler genelde dinlememezlik olmaz yani. Ama günün sonunda kendi aklındaki fikir ya da düşünce ne ise onu yapar. Bunun ben ekonomik kaygılardan ya da veli baskısından olduğunu düşünüyorum. Bizim müdürümüz aynı zamanda. Patronumuz yani orada da bir çelişki var. Belki müdürümüz patron değil de yine bizim gibi bir öğretmen olsaydı belki biraz daha farklı olabilirdi.” (K-12).

c) Mesleki Gelişim Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Mesleki Gelişim” alt temasında öğretmenlerin grup prototipi bir lidere ilişkin görüşlerinden **“Hizmet içi eğitimlere, seminerlere destek verme, lisansüstüne teşvik etme, yenilikçi olma, alana saygı duyma”** şeklinde kodlara ulaşılmıştır.

“Okul müdürümüz yenilikçi, hevesli ve proje sever. İnovatif, okul içinden elinden geleni yapar. Daha farklı ne yapabiliriz diye düşünüyor, eğitimimizi destekliyor, kendimizi geliştirmemizi destekliyor. Adamcağız geldiğinden beri bütün öğretmenlere yüksek lisans yapın, yapın yapın diye diye dilinde tüy bitti. Yani elinden geleni yapıyor ya kendisi gelişirken bizim de onunla gelişmemizi istiyor.” (K-13)

“Bizim eğitimimiz, gelişimimiz için müdürümüz çok defa farklı kitaplar temin edip bizlere hediye etti. Ya da istediğimiz kitaplar bizlere alındı. Birçok mesleki gelişim semineri düzenlendi. Okulda İngilizce öğretmenlerine yönelik İngilizce nasıl sevdirmeli gibi seminerler düzenlendi. Onun dışında normal öğretmenlik dahilinde seminerler, tecrübeli hocalarımızla yapıldı.” (K-6)

“Bizim okulda yüksek lisans yapan 3 öğretmen arkadaşımız var. Müdürümüz kendi de yapmış zaten. E şimdi böyle olunca bizimle mesleki gelişim anlamında istişare ediyor. Diğer arkadaşları da bu anlamda lisansüstüne teşvik ediyor.” (K-9)

d) Motive Etme Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Motive Etme” alt temasında öğretmenlerin grup prototipi bir lidere ilişkin görüşlerinden **“Samimi olma, dostane yaklaşım, biz dilini kullanma, güler yüzlü olma, esprili, hâl hatır sorma, öğretmen odaklı olma, veliye karşı savunma, sorunları dinleme, samimi olma”** şeklinde kodlara ulaşılmıştır.

“Ya öncelikle okul müdürümüzün, öğretmenlere karşı güler yüzlü bir Kuramı var, ilk başta bunu söyleyebilirim. Karşıdaki kişilerin fikirlerini önemseyen, onlarla empati kurabilen ve çoğunlukla dinleyici konumunda olan bir müdürümüz var. Bu bizim için önemli işin açıkçası ve kendimizi ifade etme imkânı da bulabiliyoruz.” (K-11)

“İletişimi çok güçlü bir insan. Yani her konuştuğu kişiyi ikna edebiliyor. Bunu yaparken herkesin fikrine de saygı duyuyor. Oldukça güler yüzlü ve samimi bir Kuramı var.” (K-15)

“Öğrencilerine anaç bir şekilde yaklaştığı için öğrenciler müdürümüze kendilerini çok rahat açabiliyorlar. Çoğu zaman halimizi hatırımızı soran ve güler yüzlü bir müdürümüz var diyebilirim. Kesinlikle bir aile ortamımız var hocam.” (K-1)

“Her zaman biz diye başlayan cümlelerini vatanına, milletine sahip çıkan, milli, manevi değerlerine önem veren çocuklarımız olsun şeklinde bitirir.” (K-8)

“Açıkçası okullarda velilerin öğretmenler üzerinde gölge oluşturmaması bizim için çok önemli. Bunu öğretmen bakış açısıyla söylüyorum. Eğitim lideri de öğretmenin bir meslektaş olduğunu her zaman hatırlamasını ve bu konuda veliye karşı gerekli duruşu dasergilemesini beklerim.” (K-7)

Çalışma kapsamında görüşme yapılan iki öğretmen ise okul müdürlerinin: **“Öğretmenlerle çok fazla iletişim kurmadığı, sosyal olarak öğretmenlerle bağının olmadığı”** şeklinde düşüncelerini dile getirdikleri görülmüştür.

“Biz çok okul müdürünü görmüyoruz. Gördüğümüz kadarıyla bazen toplantılarda, sene başlarında ya da işte biz onun yanına çıktığımızda falan gördüğümüzde bizimle çok fazla iletişim halinde değil.” (K-14)

“Ben müdürümüzün duygu ve düşüncelerimizi olumsuz etkileyebilecek bir tutumunu hissetmedim. Ama duygularımızı, düşüncelerimizi besleyebilecek bir tarzını da göremedim. Ne bileyim bir lider vasfı olsun. Yönetici vasfı olarak oradaki varlığını hissettirebilecek yapısını ben çok hissedemedim yani.” (K-10)

4.3. Grupla Özdeşleşme Temasına İlişkin Bulgular

Çalışma doğrultusunda yapılan odak grup görüşmelerinde öğretmenlere “Sizce ideal bir eğitim lideri, öğretmenlerle nasıl özdeşleşmeli?” sorusuna öğretmenler: **“yapbozun**

parçası olabilme, empati kurabilme, sosyal olma, değer verme, bağlılık, derde ortak olma” ; öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerde ise: “ Okul müdürünüz, tutum ve davranışlarıyla nasıl öğretmenlerle nasıl özdeşlemeli?” sorusuna öğretmenler: “ *Etkinliklerimize katılım, güvene dayalı ilişki, fedakarlık yapma, veliye karşı savunma, aileden biri gibi davranma, beraberliği sağlama, duygu paylaşımı, sorunlarımızla ilgilenme, yapıcı olma, arabulucu yaklaşım, eğitimin üç saç ayağını oluşturma, iyi bir dinleyici olma, açık kapı politikası, aile ortamı oluşturma, ılımlı yaklaşım*” şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Grupla Özdeşleşme Teması öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinden elden edilen cevaplar: “**Empati Kurma**” alt temasında incelenirken; öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerden edilen cevaplar doğrultusunda: “**Aile Ortamı Oluşturma, Çözüm Odaklı Olma**” şeklinde iki alt tema altında incelenmiştir.

4.3.1. Empati Kurma Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Empati Kurma” alt temasında öğretmenlerin grup prototipi bir lidere ilişkin görüşlerinden “*yapbozun parçası olabilme, sosyal olma, bağlılık, derde ortak olma, halimizi hatırımızı sorma, öğretmen olduğunu unutmama, duygu paylaşımı, sorunu kendi sorunu gibi görme*” şeklinde kodlara ulaşılmıştır.

“Hocam, hepimiz bir bütünün parçası olduğumuzu unutmamalıyız. Yani yapbozun en önemli parçasıyım gibi bakmamalı da ben de yapbozun bir parçasıyım gibi bakmalı. Kendini öğretmenlerinden farklı değil onlarla bir bütün olarak görmeli ve kendini öğretmenlerin yerine koyarak bizlere yaklaşmalı bence.” (K-8)

“Bir eğitim lideri empati kurarak ancak öğretmeni anlar ve temsil eder. Anlaşıldığını, değer gördüğünü hisseden öğretmen de kuruma aidiyet gösterir.” (K-5)

“Bir idareci ya ben öğretmenlerime bunu yapıyorum ama ben öğretmen olsam nasıl bir tutumda olurum acaba gibi bu düşüncede olursa az önce hocamın da söylediği gibi yani empati yeteneğinin üst düzey olması çalışma ortamlarının daha sağlıklı ve huzurlu olmasını sağlar diye düşünüyorum.” (K-2)

“Okul müdürleri bazen o makama nasıl ulaştığını görmezden geliyor ve iletişimden uzak bir kimliğe bürünebiliyor. Bence bir eğitim lideri öğretmenle iş birliği yapmalı, okul ortamında öğretmene her zaman yanında olduğunu hissettirmeli.” (K-4)

4.3.1.1. Aile Ortamı Sağlama Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Aile Ortamı Sağlama” alt temasında öğretmenlerin grup prototipi bir lidere ilişkin görüşlerinden: “*Etkinliklerimize katılım, güvene dayalı ilişki, fedakârlık yapma, veliye karşı savunma, aileden biri gibi davranma, beraberliği sağlama, dışarıya karşı ezdirmeme, sevinci ve hüznü birlikte yaşama, iş birliği yapma,*” şeklinde kodlara ulaşılmıştır.

“Okul müdürümüzün eşi doktor hani şimdi çok özel bir yere girmek istemiyorum ama hani bizlerin tedavi aşamasında bile çok defa yardım ettiğini bilirim. Pandemi sürecinde bekar öğretmen arkadaşlarımızın kapısına her gün meyve sebze getirdiğine bizzat şahidim. Öğretmen arkadaşlarımızın çocukları oluyor, evleniyorlar, hepsinde mutlaka hediyesini alır gider. Aileden biri gibi davranır bizlere.” (K-8)

“Bir aile gibiyiz çok güzel ortamımız var. Bizi bir arada tutmak adına kahvaltı ve yemek programları gibi birçok etkinlik düzenler.” (K-4)

“Öncelikle bizim hakkımızı savunduğunu düşünüyorum. Dışarıya karşı, velilere karşıda aynı. Burada bir aile ortamı oluşturduğunu düşünüyorum. Diğer öğretmenlerle birlikte güzel bir aile ortamımız var. Keyif alıyoruz çalışmaktan. Samimi ve oldukça güler yüzlü. Müdürümüz serbest bir çalışma ortamı sağlıyor. Başarıya ulaşmamız için bizleri destekliyor, yüreklendiriyor. Mesleki gelişimimizi önemsiyor. Bizlere gerçekten çok adil davranıyor.” (K-11)

“Bizim bir sıkıntılı bir durumumuzda, geçirdiğimiz bir kazada, ailemizde bir hastalıkta bir kayıpta, birebir ilgilendiğine şahidim. Bu konuda şanslı hissediyorum kendimizi. Mesela o gün bir dalgın olduğumuzda, yüzümüzün asık olduğunu fark ettiğinde hocam bugün bir sıkıntınız mı var dediğinde o derdimize hemen çözüm bulmaya çalışıyor.” (K-7)

“Yakın zamanda kuzenimin intihar vakasını yaşadım. Müdürümüz ve velilerimiz ben Sakaryadayken defalarca halimi hatırlı sordular. Hastanın durumunu sordular. Gerçekten kötü günümüzde de hep yanımızda olan müdürümüz ve velilerimiz var.” (K2).

“Müdürümüz mutluluğumuzu da üzüntümüzü de bizimle paylaşır. Bu da bizi çok mutlu eder, sevindirir. Mesela yakın bir zamanda bir araç almak kısmet oldu, ilk arabamı aldım. Müdürüm çağırdı, çok mutlu olduğunu söyledi. Benim onlara bir ikramda bulunmam gerekirken o bize küçük bir ikramda bulundu. Hani bu beni çok mutlu etti. Bunun yanında hani bir öğretmen arkadaşın hastalık durumu, ailesinden herhangi birisinin rahatsızlığı ya da başına herhangi bir iş geldiğinde onlarla beraber o onu yaşar, onu hisseder.” (K-5)

Çalışma kapsamında görüşme yapılan üç öğretmen ise okul müdürlerinin: **“Öğretmene karşı veliyi çok fazla savunduğu, velinin okul yönetimine sürekli müdahalesine izin verilerek şımartıldığı.”** şeklinde düşünceleri dile getirdikleri görülmüştür.

“Okul müdürümüz velinin isteğine çok takılır bazen acaba bunu yaparsak veli ne düşünürfalan diye söyler. Müdürlerin biraz korkusu var ya bu konuda.” (K-14)

“Okulda bazı öğrenciler bir öğretmen arkadaşımıza öğretmenimizin olmadığı bir ortamda küfredmişti. Sınıfta bulunan bazı öğrencilerde bu durumdan rahatsız olmuşlar. Öğrenciler bunu öğretmene ve okul idaresine taşımışlardı. Okul idaresi bu kötü davranışta bulunan öğrencileri çok yüzeysel uyarması, olayın üstünü örtmeye çalışması öğretmenimiz açısından çok zedeleyici olmuştu. Okul yönetimimiz velilerin de öğretmene karşı sert davranışları karşısında öğretmenin yanında duran bir tutum sergilemiyor maalesef.” (K-10)

a) Güven Duyma Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Güven Duyma” alt temasında öğretmenlere: “Okul müdürünüze veliler ya da diğer paydaşlar tarafından bir eleştiri geldiğinde sizin okul müdürünüze karşı tutum ve davranışlarınız nasıldır? Kısaca açıklar mısınız?” sorusuna öğretmenlerin **“arkasında durma, yanında olma”** şeklinde kodlara ulaşılmıştır.

“Müdürüme karşı velilerden ya da başkasından bir eleştiri olduğunda yanından olmaya çalışıyorum. İlçeye şikâyet gitmesin, okulumuz zarar görmesin diye. Açıkcası müdürümüzün herkese karşı karar alırken adil olduğunu düşünüyorum. Ancak veliler çok şımartılmış durumda. Hani başımızın üstüne çıkıyorlar açıkcası müdürümüzün de bu konuda zarar görmesini istemiyoruz.” (K-14)

“Her seferinde arkasında olmaya çalıştım. Öğrencilerle ilgili olsun, velilerle ilgili olsun müdürümüz haklı da olsa haksız olsa çoğu zaman arkasında durdum diyebilirim.” (K-15)

“Yani şimdi Âdem Bey cümlelerin başında şunu seçerek söylemek istiyorum, gerçekten örnek aldığım bir müdürüm olduğu için çok eleştiri boyutuna gidemiyorum. Gerçekten hayranım yani müdürüm benim idolüm yani onu söyleyeyim çalışkanlığı, dürüstlüğü, yaşam tarzı konusunda. O yüzden ben her zaman her konuda yanına olmaya çalışıyorum.” (K-9)

b) Çözüm Odaklı Olma Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Çözüm Odaklı Olma” alt temasında öğretmenlerin grup prototipi bir lidere ilişkin görüşlerinden **“Sorunlarımızla ilgilenme, yapıcı olma, arabulucu yaklaşım, eğitiminüç saç ayağını oluşturma, iyi bir dinleyici olma, açık kapı politikası, aile ortamı oluşturma, ılımlı yaklaşım”** şeklinde kodlara ulaşılmıştır.

“Okul müdürümüz hem öğrencinin hem de öğretmenin sorunlarına karşı her zaman yapıcı ve çözüm odaklıdır. Hiç sıkılmadan sizi uzun uzun sabırla dinler.” (K-4)

“Bir öğretmen arkadaşımız bir problem yaşadığında öğrenciyle vesaire. Hemen bizi bir araya getirir. Hadi siz bir konuş bakalım nasıl olacak? Hadi gelin burada bir kahve

içelim deyip bizi kahveye çağırır, otururuz orada o problemi çözene kadar bizimle birlikte olur. Hep arabulucu olmaya çalışır.” (K-8)

“Ya mesela geçen gün okulda bir öğretmenimizle sorun yaşadım. Müdür bey sağ olsun hemen hocam bekleyin o öğretmenimizi çağırayım konuyu uzatmayalım dedi. Hemen aramızda bunu halledelim dedi. Aradı geldi İngilizce öğretmeni ve olay hiç öyle hani büyümeden dallanıp budaklanmadan çözüldü. Bu anlamda müdürümüz her zaman yanımızda olur.” (K-13)

“İyi bir eğitim lideri, açık kapı politikasını gözetmeli, yani ulaşılabilir olmalı. Velinin öğrencinin ya da öğretmenin bir sorunu olduğunda bunu eğitim lideriyle paylaştığında onları samimi olarak dinlemeli. İyi bir dinleyici olmadığında sorunları halının altına süpürdüğünde kimse liderin yanına gitmek istemez. Bu sefer sorunlar büyür. Bu açıdan sorunları çözmek için diğerleriyle iletişim halinde olmalı ve iyi bir dinleyici olmalı.” (K- 11)

“Ben velilerin eğitim ve öğretimde büyük payının olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciler 8 saat bizde, geri kalan 16 saat evde anne babalarıyla birlikte vakit

geçiriyorlar. Bu noktada eğitim lideri velilerinde eğitimin önemli bir parçası olduğunu velilere hissettirmeli öğretmen ve öğrencilerle sürekli irtibat halinde olmasını sağlamalı.” (K-7)

4.4. Lider Adaleti Temasına İlişkin Bulgular

Çalışma doğrultusunda yapılan odak grup görüşmelerinde öğretmenlere “Sizce ideal bir eğitim lideri, öğretmenlerle arasında nasıl adalet sağlamalı?” sorusuna katılımcılar: **“Ders programlarında adil olma, anlayışlı olma, hakkını teslim etme, emeğe saygı duyma, performansa göre değerlendirme, başarıyı adil şekilde ödüllendirme, taraf tutmama, görev dağıtımında adil olma ”** öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerde ise: “ Okul müdürünüzün sizlere karşı Lider Adaleti davranışı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenler: **’Görev dağılımında adil , bizlerle ortak karar alma, performansa dayalı ödüllendirme, ders programlarını öğretmen ihtiyacına göre belirleme.’** şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Lider Adaleti Teması öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmelerden elde edilen cevaplar doğrultusunda: **“Dağıtımsal Adalet, İşlemsel Adalet ve İlişkisel Adalet”** alt temaları altında incelenmiştir.

4.4.1. Dağıtımsal Adalet Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Dağıtımsal Adalet” alt temasında öğretmenlerin grup prototipi bir lidere ilişkin görüşlerinden **“Başarıyı adil şekilde ödüllendirme, hakkaniyetli olma, ayırım yapmama, hakkını teslim etme, emeğe saygı duyma, performansa göre değerlendirme, izinler konusunda adil olma,”** şeklinde kodlara ulaşılmıştır.

“Müdürümüz hangi öğretmen olursa olsun kim oraya emek verdiyse hepsini ödüllendirir. Örnek veriyorum, benim evimde bir çiçek var müdürüm vermiştir. Mesela bir tane plaketim var, oradan verilmiştir. Yani eğer bir emek verdiyse mutlaka gönlümüze almak adına küçükte olsa bir hediye verir. Ee arada öğretmenleri aile gibi toplar bir kahvaltıya götür. Bir tatlı yemeğe götürür.” (K-8)

“Okul müdürümüz ödülleri adil bir şekilde dağıtıyor. Yani herhangi bir ayırma gidilmeden. Bu inanç bazında olabilir ya da fikri bazda olabilir. Herhangi bir bazda ayırma gidilmeden gayet başarı ve performans odaklı adil bir sistemde ödüller veriliyor diyebilirim.” (K-1)

“Okul müdürümüz ödüllendirme vesaire de gayet adil. O konuda herhangi bir olumsuz tecrübem olmadı müdürümle. (K-6)

“Hocam bence öğretmen ve idareci doğru ilişki kurabilmeli. Yani dışarıdaki arkadaşlığı okula taşımamalı. Yoksa tarafsız olamaz. Duygularını bir kenara bırakıp verilen emeğin karşılığını da teslim etmeli.” (K-3)

“Ya bence kişinin sendikasına, siyasi görüşüne bakmadan herkese tarafsız şekilde yaklaşmalı ve gerekli değerlendirmeleri buna göre yapmalı. Adaleti ancak bu şekilde sağlayabilir.” (K-7)

“Hocam eğitim liderinin öncelikli olarak öğretmenlere karşı tarafsızlığını koruması ve huzurlu bir ortamda hizmet edilebilmesi için sorumluluk ve vicdan sahibi olması gerektiğini düşünüyorum, Vicdan işin içinde olduktan sonra emeklerde karşılığını bulur.”(K-2)

4.4.1.1. İşlemsel Adalet Alt Temasına İlişkin Bulgular

“İşlemsel Adalet” alt temasında öğretmenlerin grup prototipi bir lidere ilişkin görüşlerinden **“Ders programlarını öğretmen ihtiyacına göre belirleme, görev dağılımında eşit davranma, işi ehline verme, görevlerde ilgi ve yeteneği önemseme, herkese eşit görev verme, gönüllü olmayı önemseme”** şeklinde kodlara ulaşılmıştır.

“Ders programını ihtiyaç yönelik yapıyor, öğretmenin kendi hayat standartlarını vesaire göz önünde bulundurup müdürümüz şeffaf bir program hazırlar.” (K-6)

“Ders programlarını hazırlarken öncelikle bizim çalışma durumumuzu göz önünde bulundurur. Imm yani bizim müsaitlik durumumuzu sorar. Kararlar alınırken eee bugüne kadar yani Her karar alınırken bize fikrimizi sordu diyebilirim. Hocam bu kararlarda söz sahibi olmak insana gerçekten kendini değerli hissettiriyor.” (K-7)

“Müdürümüz bir görev verileceği zaman önceliği yeterliliği olan kişiyi bulmaya çalışır. Her öğretmen arkadaşımıza yeteneği ve bilgisi dahilinde sorumluluklar verir.” (K-11)

“Eğitim lideri görev dağılımında gönüllülüğü esas almalı. Hani evet gönüllülük ilgi, alaka önemli ama bazı öğretmenlerimiz ya ben bu işlerden anlamıyorum deyip kendini kenara atabiliyor bu konuda eğitim liderinin adaletli görev dağıtımını yapması gerekir.” (K-2)

“Lider iş yükü anlamında eşitlik sağlamalı. Hani sana 2 görev, 3 görev şeklinde değil de içeriğin zorluğu da böyle göz önünde bulundurulmalı diye düşünüyorum. Çünkü bazı çalışmaların içeriği birkaç çalışmaya eşdeğer olabiliyor.” (K-5)

“Görev dağılımlarında okul dışındaki şartlarda bence düşünülmeli. Bunlar ne olabilir? Engelli çocuğu olabilir bir öğretmenimizin veya tek başına yaşıyor olabilir. Yine bebeği olabilir lider bunları da göz önünde bulundurulmalı. (K-8)

a) Kişiler Arası Adalet Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Kişiler Arası Adalet” alt temasında öğretmenlerin grup prototipi bir lidere ilişkin görüşlerinden **“Her görüşe saygılı olma, istişare etme, anlayışlı olma, taraf tutmama, farklı sendika veya görüşlere eşit yaklaşma, kararlarda öğretmene danışma, cinsiyetçi olmama,”** şeklinde kodlara ulaşılmıştır.

“Müdürümüz herhangi bir görüşe, sendikaya ya da partiliye göre muamele yapmaz. Hiçbir şekilde ayırım yapmaz diyebilirim. Herkese adil davranır.” (K-15)

“Müdürümüz bir çalışmayı kimlerle yapacaksa o öğretmen arkadaşlarımızın fikir ve görüşlerine değer verir, onları dinler, ama hep birlikte karar alır. Bu alınacak kararın daherkesein lehine olmasına özen gösterir.” (K-5)

“Hani gerçekten lider dediğimiz bir kavram var ya gerçekten müdürümün lider olduğunu düşünüyorum. Her konuda bizi dinler bize danışır. Hani sosyal anlamda

farklı karakterlere bile eşit oranda yaklaşabilen biri. Etik kurallara çok bağlı, iyi bir lider olduğunu düşünüyorum.” (K-9)

“Eee bugüne kadar yani her karar alınırken bizim fikrimizi mutlaka sordu. Kararları öğretmenlerle bir masa başında toplantı halinde aldı. Hocam bu kararlar alınırken fikrimize danışılması insana gerçekten kendini değerli hissettiriyor.” (K-7)

Çalışma kapsamında görüşme yapılan üç öğretmen ise okul müdürlerinin: **“Lider adaleti boyutunda belge ve ödül dağıtımında yeterince şeffaf olmadıklarını, karar alırken tek başına karar almak istediği.”** şeklinde düşüncelerini dile getirdikleri görülmüştür.

“Okul müdürümüzün ödülleri hangi şartlarda verdiğini bilmiyorum. Yani ben şunu isterim, bir kriter varsa bunu öncesinden belirtmek gerekir. Ben Çağla Hanımı yazdım ama şu şu şu etkinlikleri yaptı, bu yüzden bu sene aday gösterdim gibi. Bu anlamda yöneticilerin şeffaf olması gerekir bence.” (K-4)

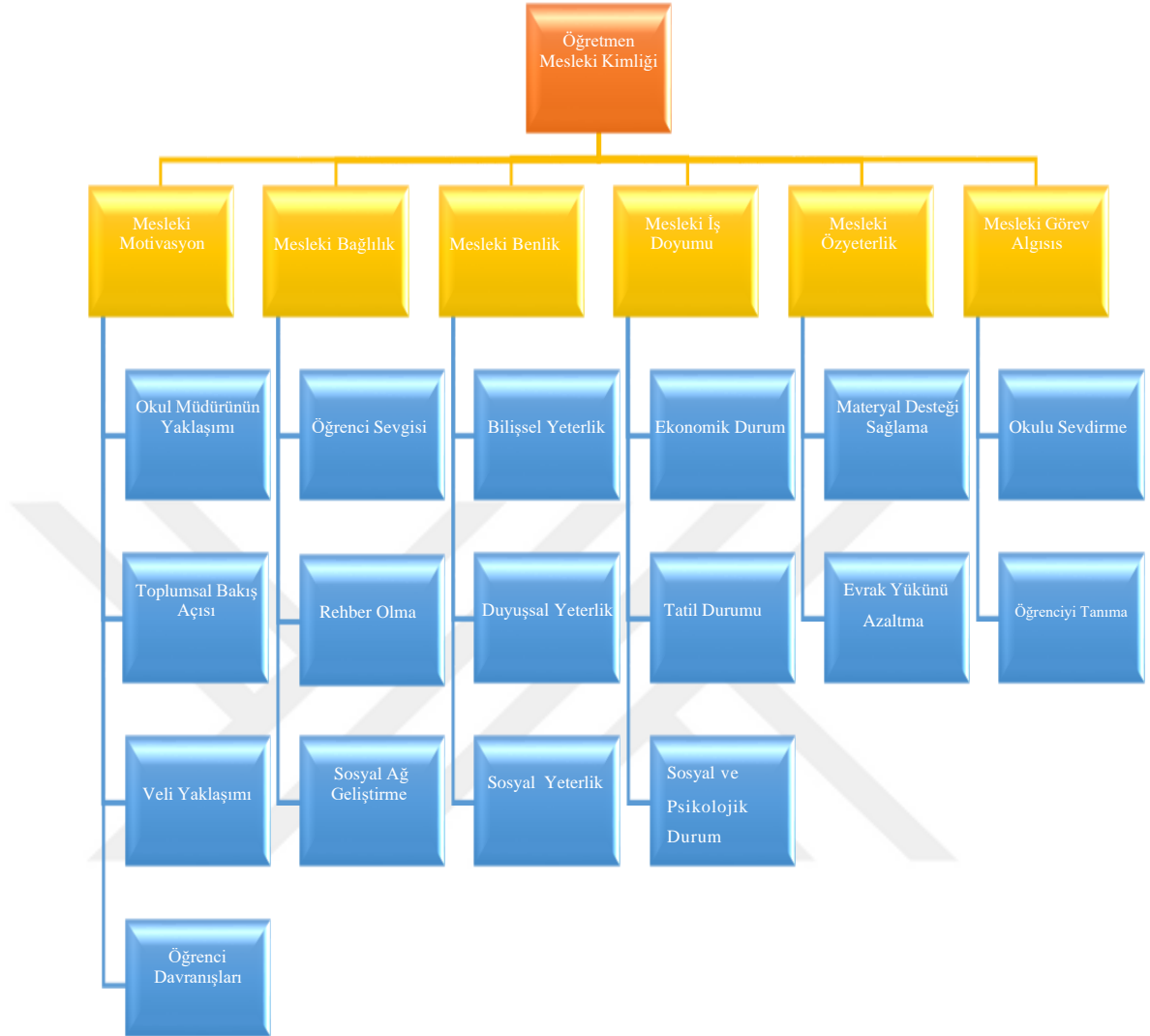
“Okul müdürümüz belge veriyor, teşekkür, takdir veriyor. Neye göre veriyor ben hiç bilmiyorum. Çünkü bununla ilgili bir açıklık, şeffaflık söz konusu değil. Yani kim ne aldı, neden aldı, neden ötürü aldı? Öncesinde bize bilgi verilmez.” (K-10)

“Ya bazen karara katılım sürecinde tek başına davranıyor. En basitinden mesela en son bir kitap okuma yarışması yaptık velilerimizle. Müdür çok akademik kitaplar seçti. Ben kendisine durumu ilettim. Keşke dedim bize sorsaydınız. Çünkü Türk halkı biraz şeyden hoşlanıyor. Aksiyondan hoşlanıyor. Biraz acıtasyon seviyor. Ya seçtiği kitaplar o kadar ağır ki çoğu velinin de okuduğunu zaten zannetmiyorum. Hani bazen kararı alma sürecinde karara katılım sürecinde bize danışmıyor.” (K-13)

4.5. Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında derinlemesine görüşme yapılan katılımcılarından toplanan veriler, araştırma konusuyla ilgili olarak değerlendirilmiştir. Toplanan veriler incelenerek, **“Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algılarını Etkileyen Faktörler”** başlığı altında oluşturulmuştur. Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen faktörleri belirlemek ve öğretmenlerin bu faktörlere yönelik görüşlerini analiz etmek şeklinde ifade edilebilir. Araştırmanın altıncı alt problemi, “Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuyla ilgilidir. Bu soruyu yanıtlamak için, araştırmada kullanılmak üzere (Aydın, 2022) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Kimliği ölçeğinin alt boyutları olan **“Mesleki Benlik, Mesleki Motivasyon, Mesleki Bağlılık, Mesleki İş Doyumu, Mesleki Öz yeterlik ve Mesleki Görev Algısı”** göz önünde bulundurularak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Analiz neticesinde, öğretmenlerin mesleki kimlik algısını etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı olarak kodların ve alt temaların belirlendiği betimsel analiz yapılmıştır. Analiz neticesinde öğretmen mesleki

kimliğine ilişkin belirlenen alt temalar şekil 4,2’de gösterilmiştir.



Şekil 4.2: Öğretmen Mesleki Kimliğine İlişkin Tema ve Alt Temalar

Şekil 4.2’de gösterildiği gibi, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkileyen faktörler, öğretmen görüşlerinin analizi sonucunda 6 tema ve bu temalara bağlı olan alt temalardan oluşturulmuştur. Bu bağlamda “**Mesleki Benlik**” teması “**Bilişsel Yeterlilikler**”, “**Duyuşsal Yeterlilikler**” ve “**Sosyal Yeterlilikler**” şeklinde 3 alt temada incelenmiştir. “**Mesleki Motivasyon**” teması “**Okul Müdürünün Kuramı**”, “**Toplumsal Bakış Açısı**”, “**Veli Yaklaşımı**”, “**Öğrenci Davranışları**” şeklinde 4 alt temada incelenmiştir. “**Mesleki Bağlılık**” teması “**Öğrenci Sevgisi**”, “**Rehber Olma**”, “**İnsan Biriktirme**” şeklinde 3 alt temada incelenmiştir. “**Mesleki İş Doyumu**” teması “**Ekonomik Durum**”, “**Tatil İmkânı**”, “**Sosyal ve Psikolojik Durum**” şeklinde 3 alt temada incelenmiştir. Çalışmanın bulgular bölümünde bu tema ve alt temalara ilişkin öğretmen görüşleri ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. **Mesleki Özyeterlilik** teması “**Materyal Desteği Sağlama**” ve “**Evrak Yükünü Azaltma**”

şeklinde 2 alt temada incelenmiştir. “Mesleki Görev Algısı” teması “Okulu Sevdirme” ve “Öğrenciyi Tanıma” şeklinde 2 alt temada incelenmiştir.

4.6. Mesleki Benlik Temasına İlişkin Bulgular

Çalışma doğrultusunda görüşülen öğretmenlere “Öğretmen kimliği denildiğinde aklınıza neler geliyor?” Kişisel özellikleriniz ile mesleki kimliğinizin örtüşen yönlerinden bahseder misiniz?” sorularına: “*Sabırlı olmak, çocukları sevmek, öğrenme isteği, dinleme becerisine sahip olmak, çözüm odaklı olma, sayısal zekaya sahip olma, meraklı olma, teknolojiyi kullanabilme, üretken olma, rol model alınan olma, öğrencilere pozitif yaklaşabilme, esprili olma,*” şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda Mesleki Benlik Teması “*Bilişsel Yeterlilikler, Duyuşsal Yeterlilikler ve Sosyal Yeterlilikler*” şeklinde 3 alt temada incelenmiştir.

4.6.1. Bilişsel Yeterlilikler Alt Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bilişsel yeterliliklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında kendilerini: “*Çözüm odaklı olma, meraklı olma, teknolojiyi kullanabilme, üretken olma.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

“Ben öğrencide bir sorun gördüğüm zaman ya da derse bir öğrenci sorunlu geldiği zaman mutlaka o sorunu çözmek isterim. Sorunu görmezden gelmek, umursamaz olmak benim kişiliğimde yok.” (K-12)

“Teknolojiyi kullanmayı seviyorum. Okulda da teknolojiyi öğrencilere aktarabilmek onlarla bir şeyler üretebilmek hoşuma gidiyor. Bu anlamda eski öğretmenler biraz daha hani buna karşılar teknolojiyi kullanma konusunda. Bizim okulda fotokopi çekmeden günbitmez mesela onu bile çıkarmada çok zorlanan öğretmenlerimiz olabiliyor. Öğretmenlik yapacaksan gerçekten teknolojiye biraz ayak uydurman gerekiyor.” (K-14)

“Öğretmenliği seviyorum, meraklıyım, araştırmayı seviyorum. Okumayı seviyorum, yani okumayı sevdiğim için okutmayı da seviyorum. O yüzden çocuklara da kitap okutmaya çalışıyorum. Şiir yazmaya çalışıyorum. Hani basit basit yeni şeyler deniyorum. Çocuklarla da deniyorum. Mesela geçen şey denedik, ‘Haiku’ denedik. Bilmiyorum duydunuz mu? Japon şehir sanatı çocuklarla denedik. 3 satır yazılacak, 17 heceden oluşacak. Tabii doğayla ilgili olacak da bizim yazdığımız şiirlerde inekler, keçiler, havada uçuşuyor. Yani hayatımdaki gördüğüm yenilik olarak gördüğüm her şeyi mesleğimde de denemeye çalışıyorum. Yani şey istiyorum açıkçası tek bir kalıpta değil de evrensel bir insan yetiştirmek. Benim öğrencim Vivaldi ismini duyduğunda bu Vivaldi diyebilmeli ya da Frida Kahlo'nun ‘Biz’ tablosunu gördüğünde bu Frida Kahlo diyebilmeli. Biz bir ders boyunca çocuklarla eriyen saatler tablosunu tartıştık. Salvador Dali'nin burada Eriyen Saatlerde neyi anlatmak istemiş, hatta ev ödevi vermişim onlara. Onlar da aileleriyle tartışmış. Hani isteğim benim evrensel dünya vatandaşı modunda çocuk yetiştirmek.” (K-13)

“Beceri konusunda ben biraz hırslı ve ekstra işler yapan bir insanım. Öğrencilerimin de hedefleri doğrultusunda her zaman gayretli olmasını, bir şeyler üretmesini bekliyorum. Zamanında çok kitap yazmaya çalıştım. Çok kitap incelemesi falan yaptım. Yani sadece öğretmenlik yapan bir insan değilim. Yani öğretmenliğin yan

şeylerine çok defa girmiş bir insanım. Akademik olarak yazılarım, çalışmalarım var.” (K-15)

4.6.1.1. Duyuşsal Yeterlilikler Alt Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin duyuşsal yeterliliklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında kendilerini: **“Sabırlı olma, saygılı olma, sevgi dolu olma, vicdan sahibi olma, merhametli olma ve empati kurabilme.”** şeklinde ifade etmişlerdir.

“Ben sabırlı ve vicdan sahibi biriyim. Öğretmenim bence önce merhametli, vicdanlı ve sabırlı olması gerekiyor. Çünkü biz kapıyı kapatıyoruz ve 40 dakika 50 dakika boyunca hani kimse size ne yaptığınızı sormuyor. Tamamen sizin sabrınız ve vicdanınıza kalmış bir konu. O yüzden kesinlikle hani ben gireyim de 50 dakikayı doldurayım da çıkayım paramı alayım şeklinde bakan kimsenin öğretmeni olmaması gerektiğini düşünüyorum. Çocuklar sana koşulsuz güveniyorlar, inanıyorlar. Hani yanlış bile bir şey söylesen öğretmenim söylüyorsa doğrudur. Bu çok güzel bir şey bizim için. Hani doyum edici bir şey, bir şeyler öğretmek.” (K-14)

“Sabırlı olmak, daha anlayışlı olmak, beklemeyi öğrenmek gibi özelliklerim öğretmenliğe başlamam birlikte bende daha ön plana çıkmaya başladı. Daha iyi dinleyebilmek, daha ince ve hassas davranabilmek gibi özellikler benim özelliklerim olsa da u mesleğimle birlikte bu özellikleri daha bir geliştirme şansı elde ettim.” (K-10)

“Ben kendimi hep sabırlı biri olarak tanıdım. Lise yıllarımda da hatta askerde bile bana sabırlı olduğumdan ötürü bana çok sabırlı adamsın filan derlerdi. Bu öğretmenlikle biraz örtüşüyor. Bir de anlatmayı çok severdim. Fıkra anlatıcısıyım hep ya da işte arkadaş ortamlarında hep çağrılan hatta şey yani seni de eğlendir bizi diye çağırırdı denilen adamdım böyle.” (K-12)

“Ben çok sabırlı biri değilim ama iyi ki öğretmen olarak çalışıyorum. Ben öğrenme aşkını hiç yitirmedim. Sürekli bir şeyler öğrenmeye, sürekli bir şeyler okumaya çalışıyorum.” (K-8)

“Ya şimdi öğrencilerin gözünde ışık olmak gerçekten çok güzel. Onların size hayranlıkla bakması, sizi rol model alması veya büyüdükları zaman karşınızda iyi bir meslekle ya da yani bu illa diploma olarak söylemiyorum. Yani bir marangozdu işinde de çok iyidir veya helal yoldan para kazanıyordur bu şekilde karşına çıktığı zaman bu gurur verici bir olay.” (K-4)

a) Sosyal Yeterlilikler Alt Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sosyal yeterliliklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında kendilerini **“Rol model alınan, iletişim becerisi, enerji dolu olma.”** şeklinde ifade etmişlerdir.

“Çok sosyal bir insan olduğumu düşünüyorum. Çünkü okulda günde 40 tane vaka görüp 40 tane veliyle konuşup ve o 40 tane vakanın sorununu çözmeye çalışırken ister istemez çok fazla çözüm odaklı ve sosyal bir insan oluyorsun.” (K-9)

“Öğrencilerle iletişim kurmak, onlara bir şeyler öğretmek bana keyif veriyor. Sizi örnek alan bir sürü çocuğunuz oluyor. Mesela benim bir çocuğum yok. Evde bir çocuğum olsaydı benim işte ayak izimden yürüyecekti. Benim yaptığım hareketleri yapacaktı. Beni kendine model alacaktı ama şimdi görüyorum işte 15 tane çocuğum var ve kendi davranışlarını onlarda görmek şaşırtıyor beni açıkçası size benzemeye çalışıyorlar ve sizin yaptığınız sizin yediğiniz gibi yemeye çalışıyorlar. Sizin gibi

espri yapmaya çalışıyorlar. Bunlar heyecanlandırıyor şahsen beni.” (K-7)

“Güler yüzlü, neşeli, komik. Hani biraz böyle esprili. Bazen okulda merdivenden çıkıyorum. Çocuk bana bakıyor ben ona bakıyorum. Sonra ona şey diyorum. Bugün ne kadar güzel olmuşsun diyorum. O da dönüp yok siz daha güzelsiniz öğretmenim diyor. Hani bu çok hoşuma gidiyor.” (K-13)

“Özellikle aile ilişkileri konusunda hani sosyal ilişkiler konusunda aile içi iletişim konusunda yine başvurulacak bireylerden biri oluyorum. Bu beni mutlu ediyor.” (K-1)

“Ben çok hareketli bir insanım. Durağan işleri yapamam, yani sevmiyorum, rahat edemem. Hareketli işleri daha çok seviyorum. Bundan dolayı çocukları çok seviyorum onlarla eğlenmek, mutluluklarını paylaşmak çok keyifli.” (K-11)

4.7. Mesleki Motivasyon Temasına İlişkin Bulgular

Çalışma doğrultusunda görüşülen öğretmenlere “Okul müdürünüzün öğretmen kimliğiniz üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirirsiniz ?” sorusuna: **“Okul müdürünün kendini motive ettiği, mesleki gelişim için teşvik ettiği, derse girerken enerjik ve mutlu olmasına destek olduğu, kendileriyle olumlu iletişim sağladığı.”**; “Kendinizi mesleğinizde daha iyi hissetmeniz için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna ise : **“Velilerin işlerine karışmaması, toplumun öğretmenliğe saygı duyması, öğrencilerin saygılı ve başarılı olmaları”** şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda Mesleki Motivasyon Teması **“Okul Müdürünün Kuramı, Toplumsal Bakış Açısı, Veli Kuramı, Öğrenci Davranışları”** şeklinde 4 alt temada incelenmiştir.

4.7.1. Okul Müdürünün Yaklaşımı Alt Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürünün Kuramı alt temasına ilişkin görüşlerine bakıldığında **“Rol model alınan, öğrencilere pozitif yaklaşabilen, esprili, iletişim becerisi yüksek, enerjik.”** şeklinde ifade etmişlerdir.

“Ortaklaşa etkinlikler yapacağımız zaman sürekli bizimle ya da bizi teşvik eden tarafı oluyor. Bu da bizi memnun ediyor. Ayriyeten okulla ilgili öğrencilerle ilgili yararlı faaliyetler olduğu zaman hani bizim önümüze taş koymuyor aksine bizi motive edici davranışlarda bulunuyor. Akademik başarı tabii ki olacak ama bunun yanında ahlak ve maneviyatın da olması gerektiğini söylüyor. Bir anlamda öğretmenlik mesleğinin sevgi vemerhamet olduğunu bizlere vurguluyor.” (K-2)

“Aramızda biraz daha böyle dost, abi, kardeş arkadaş ilişkisi var. Hani kurum amiri öğretmenlik ilişkisinin dışında daha sıcak, samimi bir ilişki var. Ben bundan dolayı çok mutluyum. Bu durum beni motive ediyor, memnun da ediyor açıkçası.” (K-5)

“Moralimizi motivasyonumuzu yükseltmek için gerçekten elimden geleni yapıyor. O noktada gerçekten hakkı inkâr edilemez. Coşkulu yani her şeyi üzüntüyü de coşkulu yaşıyor. Sevinci de coşkulu yaşıyor. Sağ olsun her elinden geleni yapıyor.” (K-13)

“Yani yeni bir öğrenme tekniği olsun yeni bir oyun olsun istediğimizi söylediğimizde

biz hiçbir şekilde geri çevirmiyor ve bizi motive ediyor. Bunu maddi ve manevi olarak karşılayabileceğini söylüyor ve karşılığını veriyor. Şahsen ayrıca okulumuzda atölyeler kurulmasını öğrencileri ve kendimizi geliştirmemizi gerçekten çok canla başla istiyor ve bunun için çalışıyor.” (K-7)

“Öğretmenlerle ve çocuklarla iletişimde hem kendini sevdireyor hem de kurallara bağlı kalmamızı sağlıyor.” (K-9)

4.7.1.1. Toplumsal Bakış Açısı Alt Temasına İlişkin Bulgular

Toplumsal Bakış Açısı alt temasına ilişkin öğretmenlere “Mesleki saygınlık açısından öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından nasıl algılandığını düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. ‘Toplumsal Bakış Açısı’ alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin **“Geçmişe göre öğretmenliğin saygınlığının azalması, ekonomik olarak yetersiz görülen bir meslek olması, şehirlerde öğretmene bakıcı gözüyle bakıldığı”** şeklindeki değerlendirmelerin karşısında **“toplumun öğretmenliğe karşı saygısının hala devam ettiği, ya da bölgesel olarak öğretmene saygının farklılaştığı”** şeklinde ifadelerin de olduğu tespit edilmiştir.

“Toplum içerisinde gerçekten saygınlığımızın azaldığını düşünüyorum. Hani bu bir efsane, bu bir klasik değil. Her yerde konuşuluyor işte eskiden böyle miydi? 30 sene önce böyle miydi? 50 sene önce böyle miydi? Ben ortaokul öğrencisiyken öğretmenime karşı anne, babam da akrabalarım da kendim öğrenci olarak da onun sözü senettir, o ne derse odur ona karşı asla ve asla bir yanlış yapmamak lazım diye düşünülürdü. Akşam beşten altıdan sonra sokağa çıktığımızda işte bakkala gidersek, eğer öğretmenimiz bizi görecektir ertesi gün okulda bize kızacak diye korkardık ama şimdi maalesef.” (K-5)

“Ya ben matematik öğretmeni olarak ilk atandığım zamanlarda öğretmenlik popülerdi. O zamanlar şey açısından çok yüksek puanlarla girdik biz. Yani ben tıbbı falan çok rahat girebiliyordum. Ama matematik öğretmenliğine girdim ve dolayısıyla çok saygın bir meslekti. Özellikle doğuda çalıştığım yerde kırsal yerlerde çalıştığım zamanlarda yani bilmiyorum da bir kaymakam gibi ağırlanıyordu. Yemeklere davet ediliyordum, birçok şey yani çok saygı görüyordum. Sonrasında büyük şehirlerde bu saygının gramını dahi görmedim. Yani sonrasında dediğim gibi büyük şehirlerde çalıştığım yerlerde veya hâlâ şu an kırsalda da saygı var ama o kadar kalmadı, eskisi gibi kalmadı yani. Yani öğretmenlik mesleği resmen bitti.” (K-15)

“Halkımız öğretmenlere karşı her zaman minnetle bakmıştır, saygıyla bakmıştır. Benim bu yönde hiçbir şekilde tereddütüm yok. Bundan dolayı da öğretmenlik yaptığım için gurur duyuyorum.” (K-3)

“Şu an bulunduğum yer köy ortamı köyde olduğumuz için tabii ki öğretmenlere şehirlerdekine göre daha fazla saygı var. Köylerde öğretmene karşı daha fazla saygı, sevgi olduğunu düşünüyorum daha önce şehir merkezinde öğretmenlik yaptığım için. Şehirlerde öğretmene bakıcı gözüyle bakılıyor.” (K-11)

“Sadece zaman açısından değil, mekân açısından da öğretmene verilen saygının farklılaştığını düşünüyorum. Doğu’ya gittikçe bu değerlerin arttığını ve zaman ilerledikçe debu değerlerin azaldığını düşünüyorum.” (K-9)

a) Veli Yaklaşımı Alt Temasına İlişkin Bulgular

Veli Kuramı alt temasına ilişkin öğretmenlere: “Öğretmenlik mesleğinin veliler tarafından nasıl algılandığını düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. “Veli Kuramı” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin “**Öğretmene saygısızlık yapma, whatsapp grupları, öğrencilere karşı ilgisiz olma, okul idaresine baskı kurma, sınıf yönetimine müdahale etme**” şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

“Valla hocam saygınlık kalmadı zaten ben o şekilde düşünüyorum, velilerin daha çok söz sahibi olduğu bir dönemdeyiz. Veli ne derse o. Velinin öncelikle bu öğretmen ya da idareci okuldaki personel benden daha çok zaman geçiriyor çocuğumla demesi gerekir. Akşam çocuğuyla ilgilenmeyip de bütün gün işte akşam 15 dakikalık çocuğunu görmeyle onun gelişimi hakkında bilgi sahibi olamayacağını, bizim söylediklerimizi de ciddiye alıp düşüncelerimize değer vermesi gerektiğini düşünüyorum.” (K-4)

“Anne, babalar da velilerde öğretmene karşı saygı kalmadı. Öğretmenliğin hani mesleki saygınlığı da azaldı diye düşünüyorum. Hani bölünmesi, ayrıştırılması, kadrolu öğretmen ücretli öğretmen, sözleşmeli öğretmen gibi.” (K-5)

“Veliler öğretmenlere karşı boyunu çoktan açtı. Ülkemizde yani maalesef büyük şehirlerde okulları veliler yönetiyor ve çok yanlış bir şey. Yani veli okulu yönetemez veliler hiçbir şekilde okulda öğretmenin yaptığı veya verdiği ödevlerin hiçbirisine karışamaz. Velilerimiz öğretmen seçimine varıncaya kadar birçok şeye el attı. Velilerin öğretmenlerin üzerinde çok büyük bir etkisi var. Özellikle büyükşehir ilkokullarında, ortaokullarında, liselerde pek karışmıyorlar ama. Acilen ellerini öğretmenlerden çekmek zorundalar. Veliler, öğretmene güvenmek zorundalar. Müdürler mümkün olduğunca yani öğretmenini veliye karşı savunabilmeli.” (K-15)

“Aileler daha katılımcı olmalı, çocuklarının sorunları için biraz daha öğretmenlere destek olmalılar. Ayrıca her şeye de müdahil olmasınlar.” (K-13)

“Veli öğrencisini tanımalı. Aslında bizim temel problemlerimizden biri öğrencisini tanımayan veli. Çocuğunu tanımayan veliye çocuğunun özelliklerini söylediğim zaman bir tepkiyle karşılaşıyorum. Benim çocuğum yapmaz diyor. Kameradan gösteriyorsun filan şok değişiyor. Ailelerden beklentim lütfen çocuklarını daha iyi tanısunlar.” (K-12)

“Velilerin tavırlarını görünce ben öğretmen değilim hani hiç okumasam da bakıcı olurmuşum diyorum. Velilerin baskısından dolayı müdürler velilere bir şey diyemiyor özel okulların kaderi bu sanırım. Velilerin okula para veriyor diye öğretmene bakıcı muamelesi yapması çok zoruma gidiyor.” (K-14)

b) Öğrenci Davranışları Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Öğrenci Davranışları” alt temasına ilişkin öğretmenlere: “Sizin öğretmenlik mesleğinde daha mutlu olmanız için öğrencilerin neler yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. “Öğrenci Davranışları” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin “**Öğretmene karşı saygılı olma, derse karşı ilgili olma, teknolojik araçlara gereğinden fazla anlam yüklememe**” şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

“Öğrenciler saygılı olsun yeterli ya. Derslerini önemsediklerini hissettirseler çok memnun olurum.” (K-12)

“Çok klişe bir şey söyleyeceğim saygılı olsunlar yeter. Saygı çok önemli çünkü yani birbirimizi sevmek zorunda değiliz. Saygılı olurlarsa bana yeterli olur, sevmek zorunda değiller.” (K-9)

“Onun davranışının düzelmesi, okunmasının gelişmesi, işte kendine hedefler koyması ve bu hedefe ulaştığında küçük de olsa işte böyle size bir teşekkür etmesi. Bunlar çok mutlu ediyor beni.” (K-7)

“İlk önce öğretmene karşı saygı. Daha sonra da görevlerini yapmaları beni mutlu edecektir. Anlattıklarımı gerçekten hissederek dinleyerek bana cevap vermelerini her zaman bekliyorum.” (K-5)

“Ya bu teknolojinin gelişmesiyle bilmiyorum öğrenciler kâğıt kalemde biraz uzaklaştılar. Okumaktan uzaklaştılar. Yani okumak dediğim gazete okumak, bir kitap okumak, öğrencilerin okuma duygusundan, kalemde, kâğıttan uzaklaşmaya başlaması bizim işimizi zorlaştırıyor ve bizi üzüyor açıkçası.” (K-1)

“Öğrenciler televizyonlarda izledikleri gereksiz diziler, programlardan kaynaklı okulda öğrencilik vasfının, amacının dışında davranıyorlar. Bu anlamda çocukların ve ailelerin daha dikkatli olmaları gerekiyor.” (K-4)

4.8. Mesleki Bağlılık Temasına İlişkin Bulgular

Çalışma doğrultusunda görüşülen öğretmenlere “Mesleğinize devam etmenizde hangi unsurların etkili olduğunu düşünüyorsunuz?” Sorusuna: “**Öğretmenliği sevmek, öğretmenliğin saygı gösterilen bir meslek olması, dost ve arkadaş edinmek**” ve “Yeniden dünyaya gelseniz öğretmen olur muydunuz?” sorusuna ise: “**13 kişi evet 2 kişi ise hayır.**” cevabını vermiştir. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda Mesleki Bağlılık Teması “**Öğrenci sevgisi, Rehber Olma, İnsan biriktirmek**” şeklinde 3 alt temada incelenmiştir.

4.8.1. Öğrenci Sevgisi Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Öğrenci Sevgisi” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin “**Çocukları mutlu etmek, öğretmeyi sevmek, çocuklara faydalı olmak, sınıfa girdiğinde dertlerini unutmak.**” şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

“Ben sınıfa girdiğimde tüm dertlerimi unutuyorum. Çocukların dünyası çok farklı bu yüzden çok seviyorum onları. Yani liseden beri karar vermiştim öğretmen olmaya o yüzden güzel bir meslek kutsal bir meslek. Dediğim gibi öğretmenliği seviyorum, mutluym. Onlarla empati yapabiliyorum. Onlara duygusal, sabırlı davranabiliyorum, merhametle yaklaşabiliyorum.” (K-14)

“Ya öğretmenliği gerçekten severek yaptığımı belirtmek isterim. Maddi olarak doyum etmese de çocukları sevdiğimiz için katlanıyoruz, yani gerçekten işimizi seviyoruz.” (K-4)

“13 yıllık öğretmenlik hayatımda onlarca, yüzlerce öğrencinin hayatına dokundum bu durum beni çok mutlu ediyor. Bu yüzden yeniden dünyaya gelsem yine öğretmen olurum.” (K-5)

“Ben çocukları çok seviyorum. Hatta öğretmenlik bu yüzden çok keyifli bir meslek diye öğrencilerime de söylüyorum. Bunu öğrencilerime sorsanız onlar da size söylerler. Benyine dünyaya gelsem yine rehber öğretmeni olurum.” (K-7)

“Ben yeniden dünyaya gelsem kesinlikle yine öğretmenliği seçerdim. Birincisi benim karakterime çok uygun bir meslek. İkincisi ben öğretmenliğe idealist bakan biriyim. Hayatta insanlığa faydalı olmanın, toplumu geliştirebilmenin eğitimle olduğuna inanıyorum. Bunun yolunun da öğrencilerin gönlüne dokunmak olduğunu düşünüyorum.” (K-1)

4.9.1.1 Rehber Olma Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Rehber Olma” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin **“Ailemin öğretmenliğime saygı göstermesi, çevremdekilerin fikrime değer vermesi, insanlar tarafından danışılan olunması”** şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

“Öğretmen olduğum için ailem bana çok değer verir. Bunun için her zaman kendimi kıymetli olarak gördüm. Kendi akrabalarım içerisinde kardeşlerim içerisinde ee ve hizmetgötürdüğüm insanlar içerisinde de o değeri gördüğümü ben hissettim. Birçok konuda bana danışırlar.” (K-10)

“Öğretmen olduğum için ailemde ve akrabalarım içerisinde genelde doğru kararı verecek kişiymişim gibi davranıldı. Bu duyguyu hissetmek çok güzel.” (K-12)

“Akrabalarım ve yakın çevrem içerisinde hiç bilgi sahibi olmadığım şeylerde bile hocam sen öğretmensin bilirsin derler.” (K-3)

“Mesela benim çocuğum yok ama olan arkadaşlarım sanırım beni bilirkişi olarak görüyor. İşte benim çocuğum konuşmuyor acaba neden konuşmuyor? Boyu, kilosuna normal mi? Hani bilişsel gelişimleri ile ilgili sorular soruyorlar. İnsanların benim fikrimedanişmaları hoşuma gidiyor.” (K-14)

“Ailede de bir şey olduğunda buna Nalan’a soralım oluyor. Yani başka ebeveynlik konusu da hep bana sorulur aile de. Çocuğa şöyle yapıyoruz ama hani acaba doğru mu yapıyoruz şeklinde. Bir öğretmen olarak fikirlerine değer verilmesi beni mutlu ediyor.” (K-9)

a) Sosyal Ağ Geliştirme Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Sosyal Ağ Geliştirme” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin **“Yeni insanlar tanımak, dost ve arkadaş edinmek”** şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

“Yani bütün senelerin toplamında binlerce öğrenci, binlerce veli tanıdım. İnsan kaynağı kazandırmak anlamında manevi anlamda ben bunun katkısını size sapsam bitiremem. Bir sürü manevi katkısı, bir sürü arkadaş, bir sürü öğrenci öğrencilerimin çocukları bile yani oldular, yani öyle söyleyeyim.” (K-4)

“Öğretmen arkadaşlarımla öğretmenlik dışında aramızda biraz daha böyle dost, abi, kardeş arkadaş ilişkileri oluştu. Ben bundan dolayı çok mutluyum. Bu kadar dostu, arkadaş başka bir yerde edinemezdim.” (K-5)

“Öğretmenliğin maddi imkansızlıklarını saymazsak bana kazandırdığı en önemli şey birçok iyi arkadaşlıklar ve dost edinmek olduğunu söyleyebilirim.” (K-13)

4.9. İş Doyumu Temasına İlişkin Bulgular

Çalışma doğrultusunda görüşülen öğretmenlere “Mesleğinizin size kazandırdıkları ya da sizden aldığı şeyler nelerdir?” sorusuna: **“Ekonomik yetersizlik yaşama, sabrın tükenmesi, tatil imkanının fazla olması, aileye yeterince vakit ayırma”** şeklinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda İş Doyumu Teması **“Tatil Süresi, Ekonomik İmkanlar, Sosyal ve Psikolojik Durum”** şeklinde 3 alt temada incelenmiştir.

4.9.1. Ekonomik Durum Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Ekonomik Durum” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin **“Maaşların azlığı, hayat pahalılığı, yüksek kiralar”** şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

“Yani ülkemizde çok fazla enflasyon var ve bize çok fazla yansıyor. Yani işte ister istemez alım gücümüzün düşmesi ya da ne bileyim tatil günlerimizi daha konforlu, daha istediğimiz şekilde değerlendirmemiz anlamında bazı sıkıntılarımız var. Kimi arkadaşlarımız ailesinden destek görüp mesela yurt dışına gidiyor. Onlara çok özeniyoruz. Aramızda bunu konuşuyoruz. Öyle söyleyeyim. Öğretmen maaşları acilen iyileştirilmeli.” (K-7)

“Öğretmen arkadaşlar olarak maddi anlamda yetersizlik yaşamamız bizde burukluk oluşturuyor. Ücretli öğretmenliğinde öğretmenler üzerinde baskısı oluyor. Dışarıda, velilerde, çevrede atanamadın mı? Her yıl öğretmen ataması oluyor. Sen hâlâ atanamadın mı? şeklinde. Yani bu politikaların kesinlikle ve kesinlikle öğretmenliğe zararverdiğini düşünüyorum.” (K-5)

“Büyükşehirlerdeki öğretmenlere ekstra bir maaş verilmeli. Maddi olarak Yozgat'taki birinin kirasıyla Şile'deki birinin kirası elbette aynı değil. Öğretmenler olarak yükselen kiralardan çok yakınıyoruz. Öğretmenler odasında en çok konuştuğumuz konulardan biri inanın ev kiralari.” (K-9)

“Maaş geldiği gibi eriyor. Özellikle şu asgari ücret öğretmen maaşına yaklaşıncı hani öğretmenliğin ne anlamı kaldı ki falan demeye başladık. Zor ya böyle rahat rahat geçinen bir öğretmen yok sanırım hiç duymadım.” (K-14)

“Günden güne yaşamış olduğumuz ekonomik sıkıntılar öğretmenlere çok ağır bir yük veriyor. Dolayısıyla hani derlerdi ya eskiden hocam filmlerde de görürdük. Öğretmenler dikiş nakış, taksicilik gibi ek iş yapıyor. Ben bunu açık açık görmeye başladım, gerçekten ufak ufak ekiş yapmaya başlayan öğretmenler var. Hatta bunun konuşması bile oluyor. Yani ek olarak ne yapılabilir? Bir editörlük, taksicilik, bir redaktörlük belki yapılabilir.” (K-1)

“Ben öğretmenlerin gariban evlat gibi kaldığını düşünüyorum. Yani sosyal medyada zaten hani almış başını sürekli yanıltıcı maaşlar paylaşılarak şu kadar maaş alıyorlar, bu kadar maaş alıyorlar kesinlikle o maaşları almıyoruz. Aldığımız maaşlar gerçekten yetersiz. Keşke veliler bir gün gelip de hani o okulda dursalar da akşam eve gittiklerinde sessizliğin değerini bir anlasalar.” (K-13)

Bazı öğretmenler mesleğin artık kendini yordüğünü veya öğretmenlik mesleğinin ekonomik şartlarının yetersizliğinden dolayı gelecekte farklı işleri yapabileceğini ifade etmişlerdir.

“Ben emekliliğim gelmeden istifa etmeyi düşünüyorum. Yani o derece öğretmenlikten yoruldum. Çünkü öğretmenlik çok yıpratıcı bir meslek.” (K-15)

“Kişisel olarak ben on yıl sonra mümkünse öğretmenliği bırakırım gibi geliyor. Hani mesleğin dışına çıkmak alternatif bir işe geçmek olabilir. Ben özel sektörün eğitimdeki payı arttıkça eğitimin kalitesinin ve öğretmenlik mesleğinin yapılabilirliğinin azalacağını düşünenlerdenim.” (K-12)

4.9.1.1. Tatil Durumu Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Tatil Durumu” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin **“Tatil imkanının diğer mesleklere göre fazla olması, ailesine ve sosyal hayatına daha çok zaman ayırabilme”** şeklinde kendilerini ifade ettikleri görülmüştür.

“Öğretmenliğin tatil imkanının diğer çalışanlara göre fazla olması benim için çok önemli. Şehir dışında yaşıyorum. Ailem şehir dışında eşimin ailesi şehir dışında. Bu açıdan öğretmenliğin iyi bir tatil süresine sahip olması beni doyum ediyor.” (K-2)

“Öğretmenliğin çok bir getirisi yok. Hani aldığın maaş elinde hemen eriyor. Ama benim için en güzeli tatilinin fazla olması. Bir de okul zamanı yarım gün çalışmak bir bayan için çok güzel. Kalan vakitlerde kendi işlerimi hallediyorum yüksek lisans derslerime rahatlıkla gidiyorum.” (K-14)

“Öğretmenliğin tatil imkânının fazla olması çocuklarıma, aileme zaman ayırabildiğim için beni gerçekten doyum ediyor.” (K-12)

a) Sosyal ve Psikolojik Durum Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Sosyal ve Psikolojik Durum” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin **“Daha sabırlı olma, , kendini geliştirme, iletişim sağlama, sosyalleşme, genç kalma, kendini güncelleme”** şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

“Olumlu birçok şey sayabilirim. Daha sabırlı, daha olgun düşünen, sorunlara alternatif çareler üretebilen bir insan olmamı sağladı.” (K-3)

“Öğretmenlikte hep genç kalıyorsunuz çünkü hep küçük nesillerle bir aradasınız. Hep enerjiniz yerinde olmak zorunda. İçinizdeki çocuk ölmüyor, o da sizi mutlu ediyor gerçekten.” (K-14)

“Öncelikli olarak iletişimim çok iyi değildi. Yani ben aşırı derecede konuşkan bir insan değildim. İster istemez öğretmenlik sayesinde iletişimim güçlendi.” (K-15)

“Daha sabırlı olmayı öğretti hocam. Çabuk sinirlenmemeyi öğretti. Açıkçası öğretmenliğin benden götürdüğü bir şeylerin olduğunu düşünmüyorum.” (K-7)

“Haftada 40 vaka görüp 40 tane veliyle konuşup ve o 40 tane sorunu çözmeye çalışırken ister istemez çok fazla sosyal bir insan oldum.” (K-9)

Bunların yanında bazı öğretmenlerin “öğretmenlik süresince sabır duygularının tükendiği, aileye daha az zaman ayırmak zorunda kaldıkları, fiziksel yorgunluk” gibi ifadelerinin de olduğu tespit edilmiştir.

“Öğrencilerin o saflığı, o güzelliği paha biçilemez. Ama kötü tarafı da sabır bitti. Öğretmenlik bende gerçekten sabrı bitirdi.” (K-13)

“Ya aileme karşı biraz daha az zaman ayırıyorum. Mesela WhatsApp gruplarımız var. Öğrencilerle, velilerle ya da işte öğretmenler arkadaşlarla. Okul dışında da WhatsApp'ta görüşmeler gerçekleşebiliyor. Bu bize zaman kaybettiriyor. Aileme ayıracağım zamandan götürüyor.” (K-5)

“Öğretmenlik benden çok şey götürdü. Akşam işten sonraki o iç fiziksel ağrı. O baş ağrısı gerçekten beni yaşlandırdı diyebilirim. Yani o kafa ağrısı, o öğrencilerin sesi akşam hâlâ kulağımda oluyor.” (K-6)

4.10. Mesleki Öz Yeterlilik Temasına İlişkin Bulgular

Çalışma doğrultusunda görüşülen öğretmenlere “Öğrencilere daha etkili öğretim sunmak için sınıfta neler yapıyorsunuz?” Bu anlamda eğitim liderlerinden beklentileriniz nelerdir?” şeklinde sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda Mesleki Öz yeterlilik teması “**Materyal Desteği Sağlama, Evrak Yükünü Azaltma**” şeklinde 2 alt temada incelenmiştir.

4.10.1. Materyal Desteği Sağlama Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Materyal Desteği Sağlama” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin “**Atölyelerin kurulması, öğretim materyali sağlanması**” şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

“Hocam okul müdürümüz bize bol bol maddi ekipman sağlamalı. Çünkü bu sadece öğretmenin gücüyle olabilecek bir şey değil. Daha önce çalıştığım okullardaki müdürler bu konuda oldukça gayretliydi. Atölyeler kurmuştuk çok etkili ve verimli çalışma ortamımız oluyordu.” (K-5)

“Bizim branşımızda yaparak yaşayarak öğretmek çok önemli. En fazla hani kalıcı öğrenmeyi sağladığımız yöntem bu. Daha fazla deneylere, etkinliklere odaklanıyoruz o açıdan okul idaresinden beklediğimiz maddi imkanları oluşturmaları ve bize destek vermeleri.” (K-7)

“Okulların ne kadar sınırlı kaynakları olduğunu bilen biriyim. Ancak öğrencilerimizi yaşantı odaklı yönlendirsek akademik başarıya götürebileceğimize inanıyorum. O açıdan şartlar zor da olsa eğitim lideri materyal desteği sağlayabilmeli.” (K-3)

4.10.1.1. Evrak Yükünü Azaltma Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Evrak Yükünü Azaltma” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin “**Angarya işler, çok fazla proje çalışması, resmi işlerin fazlalığı, birçok şeyle aynı anda uğraşma**” şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

“Yani bu angarya işlerimiz sınıfta hani daha iyi verim alabilmemiz için angarya işlerin bizlerden alınması lazım bence. İşte bazı gereksiz proje çalışmaları, doldurulacak gereksiz belgeler bizi haddinden fazla yoruyor.” (K-9)

“Okul müdürleri evrak işlerine ve resmi işlere kendileri daha yoğunlaşırlarsa öğretmen olarak ben daha motive olurum ve bence diğer arkadaşların da bu şekilde daha motive gelmelerini sağlayabilirler.” (K-1)

“Birçok çocukla aynı anda uğraşıyoruz. Üstüne bir de evrak işi bindiğinde hani o okul bizim için inanılmaz boğucu bir yer haline geliyor. Hani evrak, işimiz ne kadar azalırsa gerçekten sınıfa o kadar mutlu gideriz.” (K-6)

4.11. Mesleki Görev Algısı Temasına İlişkin Bulgular

Çalışma doğrultusunda görüşülen öğretmenlere “Öğrencilere karşı sorumluluklarınız hakkında neler düşünüyorsunuz?” Bu anlamda eğitim liderlerinden beklentileriniz nelerdir? şeklinde soru sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda Mesleki Görev Algısı teması “**Okulu Sevdirme ve Öğrenciyi Tanıma**” şeklinde 2 alt temada incelenmiştir.

4.11.1. Okulu Sevdirme Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Okulu Sevdirme” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin “**Manevi olarak destek olma, değerli olduğunu hissettirme, öğrenci sevgisi**” şeklinde kendilerini ifade ettikleri görülmüştür.

“Hocam benim öncelikle amacım okulu sevdirmek. Temelde olduğumuz için önce okulu severlerse zaten sonra bir şey öğrenmeseler de olur. Birinci, ikinci sınıfta bunları mecbur öğreniyorlar. Okul müdürümüzde bu konuda destek olursa daha kaliteli bir eğitim ortamımız olur.” (K-8)

“Bir ortaokul öğretmeni olarak müfredatı yetiştirip onları sınava hazırlama konusunda sorumluluğumun yüksek olduğunu düşünüyorum ama öğrencilere karşı manevi açıdan da destek olmalıyız. Okulda mutlu olmalarını, ahlaki olarak gelişmelerini sağlamayı da ihmal etmemeliyiz. Bu konuda okul müdürünün öğrencilerin okula ısınmalarını sağlaması, okulu sevdirmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K-2)

“Yani biz bir fabrikada vesaire çalışmıyoruz. Yani burada eğitimcinin, bir müdürün öğrenciyi sevmesi insanı sevmesi lazım. En başta yani bir müdür, öğrenciyi sevmedikten sonra hani yaptığı diğer her şey zaten amacına ulaşmayacaktır. Yani burada ilk niteliğimiz en temel niteliğimiz bence öğrenciyi sevmemiz ve okulu sevdirmemiz geliyor diye düşünüyorum.” (K-4)

4.11.1.1. Öğrenciyi Tanıma Alt Temasına İlişkin Bulgular

“Öğrenciyi Tanıma” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin “**Bilgi toplama, öğrenci sorunlarına destek olma, öğretmenlerle istişareetme**” şeklinde kendilerini ifade ettikleri görülmüştür.

“Yöneticimin yani daha doğrusu idarecim benden doğru zamanlarda çocuğu tanımak için brifing alması çok önemli diye düşünüyorum. Böyle olunca açıkçası o çocukların yükünün daha hafiflediğini ve daha iyi kendilerine konsantre olduğunu, kendi serüvenlerine, kendi yollarına, kendi süreçlerine daha iyi konsantre olduklarını ve daha iyi rekabet edebildiklerini gözlemliyorum.” (K-3)

“Öncelikle öğrenciyi çok iyi tanımamız gerekiyor. Yani onun kişisel ihtiyaçlarını duygusal ihtiyaçlarını iyi bilmek, yani hayatında bir olumsuzluk varsa en basitinden o çocuk o gün okula yüzü asık geldiyse bir sıkıntısı varsa bunu bilmeliyiz. Ailesinde

yaşadığı bir kayıp var mı? Annesinde, babasında yaşadığı duygusal problem varsa önce ona odaklanmalıyız diye düşünüyorum. Öğrenci bunu hissettiğinde okula ve bize olan bağlılığının artacağını düşünüyorum.” (K-6)

“Bence ilk başlangıç ayağı şube öğretmenler kurulu toplantısı. Yani oradaki toplantılarda her öğrencinin işte avantajı ve dezavantajı işte sosyoekonomik durumu, bilişsel düzeyi her anlamda ele alınıp diğer bütün öğretmenlerin bakış açısını şeffaf bir şekilde ortaya koyup, öğrencilerin değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu değerlendirmelere göre öğrencilere gerekli dönütlerin yapılmasının verimli olacağına inanıyorum.” (K-7)

Tablo 4. 1. Birleştirilmiş Görseller Matrisi

Birleştirilmiş görseller matrisi, bir görselde birden fazla değişkeni birleştiren bir yöntemdir. Aşağıdaki görselde, okul çevikliği ölçeğine ait örnek maddeler ile örnek görüşme soruları birleştirilmiş ve katılımcıların bu iki değişkene ilişkin ifadeleri tek bir tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. 1: Birleştirilmiş Görşeller Matrisi

Boyut	Ölçek Sorusu	Tamamen Katılıyor+ Katılıyor	Orta Düzeyde Katılıyor	Katılmıyorum+ Hiç katılmıyorum	Nitel Görüşme Sorusu (Odak Grup Görüşme)	Nitel Görüşme Sorusu (Bireysel Görüşme)	Nitel Bulgular	Nicel Bulgular
Öğrenci Sevgisi (Odak Grup Görüşmesi)	Öğretmenliğin bir sevgi mesleği olduğunu ifade eder.	% 67	% 18	% 15				
	Öğrencilere karşı sabırlı olmamızı teşvik eder.	% 62	% 14	% 24	Sizce ideal bireğitim lideri, öğretmenleri tutum ve davranışları lanasil temsil etmeli? (öğretmenlik mesleğinin değerleri anlamında)		<i>Bir eğitim liderinin öncelikle öğrencilere karşı sabırlı, sevgi dolu, vicdanlı ve merhametli olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenleri de en iyibu şekilde temsil edebileceğini düşünüyorum (k3).</i>	<i>Grup Prototipi Liderin Grubu Temsil Etme ve Özdeşleşme becerileri ile öğretmenlerin mesleki görev alguları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.</i>

	Bizleri öğrencilere karşı özverili olmayateşvik eder.	% 65	% 10	% 25	Sizce ideal bireğitim lideri, öğretmenleri tutum ve davranışları lanasil temsil etmeli? (öğretmenlik mesleğinin değerleri anlamında)		<i>Öğrencilerle ya da bizle ilgili bir eleştiri olduğunda ya da ders başarısı konusunda okul müdürünün bizleri anlayarak açıkçası biraz sabrederek ve özverili şekilde olaylara yaklaşması gerektiğini düşünüyorum(k7).</i>	
Rol Model Olma (Odak Grup Görüşmesi)	Okulumuzun toplumdaki imajını bizlerin temsil ettiğini ifade eder..	% 60	% 14	% 26		Sizce ideal bireğitim lideri, öğretmenleri tutum ve davranışları lanasil temsil etmeli? (öğretmenlik mesleğinin değerleri anlamında)	<i>Bir okul müdürü bence öncelikle yol gösterici olmalı. Öğretmenliğin toplumu yetiştiren en kıymetli meslek olduğu düşüncesiyle öğrencilere ve velilere örnek olmalı (k6).</i>	<i>Grup Prototipi Liderin Grubu Temsil Etme ve Özdeşleşme becerileri ile öğretmenlerin mesleki benlik algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı birilişki bulunmuştur.</i>
	Öğrencilere karşı örnek kişiler olmamızı ifade eder.	% 63	% 16	% 21			<i>Eğitim adına bir şeyleri yapalım deyip bizlere örnek olabilecek bir okul lideri öğretmenler için faydalı liderdir diye düşünüyorum (k4).</i>	
	Bizleri toplumun mimarı olarak görür	% 55	% 11	% 34			<i>Bir okul müdürünün öğretmenliğin toplumda her zaman bir saygınlığının olduğundan bahsetmesi ve kendisinin de bu konuda titiz olması bizleri mutlu eder (k3).</i>	

Fikirlere Değer Verme (Bireysel Görüşme)	Okulun ortak vizyonunu belirlemede bizlerin fikirlerine önem verir.	% 65	% 13	% 22	Okul müdürünüz öğretmen grubunuzu hangi konulardan nasıl temsil ediyor? Bunu hangi tutum ve davranışlarından anlıyorsunuz? Açıklar mısınız?	<i>Müdürümüzün öğretmenlerin taleplerine, düşüncelerine anında dönüt vermesi benim çoktadır ettiğim bir özelliği. Bu anlamda bizleri çok iyi temsil ettiğini düşünüyorum. (k9).</i> <i>Müdürümüzde her zaman okulumuzu daha iyi yerlere taşıyalım anlayışı vardır. Bir çalışmayı kimlerle yapacaksa o öğretmen arkadaşlarımızın fikir ve görüşlerine değer verir, onları dinler ve hep birlikte karar alır. Bu alınacak kararın da herkesin lehine olmasına özen gösterir. (k5).</i>	<i>Grup Prototipi Liderin Lider Adaleti becerileri ile öğretmenlerin mesleki motivasyon algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.</i>
	Öğretmenliğin mesleki değerlerini temsil etmede başarılıdır.	% 62	% 16	% 22			
Mesleki Gelişim (Bireysel Görüşme)	Bizlerin mesleki gelişimini sağlayacak ortamlar hazırlar.	% 69	% 18	% 13	Okul müdürünüz öğretmen grubunuzu hangi konulardan nasıl temsil ediyor? Bunu hangi tutum ve davranışlarından anlıyorsunuz? Açıklar mısınız?	<i>Okul müdürümüz yenilikçi, hevesli ve proje sever. İnovatif, okul için elinden geleni yapar. Daha farklı ne yapabiliriz diye düşünüyor, eğitimimizi destekliyor, kendimizi geliştirmemizi destekliyor. Adamcağız geldiğinden beri bütün öğretmenlere yüksek lisans yapın, yapın yapın diye dilinde tüy bitti. Yani elinden geleni yapıyor ya kendisi gelişirken bizim de onunla birlikte gelişmemizi istiyor. (k13).</i>	<i>Grup Prototipi Liderin Grubu Temsil Etme ve Özdeşleşme becerileri ile öğretmenlerin mesleki özyeterlilik algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.</i>

Motive Edici Dil Kullanma (Odak Grup Görüşmesi)	Bizlere karşı motive edici bir yaklaşım benimser.	% 64	% 18	% 18	Sizce ideal bir eğitim lideri, veli, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşlarla nasıl bir iletişim sağlamalı?		<i>Öğretmenliğin toplumu yetiştiren en kıymetli meslek olduğu düşüncesinden hareketle, öğrenciye verilen emeği görüp öğretmeni her zaman motive etmeli (k5).</i>	<i>Grup Prototipi Liderin Grubu Temsil Etme ve Özdeşleşme, Lider Adaleti becerileri ile öğretmenlerin mesleki motivasyon algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.</i>
Empati Kurma (Odak Grup Görüşmesi)	Bizlerle empati kurar.	% 57	% 43	% 25	Sizce ideal bir eğitim lideri, öğretmenlerle nasıl özdeşleşmeli? (bağlılık, aidiyet, birliktelik)		<i>Eğitim lideri empati kurarak ancak öğretmeni anlar ve temsil eder. Anlaşıldığını, değer gördüğünü hani hisseden öğretmen de kuruma aidiyet gösterir (k5).</i>	<i>Grup Prototipi Liderin Grubu Temsil Etme ve Özdeşleşme becerileri ile öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.</i>

Aile Ortamı Oluşturma (Bireysel Görüşme)	Davranışlarıyla bizden biri olduğunu hissettirir.	% 70	% 17	% 13	Okul müdürünüz öğretmenlerle nasıl özdeşleşmeli? (bağlılık, aidiyet, birliktelik)	Müdürümüzle gerçekten güvene dayalı bir ilişkimiz var. En ufak eksikimizi olsa ondan destek istiyoruz. Yani gerektiğinde yemeklerde şeylerde değişik ortamlarda hep bir aradayız. Bir aile gibi olduk. (k6).	Grup Prototipi Liderin Lider Adaleti becerileri ile öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
-------------------------------------------------	---------------------------------------------------	------	------	------	-----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	Bizleri velilerle işbirliği içinde olmaya teşvik eder.	% 57	% 20	% 23	Okul müdürünüzün ile olan günlük ilişkinizi nasıl değerlendirirsiniz?		<i>Yakın zamanda kuzenimin intihar vakasını yaşadım. Müdürümüz ve velilerimiz ben Sakaryadeyken defalarca halimi hatırlımı sordular. Hastanın durumunu sordular. Gerçekten kötü günümüzde de hep yanımızda olan müdürümüz ve velilerimiz var. (k2).</i>	
Güven Duyma (Bireysel Görüşme)	Okulla ilgili aldığı kararlara güvenirsiniz.	% 72	% 15	% 13	Okul müdürünüze veliler ya da diğer paydaşlar tarafından bir eleştiri geldiğinde sizin okul müdürünüze karşı tutum ve davranışlarımız nasıldır? Kırsaca açıklar mısınız?	<i>Müdürüme karşı velilerden ya da başkasından bir eleştiri olduğunda yanından olmaya çalışıyorum. İlçeye şikayet gitmesin, okulumuz zarar görmesin diye. Çünkü veliler çok şımartılmış durumda. Açıkcası müdürümüzün herkese karşı karar alırken adil olduğunu düşünüyorum. Ancak veliler başımızın üstüne çıkıyorlar açıkcası müdürümüzünde bu konuda zarar görmesini istemiyoruz (k14).</i>	<i>Grup Prototipi Liderin Lider Adaleti becerileri ile öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.</i>	

Çözüm Odaklı Olma (Bireysel Görüşme)	Okulda yaşanan sorunlara karşı çözüm odaklıdır.	% 59	% 15	% 26	Okul müdürünüz, öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlarla nasıl iletişim kurmaktadır?	<i>Okul müdürümüz hem öğrencinin hem de öğretmenin sorunlarına karşı her zaman yapıcı ve çözüm odaklıdır. Hiç sıkılmadan sizi uzun uzun sabırla dinler.(k4).</i>	<i>Grup Prototipi Liderin Lider Adaletibecerileri ile öğretmenlerin mesleki benlik algıları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.</i>
Dağıtım Adalet (Odak Grup Görüşmesi)	Mesleki haklarımızı savunur	% 69	% 14	% 17	Okul müdürünüz, öğretmenler arasında nasıl adalet sağlamaktadır?	<i>Hocam bence öğretmen ve idareci doğru ilişki kurabilmeli. Yani dışarıdaki arkadaşlığı okula taşımamalı. Yoksa tarafsız olamaz. Duygularını bir kenara bırakıp verilen emeğin karşılığını d ateslim etmeli (k3).</i>	<i>Grup Prototipi Liderin Lider Adaletibecerileri ile öğretmenlerin mesleki iş doyumunu algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.</i>
İşlemsel Adalet (Odak Grup Görüşmesi)	Okulla ilgili aldığı kararlara güveniyoruz.	% 71	% 19	% 10	Okul müdürünüz, öğretmenler arasında nasıl adalet sağlamaktadır?	<i>Müdürümüz bir görev verileceği zaman önceliği yeterliliği olan kişiyi bulmaya çalışır. Her öğretmen arkadaşımıza yeteneği ve bilgisi dahilinde sorumluluklar verir (K-11)</i>	<i>Grup Prototipi Liderin Lider Adaletibecerileri ile öğretmenlerin mesleki motivasyon algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.</i>

Kişiler Arası Adalet (Bireysel Görüşme)	Bizlere karşı adil davranır	% 67	% 19	% 14	Okul müdürünüz, öğretmenler arasında nasıl adalet sağlamaktadır?	<i>Müdürümüz herhangi bir görüşe, sendikaya ya da partiliye göre muamele yapmaz. Hiçbir şekilde ayırım yapmaz diyebilirim. Herkese adildavranır. (k15).</i>	<i>Grup Prototipi Liderin Lider Adaletibecerileri ile öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.</i>
------------------------------------------------------------	-----------------------------	------	------	------	------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4.12. Araştırmanın Nicel Bulguları

Araştırmanın nicel verileri, SPSS 23 ve STATA 17 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında Multi Variety Regression (Çok Değişkenli Regresyon Analizi) analizi yapılmıştır. Çok Değişkenli Regresyon Analizi sayesinde, araştırma kapsamında ele alınan kategorik değişkenler olan (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, okul türü); sürekli değişkenler olan (müdürle çalışma süresi, kıdem, yaş, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı) şeklinde; araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmen mesleki kimliği ve alt boyutları; araştırmanın bağımsız değişkeni olan grup prototipi lider ve alt boyutlarının tamamının birlikte analiz edilmesine olanak sağlamıştır. Öğretmen Mesleki Kimlik Algısı Ölçeğinin tüm alt boyutları ve genel toplam puanı için kurulan regresyon modellerinin açıklayıcılık düzeyini gösteren “R²” değerleri incelenmiştir. En düşük açıklayıcılık düzeyi %16 ile mesleki benlik alt boyutunda en yüksek açıklayıcılık düzeyi %30 ile kimlik genel toplam puanları modelinde elde edilmiştir. Öğretmen mesleki kimlik algısı ölçeğinin tüm alt boyutları ve genel toplam puanı için kurulan regresyon modellerinde “sabit” terimi anlamlıdır (p<.05). Çok Değişkenli Regresyon Analizi sonucunda elde edilen korelasyon analizlerine ve regresyon analizlerine ilişkin tablolarda ayrıntılı şekilde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. 2: Mesleki Benlik ile Diğer Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Tablosu

Değişkenler	N	r	p
Mesleki Benlik*Müdürle Çalışma Süresi	442	0,014	0,765
Mesleki Benlik*Kıdem	442	-0,014	0,771
Mesleki Benlik*Yaş	442	-0,028	0,559
Mesleki Benlik*Temsil ve Özdeşleşme	442	0,366	0,001
Mesleki Benlik*Lider Adaleti	442	0,248	0,001
Mesleki Benlik*Öğrenci Sayısı	442	-0,042	0,380
Mesleki Benlik*Öğretmen Sayısı	442	0,017	0,717

Tablo 4.2’de verilen pearson korelasyon analizine göre öğretmenlerin mesleki benlik algıları ile müdürle çalışma süreleri aralarında (r= 014; p>05) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; kıdem değişkeni ile aralarında (r= 014; p>05) negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; yaş değişkeni ile aralarında (r= 028; p>05) negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; temsil etme ve özdeşleşme becerileri ile (r=.366; p<05) pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı; lider adaleti becerileri ile (r=.248; p<05) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı; öğrenci sayısı değişkeni ile aralarında (r=042; p<05) negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı; öğretmen sayısı değişkeni ile aralarında (r=

017; $p>05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 3: Mesleki Öz Yeterlilik ile Diğer Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Tablosu

Değişkenler	N	r	p
Mesleki Öz Yeterlilik*Müdürle Çalışma Süresi	442	-0,032	0,504
Mesleki Öz Yeterlilik*Kıdem	442	-0,016	0,736
Mesleki Öz Yeterlilik*Yaş	442	-0,032	0,507
Mesleki Öz Yeterlilik*Temsil ve Özdeşleşme	442	0,373	0,001
Mesleki Öz Yeterlilik*Lider Adaleti	442	0,301	0,001
Mesleki Öz Yeterlilik*Öğrenci Sayısı	442	-0,004	0,931
Mesleki Öz Yeterlilik*Öğretmen Sayısı	442	0,013	0,791

Tablo 4.3'te verilen pearson korelasyon analizine göre öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik algıları ile müdürle çalışma süreleri aralarında ($r= -032$; $p>05$) negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; kıdem değişkeni ile aralarında ($r= -016$; $p>05$) negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; yaş değişkeni ile aralarında ($r= -032$; $p>05$) negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; temsil etme ve özdeşleşme becerileri ile ($r=.373$; $p<05$) pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı; lider adaleti becerileri ile aralarında ($r=.301$; $p<05$) pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı; öğrenci sayısı değişkeni ile aralarında ($r= -004$; $p>05$) negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; öğretmen sayısı değişkeni ile aralarında ($r=013$; $p>05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 4: Mesleki Görev Algısı ile Diğer Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Tablosu

Değişkenler	N	r	p
Mesleki Görev Algısı*Müdürle Çalışma Süresi	442	-0,007	0,888
Mesleki Görev Algısı*Kıdem	442	-0,035	0,463
Mesleki Görev Algısı*Yaş	442	-0,061	0,199
Mesleki Görev Algısı*Temsil ve Özdeşleşme	442	0,366	0,001
Mesleki Görev Algısı*Lider Adaleti	442	0,274	0,001
Mesleki Görev Algısı*Öğrenci Sayısı	442	-0,007	0,885
Mesleki Görev Algısı*Öğretmen Sayısı	442	0,071	0,135

Tablo 4.4'te verilen pearson korelasyon analizine göre öğretmenlerin mesleki görev algıları ile müdürle çalışma süreleri aralarında ($r= -007$; $p>05$) negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; kıdem değişkeni ile aralarında ($r= -035$; $p<05$) negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; yaş değişkeni ile aralarında ($r=061$; $p<05$) negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı; temsil etme ve özdeşleşme becerileri ile ($r=.366$; $p<05$) pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı; lider adaleti becerileri ile aralarında ($r=.274$; $p<05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı; öğrenci sayısı değişkeni ile aralarında

($r = -0,07$; $p > 0,05$) negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; öğretmen sayısı değişkeni ile aralarında ($r = 0,71$; $p < 0,05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 5: Mesleki Motivasyon ile Diğer Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Tablosu

Değişkenler	N	r	p
Motivasyon*Müdürle Çalışma Süresi	442	0,037	0,436
Motivasyon*Kıdem	442	0,012	0,805
Motivasyon*Yaş	442	0,000	0,998
Motivasyon*Temsil ve Özdeşleşme	442	0,437	0,001
Motivasyon*Lider Adaleti	442	0,338	0,001
Motivasyon*Öğrenci Sayısı	442	0,007	0,887
Motivasyon*Öğretmen Sayısı	442	0,051	0,289

Tablo 4.5'te verilen pearson korelasyon analizine göre öğretmenlerin mesleki motivasyon algıları ile müdürle çalışma süreleri aralarında ($r = 0,37$; $p < 0,05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı; kıdem değişkeni ile aralarında ($r = 0,12$; $p > 0,05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; yaş değişkeni ile aralarında ($r = 0,00$; $p > 0,05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; temsil etme ve özdeşleşme becerileri ile ($r = 0,437$; $p < 0,05$) pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı; lider adaleti becerileri ile aralarında ($r = 0,338$; $p < 0,05$) pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı; öğrenci sayısı değişkeni ile aralarında ($r = -0,07$; $p > 0,05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; öğretmen sayısı değişkeni ile aralarında ($r = 0,051$; $p < 0,05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 6: Mesleki İş Doyumu ile Diğer Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Tablosu

Değişkenler	N	r	p
İş Doyumu*Müdürle Çalışma Süresi	442	0,095	0,045
İş Doyumu*Kıdem	442	0,023	0,633
İş Doyumu*Yaş	442	0,015	0,760
İş Doyumu*Temsil ve Özdeşleşme	442	0,392	0,001
İş Doyumu*Lider Adaleti	442	0,376	0,001
İş Doyumu*Öğrenci Sayısı	442	0,004	0,934
İş Doyumu*Öğretmen Sayısı	442	0,037	0,441

Tablo 4.6'da verilen pearson korelasyon analizine göre öğretmenlerin iş doyumu algıları ile müdürle çalışma süreleri aralarında ($r = 0,095$; $p < 0,05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı; kıdem değişkeni ile aralarında ($r = 0,023$; $p > 0,05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; yaş değişkeni ile aralarında ($r = 0,015$; $p > 0,05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; temsil etme ve özdeşleşme becerileri ile ($r = 0,392$; $p < 0,05$) pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı; lider adaleti becerileri ile aralarında ($r = 0,376$; $p < 0,05$)

pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı; öğrenci sayısı değişkeni ile aralarında ($r=004$; $p>05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; öğretmen sayısı değişkeni ile aralarında ($r= -037$; $p<05$) negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 7: Mesleki Bağlılık ile Diğer Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Tablosu

Değişkenler	N	r	p
Mesleki Bağlılık*Müdürle Çalışma Süresi	442	0,009	0,849
Mesleki Bağlılık *Kıdem	442	0,030	0,536
Mesleki Bağlılık*Yaş	442	0,023	0,630
Mesleki Bağlılık *Temsil ve Özdeşleşme	442	0,368	0,001
Mesleki Bağlılık*Lider Adaleti	442	0,274	0,001
Mesleki Bağlılık *Öğrenci Sayısı	442	0,023	0,625
Mesleki Bağlılık*Öğretmen Sayısı	442	0,027	0,569

Tablo 4.7’de verilen pearson korelasyon analizine göre öğretmenlerin mesleki bağlılık algıları ile müdürle çalışma süreleri aralarında ($r= 009$; $p>05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; kıdem değişkeni ile aralarında ($r= 030$; $p>05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; yaş değişkeni ile aralarında ($r=023$; $p>05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; temsil etme ve özdeşleşme becerileri ile ($r=.368$; $p<05$) pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı; lider adaleti becerileri ile aralarında ($r=.274$; $p<05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı; öğrenci sayısı değişkeni ile aralarında ($r=023$; $p>05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız; öğretmen sayısı değişkeni ile aralarında ($r= 027$; $p<05$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamsız ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 8: Mesleki Benliğe İlişkin Regresyon Analizi Tablosu

Ölçek	Değişken	B	Std Hata	t	p (t)	R ²	F	p (f)
Benlik	Kadın	-0.36	0.37	-0.98	0.327	0.16	11841	0.000
	Evli	0.04	0.40	0.09	0.924			
	Yüksek lisans	-0.25	0.43	-0.58	0.565			
	İlkokul	-0.45	0.45	-1.00	0.317			
	Ortaokul	-1.53	0.55	-2.79	0.005			
	Lise	0.12	0.52	0.22	0.823			
	Müdürle Çalışma Süresi	0.06	0.08	0.74	0.461			
	Kıdem	-0.01	0.04	-0.33	0.742			
	Yas	0.01	0.04	0.11	0.909			
	Temsil Etme ve Özdeşleşme	0.17	0.03	0.03	0.000			
Lider adalet	-0.04	0.12	-0.32	0.751				

Öğrenci sayısı	-0.01	0.01	-1.30	0.000
Öğretmen sayısı	0.01	0.01	0.63	0.529
Sabit	21.69	27030	17502	0.000

Mesleki benlik alt boyutunda kategorik değişkenler arasında cinsiyet değişkeninde erkek; medeni durum değişkeninde bekar, okul türü değişkeninde anaokulu referans gruplar olarak ele değişkeni anlamlı ve negatif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p<.05$). Görev yapılan kurum değişkeninde anaokulunda görev yapmak referans grup olarak alınmıştır. Bu durumda ortaokulda görev yapmak anaokulunda görev yapmaya göre mesleki benlik algısını düşürmektedir. Mesleki benlik alt boyutunda sınıf mevcudu değişkeni anlamlı negatif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p<.05$). Öğretmenler açısından öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda görev yapmak öğrenci sayısı az olan sınıflarda görev yapmaya göre öğretmenlerin mesleki benlik algısını düşürmektedir. Temsil etme ve özdeşleşme boyutu anlamlı pozitif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p<.05$). Grup prototipi liderin temsil etme ve özdeşleşme becerisinin öğretmenlerin mesleki benlik algılarını arttırdığı görülmektedir.

Tablo 4. 9: Mesleki Öz Yeterliliğe İlişkin Regresyon Analizi Tablosu

Ölçek	Değişken	B	Std Hata	t	p (t)	R2	F	p (f)
Öz Yeterlik	Kadın	-0.63	0.34	-1.58	0.115	0.21	20668	0.000
	Evli	-0.46	0.44	-1.07	0.286			
	Yüksek lisans	0.62	0.46	12420	0.182			
	İlkokul	-0.67	0.49	-1.37	0.172			
	Ortaokul	42430	0.59	-5.34	0.000			
	Lise	-0.27	0.56	-0.47	0.637			
	Müdürle Çalışma Süresi	-0.01	0.09	-0.16	0.873			
	Kıdem	-0.02	0.05	-0.48	0.635			
	Yas	0.02	0.05	0.45	0.654			
	Temsil Etme ve Özdeşleşme	0.16	0.03	31868	0.000			
	Lider adalet	0.10	0.12	0.78	0.000			
	Öğrenci sayısı	-0.01	0.01	-0.72	0.473			
	Öğretmen sayısı	-0.01	0.01	-0.15	0.884			
	Sabit	24.58	31778	45639	0.000			

Mesleki öz yeterlik alt boyutunda ortaokul değişkeni anlamlı negatif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p<.05$). Görev yapılan kurum değişkeninde anaokulunda görev yapmak referans grup olarak alınmıştır. Bu durumda ortaokulda görev yapmak anaokulunda görev yapmaya göre öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarını düşürmektedir. Grup prototipi liderin temsil etme ve özdeşleşme becerisi anlamlı ve pozitif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p<.05$). Diğer bir ifadeyle grup prototipi

liderin temsil etme ve özdeşleşme becerisi öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarını arttırmaktadır. Grup prototipi liderin diğer bir alt boyutu olan lider adaleti becerisi anlamlı ve pozitif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p<.05$). Diğer bir ifadeyle grup prototipi liderin adil olması öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik algılarını arttırmaktadır.

Tablo 4. 10: Mesleki Görev Algısına İlişkin Regresyon Analizi Tablosu

Ölçek	Değişken	B	Std Hata	t	p (t)	R ²	F	p (f)
Görev Algısı	Kadın	0.26	0.31	0.87	0.000	0.22	17046	0.000
	Evli	-0.21	0.33	-0.64	0.524			
	Yüksek lisans	0.59	0.35	23743	0.099			
	İlkokul	-0.65	0.37	-1.75	0.080			
	Ortaokul	-2.58	0.45	-5.72	0.000			
	Lise	-0.04	0.43	-0.09	0.930			
	Müdürle Çalışma Süresi	0.06	0.07	0.84	0.402			
	Kıdem	0.01	0.04	0.08	0.940			
	Yas	-0.01	0.04	-0.33	0.739			
	Temsil Etme ve Özdeşleşme	0.12	0.03	27120	0.000			
	Lider adalet	0.08	0.10	0.83	0.000			
	Öğrenci sayısı	-0.01	0.01	-1.33	0.183			
	Öğretmen sayısı	0.01	0.01	16438	0.147			
	Sabit	18.72	15707	45548	0.000			

Mesleki görev algısı alt boyutunda kategorik değişkenler arasında cinsiyet değişkeninde erkek; medeni durum değişkeninde bekar, okul türü değişkeninde anaokulu referans gruplar olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki görev algılarına bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki görev algılarının anlamlı ve pozitif yönde bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mesleki görev algısı alt boyutunda ortaokul değişkeni anlamlı negatif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p<.05$). Görev yapılan kurum değişkeninde anaokulunda görev yapmak referans grup olarak alınmıştır. Bu durumda ortaokulda görev yapmak anaokulunda görev yapmaya göre öğretmenlerin görev algısını düşürmektedir. Grup prototipi liderin temsil etme ve özdeşleşme becerisi anlamlı pozitif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p<.05$). Diğer bir ifadeyle liderin temsil etme ve özdeşleşme becerisi öğretmenlerin mesleki görev algılarını arttırmaktadır. Öğretmenlerin mesleki görev algılarına bakıldığında grup prototipi liderin alt boyutu olan lider adaleti becerisinin öğretmenlerin mesleki görev algılarını etkilemede anlamlı ve pozitif katsayıya sahip yordayıcı olduğu görülmektedir ($p<.05$). Başka bir ifadeyle grup prototipi liderin adil olması

öğretmenlerin mesleki görev algılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 4. 11: Mesleki Motivasyon Algısına İlişkin Regresyon Analizi Tablosu

Ölçek	Değişken	B	Std Hata	t	p (t)	R ²	F	p (f)
Motivasyon	Kadın	0.06	0.46	0.13	0.893	0.27	46357	0.000
	Evli	-0.19	0.51	-0.37	0.710			
	Yüksek lisans	-0.25	0.54	-0.46	0.643			
	İlkokul	-0.69	0.57	-1.21	0.228			
	Ortaokul	-3.98	0.69	-5.80	0.000			
	Lise	0.15	0.66	0.23	0.815			
	Müdürle Çalışma Süresi	0.16	0.10	20821	0.118			
	Kıdem	-0.03	0.05	-0.58	0.564			
	Yas	0.04	0.05	0.73	0.466			
	Temsil Etme ve Özdeşleşme	0.21	0.04	23132	0.000			
	Lider adalet	0.20	0.14	13516	0.173			
	Öğrenci sayısı	-0.01	0.01	-0.80	0.427			
	Öğretmen sayısı	0.01	0.01	0.68	0.494			
	Sabit	22.69	43132	15615	0.000			

Mesleki motivasyon alt boyutunda kategorik değişkenler arasında cinsiyet değişkeninde erkek; medeni durum değişkeninde bekar, okul türü değişkeninde anaokulu referans gruplar olarak belirlenmiştir. Mesleki Motivasyon alt boyutunda ortaokul değişkeni anlamlı negatif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p < .05$). Görev yapılan kurum değişkeninde anaokulunda görev yapmak referans grup olarak alınmıştır. Bu durumda ortaokulda görev yapmak anaokulunda görev yapmaya göre motivasyonu düşürmektedir. Grup prototipi liderin temsil etme ve özdeşleşme becerisi öğretmenlerin mesleki motivasyonu açısından pozitif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p < .05$). Diğer bir ifadeyle grup prototipi liderin temsil etme ve özdeşleşme becerisi öğretmenlerin mesleki motivasyonunu arttırmaktadır.

Tablo 4. 12: Mesleki İş Doyumu Algısına İlişkin Regresyon Analizi Tablosu

Ölçek	Değişken	B	Std Hata	t	p (t)	R ²	F	p (f)
İş Doyumu	Kadın	0.59	0.39	-1.50	0.035	0.21	23224	0.000
	Evli	-0.03	0.43	-0.07	0.943			
	Yüksek lisans	-0.28	0.45	-0.61	0.544			
	İlkokul	0.74	0.48	20455	0.121			
	Ortaokul	0.85	0.58	18295	0.013			
	Lise	-0.08	0.55	-0.14	0.887			
	Müdürle Çalışma Süresi	0.19	0.09	46419	0.024			
	Kıdem	-0.02	0.05	-0.35	0.724			

Yas	0.01	0.05	0.01	0.988
Temsil Etme ve Özdeşleşme	0.13	0.03	45355	0.000
Lider adalet	0.33	0.12	26330	0.007
Öğrenci sayısı	0.01	0.01	0.40	0.688
Öğretmen sayısı	-0.01	0.01	-0.39	0.044
Sabit	18019	1.84	36192	0.003

Mesleki İş Doyumu alt boyutunda kategorik değişkenler arasında cinsiyet değişkeninde erkek; medeni durum değişkeninde bekar, okul türü değişkeninde anaokulu referans gruplar olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki iş doyumlarının anlamlı ve negatif yönde daha düşük olduğu görülmektedir. Mesleki iş doyumu alt boyutunda ortaokul değişkeni anlamlı pozitif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p < .05$). Görev yapılan kurum değişkeninde anaokulunda görev yapmak referans grup olarak alınmıştır. Bu durumda ortaokulda görev yapmak anaokulunda görev yapmaya göre iş doyumunu arttırmaktadır. Müdürle çalışma süresi pozitif katsayıya sahip anlamlı bir yordayıcıdır ($p < .05$). Öğretmenlerin müdürle çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin mesleki iş doyumunu da arttırmaktadır. Grup prototipi liderin temsil etme ve özdeşleşme becerisi öğretmenlerin mesleki motivasyonu açısından pozitif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p < .05$). Grup prototipi liderin temsil etme ve özdeşleşme becerisi öğretmenlerin mesleki iş doyumunu arttırmaktadır. Grup prototipi liderin diğer bir alt boyutu olan lider adaleti becerisi anlamlı ve pozitif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p < .05$). Diğer bir ifadeyle grup prototipi liderin adil olması öğretmenlerin mesleki iş doyumunu arttırmaktadır.

Tablo 4. 13: Mesleki Bağlılık Algısına İlişkin Regresyon Analizi Tablosu

Ölçek	Değişken	B	Std Hata	t	p (t)	R ²	F	p (f)
Bağlılık	Kadın	-0.24	0.30	-0.78	0.435	0.19	19906	0.000
	Evli	0.28	0.33	0.84	0.402			
	Yüksek lisans	0.42	0.35	43831	0.232			
	İlkokul	-0.72	0.37	-1.94	0.053			
	Ortaokul	-2.18	0.45	-4.84	0.000			
	Lise	-0.52	0.43	-1.22	0.223			
	Müdürle Çalışma Süresi	0.05	0.07	0.74	0.462			
	Kıdem	-0.02	0.04	-0.69	0.493			
	Yas	0.03	0.04	0.76	0.450			
	Temsil Etme ve Özdeşleşme	0.13	0.02	43952	0.000			
	Lider adalet	0.02	0.10	0.22	0.827			

Öğrenci sayısı	-0.01	0.01	-0.13	0.896
Öğretmen sayısı	0.01	0.01	0.19	0.852
Sabit	17.26	15707	45516	0.000

Mesleki bağlılık alt boyutunda kategorik değişkenler arasında cinsiyet değişkeninde erkek; medeni durum değişkeninde bekar, okul türü değişkeninde anaokulu referans gruplar olarak belirlenmiştir. Mesleki adanmışlık alt boyutunda ortaokul değişkeni anlamlı negatif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p<.05$). Görev yapılan kurum değişkeninde anaokulunda görev yapmak referans grup olarak alınmıştır. Bu durumda ortaokulda görev yapmak anaokulunda görev yapmaya göre mesleki adanmışlığı düşürmektedir. Grup prototipi liderin temsil etme ve özdeşleşme becerisi anlamlı ve pozitif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p<.05$). Grup prototipi liderin temsil etme ve özdeşleşme becerisi öğretmenlerin mesleki adanmışlığını arttırmaktadır.

Tablo 4. 14: Öğretmen Mesleki Kimliği Toplam Puanına İlişkin Regresyon Analizi Tablosu

Ölçek	Değişken	B	Std Hata	t	p (t)	R ²	F	p (f)
Kimlik Toplam Puan	Kadın	-1.49	23377	-0.91	0.363	0.30	45610	0.000
	Evli	-0.58	28491	-0.32	0.746			
	Yüksek lisans	0.86	32874	0.45	0.653			
	İlkokul	-2.44	2.00	-1.22	0.224			
	Ortaokul	-11.98	15373	-4.94	0.000			
	Lise	-0.64	11720	-0.27	0.783			
	Müdürle Çalışma Süresi	0.50	0.36	14977	0.160			
	Kıdem	-0.11	0.19	-0.55	0.581			
	Yas	0.08	0.19	0.42	0.672			
	Temsil Etme ve Özdeşleşme	0.91	0.13	30834	0.000			
	Lider adalet	0.69	0.51	12785	0.178			
	Öğrenci sayısı	-0.01	0.01	-0.87	0.384			
	Öğretmen sayısı	0.02	0.04	0.51	0.609			
	Sabit	110.47	25385	14.37	0.000			

Öğretmen mesleki kimliği genel toplam puanlarında ortaokul değişkeni anlamlı negatif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p<.05$). Görev yapılan kurum değişkeninde anaokulunda görev yapmak referans grup olarak alınmıştır. Bu durumda ortaokulda görev yapmak anaokulunda görev yapmaya göre kimlik genel toplam puanlarını düşürmektedir. Grup prototipi liderin temsil etme ve özdeşleşme becerisi anlamlı ve pozitif katsayıya sahip bir yordayıcıdır ($p<.05$). Diğer bir ifadeyle grup prototipi liderin temsil etme ve özdeşleşme becerisi öğretmenlerin mesleki kimlik genel toplam puanlarını arttırmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına yönelik elde edilen nitel ve nicel araştırma sonucunda ulaşılan bulguların tartışılmasına yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak politika yapıcılara, okul müdürlerine ve gelecekteki araştırmalara öneriler sunulmuştur.

5.1. Grup Prototipi Liderliğe İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin mesleki değerleri açısından bir okul müdürünün öğretmenleri nasıl temsil edebileceğini, diğer bir ifadeyle öğretmenlik mesleğinin değerleri açısından grup prototipi bir liderin sahip olması gereken özellikleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenleri mesleki değerler açısından temsil edebilecek bir grup prototipi okul müdürünün sahip olması gereken özellikler “Grubu Temsil Etme”, “Grupla Özdeşleşme” ve Lider Adaleti” olmak üzere 3 tema altında incelenmiştir. Grubu Temsil Etme teması öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda “Öğrenci Sevgisi”, “Rol Model Olma”, “Fikirlere Değer Verme”, “Mesleki Gelişim” ve “Motive Etme” alt temalarında incelenmiştir. Grupla Özdeşleşme teması ise “Empati Kurma”, Aile Ortamı Sağlama”, “Güven Duyma”, “Çözüm Odaklı Olma”, alt temalarında incelenmiştir. Lider Adaleti teması ise “Dağıtımsal Adalet”, “İşlemsel Adalet” ve “Kişiler Arası Adalet” olmak üzere 3 alt tema altında incelenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin asli unsurlarından birinin öğrenci sevgisi olduğunu ve öğretmenliğin değerler dünyası açısından kendilerini temsil edebilecek bir okul müdürünün de en önemli özelliklerinden birinin öğrenci sevgisine sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Grup prototipi liderlerin örgütlerde sevgi duygusunu incelemelerinin çalışanlar açısından daha fazla motivasyon; örgüt açısından ise örgüte daha fazla kaynak ve imkân sağladığı görülmektedir (Dulebohn, Ang ve Shore, 2012; Whiteley ve Johnson., 2012). Liu ve Gumah (2020) ekip oluşturma sürecinde öncelikle liderler ve çalışanlar arasındaki sevgi derecesi başta olmak üzere duyguların dikkate alınması gerektiğini, çalışanların işlerine olan tutkusunu teşvik etmeye ve mümkün olduğunca olumlu duyguları teşvik etmeye çalışmalarının çalışan ve lider arasında güçlü bir bağ oluşturacağını savunmaktadır. Araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçları baz alındığında okul müdürlerinin

öğretmen ve öğrencilere karşı sevgi duygusuna önem vermesi öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarına katkı sağlama, olumlu bir okul ikliminin oluşmasında önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın nitel bulguları ele alındığında öğretmenlerin grup prototipi okul müdürlerinden özellikle öğrenci sevgisine sahip olma, rol model olma, empati kurabilme, güven duyma, aile ortamı oluşturma gibi daha çok okulların manevi değerlerini ön plana çıkaran özelliklere sahip olmasını ifade ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde babacan liderliğin bireyleri koruyucu ve kollayıcı bir rol üstlenme, aile ortamı sağlama, empati kurabilme, güvenilir olma ve insan odaklı yaklaşım benimseme şeklinde özelliklere sahip olduğu bilinmektedir. Babacan liderlik Türk kültürü gibi güç aralığı yüksek ve toplulukçu kültürlerde yaygın olan ve kabul gören bir liderlik tarzıdır. Göncü (2013) babacan liderlik, iş odaklı liderlik ve ilişki odaklı liderlik türleri ile grup prototipi liderlik arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmada babacan liderlik stilini benimseyen yöneticilerin grup üyeleriyle daha fazla uyum sağladıkları, çalışanların hem iş doyumlarının hem de performanslarının diğer liderlik türlerini benimseyen yöneticilerin çalışanlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca babacan liderlerin grubun tipik bir temsilcisi olarak algılanması ile en güçlü ilişkiye sahip liderlik tarzı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hem yapılan araştırmanın hem de Göncü (2013)'ün araştırma sonuçlarına bağlı olarak babacan liderlik grup prototipi liderliğe özellikleri itibariyle en yakın olabilecek liderlik türü olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin genel anlamda hem öğrencilere hem de topluma karşı tutum ve davranışlarıyla bir rol model olması gereken bir meslek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan araştırmada öğretmenler okul müdürlerinin okul içinde veya dışında öğrenci, öğretmen ve topluma karşı örnek alınan kişiler olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Grup prototipi lider kavramıyla ilgili birçok ampirik ve kavramsal çalışma yapmış olan Knippenberg (2005) grup prototipi liderlerin her zaman grup üyeleri tarafından örnek alınan kişiler olmasını gerektiğini vurgulaması araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Benzer şekilde grup prototipi lider kavramına ilişkin birçok araştırma yapmış olan Hogg (2001) grup prototipi liderlerin takipçiler tarafından "Rol model alınan, akıl hocası" şeklinde görüldüklerini ifade etmiştir. Örnek alınan grup prototipi liderlerin arzu edilen grup özelliklerini korumaları, grup üyelerine özellikler açısından daha çok benzemeleri grup üyeleri

tarafından daha çok sevlmelerine ve kabul edilmelerine imkân sağladığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Abrams, Randsley de Moura, Marques ve Hutchison, 2008; Giessner ve diğerleri, 2009). Araştırma sonuçları ele alındığında okul müdürlerinin öğretmenlerin fikirlerini, duygularını ve mesleki değerlerini temsil etmede rol model alınan bireyler olmaları, öğretmenler tarafından kabul edilen ve değer gören grup prototipi lider olarak kabul edilecekleri söylenebilir.

Araştırmada öğretmenler, kendilerini temsil edebilecek ideal bir okul müdürünün okulun vizyonunu oluşturmada, okulla ilgili alınan kararlarda öğretmenlerin fikirlerine danışılması, eğitim- öğretim sürecinde öğretmenin duygu ve düşüncelerinin okul müdürü tarafından önemsenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. SKK'nin ve grup prototipi lider kavramının temellerini atmada öncü bilim insanlarından olan Tajfel ve Turner (1979) grup prototipi liderlerin üyelerin duygularına ve fikirlerine önem verdiklerini, personeller arasında anlamlı bağ kurmada aktif olduklarını, grup prototipi liderlerin yaşanan olumsuzluklarda prototip olmayan liderlere göre grup üyeleri tarafından daha az eleştirileceği ve kendilerine tolerans sağlanacağını savunmuşlardır. Benzer şekilde liderin örgütteki bireylere değer vermesinin (Begeny, Wong, Kirby ve Rink, 2021; Ellemers ve diğerleri, 2013); liderlerin takipçilerin fikirlerini ve düşüncelerini paylaşabilecekleri ortamlar hazırlamasının takipçilerin kimlik algılarına olumlu katkı sağlayacağı sonuçları (Edge, Descoursve Oxley, 2017) araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren yönler olarak görülebilir.

Araştırmada okulla ilgili konularda öğretmenlerin duygu ve düşüncelerine önem veren, öğretmenler arasında yaşanan sorunlarda adil davranan, okul müdürlerine ilişkin öğretmenlerin grup prototipi lider algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Göncü (2013) bankacılık, sağlık, işletme vb. birçok alandaki 540 çalışanla ile yapmış olduğu araştırmasında grubun değerlerini ve normlarını önceleyen, grubuyla özdeşleşen, üyelerle olan ikili ilişkilerinde ve görev dağılımlarında adil bir yaklaşım benimseyen yöneticilerin grup üyeleri tarafından daha çok benimsendiği ve kabul edildiği sonucu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca araştırmada bazı öğretmenlerin okul müdürlerinin hem okul içerisinde hem de okul dışında öğretmenlerle mesleki dayanışma, arkadaşlık ve dostluk ilişkilerini devam ettirdiği ve bu durumunda öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırdığı ve okul müdürlerinin başarısızlık durumlarında, veli ya da dışarıdan okul müdürlerine karşı bir tehdit durumunda okul müdürlerine karşı

koruyucu ve güven verici bir yaklaşımı içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Göncü (2013) örgüt içerisindeki başarısız ya da olumsuz lider davranışlarının olması durumunda grubun değerlerini ve normlarını temsil eden grup prototipi liderlerin grup prototipi olmayan liderlere göre daha fazla korundukları ve kendisine güvenildikleri sonucu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Öğretmenlerle yapılan bireysel ve odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından okul müdürleri tarafından desteklenmeyi bekledikleri görülmektedir. Bu açıdan öğretmenlere yönelik seminerler, programlar, lisansüstü çalışmalar için uygun ortamların hazırlanması ve ders programlarının okul idaresi tarafından uygun hale getirilmesi gibi okul müdürlerinden taleplerinin olduğu görülmektedir. Yöneticilerin, çalışanlarının kendilerini geliştirmelerine imkân sağlamasının, çalışanların örgütsel bağlılığını artırmada önemli bir faktör olduğu ortaya konmuştur (Eisenberger ve Aselage, 2003). Bu anlamda Leithwood'un (2016) çalışması, öğretimsel liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin, okullarını geliştirmek için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak zorunda oldukları sonucu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde May ve Spovitz (2011) okul yöneticilerinin öğretmenleri mesleki yönden gelişimini destekleyerek etkili bir eğitim-öğretim ortamı sağlayabilecekleri sonucuna ulaşmaları araştırmanın sonuçlarını destekleyen diğer bir çalışma olarak görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarını, lisansüstü eğitim faaliyetlerini desteklemeleri öğretmenlerin sınıf içerisinde daha etkili bir öğretim sunmalarına, öğretmenlerin mesleki anlamda iş doyumlarının ve özyeterlilik algılarının gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacağı söylenebilir.

Okul müdürleri, öğrenciler, veliler ve öğretmenler açısından okullardaki doğal liderlerdir. Çünkü okul müdürleri koordine etme ve plan yapma süreçlerinin başında yer alır ve bu süreçleri başarılı bir şekilde yönetebilmek için liderlik becerileri sergilemek zorundadırlar (Michel ve Yukl, 2020). Yapılan görüşmelerde özellikle ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda birçok zorlukla karşılaştığı, öğrencilerin çoğu zaman sabırlarını tükettiği, velinin sınıf içerisine ve okula çok fazla müdahale ettiği, bazı öğrencilerin öğretmenlere karşı saygısız tutum ve davranış içerisinde olduğu ve bazı okul müdürlerinin öğrenci ve öğretmenler tarafından öğretmen üzerinde ciddi anlamda baskı oluşturan bu durumlara karşı inisiyatif almadığı buna bağlı olarak öğretmenlerin yaşanan sorunlarda yalnız kaldığı, mesleki

anlamda tükenmişlik yaşadıkları, bazıları emeklilikleri gelmeden meslekten istifa edeceklerini ifade etmişlerdir. SKK'ye göre liderin üyelerle işbirliği içerisinde olması özellikle stresle başa çıkma konusundaki üyelere karşı olumlu yaklaşımı üyelerin kimlik algıları üzerinde pozitif yönde etki ettiği (Smith, Williams, 2023) sonucuna bağlı olarak okul müdürlerinin öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmasının öğretmenlerin krizi yönetebilme, stresle başa çıkabilmelerine de imkan sağlayacaktır. Skaalvik ve Sidsel Skaalvik (2021) öğretmenlerin mesleki motivasyonları, aidiyet duygusu, duygusal tükenme ve mesleği bırakma durumlarını inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin özellikle öğrencilerin disiplin sorunlarından ve ebeveynlerle yaşanan sorunlardan dolayı meslekten ayrılma niyetlerinin yüksek olduğu sonucu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bunun yanında Sideridis ve Alghamdi (2023) öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile ilgili yapmış oldukları çalışmada öğrencilerine ilgisiz olan ebeveyn davranışlarının da öğretmeni sınıf yönetimi konusunda zor durumda bıraktığı ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına sebep olduğu; bunun yerine ebeveynlerin öğretmenlerin sınıf yönetimine müdahil olmadan ve aşırı koruyucu bir tutum sergilemeden öğrencileriyle orta düzeyde ilgi göstermelerinin öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşama ihtimallerinin oldukça düşük düzeyde olacağını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan velilerin son dönemlerde çocuklardan akademik anlamda yüksek beklentilerinin olması da öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu herkes tarafından bilinmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin grup prototipi okul müdürlerinden, öğrencilerin öğretmenlere karşı sevgi ve saygıyı önceleyen bir yaklaşımda olmaları, velilerin sınıf yönetimi konusunda öğretmenin işine karışmaması ve okul müdürlerinin öğrenci, veli ve öğretmen arasında iş birliği kuran, ona sahip çıkan ve yaşanan tüm bu zorluklar karşısında çözüm odaklı ve öğretmeni motive eden bir yaklaşım içerisinde olması şeklinde beklentilerinin olduğu söylenebilir.

Okullar, üst düzey kuruluşlar ya da şirketler gibi kazanç ya da karlılık unsurlarını önceleyen kurumlar değildir. Aksine okullar öğrenci sevgisi, iyi yurttaş yetiştirme, toplumun geleceğini inşa etme gibi manevi yönü daha ön planda tutan, değerlerin, duyguların inşa edildiği ve paylaşıldığı kurumlardır. Bu anlamda araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere “Sizce ideal bir eğitim liderini diğer sektörlerdeki liderden ayıran en önemli özellikler nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin işletmelerin, şirketlerin ve birçok kurumun önceliklerinin kazanç, kar, daha fazla

üretim gibi unsurlar olduğunu; ancak okulların ve okul yöneticilerinin önceliğinin eğitimin asıl unsuru olan öğrenci ve öğrenci sevgisini her şeyin üstünde tutması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak okul müdürlerini diğer sektörlerdeki liderden ayıran ve ideal bir eğitim lideri olarak öğretmenler tarafından kabul edilen grup prototipi lider olabilmesinin en önemli öğelerinden birinin öğrenci sevgisi olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlere karşı adil bir yaklaşım benimseyen, öğretmenlerin sorunlarında onlarla yakından ilgilenen, okul iklimi açısından okulda öğretmenler arasında bir aile ortamı sağlayan okul müdürlerine ilişkin olarak, veli ya da diğer paydaşlar tarafından okul müdürüne tehdit oluşturan durumlarda okul müdürü kısmen hatalı da olsa da öğretmenler tarafından diğer okul müdürlerine göre daha fazla savunuldukları ve korundukları görülmektedir. Bu durum SKK'nin ana değişkenlerinden olan grup prototipi liderlerin olumsuz ya da istenmeyen bir durumda grup prototipi olmayan liderlere göre daha fazla korundukları (tamponlama ya da koruma etkisi), kendilerine daha fazla güven duyulduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bunun yanında grup prototipi lider kavramına ilişkin olarak yapılan ampirik bazı çalışmalar (Hirst ve ark.,2006; Pierro ve ark., 2009) grup prototipi liderlerin başarısızlık durumlarında dahi grup üyeleri tarafından başarısızlığın sebeplerinin öncelikli olarak doğrudan lidere atfetmek yerine diğer faktörlere yüklemeye eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmaları grup prototipi liderlerin grup üyeleri tarafından benimsenmeleri ve kabul edilmelerinin diğer liderlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlara bağlı olarak öğretmenlerin mesleki değerlerini temsil edebilen ve onlarla bir aile ortamı oluşturabilen grup prototipi okul müdürlerinin başarısız olmaları durumunda ya da dış çevreden olumsuz bir yaklaşım olduğu durumlarda öğretmenler tarafından daha fazla korunacağı ve kendisine güvenileceği söylenebilir. Bunun yanında araştırmada kapsamında görüşme yapılan bazı öğretmenler okul müdürlerinin kendileriyle mesleki anlamda dayanışma içinde olduğu, okul içinde yaşanan sorunlarda öğretmenlere karşı çözüm odaklı yaklaştığı ve öğretmenlerin duygu ve düşüncelerine önem vererek okulda bir aile ortamı oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Göncü (2013) sosyal hayatta insani ilişkileri yüksek, lider ve grup üyeleriyle özdeşleşebilme becerileri yüksek olan takipçilerin grup prototipi liderlerle grup prototipi olmayan liderlere göre daha iyi uyum sağladıkları sonucunu ortaya koymuştur.

Araştırmada öğretmenler okul müdürlerini, yaşadıkları problemlerin çözümünde kendilerine destek veren, empati kurabilen, kendisine güven duyulan, öğretmenler arasından dayanışmayı sağlayarak bir aile ortamı oluşturabilen kişiler olarak görmek istediklerini ifade etmişlerdir. SKK grup prototipi liderleri “Ben’i Biz’e çevirebilen liderler” olarak tanımlamaktadır (Tajfel, 1978: 60). Kuramın bu varsayımına bağlı olarak grup prototipi okul müdürlerinin öğretmenlerle dayanışma içerisinde olma ve aile ortamı oluşturma gibi becerilere sahip olması gerektiğini ifade eden öğretmenlerin değerlendirmeleri SKK’nin en önemli sayıltısı olan “Biz Olma” duygusuyla örtüşmektedir. Lider vetakipçi ilişkisinin ele alındığı başka bir çalışmada liderin grup üyelerine karşı grubun değerlerini temsil eden ve somutlaştıran bir tutum içerisinde olması grup üyelerinin motivasyonlarını sağladığı (Giessner, van Knippenberg ve Sleebos, 2009); yapılan başka bir çalışmada ise grubun ideallerini ve değerlerini tanımlayan, grup üyeleri arasında ortak bir "biz" duygusu oluşturan liderlerin grup üyeleri tarafından benimsendiği ve grup prototipi lider olarak görüldükleri sonucunu araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Steffens ve diğerleri, 2014). Bunun yanında yapılan görüşmelerde öğretmenler, okul müdürlerinin hazırlanan ders ve nöbet programlarında öğretmenlerin okul dışındaki görev ve sorumluluklarını da göz önünde bulundurarak gerekli kolaylığın sağlanması, öğretmenlere vereceği görevlerde eşit ve adil davranması, benzer şekilde öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve motive edilmesi konusunda adaletli bir yaklaşım sergilemesi öğretmenlerin okul müdürlerinden beledikleri davranışlar olarak görülmektedir. Rast, Hogg ve Knippenberg (2018) grup prototipi lider kavramına ilişkin yapmış oldukları kavramsal çalışmada liderin, grupların birbirine bağımlı olduğu gerçeğini unutmadan bireyler arası kolektif bir kimlik, yani “biz” duygusunu vurgulamasının birey ve örgüt düzeyinde adalet algısını oluşturmada etkili olacağını savunmaktadır. Benzer şekilde karar alma sürecinde öğretmenlerin taleplerinin lider tarafından önemsendiği, alınan kararlara öğretmenlerin de dahil edildiği durumlarda okul ikliminin olumlu yönde gelişeceğini savunan çalışmalar da bulunmaktadır (De Nobile, McCormick ve Hoekman, 2013). Araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçları birlikte ele alındığında grup prototipi bir okul müdürünün öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını önemseme, güvenilir olma, öğretmenlere adil ve eşit bir yaklaşım içerisinde olma davranışlarını sergilemeleri gerektiği ifade edilebilir.

5.2. Öğretmen Mesleki Kimliğine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine olan bakış açılarını ve mesleği icra ettikleri süreçte kendilerini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen unsurların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu unsurların neler olduğunu belirlemek amacıyla öğretmenlerle bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmelerden ulaşılan verilerin analiz edilmesiyle öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını oluşturan faktörler “Mesleki Benlik”, “Mesleki Motivasyon”, “Mesleki İş Doyumu”, “Mesleki Görev Algısı”, Mesleki Öz Yeterlik” ve “Mesleki Bağlılık” temaları altında incelenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarında her ne kadar kendileri dışındaki faktörlerin etkili olduğu bilinse de kendilerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin algıları da mesleki kimlik oluşumlarında etkili olmaktadır. Bu anlamda araştırmada öğretmenlerin mesleki benlik kavramına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Mesleki Benlik” teması “Bilişsel Yeterlilikler”, “Duyuşsal Yeterlilikler” ve “Sosyal Yeterlilikler” 3 alt tema altında incelenmiştir. “Bilişsel Yeterlilikler” alt temasında öğretmenler kendilerini **“Çözüm odaklı olma, meraklı olma, teknolojiyi kullanabilme, üretken olma.”** şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan (2018), yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin mesleki kimliğinin oluşumunda bilişsel değişkenlerin önemli bir payının olduğunu ortaya koymaları araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Öğretmenlerin bilişsel olarak kendilerini yeterli görmelerindeki ifadeler bakıldığında aslında öğrencilerin de sahip olması gereken bilişsel yeterlilikler olduğu bu anlamda okul müdürlerinin araştırmanın bulgularında yer alan öğretmenler üzerindeki evrak yükünü azaltma, öğretmenlerin daha etkili bir öğretim ortamına sahip olmaları için ihtiyaç duydukları materyal desteğini ve yenilikçi öğrenme ortamlarını öğretmenlere sağlamaları öğretmenlerin bilişsel yeterlilik algılarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin duyuşsal becerilerine ilişkin elde edilen nitel verilerin analizine bakıldığında **“Sabırlı olma, saygılı olma, sevgi dolu olma, vicdan sahibi olma, merhametli olma ve empati kurabilme.”** gibi davranışların olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özellikle öğrencilerin yetiştirilmesinde önemli gördükleri duyuşsal beceriler aynı zamanda okul müdürlerinin sahip olması gereken beceriler olduğu, diğer bir ifadeyle kendilerini temsil edebilecek grup prototipi bir okul müdüründen beledikleri davranışlar şeklinde değerlendirilebilir. Araştırma bulgularına benzer

şekilde (Narinasamy ve Logeswaran, 2023) yapmış oldukları çalışmada, öğretmen olmak isteyen bireylerin tepkisel olarak karar vermeyen, sorumluluk sahibi, empati yeteneği yüksek bireylerden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak grup prototipi okul müdürlerinin öğrencilere karşı sabırlı olma, empati kurabilme ve iş birliği yapabilme konularında öğretmenlere rehberlik edebilmesi ve öğrencilere karşı rol model olması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin sosyal becerilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin kendilerini **“Rol model alınan, öğrencilere pozitif yaklaşabilen, esprili, iletişimi iyi, hareketli.”** bireyler olarak tanımladıkları görülmektedir. Araştırmada grup prototipi lidere ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer şekilde öğretmenlerin ideal bir okul müdüründen beledikleri davranışların kendilerinde olması gerektiğini düşündükleri sosyal becerilerle uyduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde SKK’ye göre üyelerinin sosyal kimlik özellikleri yüksek olan liderlerin üyelerinin sosyal kimlik algılarını pozitif yönde etkilediği sonucu (Easterbrook ve Vignoles, 2012) araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Hadar, Ergas, Alpert ve Ariav (2020) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin sosyal ve duygusal anlamda kendilerini yetersiz görmelerinin okul iklimi ve öğrencibaşarıları üzerinde olumsuz etki ettiğini ve bu anlamda eğitim müfredatlarının ve okul yöneticilerinin öğretmenlerin sosyal ve duygusal becerilerinin desteklenmesi gerektiği sonucu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki motivasyon kavramına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Mesleki Motivasyon” teması “Okul Müdürünün Yaklaşımı” “Toplumsal Bakış Açısı”, “Veli Yaklaşımı” ve “Öğrenci Davranışları” şeklinde 4 alt temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürünün Kuramı alt temasına ilişkin görüşlerine bakıldığında **“Rol model alınan, öğrencilere pozitif yaklaşabilen, esprili, iletişimi iyi, hareketli.”** şeklinde kendilerini ifade etmişlerdir. Bakkal ve Radmard (2020) okul müdürlerinin eğitimsel liderlik davranışlarıyla öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmada okul müdürlerinin olumlu bir okul iklimi oluşturması, okulda öğretmenleri yüreklendirici etkinlikler organize etmesini öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırdığı; benzer şekilde Canriusve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşumunda mesleki motivasyonun artmasında önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmaları araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu açıdan öğretmenlerin okul

müdürlerinin motivasyonlarını artırmasına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde iletişim becerisinin yüksek olması, öğretmen ve öğrencilerin duygularını anlamada aktif rol oynamasının öğretmenlerin motivasyonlarını sağlamada oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Araştırmada toplumun öğretmenliğin sosyal ve ekonomik durumlarını göz önünde bulundurarak öğretmenliğin saygınlığını zedeleyici tutum ve davranışlar sergilemesinin öğretmenlerin motivasyon algılarını olumsuz yönde etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Beauchamp ve Thomas (2009) öğretmenlerin kariyerleri boyunca okul ve toplumla etkileşimde bulunarak sürekli bir kimlik değişimi yaşadığını, öğretmen mesleki kimliğin dinamik bir yapıda olduğunu bu nedenle özellikle toplumsal bakış açısının öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşumunda etkili olduğunu ifade etmeleri araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada velilerin, öğretmenlerin sınıf yönetimine çok fazla müdahalede ettiğini, öğretmenin haklı olduğu konularda velilerin okul idaresine baskı kurarak öğretmenlerin motivasyonlarını düşürücü eylemlerde bulunduğunu ve bazı okul yöneticilerinin bu durumlara kayıtsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda Grubb ve Flessa (2009) okul müdürlerinin, öğretmenler, servis araçları, veliler, öğrenciler ve program denetimi gibi okulla ilgili tüm konularda sorumluluk almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenleri temsil edebilecek ve onlarla özdeşleşebilecek bir okul müdürünün öğretmenlerin mesleki haklarını koruyan, öğrenci, veli ya da diğer paydaşlar tarafından öğretmeni olumsuz etkileyebilecek davranışların çözümünde aktif rol oynayan kişiler olması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki iş doyumuna ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Mesleki İş Doyumu” teması “Ekonomik Durum” “Tatil Durumu ve “Sosyal ve Psikolojik Durum” şeklinde 3 alt tema altında incelenmiştir. Öğretmenlerin Ekonomik Durum alt temasına ilişkin görüşlerine bakıldığında “*Maaşların azlığı, hayat pahalılığı, yüksek kiralar*” şeklinde kendilerini ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ülkemizde son dönemde yaşanan ekonomik sorunların öğretmenlerin özellikle şehirlerde geçinmelerini güçleştirdiği buna bağlı olarak öğretmenlerin geçinebilmek adına farklı işlerde çalışmaya başladıkları, bazılarının ise mesleği bırakmaya niyetlendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca aynı işi yapmalarına rağmen öğretmenlik mesleğinin ülkemizde ücretli öğretmen, sözleşmeli öğretmen ve kadrolu öğretmen şeklinde birbirinden farklı düzeyde ekonomik haklara sahip bir sınıflandırmanın olması

araştırmaya katılan öğretmenlerin olumsuz anlamdaeleştirdiği durumlardan biri olarak tespit edilmiştir. Ayrıca son dönemde yürürlüğe giren uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamalarının öğretmenler arasında ekonomik olarak büyük farkların oluşmasına ve öğretmenler arasında ayrışmaların olmasına sebep olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında bazı çalışmalarda öğretmenlik kariyer basamaklarının öğretmenlerin birçoğu tarafından olumsuz olarak algılandığı ve mesleki anlamda öğretmenlerin ayrıştırdığı sonucu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Keskin ve Gedik, 2024; Uzun, 2023). Ayrıca araştırmada öğretmenlerin mesleki görev algılarıyla ilgili ifadelerine bakıldığında öğretmenlerin sorunlarıyla yakından ilgilenen, okul içi veya dışında yapılan çalışma ve etkinliklerle öğretmenleri bir araya getirebilen ve öğretmenlere karşı her zaman adil bir yaklaşım içerisinde olan okul müdürlerinin vermiş olduğu görevleri öğretmenlerin gönüllü olarak yaptıkları ve okul müdürlerine karşı güven duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Göncü ve arkadaşları (2009) tarafından Türkiye'de yapılan bir araştırmada, çalışanların yöneticilere duydukları güvenin, çalışanların psikolojiksaglımlık hissini olumlu yönde etkilediği ve bu hissi yüksek olan çalışanların iş yerinde ekstra-rol davranışlar almak istediği sonucu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını sağlamada sahip oldukları tatil imkânının da önemli derecede etkili olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları mesleği severek yapmalarında ve mesleğe devam etmelerinde öğretmenliğin diğer mesleklere göre tatil imkânının daha fazla olmasının önemli bir payının olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin okulda geçen süre zarfında bilişsel olarak çok fazla yoruldukları ve kendilerine verilen tatil sürelerinin zihinsel olarak kendilerini yenilemelerine imkân sağladıklarını ifade etmişlerdir. Her ne kadar öğretmenler açısından tatil zihinsel olarak bir yenilenme ve dinlenme olarak ifade edilse de tatil dönemlerinin öğrenciler açısından akademik ve kültürel olarak verimli bir dönem olmadığını, bu dönemlerde velilerin öğrencileri bilişsel ve sosyal açıdan yetiştirmede eksik kaldıkları sonucunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Babayiğit, 2018; Duban ve Şen, 2020). Bu açıdan velilerin tatil dönemlerinde öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerinin desteklenmesi açısından görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen “Sosyal ve Psikolojik Durum” alt temasına bakıldığında öğretmenlerin **“Daha sabırlı olma, kendini geliştirme, iletişim**

sağlama, sosyalleşme, genç kalma, kendini güncelleme” şeklinde kendilerini ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazılarının öğretmen olduktan sonra daha fazla sosyal olduklarını ve psikolojik olarak kendilerini daha iyi hissettiklerini ifade etmeleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin öğretmenlik mesleği sayesinde öğrencilerle birlikte öğrenme, hayatta karşılaştıkları sorunlara karşı daha sabırlı olma ve meslekiaçından kendilerini geliştirebilmeye daha çok imkân bulabildikleri ifade edilebilir. Arslan ve Gülşah (2020) öğretmenlerin öğrencilerle vakit geçirmelerinin, yaşamda anlam bulma, kişisel gelişimlerini destekleme ve psikolojik iyi oluşlarının sağlama açısından önemli bir faktör olduğu; ayrıca okul idaresinin desteğini hisseden öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin, okul idaresinin desteğini hissetmeyen öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmaları araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki bağlılık kavramına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Mesleki Bağlılık” teması “Öğrenci Sevgisi”, “Rehber Olma”, “Sosyal Ağ Geliştirme” şeklinde 3 alt tema altında incelenmiştir. “Öğrenci Sevgisi” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin **“Çocukları mutlu etmek, öğretmeyi sevmek, çocuklara faydalı olmak, sınıfa girdiğinde dertlerini unutmak.”** şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, sınıfta öğrencilerin mutluluğunu görmenin, onlarla birlikte yeni şeyler üretmenin ve onların gelişimini izlemenin kendilerini daha mutlu hissetmelerine ve iyi ki öğretmen olmuşum demelerine olanak sağladığını ifade ettikleri görülmektedir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini severek yapmalarının mesleki bağlılıklarını ve öğrenci başarısını artırdığını ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (İndü ve Jena, 2022; Ye, Sun ve Zhao, 2022). Araştırmanın ve ilgili araştırmaların sonuçları ele alındığında okul müdürlerinin okulda veya okul dışında öğretmenlerin öğrencilerle birlikte olabilecekleri sosyal ve kültürel etkinlikler organize etmeleri öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

“Rehber Olma” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin **“Ailemin öğretmenliğime saygı göstermesi, çevremdekilerin fikrime değer vermesi, insanlar tarafından danışılan olunması”** şeklinde kendilerini ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretmenin sahip oldukları sosyal ekonomik hakların yetersizliği, sosyal medyada itibarlarının sürekli olarak

zedelendiği, velilerin kişisel sorunlardan dolayı öğretmenin itibarına zarar vermesi gibi nedenlerden dolayı mesleki bağlılıklarının azaldıklarını ifade etseler de bazı öğretmenlerin toplumun öğretmene saygı duymasının, öğretmenlerin ailelerinde danışılan ve güvenilen bireyler olarak görülmesinin mesleki bağlılıklarını artırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenliğin mesleki saygınlığı açısından yapılan çalışmalara bakıldığında eğitimdeki değerlerin değişmesi (Bayındır, Çavdar ve Gökçe, 2016); Alo 147 şikâyet hattıyla velilerin öğretmenler üzerinde baskı kurması (Tunç ve Gökçe, 2018); ekonomik statüsünün düşük olması (Keskin ve Yüceer, 2017) gibi durumların öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını zedelediği sonuçları araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

“Sosyal Ağ Geliştirme” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin **“Yeni insanlar tanımak, dost ve arkadaş edinmek”** şeklinde kendilerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin özellikle taşrada ya da küçük yerleşim yerlerinde ulaşım, sağlık, sosyal ve kültürel faaliyetler açısından kısıtlı imkanlara sahip olduğu buna bağlı olarak öğretmenlik mesleğine devam etmelerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bunun yanında küçük yerleşim yerlerinde meslektaş dayanışmasının ve kurulan arkadaşlık, dostluk bağlarının öğretmenleri birbirine yakınlığı ve oluşan bu bağın öğretmenlerin mesleğe devam etmelerinde önemli bir payının da olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. SKK’ye göre de grup prototipi liderlerin özellikle kriz durumlarında üyelerle grup içi dayanışmayı ve iş birliğini artırdığı (Steffens, Munt, Van Knippenberg, Platow ve Haslam, 2021) sonucu araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu açıdan öğretmenlik diğer mesleklere göre karşılaşılan zorluklara birlikte çözüm üretebilmesi, kalıcı arkadaşlık ve dostlukların kurulmasının sağlanması açısından önemli bir meslek olarak görülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik algılarına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Mesleki Öz Yeterlilik” teması “Materyal Desteği Sağlama” ve “Evrak Yükünü Azaltma” şeklinde 2 alt tema altında incelenmiştir. “Materyal Desteği Sağlama” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin **“Atölyelerin kurulması, öğretim materyali sağlanması”** şeklinde kendilerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf içerisinde daha etkili eğitim- öğretim faaliyetleri düzenleyebilmeleri ve kendilerini öğrencilerine karşı daha yeterli olarak görmeleri konusunda özellikle okul müdürlerinden kendilerine materyal desteği

sağlanması konusunda destek beledikleri görülmektedir. Cai ve Tang (2021) öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin okul gelişimi üzerine yapmış oldukları çalışmada okulların daha yenilikçi ve inovasyona sahip kurumlar olmasında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ihtiyaç duydukları eğitim materyallerinin sağlanmasının öğretmenlerin okul yöneticilerine olan güveni artırdığı aynı zamanda öğrencilerin de yaratıcı ve yenilikçi olma becerilerini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşmaları araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Benzer şekilde Perera ve John (2020) 6000 öğrenci ve 450 öğretmen üzerinde yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin sadece kendilerinin refah düzeylerinin artırılmasının mesleki öz yeterlilik algılarını sağlama da yeterli olmadığı; bunun yanında sınıf yönetimi sürecinde sağlanacak olan materyal desteğinin de öğretmen öz yeterliliğini sağlamada önemli olduğunu ortaya koymuşlardır.

“Evrak Yükünü Azaltma” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin **“Angarya işler, çok fazla proje çalışması, resmi işlerin fazlalığı, birçok şeyle aynı anda uğraşma”** şeklinde kendilerini ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, okullarda dersler, akademik başarı ve öğrenci gelişimi dışında proje, yarışma, etkinlik adı altında birçok yüklerinin olduğunu ve bu angaryaların öğretmenlerin performanslarını ve motivasyonlarını olumsuz etkilediği sonucu ortaya konmuştur. Bu sorunun temel sebebinin ise öğretmenlerin görev tanımlarının belirsiz olması, farklı branşlara yeteri kadar görev verilmemesi ve yöneticiler tarafından öğretmenlere gönülsüz olarak bu görevlerin verilmesi şeklinde olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin okullarda çok fazla evrak yükü ile meşgul edilmelerinin öğretmenlerin kendilerini stres ve baskı altında hissettiğini buna bağlı olarak öğretmenlerin performanslarının düşmesi ve mesleki anlamda kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki görev algısı kavramına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde “Mesleki Görev Algısı” teması “Okulu Sevdirme” ve “Öğrenciyi Tanıma”, şeklinde 2 alt tema altında incelenmiştir. “Okulu Sevdirme” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin **“Ahlaki açıdan destek olma, öğrenciye değerli olduğunu hissettirme, öğrenci sevgisi”** şeklinde sorumluluklarının olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin öğrencilere karşı en büyük sorumluluklarının öğrencileri okula sıındırmak, okul dışında öğrencilerin ilgisini çeken birçok unsura rağmen öğrencilerin

bilişsel ve sosyal açıdan gelişimlerini sağlamada en çok ihtiyaç duyacakları yerin okul olduğunu öğrencilere hissettirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin okullarda sadece akademik başarılarının değil aynı zamanda ahlaki yönlerinin de gelişimi için kendilerine büyük sorumluluklar düştüğünü ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ibrahim ve El Zaatari (2020) Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki okullarda öğrenci- öğretmen ilişkisinin etki, güç ve karşılıklılık boyutlarını inceledikleri çalışmada öğrencilerin akademik başarı anlamında öğretmenlerinin ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarına inandıklarını, ancak derse dayalı öğretim tarzlarının sıkıcı olduğunu ve öğretmenlerin öğrencileri okula ilişkin farklı deneyimler ve etkinlikler yapma noktasında sınırlı oldukları ve bu durumun öğrencilerin itaatsizlik etmesine veya okula karşı ilgisiz olmalarına sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca SKK'ye göre grup prototipi liderlerin üyelerle uyumlu çalışması ve iş birliği içerisinde olması liderin grup üyeleriyle özdeşleşme seviyelerini artırdığı görülmektedir (Steffens ve diğerleri, 2014). Bu açıdan öğretmen- öğrenci arasında ilgi, güven, saygı, açıklık ve iş birliğine dayalı ilişkilerin olması ve okul müdürlerinin öğrenci- öğretmen arasındaki bu bağın kurulmasına ortam hazırlaması okul müdürü ve öğretmen arasındaki özdeşleşme duygusunu artırmasının yanında öğrencilerin de okula aidiyet duygularının gelişimine olanak sağlayacaktır.

“Öğrenciyi Tanıma” alt temasına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin **“Bilgi toplama, öğrenci sorunlarına destek olma, öğretmenlerle istişare etme”** şeklinde kendilerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin okullarda özellikle bazı öğrencilerin içine kapanık, arkadaşlarıyla problem yaşayan, öğretmene karşı mesafeli olan öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Kincade, Cook ve Goerd (2020) öğrenci-öğretmen ilişkilerini geliştirmeye yönelik evrensel yaklaşımların meta-analizi adlı çalışmalarında olumlu öğrenci-öğretmen ilişkilerinde öğretmenlerin öğrencilerini tanıma davranışlarının, öğrencilerin akademik başarılarını artırma ve okula devam sağlamada olumlu katkı sağlama, öğrenciler arasındaki yıkıcı davranışları azaltma, öğrencilerin okuldan ayrılma risklerini minimuma indirme gibi eğitimin önemli çıktıklarına sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Liang ve arkadaşları (2020) öğrencilerin öğretmenleri tarafından okullardaki farklı düzeyde saygıya ve muameleye maruz kaldıkları bu açıdan siyah ve Latin kökenli öğrencilerin, İspanyol kökenli olmayan beyaz akranlarına göre daha yüksek oranda okuldan ayrılma durumları yaşadıkları sonucuna

ulaşmışlardır. Araştırma bulguları ele alındığında öğrencilerin yaşamış oldukları ailevi, sosyal ve ekonomik birçok sorunun akademik başarılarını artırma, okula devam etme, sosyal hayata uyum sağlama gibi birçok açıdan dezavantajlı durumlara sebep olduğu görülmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin okul içinde veya dışında öğrencilerin yaşamış oldukları veya yaşayacakları problemlere karşı ilgili ve çözüm odaklı davranmaları öğrencilerin akademik başarılarının artmasına, okula aidiyet beslemelerine ve sosyal hayata uyum sağlamalarına olanak sağlayacaktır.

5.3. Araştırmanın Nitel ve Nicel Bulgularının Birlikte Tartışılması ve Sonuç

Araştırmada benimsenen keşfedici sıralı desene bağlı kalınarak bu bölümde öncelikle öğretmenlerin grup prototipi okul müdürüne ve mesleki kimlik algılarına ilişkin elde edilen nitel bulguların tartışılması, daha sonra nitel ve nicel bulguların birlikte tartışılarak ortak bir sonuca ulaşılması hedeflenmiştir. Ayrıca bu bölümde öğretmenlerin grup prototipi okul müdürüne ve mesleki kimlik algılarına ilişkin bulgular üzerindeki demografik değişkenlerin etkisi ayrıntılı şekilde yorumlanmıştır.

5.3.1. Grup Prototipi Lider ve Öğretmenlerin Mesleki İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişki

Araştırmanın nitel bulguları ele alındığında “Öğrencilere karşı sabırlı olma, öğretmenlere eşit düzeyde değer verme, mesleki anlamda gelişimi önemseme, empati kurabilme” becerilerine sahip grup prototipi okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki iş doyumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Araştırmanın nicel kısmında ise öğretmenlerin grup prototipi bir okul müdürüne ilişkin algılarının mesleki iş doyumlarını yordama düzeyi araştırılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre grup prototipi okul müdürleri öğretmenlerin mesleki iş doyumunu algılarını anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. Bu anlamda grup prototipi bir okul müdürünün öğretmenlerin mesleki iş doyumlarına olan etkisi ele alındığında araştırmanın nitel bulgularının elde edilen nicel verileri desteklediği görülmektedir.

Lider prototipliği ile ilgili yapılan çalışmalarda, grup prototipi liderlerin prototip olmayan liderlere göre takipçilerin örgütsel bağlılık, performans ve iş doyumlarını anlamlı ve pozitif yönde etkiledikleri görülmektedir (Hobman, Jackson, Jimmieson ve Martin, 2011; Van Quaquebeke ve Eckloff, 2010). Benzer şekilde SKK’ye göre grup prototipi liderlerin üyelerinin sosyal kimliklerini güçlendirmelerinin aynı zamanda üyelerinin iş doyumlarını ve motivasyonlarını artırmada önemli bir faktör olduğu

sonucu araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Ellemers ve Gilder, 2022). Buna bağlı olarak grup prototipi okul müdürlerinin öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunlara karşı çözüm odaklı olmaları, öğrenci sevgisine sahip olmaları, öğrenci ve öğretmenlerle empati kurabilmeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayacak ortamlar hazırlamaları öğretmenlerin mesleki iş doyumlarına katkı sağlamaları açısından önemli davranışlar olarak görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlere ilişkin (kadın olma, ortaokulda görev yapma, müdürle çalışma süresi, grubu temsil etme ve özdeşleşme, lider adaleti ve öğretmen sayısı) değişkenlerin öğretmenlerin iş doyumunu algılarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Araştırmada kadın öğretmenlerin grup prototipi okul müdürüne ilişkin algılarının mesleki iş doyumlarını anlamlı ve pozitif yönde etkilediği sonucu ortaya konmuştur. Grup prototipi kadın liderlerin prototip olmayan kadın liderlere göre çalışanların iş doyumunu algılarını pozitif yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalar (Mayo, Kakarika, Papaz ve Brutus, 2012; Karelaia ve Guillén, 2014) araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Araştırmada grup prototipi okul müdürlerinin lider adaleti becerilerinin öğretmenlerin iş doyumunu artırmada önemli bir değişken olduğu sonucu ortaya konmuştur. Benzer şekilde örgütlerde liderlerin adil davranış sergilemesinin takipçilerin iş doyumunu artırmada önemli bir unsur olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Farid ve diğerleri, 2019; Ouyang, Sang, Li, ve Peng, 2015). Ayrıca grup prototipi liderlerin grubun çıkarlarını daha fazla korudukları (van Knippenberg ve van Knippenberg, 2005), takipçilerini etkileme ve harekete geçirmede daha büyük etkilerinin olduğu (Platow, van Knippenberg, Haslam, van Knippenberg ve Spears, 2006; van Knippenberg ve van Knippenberg, 2005), terfi almak, sürekli gelişimi hedeflemek gibi düşünceleri olan grup üyeleriyle daha iyi anlaşabildikleri ve bu kişilerle birlikte çalışmaktan memnuniyet duydukları (Pierro, Cicero ve Higgins, 2009) görülmektedir. Bunlara bağlı olarak grup prototipi bir okul müdürünün de öğretmenlerin mesleki haklarını savunması, öğretmene değerli olduğunu hissettirmesi ve öğretmenleri mesleki değerleri açısından temsil edebilmesinin öğretmenlerin iş doyumlarını artıracacağı ifade edilebilir.

Araştırmanın nicel bulgularında müdürle çalışma süresi daha uzun olan öğretmenlerin müdürle çalışma süresi daha kısa olan öğretmenlere göre iş doyumlarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu SKK bağlamında yapılan lider grup prototipikliği çalışmalarının genellikle uzun ömürlü liderlere karşı grup

üyelerinin liderleriyle daha fazla özdeşleştikleri ve liderin üyeleri temsil etme becerisinin daha yüksek olduğu sonucuyla uyumaktadır (De Cremer vd., 2010; Giessner ve van Knippenberg, 2008; Platow vd., 2006). Bu sonuçlar SKK'nin temel sayıltularından biri olan takipçilerin lideriyle daha uzun süre çalışmaları durumunda takipçilerin lideri daha fazla benimsemelerine, liderleriyle daha çok özdeşleşmelerine ve liderin de takipçileri daha çok temsil edebilme gücüne sahip olduğu varsayımını desteklemektedir.

Dönüşümcü liderlik, etkileşimsel liderlik ve öğretimsel liderlik gibi farklı liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyumunu üzerindeki etkilerini araştıran birçok çalışmada da liderin takipçilerinin değerlerini, normlarını ve ihtiyaçlarını önemsemesinin, takipçilerin yaşadıkları sorunların giderilmesinde aktif rol oynamasının takipçilerin iş doyumunu olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Hariri ve diğerleri, 2016; Maheshwari, 2021; Yeigh ve diğerleri, 2019). Bireysel ve okul düzeyindeki değişkenlere göre öğretmenlerin iş doyumunu değerlendirildiğinde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin diğer kurum türlerine göre iş doyumunu algılarının anlamlı ve pozitif yönde daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte dönüşümcü liderlik (Asmaz ve Bilgivar, 2022); etkileşimsel liderlik (Maheshwari, 2021); vizyoner liderlik (Gandhi, 2022) gibi liderlik stilleriyle öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi ele alan birçok çalışmada ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının anlamlı ve pozitif yönde arttığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Buna bağlı olarak diğer okul türlerinde görev yapan okul müdürlerinin de öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını önemseyen, öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunların çözümünde aktif rol oynayan bireyler olması öğretmenlerin mesleki iş doyumları olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Araştırmada okullardaki öğretmen sayısı değişkenine bakıldığında öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda öğretmen sayısı az olan okullara göre öğretmenlerin iş doyumlarının daha düşük olduğu sonucu ortaya konmuştur. Benzer şekilde (Toropova, Myrberg ve Johansson, 2021) öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda öğretmenlerin iş doyumlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlara bağlı olarak okullardaki öğrenci ve öğretmen sayısının büyüklüğü, iş yoğunluğunun fazla olması öğrenci, öğretmen ve okul müdürü arasındaki ilişkinin daha formel düzeyde kalmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan grup prototipi lider olan bir okul müdürünün öğretmenlerin iş yoğunluğu arasında kaybolup

gitmesini engellemek için, öğretmenlerle okul içinde veya dışında yapacağı sosyal ve kültürel etkinliklerle bir aile ortamı oluşturmasının öğretmenlerin iş doyumlarını sağlamada olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan nitel görüşmelerde öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının, bağlılıklarının, görev algılarının, öz yeterliliklerinin ve benlik algılarının değerlendirilmesinde iş doyumunu algılarına göre daha fazla olumlu yönde değerlendirmede buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki motivasyonu, bağlılığı, benliği, öz yeterliliği ve görev algısı daha çok içsel ve mesleğin doğasıyla ilişkilendirilirken, iş doyumunu daha çok dışsal faktörlere, yani öğretmenlere sunulan koşullara bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin iş doyumlarını artırabilmenin politika yapıcılara ve yöneticilere bağlı bir durum olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın nitel bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlerin maaşlarını yetersiz buldukları buna bağlı olarak ekonomik anlamda öğretmenlik mesleğinin iş doyumlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları mesleki heyecanlarını zamanla kaybettiklerini, ekonomik sebeplerden dolayı emeklilikleri gelmeden meslekten istifa edip farklı mesleklere yöneleceklerini ifade etmişlerdir. Türkiye'deki öğretmenlerin Avrupa'daki öğretmenlere göre hem özlük haklarının hem de maaşlarının yetersiz olduğu sonucunu ortaya koyan çalışmalar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Deniz ve Erdener, 2016; Gümüştaş ve Gülbahar, 2022). Diğer taraftan araştırma, öğretmenlerin son dönemde "Kadrolu öğretmen, Sözleşmeli öğretmen, Ücretli Öğretmen" şeklinde aynı işi yapmalarına rağmen böyle bir sınıflamaya tabi tutulmaları ve ekonomik olarak bu sınıflandırmalar arasında büyük farkların olması öğretmenlerin iş doyumunu algılarını da olumsuz yönde etkilediği sonucunu ortaya koymuştur. Eğitim- Sen'in (2020) raporunda Öğretmenlere sorulan "Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlerle eşit haklara sahip olduğunu düşünüyor musunuz?" şeklinde soruya araştırmaya katılan öğretmenlerin %90'ının "Hayır" cevabını vermesi araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu anlamda Türkiye'deki okul yöneticilerinin her ne kadar öğretmenlerin özlük haklarını düzenleyebilme yetkisi olmasa da kadrolu, sözleşmeli ya da ücretli öğretmenlerin aynı işi yaptıklarını okul ve öğrenciler için her öğretmenin aynı değere sahip olduğunu öğretmenlere tutum ve davranışlarıyla hissettirmelerinin okul müdürlerinin öğretmenlerle özdeşleşebilmelerini artıracığı ve öğretmenlerin iş

doyumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleğe devam etmelerinde öğretmenliğin tatil imkânının diğer mesleklere göre fazla olmasını ifade ettikleri görülmüştür. Başturan ve Görgü (2020) yapmış oldukları çalışmada özel okullardaki öğretmenlerin devlet okullarındaki öğretmenlere göre tatil imkânının daha sınırlı olmasının iş doyumlarını olumsuz yönde etkilediklerini ifade etmeleri araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin “Öğrencilerin öğretmenlere karşı saygısızlık yapma, sınıf içerisinde öğretmenin sözünü dinlememe ve sınıfın huzurunu bozma” şeklinde şikâyetle buldukları ve buna bağlı olarak öğretmenlerin sabırlarının tükendiği ve öğrencilere tahammül etmekte zorlandıkları şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Okullarda öğrenci mevcudunun fazla olması, öğrencilerin öğretmenlere karşı saygısız tutum ve davranışlarının olması gibi durumların öğretmenlerin mesleki tükenmişlik duygularını artırdığı sonucuna ulaşan çalışmalar araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir (Çetin, Sarı ve Karakuş, 2022; Tunaboş, 2015). Grup prototipi okul müdürlerinin öğretmenliğin mesleki değerlerini temsil etmede önemli bir rol oynamasına bağlı olarak, okul müdürlerinin öğretmenlerin öğrencilere karşı daha sabırlı olması konusunda destek olması, olumsuz öğrenci davranışlarını önleyici tedbirler alması öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin engellenmesine olanak sağlayacaktır.

Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerle birlikte olmaktan keyif aldıkları, öğrencilerin ilgi ve merakları sayesinde öğretmenlerin de kendilerini güncelleme, öğrencilerle birlikte yeniden öğrenme becerilerinin geliştiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarına paralel olarak (Alhija ve Birenbaum, 2020) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve merakları sayesinde mesleki öğrenmelerini pekiştirdikleri ve öğretmenlerin kendilerini güncellemeye daha istekli olduklarını ifade etmeleri araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca Yaşar ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, kişilik özelliklerinin ve öğretme isteğinin, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin gelişiminde etkili olduğu sonucu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bu açıdan grup prototipi okul müdürlerinin öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte okul içinde veya dışında araştırma ve öğrenmeye dayalı sosyal ortamlar oluşturmaları hem öğretmenlerin mesleki iş doyumlarını artırmalarına hem de öğrencilerin daha etkili öğrenme gerçekleştirmelerine olanak sağlayacaktır.

5.3.2. Grup Prototipi Lider ve Öğretmenlerin Mesleki Benlik Alguları Arasındaki İlişki

Araştırmanın nitel bulguları ele alındığında “Öğrenci sevgisi, aktif dinleme, çözüm odaklı olma, öğrencilere pozitif yaklaşabilme, rol model olma” becerilerine sahip grup prototipi okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki benlik algılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki benlik algılarının yüksek olması, kendilerini başarılı, yetkin ve kurumlarına değer katan birer eğitimci olarak görmeleriyle ilişkilendirilebilir. Buanlamda araştırmada öğretmenlerin grup prototipi okul müdürüne ilişkin algılarının mesleki benliklerine ilişkin algılarını yordama gücü araştırılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre grup prototipi okul müdürleri öğretmenlerin mesleki benlik algılarını anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. Bu anlamda grup prototipi bir okul müdürünün öğretmenlerin mesleki benlik algılarına olan etkisi ele alındığında araştırmanın nitel bulgularının elde edilen nicel verileri desteklediği görülmektedir.

Grup prototipi lider ve takipçilerinin davranışlarının ele alındığı çalışmalarda, liderin grubunun değerleri ve normları doğrultusunda onları temsil eden ve onlarla özdeşleşebilen bir lider olması durumunda takipçilerin mesleki benlik algılarının olumlu yönde geliştirdiği sonucu (Carroll ve Levy, 2010) araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Araştırmada öğretmenlere ilişkin (ortaokulda görev yapma, grubu temsil etme ve özdeşleşme, öğrenci sayısı) değişkenlerin öğretmenlerin mesleki benlik algılarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre ortaokul düzeyindeki öğretmenlerin mesleki benlik algılarının anaokulunda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu diğer bir ifadeyle ortaokulda görev yapmak anaokulunda görev yapmaya göre mesleki benlik algısını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin anaokullarındaki ve ilkokullardaki öğretmenlere göre mesleki benlik algılarının daha düşük olduğu bazı çalışmalarda ortaya konmuştur (Atik, 2022; Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Bu durumun sebebi olarak öğretmenlik mesleğinin temelde sevgi, merhamet, paylaşmak ve öğrenciye hayata dair değerleri kazandırmak olduğu düşüncesinden hareketle özellikle ortaokul ve lisede yoğun ders müfredatı ve sınav baskısının öğretmenlerin öğrencilerle bu değerleri paylaşabilme noktasında anaokulu ve ilkokuldaki öğretmenlere göre daha az zaman ve ortam bulabilmesi olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada sınıf mevcudu değişkeninin negatif katsayıya sahip bir yordayıcı olduğu buna bağlı olarak sınıf mevcudunun yüksek olduğu sınıflarda öğretmenlerin mesleki benlik algılarının olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcutlarının yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin mesleki benlik algılarının düşük olduğunu ortaya koyan çalışmalar araştırmanın sonucuyla uyum göstermektedir (Henricsson ve Rydell, 2004; Thijs, Verkuyten ve Helmond, 2010). Bunun yanında bazı araştırmalar, öğrencilerin kardeş sayıları arttıkça öğrencilerin benlik saygısının azaldığı sonucunu ortaya koymuştur (Kaplan, 2022; Karadağ, Güner, Çuhadar ve Uçan, 2008). Araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin mesleki benlik algılarına ilişkin olarak dinleme becerisine sahip olma, çözüm odaklı olma, öğrencilere pozitif yaklaşabilme gibi bazı becerilerin öğretmenlerde mesleki benlik algısına ilişkin ön planda olan kavramlar olduğu görülmektedir. Ancak sınıf mevcutlarının fazla olduğu okullarda öğretmenlerin okul ortamında bu becerileri ortaya koyabilmeleri zamanın sınırlı, öğretmenin psikolojik sağlamlığının yetersiz olması gibi durumlardan dolayı mümkün olmayabilir. Öğretmenlerin mesleki benlik algılarına ilişkin araştırmaların sonuçlarına bakıldığında ortamdaki birey sayısının artması öğretmenlerin ve öğrencilerin benlik saygılarını olumsuz yönde etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan bazı öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından eskisi kadar itibar görmediğini, öğretmenlerin ekonomik anlamda zorluklarla mücadele ettiklerini, gelecek kaygısı yaşadıklarını ve bunlara bağlı olarak emeklilik yaşları gelmeden meslekten ayrılacaklarını ifade etmişlerdir. Yağan, Özgenel ve Baydar (2022) öğretmenlerin mesleki benlik algılarına ilişkin yapmış oldukları çalışmada benzer şekilde her 5 öğretmenden birinin toplumsal açıdan öğretmenlik mesleğinin saygınlığının eskiye oranla azaldığını, gelecek kaygısı yaşadıklarını ve henüz genç olmalarına rağmen bu anlamda bir ümitsizlik içerisinde olduklarını ifade etmeleri araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada bazı anasınıfı ve ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerle birlikte olduklarında kendilerini mutlu hissettiklerini ve öğrenci sevgisinin öğretmenliğin en önemli unsuru olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada ortaokul ve lise öğretmenlerinin mesleki benlik algılarının ilkokul ve anaokulu öğretmenlerine göre daha düşük olması anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin küçük yaş grubundaki öğrencilerle daha yakın ve içten ilişkiler kurmaları, öğretmenlerin işlerinden daha

memnun olmaları ve işlerini daha değerli görmeleri şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, ortaokul ve özellikle lise öğretmenlerinin, öğrencilerin ergenlik dönemine özgü sorunlarla daha fazla uğraşmaları, veli ilgisinin azalması, soyut kavramlara geçişin zorluğu, öğrenci profillerinin çeşitlenmesi, özellikle ortaokul, lise düzeyinde öğretmen ve öğrenci üzerindeki sınav baskısının yoğunlaşması gibi faktörler, öğretmenlerin mesleklerine duydukları memnuniyet ve saygının azalmasına sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin aynı mesleği icra etmelerine rağmen, öğretmenlik mesleğinin kadrolu öğretmen, sözleşmeli öğretmen, ücretli öğretmen gibi sosyal ve ekonomik haklar bakımından kategorize edilmesinin öğretmenlik mesleğinin statüsüne zarar verdiği ve buna bağlı olarak öğretmenlik mesleğine toplumsal bakış açısının olumsuz yönde oluştuğunu ifade etmişlerdir. Evcı, Arısan ve Gerçek (2024) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin mesleki benlik algıları farklı atama türleri bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak sınıflandırılan öğretmenlerin kendilerine olan saygı ve değer algıları bakımından özellikle ücretli öğretmenlerin aynı işi yapmalarına rağmen kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlere göre düşük ücret almalarının öğretmenlerin mesleki benlik algılarına olumsuz yönde etki ettiği sonucuna ulaşmaları araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Her ne kadar Türkiye'deki devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretmenlerin ücretleriyle ilgili bir tasarruf hakkı olmasa da kadrolu ya da ücretli öğretmenlerin öğretmenlik mesleği açısından aynı işi yaptıklarını vurgulamaları ve bu anlamda öğretmenlere adil bir yaklaşım sergilemeleri öğretmenlerin mesleki benlik algılarına olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın nitel bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki benlik algılarına ilişkin olarak kendilerini tanımlarken “Öğrenci sevgisine sahip olma, çevresinde rol model alınan kişi olma, empati kurabilme, meraklı olma” gibi özelliklere sahip olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki benlik algılarının değerlendirildiği birçok çalışmada kendilerini tanımlarken Rol-Model Olma (Ballesteros, Delgado ve Moreno, 2020); öğrenci sevgisine sahip olma (Koomen, Spilt, Thijs, 2011); araştırmaya ve öğrenmeye meraklı olma (Baruch, Mevarech, Spektor-Levy, 2013); empati kurabilme becerisine sahip olma (Djigić, Stojiljković ve Zlatković, 2012) şeklinde kendilerini tanımlamaları araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu anlamda grup prototipi bir okul müdürünün

öğretmenlerin rol- model olma, empati kurabilme, öğrenci sevgisine sahip olma, araştırma ve öğrenmeye meraklı olma gibibecerilerinin temsil edilmesinde aktif rol oynamasının öğretmenlerin mesleki benlik algılarını artırmada olumlu yönde katkı sağlayabilir.

5.3.3. Grup Prototipi Lider ve Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Algıları Arasındaki İlişki

Bireylerin eğitilmesi ve gelişiminin sağlanmasında, en güçlü dayanak noktalarından biri de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin etkin bir şekilde görevlerini yerine getirebilmeleri, diğer mesleklerde olduğu gibi, büyük ölçüde motivasyonlarına bağlıdır. Araştırmanın nitel bulguları ele alındığında “Veliye karşı öğretmenlerin haklarını savunma, olumsuz öğrenci davranışlarını önleyici tedbirler alma, öğretmenlerle olumlu iletişim kurma” becerilerine sahip grup prototipi okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Araştırmanın nicel bulgularına göre grup prototipi okul müdürleri öğretmenlerin mesleki motivasyon algılarını anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. Bu anlamda grup prototipi bir okul müdürünün öğretmenlerin mesleki benlik algılarına olan etkisi ele alındığında araştırmanın nitel bulgularından elde edilen verilerin nicel verileri desteklediği görülmektedir.

Lider prototipliği ile ilgili yapılan çalışmalarda, grup prototipi liderlerin prototip olmayan liderlere göre takipçilerin motivasyonlarını anlamlı ve pozitif yönde etkiledikleri yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Hoyland, Psychogios, Epitropaki, Damiani, Mukhuty ve Priestnall, 2021; Obenauer ve Kalsher, 2023; Steffens, Munt, Knippenberg, Pierro, Cicero, Bonaiuto, Kruglanski, 2021). Araştırma sonuçları okul müdürlerinin temsil etme ve özdeşleşme becerilerinin öğretmenlerin motivasyonunu artırmada önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Örgütlerde liderlerin grup üyelerini temsil etme ve özdeşleşme becerilerinin takipçilerin motivasyonunu artırmada önemli bir unsur olduğunu ortaya koyan birçok çalışma araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir (Hogg, 2023; Guo, Zhu ve Zhang; 2022; Turner ve Reynolds, 2011). Buna bağlı olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki değerlerini temsil eden ve onlarla özdeşleşebilen liderler olmaları öğretmenlerin mesleki motivasyon algılarına olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

Vizyoner liderlik (Lee ve Raschke, 2016); dönüşümcü liderlik (Mruma, 2013); öğretimsel liderlik (Naz ve Rashid, 2021) gibi liderlik stillerinin öğretmen motivasyonuna etkisinin araştırıldığı birçok çalışmada da liderin öğretmen motivasyonu sağlamada önemli bir unsur olduğu sonucu ortaya konmuştur. Ancak bunun yanında serbest liderlik (Alasad, 2017; Chowdhury, 2014), otokratik liderlik (Aktaş ve Özgenel, 2020); toksik liderlik (Küçük, 2020) gibi çalışmalarda da farklı liderlik stillerinin öğretmen motivasyonu ile negatif yönlü ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu açıdan grup prototipi okul müdürlerinin negatif yönlü liderlik davranışları yerine öğretmenlerin mesleki değerlerini, fikirlerini temsil eden, okulda öğretmen, öğrenci ve diğer personellerle aile ortamı inşa edebilen liderler olmaları beklenmektedir.

Bireysel ve okul düzeyindeki değişkenlere göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri değerlendirildiğinde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin diğer kurum türlerine göre motivasyon algılarının anlamlı ve pozitif yönde daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokullardaki ve liselerdeki öğretmenlere göre motivasyon algılarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucunu ortaya koyan çalışmalar bulunurken (Archambault, Chouinard, Roy ve Smith, 2017) ilkokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Aslamiah, Normianti ve Suhaimi, 2019). Bunun yanında aynı kurum türünde görev yapan ancak farklı okullarda çalışan öğretmenlerin okul müdürleriyle ilgili olarak bazılarının “Öğrencilere pozitif yaklaşabilen, öğrenciler ve öğretmenler tarafından rol model alınan” şeklinde değerlendirirken; bazı öğretmenlerin ise “Öğrencilerle mesafeli, yaşanan sorunlarda sorumluluk ve inisiyatif alamayan” şeklinde okul müdürlerini değerlendirdikleri görülmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak öğretmenlerin mesleki motivasyon algılarının belirlenmesinde kurum değişkeninin anlamlı düzeyde bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerdeki okul müdürlerinin mesleki ve kişisel özelliklerinin birbirinden farklı olması, okul çevresinin sosyal, ekonomik, kültürel vb. birçok açıdan birbirinden farklı özelliklere sahip olması gibi durumlardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen motivasyonunu etkileyen unsurlardan biri de “Toplumsal Bakış Açısı” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin “Toplum tarafından öğretmenlik mesleğinin kutsal bir meslek olarak

görüldüğü ve saygınlığının devam ettiği”; bazı öğretmenlerin ise “Öğretmenlerin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik sıkıntılardan dolayı mesleki saygınlığının eskiye oranla azaldığını” ifade etmişlerdir. Öğretmen motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmanın nitel sonuçlarıyla benzer şekilde öğretmenlerin Türkiye’de son dönemde ekonomik açıdan diğer mesleklere göre çok daha zor şartlarda olduğu (Köse ve Uzun, 2020;) toplumsal saygınlığının da her geçen gün azaldığı sonucunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Atmaca, 2020; Kantos, 2021). Buna karşılık Türkiye’de birçok sosyal platformda öğretmenlerin ya da diğer bireylerin öğretmenlik mesleğini “Peygamber Mesleği” ya da “Kutsal Meslek” olarak ifade etmeleri günümüzde halen öğretmenliğin toplumun bazı kesimlerince değerli görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen unsurlardan birinin de “Veli yaklaşımı” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okulda yaşanan sorunlarda velilerin okul müdürü ve öğretmenler üzerinde çok fazla baskı kurduğu ve okul müdürlerinin oluşan veli baskısı sebebiyle öğretmenlerin haklarını savunmada yetersiz olduğu, okul müdürlerinin daha çok velinin haklılığını savunmaya çalışan bir yaklaşım içerisinde oldukları öğretmenlerle yapılan görüşmelerde tespit edilmiştir. Bu konuda öğretmenlerin, okul müdürlerinden “Öğretmenlerin haklı olduğu konularda öğretmenin yanında olma, öğretmenlerin mesleki haklarını savunma” şeklinde taleplerinin olduğu görülmektedir. Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki değerlerini ve haklarını koruması, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından temsil edilebilme ve adil bir lider olarak görülebilmelerine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin özellikle velilere karşı okul müdürlerinin öğretmenlerin haklı olduğu konularda öğretmenlerin yanında olmaları gerektiğini ifade etmeleri, SKK’ye göre grup prototipi liderlerin sosyal ve toplumsal açıdan liderler tarafından desteklenmesinin sosyal adalet algılarının gelişimine katkı sağladığı (Jetten, Branscombe, 2023) sonucuyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir

Araştırmanın nitel bulgularında öğretmen motivasyonunu sağlamada etkili olan diğer bir unsurun da “Öğrenci Davranışları” olduğu görülmektedir. Araştırmada öğretmenler, bazı öğrencilerin tutum ve davranışlarıyla öğretmenlere karşı saygısız olduğu ve bu konuda özellikle bazı okul müdürlerinin öğrencilere karşı çok fazla serbest bırakıcı bir tavır takındığını ifade etmişlerdir. Okulda veya sınıf içerisindeki

istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Bardach ve Klassen, 2021; Brandmiller, Dumont ve Becker, 2020). Buna karşılık okullarda öğretmenlerin başarı durumlarıyla ilgili öğrencilerden ve velilerden gelen olumlu dönütlerin öğretmenlerin iş doyumlarını ve motivasyonlarını olumlu yönde artırdığı görülmektedir (Yağan, Özgenel ve Baydar, 2022). Araştırma sonuçları ele alındığında okul müdürlerinin öğrencilere karşı aşırı serbest bırakıcı bir yaklaşım yerine öğretmenin mesleki haklarını koruyan, öğrencilerin öğretmenlere karşı daha saygılı olmalarını vurgulayan, olumsuz öğrenci davranışlarını önleyici tedbirler alan bir yaklaşım sergilemelerinin öğretmen motivasyonunu sağlamada etkili olacağı düşünülmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre görüşmeye katılan birçok öğretmen öğrenci davranışları, veli baskısı, ekonomik durum gibi birçok sorunun mesleki motivasyonlarına zarar verdiğini ifade etse de öğretmenlerin duygusal olarak okulda öğrencilerle birlikte oldukları için mutlu oldukları, okul idaresi ve öğretmenlerle kurulan iyi ilişkilerin kendilerini motive ettiğini ifade etmeleri özellikle okullarda öğretmenleri motive edecek bu ortamların sağlanmasında okul müdürlerine önemli bir görev düştüğü ifade edilebilir.

5.3.4. Grup Prototipi Lider ve Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin okulun hedeflerini gerçekleştirebilmelerinde, kendilerini okulun bir parçası olarak kabul etmelerinde ve buna uygun olarak çalışmalarında mesleki bağlılık önemli bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Araştırmanın nitel bulguları ele alındığında “Motive edici dil kullanma, aldığı kararlara güvenme, toplumun mimarı olarak görme” davranışlarına sahip grup prototipi okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Araştırmanın nicel bulgularına göre grup prototipi okul müdürleri öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. Bu anlamda grup prototipi bir okul müdürünün öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına olan etkisi ele alındığında araştırmanın nitel bulgularının elde edilen nicel verileri desteklediği görülmektedir.

SKK’ye göre de grubun kimlik özelliklerini temsil eden grup prototipi liderlerin, üyeler tarafından daha etkili liderler olarak kabul edildikleri, üyelerin de hem lidere hem de mesleğe olan bağlılıklarının artmasına olanak sağladıkları görülmektedir

(Haslam ve Reicher, 2012; Reicher ve Haslam, 2020). Lider prototipliği ile ilgili yapılan çalışmalarda, grup prototipi liderlerin takipçilerin örgütsel bağlılıklarını anlamlı ve pozitif yönde etkiledikleri yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Göncü, 2013; Steffens, Munt, Knippenberg, Platow ve Haslam, 2021; Van Quaquebeke, Van Graf ve Eckloff, 2014). Demokratik liderlik, etkileşimsel liderlik, dönüşümsel liderlik gibi farklı liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına etkisinin araştırıldığı birçok çalışmada da liderin öğretmen mesleki bağlılığını sağlamada önemli bir unsur olduğu sonucu ortaya konmuştur (Gusriani, Komardi ve Panjaitan, 2022; Halim, Hassan, Basri, Yusof ve Ahrari, 2021). Ancak bunun yanında Eleştirel Liderlik (Işık, 2023); Dönüşümcü Liderlik (Yuvaç, 2018) Sürdürümcü Liderlik (Yıldırım, İnal ve Yıldız, 2023) gibi bazı çalışmalarda da farklı liderlik stillerinin öğretmen mesleki bağlılığıyla negatif yönlü ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak çalışmalarda benzer liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına farklı yönlerde etkisinin olması çalışmaların bağlama dayalı olarak farklı kültür, eğitim sistemleri, sosyal ve ekonomik durumların farklılığı gibi sebeplerin etki edebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bireysel ve okul düzeyindeki değişkenlere göre öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyleri değerlendirildiğinde okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin diğer kurum türlerine göre mesleki bağlılıklarının anlamlı ve pozitif yönde daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının ele alındığı çalışmalara bakıldığında diğer okul türlerinin (ortaokul ve lise) bünyesindeki öğretmenlere göre mesleki bağlılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Lee, Chou, Chin ve Wu, 2017). Bu durumun sebebi olarak bağımsız okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin, aynı alandan meslektaşlarıyla bir arada olmasının sağladığı avantaj olarak yorumlanabilir. Diğer yandan, okul bünyesindeki anasınıflarında çalışan öğretmenler, farklı branşlardan gelen meslektaşlarıyla etkileşim halindedir. Bu durum, çeşitli perspektiflerin birleşmesini sağlayarak eğitimde zenginlik yaratabilir. Ancak, okul öncesi öğretmenlerinin branş bazında dayanışma içerisinde olabileceği bir meslektaşının olmamasından dolayı mutsuz olmasına ve buna bağlı olarak mesleki bağlılığının da olumsuz yönde etkilenmesine sebep olabilir.

Araştırmanın nitel bulgularına bakıldığında öğretmenlerin aile bireyleri ve sosyal çevreleri tarafından günlük hayattaki birçok konuda fikrine danışılan, mesleki anlamda saygı duyulan kişiler olarak görülmeleri öğretmenlerin kendilerini mutlu

hissetmelerine, mesleklerini severek yapmalarına olanak sağladıklarını ifade etmişlerdir. Yılmaz ve Göçek (2013) yapmış oldukları nitel araştırmada metaforik olarak öğretmenlerin, öğrenciler ve veliler tarafından “Yol Gösteren” kişiler olarak nitelendirildikleri sonucu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu kırsalda ya da küçük yerlerde öğretmene saygının hala devam ettiğini ancak kentlerde öğretmenlerin yeteri kadar saygı görmediğini ifade etmişlerdir. Hasdemir ve Aydoğdu (2023) benzer şekilde öğretmenlerin eskiye oranla küçük yerlerde hala saygı gördüğü, fikrine danışılan olduğu; ancak şehirlerde öğretmenlik mesleğine saygının her geçen gün azaldığı sonucuna ulaşmaları araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde evli öğretmenlerde bekar öğretmenlere göre öğrencilere karşı sevgi besleme ve sabırlı olma davranışlarının daha çok sergilendiği görülmektedir. Tosun ve Erkan (2023) öğretmenlerin çocuk sevgisi ile ilgili yapmış oldukları çalışmada evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre çocuk sevgisinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmaları araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu sonuçlar ele alındığında evli öğretmenlerin çocukları sosyal ve duygusal açıdan daha yakından tanımalarının, onlarla daha fazla zaman geçirmelerinin öğrenci sevgisine öğrenciye karşı sabırlı olma davranışlarının bekar öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olmasının sebebi olarak yorumlanabilir.

Grup prototipi liderlerin en önemli özelliklerinde biri de Tajfel’in (1978) ifade ettiği gibi “Ben’i Biz’e çevirebilen liderler” olmasıdır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sosyal hayatta ya da okulda yaşamış oldukları bireysel sorunlara ilişkin okul müdürlerinin ilgili olması, onları ailesinden bir birey gibi görerek sorunlarına çözüm araması öğretmenlerin meslekte yaşamış oldukları ekonomik ya da sosyal sorunlara rağmen mesleğe olan bağlılıklarının devam etmesine olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Lee ve Nie (2014) öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından psikolojik olarak güçlendirilmesinin ve desteklenmesinin öğretmenlerin iş doyumlarını ve mesleki bağlılıklarını arttırdığını ortaya koymuşlardır. Buric ve Moe'nin (2020) çalışmaları da okul yönetiminin öğretmenlere olan yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki bağlılık ve iş doyumlarını belirlemede önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Özgenel ve Hıdıroğlu (2019) okul müdürlerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmada özellikle dönüşümcü liderlik tarzının alt boyutları olan paylaşma, liderle

özdeşleşme, kararlara katılım, olumlu yönde güdülenme, bireysel ilgi ve destek, motive edilme gibi davranışlar sergileyen okul müdürlerinin öğretmenlerin sinizm davranışlarını azaltmada olumlu yönde katkı sağladığı sonucu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleğe devam etmelerinde nelerin etkili olduğuna dair görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin mesleğin sosyal ve ekonomik haklarının yetersiz olduğu ancak öğretmenlik süresince görev yaptıkları yerlerde meslektaşlarıyla dayanışma içinde olduklarını buna bağlı olarak birçok arkadaş ve dost edindiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Bitmez ve Tatlı (2023) kırsalda ya da küçük yerlerde öğretmenlerin mesleki dayanışmalarının daha fazla olduğu, arkadaşlık ilişkilerinin daha yoğun olduğu buna bağlı olarak yaşadıkları olumsuzluklara rağmen mesleğe devam etmelerinde bu durumun önemli bir payının olduğunu ifade etmeleri araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin ücretli ya da sözleşmeli öğretmenlikte kadrolu öğretmenliğe göre daha düşük ücretlerle çalışmalarının veliler tarafından kendilerinin düşük statülü görülmesine sebep olduklarını ve bu durumun onların mesleğe devam etmelerinde kendilerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Seniwoliba (2013) yapmış olduğu çalışmada aynı işi yapan ancak sosyal ve ekonomik açıdan farklı haklara sahip öğretmenlerin mesleki saygınlıklarının azaldığını buna bağlı olarak mesleki bağlılıklarının olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşmaları araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin genellikle öğrencilere karşı sevginin karşılık beklemeden verilmesi gerektiği düşüncesine sahip oldukları ve öğrencilere bu şekilde yaklaştıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler özellikle grup prototipi bir okul müdüründe olması gereken özelliklerin başında öğrenci sevgisinin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenci, öğretmen, veli ve okul müdürlerinin değerlendirildiği çalışmalarda (Şahin, 2020; Yang, Badri, Al Rashedi ve Almazroui, 2017) bazı öğretmenlerin mesleğe devam etmelerinde karşılıksız öğrenci sevgisinin olduğu ve bunu pekiştirmede okul müdürünün önemli bir rolünün olduğu sonuçları araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu açıdan okul müdürlerinin eğitimin en önemli öğelerinden birinin karşılıksız öğrenci sevgisi olduğunu tutum ve davranışlarıyla öğrenci ve öğretmenlere hissettirmeleri öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmada olumlu yönde katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

5.3.5. Grup Prototipi Lider ve Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları, öğrencileri motive etmede ve onların akademik başarılarını artırmada önemli bir faktördür. Araştırmanın nitel bulguları ele alındığında öğretmenler üzerinde çok fazla evrak ve proje yükü oluşturmayan, öğretmenin daha etkili bir sınıf yönetimine sahip olabilmesi için gerekli materyal desteği sağlayan grup prototipi okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki öz yeterliliklerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Araştırmanın nicel bulgularına göre grup prototipi okul müdürleri öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik algılarını anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. Bu anlamda grup prototipi bir okul müdürünün öğretmenlerin mesleki benlik algılarına olan etkisi ele alındığında araştırmanın nitel bulgularından elde edilen verilerin nicel verileri desteklediği görülmektedir.

Lider prototipliği ile ilgili yapılan çalışmalarda, grup prototipi liderlerin takipçilerin mesleki öz yeterliliklerini anlamlı ve pozitif yönde etkiledikleri yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Natale, 2023; Zhang, 2022). Benzer şekilde SKK'ye göre grup prototipi liderin üyelerinin sosyal kimlik algılarını olumlu yönde geliştirmesinin üyelerinin motivasyonlarını ve mesleki öz yeterliliklerini artırdığı sonucu (Ellemers ve Gilder, 2022; Ryan ve Deci, 2006) araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Dönüşümcü liderlik (Liu ve Gumah, 2020); öğretmen liderliği (Wang, Lee ve Hoque, 2023) gibi farklı liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki öz yeterliliklerine etkisinin araştırıldığı çalışmalarda da liderin öğretmen mesleki öz yeterliliğini sağlamada önemli bir unsur olduğu sonucu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Liderin, adaleti teşvik eden davranışlar sergilemesi örgütteki çalışanların lider hakkında yüksek bir adalet algısına sahip olmasını sağlamaktadır (Dijke ve Cremer, 2008). Araştırma sonuçlarına göre grup prototipi liderliğin alt boyutu olan lider adaleti öğretmenlerin mesleki öz yeterliliğini olumlu yönde etkilemekte ve yordamaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda grup üyelerinin liderin grup prototipi bir lider olarak algılamasında grup üyeleri tarafından algılanan adalet algısının önemli bir değişken olduğu (De Cremer ve Knippenberg, 2002; Knippenberg, 2011; Rupp, 2011); liderin grup üyelerine karşı adil davranmasının grup üyelerinin liderin iyi niyetine olan belirsizliği ortadan kaldırdığı ve lidere olan güveni pekiştirdiği (Lind, 2001); lider ve

takipçi arasındaki ilişkinin adil bir sistem içerisinde olmasının takipçilerin sosyal özdeşleşme düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı (Ullrich ve arkadaşları, 2009); grup prototipi liderlere duyulan güvenin, liderin grup kimliğini tam olarak temsil edebilmesine imkân sağladığı (Knippenberg ve Dwertmann, 2022) şeklindeki sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Bireysel ve okul düzeyindeki değişkenlere göre öğretmenlerin mesleki öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin diğer okul türlerine göre mesleki öz yeterlilik algılarının pozitif yönde daha yüksek olduğu sonucu ortaya konmuştur. Araştırmanın sonucunu destekleyen çalışmaların (Butucha, 2014; Meristo, Eisenschmidt, 2014) yanında yapılan diğer çalışmalarda ilkökul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin de mesleki öz yeterlilik algılarının yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Espinoza, 2013, Hammond, 2017 ve Zinke, 2013). Araştırma sonuçlarındaki farklılıkların sebepleri olarak, örneklem gruplarındaki öğretmenlerin eğitim kademelerindeki görevleri, sosyal ve kültürel faktörler, okul müdürünün yaklaşımı gibi değişkenlerin etkisi olabileceği düşünülmektedir. Özellikle ortaokul öğretmenlerinin Lgs; lise öğretmenlerinin ise Ayt ve Tyt gibi yoğun sınav atmosferinde öğrencileri sınavlara hazırlamaları ve öğrencileri sınav neticesinde nitelikli okullara yerleştirememeye kaygıları yaşamalarının mesleki öz yeterliliklerini olumsuz şekilde etkileyeceği düşünülmektedir.

Araştırmada lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisansüstü eğitim almayan öğretmenlere göre mesleki benlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Wu, Wei ve Mo (2019) tarafından lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, okul içerisinde özellikle eğitime dair verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında lisans düzeyindeki öğretmenlere göre daha donanımlı olduğu ve mesleki yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmanın nitel bulguları göz önünde bulundurulduğunda bazı okul müdürlerinin öğretmenleri lisansüstü eğitime teşvik etme, araştırma- geliştirme çalışmalarına öğretmenleri ortak etme davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediğini ve kendilerini sınıfta daha etkin hissedebildiklerini ifade etmeleri öğretmenlerin mesleki öz yeterliliği ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Aydın (2022) yapmış olduğu çalışmada lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin mesleki (benlik, motivasyon, iş doyumunu, görev algısı, bağlılık) gibi değişkenler üzerinde anlamlı düzeyde bir farklılığın oluşmadığı bunun sebebinin de lisansüstü

eğitim almış olan retmenlerin, bu eğitimden elde ettikleri kazanımları aktaracak yeterli okul koşullarına sahip olamamış olabilecekleri veya olumsuz okul iklimi faktörlerinin etkisinin olabileceğini savunmuştur. Buradan hareketle okul müdürlerinin retmenlerin lisansüstü düzeyde aldıkları eğitime bağlı olarak sahip oldukları bilgi ve becerileri öğrenciye, okula yansıtabilecekleri olumlu bir okul iklimi sağlamaları gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın nicel bulgularında retmenlerin kıdem değişkeni ve yaş değişkenine göre mesleki öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Milner ve Woolfolk-Hoy (2002) retmenlerin mesleki öz yeterlilik algılarının belirlenmesinde kıdem ve yaş değişkeninin anlamlı düzeyde bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada retmen mesleki yeterliliği ile ilgili retmenlere yönetilen sorulara retmenlerin okul idaresi tarafından çok fazla evrak yükü ve proje görevinin verildiği retmenlerin evrak yükünden ve projelerden öğrencilerin akademik ve sosyal çalışmalarına yeteri kadar zaman ayıramadıkları şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Ayrıca evrak yükünün ve verilen projelerin dağıtımında bazı okul yöneticilerin adil davranmadığı da retmenlerle yapılan görüşmelerde dile getirilmiştir. Karakaya ve zen (2023) yapmış oldukları çalışmalarda araştırma sonuçlarına benzer şekilde okul idaresinin retmenlere fazla evrak yükü ve proje görevlerini vermesinin retmenlerin kendileri zor ve yetersiz durumda bıraktığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma ve ilgili araştırmaların sonuçları ele alındığında okul müdürlerinin mümkün olduğunca evrak yükü ve projeler konusunda retmenlerin yükünü hafifletecek bir yaklaşım sergilemeleri; bunun yanında evrak yükünün ve projelerin üretmenler arasında adil bir görev dağılımı olacak şekilde düzenlemeleri retmenlerin mesleki öz yeterlilik algılarına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.3.6. Grup Prototipi Lider ve retmenlerin Mesleki Görev Alguları Arasındaki İlişki

retmenlerin görev algısı, işlerine daha bağlı olmalarını ve öğrencilerine daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerini sağlayabilir. Bu nedenle, yöneticiler, retmenlerin görev algısını anlamak ve geliştirmek için retmenlere çeşitli fırsatlar sunmalıdır. Araştırmanın nitel bulguları ele alındığında “ğrencilere karşı özverili olma, biz duygusunu inşa etme, öğrenciyi tanıma ve öğrencilere okulu sevdirme” davranışlarına sahip grup prototipi okul müdürlerinin retmenlerin mesleki görev algılarını olumlu

yönde etkilediği görülmektedir. Araştırmanın nicel bulgularına göre grup prototipi okul müdürleri öğretmenlerin mesleki görev algılarını anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. Bu anlamda grup prototipi bir okul müdürünün öğretmenlerin mesleki görev algılarına olan etkisi ele alındığında araştırmanın nitel bulgularından elde edilen verilerin nicel verileri desteklediği görülmektedir.

Grup prototipi liderlerin grubuyla ne kadar özdeşleşirse liderin etkinliğinin de o denli arttığı ve grup prototipi liderlerin prosedürel olarak prototip olmayan liderlere göre daha adil görüldükleri yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Dijke ve Cremer, 2008; Giessner, Sleebos ve van Knippenberg, 2003). Yapılan diğer çalışmalarda da (Dijke ve De Cremer, 2008; Ulrich ve arkadaşları, 2009) yöneticinin grup prototipi bir lider olmasının takipçilerin etkileşimsel adalet ve süreçsel adalet algılarını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmaları araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki görev algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadınların lider prototipleri, kişilerarası duyarlılığı erkeklerden daha fazla vurgularken, erkeklerin ideal lider kategorileri, otoriterlik gibi anti-prototipik özellikleri kadınlara göre daha fazla bağışlayıcı olma eğilimindedir (Brown, 2018). Arı ve Tosunoğlu (2020) yapmış oldukları çalışmada kadın lider prototiplerinin mesleki görev algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmaları araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmada müdürle çalışma süresi daha fazla olan öğretmenlerin mesleki görev algılarının pozitif ve anlamlı yönde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç SKK'nin grup prototipi lidere atfetmiş olduğu liderin takipçileriyle daha fazla zaman geçirmesi takipçilerin liderleriyle daha fazla özdeşleşebilmesine; liderin de takipçilerini daha fazla temsil edebilmesine olanak sağlayacağı varsayımını desteklemektedir. Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin temsil etme ve özdeşleşme algıları arttıkça okul müdürlerinin adil olma davranışına karşı olumlu bakış açılarının da aynı doğrultuda arttığı görülmektedir. Benzer şekilde Lind, Kray ve Thompson (2001) ve Tyler ve De Cremer (2005), grup üyelerinin belirli değerlere ve normlara sahip olmasını destekleyen liderlerin grup üyeleri tarafından güçlü bir takipçi desteğini sağladığı, grup üyelerinin iş doyumunu ve motivasyonlarını artırdığı ve işlemsel adalet becerilerinin grup prototipi olmayan liderlere göre daha yüksek düzeyde oldukları sonucuna ulaşmaları araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencileri tanımaya yönelik çabaları, öğrencilerin

başarılarını arttırmaya ve bireysel farklılıklarını ön plana çıkarmaya imkân sağlayabilir. Araştırmanın nitel bulguları ele alındığında öğretmenler, görev ve sorumluluklarının neler olduğuna ilişkin olarak kendilerinin öğrencilere okulu sevdirmeye ve öğrenciyi tanıyarak onlara rehberlik etmenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kendi öğrencilik yıllarında bazı öğretmenleri, rol model aldığı, öğretmeni ailesinden biri gibi gördüğü, insan sevgisini öğretmenle birlikte öğrendiği, bazı öğretmenlerin okulu sevdirmeye de etkin rol oynadığı şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak (Scheidecker ve Freeman, 2015) öğretmenlerin öğrencileri tanıdıktan sonra bir şeyleri inşa etmenin daha kolay olduğu ve öğretmenlerin görevlerini daha istekli olarak yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Deng, Zheng ve Chen, (2020) çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerin kişilik özelliklerini ve yeteneklerini tanımada oyunun önemli bir faktör olduğunu, oyun sayesinde öğrencilerin daha keyifli ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini, öğretmenlerin ise bu süreçte öğrencilerle birlikte keyif alarak yeni şeyler keşfetmenin hazını yaşadığını ifade etmeleri araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenlere öğrencilere karşı görev sorumlulukları hakkında yöneltilen soruya karşılık olarak öğretmenlerin “öğrencilere karşı sevgi gösterme, rehber olma, geleceğe hazırlama, yol gösterici olma” şeklinde görev ve sorumluluklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci ve velilerin öğretmen kavramını nasıl tanımladıklarıyla ilgili yapılan metaforik çalışmalara bakıldığında; Ertürk (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ilkökul öğrencilerinin öğretmen kavramını algılamalarıyla ilgili elde edilen verilerin analizi sonucunda, "Bilgi kaynağı, yol gösterici, şefkat göstergesi, yetiştirici-şekillendirici"; Gencer (2020) öğrenci ve veliler üzerinde yaptığı çalışmada, üretilen metaforların genellikle "sevgi unsuru, bilginin kaynağı/aktarıcısı, yol gösterici" gibi kategoriler olduğu; Wan ve arkadaşlarının (2011) Çinli üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada ise, İngilizce öğretmenine atfedilen rollerin genellikle " kültür aktarıcı/otorite/ilgi uyandırıcı/meslektaş kişi, " gibi kategorilerde toplandığı görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine ilişkin öğrenci, veli ve öğretmenlerin metaforik algılarına bakıldığında genel anlamda araştırmanın sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki görev algılarına ilişkin araştırma bulguları değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilik yıllarındaki öğretmenlerinin okula ve öğretmenlik mesleğine karşı kendilerine olan

yaklaşımlarının olumlu olması bu bireylerin gelecekte de öğretmenlerin mesleki görev algılarına olumlu şekilde yansıdığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın nitel venicel bulguları birlikte ele alındığında okul müdürlerinin öğretmenlerde öğrenciye karşı okulu sevdirmeye ve öğrenciyi tanıma becerilerinin gelişmesine destek olması, öğrenciyi tanıma ve okulu sevdirmede veli, öğrenci ve öğretmen bağına oluşturmaya öğretmenlerin mesleki görev algısına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları ele alındığında grup prototipi bir okul müdürünün temsil etme- özdeşleşme ve adil olma becerisinin öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Sonuç olarak bu çalışma, öğretmenlerin mesleki değerlerini, fikirlerini, duygularını, inançlarını ve davranışlarını temsil eden ve öğretmenlere onların içlerinden biri olduğunu, ait oldukları grubun norm ve değerlerinin tipik bir temsilcisi olduğunu öğretmenlere hissettiren bir okul müdürünün, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının oluşumunda önemli öğeler olan iş doyumunu, motivasyon, bağlılık, görev algısı, benlik ve öz yeterlilik algılarını anlamlı ve pozitif yönde etkilediği sonucunu ortaya koymuştur.

Bu çalışma ve alan yazındaki araştırma sonuçları, benzerliklerin yanı sıra farklılıklar da içermektedir. Bu farklılıkların kaynağı olarak, araştırmaların gerçekleştirildiği kültürler, eğitim sistemleri, okul yapıları, öğretmen profilleri, veri toplama araçları, örneklemin büyüklükleri veya özellikleri, okul türleri ve kullanılan yöntemler gösterilebilir. Araştırma sonuçlarının benzerlik ve farklılık göstermesi, tartışma konusu olmakla birlikte, öğretmenlerin mesleki değerlerini, inançlarını, duygu ve düşüncelerini temsil eden ve öğretmenlerle “Biz” duygusunu oluşturabilen grup prototipi okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını olumlu yönde etkilemesi açısından bu araştırma önemli bilgiler sağlamaktadır.

5.4. Öneriler

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayanarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

5.4.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Grup prototipi liderler bağlama duyarlı liderler olmasından dolayı okul müdürlerinin merkezden (dışarıdan) atanması yerine, her okulun öğretmenleri

arasından seçilen liderlik becerileri yüksek, okulun kendine özgü değerlerini, kültürünü ve normlarını temsil edebilecek bir okul müdürüne sahip olmasının öğretmenleri temsil etmede daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca astların (müdür yardımcılarının) bu sayede okul müdürleriyle daha uyumlu bir şekilde çalışabileceği düşünülmektedir.

- Araştırmada okul müdürlerinin veliler tarafından baskı altına alındığı, velilerin sınıf yönetimine çok fazla müdahale ettiği bulgularından hareketle, velilerin, öğretmenler ve okul idaresi üzerindeki baskısını engelleyecek önlemlerin alınması ve bu anlamda öğretmenlerin yasalarla korunmasının sağlanması önerilebilir.
- Sosyal Kimlik Kuramına bağlı olarak okul müdürlerinin ve öğretmenlerin “Bir Aile Ortamı Oluşturabilme” sayılısından hareketle her okulun kendine özgü sosyal ve kültürel bir yapısının oluşumuna destek verilmesi, başarı durumlarının her okula özgü olarak değerlendirilmesi öğretmen, öğrenci ve okul müdürü arasındaki bağın güçlenerek grup prototipi liderin en önemli özelliklerinden biri olan “Biz” olgusunun yapılaşmasına destek oluşturabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin toplum tarafından yeteri kadar saygı görmediklerini ifade etmelerinden hareketle, öğretmenlerin toplumdaki saygınlığını artırmak, hak ettikleri değeri görmelerini sağlamak için politika yapıcıların öğretmenlere karşı değer veren söylemlerde bulunması ve bu söylemleri eylemlerle desteklemesi tavsiye edilebilir.
- MEB’in okul müdürlerinin resmi görevlerindeki yükünü hafifletmesi; okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin değerlerini birlikte inşa edebilecekleri ortamlar oluşturmalarına imkân sağlayabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin maaşlarının ve özlük haklarının yetersiz olduğunu dile getirmelerine bağlı olarak öğretmenlerin bu anlamda iş doyumlarını artırmak için, maaş, özlük hakları ve çalışma koşulları gibi konularda politika yapıcıların gerekli düzenlemeleri yapması gerektiği düşünülmektedir.

5.4.2. Okul Müdürlerine Yönelik Öneriler

- Araştırma verilerinden yola çıkarak, okul müdürlerinin öğretmenlerin değerler dünyasını temsil edebilen, onlarla özdeşleşebilen ve öğretmenlere karşı adil bir yaklaşım benimseyen bireyler olmaları, öğretmenlerin olumlu mesleki kimlik algıları

sağlamalarının yanında, öğrencilerinde daha etkili ve keyifli bir eğitim ortamına kavuşmalarını sağlayabilir.

- Araştırmada öğretmenlerin, velilerin sınıf yönetimine çok fazla müdahale ettiğini, okul idaresini baskı altına aldığını ve okul müdürlerinin veliyi koruyan bir tutum içerisinde olduklarını ifade etmelerinden hareketle, okul müdürlerinin öğretmenleri haklı olduğu konularda veliye karşı koruyan, grup prototipi liderin özelliklerine uygun şekilde öğretmeni ailesinden biri olarak gören bir yaklaşım sergilemeleri okul müdürü ve öğretmen arasındaki bağın güçlenmesine fayda sağlayabilir.
- Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin okul müdürlerinden mesleki gelişimlerini sağlamaları açısından lisansüstü çalışmalar yapabilmeleri için kolaylık sağlama, kurs, seminer vb. çalışmalar yapılabilmesi için ortam sağlama gibi talepleri göz önünde bulundurulduğunda, okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarına katkı sağlamak amacıyla, hizmet içi eğitim çalışmaları, atölye çalışmaları ve mesleki gelişim programları düzenlemeleri önerilebilir.
- Araştırmada öğretmenler, okullarda evrak yükü ve yoğun proje çalışmalarının kendilerini çok fazla yorduğunu ifade etmelerine bağlı olarak, okul müdürlerinin öğretmenler üzerinde yoğun baskı oluşturan evrak yükünü azaltması öğretmenlerin öğrencileriyle sosyal ve kültürel anlamda daha çok ilgilenmelerine olanak sağlayabilir.
- Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin okulla ilgili alınacak kararlarda ve yapılacak çalışmalarda söz sahibi olmak istemelerine bağlı olarak, okul müdürlerinin liderliğini inşa etmede okuldaki öğrenci, öğretmen ve diğer çalışanların fikirlerine, duygularına değer vermesi, alacağı kararlara onları da ortak etmesi, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların okul müdürleriyle daha çok özdeşleşmesine imkân sağlayabilir.
- Öğretmenlik mesleğinin gelişimi ve mesleki kimliğin güçlendirilmesi için, rol model olan ya da emekli olan öğretmenlere mesleki deneyimlerini paylaşabilecekleri platformlar mesleğe yeni başlayan öğretmenler için okul müdürleri tarafından sağlanmalıdır.

a) Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, İstanbul Anadolu Yakası'ndaki devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlı tutulmuştur. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ile okul

müdürlerine ilişkin grup prototipi liderlik algıları farklı şehirlerdeki öğretmenler ve müdür yardımcıları ile yapılabilir.

- Araştırma bulgularına göre grup prototipi liderlik kavramının ağırlıklı olarak psikoloji, sağlık ve işletme gibi alanlarda kullandığı görülmektedir. Grup prototipi lider olabilecek okul müdürlerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından daha çok benimsenen liderler olabileceği düşüncesinden hareketle bu kavrama ilişkin eğitim alanında daha çok ampirik çalışmalar yapılabilir.
- Grup prototipi liderlik kavramı bağlama duyarlı bir kavram olması sebebiyle Türkiye'deki okulların bölgesel ya da yerel düzeyde grup prototipi liderlik haritasını ortaya koyabilecek kapsamlı bir çalışma yapılarak ülkemizdeki eğitim politikalarının ve öğretmen yetiştirme programlarının iyileştirilmesine yardımcı olunabilir.
- Bu araştırmada öğretmen algılarına göre grup prototipi bir liderin sahip olması gereken özellikler ve mesleki kimlik oluşumunda etkili olan öğelerin neler olduğunun ayrıntılı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konuda, paydaş çeşitliliğinin sağlanması açısından veliler, öğrenciler ve diğer paydaşlarında dahil olduğu daha kapsamlı çalışmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- A. W. Kruglanski, ve E. Tory Higgins (Eds.), *Handbook of theories in social psychology* (Vol2, pp. 399–417). London, UK: Sage.
- Abrams, D., Randsley de Moura, G., Marques, J. M., & Hutchison, P. (2008). Innovation credit: When can leaders oppose their group's norms?. *Journal of personality and social psychology*, 95(3): 662.
- Abu-Taleb, T. (2013). Job satisfaction among Jordan's kindergarten teachers: Effects of workplace conditions and demographic characteristics. *Early Childhood Education Journal*, 41 (2): 43-152. accountability, and team identification. *Journal of Applied Psychology*, 98(4): 658.
- Adamovic, M. (2023). Organizational justice research: A review, synthesis, and research agenda. *European Management Review*, 20(4), 762-782.
- Adıgüzel, M. S. (2023). Yunus Emre'nin Meşhur ve Meçhul Bir Şiiri Üzerine Bazı Mülâhazalar. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (28): 130-151.
- Akdoğan, N. (2020). *Kimlik Yönetim Stratejilerinin Grup Üyeliği Kaynaklı Belirleyicileri* (Doctoral dissertation, Bursa Uludag University Turkey).
- Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. (Master's thesis). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Aktaş, A., & Özgenel, M. (2020). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin Öğretmen Performansına Etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*: 3(2): 1-18.
- Akyeampong, K. ve Stephens, D. (2002). Gana'daki başlangıç seviyesindeki öğrenci öğretmenlerin geçmişlerini ve şekillenmelerini keşfetmek: Öğretmen eğitiminin daha fazla bağlamsallaştırılmasına doğru. *Uluslararası Eğitim Gelişimi Dergisi* , 22 (3-4): 261-274.
- Alam, M.T. & Farid, M.S. (2011). Factors affecting teachers motivation.
- Alasad, S. (2017). The leadership styles of principals in bedouin secondary School and teachers motivation. *Philosophy Study*, 7(3): 153-168.
- Alazmi, A. A., & Alenezi, A. S. (2023). Exploring the mediating role of trust in principal on the relationship between organizational justice and teacher

- commitment in Kuwait. *International Journal of Leadership in Education*, 26(5): 778-794.
- Albert, S. (1985). Organizational identity. *Research in organizational behavior/JAI Press*.
- Alexander, C. S. (2010). Learning to be lawyers: Professional identity and the law school curriculum. *Maryland Law Review*, 70 (2): 465-474.
- Algı, E. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin iş byumlarına etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Ali, M. A., Shakir, S., & Tabassum, F. (2022). Impact of Social Status of Teachers on Students' Learning. *Pakistan Social Sciences Review*, 6(2): 40-47.
- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. 3. Baskı.
- Alsaker, FD ve Kroger, J. (2020). Öz-kavram, özsaygı ve kimlik. *Ergenlik gelişimi el kitabında* (s. 90-117). Psikoloji Basını.
- Alvesson, M. (2020). İyimser liderlik: "Başarılı" liderlik çalışmalarının lehinde ya da aleyhinde bir reçete. *The Leadership Quarterly*, 31(6): 1014.
- Ambrose, ML ve Arnaud, A. (2013). Prosedürel adalet ve dağıtım adaleti kavramsal olarak farklı mıdır? *Örgütsel adalet el kitabında* (s. 59-84). Psikoloji Yayınları.
- Andersen, J. A. (2006). Leadership, Personality and Effectiveness. *The Journal of Socio-Economics*, 35(6): 1078-1091. Ankara. Ankara: Detay Yayıncılık
- Anney, V. N. (2014). *Ensuring the quality of the findings of qualitative research: Looking at trustworthiness criteria*.
- Anuk İşlek, S., & Bakioğlu, F. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile İş Doyumları İlişkisinde Örgütsel Sessizliğin Aracılık Rolü. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1): 170–193.
- Araz, A. ve Erkuş, A. (2014). Duygu dışavurum tarzlarının kavramsallaştırılması ve görünümü: Bir envanter geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*.29 (74)
- Arı, G. S., Tosunoğlu, N. G., ve Filizöz, B. Yönetici Bir Kadın ise Lider Prototipi Farklılaşır mı?. *İşletme Bilimi Dergisi*, 8(3): 477-501.
- Aronson, Elliot, Timothy Wilson, Robin Akert, *Sosyal Psikoloji*, İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2012, (Orijinal Çalışma Basım Tarihi: 2010).

- Arpaci, I., Kilicer, K., & Bardakci, S. (2015). Effects of security and privacy concerns on educational use of cloud services. *Computers in Human Behavior, 45*: 93-98.
- Aselage, J., & Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 24*(5): 491-509.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of management review, 14*(1): 20-39.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. A. (1996). Organizational Identity and Strategy as a Context for the Individual. *Advances in strategic management, 13*:19-64.
- Aslan, A. G. D., & Akyol, A. K. (2006). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, R. (2016). *A narrative inquiry into the professional identity formation of second career EFL teachers* (Master's thesis, Middle East Technical University).
- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (Eds.). (2007). *Values education and lifelong learning: Principles, policies, programmes* (Vol. 10). Springer Science & Business Media.
- Astor, A., & Mayrl, D. (2020). *Culturalized religion: A synthetic review and agenda for research*.
- Atik, S. (2022). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ve mesleki kimlik tipolojilerinin incelenmesi*. (Doctora thesis, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 34*(1): 152-167.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology, 60*: 421- 449.
- Aydoğan, İ., & Bilgivar, O. O. (2022). Okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarının okul iklimine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2): 1735- 1763.

- Ayhün, S. E., ve Celep, O. (2019). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik tarzlarının sosyal sermaye ve lider-üye etkileşimine etkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 14(2): 133-152.
- Aykac, N., Yildirim, K., Altinkurt, Y., & Marsh, M. M. (2017). Understanding the underlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: A new instrument to support teacher education. *Üniversitepark Bülten*, 6(1): 67.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 47(1): 79-86.
- Babayiğt, O. (2018). Velilerin sınıf öğretmenlerine bakış açısının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1): 42-58.
- Bakanauskiene, I., Bendaravicienė, R., & Barkauské, L. (2017). Örgütsel çekicilik: Litvanya iş sektöründe çalışanların tutumları üzerine ampirik bir çalışma. *Yönetimde Sorunlar ve Perspektifler*, 15(2): 4-18.
- Bakkal, M., & Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklim algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2): 163-195.
- Balcı, Ali (1993). *Etkili Okul, Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara:Yavuz Dağıtım.
- Balcı, Ali (2002), *Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama*, Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2): 191.
- Bardach, L., & Klassen, R. M. (2021). Teacher motivation and student outcomes: Searching for the signal. *Educational Psychologist*, 56(4), 283-297.
- Barreto, N. B., & Hogg, M. A. (2017). Evaluation of and support for group prototypical leaders: A meta-analysis of twenty years of empirical research. *Social Influence*, 12(1): 41-55.
- Barty, L. (2004). Embracing ambiguity in the artefacts of the past: Teacher identity and pedagogy. *Canadian Social Studies*, 38(3): 1-17. Baskıdan çeviri). Ankara:

Nobel Akademik Yayıncılık.

- Baştüran, C., & Görgü, E. (2020). Öğretmenlerin mesleki sorun tanımları: Okul öncesi öğretmenleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1): 79- 98.
- Baumert, J. ve Kunter, M. (2013). Öğretmenlerin mesleki yeterliliğinin COACTIV modeli. *Matematik sınıfında bilişsel aktivasyon ve öğretmenlerin mesleki yeterliliği: COACTIV projesinden sonuçlar* (s. 25-48). Boston, MA: Springer US.
- Bayındır, N., Çavdar, H., & Gökçe, M. (2016). Öğretmen adaylarının ideal öğretimsel becerilere ilişkin beklentileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1): 79-88.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2): 175-189.
- Becker, H. S., & Carper, J. W. (1956). The development of identification with an occupation. *American journal of Sociology*, 61(4): 289-298.
- Begeny, C., Wong, CYE, Kirby, TA ve Rink, F. (2021). Cinsiyet, ırk ve liderlik. *Oxford psikoloji araştırma ansiklopedisinde* .
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7): 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2): 107-128.
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. H. N. (2015). Drawing identity Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3): 225-245.
- Berkovich, I. ve Eyal, O. (2021). Duygusal geri bildirim profilleri ve müdürlerin atfedilen karizması ve lider-üye değişim kalitesi (LMX) üzerindeki etkileri. *Asya-Pasifik Eğitim Araştırmacısı* , 30: 349-359.
- Beycioğlu, K., Özer, N., & Kondakçı, Y. (2018). Eğitim yönetiminde araştırma. *Pegem Akademi*.
- Bies, RJ ve Shapiro, DL (1987). Etkileşimsel adalet yargıları: Nedensel

- hesapların etkisi. *Sosyal adalet araştırması* , 1: 199-218.
- Bilgivar, O. O., & Asmaz, A. (2022). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin iş Doyumu düzeylerine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Billig, M., & Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behaviour. *European journal of social psychology*, 3(1): 27-52.
- Birenbaum, M., & Alhija, F. N. A. (2020). The curiosity of educators from two cultural groups: Implications to professional development. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103150
- Bitmez, A., & Tatlı, H. (2023). Öğretmenlerin kişisel gelişim algısı üzerine bir araştırma: Bingöl ili örneği. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, (18): 83-108.
- Blader, S. L., & Tyler, T. R. (2009). Testing and extending the group engagement model: linkages between social identity, procedural justice, economic outcomes, and extrarole behavior. *Journal of applied psychology*, 94(2): 445.
- Blau, G. (2003). Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment.
- Bogotch, I., Bauer, S., & Su-Keene, E. (2019). Research in Educational Administration ve Leadership. *Research in Educational Administration ve Leadership*, 110.
- Bogrek, M. F. (2017). *Determinants and outcomes of teachers' professional identity and organizational identification: A comparative analysis in charter and regular public schools* (Doctoral Dissertation). Ann Arbor: University of Arkansas at Little Rock.
- Boréus, K., & Bergström, G. (2017). Content analysis. *Analyzing text and discourse: Eight approaches for the social sciences*, 23-52.
- Brandmiller, C., Dumont, H., & Becker, M. (2020). Teacher perceptions of learning motivation and classroom behavior: The role of student characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101893.
- Brard, H. (2020). *A study exploring the narratives of gay and lesbian school principals in Ontario*. University of Toronto (Canada).
- Brennan, F. (2020). *Listening to the learner: an exploration of primary school children's learner identity* (Master's thesis).

- Brewer, M. B. (2008). Deprovincialization: Social identity complexity and outgroup acceptance. *Improving intergroup relations: Building on the legacy of Thomas F. Pettigrew* 64:(2): 160- 176.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press, USA.
- Brodbeck, F. C., Frese, M., Akerblom, S., Audia, G., Bakacsi, G., Bendova, H., & Wunderer, R. (2000). Cultural variation of leadership prototypes across 22 European countries. *Journal of occupational and organizational psychology*, 73(1): 1- 29.
- Brown, DJ (2018). Takipçilerin kafasında: Liderliğe takipçi merkezli yaklaşımlar. J.Antonakis ve D. V. Day (Eds.), *Liderliğin doğası* (s. 82–108). Thousand OaksCA: SAGE.
- Brunner, JL (2016). *Bilim eğitiminin açık-yansıtıcı doğasıyla bilim meslek kitaplarını zenginleştirmek: ilkokul öğretmenlerinin uygulamalarını etkilemek ve öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmek* (Doktora tezi, Illinois Üniversitesi Urbana-Champaign).
- Brunninge, O. (2005). *Organisational self-understanding and the strategy process: Strategy dynamics in Scania and Handelsbanken* (Doctoral dissertation, Internationella Handelshögskolan).
- Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and teaching*, 21(3): 305-327.
- Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 89: 1038.
- Burns, A., & Richards, J. C. (Eds.). (2009). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge University Press.
- Butucha, K. G. (2014). Relationships between secondary school beginning teachers' perceptions of self-efficacy and professional commitment in Ethiopia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(3).
- Cai, Y. ve Tang, R. (2021). Öğretmen yenilikçiliğine yönelik okul desteği: Öğretmen öz yeterliliğinin aracılık edici etkileri ve güvenin düzenleyici

etkileri. *Düşünme Becerileri ve Yaratıcılık* , 41: 100854.

- Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. 5. Baskı.
- Canitez, M., & Kocabaş, İ. (2020). Özel ve devlet okulu yöneticilerinin örgüt çalışanlarını motive etme becerisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1): 191-215.
- Cano, J., & Miller, G. (1992). An analysis of job satisfaction and job satisfier factors among six taxonomies of agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 33(4): 9-16.
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5): 593- 608.
- Carroll, B., & Levy, L. (2010). Leadership development as identity construction. *Management communication quarterly*, 24(2): 211-231.
- Chang, T. W., & Hung, C. Z. (2021). How to shape the employees' organization sustainable green knowledge sharing: Cross-level effect of green organizational identity effect on green management behavior and performance of members. *Sustainability*, 13(2): 626.
- Chemers, M. M. (2000). Leadership Research and Theory: A Functional Integration. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(1): 27.
- Chemers, M. M. (2001). *Leadership Effectiveness: An Integrative Review*. M. A.
- Chen, J., Berkovich, I. ve Eyal, O. (2021). Okul liderlerinin duygusal deneyimleri ve yetenekleri: Perspektifler, zorluklar ve beklentiler. *Asya-Pasifik Eğitim Araştırmacısı* , 30: 311- 313.
- Cheung, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Journal of In-service Education*, 34(3): 375-390.
- Chitpin, S. ve Simon, M. (2009). 'Hiç kimse bakmasa bile, kendi gelişimim için önemliydi' Mesleki portföylere ilişkin hizmet öncesi öğretmenlerin algıları. *Avustralya Eğitim Dergisi* , 53 (3): 277-293.
- Choi, Y., & Mai-Dalton, R. R. (1998). On the leadership function of self- sacrifice. *The Leadership Quarterly*, 9(4): 475-501.
- Chong, T. (2007). Cultural Identity Formation in Singapore: The Role of Multiculturalism and Beyond. In *The Asian Cultural Policy Symposium*

2007.

- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of pre- service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8):50
- Chouinard, R., Roy, N., Archambault, I., & Smith, J. (2017). Relationships with teachers and achievement motivation in the context of the transition to secondary school. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(1), 1-15.
- Chowdhury, R. G. (2014). *A study on the impact of leadership styles on employee motivation and commitment: An empirical study of selected organisations in corporate sector*. Navi Mumbai: Padmashree Dr DY Patil University.
- Cicero, L., Bonaiuto, M., Pierro, A., & Van Knippenberg, D. (2008). Lider grup prototipikliğinin bir fonksiyonu olarak çalışanların iş çabası: takım özdeşleşmesinin düzenleyici rolü. *Avrupa Uygulamalı Psikoloji Dergisi* , 58 (2): 117-124.
- Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational behavior and human decision processes*, 86(2): 278- 321.
- Cohen, J. (2008). That's not treating you as a professional: Teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2): 79-93.
- Çokluk, O. ve Kayri, M. (2011). Eksik Değerler İçin Tahmin Yöntemlerinin Ölçekleri Geçerliliği ve Güvenilirliği Üzerindeki Etkileri. *Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama* , 11 (1): 303-309.
- Colodarci, T. (1992). Teachers' sense of Efficacy and Commitment to Teaching.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of applied psychology*, 86(3): 425.
- Colquitt, JA, Greenberg, J. ve Greenberg, J. (2003). Örgütsel adalet: Literatürün durumunun adil bir değerlendirmesi. *Örgütsel davranış: Bilimin durumu*, 159-200.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). Interpretation and application of factor analytic results. *Comrey AL, Lee HB. A first course in factor analysis*, 2: 1992.
- Conger, JA (1999). Organizasyonlarda karizmatik ve dönüşümsel liderlik: Bu gelişen

- araştırma akımlarına dair içeriden birinin bakış açısı. *Liderlik üç aylık dergisi* , 10 (2), 145-179.
- Cooper, M. (2023). Teachers grappling with a teacher-leader identity: Complexities and tensions in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 26(1): 54-74.
- Cornelissen, J. P. (2006). Metaphor and the dynamics of knowledge in organization theory: A case study of the organizational identity metaphor. *Journal of Management Studies*, 43(4), 683-709.
- Courtney, S. A. (2018). Teacher Educator-Embedded Professional Learning Model. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 13(3): 103-123.
- Cox, TH ve Blake, S. (1991). Kültürel çeşitliliği yönetmek: Kurumsal rekabet gücü için çıkarımlar. *Yönetim Perspektifleri Akademisi* , 5 (3): 45-56.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Creswell, R. (2020). How Information Warfare Shaped the Arab Spring: The Politics of Narrative in Tunisia and Egypt, written by Nathaniel Greenberg. *Journal of Arabic Literature*, 51(1- 2): 147-150.
- Cuban, L. (2013). Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching practice?. *Journal of Educational Administration*, 51(2): 109-125.
- Çağlar, Ç., & Çınar, H. (2021). Okul Müdürlerinin İletişim Yeterliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Üzerindeki Etkisi. *E-International Journal of Educational Research*, 12(1).
- Çetin, G. (2017). *Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çetin, G., Serdal, Sarı, & Karakuş, C. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*, (14): 59-72.
- Dadak, E. A., & Demir, N. (2020). Sosyal kimlik kuramı bağlamında bireylerin kimlik tanımlamaları: Kocaeli kfkas kültür derneği örnekleme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37(1): 11-23.

- Davis, M. D. (2014). *The relationship between distributed leadership, school culture, and teacher self-efficacy* (Yayımlanmamış doktora tezi). Canyon University,
- De Cremer, D., & Van Knippenberg, D. (2002). How do leaders promote cooperation? The effects of charisma and procedural fairness. *Journal of applied psychology*, 87(5): 858.
- De Nobile, J., McCormick, J., & Hoekman, K. (2013). Organizational communication and occupational stress in Australian Catholic primary schools. *Journal of Educational Administration*, 51(6): 744-767.
- Decker, A. T., Kunter, M., & Voss, T. (2015). The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. *European Journal of Psychology of Education*, 30: 41-61.
- Delgado, M. (1999). Lifesaving 101: How a veteran teacher can help a beginner.
- Delgado, L. D. F., Moreno, I. O., & Ballesteros, A. C. V. (2020). The impact of role modeling on the professional identity of pre-service teachers. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 143-152.
- DeMarco, AL (2018). *Ortaokul düzeyinde dağıtımci liderlik, okul kültürü ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki*. Seton Hall Üniversitesi.
- Demirel, Y., ve Özbezek, B. D. (2016). Örgütlerde zenginliğin kaynağı olarak farklılıkların yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1): 1-28.
- Deng, Q., Zheng, B., & Chen, J. (2020). The relationship between personality traits, resilience, school support, and creative teaching in higher school physical education teachers. *Frontiers in Psychology*, 11, 568906.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler ve sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar (ss. 29-41)*. *Dergisi*, 15(2): 51-60.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- Dimmock, C. ve Walker, A. (2002). Bağlamda okul liderliği: Toplumsal ve örgütsel kültürler. *Eğitim yönetiminin ilkeleri ve uygulamaları*, 70-85
- Dirks, K. T., ve Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of applied Dissertation*). University of Maryland, Baltimore County.

- Doğan, İ., & Özdamar, K. (2017). The effect of different data structures, sample sizes on model fit measures. *Communications in Statistics-Simulation and Computation*, 46(9): 7525- 7533.
- Doyle, W. (1997). Heard any really good stories lately? A critique of the critics of narrative in educational research. *Teaching and teacher education*, 13(1): 93-99.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.).
- Draycott, S. G., & Kline, P. (1994). Further investigation into the nature of the BIP: A factor analysis of the BIP with primary abilities. *Personality and individual Differences*, 17(2): 201-209.
- Drury, J., & Reicher, S. (2009). Collective psychological empowerment as a model of social change: Researching crowds and power. *Journal of social issues*, 65(4): 707-725.
- Duban, N., & Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Dukerich, J. M., Golden, B. R. & Shortell, S. M. (2002). Beauty is in the Eye of the Beholder: The Impact of Organizational Identification, Identity, and Image on Cooperative Behaviors of Physicians. *Administrative Science Quarterly*, 47: 507-534.
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M., & Harquail, C. V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative science quarterly*, 239-263.
- Eagly, A. H., & Diekmann, A. B. (2003). *The malleability of sex differences in response to changing social roles*.
- Easterbrook, M. ve Vignoles, VL (2012). Farklı gruplar, farklı güdüler: Yeni gruplarla özdeşleşmedeki değişimlerin altında yatan kimlik güdülerini. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Bülteni* , 38 (8): 1066-1080.
- Edge, K., Descours, K., & Oxley, L. (2017). Generation X leaders from London, New York and Toronto: Conceptions of social identity and the influence of city-based context. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5): 863-883.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School psychology international*, 27(4): 462-474.

- Eliophotou Menon, M. ve Lefteri, A. (2021). Dönüşümsel liderlik ile öğretmen öz yeterliği arasındaki bağlantı. *Eğitim*, 142 (1): 42-52.
- Ellemer, N., De Gilder, D., & Haslam, S. A. (2004). Motivating individuals and groups at work: A social identity perspective on leadership and group performance. *Academy of Management review*, 29(3): 459-478.
- Ellemer, N. ve Barreto, M. (2006). Sosyal kimlik ve işyerinde kendini sunma: Damgalanmış bir kimliği gizleme girişimlerinin duygusal refahı, sosyal katılımı ve performansı nasıl etkilediği. *Hollanda Psikoloji Dergisi*, 62 (1): 51-57.
- Ellemer, N. ve de Gilder, D. (2022). Sosyal kimlik işte. *Ahlaki Örgüt: Temel Sorunlar, Analizler ve Çözümler* (s. 39-75). Cham: Springer International Publishing.
- Emir, A. (2017). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- English, F. (2012). Bourdieu's misrecognition: Why educational leadership standards will not reform schools or leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 44(2): 155-170.
- Epitropaki, O., & Martin, R. (2004). Implicit leadership theories in applied settings: factor structure, generalizability, and stability over time. *Journal of applied psychology*, 89(2): 293.
- Epitropaki, O., & Martin, R. (2005). From İdeal to Real: A Longitudinal Study of the Role of İmplicit Leadership Theories on Leader-Member Exchanges and Employee Outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 90(4): 659.
- Epitropaki, O., Kark, R., Mainemelis, C., & Lord, R. G. (2017). Leadership and followership identity processes: A multilevel review. *The Leadership Quarterly*, 28(1): 104-129.
- Erarslan, L., Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2): 427-438.
- Erden, G. E., & Kılınç, A. Ç. (2021). Öğretmen meslekî öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi: bir durum çalışması. *Avrasya Beşeri Bilim*

Araştırmaları Dergisi, 1(1): 1-29.

Erdinç, Ç. (2019). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sağlığa ilişkin algıları ile örgütsel kimlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Soma İlçesi örneği)* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Eren, E. Ş. (2018). *Öğretmen adaylarının sahip olduğu değerler, sosyal kaygı ve yalnızlık düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

Erikson, E. (1959). Theory of identity development. *E. Erikson, Identity and the life cycle. Nueva York: International Universities Press. Obtenido de <http://childdevpsychology.yolasite.com/resources/theory%20of%20identity%20erikson.pdf>.*

Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları. *E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8(3): 1-15.*

Espinoza, S. M. (2013). *The effects of principal's transformational leadership behaviors on teacher leadership development and teacher self-efficacy* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Texas PanAmerica, USA.

Evcı, B., Evcı, A., Arısan, G., & Gerçek, A. (2024). Öğretmen istihdam biçimleri: Ücretli öğretmenlik. *Ulusal Eğitim Dergisi, 4(1): 286-296.*

Everitt, B. S., & Howell, D. C. (2005). *Encyclopedia of statistics in behavioral science*. The UK: John Willey and Sons

Evers, C. W. (1990). *Schooling, organizational learning and efficiency in the growth of knowledge*. In J. D. Chapman (Ed.), *School-based decision-making and management*. London: The Falmer Press.

Evgi, M. (2020). *Uluslararası örgüt çalışanlarının lider prototiplerinin kültürel özelliklere göre farklılaşma durumu* (Master's thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).

Farid, A., Haerani, S., Hamid, N., & Reni, A. (2019). The Effect of Organizational Culture, Organizational Commitment and Work Satisfaction Toward Teacher Performance of High School at Makassar. *Hasanuddin Journal of Applied Business and Entrepreneurship, 2(2), 89-99.*

Fidan, T., Ayyıldız, P., ve Kurt, Türker. (2021). *Eğitim liderliği araştırmalarında*

deneysel desenlerin yeri.

- Fidan, T., ve Ayyıldız, P. (2022). The Role of Prototypicality in Educational Leadership. In *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse* (pp. 1-21). Cham: Springer International Publishing.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. The USA: Sage
- Fielding, K. S., & Hogg, M. A. (1997). Social identity, self-categorization, and leadership: A field study of small interactive groups. *Group dynamics: Theory, research, and practice*, 1(1): 39.
- Findlay, K. (2006). Context and learning factors in the development of teacher identity: a case study of newly qualified teachers during their induction year. *Journal of In-Service Education*, 32(4), 511-532.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4) : 489-525.
- Fletcher, JK (2012). Liderliğin ilişkisel pratiği. M. Uhl-Bien ve S. M. Ospina (Eds.), *Advancing ilişkisel liderlik araştırmasında: Perspektifler arasında bir diyalog* (s.83–106). Char lotte, NC: Bilgi Çağı Yayıncılığı.
- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: A study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2): 145-158.
- Foddy, M., Platow, M. J., & Yamagishi, T. (2009). Group-based trust in strangers: The role of stereotypes and expectations. *Psychological Science*, 20(4): 41- 422.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (1993). *How to Design and Evaluate Research in Education 10th ed.* McGraw-Hill Education.
- Franzak, J. K. (2002). Developing a teacher identity: The impact of critical friends practice on the student teacher. *English Education*, 34(4): 258-280.
- Gandhi, N. (2022). *Visionary leadership and job satisfaction: an empirical investigation* (Doctoral dissertation, Universität Potsdam).
- Gaziel, H. H., & Weiss, I. (1990). School bureaucratic structure, locus of control and alienation among primary schoolteachers. *Research in Education*, 44: 55– 66.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of*

Research in Education, 25: 99-125.

Gencer, M. (2020). Öğrenci ve velilerin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44): 805-825.

George, D. ve Mallery, P. (2016). Frekanslar. *IBM SPSS istatistiklerinde 23 adım adım* (s. 115- 125). Routledge.

Gerstner, C. R., & Day, D. V. (1997). Meta-Analytic review of leader-member exchange theory: Correlates and construct issues. *Journal of applied psychology*, 82(6): 827.

Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034-1039.

Giessner, S. R., & van Knippenberg, D. (2008). “License to Fail”: Goal Definition, Leader Group Prototypicality, and Perceptions of Leadership Effectiveness After Leader Failure. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 105(1): 14-35.

Giessner, S. R., Van Knippenberg, D., Van Ginkel, W., & Sleebos, E. (2013). Team-oriented leadership: *The interactive effects of leader group prototypicality*.

Gioia, D. A. (1998). *From individual to organizational identity*.

Gioia, D. A., Schultz, M., & Corley, K. G. (2002). On celebrating the organizational identity metaphor: A rejoinder to Cornelissen. *British Journal of Management*, 13(3): 269- 275.

Goffman, E. (2009). *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu* (B. Cezar, Çev.). Metis Yayınları, İstanbul.

Gottfredson, R. K., & Reina, C. S. (2020). Exploring why leaders do what they do: An integrative review of the situation-trait approach and situation- encoding schemas. *The Leadership Quarterly*, 31(1): 101373.

Göncü, A. (2013). *Farklı Olan Değil Ayn(a) Olan Kazanır: Bir Yönetici Olarak Grup Protipi Lider Olmak*. ODTÜ Yayıncılık. Ankara.

Granjo, M., Castro Silva, J., & Peixoto, F. (2021). Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-esteem?. *European journal of*

- teacher education*, 44(2): 158-179.
- Greenaway, K. H., Kalokerinos, E. K., & Williams, L. A. (2018). Context is everything (in emotion research). *Social and Personality Psychology Compass*, 12(6), e12393.
- Greenberg, J. (1986). The distributive justice of organizational performance evaluations. In *Justice in social relations* (pp. 337-351). Boston, MA: Springer US.
- Grubb, W. N., & Flessa, J. J. (2009). "A job too big for one": Multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership. In *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 155-182). Routledge.
- Guo, Y., Zhu, Y., & Zhang, L. (2022). Inclusive leadership, leader identification and employee voice behavior: The moderating role of power distance. *Current Psychology*, 41(3): 1301-1310.
- Gusriani, D., Komardi, D., & Panjaitan, H. P. (2022). Leadership Style, Commitment, and Work Motivation on Job Satisfaction and Teacher Performance at the Vocational School of Multi Mekanik Masmur Pekanbaru. *Journal of Applied Business and Technology*, 3(2): 130-142.
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European journal of teacher education*, 43(4): 573-586.
- Hains, SC, Hogg, MA, & Duck, JM (2006). *Öz-kategorizasyon ve liderlik: Grup prototipikliği ve lider stereotipikliğinin etkileri*.
- Hajjar, ST (2018). İstatistiksel analiz: İç tutarlılık güvenilirliği ve yapı geçerliliği. *Uluslararası Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri Dergisi* , 6 (1): 27-38.
- Halim, N. A., Hassan, A., Basri, R., Yusof, A., & Ahrari, S. (2021). Job satisfaction as a mediator between leadership styles and organisational commitment of teachers in Malaysia. *Asian Journal of University Education*, 17(2): 61-71.
- Hall, R. J., Workman, J. W., & Marchioro, C. A. (1998). Sex, task, and behavioral flexibility effects on leadership perceptions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 74(1): 1-32.
- Hall, D., Gunter, H., & Bragg, J. (2013). Leadership, new public management and the

- re-modelling and regulation of teacher identities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2): 173-190.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3): 329-352.
- Hammond, H. G. (2017). *Correlating teacher empowerment and self-efficacy to teacher perceptions of principal servant leadership* (Yayımlanmamış doktora tezi). Grand Canyon University, USA.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27: 15-27.
- Hariri, H., Monypenny, R., & Prideaux, M. (2016). Teacher-perceived principal leadership styles, decision-making styles and job satisfaction: how congruent are data from Indonesia with the Anglophile and Western literature?. *School Leadership & Management*, 36(1): 41-62.
- Hasdemir, F. N., & Aydoğdu, E. (2023). Adams' in Eşitlik Kuramı Bağlamında Yönetici ve Öğretmenlerin Kullandıkları Stratejiler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1857-1882.
- Haslam, S. A., & Platow, M. J. (2001). The link between leadership and followership: How affirming social identity translates vision into action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(11), 1469-1479.
- Haslam, S. A., Postmes, T., & Ellemers, N. (2003). More than a metaphor: Organizational identity makes organizational life possible. *British journal of management*, 14(4): 357-369.
- Haslam, S. A., & Ellemers, N. (2005). Social identity in industrial and organizational psychology: Concepts, controversies and contributions. *International review of industrial and organizational psychology 2005*, 20: 39-118.
- Haslam, S. A., Jetten, J., & Waghorn, C. (2009). Social identification, stress and citizenship in teams: a five-phase longitudinal study. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 25(1): 21-30.
- Haslam, S. A., & Reicher, S. D. (2012). When prisoners take over the prison: A

- social psychology of resistance. *Personality and Social Psychology Review*, 16(2), 154-179.
- Hatch, M. J., & Schultz, M. (1997). *Relations between organizational culture, identity and image*. *European Journal of marketing*.
- Hatcher, L. ve O'Rourke, N. (2013). *Faktör analizi ve yapısal denklem modellemesi için SAS kullanımına yönelik adım adım bir yaklaşım*. Sas Enstitüsü.
- Helgstrand, KK ve Stuhlmacher, AF (1999). Ulusal kültür: lider değerlendirmeleri üzerinde bir etki mi?. *Uluslararası Örgütsel Analiz Dergisi*, 7 (2): 153-168.
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 111-138.
- Hıdıroğlu, M. (2021). *Öğretmenlerin güçlendirilmesinin örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve okullardaki örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisi*. (Doctora thesis, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Hobman, E. V., Jackson, C. J., Jimmieson, N. L., & Martin, R. (2011). The effects of transformational leadership behaviours on follower outcomes: An identity-based analysis. *European journal of work and organizational psychology*, 20(4): 553- 580.
- Hofstede, G. (1980). Kültür ve örgütler. *Yönetim ve organizasyonun uluslararası çalışmaları*, 10 (4): 15-41.
- Hogg, M. A. (1993). Group cohesiveness: A critical review and some new directions. *European review of social psychology*, 4(1): 85-111.
- Hogg, M. A., Hardie, E. A., & Reynolds, K. J. (1995). Prototypical Similarity, Self-Categorization, and Depersonalized Attraction: A Perspective on Group Cohesiveness. *European Journal of Social Psychology*, 25(2): 159-177.
- Hogg, M. A. (2001). A Social Identity Theory of Leadership. *Personality and Social Psychology Review*, 5(3): 184-200.
- Hogg, M. A. (2005). Uncertainty, *Social Identity, and Ideology*. In *Social Identification in Groups*. Emerald Group Publishing Limited.
- Hogg, M. A., & Reid, S. A. (2006). Social Identity, Self-Categorization, and the Communication of Group Norms. *Communication Theory*, 16(1): 7-30.

- Hogg, M. A. (2007). Uncertainty–identity theory. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 39: 69–126. San Diego, CA: Academic Press.
- Hogg, M., & Vaughan, G. (2011). *Social Psychology*. Pearson Education UK.
- Hogg, MA, van Knippenberg, D. ve Rast III, DE (2012). Liderliğin sosyal kimlik teorisi: Teorik kökenler, araştırma bulguları ve kavramsal gelişmeler. *Avrupa Sosyal Psikoloji Dergisi* , 23 (1): 258-304.
- Hogg, Michael A., Graham M. Vaughan, *Sosyal Psikoloji*, çev. İbrahim Yıldız, Aydın Gelmez, Ankara: Ütopya, 2017.
- Hogg, M. A. (2023). Walls between groups: Self-uncertainty, social identity, and intergroup leadership. *Journal of Social Issues*, 79(2): 825-840.
- Hollenbeck, J. R., & Jamieson, B. B. (2015). Human capital, social capital, and social network analysis: Implications for strategic human resource management. *Academy of management perspectives*, 29(3): 370-385.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26: 1530-1543.
- Hongying, S. (2007). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education ve Society*, 40(5): 11-16.
- Hopkins, N. ve Reicher, S. (2011). Kimlik, kültür ve çekişme: Kültürlerarası teori olarak sosyal kimlik. *Psikolojik Çalışmalar* , 56: 36-43.
- House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The Social Scientific Study of Leadership: Quo Vadis? *Journal of Management*, 23(3): 409-473.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary school journal*, 93(4):355-372.
- Huberman, A. (1994). Veri yönetimi ve analiz yöntemleri. *Nitel araştırma el kitabı/Sage* .
- Huberman, A. (2010). *Gaucholar ve Yabancılar: Arjantin Kırsalında Kültür ve Kimliği Açıklamak* . Lexington Books.
- Hulin, C. L., & Judge, T. A. (2003). Job attitudes. *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*, 12: 255-276.

- Huo, Y. J., & Binning, K. R. (2008). Why the psychological experience of respect matters in group life: An integrative account. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(4): 1570-1585.
- Hutabarat, W. (2015). Investigation of teacher job-performance model: organizational culture, work motivation and job-satisfaction. *Asian Social Science*, 11(18): 295-304.
- Ibrahim, A. ve El Zaatari, W. (2020). Öğretmen-öğrenci ilişkisi ve ergenlerin okula aidiyet duygusu. *Uluslararası Ergenlik ve Gençlik Dergisi* , 25 (1): 382-395.
- Iliya, A., & Ifeoma, L. G. (2015). Assessment of Teacher Motivation Approaches in the Less Developed Countries. *Journal of Education and Practice*, 6(22): 10-17. In *Political psychology* (pp. 276-293). Psychology Press.
- Indu, M. ve Jena, P. (2022). Mesleki Bağlılık ve Kontrol Odağı: Ortaokul Öğretmenleri Üzerine Bir Çalışma. *Pozitif Okul Psikolojisi Dergisi* , 6 (9): 4654-4665.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3): 499-534.
- Inglehart, R. (Ed.). (2004). *İnsan inançları ve değerleri: 1999-2002 değer araştırmalarına dayalı kültürlerarası bir kaynak kitabı* . Siglo XXI. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1): 298-304.
- Işık, N. (2023). Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Stili İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
- Jacobson, S. L., Brooks, S., Giles, C., Johnson, L., & Ylimaki, R. (2007).
- James, W. (1950). *The principles of psychology*. N.Y: Dover Publications.
- Janson, A., Levy, L., Sitkin, S. B., ve Lind, E. A. (2008). Fairness and other leadership heuristics: A four-nation study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(2): 251-272.
- Jelavic, SR ve Glamuzina, M. (2020, Haziran). Örgütsel adaletin boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *FEB Zagreb Uluslararası Ekonomi ve İşletme Odyssey Konferansı Bildirilerinde* (Cilt 2, No. 1, s. 626-638). Zagreb Üniversitesi, Ekonomi ve İşletme Fakültesi.
- Jetten, J., Branscombe, N. R., & M. D. (2023). Social identity and social change: Experimental evidence on participation in social justice movements. *Social*

Psychological and Personality Science, 14(4): 501-515.

Joram, E., & Gabriele, A. J. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and teacher education*, 14(2): 175- 191.
Journal of Experimental Education, 60(3): 323-337.

Jugert, P., Cohrs, J. C., & Duckitt, J. (2009). Inter-and intrapersonal processes underlying authoritarianism: The role of social conformity and personal need for structure. *European Journal of Personality*, 23(7): 607-621.

Jung Chi, H. (2009). Development and examination of a model of science teacher identity (STI). *Unpublished doctoral dissertation. Ohio State University, Columbus.*

Jung, H. (2021). *Kore Lise EFL Sınıflarında Eleştirel Okuryazarlığa Doğru: Öğretmen Duygularına ve Eleştirel Materyallerin Kullanımına İlişkin Anlatsal Soruşturma* (Doktora tezi, Hawai Üniversitesi, Manoa).

Kabaş, İ., & Yıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları. *Researcher*, 8(1): 105- 134.

Kablanoğlu, A. (2019). *Liderlik Etme İsteğinde Sosyal Kimliğe Karşı Bireysel Kimlik: Liderlik Motivasyonlarını Yordamada Karanlık üçlü, Özgenişletim Değerleri ve Sosyal Baskınlık Yönelimi'nin Grup Prototipiyle Kıyaslanması* (Doctoral dissertation, Bursa Uludag University (Turkey)).

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. Koç Üniversitesi.

Kalshoven, K., & Den Hartog, D. N. (2009). Ethical leader behavior and leader effectiveness: The role of prototypicality and trust. *International Journal of Leadership Studies*, 5(2): 102-120.

Kalu, ME (2019). İki nitel araştırma tasarımı ve sorusu üzerine düşünmek için vurgu amaçlı örnekleme- ilgi fenomeni-bağlam (EPPiC) çerçevesini kullanma: Yansıtıcı bir süreç. *Nitel Rapor* , 24 (10): 2524-2535.

Kantos, Z. E. (2021). Öğretmenlik mesleğinin itibarı ile ilgili öğretmen görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(3): 682-702.

Kao, Y. ve Lin, S. (2015). Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin yapısal bir modelinin oluşturulması. *Asya Yönetim Bilimleri ve Eğitim Dergisi* , 4 (1): 69-81.

- Kaplan, V. (2022). Öğrencilerin sosyal görünüş kaygı düzeylerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği). *Humanistic Perspective*, 4(1): 107-125.
- Karaaslan, İ., Tuna, Uslu., ve Serkan, Esen. (2020). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş Doyumu ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Journal of Health and Sport Sciences*, 3(1): 7-18.
- Karadağ, G., Güner, İ., Çuhadar, D., & Uçan, Ö. (2008). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin benlik saygıları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7): 29-42.
- Karakaya, İ. ve Özen, F. (2023). Rehberlik ve araştırma merkezlerinin iş yükü: durum çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (4): 1575-1605.
- Karakowsky, L., & Siegel, J. P. (1999). The effects of proportional representation and gender orientation of the task on emergent leadership behavior in mixed-gender work groups. *Journal of Applied Psychology*, 84(4): 620.
- Karakul, A., & Özaydın, G. (2019). Türkiye'nin inovasyon göstergeleri arasındaki ilişkilerin değişen varyans problemlili çok değişkenli doğrusal regresyon ile modellenmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 125-139.
- Karaolis, A., & Philippou, G. N. (2019). Teachers' professional identity. *Affect and mathematics education: Fresh perspectives on motivation, engagement, and identity*, 397-417.
- Karapınar, P. B. (2015). Developing Trust in Principal: Its Relationship with Attachment Styles. *Okul Yöneticisine Güven: Bağlanma Stilleri ile İlişkisi*.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (34. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karellaia, N., & Guillén, L. (2014). Me, a woman and a leader: Positive social identity an identity conflict. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 125(2): 204-219.
- Kaufman, S. B. (2023). Self-actualizing people in the 21st century: Integration with contemporary theory and research on personality and well-being. *Journal of Humanistic Psychology*, 63(1): 51-83.
- Kavrayıcı, C. (2019). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Çeşitli Değişkenler

- Açısından İncelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 3(2): 116-131.
- Kazan, A., ve Özgenel, M. (2021). Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Okul Gelişimine Etkisi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1): 175-194.
- Keith, T. Z. (2019). *Multiple Regression and Beyond, an Introduction to Multiple Regression and Structural Equation Modeling*. The USA: Routledge.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9(5-6): 443-456.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2): 257-272.
- Keskin, S. C., & Yüceer, D. (2017). Geçmişten günümüze öğretmenlerin gözünden bir meslek olarak öğretmenlik mesleği. *Turkish Studies*, 12(14): 85-104.
- Keskin, C., & Gedik, S. (2024). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59): 689-708.
- Kiefer, S. M., Alley, K. M., & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *Rmle Online*, 38(8): 1-18.
- Kilag, OKT ve Sasan, JM (2023). Öğretmen mesleki gelişiminde öğretim liderliğinin rolünün açıklanması. *Gelişmiş Nitel Araştırma*, 1 (1): 63-73.
- Kim, J., & Ng, S. H. (2008). Perceptions of social changes and social identity: Study focusing on Hong Kong society after reunification. *Asian Journal of Social Psychology*, 11(3): 232- 240.
- Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of educational research*, 90(5): 710-748.
- Kline, RB (2023). *Yapısal denklem modellemesinin prensipleri ve uygulamaları*. Guilford yayımları.
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in

- Singapore. *Journal of organizational behavior*, 16(4): 319-333.
- Komives, SR, Mackie, MM, Shalka, TR, & Smith, M. (2020). Maneviyat ve liderlik: Araştırma bağlantıyı destekliyor. *Öğrenci Liderliği için Yeni Yönler*, 2020 (166): 135-157.
- Kooji, D. T. A. M., de Lange, A. H., Jansen, P. G. W., & Dikkers, J. S. E. (2013). Beyond chronological age. Examining perceived future time and subjective health as age-related mediators in relation to work-related motivations and well-being. *Work & Stress*, 27(1): 88–105.
- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A. S., Şahbudak, E., Karta, N., & Şen, E. (2015). Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik. *Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık*, 309.
- Kreiner, G. E. ve Ashford, B. E. (2004). Evidence Toward an Expanded Model of Organizational Identification. *Journal of Organizational Behavior*, 25: 1-27.
- Korthagen, F. ve Vasalos, A. (2005). Yansıtma düzeyleri: Profesyonel gelişimi artırmanın bir yolu olarak temel yansıtma. *Öğretmenler ve öğretim*, 11 (1): 47-71.
- Kownacki, A., Barker, D., & Arghode, V. (2023). A grounded theory approach for exploring shared leadership: evidence from urban primary schools in Pennsylvania. *International Journal of Leadership in Education*, 26(2): 201-222.
- Köse, A., & Uzun, M. (2020). Öğretmenlerin kendini işe verememe nedenleri üzerine fenomenolojik bir çözümleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2): 680-728.
- Krauss, S., & Orth, U. (2022). Work experiences and self-esteem development: A meta-analysis of longitudinal studies. *European Journal of Personality*, 36(6): 849-869.
- Kreiner, G. E., & Ashforth, B. E. (2004). Evidence toward an expanded model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(1): 1-27.
- Kundakçı, H. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinin imajına ilişkin görüşleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi

(Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi*. (Doctoral dissertation, Fırat University (Turkey)).
- Lamb, M., & Wyatt, M. (2019). Teacher motivation: The missing ingredient in teacher education. In *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 522-535). Routledge.
- Lamote, C. and Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1): 3-18.
- Larkin, I. M., Brantley-Dias, L.& Lokey-Vega, A. (2016). Job satisfaction, organizational commitment and turnover intention of online teachers in thek-12 setting. *Online Learning*, 20(3): 26 – 51.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8): 899-916.
- Lassila, E. T., Timonen, V., Uitto, M., & Estola, E. (2017). Storied emotional distances in the relationships between beginning teachers and school principals. *British Educational Research Journal*, 43(3): 486-504.
- Lauermann, F., & Berger, J. L. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*, 76: 101441.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. *Leadership and Policy in Schools*, 6: 291–317.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and teacher education*, 41: 67-79.
- Lee, M. T., & Raschke, R. L. (2016). Understanding employee motivation and organizational performance: Arguments for a set-theoretic approach. *Journal of Innovation & Knowledge*, 1(3), 162-169.
- Lee, H. M., Chou, M. J., Chin, C. H., & Wu, H. T. (2017). The Relationship between Psychological Capital and Professional Commitment of Preschool Teachers:

The Moderating Role of Working Years. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 891-900.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1): 27-42.

Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2): 117-140.

Lerseth, K. A. (2013). *Identity development among pre-service teacher candidates* (Doctoral dissertation, Iowa State University).

Leso, B. H., Cortimiglia, M. N., & Ghezzi, A. (2023). The contribution of organizational culture, structure, and leadership factors in the digital transformation of SMEs: a mixed-methods approach. *Cognition, Technology & Work*, 25(1): 151-179.

Liang, C. T., Rocchino, G. H., Gutekunst, M. H., Paulvin, C., Melo Li, K., & Elam-Snowden, T. (2020). Perspectives of respect, teacher–student relationships, and school climate among boys of color: A multifocus group study. *Psychology of Men & Masculinities*, 21(3): 345.

Lind, E. A. (2001). Fairness heuristic theory: Justice judgments as pivotal cognitions in organizational relations. *Advances in organizational justice*, 56(8): 56- 88.

Lind, E. A., Kray, L., & Thompson, L. (2001). Primacy effects in justice judgments: Testing predictions from fairness heuristic theory. *Organizational behavior and human decision processes*, 85(2): 189-210.

Liu, W., & Gumah, B. (2020). Leadership style and self-efficacy: The influences of feedback. *Journal of psychology in Africa*, 30(4): 289-294.

Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3): 430-453.

Locke, EA, Sirota, D., & Wolfson, AD (1976). Bir devlet kurumunda iş zenginleştirmenin başarıları ve başarısızlıklarına ilişkin deneysel bir vaka çalışması. *Uygulamalı Psikoloji Dergisi* , 61 (6): 701.

Lord, RG, Foti, RJ ve De Vader, CL (1984). Liderlik kategorizasyon teorisinin bir testi: İç yapı, bilgi işleme ve liderlik algıları. *Örgütsel davranış ve insan*

performansı , 34 (3): 343-378.

Lord, R. G., & Brown, D. J. 2004: *Leadership Process and Follower Self-Identity*.

Lumby, J. & English, F. (2009). Liderlik kimliği ve hazırlığında basitlikten karmaşıklığa: Soy ve karanlık sırları keşfetmek. *Uluslararası Eğitimde Liderlik Dergisi*, 12(2): 95–114.

Lyness, K. S., & Terrazas, J. M. (2006). Women in management: An update on their progress and persistent challenges. *International Review of Industrial and Organizational Psychology 2006*, 21: 267-294.

Bakanlığı, M. E. (2010). MEB örgün eğitim kurumları yönetmeliği.

Mackenzie, N. (2007). Öğretmen morali: Düşündüğümüzden daha mı karmaşık?. *Avustralyalı Eğitim Araştırmacısı* , 34 (1): 89-104.

Maclean, R. and White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective Practice*, 8(1): 47-60.

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta- analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and teacher education*, 105: 103425.

Maheshwari, G. (2022). Influence of teacher-perceived transformational and transactional school leadership on teachers' job satisfaction and performance: a case of Vietnam. *Leadership and Policy in Schools*, 21(4): 876-890.

May, H., & Supovitz, J. A. (2011). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2): 332–352.

Mayo, M., Kakarika, M., Pastor, J. C., & Brutus, S. (2012). Aligning or inflating your leadership self-image? A longitudinal study of responses to peer feedback in MBA teams. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4): 631-652.

Mayring, P., (2011), Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş, (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun), Ankara: Bilgesu Yayınları

Mbuva, J. (2017). Exploring teachers' self-esteem and its effects on teaching, students' learning and self-esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(3).

- McGarty, C., Haslam, S. A., Hutchinson, K. J., & Turner, J. C. (1994). The effects of salient group memberships on persuasion. *Small Group Research*, 25(2): 267-293.
- Medvedeff, ME, & Lord, RG (2007). Dinamik işleme yapıları olarak örtük liderlik teorileri. *Liderliğe dair takipçi merkezli bakış açıları: James R. Meindl'in anısına bir övgü* , 19-50.
- Melucci, A. (2013). Kolektif kimlik süreci. *Sosyal hareketler ve kültürde* (s. 41-63). Routledge.
- Merriam, SB ve Tisdell, EJ (2015). *Nitel araştırma: Tasarım ve uygulamaya yönelik bir kılavuz* . John Wiley & Sons.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & C.A., Smith (1993), Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization, *Journal of Applied Psychology*, 78: 538-551.
- Michel, JW ve Yukl, G. (2020). 18 Lider Davranışları ve İşin Değişen Doğası. *İşin değişen doğasına dair Cambridge el kitabı* , 383.
- Milner, H. R., & Woolfolk Hoy, A. (2002, April). Respect, social support, and teacher efficacy: A case study. In *annual meeting of the American Educational Research Association, Session* (Vol. 26).
- Minda, JP ve Smith, JD (2002). Kategori öğrenimi ve dikkat dağılımının prototip tabanlı ve örnek tabanlı hesaplarının karşılaştırılması. *Deneysel Psikoloji Dergisi: Öğrenme, Bellek ve Biliş* , 28 (2): 275.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2): 116-127.
- Miranda, D., Gentilin, M., & Ocampo-Salazar, C. (2014). Organizational identity: What is the conversation currently dealing with? Paradigms, perspectives and discussions. *Journal of CENTRUM Cathedra*, 7(2): 129-146. <https://ssrn.com/abstract=2573020> adresinden erişilmiştir.
- Mitchell, A. (1997). Teacher identity: A key to increased collaboration. *Action in*

Teacher Education, 19(3): 1–14.

Mitchell, K.J., Robinson, D.Z., Plake, B.S. & Knowles, K.T. (2001). *Testing teacher candidates the role of licensure tests in improving teacher quality*. Washington: National Academy Press.

Mockler, N. (2011b). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5): 517-528.

Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1): 67-87.

Morrow, P.C. (1983), Concept Redundancy in Organizational Research: The Case of Work Commitment, *The Academy of Management Review*, 8 (3): 486-500.

Mruma, J. M. (2013). *Effect of Motivation Factors on Teachers' Performance in Tanzanian Education Institution: A Case of Public Secondary School in*

Mummendey, A., Klink, A., Mielke, R., Wenzel, M., & Blanz, M. (1999). Socio-structural characteristics of intergroup relations and identity management strategies: Results from a field study in East Germany. *European Journal of Social Psychology*, 29(2-3): 259-285.

Nandi, A., Das, T. ve Halder, T. (2022). Hindistan'da Öğretmen Eğitimini Reform Etmek İçin NEP 2020 Önerilerinin Eleştirel Analizi. *Agpe kraliyet gondwana tarih, bilim, ekonomi, siyaset ve sosyal bilimler araştırma dergisi* , 3 (5): 6.

Narinasamy, I., & Logeswaran, A. K. (2023). 'Teacher, Am I Empathetic?' Instilling Empathy in Adolescents. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 20(1), 151-174.

Natale, A. N. (2023). *Women's Self-Nomination for Leadership Development Programs (LDPs): Gender, Personal Cultural Values, and the Mediating Role of Leadership Self-Efficacy* (Doctoral dissertation, City University of New York).

Naz, F., & Rashid, S. (2021). Effective instructional leadership can enhance teachers' Motivation and improve students' learning outcomes. *Sjesr*, 4(1): 477-485.

Nevgi, A., & Löfström, E. (2015). Akademisyenlerin öğretmen kimliğinin gelişimi: Bir üniversite öğretmen geliştirme programı aracılığıyla yansıma ve görev algısının geliştirilmesi. *Eğitim değerlendirmesinde çalışmalar* , 46: 53-60. New York: Pearson Education Limited.

- Ng, F. S. D., Nguyen, T. D., Wong, K. S. B., & Choy, K. W. W. (2015). Instructional leadership practices in Singapore. *School Leadership ve Management*, 35(4): 388-407.
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management journal*, 36(3): 527-556.
- Nišević, M. (2020). *Prototip: Cymbulia adriatica, 2020* (Doctoral dissertation).
- Nokay, N., Avcı, R., ve Alpaslan, M. M. (2023). Öğretmen motivasyonunun yordayıcısı olarak yaşam stili. *The Journal*, (55): 79-94.
- Normianti, H., Aslamiah, A., & Suhaimi, S. (2019). Relationship of transformational leaders of principal, teacher motivation, teacher organization commitments with performance of primary school teachers in Labuan Amas Selatan, Indonesia. *European Journal of Education Studies*.
- Novitasari, D., Riani, A. L., Suyono, J., & Harsono, M. (2021). The moderation role of ethical leadership on organisational justice, professional commitment, and organisational citizenship behaviour among academicians. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 12(4): 303-324.
- Nowakowski, J. M., & Conlon, D. E. (2005). Organizational justice: Looking back, looking forward. *International Journal of Conflict Management*, 16(1): 4-29.
- Ó Gallchóir, C., O’Flaherty, J., & Hinchion, C. (2018). Identity development: what I notice about myself as a teacher. *European journal of teacher*
- Obenauer, W. G., & Kalsher, M. J. (2023). Is white always the standard? Using replication to revisit and extend what we know about the leadership prototype. *The Leadership Quarterly*, 34(4): 101633.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3): 23-40.
- Onwuegbuzie, A. & Johnson, R. (2004). Mixed Methods Research: A Research Whose Time has Come. *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Ouyang, Z., Sang, J., Li, P., & Peng, J. (2015). Organizational justice and job insecurity as mediators of the effect of emotional intelligence on job satisfaction: A study from China. *Personality and Individual Differences*, 76:

147-152.

Örnek, B. (2020). *Öğretmenlerde Mesleki Kimlik Oluşumu Sürecine İlişkin Bir Çözümleme*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özakyüz, M., (2002). Çağdaş Okullarda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1): 109-119.

Özdemir, Y. B. (2010). *Öğretmen kimliği: Sınıf öğretmenleri üzerine sosyolojik bir çalışma (Malatya örneği)*. (Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi).

Özgenel, M., & Hıdıroğlu, A. (2019). Liderlik stillerine göre ortaya çıkan bir tutum: örgütsel sinizm. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2): 1003-1043.

Özgenel, M., & Mert, P. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches (IJETSAR)*.

Özgenel, M., ve Mert, P. (2019). The Role of Teacher Performance in School Effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10): 417-434.

Özgenel, M., Yazıcı, Ş., ve Asmaz, A. (2022). The Mediator Role of Organizational Justice in the Relationship Between School Principals' Agile Leadership Characteristics and Teachers' Job Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 13.

Özkan, B. (2019). *Sosyal kimlik kuramı çerçevesinden moda ürünlerindeki taklit kullanım alışkanlıkları*.

Öztaş, N. (2010). *Okul müdürlüğünden eğitim liderliğine geçiş ve Karaman ili örneği* (Master's thesis, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual*. The USA: McGraw-Hill Education. (Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.)

Pan, V. L. (2019). *İşbirlikli düzenleme ortamı olarak blog kullanımının öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimleri ve işbirlikli düzenleme durumları üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mersin Üniversitesi.

Park, S. H., Kim, S. J., Kim, E. K., Kim, M. J., Son, E. J., & Kwak, J. Y. (2009). Interobserver agreement in assessing the sonographic and elastographic features of malignant thyroid nodules. *American Journal of*

- Roentgenology*, 193(5): W416-W423.
- Pastor, J. C., Mayo, M., & Shamir, B. (2007). Adding fuel to fire: the impact of followers' arousal on ratings of charisma. *Journal of Applied Psychology*, 92(6): 1584.
- Patton, R. M., Beckerman, B., & Potok, T. E. (2008, July). Analysis of mammography reports using maximum variation sampling. In *Proceedings of the 10th annual conference companion on Genetic and evolutionary computation* (pp. 2061-2064).
- Perera, HN ve John, JE (2020). Öğretmenlerin matematik öğretimine ilişkin öz yeterlilik inançları: Öğretmen ve öğrenci sonuçlarıyla ilişkiler. *Çağdaş Eğitim Psikolojisi*, 61, 101842.
- Perera, P., Witharana, T., & Withanage, P. (2021). A review of leadership: Different leadership theories and styles relevant to education leadership. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 19(1): 18-26.
- Pierro, A., Cicero, L., Bonaiuto, M., Van Knippenberg, D., & Kruglanski, A. W. (2005). Leader group prototypicality and leadership effectiveness: The moderating role of need for cognitive closure. *The Leadership*
- Pierro, A., Cicero, L., & Higgins, E. T. (2009). Followers' satisfaction from working with group- prototypic leaders: Promotion focus as moderator. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(5): 1105-1110.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. 6th edn. New York and London.
- Platow, M. J., & Van Knippenberg, D. (2001). A social identity analysis of leadership endorsement: The effects of leader ingroup prototypicality and distributive intergroup fairness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(11): 1508-1519.
- Ponting, S. S. A. (2020). Organizational identity change: impacts on hotel leadership and employee wellbeing. *The Service Industries Journal*, 40(1-2): 6-26. *psychology*, 87(4): 611.
- Quaquebeke, N. V., Graf, M. M., & Eckloff, T. (2014). What do leaders have to live up to? Contrasting the effects of central tendency versus ideal-based leader prototypes in leader categorization processes. *Leadership*:191-217. *Quarterly*, 16(4): 503-516.

- Quaquebeke, N. V., & Gerpott, F. H. (2023). The now, new, and next of digital leadership: How Artificial Intelligence (AI) will take over and change leadership as we know it. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 30(3): 265-275.
- Rajan, H. C., & Casey, A. (2015). " Who are we as an organization?" Organizational Identity in a Multinational Company's Subsidiary. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2015, No. 1, p. 15502). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Rashed, H. D. (2017). *Investigating the factors influencing esl teacher professional identity in higher education: a mixed methods study* (Doctoral Thesis).
- Rast III, D. E., Hogg, M. A., & van Knippenberg, D. (2018). Intergroup leadership across distinct subgroups and identities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(7): 1090-1103.
- Reeves, J. (2018). Teacher identity work in neoliberal schooling spaces. *Teaching and Teacher Education*, 72: 98-106.
- Reicher, S. (2004). Sosyal kimliğin bağlamı: Egemenlik, direniş ve değişim. *Siyasal psikoloji* , 25 (6): 921-945.
- Reicher, S. D., Haslam, S. A., & Platow, M. J. (2018). Shared social identity in leadership. *Current opinion in psychology*, 23: 129-133.
- Reicher, S. D., Haslam, S. A., & S. M. (2020). Social identity and the internet: The impact of social media on social dynamics. *Journal of Social and Political Psychology*, 8(1): 45-62.
- Reynolds, KJ, Turner, JC, Haslam, SA, & Ryan, MK (2001). Kişilik ve grup faktörlerinin önyargıyı açıklamadaki rolü. *Deneysel Sosyal Psikoloji Dergisi* , 37 (5): 427-434.
- Richter, E., Brunner, M. ve Richter, D. (2021). Öğretmen eğitimcilerinin görev algısı ve mesleki kimlik ve öğretim uygulamasıyla ilişkisi. *Öğretim ve Öğretmen Eğitimi* , 101: 103303.
- Riggio, RE (Ed.). (2018). *Liderlikte ne yanlış var?: liderlik araştırmalarını ve uygulamalarını geliştirmek* . Routledge.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2017). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev. ed., 14.
- Rockstuhl, T., Dulebohn, J. H., Ang, S., & Shore, L. M. (2012). Leader–member

exchange (LMX) and culture: A meta-analysis of correlates of LMX across 23 countries. *Journal of applied psychology*, 97(6): 1097.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In *Handbook of research on teacher education* (pp. 732-755). Routledge.

Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied psychology: an international review*, 48(1).

Rosch, E. (1978). *Principles of categorization*. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and teacher Education*, 10(4): 381- 394.

Ross, J. & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3): 798- 822.

Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2): 118-128.

Rupp, D. (2011). An employee-centered model of organizational justice and social responsibility. *Organizational Psychology Review*, 1(1): 72-94.

Ryan, RM ve Deci, EL (2006). Öz düzenleme ve insan özerkliği sorunu: Psikolojinin seçime, öz belirlemeye ve iradeye ihtiyacı var mı? *Kişilik dergisi*, 74 (6): 1557-1586. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.

Ryan, J. (2007). Dialogue, Identity, and Inclusion: Administrators as Mediators in Diverse School Contexts. *Journal of School Leadership*, 17: 337-370.

Salkind, NJ (2017). *Testlerden ve ölçümlerden nefret eden (düşünen) kişiler için testler ve ölçümler*. Sage Publications.

Saltmarsh, S. ve Sutherland-Smith, W. (2010). S (t) öğrenmeyi taklit etmek: Çevrimiçi ortamlarda pedagoji, öznelik ve öğretmen eğitimi. *Londra eğitim incelemesi* , 8 (1).

Sarros, J., Luca, E., Densten, I., & C. Santora, J. (2014). Leaders and their use of motivating language. *Leadership ve Organization Development Journal*,

35(3): 226-240.

Scheff, T. J. (2005). *Looking-Glass Self: Goffman as Symbolic Interactionist*.

Scheidecker, D., & Freeman, W. (2015). *Bringing out the best in students: How legendary teachers motivate kids*. Simon and Schuster.

Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational studies*, 35(4): 361-378.

Schneider, S. K., & Northcraft, G. B. (1999). Three social dilemmas of workforce diversity in organizations: A social identity perspective. *Human Relations*, 52: 1445-1467.

Schwartz, S. H., & Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: cross-cultural and multimethod studies. *Journal of personality and social psychology*, 89(6): 1010.

Schwartz, S. J., Côté, J. E., & Arnett, J. J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth ve society*, 37(2): 201-229.

Schwartz, S. J., Côté, J. E., & Arnett, J. J. (2007). Identità e agency nell'adulità-in-fase-di-sviluppo: due strade evolutive nel processo di individualizzazione. *Sociologia e politiche sociali*, 10(2).

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology*, 57: 152-171.

Seçer, İ. (2017). SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma. Anı.

Selznick, P. ve Cotterrell, R. (2004). Selznick Röportajı: Philip Selznick, Roger Cotterrell ile Sohbet. *Hukuk ve Toplum Dergisi*, 291-317.

Seniwoliba, A. J. (2013). Teacher motivation and job satisfaction in senior high schools in the Tamale metropolis of Ghana. *Merit Research Journal of Education and Review*, 1(9): 181-196.

Sevim, K., ve Artan, T. (2021). Yüksek ve Düşük Benlik Saygısını Etkileyen Faktörler. *Toplumsal Politika Dergisi*, 2(2): 109-121.

Sfard, A., and Prusak, A. (2005). *Telling Identities: In Search of an Analytic Tool*

- For Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4): 14-22.
- Shamir, B., House, R. J. & Arthur, M. B. (1993). The Motivational Effects of Charismatic Leadership: A Self Concept Based Theory. *Organizational Science*, 4: 577- 594.
- Sharma, C. ve Ojha, CSP (2020). Hidrometeorolojik değişkenlerin istatistiksel parametreleri: standart sapma, SNR, arpıklık ve basıklık. *Su kaynakları mühendisliği ve yönetimindeki gelişmeler: TRACE 2018'in seçilmiş bildirileri* (s. 59-70). Springer Singapore
- Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., & Callinan, C. (2013). An application of the revised 'Lecturer Self-Efficacy Questionnaire': An evidence-based route for initiating transformational change. *Journal of Further and Higher Education*, 37(5): 643.
- Sideridis, G. ve Alghamdi, MH (2023). Suudi Arabistan'da öğretmen tükenmişliği: Ebeveyn ilgisizliğinin felaket rolü. *Davranış Bilimleri* , 13 (5): 367.
- Sideridis, G., & Alghamdi, M. H. (2023). Teacher burnout in Saudi Arabia: the catastrophic role of parental disengagement. *Behavioral Sciences*, 13(5): 367.
- Sikes, P., Measor, L. ve Woods, P. (2001). Kritik aşamalar ve olaylar. *Öğretmen gelişimi: Kendi uygulamamızı keşfetmek* , 104-115.
- Silverman, BW (2018). *İstatistik ve veri analizi için yoğunluk tahmini* . Routledge.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2): 79-104. doi: 10.1080/13598660801971658
- Siswanti, Y., Tjahjono, H. K., Hartono, A., & Prajogo, W. (2020). Organizational justice climate: Construct measurement and validation. *Test Engineering & Management*, 82: 8574-8590.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Teacher stress and coping strategies—The struggle to stay in control. *Creative education*, 12(6): 1273-1295.
- Slay, H. S. and Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1): 85-107.
- Soydaş, M. (2020). Öğretmenlerin mesleki kimlik ve mesleki gelişime ilişkin

görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

- Spears, R. (2021). Social influence and group identity. *Annual review of psychology*, 72: 367- 390.
- Spektor-Levy, O., Baruch, Y. K., & Mevarech, Z. (2013). Science and Scientific Curiosity in Pre-school—The teacher's point of view. *International Journal of Science Education*, 35(13), 2226-2253.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review*, 23, 457-477.
- Starr, S., Ferguson, W. J., Haley, H. L., & Quirk, M. (2003). Community preceptors' views of their identities as teachers. *Academic Medicine*, 78(8): 820-825.
- Steffens, N. K., Haslam, S. A., Reicher, S. D., Platow, M. J., Fransen, K., Yang, J., Boen, F. (2014). Leadership as social identity management: Introducing the Identity Leadership Inventory (ILI) to assess and validate a four-dimensional model. *The leadership quarterly*, 25(5): 1001-1024.
- Steffens, N. K., Munt, K. A., van Knippenberg, D., Platow, M. J., & Haslam, S. A. (2021). Advancing the social identity theory of leadership: A meta-analytic review of leader group prototypicality. *Organizational Psychology Review*, 11(1): 35-72.
- Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966.
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory.
- Subašić, E., Reynolds, K. J., & Turner, J. C. (2008). The political solidarity model of social change: Dynamics of self-categorization in intergroup power relations. *Personality and Social Psychology Review*, 12(4): 330-352.
- Suizu, A., & Aung, M. T. T. (2018). *Native Speakerism in English Teacher Education in Asian EFL: Cases of Japan, Thailand, and Myanmar*. 日本「アジア英語」学会第43回全国大会, 41.
- Super, D.E. (1968). Self concepts in vocational development. In D.G. Zytowski (Ed.), *Vocational behavior: Reading in theory and research* (pp. 194-207). New York: Holt, Rinehart ve Winston.

- Süngü, B., ve Özer, D. (2012). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından “Engelliler İçin Beden Eğitimi ve Spor Dersi” Uygulamaları*, 4. Uluslararası Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. *Symbolic Interaction*, 28(2): 147-166.
- Şahin, Ş. (2020). *Öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları*. (Doktora Tezi, Düzce Üniversitesi).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. The USA: Pearson Education
- Taber, KS (2010). Bilgisayar destekli öğretim ve bilimde kavram öğrenimi: Pedagojik bir modelden kaynak tasarlama önemi. *Bilgisayar destekli öğretim: Yeni gelişmeler*, 37-61.
- Taipale, J. (2019). Grup kimliğinin yapısı. *Topoi*, 38 (1): 229-237.
- Tajfel, H. (1972). “Some Developments in European Social Psychology”, *European Journal of Social Psychology*.
- Tajfel, H. (1975). The exit of social mobility and the voice of social change: Notes on the social psychology of intergroup relations. *Social Science Information*, 14(2): 101-118.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual review of psychology*, 33(1): 1-39.
- Tajfel, H. (1996). *Social groups and identities: Developing the legacy of Henri Tajfel*. Psychology Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). *The social identity theory of intergroup behavior*.
- Tanis M, Postmes T. 2005. A social identity approach to trust: interpersonal perception, group membership and trusting behavior. *Eur. J. Soc. Psychol.* 35:413–24
- Taşkaya, S., ve Taşkaya, S. (2019). Çok Katlı Yapıların Ansys Paket Yazılımında Workbench Modülü Kullanılarak Ölçümlendirilmesi ve Prototip Analizlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Mühendislik Tasarım ve Teknoloji Dergisi*, 1(2): 51-63.
- TDK. (2011). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük web sitesi.
<http://tdkterim.gov.tr/bts/>

- TDK. (2022). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük web sitesi.
<http://tdkterim.gov.tr/bts/>.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1(1): 77-100.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. California, USA: Sage Publications.
- Terry, D. J., Hogg, M. A., & McKimmie, B. M. (2000). Attitude-behaviour relations: the role of in-group norms and mode of behavioural decision-making. *British journal of social psychology*, 39(3): 337-361.
- Thijs, J., Verkuyten, M., & Helmond, P. (2010). A further examination of the big-fish–little-pond effect: Perceived position in class, class size, and gender comparisons. *Sociology of Education*, 83(4), 333-345.
- Thomas, G., Martin, R., Epitropaki, O., Guillaume, Y. ve Lee, A. (2013). Lider-takipçi ilişkilerinde sosyal biliş: İlişki biliminden elde edilen içgörülerin, liderliğe ilişkin ilişki temelli yaklaşımları anlamak için uygulanması. *Örgütsel Davranış Dergisi*, 34 (S1): S63-S81.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and teacher Education*, 27(4): 762-770. *Journal of Business Ethics*, 91: 343-358.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97.
- Tosun, İ. Ş., & Erkan, N. S. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (21): 1120-1131.
- Trent, J. (2011). 'Four years on, I'm ready to teach': Teacher education and the construction of teacher identities. *Teachers and Teaching*, 17(5): 529-543.
- Troman, G. (2008). Primary Teacher Identity, Commitment and Career in Performative School Cultures. *British Educational Research Journal*, 34(5): 619-633.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive

- construct. *Teaching and teacher education*, 17(7): 783-805.
- Tunaboşlu, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi (İzmir ili Torbalı ilçesi örneği)* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Tunç, H. S., & Gökçe, A. T. (2018). Okul yöneticilerinin Alo 147 hakkındaki görüşlerinin bilgi uçurma açısından değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparşan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4): 477-487.
- Turhan, M., Demirli, C., & Nazik, G. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi)*.
- Turner, J. C., Brown, R. J., & Tajfel, H. (1979). Social comparison and group interest in ingroup favouritism. *European journal of social psychology*, 9(2),
- Turner, J. C., & Oakes, P. J. (1986). The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence. *British Journal of Social Psychology*, 25(3): 237- 252.
- Turner, JC, & Reynolds, KJ (2011). *Self-Categorization Theory*. In PAM van Lange,
- Tuzcuoğlu, S. (2000). Benlik ve Mesleki Benlik Kavramlarının Öğrenim Yılları İle ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12: 267-280.
- Tyler, T. R. & Blader, S. L. (2000). *Cooperation in Groups: Procedural Justice, Social Identity and Behavioral Engagement*. Philadelphia:PsychologyPres.
- Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2001). Identity and cooperative behavior in groups. *Group processes & intergroup relations*, 4(3): 207-226.
- Tyler, TR ve De Cremer, D. (2005). Süreç tabanlı liderlik: Adil prosedürler ve kurumsal değişime tepkiler. *Liderlik Üç Aylık Dergisi* , 16 (4): 529-545.
- Ugelvig, LV ve Cremer, S. (2007). Sosyal profilaksi: grup etkileşimi karınca kolonilerinde kolektif bağışıklığı teşvik eder. *Current Biology* , 17 (22): 1967-1971.
- Ullrich, J., Christ, O., & van Dick, R. (2009). Substitutes for Procedural Fairness: Prototypical Leaders are Endorsed Whether They are Fair or Not. *Journal of Applied Psychology*, 94(1): 235.

- Ulubey, Ö., Yıldırım, K., & Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifikası programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1): 48- 55.
- Utami, B. R., & Wahyudin, A. Y. (2022). Does Self-Esteem Influence Student English Proficiency Test Scores?. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 3(2): 16-20.
- Uzun, Ö. G. D. K. (2023). Öğretmenlik mesleğine kariyer basamakları uygulamasının getirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri.
- Ünsal, S., Ağçam, R. ve Tandırcı, C. (2024). Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Yansıtıcı Düşünceleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 1-41.
- Van der Vyver, C. P., Kok, T., & Conley, L. N. (2020). The relationship between teachers' professional wellbeing and principals' leadership behaviour to improve teacher retention. *Perspectives in Education*, 38(2).
- Van Diggele, C., Roberts, C., Burgess, A., & Mellis, C. (2020). Interprofessional education: tips for design and implementation. *BMC Medical Education*, 20(Suppl 2): 455.
- Van Dijke, M., & De Cremer, D. (2008). How leader prototypicality affects followers' status: The role of procedural fairness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(2): 226-250.
- Van Knippenberg, D., Lossie, N., & Wilke, H. (1994). In-group Prototypicality and Persuasion: Determinants of Heuristic and Systematic Message Processing. *British Journal of Social Psychology*, 33(3): 289-300.
- Van Knippenberg, D. & van Schie, E. C. M. (2000). Foci and Correlates of Organizational Identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73: 137-147.
- Van Knippenberg, D., & Hogg, M. A. (2003). A Social Identity Model of Leadership Effectiveness in Organizations. *Research in Organizational Behavior*, 25: 243-295.
- Van Knippenberg, B., & Van Knippenberg, D. (2005). Leader self-sacrifice and leadership effectiveness: the moderating role of leader prototypicality.

Journal of applied psychology, 90(1): 25.

- Van Knippenberg, D., De Cremer, D., & van Knippenberg, B. (2007). Liderlik ve adalet: Sanatın durumu. *Avrupa çalışma ve örgütsel psikoloji dergisi* , 16 (2): 113-140.
- Van Knippenberg, D. (2011). Embodying Who We Are: Leader Group Prototypicality and Leadership Effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 22(6): 1078- 1091.
- Van Knippenberg, D., & Dwertmann, D. J. (2022). Interacting elements of leadership: Key to integration but looking for integrative theory. *Journal of Management*, 48(6): 1695-1723.
- Van Knippenberg, D. (2023). Liderlik araştırmalarında araştırma sorularını bilgilendiren araştırma yöntemi sorunu. *Liderlik ve Örgütsel Çalışmalar Dergisi* , 30 (1): 5-10.
- Van Knippenberg, D. ve Lee, D. (2023). Denetçinin örgütsel somutlaşması lider grup prototipikliğidir: Yapı yedekliliğini çoğaltma yoluyla ele almak. *Journal of Management Scientific Reports* , 1 (1): 42-71.
- Van Quaquebeke, N., & Eckloff, T. (2010). *Defining respectful leadership*: What it is, how it can be measured, and another glimpse at what it is related
- Van Veelen, R., Otten, S., Cadinu, M., & Hansen, N. (2015). The cognitive dual pathway model to group identification: A conceptual and methodological integration of self-stereotyping and self-anchoring. *Personality and Social Psychology Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1088868315576642>.
- Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P. H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive–affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and teacher education*, 21(8): 917-934.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., and Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1): 21-44.
- Vavrus, F. (2009). The cultural politics of constructivist pedagogies: Teacher education reform in the United Republic of Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 29(3): 303-311.

- Veneziano, L. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1): 67-70.
- Vermeulen, M., Kreijns, K., & Evers, A. T. (2022). Transformational leadership, leader–member exchange and school learning climate: Impact on teachers’ innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3): 491-510.
- Viseu, J., Jesus, S.N., Rus, C., Canavarro, J.M. & Pereira, J. (2016). Relationship between teacher motivation and organizational variables: a literature review. *Paidéia*, 26(63).
- Vurucu, F. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin meslek seçimi yeterliliği ve meslek seçimini etkileyen faktörler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wagner, B. D., & French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of research in childhood education*, 24(2): 152-171.
- Wagoner, L. C. (2011). *Definisng and measuring music teacher identity: a study of self- efficacy and commitment among music teachers* (Doctoral Dissertation). North Carolina, Greensboro: The University of North Carolina.
- Walker, A. & Dimmock, C. (2002). *Okul liderliğini dar sınırlarının ötesine taşımak: Kültürler arası bir yaklaşım geliştirmek*. K. Leithwood ve ark. (Eds.), İkinci uluslararası eğitim liderliği ve yönetimi el kitabı. Springer uluslararası eğitim el kitapları (Cilt 8, s. 167–202). Dordrecht, Hollanda: Springer.
- Walker, A. D., & Dimmock, C. (2005). Educational leadership: Culture and diversity. *Educational Leadership*, 1-232.
- Wan, W., Low, G. D., & Li, M. (2011). From students’ and teachers’ perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers’ roles. *System*, 39(3), 403-415.
- Wang, G., Strong, M., Zhang, S., & Liu, K. (2021). Preservice teacher professional commitment: A conceptual model and literature review. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103373.
- Wang, Q., Lee, K. C. S., & Hoque, K. E. (2023). The mediating role of classroom

- climate and student self-efficacy in the relationship between teacher leadership style and student academic motivation: evidence from China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(4): 561-571.
- Warner, R. M. (2008). *Applied statistics, from bivariate through Multivariate Techniques*. The USA: SAGE Publications, Inc.
- Whiteley, P., Sy, T., & Johnson, S. K. (2012). Leaders' conceptions of followers: Implications for naturally occurring Pygmalion effects. *The Leadership Quarterly*, 23(5): 822-834.
- Wikoff, HD ve Wood, SM (2022). Sosyal sermayeyi geliştirme: lezbiyen, gey, biseksüel, transseksüel ve sorgulayan veya kuir öğrenciler için okul danışmanı savunuculuğu faaliyetlerinde okul danışmanı-müdür ittifakının rolü. *Profesyonel Okul Danışmanlığı* , 26 (1c), 2156759X221134666.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school? A cognit scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. San Francisco, CA, US: JosseyBass.
- Wright, SC, & Baray, G. (2012). Sosyal psikolojide sosyal değişim modelleri: Toplu eylem mi yoksa önyargı azaltma mı? Çatışma mı yoksa uyum mu? *Önyargının ötesinde: Çatışma, eşitsizlik ve sosyal değişimin sosyal psikolojisini genişletmek* , 225-247.
- Wu, D., Wei, L., & Mo, A. (2019). Training translation teachers in an initial teacher education programme: a self-efficacy beliefs perspective. *Perspectives*, 27(1), 74-90.
- Yağan, E., Özgenel, M., & Baydar, F. (2022). Professional self-understanding of teachers in different career stages: a phenomenological analysis. *BMC psychology*, 10(1): 57.
- Yang, G., Badri, M., Al Rashedi, A., & Almazroui, K. (2017). Examining the differences in school satisfaction between students and their parents in Abu Dhabi. *International Journal of Academic Research in Education*, 3(2): 1-12.
- Yaşar, M., Karabay, A., ve Bilaloğlu, R. G. (2013). Şimdi Ben Öğretmen mi Oldum?" Öğretmenlik Kimliğinin Oluşmasında Etkili Olan Etkenlere Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7): 269-282.

- Yavuz, İ., & Can, R. (2010). Cabri geometri'yle tanıştırlan öğretmen adaylarının teknoloji ile matematik öğretimine yaklaşımlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32): 181-198.
- Ye, D., Sun, S. ve Zhao, D. (2022). EFL öğrencilerinin L2 başarısı: öğretmenlerin örgütsel bağlılığının ve sevgi dolu pedagojinin rolü. *Psikolojideki Sınırlar*, 13: 937624.
- Yeigh, T., Lynch, D., Turner, D., Provost, S. C., Smith, R., & Willis, R. L. (2019). School leadership and school improvement: An examination of school readiness factors. *School Leadership & Management*, 39(5): 434-456.
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1): 251-264.
- Yıldırım, B. (2018). Eğitim örgütlerinde kültürel liderlik ve meslek ahlakı. *Eğitim örgütlerinde kültürel liderlik ve meslek ahlakı*.
- Yıldırım, Y., İnal, A., & Yaldız, M. F. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1): 107-114.
- Yıldız, V., & Çetin, M. (2020). Mesleki kimlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *The Journal of Social Sciences*, (48): 364-399.
- Yılmaz, F., Göçek, S. Ve Yılmaz, F. (2013) Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1): 151-164.
- Yılmaz, H. A. (2016). Bir Derleme: Benlik Kavramına İlişkin Bazı Yaklaşımlar ve Tanımlamalar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48: 7989.
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What We Know and What Questions Need More Attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4): 66-85.
- Yuvaç, O. (2018). *Eğitim kurumları yöneticilerinin liderlik vasıflarının öğretmenlerde örgütsel bağlılığa etkileri* (Master's thesis, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Zafran, M. (2018). *Prototip Mobilne Aplikacije Mstudis: Diplomsko Delo: Univerzitetni Študijski Program Prve Stopnje Računalništvo in Informatika*

- (Doctoral dissertation). Univerza v Ljubljani, Slovenya.
- Zangani, E., Karimi, M. N., & Atai, M. R. (2020). Pre-service TEFL teachers' instructional practice and its relation to academic self-concept. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 12(26): 303-333.
- Zare-ee, A., & Ghasedi, F. (2014). Professional identity construction issues in becoming an English teacher. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98: 1991-1995.
- Zeng, W., Xu, Z., & Zhao, L. (2023). The effect of follower identity on followership: The mediating role of self-efficacy. *Behavioral Sciences*, 13(6): 482.
- Zhang, S., Hu, J., Chuang, C. H., & Chiao, Y. C. (2022). Prototypical leaders reinforce efficacy beliefs: How and when leader-leader exchange relates to team effectiveness. *Journal of Organizational Behavior*, 43(6): 1136-1151.
- Zhu, W., Wang, G., Zheng, X., Liu, T., & Miao, Q. (2013). Examining the role of personal identification with the leader in leadership effectiveness: A partial nomological network. *Group & Organization Management*, 38(1): 36-67.
- Zinke, A. F. (2013). *The relationship between shared leadership, teacher self-efficacy, and student achievement*.
- Zivkovic, P. (2016). Öğretmen mesleki kimliği ile bazı sosyo-demografik ve psikolojik değişkenler arasındaki bağ. *Avrupa Bilimsel Dergisi* .
- Zubaidah, R. A., Haryono, S., & Udin, U. (2021). The effects of principal leadership and teacher competence on teacher performance: The role of work motivation. *Calitatea*, 22(180): 91-96.

EKLER

Ek- 1: İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-97972210
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Adem ASMAZ)

01/03/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi,
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğünün 16.01.2024 tarihli ve 2400002256 sayılı yazısı,
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 24.01.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Sosyal Kimlik Kursu Bağlamında Okul Yöneticilerinin Grup Prototipi Liderliği Öğretmenlerin Kimlik Alguları Arasındaki İlişki
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul'da Bulunan Eğitim Kurumları
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğretmen
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza ortamı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bitiminden sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınıza da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜR
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR.

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
3- Araştırma Geri Bildirim Formu (1 Sayfa)

EK- 2: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu Onayı



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

Sayı : E-20292139-050.01.04-54505
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Adem ASMAZ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Doktora Programı Öğrencisi

"Sosyal Kimlik Kuramı Bağlamında Okul Yöneticilerinin Grup Prototipi Liderliği ile Öğretmenlerin Kimlik Alguları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmanız, kurumumuzun 03.05.2023 tarihli ve 2023/04 sayılı toplantısında değerlendirilerek, araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Kurul Başkanı

Ek:12-Adem Asmaz Etik Onay Belgesi (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *T0803DZLMTN* Pin Kodu : 70972

Belge Takip Adresi : http://ebys.izu.edu.tr/en/View/Validate_Doc.aspx

Adres:İstanbul Caddesi No: 281 Kâğıthane/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@hu11.kap.tr

Bilgi için: Zeynep Funda TİZ
KURUL ÜYESİ
Ünvanı: Yeminli Kâtip
Tel No: +902126929606



EK- 3 Katılımcı Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Öncelikle vakit ayırarak bu çalışmaya katkı verdiğiniz için teşekkür ederim. Vereceğiniz cevaplar, Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL danışmanlığında yürüttüğüm "Sosyal Kimlik Yaklaşımı Bağlamında Okul Yöneticilerinin Grup Prototipi Liderliği ile Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları Arasındaki İlişki" adlı bilimsel çalışmaya - doktora- katkı sağlayacaktır. Bu nedenle samimi ve doğru bir şekilde cevap vermeniz araştırmada elde edilecek bulguların geçerliği ve güvenliği açısından önem arz etmektedir. Saygılarımla

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Danışman

Adem ASMAZ

Ş. Öğretmen Hüseyin Aydemir Ort. Müdürü

BÖLÜM 1 DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Medeni durumunuz:

Evli Bekar

3. Öğrenim durumunuz:

Lisans Lisansüstü

4. Çalıştığınız kurum türü:

Anaokulu İlkokul Ortaokul Lise

5. Şu anki müdürünüzle kaç yıldır çalışmaktasınız:

6. Ortalama sınıf mevcutlarınız:

7. Okuldaki öğrenci sayınız:

8. Okuldaki öğretmen sayınız:

9. Mesleki Yılıınız:

10. Yaşınız:

EK- 4: Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği

<i>Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, ifadelerin karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz.</i>		Ölçek:				
		1. Hiç Katılmıyorum	2. Çoğunlukla Katılmıyorum	3. Orta Düzeyde Katılıyorum	4. Çoğunlukla Katılıyorum	5. Tamamen Katılıyorum
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGISI ÖLÇEĞİ						
		1	2	3	4	5
1	Kendimi öğretmenlik mesleğine ait hissedirim.					
2	Öğretim ile ilgili bilgilerimi meslektaşlarımla paylaşmaktan zevk alırım.					
3	Eğitim-öğretim ile ilgili yayınları takip etmekten keyif alırım.					
4	Öğretmenlik mesleği için doğru kişi olduğumu düşünüyorum.					
5	Öğretim ile ilgili konularda öğrencilerle çalışmaktan hoşlanırım.					
6	Öğretmekten zevk alırım.					
7	Öğrencilerle vakit geçirmekten hoşlanırım.					
8	Derslerimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alabilirim.					
9	Derslerimde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini etkin bir şekilde kullanabilirim.					
10	Derslerimde olumlu bir sınıf atmosferi oluşturabilirim.					
11	Derslerimde öğrencilerin etkin katılımını sağlayabilirim.					
12	Derste yaşanan sorunları sınıf düzenini bozmadan çözebilirim.					
13	Farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini etkili kullanabilirim.					
14	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilirim.					
15	Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetini sağlayabilirim.					
16	Öğrencilerin ders(ler)ime ilişkin akademik başarılarını sağlamam gerekir.					



17	Öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemem gerekir.						
18	Öğrencilerin programlardaki değerleri edinmelerini sağlamam gerekir.						
19	Öğrencilerin düşünme becerilerini (eleştirel, yaratıcı vb.) geliştirmem gerekir.						
20	Derslerimle ilgili planları/hazırlıkları eksiksiz yapmam gerekir.						
21	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermem gerekir.						
22	Çünkü, öğretmenlik yapmaya seviyorum.						
23	Çünkü, öğretmenliğin keyifli bir meslek olduğunu düşünüyorum.						
24	Çünkü, öğrencilerin olduğu bir ortamda çalışmaya seviyorum.						
25	Çünkü, okul ortamını/atmosferini seviyorum.						
26	Çünkü, başarılı öğrenciler yetiştirmek istiyorum.						
27	Çünkü, öğretmenliğin saygın bir meslek olduğunu düşünüyorum.						
28	Çünkü, meslektaşlarımla işbirliği içinde olmak beni motive ediyor.						
29	Çünkü, öğrencilerin aileleri ile işbirliği içinde olmak beni motive ediyor.						
30	Çünkü, okul yöneticilerinin desteği ve işbirliği beni motive ediyor						
31	Mesleğimin çalışma süresinden/iş yükünden memnunum.						
32	Mesleğimin maddi getirisinden memnunum.						
33	Mesleğimin sağladığı sigorta, emeklilik vb. olanaklardan memnunum.						
34	Çalıştığım okuldaki paydaşlar (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici vb.) arasındaki ilişkilerden memnunum.						
35	Çalıştığım okulun fiziki koşullarından memnunum.						

36	Öğrencilerin öğrenme eksikliği yaşadığı konularda ek çalışmalar yaparım.					
37	Öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenirim.					
38	Öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerini desteklerim.					
39	Mesleğim için gerektiğinde özel hayatımdan feragat ederim.					
40	Mesleki gelişimim için çaba sarf ederim.					
41	Okuldaki problemlerin çözülmesi için özveriyle çalışırım.					

EK-5: Grup Prototipi Liderlik Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri mevcut okul müdürünüze göre değerlendiriniz.		Ölçek:				
		1.	2.	3.	4.	5.
		Hiç Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
GRUP PROTOTİPI LİDERLİK ÖLÇEĞİ						
	Okul Müdürümüz,	1	2	3	4	5
1	Oğretmenliğin bir sevgi mesleği olduğunu ifade eder.					
2	Öğrencilere karşı sabırlı olmamızı teşvik eder.					
3	Bizleri öğrencilere karşı özverili olmaya teşvik eder.					
4	Okulumuzun toplumdaki imajını bizlerin temsil ettiğini ifade eder.					
5	Öğrencilere karşı örnek kişiler olmamızı ifade eder.					
6	Bizleri toplumun mimarı olarak görür.					
7	Okulun ortak vizyonunu belirlemede bizlerin fikirlerine önem verir.					
8	Oğretmenliğin mesleki değerlerini temsil etmede başarılıdır.					
9	Bizlerin mesleki gelişimini sağlayacak ortamlar hazırlar.					
10	Bizlere karşı motive edici bir yaklaşım benimser.					
11	Bizlerle empati kurar.					
12	Davranışlarıyla bizden biri olduğunu hissettirir.					
13	Bizleri velilerle iş birliği içinde olmaya teşvik eder.					
14	Okulda yaşanan sorunlara karşı çözüm odaklıdır.					
15	Bizlere karşı adil davranır.					
16	Okulla ilgili aldığı kararlara güveniriz.					
17	Mesleki haklarımızı savunur.					

EK-6: Nitel Görüşme Soruları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

Görüşme No:

Cinsiyet: Kadın Erkek

Yaş:

Eğitim Durumu:

Branş:

Okul Kademesi:

Mesleki Kıdem:

Görüşme Saati ve Süresi: |

Grup Prototipi Liderlik (Bireysel Görüşme)

- 1- Okul müdürünüz öğretmen grubunuzu hangi konularda nasıl temsil ediyor? Bunu hangi tutum ve davranışlarından anlıyorsunuz? Açıklar mısınız?
- 2- Okul müdürünüz, öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlarla nasıl iletişim kurmaktadır?
 - a-Okul müdürünüz ile olan günlük ilişkinizi (arkadaşlık, dostluk) nasıl değerlendirirsiniz?
 - b- Okulumuzda yaşanan belirsizlik ve çatışma durumlarında okul müdürünüzün tutum ve davranışları nasıldır?
- 3- Okul müdürünüz,
 - a- Belge ve ödülleri hangi kriterlere göre dağıtır?
 - b- Ders programlarını hazırlarken dikkat ettiği durumlar nelerdir?
 - c- Okul müdürünüz bir karar alırken nelere dikkat eder?

- 4- Okul müdürünüzün,
 - a- Okulunuzda olumlu bir durum yaşandığında tutum ve davranışları nasıldır? Kısaca bahseder misiniz?
 - b- Okulunuzda olumsuz bir durum yaşandığında tutum ve davranışları nasıldır? Kısaca bahseder misiniz?
 - c- Okulda yaşanan olumlu ya da olumsuz durumlarda sizin okul müdürünüze olan tutum ve davranışınız nasıldır? Kısaca bahseder misiniz?
- 5- Okul müdürünüzün grup prototipi özellikleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Bunu hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz?
- 6- Okul müdürünüzün öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi olma becerilerini nasıl destekleyebileceği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 7- Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Öğretmen Mesleki Kimliği Görüşme Soruları

- 1- Öğretmen kimliği denildiğinde aklınıza neler geliyor? Kişisel özellikleriniz ile mesleki kimliğinizin örtüşen yönlerinden bahseder misiniz?
- 2- Okul müdürünüzün öğretmen kimliğiniz üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirirsiniz ?
- 3- Kendinizi mesleğinizde daha iyi hissetmeniz için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

- 4- Mesleki saygınlık açısından öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından nasıl algılandığını düşünüyorsunuz?
- 5- Öğretmenlik mesleğinin veliler tarafından nasıl algılandığını düşünüyorsunuz?
- 6- Sizin öğretmenlik mesleğinde daha mutlu olmanız için öğrencilerin neler yapması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 7- Mesleğinize devam etmeniz için hangi unsurların etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
- 8- Yeniden dünyaya gelseniz öğretmen olur muydunuz?
- 9- Mesleğinizin size kazandırdıkları ya da sizden aldığı şeyler nelerdir?
- 10- Öğrencilere daha etkili öğretim sunmak için sınıfta neler yapıyorsunuz?
- 11- Öğrencilere karşı sorumluluklarınız hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu anlamda eğitim liderlerinden beklentileriniz nelerdir?
- 12- Okul yöneticinizin öğretmen kimliğiniz üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?

GÖRÜŞME SORULARI (ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ)

1- Sizce ideal bir eğitim lideri,

A- öğretmenleri tutum ve davranışlarıyla nasıl temsil etmeli? (öğretmenlik mesleğin değerleri anlamında)

B- öğretmenler arasında nasıl adalet sağlamalı?

C- Veli, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşlarla nasıl bir iletişim sağlamalı?

D- öğretmenlerle nasıl özdeşleşmeli? (bağlılık, aidiyet, birliktelik)

E- Diğer alan ya da sektörlerdeki liderlerden hangi davranışlarıyla farklılaşmalıdır?

EK-7: Nitel Görüşme Sonucunda Ulaşılan Kodlar ve Alt Temalar

Temalar	Alt temalar	Kod/Katılımcı	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	Frekans	
Grubu Temsil Etme	Öğrenci Sevgisi	Kod 1: Merhamet	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	11	
		Kod 2: Gönül İşi Olma	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	11	
		Kod 3: Pozitif Olma	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	9	
		Kod 4: Öğrenci Odaklı Olma	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	6	
		Kod 5: Vicdan	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	10	
	Rol- Model Olma	Kod 1: Yol Gösterici Olma Rehber	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	9	
		Kod 2: Temsil Etme	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	10	
		Kod 3: Örnek Olma	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	11	
		Kod 4: Duruş Serileme	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	8	
	Fkirlere Değer Verme	Kod 1: Önerilere Açık Olma	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	10	
		Kod 2: Farklı Görüşlere Değer Verme	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	13	
		Kod 3: Taleplerimizi Önemseme	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	9	
		Kod 4: Eleştiriyi Kaldırma	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	10	
	Mesleki Gelişim	Kod 1: Hizmetçi Çalışmalara Yönlendirme	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	12	
		Kod 2: Seminerlere Destek Verme	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	12	
		Kod 3: Yenilikçi Olma	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	9	
		Kod 4: Araştırmaya Destek Verme	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	8	
		Kod 5: Lisansüstüne Teşvik Etme	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	9	
	Motive Etme	Kod 1: Dostane Yaklaşım	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	12	
		Kod 2: Güler yüzlü Olma	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	12	
Kod 3: Biz Dilini Kullanma		1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	12		
Kod 4: Hal Hatır Sorma		1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	11		
Grupla Özdeşleşme	Empati Kurma	Kod 1: Duygu Paylaşımı	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	9	
		Kod 2: Sorunu Kendi Sorunu Gibi Görme	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	12	
		Kod 3: Derdimize Ortak Olma	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	12	
		Kod 4: Öğretmen Olduğunu Unutmama	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	12	
	Aile Ortamı Sağlama	Kod 1: Fedakar Olma	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	12	
		Kod 2: Beraberliği Sağlama	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	11	
		Kod 3: Birlikte Başarma	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	13	
		Kod 4: Paylaşımçı Olma	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	12	
	Güven Duyma	Kod 1: Veliye Karşı Savunma	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	10	
		Kod 2: Güvene Dayalı İlişki	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	12	
		Kod 3: Yanında Olma	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	11	
	Çözüm Odaklı Olma	Kod 1: İyi Dinleyici Olma	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	11	
Kod 2: Arabulucu Yaklaşım		0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	12		
Kod 3: Açık Kapı Politikası		1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	11		
Lider Adaleti	Dağıtım Adalet	Kod 1: Adil Ödüllendirme	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	11	
		Kod 2: Hakkını Teslim Etme	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	9	
		Kod 3: Performansa Göre Değerlendirme	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	11	
		Kod 4: İzinlerde Adil Olma	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	11	
	İşlemsel Adalet	Kod 1: Ders Programında Adil	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	12
		Kod 2: Görev Dağılımında Eşitlikçi	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	9	
		Kod 3: İlgili ve Yetenekleri Önemseme	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	11	
		Kod 4: İş Ehliline Verme	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	6	
Kişilerarası Adalet	Kod 1: Farklı Görüş yada Sendikaya Karşı Eşit Olma	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	11		
	Kod 2: İstisare Etme	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	6		
	Kod 3: Taraf Tutmama	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	13		

Temalar	Alt temalar	Kod/Katılımcı	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	Frekans	
Mesleki Motivasyon	Okul Müd. Yaklaş.	Kod 1: Rol Model Alınan	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	9	
		Kod 2: Öğrencilere Pozitif Yaklaşabilen	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	9	
		Kod 3: Espirili	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	10	
		Kod 4: Enerjik	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	11	
		Kod 5: İletişim Becerisi Yüksek	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	11
	Toplumsal Bakış Aç.	Kod 1: Saygınlığı Azalan	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	10
		Kod 2: Ekonomik Olarak Yetersiz Görülen	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	10
		Kod 3: Bakıcı Olma	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	10
		Kod 4: Bölgesel Farklılık	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	11
	Veli Yaklaşımı	Kod 1: Whatsapp Grupları	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	10	
		Kod 2: Öğrenciye İlgisizlik	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	11	
		Kod 3: Okul İdaresine Baskı Kurma	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	11	
		Kod 4: Sınıf Yönetimine Müdahale	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	9	
	Öğrenci Dav.	Kod 1: Öğretmene Saygı Duyma	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	9	
		Kod 2: Derse İlgili Olma	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	9	
Kod 3: Teknolojik Bağımlılıktan Uzak Durma		1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	10		
Ekonomik Durum	Kod 1: Maaşların Azlığı	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	9		
	Kod 2: Hayat Pahalılığı	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	11		
	Kod 3: Yüksek Kiralar	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	9			

Mesleki İş Doyumu	Ekonomik Durum	Kod 1: Maaşların Azlığı	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	9
		Kod 2: Hayat Pahalılığı	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	11
		Kod 3: Yüksek Kiralar	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	9
	Tatil Durumu	Kod 1: Uzun Tani Stresi	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	8
		Kod 2: Ailesine Vakit Ayarabilmeme	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	10
	Sosyal ve Psi. Durum	Kod 1: Sabırlı Olabilme	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	11
Kod 2: Mesleki Gelişim Sağlama		1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	9	
Kod 4: Sosyalleşme		1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	11	
Kod 4: Genç Kalma		1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	10	
Mesleki Benlik Algısı	Bilişsel Yeterlilik	Kod 1: Çözüm Odaklı Olma	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	10
		Kod 2: Meraklı Olma	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	8
		Kod 3: Teknolojiyi Kullanabilme	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	10
		Kod 4: Üretken Olma	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	11
Duyuşsal Yeterlilik	Kod 1: Sabırlı Olma	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	12	
	Kod 2: Sevgi Dolu Olma	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	9	
	Kod 3: Vicdan Sahibi Olma	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	11	
	Kod 4: Empati Kurabilme	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	10	
	Kod 5: Merhametli Olma	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	6	
Sosyal Yeterlilik	Kod 1: Rol Model Olma	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	11	
	Kod 3: İletişim Becerisi	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	9	
	Kod 4: Enerji Dolu Olma	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	10	

Mesleki Görev Algısı	Okulu Sevdirmeye	Kod 1: Manevi Olarak Destek Olma	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	9
		Kod 2: Değerli Olduğunu Hissettirme	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	11
		Kod 3: Öğrenci Sevgisi	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	11
	Öğrenciyi Tanıma	Kod 1: Bilgi Toplama	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	10
		Kod 2: İstihare Etme	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	11
Mesleki Öz Yeterlilik	Materyal Desteği Sağ.	Kod 3: Öğrenci Sorunlarına Destek Olma	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	10	
		Kod 1: Atölye Kurulması	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	9
	Evrak Yükünü Azaltma	Kod 2: Materyal Desteği Sağlama	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	8
		Kod 1: Angarya İşler	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	9
		Kod 2: Proje Çalışmaları	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	11
Mesleki Bağlılık	Öğrenci Sevgisi	Kod 3: Resmi İşlerin Fazlalığı	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	9
		Kod 1: Çocukları Mithu Etmek	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	8
		Kod 2: Öğretmeyi Sevmek	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	10
		Kod 3: Öğrencilere Faydalı Olmak	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	8
Rehber Olma	Kod 4: Derdini Unutmak	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	11	
	Kod 1: Aileden Saygı görme	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	11	
	Kod 2: Fikrine Danışılma	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	9	
Sosyal Ağ Geliştirme	Sosyal Ağ Geliştirme	Kod 3: Toplumsal Saygı	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	9	
		Kod 1: Arkadaş ve Dost Edinme	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	11
		Kod 2: İnsan Biriktirme	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	8

EK -8: Öğretmen Mesleki Kimliği Ölçeği Kullanım İzni

WhatsApp x Posta - adem asmaz - Outlook x +

outlook.live.com/mail/0/rd/AQMkADAwATYwMAItZGIIAGUfOTM1M0wMAItMDAKAEYAAAN8kqAZAQU56IL6zHUMvOk8wBAMoZAAAGDQ49HXzY1... Q ☆

Tüm klasörler v ← FA Kimden: Fadile aydın X

Giriş Görüntüle Yardım

Yeni posta v

Depolama alanınız %84 dolu. Bu işlemi tamamlarsanız e-posta göndermiyor veya alamazsınız. Depolama alanını yönet Daha fazla depolama alanı edin...

Klasörler

- Gelen Kutusu 9471
- Gereksiz E-posta 19
- Taslaqlar 238
- Gönderilmiş Öğeler
- Sililmiş Öğeler
- Arşiv
- Notlar 1
- Conversation History
- Çöp
- Gönderilen

Microsoft depolama x

5 GB depolama alanından 4.2 GB kadarı (%84) kullanıldı

FA Kimden: Siz

27.09.2023 Çar 16:01

Sayın hocam, Öğretmen Kimliği Ölçeğini kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

adem asmaz <[redacted]> 23 Çar, 14:10 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Fadile hocam,

Ben Adem Asmaz, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde Eğitim Yönetimi alanında doktora öğrencisiyim. 2022 yılında doktora tez çalışmanızda kullanmış olduğunuz "Öğretmen Kimliği Ölçeğini" izniniz olursa doktora tez çalışması için veri toplama aşamasında kullanmak istiyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim değerli hocam.

Adem Asmaz
Şehit Öğretmen Hüseyin Aydemir Ortaokulu Müdürü
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

Ara 09:24 15.01.2024

ÖZGEÇMİŞ

Adem ASMAZ

2004-2007 İstanbul/ Pendik Tarık Buğra Lisesi

2008-2012 Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

2012-2016 Kahramanmaraş/ Kavlaklı Hasan Gökçe Ortaokulu, Türkçe Öğretmeni

2017-2018 İstanbul/ Sancaktepe Ş.Ö. Nurgül Kale Ortaokulu, Türkçe

Öğretmeni **2018-2021** İstanbul/ Sancaktepe 15 Temmuz Şehitleri İmam Hatip

Ortaokulu, MüdürYardımcısı/Okul Müdürü

2017-2019 Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve

Öğretimi (Tezli Yüksek Lisans)

2021- İstanbul/ Şile Şehit Öğretmen Hüseyin Aydemir Ortaokulu, Okul Müdürü

2023-..... Okul Yöneticileri Derneği Şile İlçe Temsilcisi

Ödüller

2021- Milli Eğitim Bakanlığı Üstün Başarı Belgesi

2023- Milli Eğitim Bakanlığı Üstün Başarı Belgesi