

Öğretmenlerin Liderlik Davranışları ile Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki

The Relationship between Leadership Behaviors and Learner Autonomy Support Behaviors of Teachers

Kürşad YILMAZ*, Aytunga OĞUZ**, Yahya ALTINKURT***

ÖZ: Bu araştırmanın genel amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Buna göre 338 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ve “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği, meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği ise duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği, değerlendirme desteği alt boyutlarından oluşmaktadır. Her iki ölçek de öğretmenlerin belirtilen alt boyutlardaki davranışların gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktadır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA analizleri ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri, gerekli görme düzeylerinden daha düşüktür. Öğretmenler, öğretmen liderliği alt boyutları arasında en çok mesleki gelişim alt boyutunun gerekli olduğu ve sergilendiği görüşündedir. Bu alt boyutu sırası ile meslektaşlarla işbirliği ve kurumsal gelişme alt boyutları izlemektedir. Öğretmenler, özerklik desteği alt boyutları arasında ise en çok duygu ve düşünce desteğini gerekli bulmakta ve sergilemektedir. Bu alt boyutu sırası ile öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutları izlemektedir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı ilişkiler vardır. Araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının artması için demokratik bir okul ortamının oluşturulması, kişisel gelişim çabalarının desteklenmesi, meslektaşlar arası işbirliğinin özendirilmesi, karar süreçlerine katılımlarının sağlanması gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: öğretmen liderliği, liderlik, öğrenen özerkliği, özerklik desteği

ABSTRACT: The purpose of this research study is to determine the relationship between leadership behaviors and learner autonomy support behaviors of primary and secondary education teachers. The study was designed in the survey model. The sample of the study was comprised of 338 teachers working in the province of Afyonkarahisar, Turkey, who were selected by using disproportionate cluster sampling technique. Data were collected through Teacher Leadership Scale' and 'Learner Autonomy Support Behaviors' Scale. The Teacher Leadership Scale consists of three subscales, which are collaboration among colleagues, institutional improvement, and professional improvement. The Learner Autonomy Support Scale consists of three sub-dimensions, which are feeling and thinking support, learning process support and evaluation support. Both scales reveal the views of teachers concerning the necessity and exhibition of their behaviors. Descriptive statistics, t-test, ANOVA and Pearson correlation coefficient were used to analyze the data. Based on the findings, teachers' level of exhibiting leadership behaviors and learner autonomy support behaviors were higher than they considered such behaviors to be necessary. Teachers considered that, out of teacher leadership sub-dimensions, professional improvement was believed to be highest for both necessity and exhibition parts. This sub-dimension was followed by collaboration among colleagues, and institutional improvement. The feeling and thinking support sub-dimension of autonomy support was the one deemed to be the most necessary, and the most exhibited. This was followed by learning process support and evaluation support. There were also

* Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya-Türkiye, e-posta: kursadyilmaz@gmail.com

** Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya-Türkiye, e-posta: aytungaoguz@hotmail.com

*** Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla-Türkiye, e-posta: yaltinkurt@gmail.com

significant relationships between teacher leadership and learner autonomy support behaviors of teachers. In the study, such recommendations as creating a democratic school atmosphere for increasing the teacher leadership and learner autonomy support behaviors of teachers, supporting personal growth efforts, encouraging the collaboration among colleagues, and enabling them to involve in decision-making processes have been presented.

Keywords: teacher leadership, leadership, learner autonomy, autonomy support

1. GİRİŞ

Dünyada yaşanan bilimsel ve teknolojik değişimler, öğrencilerin özelliklerini ve gereksinimleri etkilediği gibi öğretmenlerin ve okullardaki öğrenme ortamlarının niteliklerini de etkilemektedir. Bu nedenle, öğrenme ortamlarının bu değişimlere uygun bir biçimde, öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek ve öğretmenlerin de öğretim etkinliklerini destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü sürekli değişen koşullar, öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişimi de beraberinde getirmektedir. Son zamanlarda öğretim koşulları üzerinde düşünme ve bu koşulların değişimi için gösterilmesi gereken çabalar, okul geliştirme çalışmalarının merkezinde yer almaktadır (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2014). Öğretmen artık bilginin tek kaynağı olmadığı gibi, öğrenciler de pasif bir şekilde dersi dinleyecek edilgen alıcılar değildir. Bu süreçte, öğretmenin, öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlayacak şekilde, öğrenci merkezli hareket etmesi ve öğrenci merkezli bir öğretim ortamı tasarlaması giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Öğrenme ortamlarında öğrenciyi öğrenme sorumluluğu veren, onu güdüleyen, etkin kılan; öğrencilerle, diğer öğretmenlerle ve yöneticilerle işbirliği yapabilen profesyonel öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır (Yorulmaz, Altinkurt, & Yılmaz, 2015). Bu gereksinimleri karşılayabilmek için ise öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri gereklidir (Harrison & Killion, 2007). Öğretmenlerin liderlik davranışları, okullardaki değişimin ve gelişimin sağlanmasında giderek ön plana çıkmaktadır (Harris, 2005; Harrison & Killion, 2007; Lieberman & Miller, 2005; Muijs & Harris, 2003). Yapılan araştırmalarda, okulun yenileşme ve gelişme süreçlerinin etkililiği açısından öğretmenlerin liderlik davranışları önemli görülmekte ve bu davranışların desteklenmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Beycioğlu & Aslan, 2010). Ayrıca, öğretmenin sahip olduğu en önemli gücün uzmanlık gücü olduğu ve okulların etkili ve verimli bir şekilde işlemesi ve gelişmesi için bu gücün örgüt yararına kullanılması ve öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemesi için özendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Altinkurt & Yılmaz, 2011). Buna göre öğretmenden, uzmanlık gücünü geliştirerek hem sınıfta hem de okulda liderlik davranışları sergilemesi beklenmektedir.

Öğretmen liderliği, öğretmenin, sınıfta ve okulda formal süreçlerde etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma, okul etkinliklerinde istekli ve etkin roller üstlenme becerilerinin (Can, 2007) gelişmesi ve sergilenmesidir. Öğretmenin liderlik yeterliğine sahip olması hem okul hem de sınıf içinde etkin roller üstlenmesini, bilgi ve becerilerini geliştirip yöneticilerle, diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle paylaşabilmesini, etkili iletişim kurmasını gerektirmektedir. Bu, bir anlamda öğretmenin kendi becerilerini geliştirirken okuldaki diğer bireylerin gelişimine de öncülük etmesi ve destek sağlaması demektir. Bakioğlu'nun da (1998) belirttiği gibi, öğretmenin liderlik yapması demek; bireylerarası iletişim kurmasını, öğretmen eğitimini meslek hayatı boyunca süren uzun bir süreç olarak görmesini ve meslektaşlarıyla görüş alışverişinde bulunmasını gerektirmektedir.

Öğretmen liderliği ile ilgili öncül çalışmalarda öğretmenlerin liderlik davranışları genellikle sınıf içi süreçlerle sınırlı tutulmuştur. Çünkü sınıf içinde öğretmen liderliği öğrenci başarısının sağlanmasında ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurulmasında önemli bir etken olarak görülmektedir (Argyris & Schon, 1996; aktaran, Apaydın, Vilkinas & Cartan, 2011). Öğretmen liderliği, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreçlerinin niteliğini artırmak için eylemde bulunduğu öğrenme merkezli gelişmeye odaklıdır (Frost & Durrant, 2003). Türkiye'de yapılan

bazı çalışmalarda da (Apaydın ve diğerleri, 2011; Deniz & Hasançebiöglü, 2003; Güllü & Arslan, 2009; Seçgel, 2005) öğretmen liderliği sınıf yönetimi odaklı olarak ele alınmıştır. Ancak öğretmen liderliğini okul düzeyinde ele alan çalışmalar da vardır (Altinkurt & Yılmaz, 2011; Beycioğlu & Aslan, 2010, 2012). Aslında günümüzdeki eğitim anlayışı dikkate alındığında öğretmenlerin liderlik rolleri sadece sınıfa hapsedilemeyecek kadar önemlidir. Öğretmen, sadece sınıfını değil, diğer öğretmenler aracılığı ile diğer sınıfları ve öğrencileri, okul yönetimi aracılığı ile diğer paydaşları da etkileyebilecek ve dönüştürebilecek önemli bir güce sahiptir. Öğretmenler, sınıf içindeki öğretmen liderliği davranışlarını sınıf dışındaki liderlik davranışlarıyla destekleyerek, liderliğin sınıf düzeyiyle sınırlı kalmamasını sağlayabilirler.

Öğretmenlerin, öğrencileri destekleme, öğrenmeyi kolaylaştırma, kaynak sağlama, öğretim ve öğretim programı uzmanı olma, danışmanlık yapma (mentor), okul lideri ve bilgi yöneticisi (koç) olma, öğrenen olma gibi çeşitli liderlik rolleri ve davranışları bulunmaktadır (Harrison & Killion, 2007). Lieberman ve Miller (2005) bu roller arasında en kritik olan üç tanesinin “yeniliklerin öncüsü olma, yaratıcı olma ve mesleği geliştirme” olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmen liderliği davranışlarını gerçekleştirecek bir öğretmenden; işbirliği, yardımlaşma etkileme ve etkilenme, yaratıcılık, rehberlik ve öğrenme merkezli olma gibi davranışları sergilemesi beklenmektedir (Altinkurt & Yılmaz, 2011). Öğretmen bu davranışları, okulda kurulan bir takımın lideri olarak gösterebilir. Örneğin, öğretmenler okullarda eylem araştırması takımı, çalışma grupları, öğretim programı geliştirme ekibi, toplumla ve paydaşlarla ilişkiler takımı gibi takımlarda çeşitli liderlik rolleri üstlenerek okullardaki değişim çabalarına hizmet edebilirler (Glickman ve diğerleri, 2014). Bu bağlamda öğretmen liderliği, öğretmenin sadece sınıf içinde değil, sınıf dışında da liderlik rolleri sergilemesini gerektirmektedir (Can, 2009). Bu çerçevede, öğretmenden vizyon geliştirmesi ve paylaşması, öğrencilerinin gelişimlerini ve bireysel farklılıklarını göz önüne alarak uygun öğrenme yaşantıları düzenlemesi beklenmektedir (Apaydın ve diğerleri, 2011).

Öğretmen liderliğinin okullar, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Can, 2007). Öğretmen liderler, okul kültürünü geliştirmekte, öğrencinin öğrenmesini artırmakta ve meslektaşları arasındaki uygulamaları etkilemektedir (Harrison & Killion, 2007). Bu bağlamda, okullarda öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri desteklenmelidir (Frost & Durrant, 2003). Öğretmenlerin liderlik davranışlarının desteklenmesine yönelik gerçekleştirilen okul uygulamalarının olumlu etkileri bulunmaktadır. Bu okullardaki öğretmenlerin diğerlerine göre daha farklı yöntem ve uygulamalara yer verdikleri, öğrencilerine ve birbirlerine daha fazla saygı gösterdikleri ve içten davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir (Dimock & Mc Gree, 1995 Akt: Can, 2007). Bu durumda, öğretmenin liderlik davranışlarının okul yöneticileri tarafından desteklenmesi öğretmen liderliği becerilerini geliştirebilir. Öğretmenin liderlik becerilerini geliştirmesi öğrencilerine öğrenen merkezli, etkin, yapılandırıcı öğrenme ortamları düzenleyebilmesi açısından da önemli görülebilir.

Yapılandırıcı öğrenme ortamı öğrenenin bilgiyi kendisinin yapılandırmasına olanak verecek şekilde düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Öğrenenin bu ortamda bilgiyi kendisinin yapılandırabilmesi ise öğretmenin ona öğrenme sorumluluğu vermesini, onu etkin kılmasını ve özerklik desteği sağlamasını gerektirmektedir (Brooks & Brooks, 1993; Ersoy-Kart & Güldü, 2008). Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin özerkliği söz konusudur. Bu ortamlarda öğretmenler öğrencileri problem çözmeleri ve kendi kararlarını vermeleri için teşvik edebilmelidir (Castle, 2004). Öğretmenin özerk öğrenme ortamında; bilgi vermek yerine, öğrenenlerin gelişimlerini ve sorunları belirlemek için yeni değerlendirme yöntemleri geliştirmesi ve rol model olarak etkinlikleri yönetebilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, öğretmen, kaynak bir kişi ve danışman rollerini de yerine getirmelidir (Camilleri, 1999). Öğretmenlerin bu rolleri yerine getirerek özerklik desteği sağlaması, öğrenenlerin özerklik davranışlarını geliştirebilir (Oğuz, 2013b).

Öğrenen özerkliği, öğrenenin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu etkin bir biçimde üstlenmesidir. Öğrenen, öğrenme sürecini yöneterek ve değerlendirerek bu sorumluluğunu gerçekleştirebilir. Bunun için öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Bu çerçevede; kazanacağı amaçları tanımlaması, öğrenme içeriğini ve öğrenmeyi gerçekleştireceği koşulları belirlemesi, öğrenme sonuçlarını değerlendirmesi ve öğrenmeyi yönetmesi gibi işlemleri gerçekleştirmesi beklenmektedir (Holec, 1991). Öğretmen, öğrenme ortamında öğrencinin bu işlemleri gerçekleştirmesini desteklemelidir. Bu süreçte öğretmen; kendi inançlarını, tutumlarını, becerilerini, uygulama ve özerklik düzeyini göz önüne almalı (Camilleri, 1999) ve öğrencilerine güvenli bir ortam düzenleyerek onlara bağımsız karar verme ve uygulama şansı yaratmalıdır (Oktar-Ergür, 2010). Uygun koşullar düzenlendiğinde öğrenci öğrenme sorumluluğunu üstlenerek ihtiyaçlarını belirleyebilir, öğrenmesiyle ilgili kararlar verebilir ve öz değerlendirme yapabilir (Aydoğdu, 2009).

Öğrenen özerkliğini destekleyen bir öğretmen, öğrencilerin ilgilerini, tercihlerini ve gereksinimlerini dikkate alarak öğrenme sürecini onlarla birlikte planlayabilir. Öğrencilere ne yapmak istediklerini sorarak ve onlara kendi yöntemleriyle problemleri çözmelerinde gereken zamanı vererek ve rehberlik ederek özerklik desteği sağlayabilir (Reeve & Jang, 2006). Öğrenme ortamlarında öğretmenin özerklik destekleyici davranışları; öğrencilerin içsel güdülenmeleri (Bieg, Backes & Mittag, 2011; Deci & Ryan, 1985, 1987; Reeve, Bolt & Cai, 1999; Reeve & Halusic, 2009; Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000); öğrenmeye etkin katılmaları ve bağımsız düşünerek kendi yöntemleriyle çalışabilmeleri (Assor, Kaplan & Roth, 2002; Reeve ve diğerleri, 1999; Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004) ve öz değerlendirme (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens & Dochy, 2009) yapabilmelerinin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Alanyazındaki çalışmalar (Brooks & Brooks, 1993; Castle, 2004; Wang, 2011) yapılandırıcı öğrenme ortamlarında öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme sorumlulukları olduğuna işaret etmektedir. Okullarda öğrenen özerkliğinin desteklediği yapılandırıcı öğrenme ortamlarının etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışlar sergilemeleri ve liderlik rollerini yerine getirmeleri gerekmektedir.

Öğretmenler, yapay ve dayatmacı davranmadan, hiyerarşik bir yapı oluşturmadan liderlik görev ve rolleri geliştirebilir ve okulda öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilirler (Darling-Hammond, Bullmaster & Cobb, 1996). Formal ya da informal liderlik rollerini yerine getirerek bilgi toplumunun öğrencilerini yetiştirebilirler, okullarında ve mesleklerinde değişimler yaratabilirler (Lieberman & Miller, 2005). Çağcıl eğitim anlayışında, öğretmenlerin öğretmen liderliğinin gerekleri olarak çeşitli modeller uygulayabilecekleri belirtilmektedir. Demokratik liderlik modelleri içinde “kolaylaştırıcı” metaforu insancıl yaklaşıma vurgu yapmaktadır (Dörnyei, 2007). Öğretmenler “kolaylaştırıcılık” görevini hiyerarşik, işbirlikli ve özerk biçimde gerçekleştirebilirler (Heron, 1999). Özerklik destekleyici öğretmenlerin öğrenci girişimini teşvik etmeleri, öğrencilere seçme, kendi kararlarını verme olanağı sağlamaları, katı otoriter bir tutum sergilemek yerine, öğrencilerde içsel güdülenme oluşturmaları beklenmektedir (Assor ve diğerleri, 2002; Reeve ve diğerleri, 1999; Stefanou, Perencevich, DiCintio & Turner, 2004). Bu açıardan bakıldığında öğretmenin özerklik destekleyici davranışları ile liderlik davranışlarının, sınıfta öğrenci merkezli etkili öğrenme ortamının oluşturulması ve öğretim hizmetinin niteliğinin artırılmasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Öğrencileri dış kontrollerle güdüleyen, müdahaleci öğretmenlerin öğrenen özerkliğini yeterince destekleyemeyecekleri varsayılırsa, öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi alana katkı getirebilir.

Alanyazında öğretmenlerin, *öğretmen liderliği* (Altinkurt & Yılmaz, 2011; Angelle & DeHart, 2011; Angelle, Nixon, Norton & Niles, 2011; Beycioğlu & Aslan, 2012; Can, 2006a, 2006b, 2007, 2009; Günbayı, 2005; Greenlee, 2007; Harris, 2005; Kıranlı, 2013; Lieberman & Miller, 2005; Lieberman & Friedrich, 2007; Pounder, 2006; Yiğit, Doğan & Uğurlu, 2013;

York-Barr & Duke, 2004) ve *öğrenen özerkliğini destekleme* davranışlarına ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Black & Deci, 2000; Çankaya, 2009; Friedman, 1999; Gömleksiz & Bozpolat, 2012; Güvenç, 2011; Güvenç & Güvenç, 2014; Oğuz, 2013a, 2013b; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Özkal & Demirkol, 2014; Öztürk, 2012; Reeve ve diğerleri, 1999; Scharle & Szabo, 2000; Sert, 2007; Sierens ve diğerleri, 2009; Usluer, 2000; Üstünoğlu, 2009). Ancak öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışı arasındaki ilişkiyi araştıran bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Öğretmen liderliğinin öğretmenlerin öz yeterlik, öğretim bilgisi ve mesleki ilişkileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bilinmektedir (Harris, 2005). Ayrıca, etkileşimci ve müdahaleci sınıf yönetimi biçimini uygulayan öğretmenlerin özerklik destekleri farklılaşabilmektedir (Güvenç & Güvenç, 2014). Öğretmen liderliği benzer şekilde öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını da etkileyebilir. Bu çerçevede, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının ve özerklik destekleyici davranışlarının belirlenmesine ve bu değişkenler arasında ilişki olup olmadığının değerlendirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmanın öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine, öğretmenlerin performanslarının artırılmasına ve öğretmenlik mesleğinin niteliğinin geliştirilmesine yönelik teorik ve uygulamalı çalışmalara katkı getirebileceği düşünülmektedir.

Buna göre araştırmanın genel amacı, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin, öğretmen liderliği davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğretmenlerin, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri nedir?
3. Öğretmenlerin, öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri, cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin, öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çünkü araştırmada öğretmenlerin, öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki var olan durumu ile betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Afyonkarahisar ilinde görev yapan 1973 ilkökul ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem girecek öğretmenlerin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 322 olarak hesaplanmıştır. Bu çerçevede, eksik doldurma, uygun doldurmama, yeterli sayıya ulaşamama gibi kaygılarla 400 öğretmenden görüş alınmasına karar verilmiştir. Elde edilen veri toplama araçlarından kullanılabilir durumda olan 338'i ile analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 28.1'i ilkökul (n=95) ve % 71.9'u ortaokullarda (n=243) görev yapmaktadır. Katılımcıların % 59.8'i kadın (n=202), % 40.2'si erkektir (n=136). Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süreleri 1 ile 36 yıl arasında değişmektedir. Hizmet süresi 10 yılın altında olanların oranı % 45.9 (n=155), 10-19 yıl arasında olanların oranı % 39.6 (n=134) ve 20 yıl ve üstünde olanların oranı % 14.5'tir (n=49).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen Liderliği Ölçeği ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği kullanılmıştır. *Öğretmen Liderliği Ölçeği*, Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, yanıtlayıcıların öğretmenlerin liderlik davranışlarının gerekliliğine ve sergilenme derecesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçek, 1-Hiçbir zaman, 5-Her zaman aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçek, Likert tipi 25 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarıdır. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur. Ölçeğin tamamından hem gereklilik hem de sergileme dereceleri için toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans sergilenme boyutu için % 57.23, gereklilik boyutu için % 51.60'tır. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri, sergilenme boyutu için 0.47 ile 0.92; gereklilik boyutu için ise 0.51 ile 0.77 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, gereklilik boyutu için 0.93, sergilenme boyutu için ise 0.95 olarak hesaplanmıştır (Beycioğlu & Aslan, 2010). Bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analiz (DFA) ile güvenilirliği ise Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak yeniden test edilmiştir. DFA sonucunda ki-kare (χ^2) değeri istatistiki anlamlılık düzeyleri gereklilik ($\chi^2/sd=2.48$) ve sergileme ($\chi^2/sd=2.56$) için hesaplanmıştır. Modele ilişkin uyum indeksleri gereklilik için şöyledir: GFI=0.86, AGFI=0.83, RMSEA=0.066, NFI=0.79, SRMR=0.056, CFI=0.87. Sergileme için ise GFI=0.86, AGFI=0.83, RMSEA=0.068, NFI=0.81, SRMR=0.059, CFI=0.88'dir. Bu ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı gereklilik boyutu için 0.92, sergilenme boyutu için 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği, Oğuz (2013a) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte, öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik Likert tipi 16 madde vardır. Ölçek, duygu ve düşünce desteği, öğrenme süreci desteği, değerlendirme desteği olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tamamından hem gereklilik hem de sergileme derecesi için toplam puan alınabilmektedir. Ölçek, 1-Hiçbir zaman, 5-Her zaman aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) yapılmıştır. AFA sonucuna göre, ölçekteki maddelerin birinci faktör yük değerleri; gereklilik için 0.49-0.73; sergilenme için, 0.60-0.75 arasında değişmektedir. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans gereklilik için % 56.25; sergilenme için % 62.06'dır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin doğrulanması amacıyla DFA yapılmıştır. DFA ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (χ^2) değeri istatistiki anlamlılık düzeyleri gereklilik ($\chi^2/sd=2.33$) ve sergileme ($\chi^2/sd=2.93$) için hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de hem gereklilik (GFI=0.92, AGFI=0.89, RMSEA=0.064, CFI=0.97) hem de sergileme için (GFI=0.90, AGFI=0.86, RMSEA=0.077, SRMR=0.052, CFI=0.97) önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. ÖÖDÖ'nün iç tutarlılığı Cronbach Alfa ile sınanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliği DFA ile güvenilirliği ise Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak yeniden test edilmiştir. DFA sonucunda ki-kare (χ^2) değeri istatistiki anlamlılık düzeyleri gereklilik ($\chi^2/sd=2.23$) ve sergileme ($\chi^2/sd=2.17$) için hesaplanmıştır. Modele ilişkin uyum indeksleri gereklilik için şöyledir: GFI=0.92, AGFI=0.90, RMSEA=0.060, SRMR=0.047, CFI=0.93, NFI=0.88. Sergileme için ise GFI=0.92, AGFI=0.90, RMSEA=0.059, NFI=0.90, SRMR=0.045, CFI=0.94'dür. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları gereklilik için 0.89, sergilenme için 0.91 olarak hesaplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerin, öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel

İstatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda ANOVA analizi kullanılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen liderliği davranışları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda önce, öğretmenlerin, öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliği destekleme davranışlarına ilişkin görüşlerine; daha sonra, bu görüşlerin cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son olarak da öğretmenlerin, öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular verilmiştir. Tablo 1’de öğretmenlerin, öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliği destekleme davranışlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 1: Öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliği destekleme davranışlarına ilişkin görüşler

Ölçek	Boyutlar	\bar{x}	S
Öğretmen Liderliği (Gereklilik)	Mesleki gelişim	4.56	0.41
	Meslektaşlarla işbirliği	4.46	0.53
	Kurumsal gelişme	4.26	0.60
	<i>Genel gereklilik</i>	<i>4.43</i>	<i>0.44</i>
Öğretmen Liderliği (Sergileme)	Mesleki gelişim	4.33	0.52
	Meslektaşlarla işbirliği	4.14	0.66
	Kurumsal gelişme	3.91	0.70
	<i>Genel sergileme</i>	<i>4.14</i>	<i>0.54</i>
Öğrenen Özerkliği Destekleme (Gereklilik)	Duygu ve düşünce desteği	4.56	0.41
	Öğrenme süreci desteği	4.55	0.42
	Değerlendirme desteği	4.31	0.63
	<i>Genel gereklilik</i>	<i>4.46</i>	<i>0.44</i>
Öğrenen Özerkliği Destekleme (Sergileme)	Duygu ve düşünce desteği	4.30	0.51
	Öğrenme süreci desteği	4.13	0.63
	Değerlendirme desteği	4.02	0.74
	<i>Genel sergileme</i>	<i>4.18</i>	<i>0.54</i>

Katılımcılar, öğretmen liderliği davranışlarının “her zaman” gerekli olduğunu (AO=4.43, S=0.44) ve “sık sık” sergilendiğini (AO=4.14, S=0.54) belirtmiştir. Katılımcılar, öğretmen liderliği boyutları arasında en çok mesleki gelişim boyutunun gerekli olduğunu (AO=4.56, S=0.41) ve sergilendiğini (AO=4.33, S=0.52) düşünmektedir. Bu boyutu sırası ile meslektaşlarla işbirliği (Gereklilik: AO=4.46, S=0.53; Sergilenme: AO=4.14, S=0.66) ve kurumsal gelişme (Gereklilik: AO=4.26, S=0.60; Sergilenme: AO=3.91, S=0.70) boyutları izlemektedir.

Katılımcıların öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta, cinsiyet ve kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Sınıf ve branş öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarının hem gerekliliğine [$t_{(336)}=2.56$; $p<.05$] hem sergilenmesi [$t_{(336)}=2.54$; $p<.05$] konusunda görüşler farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenleri (Gereklilik: AO=4.53, S=0.41; Sergilenme: AO=4.26, S=0.44) branş öğretmenlerine göre (Gereklilik: AO=4.39, S=0.44; Sergilenme: AO=4.09, S=0.58) öğretmen liderliği davranışlarını hem daha fazla gerekli bulmaktadırlar hem de daha fazla sergilendiği görüşündedirler.

Katılımcıların öğretmen liderliği davranışları, hem gereklilik [$t_{(336)}=1.21$; $p>.05$] hem de sergileme [$t_{(336)}=1.22$; $p>.05$] açısından cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Kadın öğretmenler (Gereklilik: AO=4.46, S=0.44; Sergilenme: AO=4.17, S=0.521) öğretmen liderliği

davranışlarını, erkek öğretmenlere göre (Gereklilik: AO=4.40, S=0.45; Sergilenme: \bar{X} =4.10, S=0.58) hem daha gerekli olduğu hem de sergilendiği görüşündedirler. Ancak farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kıdem değişkenine göre de hem gerekliklik [$F_{(2-335)}=0.87$; $p>.05$] hem de sergileme [$t_{(336)}=0.49$; $p>.05$] açısından, görüşler arasında farklılık bulunmamaktadır. Öğretmen liderliği davranışlarının gereklikliği açısından en yüksek ortalamaya sahip gruplar sırasıyla; 10-19 yıl (AO=4.47, S=0.47), 1-9 yıl (AO=4.42, S=0.41) ve 20 yıl ve üzerinde (AO=4.38, S=0.41) kıdeme sahip öğretmenlerdir. Bu davranışlarının sergilenmesi açısından ise en yüksek ortalamaya sahip gruplar sırasıyla; 20 yıl ve üzerinde (AO=4.20, S=0.45), 10-19 yıl (AO=4.16, S=0.61) ve 1-9 yıl (AO=4.11, S=0.50) kıdeme sahip öğretmenlerdir.

Katılımcılar, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını her zaman (AO=4.46, S=0.44) gerekli bulmakla birlikte bu davranışların çoğu zaman (AO=4.18, S=0.54) sergilendiği görüşündedir. Öğretmenler, özerklik desteği boyutları arasında en çok duygu ve düşünce desteğini gerekli buldukları (AO=4.56, S=0.41) ve sergilendiği (AO=4.30, S=0.51) görüşündedir. Bu boyutu sırası ile öğrenme süreci desteği (Gerekliklik: AO=4.55, S=0.42; Sergilenme: AO=4.13, S=0.63) ve değerlendirme desteği (Gerekliklik: AO=4.31, S=0.63; Sergilenme: AO=4.02, S=0.74) boyutları izlemektedir.

Katılımcıların öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta, cinsiyet ve kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlarının gereklikliğine ilişkin görüşleri arasında farklılık olmasa da [$t_{(336)}=1.94$; $p>.05$], bu davranışların sergilenmesi [$t_{(336)}=3.09$; $p<.05$] konusunda görüşler farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenleri (Gerekliklik: AO=4.53, S=0.38; Sergilenme: AO=4.43, S=0.46) öğrenen özerkliğinin desteklenmesi davranışını branş öğretmenlerine göre (Gerekliklik: AO=4.31, S=0.42; Sergilenme: AO=4.12, S=0.57) daha fazla sergiledikleri görüşündedirler. Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları, hem gerekliklik [$t_{(336)}=1.93$; $p>.05$] hem de sergileme [$t_{(336)}=1.68$; $p>.05$] açısından cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Kadın öğretmenler (Gerekliklik: AO=4.49, S=0.43; Sergilenme: AO=4.22, S=0.52) öğrenen özerkliğinin desteklenmesini, erkek öğretmenlere (Gerekliklik: AO=4.42, S=0.44; Sergilenme: AO=4.12, S=0.56) göre hem daha gerekli görmekte hem de daha fazla sergilendiği görüşündedir. Ancak farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kıdem değişkenine göre de hem gerekliklik [$F_{(2-335)}=0.67$; $p>.05$] hem de sergileme [$t_{(336)}=2.64$; $p>.05$] açısından, görüşler arasında farklılık yoktur. Öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının gereklikliği açısından en yüksek ortalamaya sahip gruplar sırasıyla; 1-9 yıl (AO=4.47, S=0.46) ve 10-19 yıl (AO=4.47, S=0.41) ve 20 yıl ve üzerinde (AO=4.39, S=0.41) kıdeme sahip öğretmenlerdir. Öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının sergilenmesi açısından ise en yüksek ortalamaya sahip gruplar sırasıyla; 10-19 yıl (AO=4.25, S=0.48), 20 yıl ve üzerinde (AO=4.21, S=0.44) ve 1-9 yıl (AO=4.10, S=0.60) kıdeme sahip öğretmenlerdir.

Katılımcıların, öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gereklikliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında ilişki Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki

Ölçekler	Boyutlar	Öğrenen Özerliğini Destekleme Davranışları	
		Gerekliklik	Sergileme
Öğretmen Liderliği Davranışları	Gerekliklik	0.58**	0.31**
	Sergileme	0.33**	0.61**

** < 0.01

Tablo 2’ye göre katılımcıların öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler vardır. Öğretmen liderliği davranışlarını gerekli

bulma ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli bulma arasında aynı yönlü ve orta düzeyde bir ilişki ($r=0.58$) vardır. Öğretmen liderliği davranışlarını gerekli bulma ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergilenmesi arasında ise aynı yönlü ve orta düzeyde ancak düşük düzeye yakın bir ilişki ($r=0.31$) bulunmaktadır. Öğretmen liderliği davranışlarının sergilenmesi ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının gerekliliği arasında aynı yönlü ve orta düzeyde ($r=0.33$) ilişki bulunmaktadır. Öğretmen liderliği davranışlarının sergilenmesi ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının sergilenmesi arasında ise aynı yönlü ve orta düzeyde bir ilişki ($r=0.61$) bulunmaktadır. Öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarının gerekliliği ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında aynı yönlü ve orta düzeyde bir ilişki ($r=0.50$) bulunmaktadır. Aynı şekilde öğrenen özerkliğinin desteklenmesi gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin görüşleri arasında da aynı yönlü ve orta düzeyde bir ilişki ($r=0.42$) bulunmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerinin, öğretmen liderliği davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmen liderliği davranışlarının gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, öğretmen liderliği davranışları “her zaman” gereklidir ve “sık sık” sergilenmektedir. Katılımcılar, öğretmen liderliği davranışlarının boyutları arasında en çok mesleki gelişim boyutunun gerekli olduğunu ve sergilendiğini düşünmektedir. Bu boyutu sırası ile meslektaşlarla işbirliği ve kurumsal gelişme boyutları izlemektedir. Bu bulgu alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Altınkurt ve Yılmaz’ın (2011) ortaöğretim okulu öğretmenleri; Yiğit ve diğerleri’nin (2013) ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenleri; Kılınç ve Receptoğlu’nun (2013) ortaöğretim okulu öğretmenleri; Çolak, Altınkurt ve Yılmaz’ın (2014) ilkököl, ortaoköl ve lise öğretmenleri; Beycioğlu ve Aslan’ın (2012) ve Kıranlı’nın (2013) ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları, branş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenleri öğretmen liderliği davranışlarını branş öğretmenlerine göre hem daha fazla gerekli bulmakta hem de daha fazla sergilemektedir. Angelle ve DeHart’ın (2011), Angelle ve diğerleri’nin (2011), Yiğit ve diğerleri’nin (2013) araştırmalarında da ilkököl öğretmenlerinin ortaoköl ve lise öğretmenlerine göre daha fazla öğretmen liderliği davranışları sergiledikleri belirlenmiştir. Yine istatistiksel olarak farklılık bulunmasa da Kıranlı’nın (2013) araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları branş öğretmenlerinden daha fazla bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin işlerinin özelliği gereği aynı öğrencilerle uzun yıllar birlikte olması ve diğer okul türlerine göre görece küçük olan bu okullarda öğretmenlerin diğer meslektaşları ile informal ilişkilerinin daha yoğun yaşanması bu bulgunun nedeni olarak görülebilir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Kadın öğretmenler, öğretmen liderliği davranışlarının, erkek öğretmenlere göre daha gerekli olduğu ve daha fazla sergilendiği görüşünde olsalar da farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Alanyazında cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunan ve bulunmayan araştırmalar vardır. Ancak, bu araştırmaların biri dışında (Kıranlı, 2013), kadın öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri daha olumludur. Beycioğlu ve Aslan’ın (2012) araştırmasında kadın öğretmenler öğretmen liderliği davranışlarını, erkek öğretmenlere göre daha gerekli olduğu görüşündedir. Yiğit ve diğerleri’nin (2013) araştırmasında da öğretmen liderliği ölçeğinin mesleki gelişim boyutunun sergilenmesine ilişkin görüşler arasında farklılık bulunmaktadır. Kıranlı’nın (2013) araştırmasında ise erkek öğretmenlerin öğretmen liderliği ölçeğinin mesleki gelişim boyutunun sergilenmesine ilişkin görüşleri daha olumludur. Kadın öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının daha olumlu olmasının nedeni, ataerkil

toplum yapısı nedeniyle öğretmenliğin kadın mesleği olarak algılanması olabilir. Kadın öğretmenler bu çerçevede öğretmenlik rollerini erkeklere göre daha fazla içselleştirmiş olabilirler. “Kadın öğretir, erkek yönetir” düşüncesi (Strober & Tyack, 1980) Türkiye gibi birçok ülkede hala geçerliğini korumaktadır. Buna bağlı olarak öğretmenlik kadın mesleği olarak görülmektedir (Altinkurt & Yılmaz, 2012; Coronel, Moreno & Carrasco, 2010; Cubillo & Brown, 2003). Usluer (2000) araştırmasında, kadın öğretmenlerin de, toplumun diğer kesimlerindeki kadınlar gibi annelik ve iyi eş olma rollerini benimsediğini, bu geleneksel rollerini, kamusal alandaki rollerden daha öncelikli gördüğünü, yönetici olmayı değil, öğretmen olmayı kendilerine daha fazla yakıştırdıklarını belirlemiştir.

Öğretmenlerin, öğretmenlik liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Beycioğlu ve Aslan’ın (2012) araştırmasında da öğretmen liderliği ölçeğinin beklenti düzeyinde görüşler farklılaşmazken, sergilenme düzeyinde farklılaşmaktadır. Beycioğlu ve Aslan’ın (2012) araştırmasında, 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine göre öğretmen liderliği davranışlarının sergilenmesi konusunda daha olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmada da istatistiksel olarak farklılık bulunmasa da 20 yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının sergilenmesine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak ilginç olan durum, bu davranışların gerekliliği düzeyinde en düşük ortalamaya sahip olan bu grubun, davranışların sergilenmesi düzeyinde en yüksek ortalamaya sahip olmasıdır. Bu açıdan kıdemli öğretmenlerin daha tutarlı oldukları söylenebilir. Deneyimli öğretmenlerin, olumlu bir okul kültürü yaratma konusunda tecrübeli olmaları, yöneticilerle olumlu ilişkiler kurmaları ve var olan deneyimlerini yenilikler için kullanmaları bu durumun nedeni olabilir (York-Barr & Duke, 2004). Ayrıca, deneyimli öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarının sergilenmesine ilişkin daha olumlu davranışları, bu öğretmenlerin kariyer açısından sakinlik evresinde bulunmalarıyla açıklanabilir. Sakinlik evresi, kariyerde sosyalleşmenin ve kurumla özdeşleşmenin gerçekleştiği bir evredir. Bu evrede öğretmenlerin, repertuarlarını giderek genişleterek ve bunu sınıf içi çalışmalarında daha fazla esneklik, öğrencinin gelişmesi ve ilerlemesi için daha fazla sorumluluk almak suretiyle yaptıkları görülmektedir. Ayrıca bu evre öğretmenleri sadece öğrencilerine değil, meslektaşlarına da profesyonel yardım sağlamaktadır (Bakioğlu, 1996).

Öğretmenler, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının her zaman gerekli olduğu, ancak bu davranışların çoğu zaman sergilendiği görüşündedir. Öğretmenler, özerklik desteği boyutları arasında en çok duygu ve düşünce desteğinin gerekli olduğu ve sergilendiği görüşündedirler. Bu boyutu sırası ile öğrenme süreci ve değerlendirme desteği boyutları izlemektedir. Bu bulgu alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Oğuz ve diğerleri’nin (2014) ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenleri; Özkal ve Demirkol’un (2014) ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarda da aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Güvenç’in (2011) araştırmasında öğretmenlerinin öğrencilere yönelik özerklik desteklerinin yüksek olduğu, ancak onlara yeterli karar verme fırsatı tanımadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları, branş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında farklılık olmasa da, bu davranışların sergilenmesi konusunda görüşler farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenleri öğrenen özerkliğinin desteklenmesi davranışlarının branş öğretmenlerine göre daha fazla sergilendiği görüşündedirler. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla genel olarak örtüşmektedir. Oğuz ve diğerleri’nin (2014) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını, branş ve meslek dersi öğretmenlerinden; branş öğretmenlerinin ise bu davranışları meslek dersi öğretmenlerinden daha fazla sergiledikleri belirlenmiştir. Oğuz’un (2013b) araştırmasında da ilköğretim branş öğretmenleri ile genel lise branş öğretmenlerinin, meslek lisesi öğretmenlerine göre daha üst düzeyde özerklik desteği sağladıkları belirlenmiştir. Özkal ve Demirkol’un (2014) araştırmasında bu çalışmanın aksine öğrenen özerkliği davranışlarının gerekliliğine ilişkin

görüşler farklılaşmazken, sergilenmesine ilişkin görüşler farklılaşmaktadır. Ancak, hem gereklilik hem de sergilenme düzeyinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri daha olumludur. Emir ve Kanlı'nın (2009) araştırmasında da sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha fazla özerklik desteği davranışında bulunmaktadır. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Güvenç ve Güvenç'in (2014) araştırmasına göre, ilköğretim fen ve teknoloji öğretmenleri ile matematik öğretmenleri orta düzeyde özerklik desteği göstermekte ve branşlarına göre bu destek değişmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre öğrencilere daha fazla özerklik desteği sağlamaları, öğretmen eğitimi programlarının farklılık göstermesinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca öğretmen beklentilerinin öğretmenlerin davranışlarını etkileyebileceği (Öztürk, Koç & Tezel Şahin, 2002) de dikkate alınırsa, öğretmenlerin bu gelişim düzeyindeki öğrencilere yönelik bakış açılarının ve beklentilerinin farklılığı bu sonucun nedeni olabilir. Branş öğretmenlerinin öğrencileri merkezi sınavlara hazırlama sorumlulukları ve kaygıları da özerklik desteğini daha üst düzeyde sağlayamamaları sonucunu doğurmuş olabilir. Bu noktada, Güvenç ve Güvenç de (2014) ortaöğretime geçiş sisteminden kaynaklanan başarı beklentisinin branş öğretmenlerinin öğrencileri kontrol etmeye yöneltmiş olabileceğine işaret etmektedir. Branş değişkeninin etkisini inceleyen gelecekte yapılacak araştırmalar daha net sonuçlara götürebilir. Buna göre daha fazla araştırma bulgusuna gereksinim olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmenler öğrenen özerkliğinin desteklenmesini, erkek öğretmenlere göre hem daha gerekli olduğu hem de sergilendiği görüşündedirler. Ancak farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Alanyazında cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunan ve bulunmayan araştırmalar vardır. Ancak araştırmaların tümünde kadın öğretmenler, erkeklere göre daha fazla öğrenen özerkliğini destekleme davranışları göstermektedir. Oğuz ve diğerleri'nin (2014) araştırmalarında da, bu araştırmadaki gibi, görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre, öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla gerekli buldukları ve bu davranışları daha fazla sergiledikleri belirlenmiştir. Oğuz'un (2013b), Özkal ve Demirkol'un (2014) araştırmalarında ise, cinsiyete göre görüşler arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Sünbül, Kesici ve Bozgeyikli'nin (2003), erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde kontrol davranışı gösterdiklerini belirten araştırma sonuçları da dolaylı da olsa bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Cinsiyet değişkeninin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin davranışlar üzerindeki etkisi çeşitli araştırmalarda farklılık gösterdiğinden duruma açıklık getirmesi için bu değişkenlerin ele alındığı yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları, kıdem değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Görüşler arasındaki farklılık anlamlı düzeyde olmasa da öğrenen özerkliğini gerekli bulmada kıdemi az olan öğretmenlerin, bu davranışların sergilenmesi düzeyinde kıdemi fazla olan öğretmenlerin puanlarının yüksek olması dikkat çekicidir. Bu bulgu öğretmen liderliği davranışları konusundaki bulgularla örtüşmektedir. Aynı zamanda bu bulguya ilişkin yorumu da desteklemektedir. Özkal ve Demirkol'un (2014) araştırmasında kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öğrenen özerkliği davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşleri farklılaşmazken, sergilenmesine ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır. Bu araştırmada da kıdemi yüksek öğretmenler diğerlerine göre öğrenen özerkliği davranışlarının daha fazla sergilendiği görüşündedir. Bu sonuç alanyazındaki bazı sonuçlarla tutarlılık göstermekle (Reeve, 2009) birlikte bazılarıyla (Güvenç & Güvenç, 2014) örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler vardır. Öğretmen liderliği davranışlarını gerekli bulma ve sergileme ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli bulma ve sergileme arasında aynı yönlü ve

orta düzede ilişkiler bulunmaktadır. Yani liderlik davranışları gösteren öğretmenler aynı zamanda da öğrencilerin özerklik girişimlerini de desteklemektedir. Bu durum aslında öngörülen bir durumdur. Çünkü öğrencilerin özerkliklerini ancak liderlik davranışları sergileyen öğretmenler destekleyebilirler. Araştırma sonuçları da bu hipotezi doğrulamaktadır. Heron'un (1999) da belirttiği gibi, öğretmen kolaylaştırıcı liderlik görevini öğrencilerin kendi yollarını tayin edebilmelerini, kendi kararlarını verebilmelerini sağlayarak gerçekleştirmektedir. Öğretmen grubun gelişimine bağlı olarak; önce hiyerarşik, sonra işbirlikli ve son aşamada özerk biçimde öğrenmeyi kolaylaştırma görevini gerçekleştirebilir. Bu biçimlerin birbirini içerebileceğine de işaret edilmekte, öğretmenin öğrencilere özerklik sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırırken biraz hiyerarşik ya da işbirlikli biçimde öğrenmeyi kolaylaştırmaya da yer verebileceği belirtilmektedir. Demografik değişkenlere göre her iki ölçme aracından elde edilen bulguların örtüşmesi de bu ilişkiyi desteklemektedir. Kadın öğretmenler erkeklerle, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha fazla öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliği destekleme davranışları sergilemektedirler. Ayrıca, kıdemli öğretmenler hem öğretmen liderliği hem de öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının daha fazla sergilendiği görüşündedir. Kıdemli öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını daha fazla sergilemeleri, okullarda geçirdikleri yaşantılar sonucu bilgi ve becerilerini etkili bir biçimde nasıl kullanabileceklerini öğrenmelerinden ve stratejilerinin zenginliğinden kaynaklanmış olabilir.

Ayrıca etkili okullarda öğretmenler, işlerini yalnızca dört duvar arasında yerine getirilmesi gereken bir görev olarak görmemekte; aynı zamanda kendilerini, daha büyük girişim ve çalışmanın parçası olarak görmektedirler (Glickman ve diğerleri, 2014). Ancak genel olarak öğretmenlik mesleği, sınıf dışında liderlik yapmayı teşvik eden bir meslek de değildir (Bakioğlu, 1998). Geleneksel anlamda öğretmenlerden, öğretimsel liderlik kapsamı altında sadece sınıflarındaki öğrencilere liderlik etmeleri beklenmektedir. Bu önemli bir görevdir ancak, yeterli değildir. Lider öğretmenlerden sınıf dışına taşan etkinlikler beklenmektedir (Can, 2009). Lider öğretmenlerden, öğretim ve liderlik fikirlerini bir araya getirerek informal liderlik davranışlarıyla örgütsel değişimi ve gelişimi sağlaması beklenmektedir. Lider öğretmenler, okul sınırları içinde ve dışında diğer öğretmenlerle etkileşim kurarak sosyal bir bağ oluşturabilirler. Ayrıca diğer meslektaşlarıyla iyi ilişkiler kuran öğretmenler, birlikte öğrenerek okul kültürünün de gelişimine katkıda bulunabilirler (Angelle ve diğerleri, 2011; Harris, 2005; Pounder, 2006).

Öğretmenlerin okulun bir üyesi olarak, kişisel gelişimine özen göstermesi, her konuda meslektaşları ile işbirliği içerisinde olması ve örgütün gelişimine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu kapsamda, özellikle okul müdürlerine çok önemli görevler düşmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin liderlik davranışlarını destekleyici davranışlar göstermeleri gerekmektedir. Çünkü öğretmen liderliğinin geliştirilmesi çabaları, öğretmenlerin işgücünün kalitesinin artırılmasına, öğretmenlerin performanslarını artırmak için yeni teşvikler, kontroller ve olanaklar yaratılmasına ve okulların kurumsal kapasitesinin ve performansının artırılmasına hizmet edebilir. Bu kapsamda, demokratik bir okul ortamının oluşturulması, kişisel gelişim çabalarının desteklenmesi, meslektaşlar arası işbirliğinin özendirilmesi, karar süreçlerine öğretmenlerin katılımının sağlanması öğretmen liderliğinin gelişimine ve buna bağlı olarak da öğrenen özerkliği destekleme davranışlarının artmasına katkı sağlayabilir. Demokratik liderlik stiline öğrencinin güdülenmesi, katılımı ve çalışmasını tamamlamasını etkilediği belirtilmektedir (Lewin, Lippitt & White, 1939; aktaran, Stefanou ve diğerleri, 2004).

Araştırma sonuçlarına göre, hem öğretmen liderliği hem de öğrenen özerkliği destekleme davranışları gerekli görülmemekte, ancak, aynı oranda sergilenmemektedir. Öğretmenlerin aldıkları eğitimler doğrultusunda liderlik ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını gerekli buldukları söylenebilir. Bu sonuç programlarda yapılandırıcılığa vurgu yapılmasının etkisiyle olabilir. Ancak öğretmenler bu davranışların çok fazla sergilenmediği görüşündedirler. Özerklik desteği sağlayamamalarının bir nedeni kendilerinin özerk öğretmen olamamalarından ya da

onlara öğretmen özerkliği verilmemesinden kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlerin öğrencilerin özerkliklerini desteklemek yerine kontrol etmeye yönelmelerinin; sorumluluk ve hesap verebilirlik yüklerinden, kültürel değerler ve beklentilerden, güdülenmeye ilişkin kişisel inançlardan kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Reeve, 2009). Bunun başka bir nedeni de öğretmenlerin özerklik destekleyici davranışları nasıl gösterebileceklerinin eğitimini yeterli düzeyde almamış ve hizmet içi eğitime gereksinim duyuyor olmaları olabilir. Bu nedenle öğretmenlere, özellikle de branş öğretmenlerine bu konuda hizmet içi eğitim verilmesi yararlı olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırma biçimlerinin birbirini içerebileceği (Heron, 1999) düşüncesi göz önüne alındığında, öğretmenler hiyerarşik ve işbirlikli liderlik davranışlarına daha fazla ağırlık veriyor da olabilirler. Ayrıca, Katyal ve Evers'in (2004) de belirttikleri gibi öğretmen liderliği ile öğrencinin özerk öğrenmesi hem öğretim hem de sosyal roller içeren karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olup yeni analitik çalışmalar gerektirmektedir. Bu bulgunun nedenini açıklamaya yönelik özellikle nitel araştırmaların desenlenmesi önerilebilir. Araştırmanın sınırlılığı olarak, elde edilen sonuçlarının öğretmenlerin görüşlerine dayalı elde edildiği dikkate alınır, bu araştırmaya benzer farklı örneklerde gözlem, görüşme gibi farklı teknikler kullanılarak başka araştırmaların yapılması duruma açıklık getirebilir.

5. KAYNAKLAR

- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2012). Being a female school administrator in Turkey: Views of teachers and administrators. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(4), 2227-2238.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Journal of Qafqaz University*, 32, 104-113.
- Angelle, P. S. & DeHart, C.A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: examining differences by experience, degree and position. *Nass Bulletin*, 95(2), 141-160.
- Angelle, P. S., Nixon, T. J., Norton, E. M., & Niles, C. A. (2011, November). Increasing organizational effectiveness: An examination of teacher leadership, collective efficacy, and trust in schools. *Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration*, Pittsburgh, PA, http://elps.utk.edu/Faculty_Staff/CE.TL.Trust.11.19.11.pdf
- Apaydın, Ç., Vilkinas, T. ve Cartan, G. (2011). Türkiye’de ortaöğretim okul öğretmenlerinin etkili liderlik belirleyicileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 107-129.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students’ engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: Neden ve nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 68-74.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. II. *Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*. 18-20 Eylül 1996, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 11-19.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Bieg, S., Backes, S., & Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers’ care and autonomy support in students’ self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 122-140.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors’ autonomy support and students’ autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6) 740-756.
- Brooks, G. & Books, M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Virginia: ASCD Alexandria.
- Camilleri, A. (1999) The teacher’s role in learner autonomy. In G. Camilleri (Ed.), *Learner autonomy-the teachers views* (pp.35-40). Strasbourg, Cedex: Council of Europe Publishing.
- Can, N. (2006a). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, N. (2006b). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.

- Can, N. (2009). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.
- Coronel, J. M., Moreno, E., & Carrasco, M. J. (2010). Work-family conflicts and the organizational work culture as barriers to women educational managers. *Gender, Work and Organization*, 17, 219-239.
- Cubillo, L. & Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences? *Journal of Educational Administration*, 41, 278-291.
- Çankaya, Z. Ç. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Çolak, I., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). The relationship between teachers' teacher leadership roles and organizational commitment levels. *Educational Process: International Journal*, 3(1-2), 35-51.
- Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., & Cobb, V.L. (1996). Rethinking teacher leachership through professional development schools. *The Elementary School Journal*, 96(1),88-106.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deniz, L. ve Hasançebioglu, T. (2003). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 55-62.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. in J. Cummins & C. Davison (Eds.) *International handbook of English language teaching* (pp.719-731) New York: Springer International Handbooks of Education 15.
- Emir, S. ve Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 63-79.
- Ersoy-Kart, M. ve Güldü, Ö. (2008). Özerk benlik yönetimi ölçeği: Uyarlama çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 187-207.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Frost, D. & Durrant, J. (2003). Teacher Leadership: rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173-186.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik* (Çev. Edt: M. Aksu Bilgin & E. Ağaoğlu). Ankara: Anı.
- Gömleksiz, M. N. & Bozpolat, E. (2012). Learner autonomy in foreign language learning in elementary school. *Journal of World of Turks*, 4(3), 95-114.
- Greenlee, J. B. (2007). Building teacher leadership capacity through educational leadership programs. *Journal of Research for Educational Leaders*, 4(1), 44-74.
- Güllü, M. ve Arslan, C. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 353-368.
- Günbayı, I. (2005). Women and men teachers' approaches to leadership styles. *Social Behavior and Personality*, 33(7), 685-698.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Güvenç, E. ve Güvenç, H. (2014). İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve özerklik desteği algıları. *NWSA-Education Sciences*, 9(3), 311-322.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harrison, C. & Killion, J. (2007). Teachers as leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Heron, J. (1999). *The complete facilitator's handbook*. London: Kogan Page.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l' apprenant: de l'enseignement a l'apprentissage. *Education Permanente*, 107-199.
- Katyal, K. R. & Evers, C. W. (2004). Teacher leadership and autonomous student learning: Adjusting to the new realities. *International Journal of Educational Research*, 41, 367-382.
- Kılınç, A.Ç. ve Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kıranlı, S. (2013). Teachers' and school administrators' perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction*, 6(1), 179-194.
- Lieberman, A. & Friedrich, L. (2007). Teachers, writers, leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 42-47.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2005). Teachers as leaders. *The Educational Forum*, 69, 151-159.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership-improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management, Administration and Leadership*, 31(4), 437-448.
- Oğuz, A. (2013a). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.
- Oğuz, A. (2013b). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesini ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1-26.

- Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 22-51.
- Oktar-Ergür, D. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Iconte, 11-13 November, 2010, Antalya, 354-359.
- Özkal, N. ve Demirkol, A. Y. (2014). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *NWSA-Education Sciences*, 9(3), 293-310.
- Öztürk, B., Koç, G. ve Tezel Şahin F. (2002). Sınıf öğretmenlerinin yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere yönelik davranışlarının farklılaşma durumu. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 161-181.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Pounder, S. J. (2006). Transformational classroom leadership: the fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration Leadership*, 34, 533-545.
- Reeve, J. & Halusic; M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2) 145–154.
- Reeve, J. & Jang, (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reeve, J., (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Scharle, A. & Szabo, A. (2000). *Learner autonomy a guide to developing learner responsibility*. United Kingdom, Cambridge University Press.
- Seçgel, N. (2005). Müzik öğretmenlerinin liderlik stilleri. *Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sert, N. (2007). A preliminary study on learning autonomy. *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens B. & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.
- Strober, M. H. & Tyack, D. (1980). Why do women teach and men manage? A report on research on schools. *Signs-Journal of Women in Culture and Society*, 3, 494-503.
- Sünbül, A. M., Kesici, Ş. ve Bozgeyikli, H. (2003). *Öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçları, öğrencileri motive ve kontrol etme düzeyleri*. Selçuk Üniversitesi Araştırma Fonu Projesi, Proje No: 2002-236, Konya.
- Usluer, L. (2000). Views of teachers and administrators on why female teachers are not promoted to administrative positions. *Unpublished Master Dissertation*. Ankara University, Ankara.
- Üstünoğlu, E. (2009). Dil öğrenmede özerklik: Öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebiliyorlar mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 148-169.
- Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice? *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 273-277.
- Yiğit, Y., Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.
- Yorulmaz, Y. İ., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Educational Process: International Journal*, 4(1-2), 31-44.

Extended Abstract

Teacher leadership is the improvement and exhibition of a teacher's skills for having an impact on formal processes in classroom and at school, for supporting the development of colleagues, and for taking over volunteer and active roles in school-based activities. In other words, teacher leadership requires teachers to perform in leadership roles, not only in the classroom but also outside the classroom (Can, 2007, 2009). Teachers' improvement of their leadership skills is also important in order to be able to create learner-centered, active, and constructivist learning environments. Constructivist learning environment requires learners to

construct knowledge on their own. On the other hand, learners' ability to construct their knowledge in such an environment necessitates teachers' providing them with learning responsibility, making them active, and providing them with autonomy support (Brooks & Brooks, 1993; Ersoy-Kart & Güldü, 2008).

Studies in the literature (Brooks & Brooks, 1993; Castle, 2004; Wang, 2011) point out that, in constructivist learning environments, teachers are responsible for providing autonomy support for learners. Teachers need to perform autonomy supporting behaviors and fulfil their leadership roles in order to have effective constructivist learning environments that support learner autonomy in schools. It might be considered that leadership and autonomy support behaviors of teachers are related to the establishment of student-centered, active learning environments in the classroom, as well as the improvement of the quality of teaching services. In this regard, it is necessary to evaluate the teacher leadership and learner autonomy behaviors of teachers.

The purpose of this research study is to determine the relationship between the leadership behaviors and learner autonomy support behaviors of primary and secondary education teachers. In accordance with this purpose, the following research questions were sought response 1) What are the views of teachers regarding the necessity and exhibition of leadership behaviors? 2) What are the views of teachers regarding the necessity and exhibition of learner autonomy support behaviors? 3) Do the views of teachers concerning the necessity and exhibition of teacher leadership and learner autonomy support behaviors significantly differ according to gender, subject matter field and seniority variables? 4) Is there a significant relationship between the views of teachers concerning the necessity and exhibition of teacher leadership and learner autonomy support behaviors?

The study was designed in the survey model. The population of the study consists of 1973 primary and secondary school teachers working in Afyonkarahisar province. In identification of the sample, disproportionate cluster sampling technique was employed. The sample size was calculated as 322 for a 95% confidence level. In this regard, it was decided to seek responses from 400 teachers and analyses have been conducted with 338 valid scales returned from the participants. 28.1% (n=95) of the participants work at primary schools, and 71.9% (n=243) works at secondary schools. 59.8% (n=202) of the participants are female, and 40.2 (n=136) are male. The seniority of the participant teachers varies from 1 to 36 years. 45.9% (n=155) have less than 10 years of seniority, 36.6% (n=134) 10 to 19 years, and 14.5 (n=49) have 20 years or more seniority.

The data was collected through the application of 'Teacher Leadership Scale' and 'Learner Autonomy Support Scale'. The 'Teacher Leadership Scale' was developed by Beycioğlu and Aslan (2010) in order to determine the views of its respondents about the necessity and exhibition of teacher leadership behaviors. The items in the scale are scored in the intervals of '1Never' through to '5Always'. The scale is comprised of Likert-type 25 items and three sub-scales, which are 'collaboration among colleagues, institutional improvement, and professional improvement'. It is possible to get a total score from the overall scale both for necessity and for exhibition parts. Total variance explained by the scale is 57.23% for the exhibition part, and 51.60% for the necessity part. Item-total correlation values of the scale vary from 0.47 to 0.92 for the exhibition part, and between 0.51 and 0.77 for the necessity part. Cronbach Alpha internal validity coefficient of the scale was calculated as 0.93 for the necessity part, and 0.95 for the exhibition part (Beycioğlu & Aslan, 2010). For this study, it was calculated as 0.92 for the necessity, and 0.93 for the exhibition part.

Learner Autonomy Support Scale was developed by Oğuz (2013a). The scale is comprised of 16 items revealing the views of teachers regarding the necessity and exhibition of learner autonomy support behaviors of teachers. The scale has three sub-dimensions, which are feeling

and thinking support, learning process support, and evaluation process. It is possible to get a total score from the overall scale both for necessity and exhibition parts of the scale. The items in the scale are scored in the intervals of '1-Never' through to '5-Always'. Explanatory and confirmatory factor analyses were done for the construct validity of the scale. According to the results of explanatory factor analysis, primary factor loading value of the items in the scale varies from 0.49 to 0.73 for necessity, and from 0.60 to 0.75 for exhibition. Total variance explained by all three factors was 56.25% for necessity, and 62.06% for exhibition. The statistically significant chi-square (χ^2) value appropriate for the model designed for the scale through confirmatory factor analysis was calculated as ($\chi^2/sd=2.33$) for necessity, and as ($\chi^2/sd=2.93$) for exhibition. Besides, other goodness of fit indices for necessity (GFI=0.92, AGFI=0.89, RMSEA=0.064, and CFI=0.97), and for exhibition (GFI=0.90, AGFI=0.86, RMSEA=0.077, SRMR=0.052, and CFI=0.97) showed that the proposed model is appropriate. Cronbach's Alpha internal consistency coefficients of the scale were 0.89 for necessity, and 0.92 for exhibition. The reliability of the scale was re-tested in this study. According to this, Cronbach's Alpha internal consistency coefficients of the scale were calculated as 0.89 for necessity, and 0.91 for exhibition.

The findings of the study shows that teachers consider teacher leadership behaviors as "always" necessary, but they "often" perform such behaviors. Participants consider the professional improvement sub-dimension out of teacher leadership behaviors as the most necessary and the most exhibited sub-dimension. This is followed by collaboration among colleagues and institutional improvement sub-dimensions. Teacher leadership behaviors of teachers do not differ according to gender or seniority variables, but differ according to their field. Primary school teachers both find teacher leadership behaviors as more necessary and exhibit such behaviors more than field teachers.

Teachers consider learner autonomy support behaviors as "always" necessary, but they 'mostly' perform such behaviors. Out of learner autonomy support behaviors, teachers consider the feeling and thinking support is the most necessary and exhibited sub-dimension. This is followed by learning process, and evaluation process. Learner autonomy support behaviors of teachers do not differ according to gender or seniority, yet differ according to field variable. Primary school teachers deem learner autonomy support behaviors to be exhibited more, compared to the field teachers.

There are significant relationships between teacher leadership and learner autonomy support behaviors of teachers. There are positive and moderate level of relationships between the necessity and exhibition of teacher leadership behaviors, and of learner autonomy support behaviors. In other words, teachers who exhibit leadership behaviors support learners' autonomy initiatives, as well.