

Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Emre DENİZ¹ ve Mevlüt KARA²

Öz

Bu çalışmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, yordayıcı korelasyonel modele göre tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 625 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması için "İletişim Becerileri Ölçeği" ile "Öğretmen Liderliği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel istatistik analizleri, korelasyon analizi ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarının yüksek ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarının kısmen yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğretmen liderliği algıları arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretmen liderliğini yordayan önemli bir faktör olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin iletişim becerilerinin boyutları arasında "temel beceriler ve kendini ifade etme" boyutu öğretmen liderliğinin en önemli yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin liderlik becerilerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi açısından meslek öncesinde ve mesleklerini gerçekleştirirken iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim ve faaliyetlerin yapılması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, İletişim Becerileri, Öğretmen Liderliği, İlköğretim, Yordayıcı Korelasyonel Araştırma

Examining the Relationship between Teachers' Communication Skills and Teacher Leadership Perceptions

Abstract

In this study, it was aimed to examine the relationship between the communication skills of primary school teachers and their perceptions of teacher leadership. The study was designed according to the predictive correlation model. The sample of the study consists of 625 teachers selected by simple random sampling method. The Communication Skills Scale and the Teacher Leadership Scale were used to collect research data. Descriptive statistical analysis, correlation analysis, and regression analysis were used to analyze the research data. The study found that teachers' perceptions of communication skills were high and their perceptions of teacher leadership were partially high. It was found that there was a positive, significant, and moderate relationship between teachers' communication skills and perceptions of teacher leadership. On the other hand, teachers' communication skills were found to be an important predictor of teacher leadership. In addition, among the dimensions of teachers' communication skills, the dimension of "basic skills and self-expression" was determined as the most important predictor of teacher leadership. In this context, it can be said that in order to reveal and develop teachers' leadership skills, training and activities should be carried out to improve their communication skills before and during their professional life.

Keywords: Teacher, Communication Skills, Teacher Leadership, Primary Education, Predictive Correlational Research

Atıf İçin / Please Cite As:

Deniz, E. ve Kara, M. (2025). Öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (2), 508-525. doi:10.33206/mjss.1548776

Geliş Tarihi / Received Date: 11.09.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 17.12.2024

¹ Bilim Uzmanı - Türkiye-Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, emredeniz1516@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-6937-2991

² Doç. Dr. - Türkiye-Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, mevlutkara85@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-6381-5288



Giriş

Toplumların sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik açılardan kalkınmasında en önemli faktörün eğitim olduğu söylenebilir. Bir ülkenin kalkınmışlık ve gelişmişlik düzeyi o ülkede yaşayan insanların eğitimi ile doğru orantılıdır. Eğitimin sistemli ve planlı bir şekilde gerçekleştirildiği okullarda eğitim sürecini planlayan, yönlendiren ve gerçekleştiren kişiler ise öğretmenlerdir. Her ne kadar günümüzde insanların öğrenme biçimleri ve öğrenmelerine etki eden unsurlar değişse de öğretmenlik mesleği önemini korumaktadır. Çeşitli alanlarda yaşanan gelişim ve değişimlerin etkisiyle öğretmenlik mesleğinde de geleneksel rollerinin yanında etki alanı daha geniş ve farklı roller üstlenen yeni bir anlayışa doğru geçiş yaşanmaktadır. Öğretmenler bir yandan sınıf içerisindeki öğretimle ilgili geleneksel rollerini yerine getirirken bir yandan da okul içerisindeki diğer paydaşların ve süreçlerin geliştirilmesine yönelik yeni roller üstlenmeye başlamıştır. Bu süreçte eğitimde yaşanan reformlar okul müdürünün tekelinde olan liderlik anlayışını da etkilemiş ve okuldaki liderliğin öğretmenler tarafından da paylaşılması gerektiği belirtilmiştir (Muijs ve Harris, 2003). Okuldaki liderlik rollerinin öğretmenlerle paylaşılması sonucunda “öğretmen liderliği” kavramı ortaya çıkmış ve bu kavram birçok araştırmaya konu olmuştur.

Etkili öğrenmenin gerçekleştiği okullar; öğretmenlerin öğretimsel süreçlerle ilgili alınan kararlara katılım gösterdikleri, rahatlıkla görüş ve düşüncelerini ifade ettikleri, meslektaşlık algısının yüksek olduğu, meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalıştıkları, mesleki bakımdan gelişimi hedefledikleri ve etkili iletişimin hâkim olduğu yapılardır (Lambert, 2003; Muijs ve Harris, 2003). Bu tür okullarda öğretmenlerin liderlik özellikleri daha fazla ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenlerin liderlik davranışları sergiledikleri okullarda, öğretmenler meslektaşlarıyla daha etkili bir iş birliği içerisinde olmakta ve karar süreçlerine daha fazla katılmaktadırlar. Lider öğretmenler, insanları eksik ve gelişmemiş yönleriyle kabul edip gelişmelerine yardımcı olan ve sürekli yeni bir şeyler öğrenmeye açık olarak eksikliği giderme çabasında olan, etkileme becerilerine sahip iletişimi güçlü kişilerdir (Güven 2015, 40). Bu özellikleri bağlamında hem sınıf içinde yaptıkları etkinliklerle hem de sınıf dışı davranışlarıyla meslektaşlarına örnek olabilmektedirler. Öğretmen liderliği kavramı; öğretmenin sınıf ve okul içerisinde, formel ve informal eğitsel aktivitelerde gönüllü olarak görev alması, çevresini etkileyerek güven meydana getirmesi ve meslektaşlarının gelişimine destek olma yeterliliği biçiminde tanımlanmaktadır (Can, 2007). Lider öğretmenler sınıf içi ve sınıf dışı süreçlerle öğrencilerinin eğitim süreçlerine katma değer sağlamakta, meslektaşlarıyla işbirliği yapmakta ve meslektaşlarının gelişimlerine rehberlik etmekte, öğretmenler ile yönetim arasında köprü görevi görmek ve okul yönetimine katkı sağlamaktadır. Lider öğretmenler okul yönetimi, öğrenciler ve meslektaşlar üzerindeki bu etkilerinden dolayı önemli bir konumdadır (Aslan, 2011). Lider öğretmenlerin okul paydaşları olan okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler üzerinde yukarıda belirtilen etkileri gösterebilmesi ve okul gelişimine pozitif katkı sağlayabilmesi için etkili bir iletişim sağlaması ve onlarla doğru bir biçimde diyalog kurmasının önemli olduğu söylenebilir. Toplumun her alanında sağlıklı bir ortam kurabilmek için iletişim becerileri önemli olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de başarılı olmak için iletişim becerilerine sahip olunması ve bu becerilerin etkin kullanılması gereklidir (Balcı, 1996). Bu sebeple hem okuldaki eğitim ve öğretim süreçlerinde hem de okul içi ve okul dışı paydaşlarla gerçekleştirilen paylaşım ve etkinliklerde lider öğretmenlerin iletişim becerilerine sahip olmalarının önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bozkurt-Bulut (2004) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde gerçekleştiren öğretmenlerin iletişim becerilerinin kurumdaki diğer meslektaşlarına kıyasla daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Lider öğretmenlerin okuldaki eğitim süreçlerine pozitif katkı sağlayabilmesi ve bu süreçlerde yer alan paydaşlar üzerinde etki bırakıp onları yönlendirebilmesi açısından iletişim becerilerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu öğretmenlerin okulun belirlenen amaçlarına ulaşılmasında ve meslektaşlarını güdülemelerinde (Katzenmeyer ve Moller 2013), öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmesi için en etkili öğretim etkinliklerini geliştirip uygulayabilmelerinde (Childs-Bowen, Moller ve Scrivner, 2000), öğrenci gelişimini takip etme ve değerlendirme konusunda ailelerle diyalog halinde olmalarında (Can, 2006) iletişim becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri etkin kullanmaları, öğretmen liderliği davranışlarını başarılı bir şekilde sergilemelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğretmen liderliği arasında bir ilişki olduğu düşünülebilir.

Öğretmen Liderliği

Özellikle yirminci yüzyılda yaşanmaya başlanan ve hayatın her alanını etkileyen bilimsel ve teknolojik gelişmeler öğretmenlik mesleğinin yapısını, öğretmenlerin okul ortamındaki rollerini ve öğretmenlerden mesleki açıdan beklentileri değiştirmiştir. Geleneksel liderlik anlayışının hâkim olduğu dönemlerde,

okullarda liderlik rollerinin genel olarak yasal açıdan gücü elinde bulunduran okul yöneticilerine atfedildiği söylenebilir. Öğretmenlerin ise çoğunlukla sınıf içi eğitim-öğretim görev ve sorumluluklarıyla sınırlandırıldığı ifade edilebilir. Ancak yirminci yüzyılın başlarında “demokratik okullar” görüşünü ortaya atan John Dewey ile birlikte “öğretmen liderliği” kavramı gündeme gelmeye başlamıştır (Danielson, 2006). John Dewey, geleneksel liderlik anlayışında yer alan okul müdürünün okulda yönetim mekanizmasının merkezinde olması görüşünün etkisini gittikçe kaybettiğini ve yerini okuldaki tüm bireylere sorumluluk alma ve liderlik yapma fırsatı verilmesi gerektiğini savunan dağıtımcı liderlik anlayışına bıraktığını ifade etmiştir (Harris ve Lambert, 2003). Dağıtımcı liderlik anlayışının yaygınlaşmasıyla beraber eğitim alanında formel lider olarak görev yapan okul müdürlerine liderlik etme alanında destek vereceği düşüncesiyle öğretmenlerin de kurum içerisinde liderlik özellikleri sergileyebilecekleri düşüncesi yayılmaya başlamış (Harris ve Muijs, 2004) ve bu doğrultuda “öğretmen liderliği” kavramı ortaya çıkmıştır. Öğretmen liderliği modeli örgütteki gücün paylaşılması, örgüt üyelerinin beraber çalışarak iş birliği ortamı oluşturmaları ve bir amaç doğrultusunda hareket etmeleri gibi yeni fikirlerin ortaya çıkmasıyla daha da çok önem kazanmıştır.

Öğretmen liderliği kavramına ilişkin literatür incelendiğinde, bu kavrama yönelik farklı bakış açıları geliştiren birçok tanım olduğu ancak kesin ve net bir tanımın yapılamadığı görülmektedir. Öğretmen liderliğinin tanımlanmasının kompleks ve güç olmasının, her eğitim ve okul ortamının kendine has bir ikliminin olması ve öğretmen liderliğinin de buna bağlı olarak ortama özgü bir yapıya bürünmesi nedenlerine bağlı olduğu ifade edilmiştir (Muijs ve Harris, 2003). Öğretmen liderliği hakkında net bir tanım yapılamaması; kavramın geniş alana sahip sorumlulukları, rolleri ve davranışları kapsamına yol açmıştır. Bu nedenle öğretmen liderliği kavramı için araştırmacılar tarafından farklı durumlara göre farklılık gösterme anlamına gelen “şemsiye ifade” tabirinin kullanıldığı görülmektedir (Harris, 2005).

Şemsiye bir ifade olarak kabul edilen öğretmen liderliğine ilişkin tanımlar, bu kavramın çok yönlülüğüne işaret etmektedir. Wasley (1991) öğretmen liderliği kavramını okuldaki meslektaşların değişime uyum sağlaması açısından ele alarak “okuldaki öğretmenleri değişime açık olma konusunda teşvik edebilme becerisi” olarak ifade etmiştir. Bu tanımda öğretmenlerin yaşanan değişimlere uyum sağlaması açısından mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlama yönünün vurgulandığı söylenebilir. Noble, Deemer ve Davis (1996) öğretmenlerin formel rollerinin yanında informal rollerinin de olduğunu belirterek öğretmenin sınıf içi liderlik rollerinin yanında sınıf dışı liderlik rolleri de olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda lider öğretmenlerin işbirlikçi bir ruha sahip olması gerektiğini söyleyerek bu öğretmenlerden rehberlik etme, program geliştirme ve personel geliştirme alanlarında okul toplumu üyelerine liderlik yapmak gibi çeşitli görevler üstlenmelerinin beklendiğini dile getirmişlerdir. Noble ve arkadaşları tarafından yapılan tanım; lider öğretmenlerden sınıf içi, okul içi ve okul dışı liderlik rolleri beklentisinin olduğunu göstermektedir. Harris ve Lambert (2003) öğretmen liderliğini okul içerisinde etkili öğretme ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi ile ilişkilendirmiş ve öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenerek eğitim-öğretim kalitesinin artırılması üzerinde direkt etki edilebilen bir süreç olduğunu ifade etmiştir. York-Barr ve Duke (2004) liderliğin etkileme özelliğine dikkat çekerek öğretmen liderliğini, etkili öğretme ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretimsel aktiviteleri geliştirmek ve öğrencilerin akademik başarısını arttırmak amacıyla öğretmenlerin meslektaşlarını, yöneticileri ve okulun diğer paydaşlarını bireysel veya ekip olarak etkiledikleri bir süreç olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen liderliği konusunda önemli çalışmalar yapan Katzenmeyer ve Moller (2013) ise öğretmen liderliğini; öğretmenlerin gelişmiş ve etkili akademik faaliyetler yapmaları, okulun belirlenen amaçlarını yerine getirmeleri ve meslektaşlarını güdülemek gibi çeşitli faaliyetlerin gerçekleşmesine öncülük etmeleri şeklinde tanımlamaktadırlar. Son olarak Kara (2022) öğretmen liderlerin alanlarında uzman olmaları, sınıflarında örnek ve yenilikçi uygulamalar yapmaları ve öğrencilerinin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemeleri, sınıf içi uygulamalarını meslektaşlarıyla paylaşmaları, meslektaşlarının mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları ve öğretmenler ile yöneticiler arasında köprü vazifesi görerek okul içi iletişimi güçlendirmeleri açısından okulların gelişimi için büyük önem taşıdıklarını ifade etmiştir. Bu tanımlardan ve açıklamalardan yola çıkarak öğretmen liderliği kavramının bireysellikten daha çok dayanışma, yardımlaşma ve iş birliğine dayalı okul gelişimini hedefleyen ve hem öğrenci öğrenmelerini geliştirme hem de meslektaşlarını teşvik ederek grup gelişmesine katkı sağlamaya öncülük etme gibi rolleri barındıran bir kavram olduğu çıkarımı yapılabilir.

Öğretmen liderliği kavramına ilişkin çeşitli sınıflamalar bulunsa da mevcut araştırmada Beycioğlu ve Aslan’ın (2010) geliştirdiği ölçek kullanıldığı için bu ölçekteki yapıya değinilecektir. Bu ölçek; kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği şeklinde ifade edilen boyutlardan meydana gelmiştir. Kurumsal gelişme boyutunda lider öğretmenlerin okulun gelişimine ilişkin faaliyetlere gönüllü olarak katılmaları, karar alma/verme süreçlerinde yer almaları, stratejik plana ilişkin amaçların ortaya konması ve

gelişimin sağlanması sürecinde yer almaları gibi hususlara vurgu yapılmaktadır. Mesleki gelişim boyutunda; lider öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri, öğrencilerine ve okullarındaki diğer öğretmenlere rol model olabilecek tutum ve hareketler ortaya koyarak onları etkilemeleri ve eğitsel faaliyetleri ğrencilerinin seviyelerine uygun hale getirmek hususunda arzulu davranmaları gibi konular yer almaktadır. Son olarak meslektaşlarla işbirliği boyutunda ise lider öğretmenlerin okullarındaki aday öğretmenlere yol göstermesi, diğer meslektaşlarıyla işbirliği yaparak okuldaki eğitsel faaliyetlerin etkisini artırmak iin gayret etmesi, okuldaki eğitsel ve yönetsel karar alma srelerine diğer öğretmenlerin katılması aısından aba göstermesi gibi davranışlar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin İletişim Becerileri

İnsanların etkileşimde bulunduğu tüm alanlarda bireylerin etkili iletişim becerilerine sahip olması daha sağlıklı iletişim kurma konusunda yarar sağlayabilmektedir. Özellikle odak noktasında insanın bulunduğu okul ortamında ve öğretmenlik mesleğinde bu konu etkisini daha fazla göstermektedir. Etkili bir öğretmenin mesleki ve kişisel gelişim sağlama, akademik performans sergileme, pedagojik bilgiye sahip olma gibi özelliklerinin yanında etkili iletişim becerilerine de sahip olması gerekmektedir (Polk, 2006). İletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanmak; bireyler arasında ilişkileri düzenleyip kolaylaştırmada (Kılıarslan, 2011), insanların karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilmesinde (Cüceloğlu, 2019), sağlıklı ilişkiler geliştirebilmede ve alışma hayatında başarı göstermelerinde (Deniz, 2003) olduka önemli rol oynamaktadır. Nitekim okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki başarısı iletişim becerilerini etkin ve doğru kullanmalarıyla mümkün olmaktadır (Balı, 1996). Etkili bir eğitim ve ğretim sürecinin gerekleşebilmesi iin özellikle ğrenci ve öğretmenlerin etkileşimde bulunmaları ön plana ıktığı iin öğretmenlerin iletişim becerilerini etkin kullanmayı bilmeleri büyük önem arz etmektedir (Ocak ve Erşen, 2015). Okul ortamlarında sağlıklı ve işlevsel bir iletişim ve etkileşim oluşturulması, öğretmenlerin etkili dinleme ve konuşma becerilerine sahip olmalarına bağlıdır. nk ğretmenler hem velilerle hem öğrencilerle hem diğer öğretmenlerle hem de yöneticilerle sürekli diyalog halinde olma gibi geniş bir iletişim yelpazesine sahiptirler. Okul ii ve okul dışı paydaşlarla sürekli iletişim halinde olması gereken öğretmenlerin kendilerini doğru bir biimde ifade etmeleri ve paydaşlarla doğru anlamı paylaşmaları sağlıklı bir eğitim sürecinin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bu yönüyle düşünüldüğünde, öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları hem eğitim süreci aısından hem de okulun doğru bir biimde işleyişi ve pozitif okul iklimi aısından önem taşımaktadır.

Okullardaki eğitim srelerinin önemli bir bölümü öğrenciler ile öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşim srelerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla okullarda verimli bir öğrenme-öğretme ortamı kurulabilmesi iin öğretmenlerin iletişime ilişkin yeteneklerinin gelişimini sağlayarak öğrenciler ile etkili iletişim sağlamaları gerekir (Gl, 1998; Yıldız, Karaca ve Bakırcı, 2022). Öğretmenlerin ğrencileriyle iletişimi sırasında onları anlama ve empati kurarak iinde bulundukları durumu hissedebilmelerinde sahip oldukları iletişim becerileri olduka önemlidir (Knen, 2009). Öğretmenlerin iletişim becerilerine odaklanan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin iletişim becerilerinin sınıf yönetimlerine (Aküzüm ve zdemir-Gültekin, 2017), ğrencilerin derse ilgilerine (Uzun, zdem ve Kara, 2018), ders alışma isteğine ve başarısına (Claus, Chory ve Malachowski, 2012) etki ettiği tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan yola ıkılarak, okullardaki eğitim sürecinin eğitim programlarında belirtilen amalara ulaşabilmesinin öğretmenlerin iletişim becerileri ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Öğretmenler sahip oldukları mesleki bilgileri öğrencilerine doğru bir biimde sunabilmek ve eğitim sürecinin kalitesini artırabilmek iin öğrencileriyle olan iletişimlerini doğru biimde yönetebilmelidir.

Öğretmenlerin iletişim becerilerini lmeye yönelik ilgili literatürde eşitli sınıflamalar olsa da mevcut araştırmada Owen ve Bugay (2014) tarafından oluşturulan lek kullanıldığı iin bu sınıflamaya yer verilmiştir. Bahsi geen lekte iletişim becerileri beş boyutta incelenmiştir. Temel beceriler ve kendini ifade etme adlı ilk boyutta; kişinin kendini yazılı ve sözlü biimde ifade edebilmesi, etkin dinlemeyi sağlaması, kendi duygularını dile getirmesi ve başkalarının duygularını anlayabilmesi gibi unsurlara vurgu yapılmıştır. İletişime zen gösterme adlı ikinci boyutta; kişinin dşncelerini anlaşılır biimde ifade etmesi, muhatabını doğru anlayıp anlamadığını kontrol etmesi, muhatabının sözünü bitirmesini beklemesi ve muhatabıyla iletişim mesafesini koruması gibi özellikler bulunmaktadır. Bu boyutta muhatap ile kurulan iletişimde düşünceli ve sorumlu hareket etmenin belirtildiği söylenebilir. İlişki kurmaya isteklilik adlı nc boyutta; kişinin başkalarıyla ilişki başlatmak ve sürdürmek konusunda aık olması, insanları dinlemek iin onlara zaman ayırması ve iletişim konusunda insanlara yakınlık göstermesi gibi faktörlere yer verilmektedir. Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim adlı dördüncü boyutta ise; kişinin duyguların aktarımında sözlü anlatımı ve bedensel dili kullanması, muhatabı anlamaya dönük dinlemesi, anlaşılmayan

hususlarda sorular sorması, konuşulanlar ile jestlerin, mimiklerin ve beden dilinin uyum göstermesi gibi faktörler yer almaktadır. Son olarak iletişim ilkelerine uyma adlı beşinci boyutta; kişinin başkalarını olduğu gibi kabul edebilmesi, önyargısız dinleyebilmesi ve sakin bir ses tonuyla konuşabilmesi gibi özellikler vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki

Lider öğretmenler okuldaki diğer öğretmenlerden farklı olarak geniş bir etki alanına sahiptir. Okul yöneticisi, meslektaşlar, öğrenciler, veliler ve diğer personellerle etkileşimde bulunmak ve eğitim-öğretim sürecini planlamak, eğitim faaliyetlerinde bulunmak, öğrenci öğrenmelerini arttırma, meslektaş gelişimine katkı sağlama ve okulun gelişim sürecinde karara katılım sağlama (Can, 2014) gibi okulun çeşitli yönlerini kapsayan rolleri bulunmaktadır. Çeşitli yönlerden okula ve okula ilişkin paydaşlara katkı sağlamaya yönelik görev ve sorumlulukları bulunan lider öğretmenlerin; kişilik özellikleri ile çevresindekileri etkileyebilmesi, çevreye uyum sağlayabilmesi, zengin mesleki ve kültürel bilgiye sahip olması ve eğitim sürecinin paydaşları ile iyi ilişkiler kurabilmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2021). Lider öğretmenler görev yaptıkları okullarda diğer meslektaşlarının gelişimi için ilham olurlar ve çaba gösterirler. Bunu sağlamak açısından lider öğretmenlerin diğer öğretmenlerle iletişimde bulunması, mesleğe ilişkin konuşmalar gerçekleştirmesi ve okuldaki örgütsel iletişim süreçlerinde ortaya çıkabilecek sorunların farkında olması gerekir (Bakıoğlu, 1998). Dolayısıyla öğretmen liderliğinin ortaya çıkabilmesi açısından lider öğretmenlerin nitelikli iletişim becerilerine sahip olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Lider öğretmenler okullardaki eğitim süreçlerinde geniş bir etki alanına yayılan çevre ve paydaşlar ile iletişim ve etkileşim içerisinde. Burgess ve Bates'e (2010) göre öğretmenler "liderlik gömleğini" giydiklerinde okulda büyük değişimler yapabilirler ve bu değişim sürecindeki etkinin asıl kaynağı lider öğretmenlerin okuldaki paydaşlarla iletişim kurması ve onları etkin biçimde dinlemesi rollerini doğru bir şekilde kullanmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda okullarda değişim süreçlerinin etkin bir yöneticisi konumunda bulunan lider öğretmenler, sahip oldukları iletişim becerileri ile eğitim sürecindeki paydaşları okulun amaçları doğrultusunda etkileyebilir ve yönlendirebilirler. Harris ve Muijs (2004) lider öğretmenlerin sergiledikleri rolleri sıralarken önemli rollerden birinin okuldaki tüm iş görenlerle açık bir iletişim sergileme olduğunu belirtmiştir. Öğrenci öğrenmesini geliştirmeyi amaç edinen ve bu amaç doğrultusunda öğretmen liderliği eylemlerini içeren bir model geliştiren Fairman ve Mackenzie (2012) ise, geliştirdikleri bu modelde "velilerle ve okulun diğer paydaşlarıyla iletişim kurma"nın öğretmen liderliğine ilişkin kritik eylemlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer biçimde Harris ve Lambert (2003) de öğretmen liderliği eylemlerini araştırmış ve iletişimin önemli mesleki becerilerden birisi olduğunu gözlemlemişlerdir. Öte yandan Heim ve Chapman (1990) da lider öğretmenlerin beraber çalıştığı insanlarla olan etkileşim sürecinde gösterdikleri etkili liderlik davranışlarından birisinin "sağlıklı iletişim kurmak" olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Çeküç (2008) lider öğretmen yeterliliklerini incelediği araştırmasında, etkili iletişim kurmanın önemli yeterliliklerden birisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu ifadeler doğrultusunda, lider öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri etkin kullanmalarının öğretmen liderliği davranışlarını sergilemelerine yardımcı olabileceği ve bu iki kavram arasında bir ilişkinin ortaya çıkabileceği söylenebilir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Öğretmen liderliği; eğitim-öğretimin süreçlerinin gelişimi, okuldaki karar süreçlerine katılma, öğrenci gelişimini ve meslektaşlarla iş birliğini sağlama gibi okuldaki birçok konuda önemli etkiye sahiptir (York-Barr ve Duke 2004). Lider öğretmenlerin okuldaki birçok görevi üstlendikleri gibi yönetsel süreçler açısından da okul yöneticilerine yardımcı oldukları söylenebilir. Lider öğretmenler, yönetsel süreçlerin yanında okuldaki etkililiğinin ve verimliliğinin artırılmasında hangi stratejilerin başarı sağlayacağına ilişkin okuldaki yöneticilere yardımcı olabilmektedir (Özçetin, 2013). Öğretmen liderliği, sınıf içi eğitsel süreçlerin niteliğinin artırılması ve diğer meslektaşların mesleki gelişimine pozitif etki etmesi bakımından ele alındığında, öğretmenlik mesleğinin değerini artırdığı ve okullardaki değişime dönük direnci azalttığı ifade edilebilir. Lider öğretmenler, paydaşlar arasındaki iş birliğini arttırarak okulun değişim sürecindeki zorlu görevleri üstlenmelerine katkı sağlanmaktadır. Böylece öğretmenler mesleki anlamda da gelişim göstererek etki alanını genişletebilmektedir (Katzenmeyer ve Moller 2013). Bu açılarından düşünüldüğünde, öğretmen liderliğinin; okula, okul yönetimine ve okuldaki diğer paydaşlara önemli katkılar sağlayabilen anahtar bir kavram olduğu söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen liderliği ile; okul geliştirme (Harris ve Muijs, 2004; Muijs ve Harris, 2006), sınıf iklimi (Aslan, 2011), örgütsel bağlılık (Ağroğlu-Bakır, 2013), okulun liderlik kapasitesi

(Özçetin, 2013), örgütsel vatandaşlık (Uğurlu ve Yiğit, 2014), mesleki işbirliği (Szczesniul ve Huizenga, 2015), örgüt kültürü (Öztürk ve Şahin, 2017), mesleki profesyonellik (Çelik Yılmaz, 2017), öğretmen profesyonelliği (Çetin ve Özalp, 2019), öğretmenlerin kolektif yeterlikleri (Liu, 2024), öğrenen özerkliğini destekleme davranışları (Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt, 2017), okul müdürlerinin davranışları (Savaş, 2016), öğretmenlerin özyeterlik algıları (Erdogan, 2023; Yaz, 2018), öğrenen örgüt ve inisiyatif alma (Tekeş, 2018), öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri (Taşpınar, 2019), örgütsel adanmışlık (Alim, 2019), okullardaki bürokrasi (Çakan, 2019), akademik iyimserlik düzeyleri (Kürkçü, 2019), öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile akademik başarıları (Akkurt, 2019; Shen, Wu, Reeves, Zheng, Ryan ve Anderson, 2020), ilkökul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları (Ovacıklı, 2018), hizmetkar liderlik (Crippen ve Willows, 2019), iş motivasyonu (Orhan, 2020), yapay zeka (Ghamrawi, Shal ve Ghamrawi, 2024), okul imajı (Kesti ve Töre, 2023) ve okulun yapısı (Yılmaz ve Cerit, 2023) gibi çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Türkiye’de ve uluslararası literatürde, öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin doğrudan incelendiği bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu açıdan mevcut araştırmanın ilgili alan yazınındaki boşluğu doldurması bakımından katkı sunacağı düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada öğretmenlerin iletişim becerisi ile öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkisinin belirlenmesiyle öncelikle öğretmenlerin kendi iletişim becerilerinin ve liderlik algılarının fark etmelerine imkân sağlanması beklenmektedir. Bu farkındalığın öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine rehberlik edebileceği ve öğretmenlerin sınıf içi ve dışındaki etkileşimlerini daha etkili hale getirmelerine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Öte yandan okullarda yöneticiler tarafından öğretmen liderliğinin teşvik edilmesi, genel performansın ve eğitim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunabilir. Mevcut çalışmadan elde edilecek sonuçlar ile okul yöneticilerinin öğretmenlerin liderlik potansiyellerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine destek olacak öneriler ve stratejiler geliştirilebilir. Aynı zamanda bu araştırma ile okullarda öğretmen liderliğinin sağlanabilmesi açısından öğretmenlerin iletişime yönelik hangi becerilerinin öncelikle ele alınması gerektiğine ilişkin bulgular ve sonuçlar ortaya çıkabilir. Ortaya çıkacak bu bulgular ve sonuçlar, eğitim politikaları konusunda karar verici konumunda olan kişi ve kurumlara, öğretmenlere yönelik politikalar geliştirilmesi konusunda ipuçları sağlayabilir. Bununla birlikte öğretmen liderliği ile iletişim becerileri konularındaki literatüre katkıda bulunularak bu konularda çalışan araştırmacılara yeni araştırmalar için zemin hazırlama konusunda katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin iletişim becerilerine ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin öğretmen liderliği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğretmen liderliği algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin iletişim becerileri algıları öğretmen liderliği algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
5. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin alt boyutlarına ilişkin algıları öğretmen liderliği algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan yordayıcı korelasyonel modele göre tasarlanmıştır. Yordayıcı korelasyonel model ile yapılan araştırmalarda, değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmekte ve değişkenlerin birinden yola çıkılarak diğeri yordanmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020; Sousa, Driessnack ve Mendes, 2007). Fraenkel, Wallen ve Hyun’a (2012) göre, bu değişkenlerden yordama işlemi yapılacak olan değeri bilinen değişkene yordayan değişken, değeri belirlenecek değişkene ise ölçüt değişken adı verilmektedir. Öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan mevcut çalışmada; öğretmenlerin iletişim becerisi algıları yordayıcı değişken iken, öğretmen liderliği algıları ise ölçüt değişkendir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerinin ilköğretim okullarında görevli 23.431 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada evrene ulaşmak zaman, maliyet ve

kontrol açısından zor ve pek mümkün olmadığı için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evrendeki her birimin eşit seçilme şansına sahip olmasından dolayı basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle örneklem büyüklüğü Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından ortaya konan formül kullanılarak hesaplanmış ve 377 kişinin evreni temsil edeceği belirlenmiştir. Araştırma örneklemini oluşturan 625 öğretmene ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

<i>Demografik Değişkenler</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	321	51.4
	Erkek	304	48.6
<i>Yaş</i>	21-30 yaş arası	60	9.6
	31-40 yaş arası	92	14.7
	41-50 yaş arası	163	26.1
	51 yaş ve üstü	310	49.6
<i>Branş</i>	Sınıf Öğretmeni	321	51.4
	Branş	304	48.6
<i>Mesleki kıdem</i>	1-5 yıl arası	95	15.2
	6-10 yıl arası	103	16.5
	11-15 yıl arası	151	24.2
	16 yıl ve üstü	276	44.2
<i>Çalışılan okuldaki hizmet süresi</i>	1-5 yıl arası	417	66.7
	6-10 yıl arası	151	24.2
	11 yıl ve üstü	57	9.2
<i>Öğretmen sayısı</i>	20-35 arası	95	15.2
	36-50 arası	178	28.5
	51 ve üstü	352	56.3
	Toplam	625	100

Tablo 1’e göre, katılımcı öğretmenlerin 321’i (% 51.4) kadın, 304’ü (% 48.6) erkektir. Katılımcı öğretmenlerin 310’u (% 49.6) 51 yaş ve üstünde, 163’ü (% 26.1) 41-50 yaş aralığında, 92’si (% 14.7) 31-40 yaş aralığında ve 60’ı (% 9.6) 21-30 yaş aralığında yer almaktadır. Branş değişkenine göre öğretmenlerin 321’i (% 51.4) sınıf öğretmeni, 304’ü (% 48.6) branş öğretmenidir. Bu öğretmenlerden 276’sı (% 44.2) 16 yıl ve üstü, 151’i (% 24.2) 11-15 yıl arası, 103’ü (% 16.5) 6-10 yıl arası ve 95’i (% 15.2) 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların 417’si (% 66.7) 1-5 yıl arası, 151’i (% 24.2) 6-10 yıl arası ve 57’si (% 9.2) 11 yıl ve üstü süre aynı okulda görev yapmışlardır. Son olarak okuldaki öğretmen sayısına göre; öğretmenlerin 352’si (% 56.3) 51 ve üstü, 178’i (% 28.5) 36-50 arası ve 95’i (% 15.2) 20-35 arası öğretmene sahip okullarda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu”, iletişim becerisi algılarını saptamak amacıyla “İletişim Becerileri Ölçeği-Yetişkin Formu (İBÖ-YF)” ve öğretmen liderliği algılarını belirlemek için “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerini ortaya koymak için araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu; cinsiyet, yaş, öğretmenlik branşı, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki hizmet süresi ve çalışılan okuldaki öğretmen sayısı bilgilerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin iletişim becerilerini ölçmek amacıyla Korkut-Owen ve Demirtaş-Çelik (2017) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Ölçeği-Yetişkin Formu (İBÖ-YF)”ndan yararlanılmıştır. Toplamda 25 maddenin yer aldığı ölçek; temel beceriler ve kendini ifade etme (13,14,17,18,19,20,22,23,25), iletişime özen gösterme (2,15,16,21,24), ilişki kurmaya isteklilik (7,8,9), etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim (4,5,10,11,12), iletişim ilkelerine uyma (1,3,6) biçiminde beş boyuttan oluşmaktadır. 5’li likert tipi derecelendirme özelliğine sahip ölçekte; “hiçbir zaman” aralığındaki puanlar (1-1.80) “düşük”, “nadiren” aralığındaki puanlar (1.81-2.60) “kısmen düşük”, “bazen” aralığındaki puanlar (2.61-3.40) “orta”, “sıklıkla” aralığındaki puanlar (3.41-4.20) “kısmen yüksek” ve “her zaman” aralığındaki puanlar (4.21-5.00) “yüksek” şeklinde yorumlanmıştır. Ölçeğe ilişkin orijinal çalışmada ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısının .94 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik iç tutarlık katsayıları ise; temel beceriler ve kendini ifade etme boyutu için .95; iletişime özen gösterme boyutu için .81; ilişki kurmaya isteklilik boyutu için .74; etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim boyutu için .76 ve iletişim ilkelerine uyma boyutu için .65 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan değerler İBÖ’nün yeterli güvenirlik

düzeyinde olduğuna işaret etmektedir (Korkut-Owen ve Demirbaş- Çelik, 2017). Mevcut araştırma için yapılan hesaplamalarda ise ölçeğin bütününe yönelik Cronbach alfa değerinin .92 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları; temel beceriler ve kendini ifade etme boyutu için .82; iletişime özen gösterme boyutu için .74; ilişki kurmaya isteklilik boyutu için .67; etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim boyutu için .77 ve iletişim ilkelerine uyma boyutu için .62 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerlere bakıldığında ölçeğin tamamının yüksek güvenilirlikte, alt boyutlarının ise orta güvenilirlikte olduğu görölmektedir (Kılıç, 2016).

Araştırmada katılımcıların öğretmen liderliğine ilişkin algılarını ölçmek için Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ)”nden yararlanılmıştır. Ölçek toplam 3 alt boyut ve 25 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin; kurumsal gelişme boyutunda 9 (6,7,8,9,11,13,14,15,16), meslekî gelişim boyutunda 11 (10,12,17,18,19,20,21,22,23,24,25) ve meslektaşlarla iş birliği boyutunda 5 (1,2,3,4,5) madde bulunmaktadır. 5’li likert tipi derecelendirme özelliğine sahip ölçekte; “hiçbir zaman” aralığındaki puanlar (1-1.80) “düşük”, “nadiren” aralığındaki puanlar (1.81-2.60) “kısmen düşük”, “bazen” aralığındaki puanlar (2.61-3.40) “orta”, “sık sık” aralığındaki puanlar (3.41-4.20) “kısmen yüksek” ve “her zaman” aralığındaki puanlar (4.21-5.00) “yüksek” şeklinde yorumlanmıştır. Ölçeğe ilişkin orijinal çalışmada ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları; kurumsal gelişme için .87, mesleki gelişme için .87 ve meslektaşlarla iş birliği için .92 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırma için yapılan hesaplamalarda ise ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha değerinin .94 olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları; kurumsal gelişme için .92, mesleki gelişme için .91 ve meslektaşlarla iş birliği için .85 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerlere bakıldığında, ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının yüksek güvenilirlikte olduğu söylenebilir (Kılıç, 2016).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanmadan önce araştırmanın gerçekleştirildiği Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Verilerin toplanması için kullanılması düşünölen ölçekler için ölçek sahiplerinden e-posta aracılığı ile ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Aynı zamanda araştırmanın yapılabilmesi için gerekli etik kurul onayı alınmıştır. Daha sonra 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep’in merkez ilçeleri olan şehitkâmil ve şahinbey ilçelerinde yer alan 24 ilköğretim okulunda görev yapan 918 öğretmene araştırmacı tarafından ölçekler ulaştırılmıştır. Öğretmenlerden veri toplama aracını özenli bir şekilde doldurmaları ve gerçeğ düşöncelerini forma yansıtmaları araştırmacı tarafından sözlü olarak istenerek bu durumun verilerin geçerlilik ve güvenilirliği açısından önemli etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda hazırlanan kişisel bilgiler formunda araştırmanın amacı, katılımcıların verileri ne şekilde dolduracağı ve cevapların araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacağı beyanı yer almıştır. Veri toplama araçları öğretmenlere görev yaptıkları okulları ziyaret edilerek verilmiştir. Öğretmenlere ulaştırılan 918 ölçekten 640 (%70) adet dönüş gerçekleşmiştir. Dönüşü gerçekleşenlerden 15 tanesi eksik ve hatalı doldurulduğu için araştırmacı tarafından çıkartılmış ve toplam 625 ölçek analiz için dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda ulaşılan veriler SPSS 22 paket programından yararlanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve program yardımıyla istatistiksel analizler yapılmıştır. Analizler öncesinde hangi testlerin kullanılacağına karar vermek açısından verilerin dağılımına (normal dağılım) ilişkin bulgular incelenmiştir. Bunun için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Öğretmen liderliğine ilişkin verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında; çarpıklık katsayılarının -.81 ile -.20 arasında, basıklık katsayılarının ise -.56 ile .43 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Öte yandan iletişim becerilerine ilişkin verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında; çarpıklık katsayılarının -.76 ile -.36 arasında, basıklık katsayılarının ise -.40 ile .03 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklığa ilişkin değerler $\pm 1,50$ arasında değerler aldığı zaman dağılımın normal şekilde gerçekleştiği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre hem öğretmen liderliği hem de iletişim becerileri ölçeğine ilişkin elde edilen veri setlerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu doğrultuda araştırmada normal dağılıma uygun parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin analizler gerçekleştirilirken betimleyici istatistiklerden (frekans ve yüzde) yararlanılmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerilerine ve liderlik özellikleri sergilemelerine yönelik algılarını ortaya koymak açısından ise aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel analizler kullanılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkiye bakılırken Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı için kabul edilen değer aralıkları; 0.00-0.30 arası düşük, 0.31-0.70 arası orta, 0.71-1.00 arası ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak açıklanmaktadır

(Büyükoztürk vd., 2020). Öğretmenlerin iletişim becerisi algılarının öğretmen liderliği algılarını ne ölçüde yordadığını belirleyebilmek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bununla birlikte iletişim becerileri alt boyutlarının öğretmen liderliğini yordayıp yordamadığını tespit edebilmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizin yapılabilmesi için ilk olarak çoklu bağlantısalılık sorunu olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda öncelikle bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmış ve bu ilişkilerin .90'ın altında olduğu görülmüştür. Bununla birlikte “tolerance” değerlerinin .10'dan yüksek olduğu (.35 ile .63 arasında) ve VIF değerlerinin 10'dan düşük olduğu (1.58 ile 2.84 arasında) belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler dikkate alınarak çoklu bağlantısalılık sorunu olmadığına karar verilmiştir (Seçer, 2015).

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı bağlamında yanıtı aranan sorulara yönelik bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin iletişim becerileri ile alt boyutları olan temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ve iletişim ilkelerine uymaya ilişkin algı düzeyleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı	AO	Ss	Aralık	Yorum
Temel beceriler ve kendini ifade etme	625	-.44	.20	4.24	0.49	Her zaman	Yüksek
İletişime özen gösterme	625	-.54	.03	4.27	0.51	Her zaman	Yüksek
İlişki kurmaya isteklilik	625	-.36	-.40	4.07	0.63	Sıklıkla	Kısmen yüksek
Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim	625	-.55	.32	4.29	0.52	Her zaman	Yüksek
İletişim ilkelerine uyma	625	-.76	.61	4.24	0.58	Her zaman	Yüksek
İletişim becerileri (Genel)	625	-.43	.14	4.23	0.44	Her zaman	Yüksek

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmenlerin iletişim becerilerinin alt boyutları olan temel beceriler ve kendini ifade etme “her zaman” aralığında (AO=4.24, Ss=0.49), iletişime özen göstermeye ilişkin algı düzeyinin “her zaman” aralığında (AO=4.27, Ss=0.51), ilişki kurmaya istekliliğe ilişkin algı düzeyinin “sıklıkla” aralığında (AO=4.07, Ss=0.63), etkin dinleme ve sözel olmayan iletişime ilişkin algı düzeyinin “her zaman” aralığında (AO=4.29, Ss=0.52) ve iletişim ilkelerine uymaya ilişkin algı düzeyinin de “her zaman” aralığında (AO=4.24, Ss=0.58) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iletişim becerileri alt boyutları içerisinde “etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim” boyutu en yüksek ortalamaya sahipken, “ilişki kurmaya isteklilik” boyutu ise en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin genel algı düzeylerinin de “her zaman” aralığında (AO=4.23, Ss=0.44) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği ile alt boyutları olan meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme ve meslekî gelişime ilişkin algı düzeyleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı	AO	Ss	Aralık	Yorum
Meslektaşlarla iş birliği	625	-.53	-.47	4.22	0.63	Her zaman	Yüksek
Kurumsal gelişme	625	-.81	.43	3.73	0.76	Sık sık	Kısmen yüksek
Meslekî gelişim	625	-.20	-.56	4.39	0.52	Her zaman	Yüksek
Öğretmen liderliği (Genel)	625	-.34	-.48	4.12	0.56	Sık sık	Kısmen yüksek

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmen liderliğinin alt boyutları olan meslektaşlarla iş birliğine ilişkin algı düzeyinin “her zaman” aralığında (AO=4.22, Ss=0.63), kurumsal gelişmeye ilişkin algı düzeyinin de “sık sık” aralığında (AO=3.73, Ss=0.76) ve meslekî gelişime ilişkin algı düzeyinin “her zaman” aralığında (AO=4.39, Ss=0.52) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği alt boyutları içerisinde “meslekî gelişim” boyutu en yüksek ortalamaya sahipken, “kurumsal gelişme” boyutu ise en düşük ortalamaya sahiptir. Öte yandan öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin genel algı düzeylerinin de “sık sık” aralığında (AO=4.12, Ss=0.76) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin iletişim becerileri ve alt boyutları ile öğretmen liderliği ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile analiz edilmiş ve analize ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki Korelasyon Matrisi

Boyutlar		Meslektaşlarla iş birliği	Mesleki gelişim	Kurumsal gelişim	Öğretmen liderliği
Temel beceriler ve kendini ifade etme	<i>r</i>	.425**	.356**	.546**	.496**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000
İletişime özen gösterme	<i>r</i>	.386**	.347**	.510**	.468**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000
İlişki kurmaya isteklilik	<i>r</i>	.331**	.339**	.425**	.416**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000
Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim	<i>r</i>	.371**	.338**	.482**	.449**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000
İletişim ilkelerine uyma	<i>r</i>	.258**	.225**	.313**	.298**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000
İletişim becerileri	<i>r</i>	.448**	.399**	.577**	.535**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin temel beceriler ve kendini ifade etme boyutu algıları ile meslektaşlarla iş birliği boyutu ($r=.425$, $p<.01$), mesleki gelişim boyutu ($r=.356$, $p<.01$), kurumsal gelişim boyutu ($r=.546$, $p<.01$) ve öğretmen liderliği ($r=.496$, $p<.01$) algıları arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iletişime özen gösterme boyutu algıları ile meslektaşlarla işbirliği boyutu ($r=.386$, $p<.01$), mesleki gelişim boyutu ($r=.347$, $p<.01$), kurumsal gelişim boyutu ($r=.510$, $p<.01$) ve öğretmen liderliği ($r=.468$, $p<.01$) algıları arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilişki kurmaya isteklilik boyutu algıları ile meslektaşlarla iş birliği boyutu ($r=.331$, $p<.01$), mesleki gelişim boyutu ($r=.339$, $p<.01$), kurumsal gelişim boyutu ($r=.425$, $p<.01$) ve öğretmen liderliği ($r=.416$, $p<.01$) algıları arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim boyutu algıları ile meslektaşlarla iş birliği boyutu ($r=.371$, $p<.01$), mesleki gelişim boyutu ($r=.338$, $p<.01$), kurumsal gelişim boyutu ($r=.482$, $p<.01$) ve öğretmen liderliği ($r=.449$, $p<.01$) algıları arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iletişim ilkelerine uyma boyutu algıları ile meslektaşlarla iş birliği boyutu ($r=.258$, $p<.01$), mesleki gelişim boyutu ($r=.225$, $p<.01$) ve öğretmen liderliği ($r=.298$, $p<.01$) algıları arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde; kurumsal gelişim boyutu ($r=.313$, $p<.01$) algıları arasında ise pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öte yandan öğretmenlerin genel iletişim becerileri algıları ile meslektaşlarla iş birliği boyutu ($r=.448$, $p<.01$), kurumsal gelişim boyutu ($r=.399$, $p<.01$), mesleki gelişim boyutu ($r=.577$, $p<.01$) ve öğretmen liderliği ($r=.535$, $p<.01$) algıları arasında ise pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin iletişim becerileri algılarının, öğretmen liderliği algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılarak sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İletişim Becerilerinin Öğretmen Liderliğini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	R
Sabit	1.235	.184	-	6.730	.000	-
Öğretmen liderliği	.681	.043	.535	15.821	.000	.474
R=.474	R ² =.287					
F _(1,623) =250.319	p=.000					

Tablo 5 incelendiğinde, iletişim becerilerinin öğretmen liderliğinin pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.474$, $R^2=.287$, $F_{(1,623)}=250.319$, $p<.01$). Öğretmen liderliğine ilişkin toplam varyansın %29'unun iletişim becerileri ile açıklandığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin iletişim becerilerinin alt boyutlarına (temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ve iletişim ilkelerine uyma) ilişkin algılarının öğretmen liderliği algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Öğretmen Liderliğini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r	Tolerance	VIF
Sabit	1.294	.184	-	7.019	.000	-	-	-	-
TBKİE	.228	.065	.201	3.535	.000	.496	.141	.35	2.84
İÖG	.198	.058	.183	3.385	.001	.468	.135	.39	2.56
İKİ	.135	.039	.152	3.492	.001	.416	.139	.60	1.66
EDSOİ	.126	.056	.117	2.261	.024	.449	.090	.43	2.35
İİU	-.017	.040	-.018	-0.424	.672	.298	-.017	.63	1.58
R=.544	R ² =.295								
F _(5,619) =51.924	p=.000								

Tablo 6 incelendiğinde; temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ve iletişim ilkelerine uyma değişkenleri birlikte, öğretmenlerin öğretmen liderliği algı puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.544$, $R^2=0.295$, $p=0.000$). Adı geçen beş değişken birlikte, öğretmen liderliğindeki varyansın yaklaşık %29'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmen liderliği üzerindeki göreceli önem sırası; temel beceriler ve kendini ifade etme ($\beta=0.201$), iletişime özen gösterme ($\beta=0.183$), ilişki kurmaya isteklilik ($\beta=0.152$), etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ($\beta=0.117$) ve iletişim ilkelerine uyma ($\beta=-0.018$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin değerler incelendiğinde ise; temel beceriler ve kendini ifade etme ($p<0.01$), iletişime özen gösterme ($p<0.01$), ilişki kurmaya isteklilik ($p<0.01$) ve etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ($p<0.05$) değişkenlerinin öğretmen liderliği üzerinde önemli (anlamlı) birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer yandan iletişim ilkelerine uyma ($p>0.05$) değişkeni ise öğretmen liderliği üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç dikkate alınarak alt sorulara ilişkin elde edilen bulgular ve sonuçlar ilgili literatür ve yapılan araştırmalar dikkate alınarak tartışılmıştır. Araştırmada öncelikle öğretmenlerin iletişim becerilerine ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri incelenmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iletişim becerilerine yönelik genel algıları yüksek düzeydedir. Konuya ilişkin yapılan çeşitli araştırma bulgu ve sonuçlarına bakıldığında; Günay (2003), Kılıç (2013), Ay (2016), Aküzüm ve Özdemir-Gültekin (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar mevcut araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde iletişim becerileri göstermeleri ve bu becerileri etkin biçimde ortaya koymaları yöneticiler, meslektaşlar, öğrenciler ve velilerle kuracakları iletişimlerinin daha doğru ve etkili bir biçimde gerçekleşmesini sağlayabilir. Ayrıca öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırması, okul ve öğrenci gelişimine katkı sunması bakımından da öğretmenlerin iletişim becerileri oldukça önemlidir. Mevcut araştırma bulgularının aksine; Çetinkaya (2011), Kayhan (2014), Memduhoğlu (2015) ve Avanoğlu'nun (2018) yaptığı çalışmalarda ise öğretmenlerin orta düzeyde iletişim becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum araştırmaların farklı bölgelerde, kültürlerde, okullarda ve branşlarda görev yapan öğretmenler ve diğer paydaşlar üzerinde yapılmasından kaynaklanabilir. Bununla birlikte; öğretmenlerin temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim, iletişim ilkelerine uyma boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin yüksek, ilişki kurmaya isteklilik boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ise kısmen yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonuçları, öğretmenlerin ilişki kurma konusunda daha az istekli olsalar da iletişimin gereklilikleri olan kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, iletişim ilkelerine uyma, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim davranışlarını sergileme konularında kendilerini yeterli gördüklerine işaret etmektedir. Öte yandan öğretmenlerin en çok etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim becerisi konusunda kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin iletişim sürecinde karşılarındaki kişiyi dikkate aldıklarını, etkin bir şekilde dinlediklerini ve aynı zamanda duygu ve düşüncelerini aktarırken sözel ve bedensel dili etkili bir şekilde kullandıklarını göstermektedir. İletişim eyleminde istenen sonuçlara ulaşılabilmesi, konuşan ile dinleyen arasındaki ortaklığa bağlıdır (Ergin, 2020). İletişim sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi açısından dinleyen kişiye de önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu açıdan iletişim sürecinde dinleme eyleminin doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Selimhocaoglu da (2004) okulda iletişimin kurulmasındaki en önemli etkenlerden birinin dinleme becerilerine sahip olmak olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleği açısından kişinin iyi bir dinleyici olması öğretmenlerin diğer

paydaşlarla ilişkilerini daha sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi aısından bir ön koşul olarak değerlendirildiğinde, mevcut araştırmadaki bu sonucun olduka önemli olduğu saylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda, öretmenlerin öretmen liderliği ve alt boyutlarına yönelik algı düzeyleri incelenmiştir. Katılımcıların genel öretmen liderliğine ve mesleki gelişim ile meslektaşlarla iş birliğine ilişkin algıları yüksek düzeyde iken, kurumsal gelişmeye yönelik algıları ise kısmen yüksek düzeydedir. Araştırmanın bu sonucu; öretmenlerin yeni şeyler öğrenmeye aık olduklarını, öğrenci gelişimini sağlamak için özverili alıştıklarını, meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde görev yaptıklarını, öğrencilerin kendilerine güvendiklerini ve meslektaşlarının gelişimi için aba sarf ettiklerini göstermektedir. öretmen liderliği ile ilgili alan yazını incelendiğinde de lider öretmenlerin öncelikle sınıf içinde öğrenme faaliyetlerini etkili bir hale getirdikleri ve böylece öğretimsel sürecin kalitesini artırdıkları ve öğrencilerin akademik gelişimine daha ok yardım edebildikleri ifade edilmiştir (Fairman ve Mackenzie, 2012; Harris, 2005; Katzenmeyer ve Moller, 2013). Bununla birlikte öretmen liderliği aısından önemli görülen diğer bir özellik ise meslektaşlarla olan iletişime ve iş birliğine önem verilmesidir (Can, 2009; Danielson, 2007; Katzenmeyer ve Moller 2013). Bu aından bakıldığında, katılımcıların mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarına yönelik algılarının kurumsal gelişme boyutuna göre daha yüksek olması anlaşılır görülmektedir. Öte yandan Beycioğlu ve Aslan (2012), Kılın ve Recepoğlu (2013), Kaya (2016), Yılmaz (2018), Elmas (2018) ve Gürleri (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da mevcut araştırma bulgularını destekler nitelikte bulgulara ulaşılmıştır. Yılmaz vd. (2017) ise yaptıkları araştırmada öretmenlerin öretmen liderliği boyutları içerisinde en fazla mesleki gelişim boyutunda davranışlar sergiledikleri, meslektaşlarla iş birliği ve kurumsal gelişme boyutuna yönelik algılarının ise nispeten düşük olduğunu belirlemişlerdir. Bu yönüyle mevcut araştırma bulgularından farklılaştığı saylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda ilköğretim okullarında görevli öretmenlerin iletişim becerileri algılarıyla öretmen liderliği algıları arasındaki ilişki irdelenmiştir. öretmenlerin iletişim becerileri ile öretmen liderliği arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuç; öretmenlerin iletişim becerileri arttıka öretmen liderliği davranışlarını daha fazla sergiledikleri, iletişim becerileri azaldıka liderlik davranışlarını daha az sergiledikleri anlamına gelmektedir. Jacobs, Gordon ve Solis'in (2016) yaptıkları araştırmaya göre lider öretmenleri diğer öretmenlerden ayıran önemli bir özelliğin okullarındaki diğer öretmenler ile iletişimlerinin iyi olmasıdır. Bununla birlikte Zülfızade (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre ise okullarında yöneticilerle, öğrencilerle, velilerle ve diğer öretmenler ile iletişimleri iyi olan öretmenler kendilerini lider birer öretmen olarak görmekteirler. Araştırmanın bu sonucu ilgili literatür bağlamında değerlendirildiğinde; lider öretmenlerin meslektaşları ile sürekli iş birliği içerisinde olmaları, öğrenci öğrenmesini ve gelişimini takip etmeleri ve öğrencilerle iletişimde olmaları, velilerle diyalog halinde olmaları, okul gelişimini sağlamak adına karara katılım ve eğitim faaliyetlerini planlama süreçlerine katılmaları gibi öretmen liderliği rollerini yerine getirebilmeleri aısından iletişim becerilerine sahip olmalarının önemi ortaya ıkmaktadır. Bununla birlikte iletişim becerilerinin alt boyutları aısından bakıldığında ise; temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim boyutları ile öretmen liderliği arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki; iletişim ilkelerine uyma boyutu ile öretmen liderliği algıları arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Lider öretmenler diğer öretmenlerden farklı olarak sınıf içinde ve sınıf dışında birçok rol ve göreve sahiptir. Lider öretmenlerin okulda üstlendiği yönetsel görevleri diğer meslektaşları ile iş birliği içerisinde yerine getirebilmesi (Bakioğlu, 1998), sınıf içi etkinliklerde öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim kurabilmesi, okuldaki eğitim süreçlerinin geliştirilmesi ve meslektaşlarının gelişmesine katkıda bulunabilmesi için iletişimin temel becerilerine sahip olması ve kendini doğru biçimde ifade edebilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. İletişime özen gösterme ile öretmen liderliği algıları arasındaki ilişki okuldaki paydaşlar arasındaki samimi ilişkilerin ve güven ortamının öretmen liderliği aısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Can (2006) okullarda öretmen liderliğinin ortaya ıkması için öretmenler arasında güçlü bir iletişim ağıının olması gerektiğini ve bunun için de yönetsel yapının özendirici ve destekleyici olması gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla demokratik bir ortamın oluşturulması, meslektaşlar arası iş birliğinin özendirilmesi ve öğrenci gelişiminin sağlanması gibi sorumluluklara sahip lider öretmenlerin sergilediği davranışlarda iletişim aısından daha hassas davranması ve dili etkin kullanması gerektiği saylenebilir. İlişki kurmaya isteklilik boyutu ile öretmen liderliği algıları arasındaki ilişki ise lider öretmenlerin; fırsatları görebilmek, okulun vizyonunu benimsemek, meslektaşlarına destek olarak onların güven ve saygısını kazanmak, ortak bir amaç için harekete geçmek (Danielson, 2006; York-Barr ve Duke, 2004), meydana gelebilecek atışmaları yönetebilmek, öretmen ve öğrencilerin endişe ve isteklerinin farkına varıp giderebilmek için paydaşlarla ilişki kurma ve sürdürme konusunda istekli ve iletişime aık olmaları (Katzenmeyer ve Moller, 2013; York-

Barr ve Duke, 2004) gerektiğini göstermektedir. Bunlarla birlikte etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim boyutu ile öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki, öğretmenlerin eğitim sürecindeki diğer paydaşları etkileyebilmesi ve doğru bir etkileşim kurabilmesi ile onları dinlemesi ve beden dilini etkili kullanması arasında paralellik olduğunu göstermektedir. İnsanlar kendilerini etkili biçimde dinleyen insanlar hakkında olumlu düşüncelere sahip olmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2019). Lider öğretmenlerin de okuldaki iletişim sürecinde bireylerin düşüncelerine önem vermesi (House, 1996), okulda meydana gelen gelişmelerden haberdar olması ve okuldaki gelişmeleri takip edip farkına varmak için etkili bir dinleme becerisine sahip olabilmesi gerekmektedir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Araştırmanın dördüncü sorusunda öğretmenlerin iletişim becerileri algılarının öğretmen liderliği algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretmen liderliği algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, öğretmen liderliği davranışlarını sergilemek isteyen öğretmenlerin iletişim açısından belli bir yetkinliğe sahip olması gerektiği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmasının, öğretmenlerin okullarında öğretmen liderliği davranışlarını daha fazla sergilemesine yardımcı olabileceği söylenebilir. Sınıf içinde ve sınıf dışında liderlik yapan öğretmenler; meslektaşlarıyla, yöneticileriyle, öğrencileriyle ve velileriyle iyi iletişim içerisinde olan ve onları okula katkıda bulunma konusunda etkileyebilen kişilerdir (York-Barr ve Duke, 2004). Zülfızade (2020) tarafından yapılan araştırmada lider öğretmenlerin çoğunlukla diğer öğretmenlerle iyi iletişim kurdukları, hitabetlerinin etkili olduğu ve karşısındakileri anlamak için çaba gösterdikleri ortaya çıkmıştır. İlgili konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde; politik beceri (Aslan, Çalık ve Er, 2019), öğretmenlerin öz yeterliği (Yaz, 2018), örgüt kültürü (Öztürk ve Şahin, 2017) ve öğretmen özerkliği (Kara ve Bozkurt, 2022) gibi faktörlerin öğretmen liderliğini yordayan farklı unsurlar olduğu görülmüştür.

Araştırmanın beşinci sorusunda, öğretmenlerin iletişim becerilerinin alt boyutlarına ilişkin algılarının öğretmen liderliği algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin sahip olduğu temel beceriler ve kendini ifade etme becerisi öğretmen liderliğinin en önemli yordayıcısıdır. Bu sonuç; öğretmenlerin iletişim konusunda temel becerilere sahip olmalarının ve kendilerini doğru biçimde ifade edebilmelerinin öğretmen liderliği davranışlarını sergileme açısından önemli etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre; kişinin duygularını ve düşüncelerini karşısındakilere doğru biçimde yansıtmaları açısından ses tonunu doğru ayarlayabilmesi, mesajı doğru almaya ve doğru iletmeye dikkat etmesi gibi birtakım becerilere sahip olmasının öğretmen liderliği davranışlarını sergilemesi açısından kendisine yardımcı olacağı söylenebilir. İletişim becerilerine ilişkin diğer boyutların öğretmen liderliği üzerindeki göreceli önem sırası; iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ve iletişim ilkelerine uyma becerileri biçimindedir. Öte yandan temel beceriler ve kendini ifade etme, iletişime özen gösterme, ilişki kurmaya isteklilik, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim boyutları öğretmen liderliğini anlamlı bir şekilde yordamaktayken, iletişim ilkelerine uyma alt boyutunun anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lider öğretmenler meslektaş gelişimini desteklemede etkin olmalarından dolayı kariyerleri boyunca sürekli olarak okullarındaki diğer öğretmenlerle işlerine ilişkin konuşmalar yapmaya ve geliştirmeye istekli olmaktadır (Bakioğlu, 1998). Aynı zamanda Reeves (2008) güvenin hâkim olduğu bir ortamın, iletişime açık olmanın ve iş birliğinin öğretmen liderliğini desteklediğini ifade etmiştir. Bunlarla birlikte öğretmenlerin etkin dinleme becerilerini etkin kullanmaları ve sözel iletişim ile sözel olmayan iletişim becerisi olan beden dilini etkin kullanmalarının da öğretmenlik liderlik becerilerini sergilemelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Lovett (2018) ise öğretmen liderliğine ilişkin bazı değerlerini ifade ederken mevki, konumu, mesleki kıdemi ne düzeyde olursa olsun muhabatını dinlemek ve anlamak açısından arzulu olması özelliğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada çıkan sonucun ilgili literatür ve araştırma sonuçları ile desteklendiği söylenebilir.

Araştırma bulguları, sonuçları ve ilgili literatür dikkate alınarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

- Öğretmenlerin liderlik davranışları sergileyebilmesi için iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenlere etkili iletişim, beden dili, güzel konuşma, diksiyon ve hitabet içerikli hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin dil gelişiminin sağlanması, kelime dağarcıklarının arttırılması ve genel kültürlerinin geliştirilmesi için okullarda okuma etkinlikleri düzenlenebilir. Okuma halkaları oluşturulup öğretmenler kitap okumaya teşvik ettirebilir ve öğretmenler arasındaki iletişimin zenginleştirilmesi sağlanabilir.

- Öğretmenlerin iletişim becerilerinin arttırılmasına yönelik eğitimde drama tekniklerinden faydalanılması önerilebilir.
- Okullarda yöneticiler ve psikolojik danışma ve rehberlik birimlerinin katkısıyla öğretmenlerin iletişim becerilerini arttırmaya yönelik rehberlik uygulamaları yapılabilir.
- İletişim becerisi öğretmenlik mesleği açısından öne çıkan önemli bir faktördür. Bu nedenle öğretmenlerin iletişim becerilerini arttırmaya dönük hizmet öncesinde yapılacak faaliyetler oldukça önemlidir. Bu açıdan lisans düzeyinde iletişim ve dil gelişimine destek veren ders içeriklerinin arttırılması önerilebilir. Aynı zamanda üniversitelerde tiyatro kulüplerin etkin bir şekilde işletilmesi, şiir dinletilerinin yapılması ve öğretmen adaylarının kendilerini rahat bir biçimde ifade edebilecekleri sosyal ve kültürel faaliyetlerin gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Öğretmen adaylarının seçilmesi sürecinde öz yeterlilik becerilerinin dikkate alınması ve iletişim becerilerinin değerlendirildiği sözlü sınav veya mülakatlara tabi tutulması önerilebilir.
- Öğretmenlerin katılımıyla yapılan bu araştırma okul yöneticilerine, öğrencilere, velilere ve yardımcı personele de uygulanarak araştırmaya farklı bakış açıları kazandırabilir.

Etik Beyan

“Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Öğretmen Liderliği Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Gaziantep Üniversitesi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 12.03.2021 tarih ve E-87841438-604.01.01-238653 sayılı toplantısında alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Not

Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında 2022 yılında tamamladığı “Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

- Ağiroğlu-Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık alguları arasındaki ilişkinin analizi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akkurt, Z. (2019). *Liselerde öğretmen liderliği öğrencilerin okul yaşam kalitesi alguları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aküzüm, C. ve Özdemir-Gültekin, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(12), 88-107. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/31928/336132>
- Alim, N. (2019). *Öğretmenlerin algularına göre öğretmen liderliği ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Aslan, H., Çalık, T. ve Er, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği ve politik beceri algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(3), 1087- 1098. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.610689>
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Avanoğlu, E. (2018). *Öğretmenlerin iletişim becerileri ile moralleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Ay, D. (2016). *Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlikleri ve informal iletişimleri: bir karma yöntem çalışması (Tokat İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 11-19. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2047>
- Balcı, S. (1996). *Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi* (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 2-13. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8595/106936>

- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuvey/issue/10324/126584>
- Bozkurt-Bulut, N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26126/275206>
- Burgess, J. ve Bates, D. (2010). *Other duties as assigned: Tips, tools, and techniques for expert teacher leadership*. United States: ASCD.
- Bursahoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23754/253099>
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1): 263-288. <https://silo.tips/download/retmen-lderl-becerler-ve-bu-becerlern-gerekletirme-dzey>
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223548>
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Childs-Bowen, D., Moller, G. ve Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. *NASSP Bulletin*, 84, 27-34. <https://doi.org/10.1177/019263650008461606>
- Cihangir Çankaya, Z. (2019). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde dinleme. A. Kaya (Ed.), *İnsan ilişkileri ve iletişim içinde* (ss. 99-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Claus, C. J., Chory, R. M. ve Malachowski, C. C. (2012). Student antisocial compliance-gaining as a function of instructor aggressive communication and classroom justice. *Communication Education*, 61(1), 17-43. <https://doi.org/10.1080/03634523.2011.647922>
- Crippen, C. ve Willows, J. (2019). Connecting teacher leadership and servant leadership: A synergistic partnership. *Journal of Leadership Education*, 18(2), 171-180. <https://doi.org/10.12806/V18/I2/T4>
- Cüceloğlu, D. (2019). *İnsan ve davranış* (28. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakan, H. (2019). *Okullardaki bürokrasi ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Arnavutköy ilçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çeküç, S. (2008). *Lider öğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine empirik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik Yılmaz, D. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çetin, M. ve Özalp, U. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 193-213. <https://doi.org/10.18506/anemon.506265>
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 567-576. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49052/625770>
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. United States: ASCD.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14-19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1777070>
- Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdogan, U. (2023). Öğretmen liderliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(20), 213-232. <https://doi.org/10.29129/inuegse.1362718>
- Ergin, A. (2020). *Eğitimde etkili iletişim* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fairman, J. C. ve Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education*, 38(2), 229-246. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657865>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Edition). Europe: McGraw-Hill.
- Ghamrawi, N., Shal, T. ve Ghamrawi, N. A. R. (2024). Exploring the impact of AI on teacher leadership: regressing or expanding?. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8415-8433. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12174-w>
- Güçlü, N. (1998). Sınıfta etkili öğrenci-öğretmen iletişiminin kurulması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 61-64.
- Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Gürler, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Güven, Y. (2015). *Lider öğretmenlerin okul kültürüne etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools* 4(3), 201-219. <https://doi.org/10.1080/15700760500244777>
- Harris, A. ve Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement* (3th Edition). United Kingdom: Open University Press.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership* (1st edition). United Kingdom: Open University Press.
- Heim, P. ve Chapman, E. N. (1990). *Learning to lead: An action plan for success*. USA: Crisp Publications.
- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and reformulated theory. *Leadership Quarterly*, 7(3), 323-352. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90024-7](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90024-7)
- Jacobs, J., Gordon, S. P. ve Solis, R. (2016). Critical issues in teacher leadership: A national look at teachers' perception. *Journal of School Leadership*, 26(3), 374-406. <https://doi.org/10.1177/105268461602600301>
- Kara, M. (2022). Liderlik kuramları ve eğitimde liderlik. H. Tabak ve F. Şahin (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (ss. 45-78). Ankara: Pegem Akademi.
- Kara, M. (2022). School culture as the predictor of teacher leadership. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 3(2), 209-225. <https://doi.org/10.29329/jirte.2022.464.10>
- Kara, M. ve Bozkurt, B. (2022). The examination of the relationship between teacher autonomy and teacher leadership through structural equation modeling. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(2), 299-312. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1037128>
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). *Uyuyan deviyandırmak: Öğretmen liderler yetiştirmek*. (S. Özdemir, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009).
- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlilikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Van.
- Kayhan, N. (2014). *Öğretmenlerin iletişim becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki: Gaziantep il örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kesti, R. ve Töre, E. (2023). Öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1514-1539. <https://doi.org/10.37217/tebd.1299459>
- Kılıç, H. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerilerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48. <https://doi.org/10.5455/jmood.20160307122823>
- Kılıçarslan, E. (2011). *İletişim kurma becerileri*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Kılınç, A. Ç. ve Recepoglu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Korkut-Owen, F. ve Demirbaşı-Çelik, N. (2017, 18-21 Ekim). Yetişkinlerde kişilik özelliklerine göre iletişim. I. Uluslararası Akademik Çalışmalar Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. <https://www.inescongress.com/>
- Korkut-Owen, F. ve Demirbaşı-Çelik, N. (2018). Yetişkinlerin cinsiyetlerine, yaşlarına ve kişilik özelliklerine göre iletişim becerilerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2305-2321. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5394>
- Künüçen, H. H. (2009). Etkili İletişim. U. Demiray (Ed.), *Genel iletişim* içinde, (ss. 55-70). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430. <https://doi.org/10.1080/1363243032000150953>
- Liu, P. (2024). Understanding the relationship between teacher leadership and collective teacher efficacy in Chinese urban primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 27(3), 495-508. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1884748>
- Lovett, S. (2018). *Advocacy for teacher leadership- opportunity, preparation, support, and pathways*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Memduhoğlu, H. B. (2015). Öğretmen ve yönetici algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 271-284. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.1677>
- Muijs, D. ve Harris, A. (2003). Teacher leadership-improvement through empowerment?: An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448. <https://doi.org/10.1177/0263211X030314007>
- Muijs, D. ve Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- Noble, A. J., Deemer, S. ve Davis, B. (1996). *School-based management*. Newark: Delaware Education Research & Development Center.
- Ocak, G. ve Erşen, Z. B. (2015). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 1-19. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19406/206288>
- Orhan, H. (2020). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Ovacıklı, S. (2018). *İlkokul müdürlerinin öğretmen liderliğini destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Owen, F. ve Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17394/181805>
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum açıklaması* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Öztürk, N. ve Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342967>
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107, 23-29. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3200/AEPR.107.4.23-29>
- Reeves, D. B. (2008). *Reframing teacher leadership to improve your school*. United States: ASCD.
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selimbocaoğlu, A. (2004, 6-9 Temmuz). *İletişim ve sınıf içi iletişimin önemi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L. ve Anderson, A. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Sousa, V. D., Driessnack, M. ve Mendes, I. A. C. (2007). An overview of research designs relevant to nursing: Part 1: Quantitative research designs. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(3), 502-507. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300022>
- Szczesiul, S. A. ve Huizenga, J. L. (2015). Bridging structure and agency: exploring the role of teacher leadership in teacher collaboration. *Journal of School Leadership*, 25(2), 368-410. <https://doi.org/10.1177/105268461502500207>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th edition). New Jersey: Pearson Education.
- Taşpınar, B. (2019). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Tekeş, H. (2018). *Öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlu, C. T. ve Yigit, Y. (2014). Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 36-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25111/265114>
- Uzun, T., Özdem, G. ve Kara, E. (2018). Öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin derse ilgileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 622-636. <https://doi.org/10.17556/erziefd.376135>
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: the rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.
- Yaz, A. H. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldız, D., Karaca, Ş. ve Bakırcı, Ş. (2022). Öğretmenlerin iletişim becerileri üzerine bir inceleme. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.22466/acusbd.1062068>
- Yılmaz, A. İ. (2018). *Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, B. ve Cerit, Y. (2023). Okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 190-212. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1217297>
- Yılmaz, K., Aytunga, O. ve Altunkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675. <http://doi:10.16986/HUJE.2016016394>
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/2F00346543074003255>
- Zülfizade, T. (2020). *Profesyonel bir kimlik olarak öğretmen liderliği* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bursa.

EXTENDED ABSTRACT

Teacher leadership, which is essential for schools to achieve their goals and keep pace with change, has been the subject of many studies in education. Although the relationship between teacher leadership and many variables has been investigated in the related literature, no research has directly investigated the relationship between teachers' communication skills and teacher leadership. In this context, the present study aims to examine the relationship between primary school teachers' communication skills and their perceptions of teacher leadership. In line with this purpose, the following questions were sought to be answered. This study was designed according to the predictive correlation model, which is one of the quantitative research methods.

In the present study, which aims to reveal the relationship between teachers' communication skills and their perception of teacher leadership, teachers' perception of communication skills is the predictor variable, while their perception of teacher leadership is the criterion variable. The sample of the study consists of 625 teachers working in primary schools in the central districts of Gaziantep province, selected using simple random sampling method. The Personal Information Form developed by the researchers was used to determine the personal characteristics of the teachers participating in the study, the Communication Skills Scale-Adult Form developed by Korkut-Owen and Demirtaş-Çelik (2017) was used to determine their perceptions of communication skills, and the Teacher Leadership Scale developed by Beycioğlu and Aslan (2010) was used to determine their perceptions of teacher leadership. Before the research data were collected, the necessary permissions for the use of the scales were obtained from the Directorate of National Education of the province where the research was conducted and from the owners of the scales. In addition, approval was obtained from the Ethics Committee for compliance with ethical principles and rules. Data collection instruments were given to teachers during visits to their schools. Of the 918 scales given to teachers, 640 (70%) were returned. Of the returned data collection instruments, 15 were removed by the researcher due to incomplete and incorrect completion, leaving a total of 625 scales for analysis. Before analyzing the data, it was determined whether the data had a normal distribution to decide which tests to use. After it was determined that the data were normally distributed, it was decided to use parametric tests appropriate for normal distribution. Descriptive statistical analysis, correlation analysis, and simple and multiple linear regression analysis were used to analyze the normally distributed research data. The study first examined teachers' perceptions of communication skills and their subdimensions. The general perception of primary school teachers about communication skills is at a high level. However, it was found that teachers' perception levels of basic skills and self-expression, concern for communication, effective listening and nonverbal communication, and adherence to communication principles were high, and their perception levels of willingness to establish relationships were partially high. In line with the second question of the study, teachers' perceptions of teacher leadership and its subdimensions were analyzed. While teachers' perceptions of general teacher leadership, professional development, and collaboration with colleagues were high, their perceptions of organizational development were partially high. The third question of the study examined the relationship between teachers' perceptions of communication skills and their perceptions of teacher leadership. It was concluded that there was a positive, significant, and moderate relationship between teachers' communication skills and teacher leadership. However, in terms of the sub-dimensions of communication skills, it was determined that there was a positive, significant, and moderate relationship between the basic skills and self-expression, concern for communication, willingness to establish relationships, effective listening and nonverbal communication dimensions and teacher leadership; and there was a positive, significant and low-level relationship between the dimension of adherence to communication principles and perceptions of teacher leadership. The fourth question of the study examined whether primary school teachers' perceptions of their communication skills significantly predicted their perceptions of teacher leadership. As a result of the research, it was found that teachers' communication skills were a significant predictor of their perceptions of teacher leadership. The study's fifth question examined whether teachers' perceptions of the subdimensions of communication skills significantly predicted their perceptions of teacher leadership. Teachers' basic skills and self-expression skills are the most important predictors of teacher leadership. The relative order of importance of the other dimensions of communication skills on teacher leadership is as follows: concern for communication, willingness to establish relationships, effective listening and nonverbal communication, and adherence to communication principles. On the other hand, while the dimensions of basic skills and self-expression, attention to communication, willingness to establish relationships, effective listening, and nonverbal communication significantly predicted teacher leadership, it was concluded that the sub-dimension of adherence to communication principles did not significantly predict it. Several recommendations were formulated based on the conclusions and findings of the research and related literature. • For teachers to exhibit leadership behaviors, their communication skills need to be improved. For this purpose, in-service training on effective communication, body language, eloquence, diction, and oratory can be organized for teachers. • Reading activities can be organized in schools to improve teachers' language development, vocabulary and general culture. Reading circles can be formed to encourage teachers to read books and enrich communication among teachers. • With the help of administrators and school psychological counseling and guidance units, guidance practices can be implemented to improve teachers' communication skills. • This research, conducted with the participation of teachers, can be applied to school administrators, students, parents, and support staff to provide different perspectives on the research.