



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2022, 22(3), 1163 – 1184. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1124308>

Öğretmen Liderliği ve Öğrencilerin Liderlik Becerilerini Edinmesi Arasındaki İlişkide Okulun Bağlamsal Niteliklerinin Aracı Etkisi*

The Mediator Effect of the Contextual School Qualities in the relationship Between Teacher leadership performance and Students' Acquisitions of Leadership Skills

Şenyurt Yenipınar¹ , Kamil Yıldırım² 

Geliş Tarihi (Received): 31.05.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 31.08.2022

Yayın Tarihi (Published): 30.09.2022

Öz: Liderlik, hedef belirleme, belirsizlikle baş etme, sorumluluk üstlenme gibi 21. yy becerilerini kapsayan bir üst beceridir. Bu çalışmada, öğretmenlerin liderlik yapmaları ile öğrencilerin liderlik becerilerini edinimleri arasındaki ilişkide okulların bağlamsal özelliklerinden tür, düzey ve büyüklüğün aracı etkisi incelenmiştir. Literatüre dayalı üç farklı hipotez geliştirilerek bunlara uygun modeller test edilmiştir. Araştırmanın verileri 2020-2021 öğretim yılında Aksaray il merkezindeki okullarda görevli toplam 575 öğretmenden elde edilmiştir. Katılımcılara, çok aşamalı (tabakalı, oransal, tesadüfi) örnekleme yöntemiyle erişilmiştir. Araştırmacıların daha önce geliştirmiş oldukları liderlik potansiyeli ölçme aracı kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, korelasyon analizi, bağımsız örneklemler için t testi, tek yönlü varyans analizi, açılmalı faktör analizi ve yol analizi kullanılmıştır. Test edilen hipotezlerden ikisi doğrulanırken, okulların aracı etkisini öneren hipotez reddedilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin liderlik yapma sıklığının öğrencilerin liderlik edinimini anlamlı şekilde yordadığı bulunurken; okulun bağlamsal özelliklerinin anlamlı bir aracı etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda, okulların özel ya da devlet okulu olması, büyük ya da küçük okul olması, ilkököl veya ortaokul ya da lise olması fark etmeksizin öğrencilerin liderlik becerileri edinmelerinde en önemli etkinin öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları temel alınarak liderlik eğitimi iyileştirici, destekleyici öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen liderliği, öğrencilerin liderlik becerileri, okulun bağlamsal özellikleri, aracı etki.

&

Abstract: Leadership is a high-level skill containing 21st-century skills such as setting goals, undertaking responsibility, dealing with uncertainty. This study investigated the mediating role of the contextual characteristics of school consisting of type, level, and size on the relationship between teachers' leadership performance and students' acquisition of leadership skills. We first proposed three hypotheses based on the literature and then tested them. The data were gathered from a totally of 575 teachers working at formal compulsory schools located in the city center of Aksaray in the school year 2020-2021. We accessed the study participants through multi-stage sampling methods (stratified, proportional, random). Data were collected using the leadership potential measurement instrument that the researchers had previously developed. We performed descriptive statistics, correlation analysis, t-test for independent samples, one-way analysis of variance, exploratory factor analysis and path analysis were used in the analysis of the data. While two hypotheses were verified, the hypothesis suggesting the mediating role of the contextual characteristics of the school was rejected. The study found that the frequency of teachers' leadership significantly predicted students' leadership acquisition; however, it found that the contextual characteristics of the school did not have a significant mediating effect. The study concluded that the most important effect on equipping students with leadership skills, regardless of whether the schools are private or public schools, large or small schools, primary or secondary school or high school, is the teacher's leadership behaviors. Based on the results, suggestions have been developed to support leadership education.

Keywords: Teacher leadership, student leadership skills, school contextual qualities, mediation effect.

Atıf/Cite as: Yenipınar, Ş., & Yıldırım, K., (2022). Öğretmen Liderliği ve Öğrencilerin Liderlik Becerilerini Edinmesi Arasındaki İlişkide Okulun Bağlamsal Niteliklerinin Aracı Etkisi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 1163-1184. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1124308>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Şenyurt YENİPINAR, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yenipina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0568-876X>

² Kamil Yıldırım, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kamiyildirim1@gmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5212-3905>

1. GİRİŞ

Okuldan geleceğin liderlerini yetiştirmesi beklenmektedir. Hem uluslararası hem de ulusal düzeyde kurumsal dokümanlar liderlik eğitime vurgu yapmaktadır. Örgün zorunlu öğretim kapsamında öğretmenlerin liderlik yapmasıyla öğrencilerin liderlik davranışları arasında bir ilişki olması beklenirken bu ilişkide okulun bağlamsal niteliklerinin de aracı etkisi beklenir. Devlet veya özel okulda, ilkokul veya lisede, küçük veya büyük okulda öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin incelenmesi liderlik eğitimi alanına hem uygulama hem de araştırma alanı açısından katkı yapabilir.

Liderlik Eğitimi: Liderlik başka alt becerileri içeren bir üst beceridir. Örneğin problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, girişimcilik, yaratıcılık, sorumluluk üstlenme, belirsizlikle baş etme gibi 21.yy becerileri liderliğin alt becerileridir (Haug & Mork, 2021; Özdemir vd., 2020; UNESCO, 2017; 22). Bütünsel kalkınma açısından 21.yy becerilerinin öğrencilere kazandırılması hem üst düzey yasal dokümanlar hem de öğretim programlarınca vurgulanmaktadır (EURYDICE, 2018; MEB TTKB, 2021; T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2019; UNESCO, 2017).

Durum ve koşullar, farklı kişilerin farklı zamanlarda liderlik yapmasını gerektirebilir. Bu nedenle liderlik toplumsal kalkınma açısından geliştirilmesi gereken bir niteliklerdir (Posner & Kouzes, 2012). Her bireyin liderlik gösterebileceği düşüncesinin benimsenmesi, liderliği destekleyici ortamın oluşturulması ve liderlik sergilemeyi mümkün kılacak müdahaleler ile öğrencilerin de liderlik yönü geliştirilebilmektedir (Cansoy & Turan, 2016; Eckert & Daughtrey, 2019; Şişman, 2011;). Öğrencilere liderlik becerilerinin kazandırılmasında en önemli aktör, amaçlı ve planlı eğitim-öğretim süreçlerini düzenleyen ve gerçekleştiren öğretmenlerdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019: 43; UNESCO, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin liderlik becerilerini yerine getirme durumları kilit önemdedir.

Öğretmen/lerin Liderliği: Öğretimin kalitesinin iyileştirilmesi yönündeki artmakta olan talepler öğretmen liderliğini gündeme getirmiştir. Aslında öğretmen liderliği ihmal edilmiş bir boyut olarak nitelenmektedir (Nguyen vd., 2019). Oysa, okulda mesleki gelişim, işbirliği, okul iklimi gibi yönler açısından öğretmen liderliği keşfedilmeyi bekleyen işlevlere sahiptir (Beycioğlu & Aslan, 2012). Bu çerçevede, öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin incelenmesine odaklanılmaktadır (Eckert & Daughtrey, 2019; Kılınç vd., 2021; Koşar vd., 2017). Öğretmen liderliğinin ilgi bekleyen bir başka boyutu ise liderlik eğitimi ve öğrencilere liderlik becerisinin kazandırılmasıdır (Beycioğlu & Aslan, 2012; Kearns, 2019; Öz & Baloğlu, 2020). Öğretmenin liderlikle ilgili kavramsal bilgisi, liderlik deneyimi ve liderliği öğrencilere edindirme motivasyonu öne çıkmaktadır (Hardie vd., 2022). Bu kapsamda, araştırılmaya ihtiyaç duyan temel sorular şunlardır: Öğretmenler, liderlik davranışlarını ne ölçüde sergilemektedir? Öğrenciler liderlik davranışlarını ne düzeyde edinmektedir? Liderlik davranışlarının sergilenmesi ve öğrencilerin edinimi açısından okulların bağlamsal özellikleri nasıl bir etkiye sahiptir?

Öğrencilerin Liderlik Becerileri: Alanyazın taraması, liderlik konulu çalışmaların özellikle okul yöneticilerine ve öğretmenlere odaklı gerçekleştirildiğini göstermiştir (Bush, 2008; Gümüş vd., 2018; Hallinger, 2018; Hoy & Miskel, 2013; Lunenburg & Ornstein, 2022). Öğrencilerin liderlik yönü ve liderlik becerilerine sahip olma durumları üzerine az sayıda çalışma mevcuttur. Örneğin Beycioğlu ve Aslan (2012) çalışmalarında, ilköğretim kademesinde öğretmen liderliğini incelemişler ve ulaştıkları sonuçlara bağlı olarak öğretmen liderliğinin öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araşkal ve Kılınç (2019) ise öğretmenlerden liderlik örnekleri gören ve bu yönde destek alan öğrencilerin daha çok liderlik niteliklerine sahip olacaklarını belirtmektedir. Ogurlu (2014) çalışmasında ortaokul kademesinde "üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilere" yönelik ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir çalışmada 15 oturumluk liderlik geliştirme programı uygulamış ve bu uygulamanın olumlu sonuçlarını raporlamıştır. Öğrencilerin liderlik becerileri üzerine yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak üstün

yetenekli öğrencilerin liderlik yönüne odaklanmıştır. Örneğin Akyürek (2020) araştırmasında üstün yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu ve bu öğrencilerin kendi aralarında da özel yeteneklerine göre liderlik beceri düzeylerinin anlamlı şekilde değiştiğini bulmuştur. Öz ve Baloğlu (2020) öğrencilerin liderlik deneyimlerinin düşük olduğunu ve eğitim kademe düzeyi arttıkça liderlik deneyimleme düzeyinin azaldığını bulmuştur. Öğrenciler en fazla ilkokul ve ortaokul kademelerinde liderliği deneyimlemektedir. Türkiye’de ilkokul ve ortaokul kademesindeki öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeyini “orta” olarak saptayan Can (2009) öğretmenlerin, öğrencilerin sorun çözüme, yaratıcılık, girişimcilik yönlerini geliştirmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemede öne sürmüş oldukları zaman, ortam ve destek yokluğu hakkında yöneticiler farklı düşünmektedir. Yöneticilere göre öğretmenler istekli davranmamakta, okul çapında faaliyetlerden kaçınmakta ve kararlılık sergilememektedir. Öğrenci liderliği üzerine yapılan çalışmalarda bazı ortak özellikler belirlenmiştir. Cansoy ve Turan (2016) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim düzeyinde hedef koyma, mücadele isteği (yılmazlık), iletişim, grup becerileri (iş birliği, takım çalışması), güven duyma ve güvenilir olma, karar verme becerileri, problem çözme becerileri ve sorumluluk olmak üzere yedi faktörlü bir liderlik ölçeği geliştirilmiştir. Uslu ve Aslan (2020) ise yükseköğretim düzeyinde öğrenci liderliğine ilişkin iletişim, girişimcilik, yönlendiricilik, toplumsal etkinlik, karar verme, teknoloji ve yenilik olmak üzere altı boyutlu bir yapıya ulaşmışlardır. Bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde 21. yy becerilerinden girişimcilik, problem çözme, sorumluluk alma, takım halinde çalışma, karar verme, hedeflilik gibi becerilerin aynı zamanda liderlik bileşenleri olduğu görülmektedir (Haug & Mork, 2021; UNESCO, 2017).

Liderlik Becerilerinin Edinimi Bağlamında Okul Nitelikleri: Liderlik becerilerinin ortam değişkenleriyle etkileşimi çerçevesinde okulun nitelikleri de etkili unsurlar arasındadır (Bush, 2008; Eckert & Daughtrey, 2019). Okulun çok farklı bağlamsal özellikleri arasında okul düzeyi, türü ve büyüklüğü sıralanmaktadır (Hallinger, 2018; Hoy & Miskel, 2013; Lunenburg & Ornstein, 2022; Mitchell vd., 2015). Okulların etkililiği ve verimliliği açısından ideal büyüklükleri inceleme konusudur. Şehirlerin nüfus artışı ile birlikte okullardaki öğrenci sayısı da artmıştır. Küçük okullar köylerde, kasabalarda ya da şehrin uzak yerleşim yerlerinde yoğunlaşırken büyük okullar şehir merkezlerinde yoğunlaşmaktadır. Okul büyüklüğü iletişim, etkileşim, bürokratik yapı, okul iklimi, alt-gruplaşmalar vb. boyutları etkilemektedir. Aşırı büyük okullarda amaçsızlık, izolasyon, umutsuzluk ve suç olayları ile yasak madde kullanımının arttığı bildirilmiştir (Lunenburg & Ornstein, 2022). Okulda özellikle öğretimi bozan disiplin sorunlarının yaşanma durumu öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir. Okul disipliniyle ilgili araştırma sonuçlarına göre “Türkiye’de orta ve ileri düzeyde disiplin sorunu yaşayan okullardaki dördüncü ve sekizinci sınıf öğrenci oranı uluslararası ortalamadan belirgin biçimde daha yüksektir. Üstelik başarı durumu sınıf düzeyi yükseldikçe daha düşmektedir (TEDMEM, 2021, s. 44). Sosyo-ekonomik düzeyi düşük yörelerdeki büyük okullarda öğrenci başarısının da düşük olduğu saptanmıştır. Küçük okullarda, öğretmenlerin öğrencileri etkileme potansiyeli artmakta, program dışı etkinlikler, öğrencilerin izlenmesi, öğrencilere akademik destek kolaylaşmaktadır. Bu çerçevede, küçük okullarda liderlik rollerini yerine getirebilecek daha fazla fırsat sunulduğu bildirilmektedir (Karakütük vd., 2014; Lunenburg & Ornstein, 2022, s. 255, 293, OECD, 2021). Örneğin kırsal kesimde olanakları kısıtlı küçük okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemek zorunda kaldıkları raporlanmaktadır (Mansor vd., 2022). Fakat Agasisti vd., (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yöneticilerin liderlik tarzı ile öğrencilerin test sonuçları arasındaki ilişkide kırsal kesimdeki okulların anlamlı negatif etkisi belirlenmiştir. Bir başka çalışmada lise seviyesindeki küçük okullarda iletişim ve insan ilişkilerinin orta ve büyük liselere göre daha olumlu olduğu ve daha az olumsuz öğrenci davranışlarının gözlemlendiği bulunmuştur (Karakütük vd., 2014). Çoğu ülkede ilkokul, ortaokul ve lise kademesi zorunlu öğretim kapsamında olmasına karşın kademe arttıkça sınıfta kalma, okul terki gibi sorunlar artma eğilimindedir (OECD, 2021, s.149). Okulların sahip olduğu imkânlar ve öğrenme kaynakları kademe arttıkça öğrenci başarısını daha çok etkiler hale gelmektedir (TEDMEM, 2021, s. 39). İlkokullar öğrencilerin bütünsel gelişimine odaklı iken ortaokul ve liseler giderek branş odaklı olmaktadır. Öğretim süresi ve okulda kalış süreleri de ilkokuldan liseye doğru artma eğilimindedir (OECD, 2021, s. 330). Ayrıca, öğrencilerin gelişimsel özellikleri, sosyalleşme ve özerk

davranma eğilimleri ortaokul ve liselerde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sorumluluklarını ve iş yüklerini artırmaktadır. İlkokullar ile karşılaştırıldığında liselerin daha kalabalık öğrenci kitlesi olduğu söylenebilir. Okul ve sınıf mevcutları ve öğrenci/öğretmen oranı bakımından uluslararası ortalamalar devlet okullarına göre özel okulların daha küçük ve daha az sınıf mevcutları olduğunu göstermektedir. Bu durum ilkokul kademesine doğru daha belirgin hale gelmektedir. Ayrıca özel okullar daha ağırlıklı akademik odaklı programlar sunmakta, mesleki eğitim veren özel okul oranı oldukça düşüktür. Öte yandan öğretmenlerin kaygı düzeyi ve iş bulma endişesi ve yıpranması (teacher attrition) özel okullarda daha yüksektir (Çimen & Karadağ, 2020; OECD, 2021, s. 348, 428). Devlet okulları ile özel okulların amaçları, çalışma usulleri, etkileşim süreçleri oldukça farklıdır. Öğrenci alabilme kaygısı, öğrencilerle daha çok ilgilenme, daha fazla başarıya odaklanma ve kendini ispat etme motivasyonu özel okulların öne çıkan yönleridir. Ulusal ve uluslararası sınavlarda devlet okullarıyla karşılaştırıldığında özel okulların daha yüksek başarı gösterdikleri raporlanmaktadır (TEDMEM, 2019).

Okulların bağlamsal özelliklerinin (okul büyüklüğü, okul türü, okul kademesi) başta okul etkililiği olmak üzere okul ile ilişkili çok sayıda boyutu etkilediği söylenebilir. Örneğin Mitchell vd., (2015) okulun bağlamsal faktörleriyle okul etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaları meta-analiz yöntemiyle incelemişler ve okul etkililiği ile okul türü arasında .25 ($p<.05$), okul düzeyi arasında .33 ($p<.05$) düzeyinde anlamlı ilişkiler belirlemişler fakat okul büyüklüğü ile anlamlı ilişki bulamamışlardır. Okulların bu özellikleri aynı zamanda okulda liderlik yapabilmeyi de etkileme potansiyeli taşımaktadır. Söz konusu özelliklerin okuldaki öğretmen liderlik davranışlarını, öğrenci liderlik davranışlarını ne ölçüde etkilediği nadiren çalışılan, ihmal edilmiş bir yön olarak belirtilebilir. Alanyazın taramasında, okulun bağlamsal özellikleriyle okuldaki liderlik davranışlarını sergileme arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya erişilememiştir. Liderlik eğitimi alanında, daha özeldir öğrencilere liderlik becerilerinin edindirilmesinde, okul niteliklerinin de etkili olup olmadığının araştırılması alandaki bilgi birikimini zenginleştirecek ve uygulamalara yol gösterebilecektir.

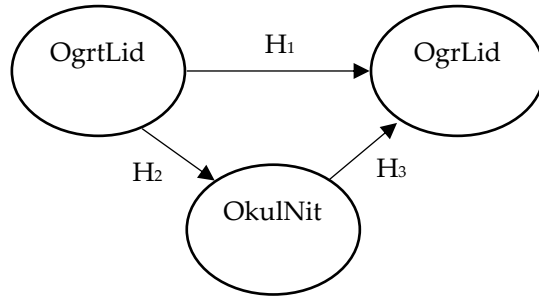
1.1. Araştırmanın amacı ve hipotezler

Alanyazın, öğretmenlerin liderlik yapma düzeyleriyle öğrencilerin liderlik becerilerini edinmeleri arasındaki ilişkiyi konu edinen az sayıda çalışma yapıldığını göstermektedir (Beycioğlu & Aslan, 2012; Cansoy & Turan, 2016; Öz & Baloğlu, 2020). Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi okulun niteliklerinin de etkileyebileceği dikkate alındığında alanyazında bir araştırma boşluğu belirlemektedir. Öğrencilerin liderlik becerileri üzerinde etkili olabilecek okul niteliklerinin rolünün bilinmemesi uygulama alanı bakımından da bir sorundur. Öğrencilere liderlik becerilerinin kazandırılmaması, bu konuda kanıt temelli girişimlerin yapılmaması toplumsal gelişmeye olumsuz yansıtılabilir. Bu çalışma ile araştırma alanındaki boşluğun giderilmesine katkı yapılabileceği gibi aynı zamanda uygulamada öğrencilere liderlik becerilerinin kazandırılması kapsamında kanıtlar elde edilebilir.

Bu çalışmada teorik olarak öğretmenin liderlik performansı (OgrtLid) (Beycioğlu & Aslan, 2012; Can, 2009; Eckert & Daughtrey, 2019; Kılınç vd., 2021; Koşar vd., 2017; Nguyen vd., 2019) öğrencilerin liderlik becerilerini edinme durumunu (OgrLid) (Araşkal & Kılınç, 2019; Beycioğlu & Aslan, 2012; Kearns, 2019; Ogurlu, 2014; Öz & Baloğlu, 2020; Uslu & Aslan, 2020) etkileyeceği ve bu etkileşimde okulun bağlamsal niteliklerinin (OkulNit) (Bush, 2008; Eckert & Daughtrey, 2019; Hallinger, 2018; Mitchell vd., 2015) de aracı etkisinin olacağı varsayılmaktadır. Şekil 1, teorik varsayımları birer hipotez olarak göstermektedir: H₁: OgrtLid, OgrLid düzeyini anlamlı şekilde etkiler. H₂: OgrtLid, OkulNit düzeyini anlamlı şekilde etkiler. H₃: OkulNit, OgrLid düzeyini anlamlı şekilde etkiler. H₄: OgrtLid performansının OgrLid edinme düzeyi ile ilişkisinde OkulNit aracılık etmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı öğretmen liderlik performansının öğrencilerin liderlik becerileri üzerindeki etkisinde okulun aracı rolünü incelemektir. Bu çalışma aynı zamanda öğrencilere kazandırılması istenen 21. yüzyıl becerilerinden karar verme, amaçlı olma, sorumluluk üstlenme, belirsizlikle baş etme, sorunların

üstüne gitme, öz-güven gibi becerilerin ne ölçüde öğrencilerde olduğunu ortaya koymak suretiyle okullardaki öğretim uygulamalarında dikkate alınabilecek unsurları da ortaya koymayı amaçlamaktadır.



Şekil 1. Çalışmada test edilen teorik model

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma ilişkisel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Belirli bir gruptan belirli bir zamanda toplanan veriler üzerinde değişkenler arası ilişkilerin test edildiği çalışmalar ilişkisel tarama çalışmaları olarak tanımlanabilir (Ruane, 2005, s. 93). Teorik temelde geliştirilen hipotezlerin test edilebilmesi için nicel veri toplama yöntemleriyle veriler elde edilmiştir. Bu tür varsayım temelli modeller basit aracılık modelleri (simple mediation models) olarak adlandırılmaktadır (Yin & Huang 2021).

2.2. Araştırmanın bağlamı ve katılımcılar

Bu çalışmanın evrenini, 2020-2021 öğretim yılında Aksaray ili şehir merkezinde zorunlu öğretim kapsamındaki okullarda (1-12. sınıflar) görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Hem kolay erişilebilir olması hem de ekonomik olması sebebiyle Aksaray ili tercih edilmiştir. Aksaray, Orta Anadolu'da Kapadokya bölgesinde 400 bin nüfuslu bir kenttir. Veri toplamanın gerçekleştirildiği Şubat-Mayıs 2021 döneminde toplam 3264 öğretmen (1041 ilkökul kademesinde, 1247 ortaokul kademesinde, 975 lise kademesinde) şehir merkezindeki okullarda (merkeze bağlı köyler dâhil) görev yapmaktaydı. Örnekleme sürecinde önce okullar ilk, orta ve lise düzeyinde tabakalara ayrılmıştır. Bu çerçevede Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistikleri (www.aksaray.meb.gov.tr) kullanılarak okullar kademelerine göre listelenmiştir. Bu okullar arasından yaklaşık % 30'u tesadüfi olarak seçilmiştir. Seçilen okullardaki öğretmenler çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Okullar ziyaret edilerek gönüllü olanlara basılı halde ya da tercihleri doğrultusunda eposta adreslerine anketin elektronik versiyonu gönderilerek veri toplama aracı uygulanmıştır. Katılımcılara çok aşamalı örnekleme alma (tabakalı, oransal ve tesadüfi) yöntemleriyle erişilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların % 57.2'si (f=329) kadın öğretmenlerden oluşmuştur. Toplam mesleki deneyim açısından katılımcıların yaklaşık % 30'u 1-5 yıllık deneyime sahiptir. En az 15 yıl ve üstü deneyime sahip olanların oranı da yaklaşık % 30'dur. Halen buldukları okulda görev yapma süresi bakımından katılımcıların yaklaşık % 20'si ilk yılını çalışırken yaklaşık % 25'i en az altı yıldır aynı okulda görev yapmaktadır. Katılımcıların %9.2'si yüksek lisans düzeyinde eğitilmiş iken büyük çoğunluk (%90) lisans düzeyinde eğitilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik Bilgi		f/%	1	2	3	4	Toplam
Cinsiyet	1: Kadın; 2: Erkek	f	329	246			575
		%	57.2	42.8			100
Toplam mesleki deneyim	1: 1-5 yıl; 2: 6-10 yıl; 3: 11-15 yıl; 4: 16+	f	172	126	102	175	575
		%	29.9	21.9	17.7	30.4	100
Mevcut okul	1: İlk yıl; 2: 1-3 yıl; 3: 4-6 yıl; 4: 6+	f	111	184	126	154	575
		%	19.3	32.0	21.9	26.8	100
Eğitim düzeyi	1: Ön lisans, 2: Lisans; 3:Yüksek lisans; 4: Doktora	f	4	518	53	0	575
		%	0.7	90.1	9.2	0	100

2.3. Veri toplama aracı

Veriler, anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketin ilk kısmında çalışma hakkında bilgi, etik kurallar ve onam formuna yer verilmiştir. İkinci kısımda demografik bilgileri talep eden sorular arasında öğretmenlerin görev yaptıkları okulların türü, kademesi ve büyüklüğüne ilişkin sorular da yer almıştır. Tablo 4, okulların türü, düzeyi ve büyüklüğüne ilişkin verileri göstermektedir. Anketin son kısmındaki veri toplama aracı [Yenipınar & diğerleri \(2020\)](#) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Her bir liderlik boyutunda ilki *zihinsel hazırlık*, ardından *planlama* ve son aşama *uygulama* olmak üzere üç ardışık süreç bulunmaktadır. Bu kısım iki alt ölçme aracından oluşturulmuştur. İlki öğretmenlerin her bir liderlik boyutunda liderliği gerçekleştirme süreçlerini yerine getirme sıklığını öğrenmeye yönelik Likert tipi 24 maddeyi içermekteydi (Örneğin 'Son altı ayda mesleki işlerle ilgili görevler üstlenmeyi ne sıklıkla tasarladınız?'). Likert tipinde beşli derecelendirme 1: Hiç, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Sıklıkla, 5: Her zaman şeklindedir. Diğer ölçme aracı öğretmenlerin, son altı ayda en sık dersine girdikleri öğrencilerin liderlik becerilerini edinme düzeylerine ilişkin algılarına odaklıydı. Likert tipi altı madde 1: Hiç, 2: Az, 3: Orta, 4: Çok, 5: Tamamen şeklinde derecelendirilmiştir. Orijinal ölçeğin geçerliği uzman görüşleri ve ölçüt geçerlik yöntemiyle sağlanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri .44-.85 arasındadır. Ölçek geneli Cronbach's Alpha değeri .93'tür. Altı faktörlü yapının toplam varyansın %72'sini açıkladığı raporlanmıştır. Faktör yapıları için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri .73-.90 arasındadır.

2.4. Veri analizi

Veri analizinde tanımlayıcı istatistikler (% , f , \bar{x} , S), açılımlayıcı faktör analizi (AFA), bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu (r) ve yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılmıştır. Sürekli verilerin yorumlanmasında 1: 1.00-1.80, 2: 1.81-2.60, 3: 2.61-3.40, 4: 3.41-4.20, 5: 4.21-5.00 aralıkları dikkate alınmıştır ([Büyüköztürk, 2012](#)). Analizlerde IBM SPSS 22 ve AMOS 24 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analize hazırlanmasında kayıp veriler seri ortalamalarıyla değiştirilmiştir. Kayıp verilerin tesadüfi dağıldığı ve oranının %3'ten az olduğu gözlemlenmiştir. Uç değerler ve yinlemeler kontrol edilmiştir. Tek değişkenli normallik, çarpıklık ve basıklık değerleriyle incelenmiş; uç değerler ise Mahalanobis uzaklık katsayılarıyla incelenmiştir. Bu kapsamda 12 katılımcıya ait veri analizden çıkarılmıştır. AFA gerçekleştirilirken (temel bileşenler, korelasyon matrisi, özdeğeri 1 ve üstü, Varimax döndürme) iki faktör arasında yük değeri en az |.10| olması koşulu dikkate alınmıştır. YEM analizine alınan değişkenler arasında çoklu bağlantılılık (multicollinearity) r değerleriyle kontrol edilmiştir. Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme sıklığı ve öğrencilerin liderlik becerilerini edinme düzeyi okul türüne, okul büyüklüğüne ve okul kademesine göre değişip değişmediği t testi ve ANOVA (Scheffe, Dunnett-C) ile incelenmiştir. Teorik temellere dayalı geliştirilen hipotezlerin testi kovaryans temelli yapısal eşitlik modellemesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu tür analizler model test etmekte kullanılmaktadır. YEM kapsamında veri ile model arasındaki uyumu kontrol etmek için büyük örneklemde ($300 \leq N$) en sıklıkla kullanılan göstergelerden yararlanılmıştır ([Tabachnick & Fidell, 2013, s. 725](#)). Bu göstergeler şunlardır: $\chi^2/sd \leq 0.3$ mükemmel uyum, $\chi^2/sd \leq 0.5$ iyi uyum, RMSEA

≤ 0.03 mükemmel uyum, RMSEA ≤ 0.07 iyi uyum. Ayrıca, NNFI, CFI, GFI, AGFI, TLI değerleri 0.95 değerinden büyükse mükemmel uyum, 0.90 değerinden büyükse iyi uyum şeklinde yorumlanmaktadır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: ***

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: ***

3. BULGULAR

Bu araştırmada test edilen hipotezler sonucunda elde edilen bulgular izleyen bölümlerde verilmektedir.

Öğretmenlerin liderlik süreçlerindeki performansları nasıldır?

Öğretmenlerin liderlik yapma algılarına ilişkin maddelere AFA uygulanmış ve 14 maddeyi içeren beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir (Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliği= .833, yaklaşık Chi-Square= 4289.179 (df= 91, p=.000). Açıklanan toplam varyans % 75.2'dir (Eigenvalues greater than 1). Maddelerin faktörlerdeki yük değerleri |.481| ve |.904| arasında değişmektedir. Madde içeriklerine bağlı olarak faktörler şu şekilde isimlendirilmiştir:

F1: Hedef belirleme (H1, H2, H3);

F2: Karar verme (K1, K2, K3);

F3: Sorumluluk üstlenme (S1, S2, S3);

F4: Belirsizlikle başetme (B1, B2, B3);

F5: Öz-güven (G1, G2, G3).

AFA ile belirlenen yapıların iç tutarlık bakımından güvenilirlik değerleri Cronbach's Alpha (α) ile hesaplanmıştır. Her bir faktör yapısının kendi içindeki tutarlılığı 0.721 ve 0.908 arasındadır. Genel yapının iç tutarlılığı ise 0.879 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca madde-toplam korelasyon değerleri 0.42 ve 0.88 arasındadır. .30'un üzerinde olduğu için maddelerin ilgili yapıya uyumlu olduğu söylenebilir. İç tutarlılık bakımından faktörlerde ve ölçme aracı genelinde güvenilirliğin yüksek olduğu söylenebilir (Tabachnick & Fidell 2013). YEM analizine alınan faktör yapıları arasında çoklu bağlantılılık (multicollinearity) kontrol edilmiş ve r değerlerinin .406**-.568** arasında olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 2 öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme sıklıklarına ilişkin algılarını sunmaktadır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları -.568 ile -.483 arasında olduğundan tek değişkenli normal dağılımın olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2012).

Öğretmenlerin liderlik boyutlarına ilişkin algılarındaki ortalama puanlar 3.24 ile 4.03 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin, hedef belirleme, karar verme, sorumluluk üstlenme ve öz-güven boyutlarında liderlik davranışlarını sıklıkla gerçekleştirdikleri fakat belirsizlikle başetme boyutunda liderliği bazen gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Ölçme aracının geneli dikkate alındığında öğretmenler liderlik becerilerini sıklıkla ($\bar{X}=3.83$, $Ss=.53$) gerçekleştirdiklerini algılamaktadır. Liderlik boyutları arasında en yüksek algı karar verme boyutuna aittir ($\bar{X}=4.03$, $Ss=.63$). En düşük algı ise öz-güven boyutunda gerçekleşmiştir ($\bar{X}=3.82$, $Ss=.85$). Hedef belirleme ($\bar{X}=3.99$, $Ss=.58$) ve sorumluluk üstlenme ($\bar{X}=3.86$, $Ss=.71$) boyutlarında öğretmenler benzer bir algıya sahiptir.

Tablo 2.

Liderlik Yapma Süreçlerinin Liderlik Boyutlarına Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

Liderlik boyutu	Madde kodu ve içeriği	\bar{x}	S	Çarpıklık (StE=-.102)	Basıklık (StE=-.203)	Madde-Toplam Korelasyon	Madde silinirse Alpha değeri α
Hedef Belirleme	H1. Hedefli olmanın kendini geliştirmede önemli olduğunu, son altı ayda ne sıklıkta düşündünüz?	4.36	0.69	-.925	.887	.632	.517
	H2. Son altı ayda ne sıklıkta hedefler oluşturduunuz?	3.91	0.73	-.388	.217	.579	.587
	H3. Hedeflerinize dönük son altı ayda ne sıklıkta çalışma yaptınız?	3.72	0.75	-.306	.289	.426	.761
	Hedef belirleme	3.99	0.58	-.534	.483		$\alpha =.721$
Karar verme	K1. Kişisel gelişiminizde "kendi kararını almanın" önemli olduğunu, son altı ayda ne sıklıkta düşündünüz?	4.36	0.70	-.940	.927	.542	.756
	K2. Son altı ayda hangi sıklıkta kendi kararlarınızı tasarladınız?	4.08	0.75	-.454	-.192	.665	.622
	K3. Tasarladığınız kararlarınızı son altı ayda ne sıklıkta uyguladınız?	3.68	0.83	-.262	-.091	.617	.682
	Karar verme	4.03	0.63	-.551	.059		$\alpha =.770$
Sorumluluk üstlenme	S1. Görev üstlenmenin kendini geliştirmede önemli olduğunu, son altı ayda ne sıklıkta düşündünüz?	4.16	0.79	-.772	.486	.502	.827
	S2. Son altı ayda mesleki işlerle ilgili görevler üstlenmeyi ne sıklıkta tasarladınız?	3.73	0.87	-.368	-.089	.714	.604
	S3. Son altı ayda mesleki işlerle ilgili üstlenmeyi tasarladığınız görevleri ne sıklıkta yerine getirdiniz?	3.72	0.91	-.393	-.177	.668	.656
	Sorumluluk üstlenme	3.86	0.71	-.437	.048		$\alpha =.784$
Belirsizlikle Baş etme	B1. Belirsizlik durumunda görev üstlenmenin kendini geliştirmede önemli olduğunu, son altı ayda ne sıklıkta düşündünüz?	3.46	1.08	-.458	-.348	.764	.910
	B2. Son altı ayda mesleki işlerle ilgili belirsizlik durumunda görev üstlenmeyi ne sıklıkta tasarladınız?	3.20	1.06	-.290	-.433	.880	.814
	B3. Son altı ayda mesleki işlerle ilgili belirsizlik durumunda görev üstlenerek ne sıklıkta faaliyette bulundunuz?	3.06	1.11	-.158	-.659	.806	.876
	Belirsizlikle baş etme	3.24	0.99	-.361	-.318		$\alpha =.908$
Öz-güven	G1. Kişisel gelişimde kendine güvenmenin önemli olduğunu, son altı ayda ne sıklıkta düşündünüz?	4.45	0.71	-1.264	1.595	.468	.883
	G2. Son altı ayda mesleki işlerde kendinize güveni geliştirecek tasarımları ne sıklıkta yaptınız?	3.91	0.86	-.615	.268	.791	.554
	G3. Son altı ayda mesleki işlerde kendinize güveni geliştirecek tasarımları ne sıklıkta uyguladınız?	3.74	0.93	-.501	-.119	.711	.652
	Öz-güven	3.82	0.85	-.568	.135		$\alpha =.798$
Öğretmenlerin liderlik yapma algıları		3.83	0.53	-.304	.125		$\alpha =.879$

Her bir liderlik boyutunda ilki zihinsel hazırlık, ardından planlama ve son aşama uygulama olmak üzere üç ardışık süreç dikkate alınmıştır. Bulgular, öğretmenlerin zihinsel hazırlıktan uygulamaya doğru azalan

bir sıklık sergilediklerini göstermektedir. Liderlik davranışlarını oluşturma süreçleri içinde en yüksek ortalama değere zihinsel hazırlık ($\bar{X}=4.16$, $Ss=.79$) süreci sahiptir. Planlama sürecinde ortalama değer biraz daha azalarak ($\bar{X}=3.77$, $Ss=.85$) uygulama sürecinde görece en düşük ($\bar{X}=3.58$, $Ss=.91$) ortalama değere düşmektedir.

Öğrencilerin liderlik becerilerine sahip olma düzeyleri nasıldır?

Öğrencilerin liderlik becerilerini edinme düzeylerine ilişkin maddeler AFA ile faktörleştirilmiştir (Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliği .783, Bartlett's Küresellik Testi Chi-Square= 628.113, $df=6$, $p=.000$). Dört maddenin tek faktör altında toplandığı bir yapı elde edilmiştir. Faktör yapısındaki maddelerin iç tutarlılık değeri (α) .802 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, ölçme aracının güvenilir ölçüm yaptığına işaret etmektedir.

Tablo 3, öğrencilerin liderlik becerilerine ilişkin tanımlayıcı istatistikleri göstermektedir. Maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayıları -.346 ile -.108 arasında değişkenlik gösterdiğinden verinin normal dağıldığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Ölçme aracı genelinde maddelerin ortalama puanları 3.45 ile 3.80 arasında değişmektedir. Ortalama değerlere göre öğretmenler, öğrencilerin liderlik becerilerini çok düzeyinde edindiklerini düşünmektedir ($\bar{X}=3.62$, $Ss=.69$). Liderlik becerileri arasında öğrencilerin en yüksek düzeyde edindikleri algılanan beceri hedef belirleme becerisidir ($\bar{X}=3.80$, $Ss=.78$). En düşük düzeyde edinildiği algılanan beceri ise sorunların üstüne gitme becerisidir ($\bar{X}=3.45$, $Ss=.95$). Öğretmenler, öğrencilerin sorunlarla karşılaştıklarında vazgeçmeden çözmek için uğraşma becerilerinin diğer becerilere göre daha zayıf olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler karar verme ($\bar{X}=3.58$, $Ss=.84$) ve sorumluluk üstlenme ($\bar{X}=3.65$, $Ss=.90$) becerilerinin çok düzeyinde edinildiğini düşünmektedir. Bu çalışmada, öğrenci liderliğine ilişkin faktör yapısı indeks puanına dönüştürülmüştür. Bu sebeple doğrudan gözlenen değişken gibi analizlere alınmıştır.

Tablo 3.

Öğrencilerin Liderlik Becerilerini Edinme Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler (N=575)

Madde ve içeriği	\bar{X}	S	Çarpıklık (StE=-.102)	Basıklık (StE=-.203)	Madde-Toplam Korelasyon	Madde silinirse Alpha değeri
Hedef belirleme: Öğrenciler, hangi sıklıkta kendileri hedefler belirlemektedirler?	3,80	0,78	-,274	-,276	.532	.790
Karar verme: Öğrenciler, hangi sıklıkta kendi kararlarını almaktadırlar?	3,58	0,84	-,257	-,158	.640	.740
Sorumluluk üstlenme: Öğrenciler, hangi sıklıkta kendi başlarına görev üstlenmektedirler?	3,65	0,90	-,346	-,345	.646	.737
Sorunların üstüne gitme: Öğrenciler, hangi sıklıkta sorunların üstüne gidip çözmeye çabalamaktadırlar?	3,45	0,95	-,305	-,286	.652	.735
Öğrencilerin liderlik becerilerini edinme düzeyi (İndeks puanına dönüştürülmüştür)	3.62	0.69	-.314	-.108		$\alpha =.802$

Okulun özellikleri nasıldır?

Tablo 4, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bağlamsal özelliklerinden tür, büyüklük ve kademe bilgilerini göstermektedir. Katılımcıların %11.2'si özel okullarda görev yapmaktadır. Bu oran, ulusal düzeydeki dağılıma benzerlik göstermektedir (MEB, 2021). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu devlet okullarında görev yapmaktadır. Okul büyüklüğü bakımından öğretmenlerin neredeyse yarısı büyük okullarda görev yapmaktadır. 15 ve daha az sayıda öğretmenli okullarda çalışan

öğretmenlerin oranı ise %20.5'tir. Katılımcıların okul düzeyine göre dağılımı bakımından ilkökul kademesinde ve ortaokul kademesinde görev yapanlar yaklaşık %40 oranında temsil edilmiştir. Lise kademesinde görev yapanlar ise yaklaşık %20 oranında temsil edilmiştir.

Öğretmenlerin ortalama liderlik performans puanları ile öğrencilerin ortalama liderlik becerilerini gerçekleştirme puanlarının okulların türüne, düzeyine ve büyüklüğüne göre anlamlı şekilde değişip değişmediği bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te görülebilir. Test sonuçlarına göre hiç bir anlamlı fark bulunamamıştır ($p > .05$). Öğretmenlerin liderlik yapma algılarına ilişkin ortalama puanları ve öğrencilerin liderlik becerilerini edinmeye ilişkin öğretmenlerin algılarına ait ortalama puanlar, okulların bağlamsal özelliklerine göre anlamlı şekilde değişmemektedir.

Tablo 4.

Okulların Bağlamsal Özelliklerden Tür, Büyüklük ve Kademe Özelliklerine Göre Katılımcıların Dağılımı

Bağlamsal Özellikler		f/%	1	2	3	Toplam
Okul Türü	1: Devlet Okulu; 2:Özel Okul	f	511	64		575
		%	88.9	11.2		100
Okul Düzeyi	1: İlkokul; 2: Ortaokul; 3: Lise	f	229	223	123	575
		%	39.8	38.8	21.4	100
Okul Büyüklüğü*	1: Küçük (15 öğretmen ve daha az); 2: Orta (16-30 öğretmen) ; 3: Büyük (31 ve daha fazla öğretmen)	f	118	166	291	575
		%	20.5	28.9	50.6	100

* Okul büyüklüğü okulda çalışan öğretmen sayısına göre tanımlanmıştır.

Tablo 5.

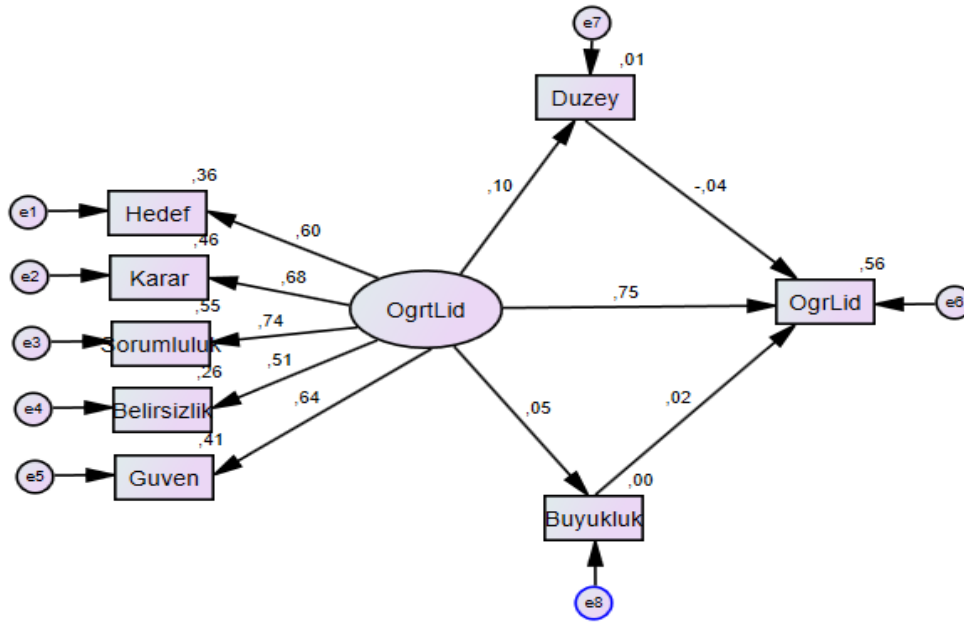
Bağımsız Örneklem için t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Test Edilen	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	n	\bar{X}	Ss	F	p
Okul Türü	Öğretmen liderliği	1-Devlet	511	3.82	.530	.316	.574
		2-Özel	63	3.93	.481		
	Öğrenci liderliği	1-Devlet	511	3.60	.679	.977	.323
		2-Özel	63	3.81	.738		
Okul Büyüklüğü	Öğretmen liderliği	1-Küçük okul	118	3.84	.490	1.155	.316
		2-Orta büyüklükte okul	166	3.78	.544		
		3-Büyük okul	291	3.86	.528		
	Öğrenci liderliği	1-Küçük okul	118	3.60	.705	1.991	.137
		2-Orta büyüklükte okul	166	3.54	.698		
		3-Büyük okul	291	3.67	.674		
Okul Düzeyi	Öğretmen liderliği	1-İlkokul	229	3.80	.500	1.188	.306
		2-Ortaokul	223	3.84	.513		
		3-Lise	123	3.89	.588		
	Öğrenci liderliği	1-İlkokul	229	3.60	.683	.203	.816
		1-Küçük okul	118	3.84	.490		
		2-Orta büyüklükte okul	166	3.78	.544		

Ölçüm modellerinin test sonuçları nasıldır?

Araştırmada literatüre dayalı geliştirilen hipotezlerin testi için kovaryans temelli YEM (maksimum olabilirlik) gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede üç model test edilerek veri ile en uyumlu model belirlenmeye

çalışılmıştır. Okulun bağlamsal özelliklerine ilişkin değişkenler sınıflama ölçeği ile ölçüldüğünden faktörleştirilmeksizin ve indeks puanı üretilmeksizin ayrı değişkenler halinde YEM analizine alınmıştır. İlk test edilen modelde öğretmenlerin liderlik yapma ve öğrencilerin liderlik becerilerini edinme düzeylerine ilişkin değişkenlerin yanı sıra okulun bağlamsal özelliklerinden üçü (okul türü, okul büyüklüğü, okul kademesi) aynı anda analize alınmıştır. Bu model denemesinde anlamlı sonuçlar elde edilememiştir. Ardından ilk modelden okul türü çıkartılarak model tekrar test edilmiştir. İkinci modelde sekiz gözlenen değişken ile dokuz gizil değişken bulunmaktaydı. Analiz sonucunda Şekil 2 ile gösterilen standardize edilmiş yol katsayılarının gösterildiği model üretilmiştir. Mahalanobis uzaklık değerleri kontrol edilmiş ve normalliği tehdit eden herhangi bir vaka belirlenmemiştir. Çoklu bağlantılılık açısından da tehdit eden herhangi bir ilişki düzeyi gözlenmemiştir ($r < .85$). Standardize edilmiş tahminler t değerlerinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca uyum indeks değerleri model ile veri setinin iyi uyum sergilediğini göstermiştir: $\chi^2=75.654$, $df=18$, $\chi^2/df=4.20$ ($p=.000$), $RMSEA=.075$, $CFI=.945$, $AGFI=.94$, $NFI=.93$, $TLI=.914$ (Arbuckle 2016, s. 31; Tabachnick & Fidell, 2013, s. 725).



Şekil 2. İkinci modelin standardize edilmiş yol katsayıları

Tablo 6 regresyon değerleri ile standardize edilmiş toplam etki ve standardize dolaylı etki büyüklüğüne ilişkin bulguları göstermektedir. Öğrencilerin liderlik edinme düzeyi indeks puanı olarak hesaplanmış ve gözlenen bağımlı değişken şeklinde analize alınmıştır. Öğretmenlerin liderlik yapma düzeylerinin öğrencilerin liderlik becerilerini edinim düzeyleri üzerinde doğrudan anlamlı etkisi gözlemlenirken dolaylı etkisinin olmadığı belirlenmiştir ($r=.750$, $p=.000$). Böylece, çalışmada önerilen ilk hipotez doğrulanmıştır (H1: TQ, SL düzeyini anlamlı şekilde etkiler). Regresyon katsayısı dikkate alınarak öğrencilerin liderlik edinimindeki bir birimlik değişimin % 56'sını öğretmenlerin liderlik yapma sıklığı açıklamaktadır ($R^2=.56$). Fakat bu modelde okulun bağlamsal özelliklerinden (büyüklük ve düzey) anlamlı bir dolaylı (aracı) etki sergilememiştir. Tablo 6'ya göre öğretmenlerin liderlik becerilerini sergilemelerine ilişkin algıları okulun kademesi üzerinde doğrudan fakat düşük bir etkisi gözlenmiştir ($.09$, $p<.05$).

Tablo 6.

İkinci Modelin Maksimum Olabilirlik Regresyon Puanları

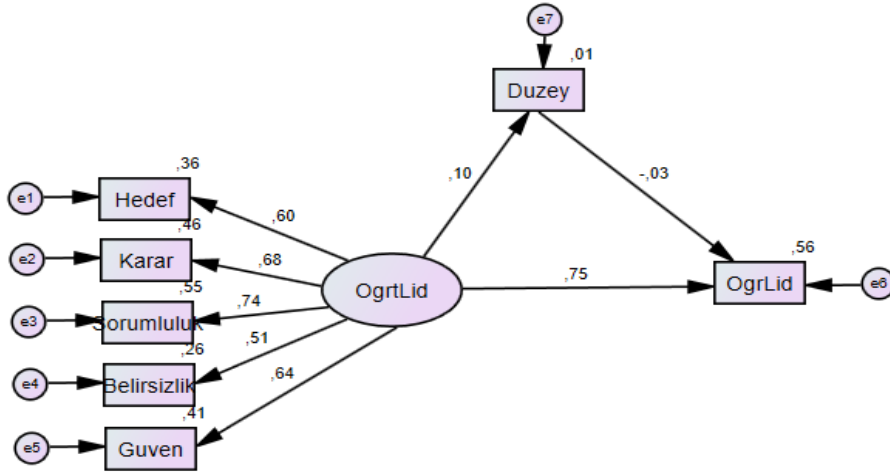
Hipotezler	Standardize edilmemiş ilişki	Standard Hata	Standardize Doğrudan Etki	Standardize Dolaylı Etki	P	Standardize toplam etki
ÖgrtLid → ÖğrLid	1.482	.114	.750	-.003	***	.747
ÖgrtLid → Okul Büyüklüğü	.123	.107	.055	.000	.249	.055
ÖgrtLid → Okul Kademesi	.303	.147	.098	.000	**	.098

Okul Kademesi → ÖğrLid	-.026	.021	-.040	.000	.218	-.040
Okul Büyüklüğü → ÖğrLid	.019	.029	.022	.000	.509	.022

İlişki 0.001 düzeyinde anlamlıdır. **. İlişki 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Üçüncü modelde yalnızca okul düzeyine (ilkokul, ortaokul, lise) yer verilerek deneme yapılmıştır. Modelin testinde yedi gözlenen değişken ve dokuz gizil değişken yer almıştır. Normallik kontrolü verinin normal dağıldığını doğrulamıştır. Şekil 3, standardize edilmiş yol katsayılarını vermektedir. Standardize edilmiş ilişki değerleri t değerlerinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Uyum indeksleri de model ile veri seti arasında iyi uyum olduğunu göstermektedir: $\chi^2=49.986$, $df=13$, $\chi^2/df=3.84$ ($p=.000$), $RMSEA=.070$, $CFI=.964$, $AGFI=.947$, $NFI=.952$, $TLI=.942$.

Tablo 7 regresyon katsayıları ile standardize edilmiş toplam etki değerlerini göstermektedir. İkinci model ile karşılaştırıldığında üçüncü modelin daha iyi uyum puanlarına sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin liderlik yapma sıklığının öğrencilerin liderlik becerilerini edinme düzeylerini doğrudan ve anlamlı şekilde yordadığı teyit edilmektedir ($r=.750$, $p=.000$). Fakat bu modelde de okulun bağlamsal bir özelliği olarak okul kademesinin anlamlı aracı değişken olmadığı gözlenmiştir. Böylece H_3 (Okulun bağlamsal özellikleri öğrencilerin liderlik edinim düzeyini anlamlı şekilde etkiler) hipotezi ile H_4 (OgrtLid performansının OgrLid edinme düzeyi ile ilişkisinde OkulNit aracılık etmektedir) hipotezi reddedilmiştir.



Şekil 3. Üçüncü modelin standardize edilmiş yol katsayıları

Öte yandan Tablo 7'de görüldüğü üzere öğretmenlerin liderlik becerilerini sergilemelerine ilişkin algıları okulun kademesi üzerinde düşük fakat doğrudan anlamlı bir etkiye sahiptir ($.09$, $p<.05$). Dolayısıyla araştırmanın ikinci hipotezi olan H_2 : Öğretmenlerin liderlik yapma sıklıkları okulun bağlamsal özellikleri üzerinde etkilidir hipotezi doğrulanmıştır.

Tablo 7.

Üçüncü Modelin Maksimum Olabilirlik Regresyon Puanları

Hipotezler	Standardize edilmemiş ilişki	Standard Hata	Standardize Edilmiş ilişki	Standardize Dolaylı Etki	p	Standardize toplam etki
ÖgrtLid→ÖgrLid	1.482	.114	.751	-.003	***	.747
ÖgrtLid →Okul Kademesi	.294	.147	.098	.000	**	.095
Okul Kademesi →ÖgrLid	-.022	.021	-.040	.000	.286	-.035

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, öğretmen liderliği ile öğrencilerin liderlik becerileri edinme düzeyi arasındaki ilişkide okul niteliklerinin anlamlı bir aracı etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen temel bulgulara göre öğretmen niteliklerinin, öğrencilerin liderlik becerileri edinmelerinde anlamlı etkisinin olduğu belirlenmesine karşın bu ilişkide okul niteliklerinin anlamlı aracı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenler, liderlik becerilerini sıklıkla yerine getirdiklerini algılamaktadır. Bu durum öğrenci liderliğinin geliştirilmesi için önemli bir başlangıç noktası olabilir. Başkalarını motive etmek isteyenler öncelikle kendilerini motive etmelidir. Eğitim alan yazını kendilerini motive edebilen liderlerin, diğerlerini de motive edebileceğini belirtmektedir (Bush & Middlewood, 2005, s. 88). Öğretmenlerin, liderlik becerileri arasında karar vermeyi ve hedef belirlemeyi diğer becerilere göre daha sık gerçekleştirdikleri söylenebilir. En düşük sıklıkta gerçekleştirdikleri beceri ise belirsizlikle baş etme becerisidir. Bu sonuç Can'ın (2009) ulaştığı "öğretmenlerin öğrenme ve kendilerini geliştirme isteklerinin yüksek olmasına karşın uygulamaya yönelik davranışlarının yetersiz olduğu" sonucu ile uyumludur. Bir başka ifade ile zihinsel olarak geliştirilen planlar uygulamaya aktarılamamaktadır. Aslında liderlik, uygulamayla doğrudan bağlantılıdır. Eyleme geçmemiş, yalnızca zihinsel düzeyde kalmış taslaklar liderlik göstergesi değildir. Öte yandan, öğretmenler sorumluluk üstlenme ve kendilerine güven becerilerini sıklıkla yerine getirdiklerini algılasalar da mevcut çalışmada belirlenen görece düşük düzeyde sorumluluk üstlenme performansı, öğretmenlerin liderlik yönlerine gölge düşürmektedir. Özellikle belirsizlik karşısında sorumluluktan kaçma davranışı düşük liderlik potansiyelinin bir göstergesi olarak saptanmıştır (Yenipınar & diğerleri, 2020). Beycioğlu ve Aslan (2012) ilköğretim kademesinde öğretmen liderliğini inceledikleri çalışmalarında, bu çalışmada ulaşılan sonuçlara benzer şekilde, öğretmenlerin sıklıkla liderlik yaptıklarını algıladıklarını saptamıştır. Arslan ve Özdemir, (2015) ise öğretmenlerin "öğretmen liderliği olgusuna karşı olumlu bir tutuma sahip oldukları" bulgusuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin 'liderlik yapma' algısına sahip olduklarını, kendilerini lider olarak gördükleri fakat bunları tam olarak uygulamaya aktaramadıkları şeklinde yorumlanabilir. Düşünme ve karar verme liderlik için değerli olmakla birlikte uygulama liderlik performansı için vazgeçilmezdir (Bush, 2008; Hallinger & Heck, 2011). Öğrencilere liderlik becerilerinin kazandırılması için, özellikle anahtar liderlik becerilerinde, öğretmen liderliğinin gerçekleşme oranının artırılması gereklidir. Araşkal ve Kılınç (2019) öğretmen liderliğinin yaygınlaşması için yapılması gerekenleri 'öğretmenlerin kariyer fırsatlarını genişletme, yeterli ücret artışını sağlama, manevi ödüllendirme, öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması ve öğretmen özerkliğini sağlayıcı uygulamalar' şeklinde sıralamışlardır.

Özgüven aracı bir değişken işleviyle belirsizlikle baş etmeyi etkilemektedir (Yıldırım & Yenipınar, 2021). Belirsizlik, değişim anlarının ve dönemlerinin temel özelliklerinden biri olduğundan belirsizlikle baş etme liderliğin önemli göstergelerinden biridir. Belirsizlik anlarında liderlik üstlenenler, başarılı olabilmek için en az değişim miktarı kadar kendilerini geliştirmek ve değiştirmek durumundadır (Revens, 1982). Özgüven, liderlik özelliklerindedir. Öğretmenlerin istenen liderlik özelliklerini göstermelerini sağlamak için belirsizlik durumlarında özgüvenli davranmalarını destekleyici alt yapı oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin belirsizlikle baş etme düzeylerini düşük olarak algılamalarının bireysel, kurumsal ve sistemsel nedenleri olabilir (Bush, 2008). Öğretmenlerin belirsizlikle baş etme yönlerini geliştirebilmek için kurumsal ve sistem düzeyinde düzenlemeler gereklidir. Bu düzenlemelerin bir kısmı öğretmen seçimi ve yetiştirmeyle ilgilidir. Sahlberg'in (2018) belirttiği gibi öğretmen adaylarının seçiminde öğretmenlik yapmaya tutku ile bağlı adaylar belirlenebilir. Bağlılık, ısrarcı olmak (persistence) liderlik becerilerini geliştirmede genel bir tutumdur (Yıldırım & Yenipınar, 2021). Öğretmen liderliğinin desteklendiği bir okul iklimi ve kültürü geliştirilebilir. Öğretmen liderliğinin gelişmesinin önemli bileşenlerinden olan

öğretmenlerin mesleki özerkliğini geliştirecek düzenlemeler yapılabilir (Araşkal & Kılınç, 2019; Bush, 2008; Hallinger, 2018; Viennet & Pont, 2017).

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenler, öğrencilerin liderlik becerilerini çok düzeyinde edindiklerini algılamaktadırlar. Bu sonuç Akyürek'in (2020) özel yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerinin 'her zaman' düzeyinde gerçekleştirdikleri; zorunlu öğretim kapsamındaki okullarda öğrencilerin liderlik potansiyelinin yüksek olduğu sonuçlarıyla da uyumludur (Öz & Baloğlu 2020, Uslu & Aslan 2020). Öğretmenlerin liderlik performansı ile karşılaştırıldığında öğrencilerin liderlik sergileme becerileri daha düşük düzeyde algılanmıştır. Araşkal & Kılınç (2019) öğretmen liderliğinin öğrenci motivasyonunu artırma noktasında önemli bir unsur olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin liderlik düzeyleri arttıkça; öğrenci liderlik potansiyelinin gelişeceği söylenilebilir. Alan yazında liderliğin öğrenilebileceği ve öğretilebileceği sıklıkla vurgulanmaktadır (Bush, 2008; Kearns, 2019; Konuk & Posner, 2021). Liderlik becerilerinin sergilenmesinde genetik faktörlerden daha fazla çevresel faktörlerin etkisinin olduğu açıklanmaktadır. Bir başka ifadeyle liderliğin geliştirilebilmesi için sistem ve okul düzeyinde girişim fırsatları olduğu belirtilmektedir (Arvey vd., 2007). Öz & Baloğlu, (2020) çalışmalarında geçmiş eğitim yaşantılarında liderlik deneyimi olan öğrencilerin liderlik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Liderlik geliştirme uygulamaları öğrencilerin liderlik potansiyeline olumlu katkı yapabilmektedir (Ogurlu & Emir, 2014; Cansoy, 2017). Bu çerçevede öğretmenlerin liderlik uygulamaları öğrencilerin liderlik potansiyelini geliştirebilir.

Öğrencilerin liderlik becerileri arasında görece daha yüksek düzeyde edindikleri beceri hedef belirleme becerisidir. Diğerlerine göre en düşük sıklıkta gerçekleştirilen beceri ise sorunların üstüne gitme becerisidir. Hedeflerin gerçekleştirilmesi sürecinde sorunlarla karşılaşıldığında vazgeçmeden hedeflere ulaşmak için çaba göstermek bir liderlik özelliğidir (Bush, 2008; Eckert & Daughtrey, 2019; Lunenburg & Ornstein, 2022). Bu nedenle öğrencilerin bu yönlerinin güçlendirilmesine önem verilmeli, sorun çözümü için çaba harcama becerisi kazandırabilecek öğretim etkinlikleri tasarlanmalıdır. Öğrencilerin liderlik becerilerini edinmeleri, öğretmenlerin kendi liderlik performanslarına ilişkin algılarıyla uyumludur. Öğretmenler de belirsizlikle baş etme bakımından diğer boyutlara göre daha düşük performans sergilediklerini bildirmiştir. Bu çerçevede, öğrencilerin liderlik davranışları sergilemelerinde öğretmenlerin anahtar rol oynadıkları söylenebilir. Öz ve Baloğlu, (2020) öğrencilerin liderlik potansiyelinin yüksek olmasına karşın liderlik deneyimleme fırsatlarının az olduğunu bu nedenle liderlik eğitiminin sınırlandırıldığını vurgulamıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri öğrencilerin kendi başlarına karar alma becerilerinin diğer becerilere göre daha düşük algılanmasıdır. Adair (2005, s. 73) karar vermenin liderliğin anahtar faaliyetlerinden biri olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerde bu becerinin düşük düzeyde olması diğer boyutları da doğal olarak olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrencilerin liderlik potansiyelleri geliştirilmesinde öncelikle karar verme becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Alan yazında eğitim programları yoluyla öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilebileceği belirtilmektedir (Ogurlu & Emir, 2014). Bu nedenle öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirecek eğitim programlarının düzenlenmesinin ve bu programların karar verme becerileri gelişmiş, bu durumları deneyimleri ile göstermiş öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesinin öğrenci liderliği için anlamlı olduğu söylenilebilir.

Öğretmenlerin liderlik becerilerini sergileme sıklığı, öğrencilerin liderlik sergileme sıklığını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Liderlik becerilerini sergileme sıklığı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin de liderlik becerilerini sergileme sıklığını yüksek olarak algılamaktadır. Bu sonuç alan yazın ile uyumludur (Beycioğlu & Aslan, 2012; Öz & Baloğlu, 2020). Bireyleri etkileme ve yönlendirmede eylem ve model olma retorikten daha etkilidir. Öğrencilerin liderlik yönlerinin geliştirilmesinde en etkileyici unsur öğretmenlerin liderlik davranışlarıdır (Revans, 1982). Dolayısı ile öğretmenin liderlik kavramının farkında olması, liderlik davranışlarını desteklerken öğrencilerin liderlik davranışlarını da olumlu şekilde

etkileyebilir. Öğretmenlerin, liderlik hakkında ve liderlik eğitimine ilişkin bilgi edinmeleri hem onların liderlik davranışlarını bilinçli şekilde gerçekleştirmelerini hem de öğrencilerin liderlik yönlerini geliştirmeye katkı yapabilir. Eğitim politikalarını oluşturan, uygulayan ve öğretim süreçlerini yönetenlerin bu durumun farkında olması oldukça önemlidir. Bu durum toplumsal kültürün diğer sosyal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da bilimsel temelli olması ile yakında ilişkilidir. Birey ve toplumda, doğruların bilimsel yaklaşımlardan çok geleneksel yaklaşımlarla çözülebileceği düşüncesi hâkimse, demokrasi ve insanların eşit olduğu fikri gelişmemişse; toplumsal alanlarda liderlik davranışlarının sergilenmesi doğal olarak sınırlanabilir.

Bu çalışmada okulun bağlamsal niteliklerinin öğrencilerin liderlik edinimleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle öğrencilerin liderlik becerilerini edinmeleri üzerinde okulların tür, kademe ya da büyüklük özellikleri, öğretmenlerin etkisini değiştirmemektedir. Öğrencilerin liderlik edinimi üzerinde en önemli etki öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemedir. Bu sonuç önceki çalışmaların sonuçlarıyla uyumsuzdur. Örneğin Can (2009) ile Öz & Baloğlu (2020) tarafından yapılan çalışmalarda ilkokuldan liseye doğru kademeler arttıkça öğrencilerin liderlik davranışlarını sergileme sıklıklarının azaldığı bulunmuştur. Mitchell ve diğerleri (2015), Mansor vd., (2022) ve Agasisti vd., (2020) kırsal kesimdeki küçük okulların okul etkililiği ve liderlik sergilenmesi üzerinde anlamlı fakat düşük düzeyde etkilerine işaret etmektedir. Karakütük vd., (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da küçük okullarda iletişim ve sosyal ilişkilerin daha olumlu düzeyde olduğu bulunmuştur. Doğrudan bu çalışmanın konusuna odaklı olmamasına karşın alanyazında, okulun bağlamsal niteliklerinin öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi aracı olarak etkilediği belirtilmektedir (Agasisti vd., 2020; Karakütük vd., 2014; Lunenburg & Ornstein, 2022; Mansor vd., 2022; Muijs & Harris, 2003; OECD, 2021). Mevcut çalışmada alanyazına dayalı geliştirilen hipotezlerden öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim doğrulanmasına karşın okul niteliklerinin aracı etkisi doğrulanmamıştır. Bu kapsamda Muijs & Harris (2003) tarafından önerildiği gibi her bir okulun farklı özelliklerinin öğretmen liderliğini ve öğrenci liderliğini etkileyebileceği düşünülebilir. Öğretmen liderliği ile öğrencilerin liderlik davranışlarını edinmeleri üzerinde okul yönetiminin anlayışı, okul iklimi, okul kültürü gibi boyutlar etkili olabilir.

Çalışmanın sonunda öğretmenlerin liderlik sergileme sıklıkları arttıkça öğrencilerin de liderlik davranışlarını edinim düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okulların bağlamsal niteliklerinin öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimde anlamlı bir aracı etki yaratmadığı saptanmıştır. Bu çerçevede okulların özel ya da devlet okulu olması, büyük ya da küçük okul olması, ilkokul veya ortaokul ya da lise olması fark etmeksizin öğrencilerin liderlik becerilerini edinmelerinde en önemli etkinin öğretmenin liderlik davranışlarını sergilemeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınırlılık

Bu çalışmada okul nitelikleri yalnızca okulun türü (resmî-özel), okulun düzeyi (ilkokul-ortaokul-lise) ve okulun büyüklüğü (küçük-orta-büyük) değişkenleri ile ölçülmüştür. Okul iklimi, okuldaki öğretim, okul dışı destekleyici faaliyetler gibi farklı değişkenler kullanıldığında sonuçların değişebileceği kestirilebilir. Öte yandan bu çalışmada test edilen okulların söz konusu değişkenleri bakımından elde edilen sonuç öğrenci liderliği alanındaki bilgi birikimine önemli bir katkı olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmanın bir başka sınırlılığı öğretmen algıları temelinde sonuçlara ulaşılmasıdır. Öğrenci, anne-baba görüşleri ve okul yöneticilerinin görüşleri dâhil edildiğinde sonuçlar farklı olabilir.

Öneriler

Okul türü, düzeyi ve büyüklüğünün öğrencilerin liderlik ediniminde bir etkisinin olmaması uygulamada öğretmenlerin önemine bir kez daha vurgu anlamına gelmektedir. Liderlik gibi sosyal ilişkilerin baskın olduğu becerilerin edindirilmesinde öğretmenlerin öğrencilerle gerçekleştirdikleri güvene dayalı ilişkilerin önemi oldukça belirginleşmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin iletişim, etkileşim boyutlarında üst düzey becerilere sahip olması için hem öğretmen yetiştirme hem de mevcut öğretmenlerin anılan yönlerinin geliştirilmesi, liderlik uygulamaları yapan öğretmenlerin ödüllendirilmesi bu araştırmanın uygulamaya yansıyan yönleri olarak belirtilebilir. Sonraki çalışmalarda okulların büyüklük, kademe ve türünün yanı

sıra okul iklimi, okul yöneticilerinin yönetim ve liderlik tarzları gibi yönleriyle birlikte öğretmenin liderlik sergileme davranışlarının öğrencilerin liderlik davranışlarını edinmeleri üzerinde ne düzeyde etkilediği incelenebilir.

Kaynakça/Reference

- Adair, J. (2005). *Etkili stratejik liderlik*. (Çev. F. Beşenek). Babiali Kültür Yayınları.
- Agasisti, T., Falzetti, P., & Soncin, M. (2020). School principals' managerial behaviours and students' achievement: An empirical analysis of Italian middle schools. *International Journal of Educational Management*, 34(5), 937-951.
- Araşkal, S., & Kılınc, A. Ç. (2019). Examining the factors affecting teachers' leadership: A qualitative research. *Educational Administration: Theory and Practice*, 25(3), 419-468.
- Akyürek, M. İ. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerde Liderlik. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 12(2), 198-219.
- Arbuckle, J. (2016). *IBM® SPSS® Amos™ 24 User's Guide*. USA: IBM Corporation.
- Arvey, R. D., Zhang, Z., Avolio, B. J., & Krueger, R. F. (2007). Developmental and genetic determinants of leadership role occupancy among women. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 693.
- Aslan, H., & Karip, E. (2014). Improving the leadership standards of school principals. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20(3), 255-279. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.011>
- Arslan, M. C., & Özdemir, M. (2015). Öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 190-207.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Teachers and administrators' views on teacher leadership. *Educational Administration: Theory and Practice*, 2(2), 191-223.
- Bolam, R. (2004). Reflections on the NCSL from a historical perspective. *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(3), 251-67.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. Sage.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development*. Sage.
- Büyükdöztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 8(2).
- Cansoy, R., & Turan, S. (2016). Gençlik liderlik özellikleri ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 19-39.
- Cansoy, R. (2017). The Effectiveness of Leadership Skills Development Program for University Students. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(3), 65-87. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i3.899
- Çimen, B., & Karadağ, E. (2020). A qualitative study on working conditions and future anxieties of teachers at private schools. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 518-541. DOI: 10.17679/inuefd.476428
- Eckert, J., & Daughtrey, A. (2019). Teacher leadership development: Tracking one district's progress over three years. *Education Policy Analysis Archives*, 27(2). 1-22. DOI: 10.14507/epaa.27.4130
- EURYDICE (2018). *National education systems: Ongoing reforms and policy developments*. Available from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/general/14-ongoing-reforms-and-policy-developments_en [Accessed 20 May 2021].
- Gümüş, S., Bellibas, M.S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2): 149-173.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24.
- Hardie, B., Highfield, C., & Lee, K. (2022). Attitudes and values of teachers and leaders towards entrepreneurship education. *Research Papers in Education*, <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2028891>

- Haug, B. S., & Mork, S. M. (2021). Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103286.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration*. Mc Graw.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., & Ayram, A. (2014). Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 304-316
- Kearns, K. (2019). The Leadership Portfolio Program at The University of Pittsburgh: Teaching leadership to graduate students. *Teaching Public Administration*, 37(3), 255-273.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Bektaş, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: The role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice. *International Journal of Educational Management*, 35(7), 1556-1571.
- Konuk, S., & Posner, B. Z. (2021). The effectiveness of a student leadership program in Turkey. *Journal of Leadership Education*, 20(1): 79-101. <https://doi.org/10.12806/V20/I1/R6>.
- Koşar, D., Er, E. R., Kılınç, A.Ç., & Koşar, S. (2017). Analysis of teacher leadership studies: A content analysis study. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 4(7), 29-46. <https://doi.org/10.29129/inujse.317712>
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2022). *Educational Administration: Concepts and practices*. Sage.
- Mansor, A. N., Hamid, A. H., Medina, N. I., Vikaraman, S. S., Wahab, J. L. A., MohdNor, M. Y., & Alias, B. S. (2022). Challenges and strategies in managing small schools: A case study in Perak, Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 694-710. DOI: 10.1177/1741143220942517
- Mitchell, R. M., Sun, J., Zhang, S., Mendiola, B., & Tarter, J. C. (2015). School Effectiveness: A Meta-analytic review of published research. İçinde M. F. DiPaola, & W. K. Hoy (Eds.), *Leadership and School Quality* (s. 161-170). Charlotte, NC. IAP.
- MEB TTKB (Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı)(2022). Öğretim programları. Erişim: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=788> [17 Nisan 2022].
- MEB (2021). *Örgün eğitim istatistikleri: 2020-2021*. Erişim: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_20_20_2021.pdf [06 Aralık 2021].
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management and Administration*, 31(4), 437-448.
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-81. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- Öz, H., & Baloğlu, N. (2020). Öğrencilerin eğitim kademelerinde liderliği deneyimleme durumlarının analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 139-158.
- Ogurlu Ü., & Emir S. (2014). Effects of a leadership development program on gifted and non-gifted students' leadership skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 223-242. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.13>
- Özdemir, S., Çoban, Ö. & Bozkurt, S. (2020). Examination of the relationship between school principals' 21st century skills and their strategic leadership according to teachers' opinions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 10(2): 399-426. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.014>.

- Posner, B. Z., & Kouzes, J. M. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations*. Jossey-Bass.
- Revans, R. (1982), 'The origins and growth of action learning', Bromley, Chartwell-Bratt.
- Ruane, J.M. (2005). *Essentials of research methods: A guide to social science research*. Oxford: Blackwell Publishing
- Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya modeli* (Çev. C. Mavituna). Metropolis Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. PegemA.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Sixth edition. New York: Pearson.
- Turkish Education Association Think Tank (TEDMEM). 2020. *Education evaluation report, 2019*. Ankara: TED. www.tedmem.org/yayin
- TEDMEM. (2021). Türkiye'nin TIMSS 2019 performansı üzerine değerlendirme ve öneriler (TEDMEM Analiz Dizisi 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- United Nations Education Science Culture Organization (UNESCO), (2017). *E2030: Education and skills for the 21st century*. Available from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117_eng. [Accessed 27 July 2021]
- Uslu, T., & Aslan, M. (2020). Student leadership scale: Validity and reliability study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 21(3), 1181-1196.
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* (OECD Education Working Papers No. 162). Paris: OECD Publication.
- Yenipinar, Ş., Yıldırım, K. & Tabak, H. (2020). Determining the leadership potential of school administrators based on data triangulation. i.e.: *Inquiry in Education*, 12(2), Retrieved from: <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol12/iss2/7>
- Yıldırım, K. & Yenipinar, Ş. (2021). Examining the role of contextual conditions and leadership status of school principals from multiple perspectives. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 207-226.
- Yin, H., & Huang, S. (2021). Applying structural equation modelling to research on teaching and teacher education: Looking back and forward. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103438.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Leadership is a high-level skill containing 21st-century skills such as setting goals, undertaking responsibility, dealing with uncertainty. There is a research gap addressing the mediation role of contextual characteristics of the school in leadership education. This study investigated the mediating role of the contextual characteristics of school consisting of type, level and size on the relationship between teachers' leadership performance and students' acquisition of leadership skills. We first proposed following hypotheses based on the literature and then tested them.

H1: Teacher leadership performance significantly predicts the students' leadership acquisitions.

H2: Teacher leadership performance has meaningful relationships with the schools' contextual qualities

H3: School's contextual qualities significantly predicts the students' leadership acquisitions

2. METHOD

This study is a cross-sectional survey using quantitative methods. We tested a theoretical model including teacher qualities as a potential predictor of students' leadership acquisition while proposing school qualities as a possible mediator of the effects of teacher qualities on the students' leadership acquisition. The data were gathered from a totally of 575 teachers working at formal compulsory schools located in the city center of Aksaray in the school year 2020-2021. We accessed the study participants through multi-stage sampling methods (stratified, proportional, random). Female participants consisted of 57.2 % (f=329) of the participants. Based on the total experience in teaching, nearly 30 % of the participants were between 1-5 years range. 30 % of them had experience over 15 years. Nearly 20 % of the participants were in the first year at the current school. More than 1/4th of the participants had been working for at least six years at the same school. Only 9.2 % of participants had master's degree, the rest of them had undergraduate education degree. Data were collected using the leadership potential measurement instrument that the researchers had previously developed. We performed descriptive statistics (% , f , \bar{x} , S), exploratory factor analysis (EFA), independent samples t test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlation coefficient (r) and structural equation modelling (SEM) for analysing data. We considered the .05 significance level when judging a result.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

We tested three models, and we identified the best fitted model with the data. We first entered the all school related variables (school type, school level and school size) into the path analyses, but the model was not identified. Then we tested the second model by adding two school related variables (school level and school size). In the tested second model, there were eight observed endogenous variables, nine unobserved endogenous variables, and 16 residuals. The second model had relatively good fit with the data set. We checked the multicollinearity between variables and there was no correlation higher than $r=0.85$. Standardized estimates showed that a) t values were significant, b) $\chi^2=75.654$, $df=18$, $\chi^2/df=4.20$ ($p=.000$), c) RMSEA= .075, d) CFI=.945, e) AGFI=.94, NFI=.93, TLI =.914. In addition, critical ratio (CR) scores are all significant because they are greater than 1.96 ($p<.05$) that informs that 'parameter estimates are normally distributed, and it is correct only in large samples' (Arbuckle 2016 p. 31). These results confirm the good fit between the model and the data set (Tabachnick and Fidell, 2013). Then, we tested third model including only one school related variable (school level), there were seven observed endogenous variables, nine unobserved endogenous variables, & 15 residuals. The assessment of normality verified the normal distribution. The path analysis generated the model displayed in Figure 2 that depicts the standardized path coefficients. Standardized estimates displayed that a) t values were significant, b) $\chi^2=49.986$, $df=13$,

$\chi^2/df=3.84$ ($p=.000$), c) RMSEA= .070, d) CFI=.964, e) AGFI=.947, NFI=.952, TLI =.942. These results verify the better fit than prior model. Each skill has three procedures that i) cognitive preparation, ii) plan, and iii) practice. Findings indicate that teachers have a tendency of getting more difficulty from cognitive preparation towards application. Teachers' perceptions across the leadership skills change considerably. While two hypotheses were verified, the hypothesis suggesting the mediating role of the contextual characteristics of the school was rejected. The study found that the frequency of teachers' leadership significantly predicted students' leadership acquisition; however, it found that the contextual characteristics of the school did not have a significant mediating effect. The study concluded that the most important effect on equipping students with leadership skills, regardless of whether the schools are private or public schools, large or small schools, primary or secondary school or high school, is the teacher's leadership behaviors. Based on the results, suggestions have been developed to support leadership education. Since improving teachers' leadership skills leads to developing students' leadership skills, in initial teacher education teacher candidates should be well equipped with social skills and teachers' professional autonomy in service should be improved. In addition, school autonomy accompanied by accountability can also encourage leadership at school encompassing teachers and students.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 25.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-34183927-000-00000712380

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma iki araştırmacı tarafından birlikte tasarlanıp yürütülmüş ve sonuçlanmıştır. Birinci ve ikinci yazar katkılarının %50'ye yakın olduğunu söylenilebilir. Birinci ve ikinci yazarın yoğunlaştığı konuların aşağıdaki gibi olduğu söylenilebilir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, bulgular, yorum ve öneriler ve raporlaştırma

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ve çıkar çatışması bulunmamaktadır.