

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİMDALI
İŞLETME BİLİM DALI

**İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK
ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON DÜZEYİ VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE OLAN ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Erhan BİNGÖL

Gaziantep, 2014

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİMDALI
İŞLETME BİLİM DALI

**İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK
ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON DÜZEYİ VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE OLAN ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Erhan BİNGÖL
Danışman: Doç. Dr. Haluk TANRIVERDİ

Gaziantep, 2014

Tez Etik ve Bildirim Sayfası

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum ‘‘İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi ve Problem Çözme Becerilerine Olan Etkisi’’ başlıklı çalışmanın tarafımda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

15/09/2014

Erhan BİNGÖL

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELEER:

- 1.Öğretimsel liderlik
- 2.Motivasyon
- 3.Problem Çözme
- 4.Yöneticilik

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMER: (ENGLISH KEY WORDS)

1. instructional leadership
2. Motivation
3. Problem Solving
4. Management

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum | ☐ |
| 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir | ☒ |
| 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir | ☐ |

Yazarın İmzası :

Tarih :/...../.....

ÖZET

İlkokul ve ortaokullarda görevli yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerin öğretmenler üzerindeki motivasyon ve problem çözme becerilerini ortaya çıkarmak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmen algılarına göre öğretimsel liderlik rollerine ilişkin bulgulara ulaşmak için betimleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evrenini, 2013-2014 öğretim yılı itibarıyla İstanbul İli'nin Sarıyer İlçesi'ndeki devlete bağlı tüm ortaokul ve ilkokullarda görev yapan öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada 25'er sorudan oluşan Öğretimsel Liderlik Ölçeği, Motivasyon Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Sarıyer İlçesi'nde çalışan "Basit Tesadüfi Örnekleme" yoluyla belirlenen toplam 23 ilköğretim okulunda çalışan 415 ilk ve ortaokul öğretmenini oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post Hoc testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi regresyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Genel öğretimsel liderlik davranışları ile genel problem çözme becerisi arasında anlamlı farklar bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretimsel liderlik, yöneticilik, motivasyon, problem çözme.

ABSTRACT

The aim of this study is to find out the instructional leadership roles of primary and secondary school administrators on motivation of teachers and problem-solving skills . In this study, elementary school administrators, teachers' perceptions of instructional leadership roles according to the description on the method have been used to reach the findings. The research population, as of the 2013-2014 academic year, Sariyer district of Istanbul Province on all state secondary and primary teachers are working at. In this study, instructional leadership scale, motivation scale and problem solving scale which all consist of 25 questions, were used. The research sample, Sariyer district employees as "simple random sampling" determined by working 415 primary and secondary school teachers in 23 schools primary, has constituted . The data obtained in this study for Windows 21.0 was analyzed by using SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Evaluation of data, descriptive statistical methods (number, percentage, mean, standard deviation) were used.

Quantitative data for the comparison of the difference between the two groups t-test, in case of more than two groups intergroup comparisons of parameters one-way (One way) Anova test and Tukey post hoc test was used to detect group in order to find out differences.

The relationship between the dependent and independent variables of the research with the Pearson correlation and the effect was tested by regression analysis. The effect on the dependent variable of the arguments was tested by regression analysis. The results obtained in 95% confidence intervals and at a significance level of 5% were evaluated.

School administrators, who work in primary schools, were had significant differences between instructional leadership behaviors and teachers' motivation. It has had no significant difference between general instructional leadership behaviors and general problem-solving skills .

Keywords: instructional leadership, management, motivation, problem-solving.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada; İstanbul İli Sarıyer İlçesi İlk ve Ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve problem çözme becerilerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın yöneticilerin öğretimsel liderlik özelliklerinin geliştirilmesine, öğretmenlerin motivasyon düzeyinin artırılmasına ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yüksek lisans öğrenimim sırasında ve tez araştırmalarım boyunca; araştırma konusunun belirlenmesi, araştırmanın yürütülmesi ve araştırma raporunun hazırlanması sürecinde değerli katkı, destek ve görüşlerini sunan kıymetli danışman hocam Doç.Dr. Haluk TANRIVERDİ 'ye en samimi dileklerimle teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans çalışmamın tez aşamasında karşılaştığım çeşitli güçlüklerde çözüm üretmeme katkı sunan, desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım başta Hüseyin Murat ÇELEBİ'YE, Taki ALP'E, Evren UZUNKAYA'YA, Nülüfer GÖKBULUT'A, Hayriye ANTEPLİOĞLU'NA, Gülsün ÇEKİÇ'E ve Dr. Arif ARSLAN'A, Sarıyer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğümüze ve Hasan Kalyoncu Üniversitesine teşekkür ederim.

Kıymetli zamanlarını harcayarak araştırmamın anket çalışması kısmına katılan yardımlarını esirgemeyen yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca yanımda olan, anlayış ve şefkatlerini esirgemeyen sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim.

Gaziantep, 2014

Erhan BİNGÖL

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar LİSTESİ	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ.	vi

1. BÖLÜM

1. Giriş.....	1
1.1 Problemin Durumu.....	3
1.2 Alt Problemler.....	3
1.3 Araştırmanın Amacı.....	3
1.4 Araştırmanın Önemi.....	3
1.5 Varsayımlar.....	4
1.6 Sınırlılıklar.....	4

2.BÖLÜM

KURAM ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuram Çerçevesi	5
2.1.1.Lider ve liderlik	5
2.1.2.Öğretimsel Liderlik	6
2.1.2.1.Öğretimsel Liderliğin Tanımı ve Önemi	6
2.1.2.2.Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları.....	9
2.1.2.2.1.Okulun Vizyonu ve Misyonunu İfade Etme	9
2.1.2.2.2.Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi	10
2.1.2.2.3.Okul Kadrosunun Geliştirilmesi.....	10
2.1.2.2.4.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi.....	11
2.1.2.2.5.Olumlu Okul İklimi Geliştirme	11
2.1.2.Motivasyon.....	12
2.1.2.1. Motivasyonun Tanımı.....	12
2.1.2.2. Motivasyonun Önemi ve Amacı.....	12
2.1.2.3. Eğitimde Motivasyon.....	13
2.1.2.4. Okul Yöneticisinin Öğretmenleri Motive Etmesi.....	14

2.1.3. Problem Çözme Becerisi.....	15
2.1.4.Öğretimsel Liderlik İle Motivasyon ve Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki.....	17
2.1.5. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	18

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3. Yöntem.....	23
3.1. Araştırmanın Modeli.....	23
3.2. Evren.....	23
3.3. Örneklem	23
3.4. Verilerin Toplanması.....	23
3.5. Veri Toplama Araçları.....	24
3.5.1. Öğretimsel Liderlik Ölçeği.....	24
3.5.2. Motivasyon Ölçeği.....	26
3.5.3. Problem Çözme Becerileri Ölçeği.....	28
3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	31
3.5. Hipotezler.....	32

4.BÖLÜM

BULGULAR

4. Bulgular.....	33
4.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	34
4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon, Problem Çözme Becerileri ve Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Ortalamaları.....	35
4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları.....	36
4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları.....	41
4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları.....	48

4.6.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeyleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	54
4.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	56
4.8. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Motivasyon Düzeyleri Üzerine Etkisinin Regresyon Modeli ile İncelenmesi.....	58
4.9. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Problem Çözme Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisinin Regresyon Modeli ile İncelenmesi.....	65

5. BÖLÜM

SONUÇLAR

5.1.Bulgular.....	71
5.2.Sonuç ve Öneriler.....	80
5.2.1.Okul Müdürlerine (yöneticilere) Öneriler.....	80
5.2.2.Öğretmenlere Öneriler.....	81
5.2.3.Araştırmacılara Öneriler.....	81
KAYNAKÇA	82
EKLER.	85
Ek-1: Araştırma İzin Belgesi	85
Ek-2: Anket Soruları.....	86

TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1. Öğretimsel Liderlik Ölçeği Faktör Yapısı.....	24
Tablo 2. Motivasyon Ölçeği Faktör Yapısı.....	27
Tablo 3. Problem Çözme Becerileri Ölçeği Faktör Yapısı.....	29
Tablo 4. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	34
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Ortalamaları.....	35

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Ortalamaları.....	35
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Ortalamaları.....	36
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	36
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları.....	37
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları.....	37
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları.....	38
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Mesleki Deneyim Süresine Göre Ortalamaları.....	39
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Okulunda Çalıştığı Süreye Göre Ortalamaları.....	39
Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Branşa Göre Ortalamaları.....	40
Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	41
Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları.....	42
Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları.....	43
Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları.....	43
Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Deneyim Süresine Göre Ortalamaları.....	44
Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Okulunda Çalıştığı Süreye Göre Ortalamaları.....	45

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Branşa Göre Ortalamaları.....	46
Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	47
Tablo 23. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları.....	48
Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları.....	49
Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları.....	50
Tablo 26. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Mesleki Deneyim Süresine Göre Ortalamalar.....	50
Tablo 27. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Okulunda Çalıştığı Süreye Göre Ortalamaları.....	52
Tablo 28. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Branşa Göre Ortalamaları.....	53
Tablo 29. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeyleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	54
Tablo 30. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	56
Tablo 31. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Fırsat, Takdir ve Sorumluluk Üzerine Etkisi.....	58
Tablo 32. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Değer Üzerine Etkisi.....	59
Tablo 33. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin İşin İçeriği Üzerine Etkisi.....	60
Tablo 34. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Ücret Üzerine Etkisi.....	61
Tablo 35. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Takım Çalışması Üzerine Etkisi.....	62

Tablo 36. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Genel Motivasyon Düzeyi Üzerine Etkisi.....	63
Tablo 37. Genel Öğretimsel Liderlik Algı Düzeyinin Genel Motivasyon Düzeyi Üzerine Etkisi.....	64
Tablo 38. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	65
Tablo 39. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Aceleci Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	66
Tablo 40. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Güvenli Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	67
Tablo 41. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Planlı Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	68
Tablo 42. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Kaçınan Yaklaşım Üzerine Etkisi.....	69
Tablo 43. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Genel Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi.....	70
Tablo 44. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Genel Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi.....	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Fırsat, Takdir ve Sorumluluk Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli.....	59
Şekil 2. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Değer Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli.....	60
Şekil 3. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin İşin İçeriği Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli.....	61

Şekil 4. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Ücret Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli.....	62
Şekil 5. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Takım Çalışması Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli.....	63
Şekil 6. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Genel Motivasyon Düzeyi Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli.....	64
Şekil 7. Genel Öğretimsel Liderlik Algı Düzeyinin Genel Motivasyon Düzeyi Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli	65
Şekil 8. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli.....	66
Şekil 9. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Aceleci Yaklaşım Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli.....	67
Şekil 10. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Güvenli Yaklaşım Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli.....	68
Şekil 11. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Planlı Yaklaşım Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli.....	69
Şekil 12. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Kaçınan Yaklaşım Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli.....	70

1. GİRİŞ:

Yönetim, örgütleyici eylemleri ve bu eylemleri yürüten araçları adlandırmak için kullanılır. Klasik anlamda yönetimin temel görevi insanları ortak amaç ve değerler etrafında birleştirerek performansını yükseltmek ve yeterli hale getirmektir (Akbaba,2012:9). Okullarda öğretmen ve diğer personellerin iş verimini artırmak, onları okulun amaçları doğrultusunda motive etmek, ortaya çıkan sorunlar karşısında doğru iletişim, örgütlenme ve planlama ile sorunların üstesinden gelerek eğitim öğretim ortamını en sağlıklı şekilde yürütmek yeni ve modern liderlik anlayışının temel taşlarını oluşturmaktadır. Etkili okulların öğrenci başarısı üzerinde etkili olması ve bu okulların güçlü öğretimsel liderler tarafından yönetiliyor olması, eğitim liderliğinin ilgi odağı olmasına yol açmış ve öğretimsel liderlik araştırmalarına ivme kazandırmıştır. Öğretimsel liderin kim olduğu ve hangi davranışlarda bulunduğu araştırmaların temel problemleri haline gelmiştir.(Tanrıöğen,1996) öğretimsel liderlik hakkında Güçlü (2003), okul yönetimi temelde bir problem çözme sürecidir. Yöneticilerin görevlerinin büyük bir kısmı problem çözme ile ilgilidir. Bu nedenle, okul yöneticileri kurumlarının karşılaştıkları problemleri tam olarak kavramalı, tanımalı ve yeni çözüm önerileri ortaya koymalıdır, demiştir.

Günümüzde eğitim sisteminin yetkinliğini ve etkililiğini sağlamada “öğretmen niteliklerinin” en önemli faktör olduğu herkesin kolaylıkla kabul ettiği bir gerçektir. Çok yönlü, çok amaçlı, açık sistem özelliği gösteren ve sosyal bir yapı olan okuldan, her devrin ve toplumun farklı beklentileri vardır. Yirmi birinci yüzyılın öğretmenlerinden ne bekliyoruz? Yirmi birinci yüzyılın *öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini ve problem çözme becerilerini* nasıl arttırabiliriz? Okul Yöneticilerinin, öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini ve problem çözme becerilerini arttırmadaki faktörleri nelerdir? Okulları hem öğrenciler hem öğretmenler hem de okul yöneticilerinin mutlu olduğu bir öğrenme topluluğuna nasıl dönüştürebiliriz? Öğretmenlerin motivasyonları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki nedir? Bu sorular, çağımızın eğitim sürecinde karar verici ve uygulayıcıların en temel soruları arasındadır. Biz de araştırmamızda ilkokul ve ortaokullardaki öğretimsel liderlik anlayışını temel alarak öğretmenlerdeki motivasyon ve bu motivasyonun problem çözmeye olan etkisini araştırarak problem çözme becerisi gelişmiş olan öğretmenlerin aslında öğretimsel liderler tarafından iyi motive edilmiş bireyler olduğunu ön plana çıkarmaya çalıştık.

Son yüzyıl içinde, hemen tüm yönetim bilimcileri bir yöneticinin temel uğraşını, sahip olunan tüm kaynakları etkin ve verimli şekilde kullanarak organizasyonel amaçları gerçekleştirmek olarak tanımlanmıştır. Bu süreç içinde yöneticiler işlerle ve insanla ilgilenirler ve onları yönetmek için planlama, organizasyon, liderlik, koordinasyon, kontrol gibi fonksiyonları yerine getirirler. Bunlar arasında özellikle, son dönemde üzerinde çok durulan liderlik; iletişim, çalışmaya özendirme,

yetkilendirme, bütünleştirme, uyumlaştırma, değerlendirme, ödüllendirme, iyileştirme, eğitime, temsil etme gibi yönetsel işleri ve uğraşları ifade etmektedir.(Barutçugil, 2006:148,149)

Bireysel farklılıklara, değişik karakteristik özelliklere, farklı deneyim ve yeteneklere sahip bireylerin yoğun olduğu ülkemizde; öğretmenlerimize, onların motivasyon ve problem çözme becerilerinin üzerindeki etkiyi sağlayan yöneticilerin, öğretimsel liderlik özelliklerinin geliştirilmesine, farklı bir deneyim ve perspektif sunma amaçlandı. İlkokul ve ortaokuldaki yöneticilerin öğretimsel liderlik özelliklerini, öğretmenlerine yansıtmada ve uygulamadan alınacak sonuç, birçok farklı özelliği bünyesinde barındıran öğretmenin, motivasyon düzeyini arttırmada , karşılaştığı problemleri ivedilikle çözmede yardımcı olmada, öğretmenin akademik, araştırmacı ve yaratıcı yönlerini geliştirmede en önemli faktörlerden birisi olacaktır.Günümüzde kendi fikirlerini ve çalışma şartlarını empoze eden okul yöneticilerinden ziyade,öğretmenlerin öğrencilerine yansıtacağı yeteneklerinin ön plana çıkarıldığı bir öğretmen öncü olan okul yöneticileri olmalıdır.Bunda okul yöneticilerinin öğretmenleriyle kuracakları iletişim bağı çok önemlidir.Bir okul yöneticisi, bünyesinde çalışan tüm öğretmenlerini yakından tanımalı , o öğretmenin branşı ve kişisel yeteneklerini göz önünde bulundurarak o öğretmenin motivasyon düzeyini arttırıcı iletişim ve çalışma prensibi geliştirmelidir.

Okul Yöneticilerinin, farklı stilleri göz önünde bulundurarak, öğretmenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak uygulayacakları liderlik, öğretmenlerin ,öğrencilerine olan yaklaşımlarına ve motivasyonlarına tam olarak etki edecek,öğretmenlerle birlikte çalışan okul yöneticilerine, onların liderlik özelliklerini geliştirmede ve bu konu üzerinde çalışan araştırmacılara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.1. Problemin Durumu

Eğitim öğretim ortamında oraya çıkan problemlerin çözümü ve öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanmasında en önemli faktörlerden biri öğretimsel liderliktir. Öğretimsel liderliğin öğretmenler üzerindeki motivasyona ve problem çözmeye olan etkisini belirlemek amacıyla problem cümlesi “İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi ve Problem Çözme Becerilerine Olan Etkisi ” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Alt Problemler

- a) Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyleri nedir?
- b) Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri nedir?
- c) Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerisi düzeyleri nedir?
- d) Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyonuna olan etkisi nedir?
- e) Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin problem çözme becerilerine olan etkisi nedir?
- f) Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin problem çözme becerilerine olan etkisi nedir? Araştırmamızın alt problemlerini oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Gelişen teknoloji ile beraber iletişim şekillerinin düzenlenmesi ve liderlik anlayışının tekrar gözden geçirilmesi aynı zamanda insan kaynakları ve liderlik ilişkilerinin en üst seviyeye taşıma çalışmaları hızla devam etmektedir. Araştırmamızın amacı, ilk ve ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve problem çözme becerilerine olan etkisini tespit etmek ve önerilerde bulunarak ilgililerin yararlanmasını sağlamaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretimsel liderlik son yılların en çok ilgi duyulan araştırma konularından biri haline gelmiştir. , Serinkan, liderliği misyonu olan, bu misyona uygun vizyonu ortaya koyabilen, vizyonu gerçekleştirecek stratejik amaçları belirleyebilmiş, bilgiye dayalı ve insan odaklı yönetim anlayışını belirleyebilen yöneticilerdir.(2008:28) şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımdan hareketle okullardaki

liderliğin ne kadar önemli bir yer teşkil ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin motivasyonlarının en üst düzeye taşınması ve ortaya çıkan problemlerin çözümünde öğretimsel liderliğin yeniden gözden geçirilmesi aynı zamanda okullardaki öğretimsel liderlik düzeyinin tespit edilmesi, öğretimsel liderlikle ilgili eksik görülen konuların altı çizilerek çözüm önerilerinin sunulması ve bu alanda çalışma yapanların bilgilendirilmesi bakımından araştırmamızın önem taşıdığı düşünülebilir.

1.5. Varsayımlar

- a. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin anket sorularına doğru yanıt verdiği,
- b. Bilgi toplama formuyla öğretmenlerin, cinsiyet, yaş grubu, medeni durum, eğitim durumu, deneyim, çalışma süresi ve branş durumlarının belirleneceği,
- c. Araştırma için belirlenen örneklemin, evreni temsil etmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmamız, 2013–2014 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi, İstanbul ili Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında; rastgele (random) seçilerek belirlenen öğretmenlerin, yukarıda belirtilen alt problemler doğrultusunda öğretimsel liderlik, motivasyon ve problem çözme anketlerinden ve bilgi toplama formundan ortaya çıkan verilerle sınırlıdır.

2. BÖLÜM

KURAM ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAM ÇERÇEVESİ

Bu bölümde, kuram çerçevesi ve ilgili araştırmalar üzerinde durulacaktır.

2.1.1.Lider ve Liderlik

Liderlik kavramlarının gelişimi tarihsel bir olaydır ve toplumsal yapılanmayla doğrudan ilgilidir. Her toplum bugüne kadar kendi ihtiyaç duyduğu ve istediği lider tipini yetiştirmiş ve onlardan kültürel alışkanlıklarının yolunu izlemesini ve toplumsal beklentileri karşılama istemiştir (Barutçugil, 2014:24). Liderlik, grubun veya örgütün bir üyesinin grup veya örgüt amaçlarını gerçekleştirmek üzere diğer üyeler üzerinde gösterdiği etkileme çabalarıdır. Buna göre lider de bir grubun veya örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için grup veya örgüt üyelerini etkileyebilen kişidir (Serinkan, 2008:66). Adair ise liderlik hakkındaki görüşlerini, insanları belli bir yolu takip etmeleri konusunda etkileyebilme faaliyeti olarak tanımlanabilir; liderin arkasında belli bir beyin gücü olmalıdır. Liderlik sadece komutanlık otoritesi değildir, ihtiyaç gereği olarak sıradan bir kişiyi cezbeden, alışılmışın dışında bir şahsiyet kuvvetini de ihtiva eder. Sadece zaman elverişli olduğunda bir kişi hak ettiğine kavuşur. Liderlik bu bakımdan çağdan çağa değişebilmekle birlikte, bir liderin vasıfları aynıdır. Şeklinde belirtmiştir (Adair, 2004:63).

İnsanların örgütsel, toplumsal ve siyasal yaşamında önemli bir yer tutan yöneticilik olgusunun tanımı konusunda, henüz belirli bir görüş birliği sağlanamamıştır. Son 75 yıl içinde yöneticilik üzerine 3000’den fazla kitap ve makale yayınlanmış, çok sayıda liderlik teorileri sunulmuştur. Bütün organizasyona can veren ve onu başarıya götüren unsur ruhtur. Mekanik bir organizasyona can veren ve onu başarıya götüren bu ruhu aşıl原因an kişi ise yöneticidir (Tikici, 2005:400). Günümüze kadar liderliğin kaynağı olarak kişisel özellikler ve kişisel davranış boyutları üzerinde durulurken bunların temelinde de bazı güç kaynaklarının bulunduğu kabul edilmiştir. Değişik nitelikleri olan güç temellerinin sağlam olması durumunda, liderlikte etkinlik sağlamak ve etkili sonuçların alınması kolaylaşmaktadır (Barutçugil, 2014:55). Liderlik, girişimcilik, yenilik, yaratıcılık, icat yapma ve bunlardan türetilmiş onlarca farklı terim okuyucuda kavram karmaşası yaratmaya çok müsait olsalar da aslında hepsi bir bütünü oluşturan parçalar olarak değerlendirilebilir (Türker, 2013:89). İnsanlar arası ilişki becerileri, insan yönetiminin temel unsurudur. Etkili iletişim kurma becerisi bunlar arasında en önemli olanıdır. İletişimin yanı sıra; özendirme, liderlik ekip çalışması, çatışma çözme, delegasyon,

uyum sağlama diğer insanlar arası ilişki becerileri olarak belirtilebilir. İnsanlar arası becerilerin ilginç yönü organizasyonun hangi basamağında olursanız olun, ister üst, ister orta ya da en alt basamakta, bunlara aynı düzeyde ihtiyaç duyarsınız. Bu becerilere duyulan ihtiyaç farklı basamaklarda önemli farklılıklar göstermez. Organizasyondaki her çalışan insanlar arası ilişki becerilerini geliştirmek ve kullanmak durumundadır (Barutçugil, 2006:157).

Devletler tarım toplumundan sanayi toplumuna geçince yönetim biliminin önemi de büyük ölçüde artmıştır. Sanayi toplumuyla birlikte işletmeler şirketler oluşmaya başlamış bunların daha iyi yönetilme istekleri belirmiş zamanla yönetim alanında klasikler dediğimiz bilim adamlarıyla yönetim biliminin temelleri atılmıştır. Yönetim kavramı dilimize ilk önceleri idare kelimesiyle ifade edilmiş ancak daha sonraları yönetim şekline dönüşmüştür (Akbaba, 2012:51). Zamanla da yönetim algısı daha özel bir kavram olan liderlik sözcüğünü ön plana çıkarmış ve liderliğin özelliklerinin daha da önemli olduğu vurgulanmaya başlanmıştır. Yöneticilik ile liderliğin farklılaşmasını Türkmen, yöneticilikle liderliğin eş anlamlı bir kavram olmadığını belirterek her yöneticide liderlik niteliklerinin bulunması her zaman mümkün değildir. Liderlik niteliklerine sahip kişilerin yönetici olmaları onların başarılı bir yönetici olmalarına yol açar şeklinde yorumlamıştır (1999:57). Tüm bu tanımlar ve yorumlardan hareketle lider, çalışanlarına en iyi şekilde yön verebilen, çalışma koşullarını düzenleyebilen, çalışma ortamını demokratik hale getirebilen, en yüksek performansın elde edilmesi için mücadele eden, iletişim engellerini ortadan kaldıran, çalışma ortamını en üst düzeyde motive edebilen, ortaya çıkan problemleri çözüme kavuşturabilen ve liderlik vasıflarını taşıyabilen kişiler olmalıdır.

2.1.2. Öğretimsel Liderlik

2.1.2.1. Öğretimsel Liderliğin Tanımı ve Önemi

Hızla değişen bir dünyada okul örgütleri de yapı ve işlevlerinde önemli değişiklikler oluşturmak zorundadır. 21.Yüzyıla çok yaklaştığımız günümüzde gelişmiş ülkelerin sanayi ötesi toplum ya da bilgi toplumuna dönüştüğünü görüyoruz. Bilimsel bilgi çığ gibi bir artış göstermektedir. Bununla birlikte kitle iletişim araçlarındaki hızlı gelişmeler, iletişimin yoğunluğunu artırmış ve uluslar arası iletişime hız kazandırmıştır. Bütün bu değişimler okulun yeni bir yapı ve yönetim anlayışına sahip olmasını gerektirmektedir. Okulun yapı ve yönetiminde meydana gelen değişimler, kuşkusuz okulu yöneten yöneticilerin rollerini de önemli ölçüde değiştirmiştir. Okul yöneticisi küreselleşme, enformasyon teknolojisi, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi gibi yeniliklerin karşısında yeni roller üstlenmek zorunda kalmıştır (Çelik, 1997:83). Bir eğitim kurumunda eğitim hizmetlerinin niteliğini belirleyen birçok değişkenin varlığından söz edilebilir. Bu değişkenlerin bir kısmı okul yöneticilerinin kontrolleri atındayken önemli bir kısmı ise okul yöneticilerinin etki ve müdahale alanı dışındadır. Ancak; okul yöneticilerinin, okulun insan ve madde kaynağının eşgüdümlemesinden sorumlu olmaları nedeniyle, özellikle kendi kontrolleri altında olan değişkenleri etkin bir şekilde

kullanılmasını sağlayarak eğitimin niteliği üzerinde önemli rollerinin olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda genel olarak liderlik dar anlamda ise öğretimsel liderlik eğitim örgütlerinde insan ve madde kaynaklarının etkili kullanılması açısından önem taşımaktadır (Sağır, 2012:2). Öğretimsel liderlik mevcut liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır. Daha önceki geleneksel kuramlar ve 1980'li yıllardan sonra geliştirilen liderlik kuramları, okul dışı örgütlerde yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Buna karşılık öğretimsel liderlik kuramı, tamamen okul örgütlerine dayalı olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır (Çelik, 2013:225). Bu gelişmeler ve anlayış ise öğretimsel liderlik kavramını ön plana çıkarmış, öğretimsel liderlik araştırmalara konu olmuş ve liderlik anlayışında öğretimsel liderlik mercek altına alınarak bu anlayışın özelliklerine göre liderlerin ortaya çıkarılmasına özen gösterilmiştir.

Öğretimsel liderlik, tamamen eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçimi okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretimsel liderlik kuramı, etkili okul araştırmalarının temelini oluşturmuştur. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin klasik rol ve liderlik anlayışını köklü bir şekilde değiştirmiştir. Eski liderlik durumlarında okul yöneticisinin bir takım yönetsel rolleri ön plana çıkarken, öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirme ağırlık kazanmıştır (Çelik, 2013:224). Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini göstermeleri büyük bir önem taşımaktadır. Okulun etkililiğinin artırılması büyük ölçüde okul yöneticisinin liderlik özellikleri taşımasına bağlıdır. Okul yönetimi açısından çok önemli bir liderlik türü olan “öğretim liderliği” eğitimin amaçlarına ulaşması için okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul yönetiminin birlikte çalışabilecekleri uygun bir iklim yaratılması sürecidir (M.Çelik, 2010).

Okul yöneticisi, konumu itibarıyla okulların başarısı ve etkililiği üzerinde, kritik faktörlerden birisidir. Okulun yönetim yapısı ve yöneticilerin özellikleri, eğitimin önemli bir değişkenidir. Etkili öğretim yönetsel desteğe bağlıdır. Bu destek ve örgütün kalitesi, öğretmen davranışını etkilemektedir. Okul yöneticisi, aynı zamanda, okulun yasal lideri, okulda yasal güç kullanan buna bağlı olarak okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar kişi olarak görülmektedir (Başar, 2001:20). Okul yöneticilerinin, okulda gerçekleşmesi öngörülen değerleri belirleme, okul ve eğitim için vizyon, misyon ve amaçlar belirleme, okul toplumunu oluşturan üyeleri bunları gerçekleştirme doğrultusunda motive etme, karşılıklı güvene dayalı bir okul ve öğrenme iklimi, kültürü oluşturma ve sürdürme, ortaya çıkabilecek sorunları ustaca çözme, okulu temsil etme ve yönetme gibi bazı temel görevlerinden söz edilebilir (Şişman,2012:20).

Eğitim sistemimizin temel direği olan okullarda, okul yöneticilerinin üstlenecekleri öğretimsel liderlik rolleri, okulların hedeflerine ulaşmaları konusunda yardımcı olacaktır. Bu sayede okulların etkili ve verimli örgütler haline gelmeleri sağlanabilir. Bunu başarmak için okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini üstlenmeleri gereklidir. Yönetimsel açıdan güçlü, öğretimsel liderlik açısından etkili olan okul yöneticileri, okuldaki personeli aynı hedef doğrultusunda bütünleştirmeyi

başarabilir. Böylece okul, varoluş amacına en iyi şekilde hizmet edebilir ve öğrenci başarısı temel değer haline gelebilir (Özdemir, 2000:270).

Öğretim liderliği, okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Okullarda, öğretim liderliği vurgulanarak, öğretim liderliği rollerine gerekli önem verilerek, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir. O halde yapılması gereken, okulların mevcut durumlarından, istenilen ideal duruma nasıl getirilebileceğine karar vermektir. Bu süreçte, okul yöneticilerinin üstlenecekleri, öğretimsel liderlik rolleri, başarının sağlanmasına yardımcı olabilir. Bu nedenle ilk olarak yapılması gereken şey, öğretim liderliği kavramının açık bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Daha sonra, bu liderlik rolünü başarıyla yerine getirebilmek için gerekli olan liderlik nitelikleri ve davranışlarının neler olduğu kararlaştırılmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2000, s.271. Aktaran: Yörük, 2010).

Öğretim liderliği, okul yöneticisinin asıl yerinin makam odası değil, sınıf ve koridorlar olduğu görüşünü yaygınlaştırmaktadır. Bu, okul yönetimine yeni bir anlayış getirmektedir. Okul yöneticisinin asıl işi öğretim sürecine liderlik etmektir. Okul yöneticisinin zamanı sınıflarda ve koridorlarda geçirmesi, öğretmen ve öğrencilere o okulda neyin önemli olduğunun mesajını verecektir (Özden, 2005:117).

Eğitim yöneticisi, doğrudan sınıf öğrenme ortamını geliştirmeye uğraşır. Öğretmenlerle etkili iletişim kurarak, onların öğretim materyallerini ve yeni öğretim stratejilerini kullanmalarını özendirir. Öğrenci başarısı ve öğretmen etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için gerekli kaynakları sağlayabilecek yeterliğe sahiptir. Öğretimsel lider olarak eğitim yöneticisinin temel rolleri şunlardır:

- Öğretimsel lider, etkili öğretimsel stratejiler geliştirme ve öğretmeni sağlıklı bir şekilde değerlendirme yeteneğine sahiptir.
- Öğretimsel lider, öğretmenleri öğretimin geliştirilmesi amacı ile stratejileri ne ölçüde kullandığını denetler.
- Öğretimsel lider, öğrencilerin başarılarına yönelik öğretimsel konulara ilişkin bilgilerden doğrudan yararlanır ve eğitimsel programları değerlendirir.
- Öğretimsel lider, personel değerlendirme politikalarını başarılı bir şekilde uygular.
- Öğretimsel lider, öğretimsel programların uygulanmasında, öğrencilerin öğrenme amaçlarını bilir (Balcı, 2009).

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik vasıflarını yerli yerinde sergilemeleri, okulların etkililiği ve öğrenci başarısında önemli bir yeri olan okul kültürünün istenene uygun düzeyde geliştirilmesine önemli katkı sağlayabilecektir. Bu bağlamda okul kültürünün olumlu şekillenmesine etkisi dikkate alınarak okul yöneticilerine öğretimsel liderlik özelliklerini geliştirici eğitim olanakları sunulmalı ve öğretim liderliğini sınırlayan etkenlere karşı önlemler alınmalıdır. Okul müdürlerinin öğretimsel

liderliğin öneminin farkında olmaları, olumlu ve işbirlikli okul kültürünün okullarda yapılandırılması ve geliştirilmesi gereği okulların etkiliği ve öğrenci başarısı için gereklidir (Şahin, 2008).

Öğretimsel liderliğin en önemli özelliklerinden biri güçlü bir iletişim ağı kurabilme becerisidir. Telman, bu konuda İnsanların, toplu hâlde yaşamaya başlamalarından itibaren, toplumsal etkileşimlerde rol oynayan, sembolik mesajların karşılıklı ulaştırılmasıyla bazı anlamları aralarında paylaşmaları süreci olduğunu belirtir (Telman, 2005: 19). Okulda; öğretmenlerle öğrenciler, idare ile öğretmenler, idare ve öğretmenlerle veliler arasında kurulacak olan düzenli bir iletişim süreci, hem okulun kendi içindeki işleyişi hem de toplumla bütünleşmesi açısından çok önemlidir. Çeşitli organizasyonlar ve işyerlerindeki unsurlar arasındaki dayanışma ve çalışanlar arasındaki uyum, iyi ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi de iletişime bağlıdır (Temizyürek, 2007:2).

2.1.2.2. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları

Liderlerin özelliklerini belirlemeye yönelik ölçütler soyut ölçütlerdir. Özellikle liderlik özelliklerini saptamak amacıyla geliştirilen anketlerin geçerlilik ve güvenilirliği de tartışılmaktadır. Bunun yanında liderlik özellikleri bir ülkenin kültürel yapısıyla da yakından ilgilidir. Belli liderlik özelliklerine sahip olan kişilerin yaşadıkları toplumun dışında başka bir toplumda etkili bir lider olmaları mümkün değildir (Çelik, 2013: 8). Etkili bir öğretimsel liderin davranış boyutlarını aşağıdaki maddelerle anlatabiliriz.

2.1.2.2. 1. Okulun Vizyonunu ve Misyonunu İfade Etme

Vizyon; geleceğe ilişkin bakış açısını ifade eder. Bir örgütün gelecekte alacağı ideal durumdur. Misyon ise vizyonun gerçekleştirilmesi için konulan hedeflerdir.

Öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin de okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir strateji belirleyerek okulun vizyon ve misyonunu tanımlaması ve bunun örgüt üyelerince paylaşılmasına öncülük etmesi gerekir (Şişman, 2004:76). Okulun temel misyonu, öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir.

Okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma: Okulun amaçları, okulun gerçekleştirmek istediği vizyonu kapsamalıdır. Okul amaçlarının belirlenmesinde benimsenen eğitim felsefesi, okulun içinde yer aldığı toplumun beklenti ve yönelimleri, kültürel yapı, sahip olunan kaynaklar vb. bazı belirleyiciler vardır. Okul yöneticileri amaç belirlemede bunları dikkate almalıdırlar (Şişman, 2004: 78). Okul yöneticileri okul amaçlarının ilgililere duyurulmasını sağlamalıdırlar. Bu yolla okulla ilgili olanların okulun amaçlarından haberdar olması, bunları benimsemesi, desteklemesi, bu desteğin sürdürülmesi ve yoğunlaştırılması başarılabılır.

Okulun amaçlarını geliştirme ve uygulama: Okulun amaçları, değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak sürekli gözden geçirilmeli ve gerektiğinde yeniden belirlenip tanımlanmak durumundadır.

Etkili okullarda okul yöneticileri, okul amaçlarıyla özellikle de okulun akademik amaçlarıyla bütünleşmiş olup eğitim, öğretmen, öğrenci ve akademik başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptir (Şişman, 2004: 78).

2.1.2.2. 2. Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi

Eğitim örgütünün var oluş nedeni ve tek amacı eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programı ve öğretimi yönetmek demektir. Öğretimsel liderlik de esas itibarıyla yöneticinin, okul programına ve öğretim- öğrenme sürecine liderlik etmesidir (Şişman, 2004: 83). Eğitim programı ve öğretimi yönetmede birbirleriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelir. Bunlar; öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme ve öğrenci ilerlemesini izlemedir (Gümüseli, 1996: 56; Aktaran: Aksoy, 2008).

Öğretim zamanını etkili kullanma: Okullarda zamanın örgütlenmesi ve yerli yerinde kullanılması önemlidir. Okulun açılış ve kapanışı, tatil ve dinlenme zamanları, derslerin başlama ve bitişi, teneffüsler, hep zamanla ilgili konulardır. Okuldaki zamanın önceliklere göre plânlanması ve etkili bir biçimde kullanılması yanında, yöneticinin kendine ait bir zaman plânı olması ve zaman yönetimi konusunda beceri sahibi olması gerekir (Şişman, 2004: 89).

Öğrencileri öğrenmeye motive etme: Öğretimin ve öğrencinin değerlendirilmesi sonucu öğrenci başarılarının okul, sınıf, aile ve çevre tarafından tanınması, başarının sürekliliği ve başkalarının başarıları için gereklidir. Okul yöneticisi başarılı olan öğrencilerin okul ve sınıf ortamında öğrenciler ve öğretmenler tarafından tanınmasını, böylece başarılı olan öğrencilerin diğerleri için rol modeli olmasını sağlayabilir (Şişman, 2004: 94).

Eğitim programını eşgüdümleme: Eğitim etkinliklerinin dağılımını yapmada okul yöneticisinin en önemli görevlerinden birisi etkinlikler arasında eşgüdümü sağlamaktır. Bu eşgüdüm genel olarak iki biçimde yapılır. Birincisi aynı dersi okutan öğretmenlerin yaptıkları plânlar arasındaki eşgüdümdür. İkinci tür eşgüdüm ise aynı sınıfta okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür. Eşgüdümleme toplantılarına okul yöneticisi başkanlık etmelidir.

2.1.2.2. 3. Okul Kadrosunun Geliştirilmesi

Çalışanların başarılarını ödüllendirme: Okulda varlığını hissettirmek isteyen öğretimsel liderler kendi yetkisinde olan ödül ve ceza sistemini etkin olarak uygulamalıdır.

Görevini aksatan personel cezalandırılacağını; fazla çaba harcayanlar da ödüllendirileceğini bilmelidir. Ödüllendirilen başarılar, başarının pekiştirilmesi yanında çalışanların motivasyonu ve morali açısından da önemlidir. Bir okulda öğretmenlerce bireysel ya da grup halinde gerçekleştirilen

başarıların tanınması, bilinmesi, kutlanması, onların okulla bütünleşmelerini sağlayacaktır (Şişman, 2004: 101).

Öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlama: Mesleki gelişmeye yönelik olanakları öğretmenlere duyurma ve gerekli hizmet içi etkinliklerin düzenlenmesini sağlama okul yöneticilerin en önemli görevleri arasında yer almaktadır (Hallinger ve Murphy, 1985:223 Aktaran: Aksoy, 2008). Öğretmenlerin meslekî gelişimlerine dönük etkinlikler; okul içinde ya da dışında bazı hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda düzenlenecek konferans, seminer vb. etkinlikler biçiminde gerçekleştirebileceği gibi öğretmenleri ilgilendiren bazı konularda eğitim fırsatlarından öğretmenleri haberdar etme biçiminde de olabilir (Şişman, 2004:99).

2.1.2.2. 4. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme: Okul yöneticisinin asıl görevi; okul amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev, öğretmenlerin ders hedeflerini okul amaçları ile eşgüdümlemeyi, onları öğretimsel bakımından desteklemeyi ve informal sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf öğretimini izlemeyi gerektirir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin somut dönütler verilir (Gümüşeli, 1996:57 Aktaran: Aksoy, 2008). Etkili okullarda yöneticiler, program değerlendirme, geliştirme ve öğretimi iyileştirme çalışmalarına bizzat katılmakta; beklentilerini açıklamakta; herkesin program değerlendirme ve geliştirme sürecine katılmasını teşvik etmektedir (Şişman,2004: 88).

Öğrenci başarısını izleme: Okul yöneticisi okulu amaçlarına ulaştırmak için okulun başarı durumunu, öğrencilerin performansını sürekli gözlemeli, değerlendirmeli ve bu yönde gerekli önlemleri almalıdır. Okul yöneticisinin öncelikli amacı, öğrenci başarısını arttırmaktır. Bir öğretimsel liderin öğrenci başarısını arttırmak için okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmali, öğrenci başarısını ön plâna çıkarmalı, öğretim plânlarında bütünlük sağlamalı, öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri yok etmelidir.

2.1.2.2. 5. Olumlu Okul İklimi Geliştirme

Okulun öğrenme iklimi büyük ölçüde öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen tutumlarından oluşur. Klasik okul yöneticisi olmak yerine öğretimsel lider olmayı yeğleyen okul yöneticileri; öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli işgören ile sık sık karşılaşma fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklentilerin ne olduğunu biçimlendiren kesin standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı yaratarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler (Gümüşeli, 1996: 60 Aktaran: Aksoy, 2008).

Görünen varlık olarak varlığını hissettirme: Görünen varlık olarak yönetici, personel ve öğrenci ile sınıfta ve koridorda iletişim kurar, zümre toplantılarına katılır ve öğretmenlerle konuşmalar gerçekleştirir.

Örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme: Geleceğin okul liderleri gerek öğrenciler gerekse okul kadrosuyla ilgili olumlu sonuçlar elde edebilmek için okuldaki yenilik ve değişimi başlatma ve etkili biçimde yönetme becerilerine sahip olmalıdır. Okulda gerçekleştirilmek istenen değişimlerin amacına ulaşabilmesi, öncelikle okulun gelecekte sahip olması beklenen vizyonun varlığına ve bu vizyonun okulu oluşturan bütün üyelerce paylaşılmasına bağlıdır (Şişman, 2004:104).

İletişim sağlama: İletişim sağlayıcı olarak öğretimsel lider öğretmenlerle, velilerle ve üst yöneticilerle iletişim kurmak zorundadırlar. Okul yöneticisinin okulun amaçlarını, öğretmen performansı ve öğrenci başarısı konusundaki beklentilerini öğrenci, öğretmen ve toplumla paylaşması beklenilmektedir. Çünkü iletişim, öğretmenlerin görevlerinde başarılı olmaları ve yönetici tarafından kendilerine iletilen çalışmaları yerine getirebilmeleri için örgüt içinde vazgeçilmeyen temel unsurdur. İletişim sağlamanın önemli ölçütlerinden biri de etkin dinlemedir. Çelebi (2008), öğretmen ve idarecilerin görevlerinden biri de dinleme becerisini okuldaki öğrencilerimize; sabırla, dikkatle, ilgiyle ve güler yüzle daha etkili bir şekilde kazandırmaktır. Çünkü, aydın insanın belirgin özelliklerinden biri de dinlemesini bilmektir, şeklinde ifade etmiştir.

2.1.2. Motivasyon

2.1.2.1. Motivasyonun Tanımı

Motivasyon sözcüğünü bir çok şekilde tanımlayabiliriz. Fakat en genel anlamda güdü ya da güdülemek olan motivasyonu bir kişiyi belirli bir amaç için harekete geçiren bireyi çalışmaya sevk eden ve çalışma isteğini artıran güç olarak tanımlayabiliriz. Motivasyon kelimesi Latince hareket etme anlamına gelen mot kökünden türetilmiş ve isteklenme teşvik etme anlamına gelmektedir. Motivasyon bilgi ve teorileri çalışanın işini, hevesle, istekle dört elle sarılarak çalışmasını sağlamak için ne gibi önlemlerin alınması gerektiğini ilgilendiren konuları kapsamaktadır. Örgütsel açıdan bakıldığında motivasyon, örgüt üyelerinin çalışmaya başlamalarını, çalışmayı devam ettirmelerini ve görevlerini istekle yerine getirme isteklerini sağlayan güçlerin veya mekanizmaların tümü anlamını taşır (Tikici, 2005:127).

2.1.2.2. Motivasyonun Önemi ve Amacı

Yöneticinin en önemli görevi etkili bir örgüt yaratmaktır. Etkili bir örgüt ise, yüksek düzeyde motive olmuş işgörenlerle sağlanabilir. İşletmede çalışanların her biri kendisine verilen görevi yerine getirmek için çaba harcamaya istekli olmadıkça yönetsel faaliyetlerden sonuç alınamaz. İnsanlar kendilerine verilen görevleri etkin bir şekilde yerine getirmeye istekli olmalıdır. Motivasyonun rolü,

bu isteği yaratmak, geliştirmek ve sürdürmek olmalıdır (Tikici,2005:128). İnsanların çalışma ortamında beklenen heyecan, istek ve enerjiyi gösterememenin bir nedeni, organizasyonun vizyon ve amaçlarının lider ve yöneticiler tarafından kendilerine açıklanmamış olmasıdır. Çalışanlar, ortak bir amaç için birlikte çaba harcadıklarını gördüklerinde heves ve heyecanları daha yüksek olacaktır. Kendilerine o organizasyonun hangi düzeyde ve niçin bulunduklarının açıklanması çalışanın iş tatmini açısından çok önemlidir (Barutçugil, 2006:193). Lider olarak bir yöneticinin görevi, yüksek performans gösteren kişilerin sahip olduğu olumlu tutumları desteklemek, pekiştirmek, sürekliliğini sağlamak; düşük performans gösteren kişilerin tutumlarını ise, hem kendilerine hem işletmeye yarar sağlayacak yönde geliştirmektir (Baltaş, 2001:189).

De Jesus ve Lens (2005), motive olmuş öğretmenlerin yeniliklere daha istekli olacaklarını ve daha çabuk ayak uyduracaklarını, bu yüzden öğretmen motivasyonunun aynı zamanda eğitimde yapılacak reformlar açısından da oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Benzer olarak Özdoğru ve Aydın (2012), ilköğretim okulu öğretmenlerinin, motivasyon düzeyleri ile okullarda alınan kararlara katılma düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sapkale (2009) ise çalışmasında, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve öğretmeye karşı tutumları arasındaki pozitif yönlü ilişkinin varlığına vurgu yapmıştır. Buna göre, motivasyon düzeyi yüksek olan öğretmenlerin gerek görev yaptıkları okullarla ilgili gerekse öğrenme-öğretme sürecinde yaşanacak yenilik ve düzenlemelerle ilgili olarak daha aktif rol aldıkları söylenebilir (Öztürk, Uzunkol, 2013).

Motivasyon, genellikle amaca yönelik davranışlarla ilişkili bir süreçtir. Yani bireyin bir amaca yönelmesi ya da harekete geçirilmesi anlamına gelmektedir. Her bireyin sürekli olarak tatmin etmeye çalıştığı bazı ihtiyaçları bulunmaktadır. Motivasyon süreci tatmin edilmemiş birtakım ihtiyaçların dürtüsüyle başlar. Birey bu ihtiyaçları gidermek için belirli bir davranışta bulunacaktır. Bu davranış, ihtiyacı karşılayacak bir amaç ve istek yönünde olacaktır. Bu ihtiyaçlar uyarılıncaya kadar kişi motive olmaz. Çalışanların bilgi, beceri ve yetenekleri nasıl birbirinden farklılaşıyorsa, motivasyon düzeyleri de farklılaşır. Bu sebeple bireylerin ihtiyaçlarının, güdülerinin ve davranışlarının yöneticiler tarafından iyi analiz edilmesi gerekmektedir (Keskin, 2008:35). Barutçugil, kişiler hayatlarını kazanmak, ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için çalışırlar. Maddi ve manevi anlamda da çalışmalarının karşılığını almak isterler. Çalışanların bulundukları organizasyondan beklentileri, önem derecesine göre olmamak üzere şöyle sıralanabilir. Övgü takdir, onaylama, öneride bulunmak (fikir vermek), performansı ile ilgili geri bildirim almak, parasal ödüller, ücret artışları, kişisel gelişimi için destek, kendisini yetiştirmeye ayırabileceği zaman, terfi (yükselme) demiştir (2006:191).

2.1.2.3. Eğitimde Motivasyon

Okul eğitimi; okul yönetimi, öğretmen, çevre, aile ve öğrenci öğelerinden oluşur. Bu öğeler ve öğeler arası ilişkiler eğitimin niteliğini etkiler ve belirler. Bu öğeler arası ilişkilerin düzenli, hoşgörülü

ve açık olması arzu edilir. Okulda esen demokratik hava insan ilişkilerini ve buna bağlı olarak da sınıf içi ilişkileri etkilemektedir. Tüm üyelerin başlıca görevi kaliteli bir eğitim ortamı oluşmasını sağlamaktır. Okul yöneticisi denince akla ilk gelen okul müdürüdür. Ancak; müdür yardımcıları, zümre başkanları, belirli konularda görev yapan koordinatörler de yöneticidir. Okul yöneticilerinin gücü formal yetkilerden kaynaklanır. Ancak yöneticilerin başarılı olması için bu yetkinin teknik ve sosyal yetkilerle desteklenmesi gerekir. Okul müdürü ile öğretmenler arasında genellikle biçimsel bir ilişki vardır. Oysa arzu edilen, olumlu ve motive edici bir ilişkidir. Okulların istenen amaçlara ulaşması müdür ve öğretmen ilişkisinin, dolayısıyla öğretmen morali ve örgüt ikliminin olumlu yöndeki gelişimi ile gerçekleşebilir. İletişim gibi motivasyon da çift yönlü düşünülmelidir. Sadece yönetenin değil, yönetilenin de yöneteni motive etmesi gerekir. Yöneticiler, insan ilişkilerine inanır ve bunu davranışlarıyla da gösterirlerse, hem örgütün hem de onların amaçları gerçekleşecektir. Demek ki, okul ortamı içinde, müdür yardımcıları ve öğretmenlere yukarıya dönük motive etme sorumlulukları düşmektedir. Çift yönlü bir motivasyon, neden-sonuç zinciri kurar ve her iki ucun da gelişimini sağlar (Köprülü, 2011:65). Motive olmuş öğretmen işini daha yapacak, öğrencileri ile ilişkilerini sağlamlaştıracak ve öğrencilerine en üst düzeyde verimlilik sağlayacaktır. Öğretmenleri motive olan bir okulun her alanda başarı sağlamaması için hiçbir sebep yoktur çünkü bu durum hem öğretmenler arasındaki diyalogu hem de öğrencilerin okula olan bağlılığını geliştirecektir.

2.1.2.4. Okul Yöneticisinin Öğretmenleri Motive Etmesi

Okul yöneticisi; öğretmenlerin kendisine itaat etmesini değil, katılmasını sağlamalıdır. Öğretmenlerin karar süreçlerine katılmaları, okullarda demokratik yönetim biçimini geliştirir, öğretmenlerin okullarını daha çok sahiplenmelerine yol açar ve öğretmenlerin yapılan uygulamalarda kendi etkisini görerek motive olmasını kolaylaştırır. Tüm öğretmenler birbirinden farklı olmalarına rağmen, yöneticiler onların ihtiyaçlarını bilmeli ve onları örgüte yararlı olacak şekilde davranmalarını sağlayabilmelidir. Okul yöneticisi, öğretmenlerine güvenmeli ve bazı yetkilerini onlara devretmelidir. Okul yöneticisi öğretmenlerin enerjisini birleştirebilmeli yani sinerji yaratabilmelidir. Okul yöneticisi, haksızlığa uğrayan öğretmenin hakkını korumalıdır. Okul yöneticisi, yüksek performans gösteren öğretmene özendirici ödüller vermelidir. Yönetici, öğretmenleri bilgilendirmelidir. Bu bilgilendirme aşağıdaki alanlarda olabilir :

- Kendilerinden neler beklendiği
- Okulun politikası ve yönetim felsefesi
- Okuldaki işlemler, kurallar ve yönetmelikler
- Görev, sorumluluklar ve konumlar
- Yöneticinin, öğretmenlerin performanslarıyla ilgili düşündükleri
- Öğretmeni ilgilendiren değişiklikler (Köprülü, 2011:66)

Her örgüt, çalışanlarında her zaman gülen bir yüz, çalıştığı işyerini kendisinin gibi benimseyip her söylenilen işi yapan ve yaptığı içten haz duyan çalışanlar görmek ister. Bunun gerçekleşmesi tabii ki hiç kolay değildir. Takım ruhu gereklidir. Önce yöneticiler işgörenleri çok iyi tanımalı, onları motive etmeli sonra üzerine düşeni işgören yapacaktır. Motivasyon işyerinin vazgeçilmezi olmalıdır. Çünkü motivasyonda amaç işgörenlerin isteyerek, zevk alarak, etkili ve verimli çalışmalarını, yapabileceklerinin en iyisini yapmalarını sağlamaktır. Motivasyon araçları çalışanları hem yaptıkları iş için isteklendirir işe adapte eder hem de o işin sürekliliği sağlar. Yönetici işgörenleri motive etmek için önce işgörenler sonra da motivasyon araçları hakkında bilgi sahibi olmalı ve bu araçları yerine, zamanına ve kişisine göre kullanmalıdır (İnce, 2013:25).

2.1.3 Problem Çözme Becerisi

Problem; bir ortamdaki ya da durumdan daha çok tercih edilen başka bir ortama ya da duruma geçiş esnasında önümüze çıkan engeller ve zorluklardır. Problem, gerginlik, dengesizlik, uyumsuzluk, belirsizlik durumudur. Kişiyi amacından uzaklaştıran ve engelleyen bir özelliği söz konusudur. Yaratıcı düşünme, eleştirel bakış ve problem çözme becerisi sayesinde, hedeflerimize ulaşmada karşılaştığımız güçlüklerin üstesinden gelmek mümkün görülmektedir. Etkili problem çözme, düşünülmemiş olanı düşünmeye, göz önünde tutulmamış olanı göz önünde tutmaya ve denenmemiş olanı denemeye imkân verecek şekilde fikirlerin sistemleştirilmesini gerektirir (Eroğlu, 2010:8). Krizlerin çoğunda krize ilişkin bir uyarı var olmakla birlikte, öngörme ve önleme mekanizmaları krizin boyutunu tespit etmede yetersiz kaldığından kriz ortaya çıkmaktadır. Ya da bazen yöneticiler, algılanan sinyalleri ciddiye almamakta veya göz ardı etmekte, bunun sonucunda da krizle karşı karşıya kalmaktadır (Tikici, 2005:376). Barutçugil, bu konuda iş yaşamı çoğu kez çatışan fikirleri, çıkarları, amaçları, değerleri uyumlaştırma sürecidir. Bunun için karşılıklı kazanmayı sağlayacak çözümler üretme becerisine gerek duyulur. Çatışma durumlarında diğer insanları ne kadar dinliyor, anlıyor ve ilişkiyi sürdürmek için nasıl ve ne kadar özveride bulunuyorsunuz? Sorun çözme ve taraflar için ortak değerler yaratma konusunda ne kadar başarılısınız? Eğer çatışma yönetimi ve müzakere becerilerini geliştirmek istiyorsanız öncelikle özverinin ne olduğunu öğrenin, her zaman olumlu zihinsel tutum içinde olmaya özen gösterin. Bunun yeterli olmadığını düşünüyorsanız bu konuda bir eğitime katılın demektir (2006:154,155) Yönetici sürekli olarak değişik sorunlarla karşı karşıya gelir. Genellikle yöneticinin başarısı büyük ölçüde sorun çözmedeki başarısı ile paralel görülür. Aslında yönetici için herhangi bir sorunla karşılaşmamak mümkün değildir. Sorunlar yönetici ve kurumlar için stres, endişe gibi birçok olumsuzlukların kaynağıdır (Erdoğan, 2010:63).

Bireyin etkili problem çözme sürecinde, problemin tanımlanması, çözüm yollarının belirlenmesi, çözüme giderken kullanılan stratejilerin denetlenmesi ve değiştirilmesi gibi ilk bakışta basit görünen, ancak ayrıntılı olarak ele alındığında son derece karmaşık zihinsel süreçleri takip ettiği görülmektedir. Problem çözme süreci için kullanılan modeller, John Dewey'in 1910'dan beri

kullanılan modelinin az çok deęiřtirilmiř biçimleridir. Yaratıcı ve bilimsel dūřınme yeteneęini gerektiren “problem çözme sureci”; problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm bicimi tasarlama, bu çözüm biçimini tatminkâr kanıtlar buluncaya kadar deneme gibi etkinlikleri kapsayan dūřınme ve uygulama yoludur (Eroęlu, 2010:8). Bireyler, gūnlük ve mesleki yařantılarında, sürekli olarak problemlerle i içe yařarlar. Karřılařılan problemlerin hızlı ve etkili olarak çözebilmesi için yeni yöntem ve stratejiler geliřtirilmelidir. Bireysel bařarı, kiřilerin gūndelik hayatlarında karřı karřıya kaldıkları problemlerin esiri olmadan, problemi akılcı bir yaklařımla analiz etmelerine ve problemi yaratan nedenleri gerçekçi olarak belirleyip çözmelerine baęlıdır. Problem özme becerisi, bireyin birey olma ve çevresiyle bař etme sürecinde en belirleyici rollerinden birisidir. Bu baęlamda, insanlıęın geliřimi ve refahı da bu űstūn yeteneęin geliřtirilmesine baęlıdır. Çünkü insanoęlu çevresiyle ve sorunlarıyla kendi gūcüyle, kendi problem çözme gūcü çerçevesinde bař etmek zorundadır. Bunun oluřmasında da kiřinin problemleriyle etkili bir biçimde bař etme konusundaki kendini deęerlendirmesi son derece önemli rol oynamaktadır. Ŗyle ki, problem çözmede olumlu benlik algısına sahip olan kiřiler, gerçek problem çözme becerisinde de çok daha bařarılı olabilecektir. Çünkü, “ben problemlerimle bař edebilirim, bu problemler bařa çıkılamayacak korkutucu řeyler deęil, bunlarla bař edebilmek bűyűk lűde bana baęlı” vb. dūřınceler içinde problemlerine eęilen, akılcı bir bakıř açısıyla yaklařan kiřinin, sırf bu yaklařımı bile, daha saęlıklı dūřınebilmesini ve etkili özűmleri bulabilmesini saęlayıcı olabilmektedir (Gűlű:2003).

Bingham (1998) problem çözme surecinin sekiz aşamada gerçekleşebileceğini açıklamıştır;

- * Problemi tanımak ve onunla uęrařmak gereksinimini hissetmek,
- * Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
- * Problemle ilgili bilgileri toplamak,
- * Problemin zűne uygun dūřecek verileri seçmek ve dűzenlemek,
- * Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli olası özűm yollarını saptamak,
- * özűm řekillerini deęerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek,
- * Kararlařtırılan özűm yolunu uygulamak,
- * Kullanılan problem çözme yöntemini deęerlendirmek. Her problemin özűmű için bu ařamaların tűmű kullanılamayacaęı gibi özűm iři de aynı sıraya göre yapılmayabilir (Aktaran, Eroęlu, 2010:50).

Okul yöneticileri de karřılařılan problemleri öncelikle problemin özneleri ile paylařarak ve gerekirse uzman yardımı alarak problemin daha da artmasının nűne geçip herkesin memnun olacaęı řekliyle özűme kavuřturmaları gerekir. Bűyle bir okul ortamında memnuniyet artacak ve motivasyon yűksek olacaktır.

2.1.4 Öğretimsel Liderlik ile Motivasyon ve Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki

İnsanın sosyal bir varlık olmasının gereği olarak yaşam sürdüğü örgüt içerisinde diğer bireylerle iletişim içinde olması kaçınılmazdır. Bu iletişim sürecinde, çevreden veya kişisel amaç ve ihtiyaçtan kaynaklanan ve çözümlenmesi gereken çok sayıda problem ortaya çıkabilmektedir. Problemlerin ve olası çözüm yaklaşımlarının da duruma göre değişkenlik göstermesi, problem çözme becerisinin süreklilik göstermesini zorunlu kılmaktadır. Birey, bir problemi ele almak için belirtilerin göz ardı edilemeyecek kadar şiddetlenmesini beklemesi durumunda, çoğu zaman arzu edilen sonucu vermeyen, tepkisel çözüm yöntemlerine başvurmak zorunda kalabilir. Problemlerin ve tehlikelerin ortaya çıkmadan önce fark edilmesi ve önlem alınması hususu ise, tepkisel yönetimden farklı “etkin yönetim” olarak ifade edilebilir (Eroğlu, 2010:49).

Eğitim hizmeti veren okul canlı, yaşayan bir varlıktır. Zaman içerisinde işleyişinde çeşitli sorunlar çıkabilmektedir. Önemli olan yöneticinin bu problemlerle ustalıkla baş edebilmesidir. Problemlerin kaynağına kadar inebilmesidir. Kaynağı yok edilmeyen problemler giderek artmaya devam eder ve örgütün temel hedeflerine ulaşılmasını engeller. Bu yüzden yönetim, örgütün sürekliliğini istiyor ise sürekli sorun çözücü olmak zorundadır. Sorunlardan kaçmamalı, ertelememelidir. Problemlerle baş edebilmede yönetici öncelikle; sabırlı olmalı, sakin kafayla düşünebilmeli, geçmiş yıllara dayanan tecrübelerine, bilgi ve becerilerine dayanarak pozitif bir bakış açısıyla olgulara yaklaşımda bulunmalıdır.

Problemler örgüt içi kaynaklı olduğu gibi, örgüt dışı kaynaklı da olabilir. Bu yüzden örgütte yapılan planlara çevresel faktörler de eklenmelidir. Çünkü unutmamalıdır ki; değişen günlük çevresel koşullar okulları da olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yöneticiye düşen görev ise; çevre ile okul arasında denge unsuru yaratmak, okulu çevresel negatif etkilerden korumaktır. Gerekirse değişen çevresel faktörlere ayak uydurmada okul yeniden yapılandırılmalı yenileşim faaliyetlerine gidilmelidir (Yavuz, 2013:66).

Yenilik, belirsizlik ve tahmin edilemezlik gibi etmenler nedeniyle yöneticilerin karşılaştıkları problemlerin her geçen gün artması ve karmaşık hale gelmesi, problem çözme becerisini günümüz yönetim sürecinin vazgeçilmez unsuru haline getirmektedir. O halde yönetim sürecinin merkezinde çalışanın, yani insanın, olması ve insanın olduğu her yerde de problemin kaçınılmaz olması, aslında, yönetim ve liderlik süreci ile problem çözme sürecinin iç içeliğini karşımıza çıkarmaktadır. Herkesin hareketsizlik içinde ne yapacağını bilmediği anda, uygun zamanda, akılcı ve gerçekçi çareyi bularak, süratle hareket edebilen liderler, karmaşıklığın yüksek olduğu ortamlarda hızlı ve etkili kararlar almak suretiyle problemleri fırsata dönüştürüp, örgüt amaçları doğrultusunda çevrelerini şekillendirebilmektedirler. Bu bağlamda verimlilik, motivasyon, kendine güven, örgüt iklimi ve iş tatmini gibi örgütsel davranış alanındaki farklı değişkenlerle ilişkilendirilen liderlik faktörünün, etkili

bir öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme yolu olan problem çözme becerisi ile ilişkili, hatta bireyin problem çözme becerileri üzerine etkili olabileceği beklenmektedir (Eroğlu, 2010:50).

2.1.5 Konuyla ilgili yapılan araştırmalar

(Sağır, 2012), İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları adlı yüksek lisans çalışmasında İstanbul ili merkez ilçelerinden belirlenen Anadolu yakasından 5 ve Avrupa yakasından 10 olmak üzere toplam 15 ilçede 45 ilköğretim okulunda çalışan 1783 ilköğretim okulu öğretmeni ve 102 ilköğretim okulu yöneticisi ile anketler uygulamıştır. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur.

(Şahin, 2008) , Öğretimsel Liderlik ve Okul kültürü Arasındaki İlişki adlı yüksek lisans çalışmasında: Ölçme araçlarını İzmir’de MLO’dan 157 ilköğretim okulu öğretmenine uygulamıştır. İstatistiksel sonuçlar göstermiştir ki öğretmenler okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik stillerini (Ort.=3.39-3.64) ve okul kültürünü olumlu (Ort.=3.63.-4.00) algılamaktadırlar. Öğretmenlerin yaş ve hizmet sürelerine göre algıları arasında farklılık yoktur. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik stilleriyle ve okul kültürü arasında ise olumlu ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretimsel liderliğin okul kültürünün tüm boyutları üzerinde önemli bir etkisi vardır. Öğretimsel liderlik en çok okul liderliği boyutunu etkilemektedir.

(Balcı, 2009), İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüştürücü (transformasyonel) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi adlı doktora tezinde, Yöneticilerin öğretmenlere, örgütsel bağlılığı, öğretimsel liderlik ve dönüştürücü liderliği daha olumlu algıladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını öğretimsel liderlik yüksek düzeyde, dönüştürücü liderlik ise az düzeyde etkilemektedir. Öğretmenlerin dönüştürücü liderlik ve öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişkiye baktığımızda ise .831 oranında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin; dönüştürücü liderlik algıları arttıkça, öğretimsel liderlik algıları da artmaktadır, sonucuna ulaşılmıştır.

(Yılmaz, 2010), İlköğretim okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini İle Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasındaki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ve etkili okula ilişkin görüşleri belirtilen değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak; öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeyleri ile etkili okul düzeyi arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir başka deyişle öğretmenlerin

ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları artıkça etkili okul düzeyine ilişkin algıları da artmaktadır.

(Altaş, 2013), İlk ve Orta Dereceli Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine adlı yüksek lisans çalışmasındaki sonuçlar incelendiğinde; İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında tüm alt boyutlar ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. İstanbul İli Beyoğlu ilçesindeki İlk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri algılarını incelediğimizde, okul yöneticilerinin en üst düzeyde sergiledikleri öğretimsel liderlik rolü derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama iken en alt düzeyde sergilenen öğretimsel liderlik rolü öğretmenlere yönelik konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma olarak tespit edilmiştir.

(Aksoy, 2008), İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İle Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasındaki sonuçlar incelendiğinde; İlköğretim Okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin düşük çıkmadığı, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutlarındaki öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin kılme ve branşa göre farklılık gösterdiği, öğretimsel liderliğin tüm boyutlarında hizmet içi eğitime katılanlarla ile katılmayanlar arasında anlamlı farkların bulunduğu belirlenmiştir. Okul büyüklüğü ile öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

(Yörük, 2010), İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi adlı çalışmada, yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni (2005) ilköğretim müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyini belirlemek amacıyla, eğitimci görüşleri temelinde bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bunun için önce, ilgili alan yazından ve okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerdeki izlenimlerden yararlanılarak, liderlik ve yeni ilköğretim müfredatının uygulanmasına ilişkin beşli likert tipi olumlu ifadelerden oluşan 60 madde geliştirilmiştir. Ölçek tek boyutlu bir ölçek olup, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin tutum ve davranışlarını ölçmektedir.

(Güçlü, 2003), Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri, adlı çalışmasında, lise müdürlerinin problem çözme konusunda kendilerini genellikle yeterli gördükleri saptanmıştır. Müdürlerin algıları arasında yaşlarına bağlı anlamlı bir farklılık yoktur. Yaş değişkeni, lise

müdürlerinin problem çözme becerisine ilişkin algılarını farklılaştıran bir değişken olmamıştır. “Problem çözme yeteneğine güven” faktöründe resmi ve özel lise müdürlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel liselerde görevli müdürler, resmi lise müdürlerine göre, problem çözme yeteneklerine daha fazla güvenmektedirler.. Özel lise müdürleri, resmi lise müdürlerine göre problem çözmede kendilerini daha yeterli görmektedirler. Kişisel kontrol faktöründe ise, özel ve resmi lise müdürlerinin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Problem çözme yeteneğine güven”, “yaklaşma-kaçınma” ve “kişisel kontrol” faktörlerinde, müdürlerin algıları, mezun oldukları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Başka bir anlatımla, lise müdürlerinin problem çözme becerilerine ilişkin algıları, mezun oldukları okul değişkenine bağlı olarak farklılaşmamıştır. “Yaklaşma-kaçınma” faktöründe ise, lise müdürlerinin algıları, branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla, lise müdürlerinin “yaklaşma-kaçınma” faktörüne ilişkin algıları, branşlarına bağlı olarak farklılaşmıştır. Yabancı Dil ve Türkçe branşına sahip müdürlerin algıları ile branşı beceri dersleri olan müdürlerin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Ayrıca, kişisel kontrol faktöründe, müdürlerin algıları arasında branşlarına bağlı anlamlı bir farklılık yoktur. Müdürlerin meslekteki kıdemleri, problem çözme becerilerine ilişkin algılarını farklılaştırmamıştır. Bununla birlikte, betimsel veriler dikkate alındığında, Mesleki kıdemleri 6-10 yıl olan lise müdürleri kendilerine problem çözmede daha fazla güvenmekte ve yaklaşma-kaçınma konularında da diğerlerine oranla daha olumlu bir tutum içinde olduğu belirlenmiştir.

(Eroğlu, 2010), Örgütlerde Yöneticilerin Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma adlı yüksek lisans çalışmasında, Dönüştürücü liderlik davranışlarının tüm alt boyutları ile problem çözme becerilerinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Problem çözme becerileri alt faktörlerini yordayan değişkenlere yönelik yapılan analiz sonucunda; dönüştürücü liderlik alt boyutlarından ideal etki davranışının problem çözme yeteneğine güven faktörünü, ideal etki ve bireysel ilgi davranışlarının yaklaşma-kaçınma faktörünü, ilham verici motivasyon ve entelektüel teşvik davranışlarının da kişisel kontrol faktörünü anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, katılımcıların yaş ve çalışma tecrübelerinin problem çözme becerileri alt faktörlerini önemli bir şekilde etkilediği görülmüştür. Son olarak dönüştürücü liderlik davranışları yüksek olan yöneticilerin düşük olanlara nazaran problemleri çözme konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

(Yavuz, 2013), Özel ve Devlet Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Problem Çözmedeki Yetenekleri, adlı yüksek lisans çalışmasında, Milli Eğitime bağlı ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin örgütlerinde yaşanan problemleri çözmedeki yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapmakta olan ilkokul öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin kurumlarının

karşılaştıkları problemleri kavramada, tanımadada ve yeni çözüm önerileri ortaya koymada tam olarak yeterli olmadıkları saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucuna göre; okul yöneticilerini değerlendiren öğretmenlerin branşlarına, yaşlarına, öğrenim durumlarına göre değerlendirmelerde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Bu araştırmadan edinilen bulgular doğrultusunda okul yöneticilerinin problem çözmede daha yetkin olmaları adına önerilerde bulunulmuştur.

(Çetin, 2011), ilköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile yıldırmaya maruz kalma düzeylerini araştırmıştır. Problem çözme becerisi ile yıldırmaya maruz kalma düzeyleri arasında iliksi olup olmadığını saptamak ve problem çözme becerisi ile yıldırmaya maruz kalma düzeylerini cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve yas değişkenleri açısından incelemektir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri, cinsiyet, yas ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemektedir ancak mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin problem çözme becerileri aceleci yaklaşımda “sık sık” düzeyinde, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşımda ise “çoğunlukla” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

(Yerli, 2009), İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri arasında ilişki adlı yüksek lisans çalışmasında, yapılan analizler sonucunda; araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin yüksek duygusal zekaya sahip oldukları anlaşılmıştır. Yapılan son araştırmalar etkin ve başarılı bütün yöneticilerin yüksek duygusal zekâyâ sahip olduklarını göstermektedir. Bu doğrultuda elde edilen bu sonuç; genel olarak eğitim sektöründe çalışan eğitim yöneticilerinin yüksek duygusal zekâyâ dolaylı olarak da başarılı yöneticiler olduklarını göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin yüksek yaratıcı problem çözme becerisine sahip oldukları ortaya koyulmuştur.

(Köprülü, 2011), İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları İle Motivasyonları Arasındaki İlişki adlı yüksek lisans çalışması, 2011-2012 eğitim öğretim döneminde Maltepe ilçesinde çalışan 405 İlköğretim öğretmenine uygulanan anketle yapılmıştır. Motivasyonel faktörler içinde en yüksek ortalama 31,23 ile sosyal değerler alt boyutundan elde edilmiştir. Takdir edilme/Ödüllendirme; motivasyonel faktörler içinde ikinci sıradadır ve ortalaması 31,19 olmuştur. Motivasyonel faktörler içinde yönetsel faktörler son sırada bulunmasına rağmen, aritmetik ortalamanın 30,23 olması nedeniyle; bu faktöre de öğretmenlerin yüksek düzeyde değer verdikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin motivasyon düzeyi ortalaması 14,25 olmuştur. Bu sonuç beklenen mutlak ortalama değerden biraz daha yüksektir. Genel olarak öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe, motivasyon düzeyleri düşüş göstermiştir. Farklı branşlardaki öğretmenlerin; kendilerini motive eden

faktörlere verdikleri önem derecesi ve motivasyon düzeyleri eşittir. Bulgulara göre motivasyonel faktörlerin ve motivasyon düzeyinin örgütsel vatandaşlık davranışı ve boyutları üzerinde önemli bir belirleyici olduğu belirlenmiştir.

(Birkan, 2009), Çalışanların Motivasyonel öncelikleri ve Bir Motivasyon Faktörü Olarak Liderliğin Önemi adlı yüksek lisans çalışmasında, çalışan motivasyonunda kritik bir role sahip olan lider, özellik, davranış ve çeşitli güç kaynaklarıyla başlı başına bir motivasyon faktörü olarak bu süreci etkilemekte ve aynı zamanda diğer motivasyon faktörlerini de harekete geçiren bir konumda bulunmaktadır. Organizasyonel hedefler ancak ve ancak çalışanlarla gerçekleştirilebileceğinden, örgüt içerisindeki bireylerin farklı kişisel özelliklere, bilgi ve beceri, eğitim, beklenti ve önceliklere sahip olduğu gerçeğiyle etkin bir lider, tüm bu farklılıkların ve diğer örgütsel, zamansal ve benzeri koşulların üstesinden gelecek adımları atarak, çalışanları örgüt amaçları doğrultusunda harekete geçirmek durumundadır. Bunu başarmak tek bir etkin liderlik tarzı yerine, motivasyonu kişisel bir süreç olarak kabul ederek, örgütsel hedef, politika ve imkanlar dahilinde, araştırma bulgularının da desteklediği durumsal liderlik yaklaşımının koşullara göre farklı liderlik tarzlarına başvurabilme esnekliğini gösterme önerisine uygun hareket edebilen, çalışanların özellik ve beklentileri doğrultusunda motivasyon araçlarını etkin kullanabilen liderler sayesinde mümkün olabileceği tespitinde bulunmuştur.

(Keskin, 2008), Çalışanların Performansını Arttırmada Bir Araç Olarak Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri, adlı yüksek lisans çalışmasında, Ankara ilinde Ağaç İşleri Sektörü'nde çalışanların motivasyonunu artıran faktörlerin neler olduğunu belirlemek ve demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Ankara ilinde ağaç işleri sektöründe faaliyet gösteren orta ölçekli firmalarda çalışan 132 kişi anketleri tam olarak doldurmuştur. Bu cevaplarla veri tabanı oluşturulmuştur. Elde edilen bilgileri çözümlemede ki-kare testi yönteminden faydalanılmıştır. Bu istatistikî çalışmalar sonucu ortaya çıkan verilerle araştırmanın sonuçlarına ulaşılmış ve sonuç olarak ekonomik, psiko-sosyal, örgütsel ve yönetsel araçların motivasyonu arttırdığı görülmüştür. Her üç faktör grubunda da yönetici ve yönetilenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Yönetilenlerin motivasyon araçlarının uygulanması konusundaki beklentilerinin yöneticilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grubu, verilerin nasıl toplandığı ve verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlk ve ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve problem çözme becerilerine olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, tarama (betimleme) modeliyle yapılmıştır. Yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyleri bağımsız değişken; öğretmenlerin motivasyonları ve problem çözme becerileri bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Mevcut durumun betimlenmesi ve araştırma konusu kendi koşulları içerisinde, müdahale edilmeden değerlendirildiği için tarama modeli araştırmamıza uygun bir model olarak düşünülmüştür.

3.2. Evren

Araştırmamızın evreni, İstanbul İli Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında çalışan öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya İstanbul İli Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında çalışan öğretmenlerin tamamının alınması mümkün olmadığından örneklem grubu oluşturulmuştur.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2013- 2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul İli Sarıyer ilçesinden rastgele (random) seçilen 23 ilkokul ve ortaokullarından toplam 415 öğretmen oluşturmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

İlk ve ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve problem çözme becerilerine olan etkisini belirlemeyi amaçlayan anketleri uygulamak için ilgili yerlerden izinler alınıp okullara gidilmiştir. Araştırmacının denetiminde ve ders saatleri dışında anketler uygulanmıştır. Uygulama, tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere öncelikle bilgi toplama formu verilmiş ve sonrasında sırasıyla öğretimsel liderlik, motivasyon ve problem çözme anketleri uygulanmıştır. Uygulama, 2013-2014 bahar döneminde gerçekleştirilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçları

3.5. 1. Öğretimsel Liderlik Ölçeği

Öğretimsel liderlik anketi, kaynak taraması yapıldıktan sonra Şişman'ın (2004) "Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları" adlı çalışmasında geliştirdiği ve anket soruları kullanılmıştır. Araştırmamız doğrultusunda konuyla ilgili olmayan sorular uzmanların görüşleri alınarak çıkartılmış ve düzenlenerek geçerlilik ve güvenilirliği test edildikten sonra 25 soruluk şeklinde düzenlenmiştir. "Öğretimsel Liderlik" ölçeğindeki 25 maddenin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan "Cronbach Alpha" hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha=0.972$ olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı(açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.968>0.60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %65.857 olan 2 faktör altında toplanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre "Öğretimsel Liderlik" ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

Tablo 1. Öğretimsel Liderlik Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi (Özdeğer=15.074)	2.okulun Amaçlarını Gözden Geçirme ve Günün Koşullarına Göre Yeniden Belirleme.	0,829	33,553	0,957
	4.öğrencilerin Mevcut Başarılarını Arttırmaya Dönük Amaçlar Belirleme.	0,772		
	1.okulun Genel Amaçlarını Öğretmen ve Öğrencilere Açıklama.	0,766		
	3.öğretmenlerin Aynı Amaçlara Dönük Çalışmalarını Teşvik Etme.	0,754		
	5.öğrenci Başarısı Konusunda Herkesin Yüksek Beklentilere Sahip Olmasını Teşvik Etme.	0,742		
	6.okulun Eğitim-öğretim Çalışmaları İle İlgili Yıllık Faaliyet Planını Hazırlama.	0,720		
	13.sınıf İçi Öğretimi Değerlendirirken Öğrenci Çalışmalarını Da Gözden Geçirme.	0,662		

	12.okul ve Sınıf İçindeki Davranışlarıyla üstün Başarı Gösteren Öğrencileri Ödüllendirme.	0,651		
	8.okulda Ders Dışı Sosyal, Kültürel, Eğitsel Faaliyetleri Teşvik Etme.	0,644		
	10.öğrencilerin Başarı Durumlarını Tartışmak İçin Öğretmenlerle Görüşmeler Yapma.	0,638		
	11.okul ve Öğrencilerin Başarı Durumları Hakkında Öğrencileri Bilgilendirme.	0,632		
	9.okuldaki Zamanının Çoğunu Eğitim Ortamlarında Gözlem Yapmak ve Öğretime Katılarak Geçirme.	0,619		
	20.etkili Bir Öğretim ve Öğrenme İçin Gerekli Düzen ve Disiplini Sağlama.	0,602		
	7.programla İlgili Materyalin (kitap, Dergi Vb.) İnceleme ve Seçimine Aktif Olarak Katılma.	0,548		
Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi (Özdeğer=1.391)	17.gazete ve Dergilerde, Eğitimle İlgili Çıkan Önemli Yazıları Çoğaltarak Öğretmenlere Dağıtma.	0,771	32,304	0,948
	24.sınıf İçi Öğretim Zamanının Etkili Kullanılmasını Sağlamak İçin Sınıfları Ziyaret Etme.	0,760		
	25.sınıf İçi Gözlemler Sonrasında Öğretmenlere Öğretimle İlgili Önemli Konuları Açıklama.	0,750		
	18.hizmet İçi Eğitim Çalışmalarında Edinilen Yeni Bilgi ve Becerileri Paylaşmak İçin Toplantılar Yapma.	0,749		
	15.özel Çaba ve Gayretlerinden Dolayı Öğretmenleri Yazılı Olarak Takdir Etme.	0,744		
	19.yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Diğer Personel Arasında "takım Ruhu" Oluşmasına Öncülük Etme.	0,742		
	21.okulda Öğrenci ve Öğretmenlerin Zevkle Çalışabilecekleri Fiziksel Ortamlar Hazırlama.	0,708		
	22.öğretmen ve Öğrenciler Arasında Kaynaşmayı Sağlayacak Sosyal Faaliyetlere Öncülük Etme.	0,662		
	23. Öğrenci Başarısını Arttırmak İçin Aile ve Çevrenin Okula Desteğini Sağlama.	0,651		
	14.öğretmenlerin üst Düzeyde Performans Göstermelerini Teşvik Etme.	0,646		
	16. Mesleki Yönden Gelişme Çabası İçinde Olan (hizmet İçi Eğitim, Lisansüstü Eğitim Vb. Katılma) Öğretmenleri Destekleme.	0,620		
	Toplam Varyans %65.857			

“Öğretimsel Liderlik” ölçeğinin faktör analizi değerlendirilmesinde özdeğeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenirlik katsayıları ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. Birinci faktörde yer alan maddeler “Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi” olarak ele alınmıştır. “Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi” faktörünü oluşturan 14 maddenin güvenirliği $\alpha = 0.957$ olarak, açıklanan varyans değeri %33.553 olarak saptanmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler “Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi” olarak ele alınmıştır. “Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi” faktörünü oluşturan 11 maddenin güvenirliği $\alpha = 0.948$ olarak, açıklanan varyans değeri %32.304 olarak saptanmıştır. Ölçekteki faktörlerin puanları hesaplanırken faktördeki maddelerin değerleri toplandıktan sonra madde sayısına bölünerek (aritmetik ortalama) faktör puanları elde edilmiştir.

3.5. 2. Motivasyon Ölçeği

Öğretimsel liderliğin öğretmenlerin motivasyonuna olan etkisini belirlemek için uygulanan anketimiz, motivasyon konulu çalışmaların anketleri ile ilgili literatür taraması yapılarak araştırmamıza uygun olduğunu gördüğümüz Karabağ (2007)’nin “Avcılar ilçesi Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Motivasyonlarının Öğretmen Motivasyonu Üzerine Etkisi” isimli çalışmada kullanılan anket soruları uzman görüşleri alınarak araştırmamız doğrultusunda olmayan sorular çıkartılmış ve düzenlenmiş, geçerlilik ve güvenirliği test edildikten sonra 25 soruluk şekilde düzenlenmiştir. “Motivasyon” ölçeğindeki 22 maddenin güvenirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. Ölçekteki 3 madde iç tutarlılığı olumsuz etkilediğinden çıkartılmıştır. Ölçeğin genel güvenirliği $\alpha = 0.887$ olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı(açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p = 0.000 < 0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO = 0.889 > 0.60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %58.982 olan 5 faktör altında toplanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan α ve açıklanan varyans değerine göre “Motivasyon” ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

Tablo 2. Motivasyon Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
Fırsat, Takdir ve Sorumluluk (Özdeğer=7.001)	İşimde Yükselmek İçin Bana Yeterli Düzeyde Fırsat Sunuluyor.	0,756	21,199	0,878
	Bu Kurumda Başarı Ödüllendirilir.	0,692		
	Bu Kurum Bana Sürekli Yeni Şeyler Öğrenme Fırsatı Sunuyor.	0,665		
	Bu Kurumda Çalışanlar, İyi İşler Yaptıkları Zaman Takdir Edilir.	0,633		
	Bu Kurum Başkalarının Çalışmak İsteyeceğı Bir Kurumdur.	0,612		
	Yöneticim Benimle İlgili Konularda Bana Bilgi Vermeden Karar Vermez.	0,609		
	Bu İşte Bilgi ve Becerilerimi Tam Anlamıyla Kullanma Fırsatı Buluyorum.	0,599		
	Yaptığım İşte Yeterli Düzeyde Yetki ve Sorumluluk Sahibiyim.	0,577		
	Bu Kurumda Çalışmaktan Gurur Duyuyorum.	0,576		
	İşimin Fiziki Çalışma Koşullarından (aydınlatma, Havalandırma Vb.) Memnunum.	0,465		
Değer (Özdeğer=1.974)	Yöneticim Kolay Kolay Yaptığım Bir İş Beğenmez.	0,706	11,773	0,701
	Yöneticim İşlerin Hep Kendi İstedığı Doğrultuda Yapılmasını İster; Bana Söz Hakkı Tanımaz.	0,706		
	Bu Kurum İyi Çalışan İle Kötü Çalışanı Birbirinden Ayırmaz.	0,615		
	Bu Kurumda Hoşlanmadığım Kişilerle Birlikte Çalışmak Zorunda Kalıyorum.	0,601		
	Bu Kurumda Kendimi Geliştiremediğimi Düşünüyorum.	0,589		
İşin İçeriğı (Özdeğer=1.663)	İşimi Severeğ Yapıyorum.	0,738	9,834	0,776
	Yaptığım İş Saygıdeğer Bir İş Olarak Görüyorum.	0,733		
	Toplumda Saygınlığı Olan Bir Kurumda Çalışıyorum.	0,464		
Ücret (Özdeğer=1.290)	Piyasa Koşullarına Göre Bu Kurumda Aldığım ücret Tatmin Edici.	0,840	8,410	0,725
	Ücret Olarak Yaptığım İşin Karşılığını Aldığımı Düşünüyorum.	0,815		
Takım Çalışması (Özdeğer=1.049)	Çalışma Arkadaşlarımla İyi Geçinirim.	0,677	7,766	0,787
	Birlikte Çalıştığım Arkadaşlarla İyi Bir Takım Oluşturuyoruz.	0,604		
Toplam Varyans %58.982				

“Motivasyon” ölçeğinin faktör analizi değerlendirilmesinde özdeğeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenilirlik katsayıları ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. Birinci faktörde yer alan maddeler “Fırsat, Takdir ve Sorumluluk” olarak ele alınmıştır. “Fırsat, Takdir ve Sorumluluk” faktörünü oluşturan 10 maddenin güvenilirliği $\alpha = 0.878$ olarak, açıklanan varyans değeri %21.199 olarak saptanmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler “Değer” olarak ele alınmıştır. “Değer” faktörünü oluşturan 5 maddenin güvenilirliği $\alpha = 0.701$ olarak, açıklanan varyans değeri %11.773 olarak saptanmıştır. Üçüncü faktörde yer alan maddeler “İşin İçeriği” olarak ele alınmıştır. “İşin İçeriği” faktörünü oluşturan 3 maddenin güvenilirliği $\alpha = 0.776$ olarak, açıklanan varyans değeri %9.834 olarak saptanmıştır. Dördüncü faktörde yer alan maddeler “Ücret” olarak ele alınmıştır. “Ücret” faktörünü oluşturan 2 maddenin güvenilirliği $\alpha = 0.725$ olarak, açıklanan varyans değeri %8.410 olarak saptanmıştır. Beşinci faktörde yer alan maddeler “Takım Çalışması” olarak ele alınmıştır. “Takım Çalışması” faktörünü oluşturan 2 maddenin güvenilirliği $\alpha = 0.787$ olarak, açıklanan varyans değeri %7.766 olarak saptanmıştır. Ölçekteki faktörlerin puanları hesaplanırken faktördeki maddelerin değerleri toplandıktan sonra madde sayısına bölünerek (aritmetik ortalama) faktör puanları elde edilmiştir.

3.5. 2. Problem Çözme Becerileri Ölçeği

İlk ve ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin problem çözme becerilerine olan etkisini belirlemek amacıyla hazırladığımız anket soruları Güçlü (2003)’nün “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri” adlı çalışmada kullanılan anket esas alınarak hazırlanmıştır. Çalışmamız doğrultusunda olmayan sorular uzman görüşleri alınarak çıkartılmış düzenleme yapıp 25 maddeye düşürülmüştür. “Problem Çözme Becerileri” ölçeğindeki 25 maddenin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha = 0.702$ olarak yüksek bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı(açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p = 0.000 < 0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO = 0.859 > 0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %55.831 olan 5 faktör altında toplanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan α ve açıklanan varyans değerine göre “Problem Çözme Becerileri” ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

Tablo 3. Problem Çözme Becerileri Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım (Özdeğer=6.536)	Yeni Bir Durumla Karşılaştığımda Ortaya Çıkabilecek Sorunları Çözebileceğime İncim Vardır.	0,772	18,790	0,853
	Yeterince Zamanım Olur ve Çaba Gösterirsem Karşılaştığım Sorunların Çoğunu Çözebileceğime İnanıyorum.	0,771		
	Belli Bir Çözüm Planını Uygulamaya Koymadan Önce, Nasıl Bir Sonuç Vereceğini Tahmin Etmeye Çalışırım.	0,744		
	Bir Sorunumu Çözmek üzere Plan Yaparken O Planı Yürütebileceğime Güvenirim.	0,737		
	Bir Sorunumu Çözmeye Çalışırken Sıklıkla Kullandığım Bir Yöntem, Daha Önce Başıma Gelmiş Benzer Sorunları Düşünmektir.	0,603		
	Bir Konuyla Karşılaştığımda, İlk Yaptığım Şeylerden Biri, Durumu Gözden Geçirmek ve Konuyla İlgili Olabilecek Her Türlü Bilgiyi Dikkate Almakdır.	0,591		
	Bir Sorunum Olduğunda Onu Çözebilmek İçin Başvurabileceğim Yolların Hepsini Düşünmeye Çalışırım.	0,581		
	Okulumda Karşılaştığım Her Türlü Sorunu Çözebilme Yeteneğime Güveniyorum.	0,561		
	Sorunlarımı Çözme Konusunda Genellikle Yaratıcı ve Etkili Çözümler üretebilirim.	0,556		
	Okulumda Ortaya Çıkan Sorunların Büyük Bir Çoğunluğunu Kendim Çözerim.	-2 147 483 647,0 00		
Aceleci Yaklaşım (Özdeğer=3.091)	Bir Soruna Yönelik Olası Çözüm Yollarını Düşünürken Çok Fazla Seçenek üretmem.	0,732	12,866	0,758
	Bazen Durup Sorunlarım üzerinde Düşünmek Yerine, Gelişigüzel Sürüklenip Giderim.	0,670		
	Bir Sorunla İlgili Olası Bir Çözüm Yolu üzerinde Karar Vermeye Çalışırken Seçeneklerimin Başarı Olasılığını Tek Tek Değerlendirmem.	0,662		
	Okulumda Bir Sorunu Çözmek İçin Çabaladığım Halde, Bir Türlü Esas Konuya Giremediğim ve Gereksiz Ayrıntılarla Uğraştığım Duygusunu Yaşarım.	0,588		

	Bir Sorunla Karşılaştığımda, Bu Sorunun Çıkmasında Katkısı Olabilecek Benim Dışındaki Etmenleri Genellikle Dikkate Almam.	0,569		
	Bazen Duygusal Olarak Öylesine Etkilenirim Ki, Sorunumla Başa Çıkma Yollarından Pek Çoğunu Dikkate Bile Almam.	0,560		
	Bir Sorunla Başa Çıkma Yollarını Düşünürken Müdürümden Yardım Almaya Çalışmam.	0,410		
Güvenli Yaklaşım (Özdeğer=1.973)	Bir Sorunla Karşılaştığımda Bunu Okul Müdürümle Paylaşmaktan Çekinmem.	0,761	9,218	0,785
	Okulumda Bir Sorun Kafamı Karıştırdığında Duygu ve Düşüncelerimi Somut ve Açık Seçik Terimlerle İfade Etmek İçin Uygun Ortam Bulamam.	- 0,715		
	Kurumumla İlgili Olarak Alınan Kararlar Genellikle Benim Beklediğim Karara Uyar.	0,592		
Planlı Yaklaşım (Özdeğer=1.290)	Elimdeki Seçenekleri Karşılaştırırken ve Karar Verirken Kullandığım Sistematiik Bir Yöntem Vardır.	0,709	7,696	0,752
	Bir Sorunla Karşılaştığımda, O Durumla Başa Çıkabileceğimden Genellikle Eminimdir.	0,583		
Kaçınan Yaklaşım (Özdeğer=1.069)	Bir Sorunumu Çözmek İçin Gösterdiğim İlk Çabalar Başarısız Olursa O Sorun İle Başa Çıkabileceğimden Şüpheyeye Düşerim.	0,476	7,261	0,684
	Bir Sorunumu Çözmek İçin Kullandığım Çözüm Yolları Başarısız İse Bunların Neden Başarısız Olduğunu Araştırmam.	0,780		
	Zor Bir Sorunla Karşılaştığımda Ne Olduğunu Tam Olarak Belirleyebilmek İçin Nasıl Bilgi Toplayacağımı Uzun Boylu Düşünmem.	0,717		
Toplam Varyans %55.831				

“Problem Çözme Becerileri” ölçeğinin faktör analizi değerlendirilmesinde özdeğeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenirlik katsayıları ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. Birinci faktörde yer alan maddeler “Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım” olarak ele alınmıştır. “Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım” faktörünü oluşturan 10 maddenin güvenirliği $\alpha = 0.853$ olarak, açıklanan varyans değeri %18.790 olarak saptanmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler “Acelecı Yaklaşım” olarak ele alınmıştır. “Acelecı Yaklaşım” faktörünü oluşturan 7 maddenin güvenirliği $\alpha = 0.758$ olarak,

açıklanan varyans değeri %12.866 olarak saptanmıştır. Üçüncü faktörde yer alan maddeler “Güvenli Yaklaşım” olarak ele alınmıştır. “Güvenli Yaklaşım” faktörünü oluşturan 3 maddenin güvenilirliği $\alpha = 0.785$ olarak, açıklanan varyans değeri %9.218 olarak saptanmıştır. Dördüncü faktörde yer alan maddeler “Planlı Yaklaşım” olarak ele alınmıştır. “Planlı Yaklaşım” faktörünü oluşturan 2 maddenin güvenilirliği $\alpha = 0.752$ olarak, açıklanan varyans değeri %7.696 olarak saptanmıştır. Beşinci faktörde yer alan maddeler “Kaçınan Yaklaşım” olarak ele alınmıştır. “Kaçınan Yaklaşım” faktörünü oluşturan 3 maddenin güvenilirliği $\alpha = 0.684$ olarak, açıklanan varyans değeri %7.261 olarak saptanmıştır. Ölçekteki faktörlerin puanları hesaplanırken faktördeki maddelerin değerleri toplandıktan sonra madde sayısına bölünerek (aritmetik ortalama) faktör puanları elde edilmiştir.

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Araştırmada kullanılan likert ölçek için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuzu kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna göre; (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum şeklinde bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek sonuçları $5.00 - 1.00 = 4.00$ puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır.

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
Katılmıyorum	2	1,80 - 2,59	Düşük
Kararsızım	3	2,60 - 3,39	Orta
Katılıyorum	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Kesinlikle katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

3.6. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post Hoc testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir.

r	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi regresyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3.7. Hipotezler

Hipotez 1: Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyi ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı pozitif fark vardır.

Hipotez 2: Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyi ile öğretmenlerin problem çözme becerileri arasında anlamlı yönde fark vardır.

Hipotez 3: Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı yönde fark vardır.

Hipotez 4: Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyi ile öğretmenlerin motivasyon ve problem çözme becerileri arasında anlamlı yönde fark vardır.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır. Araştırmamıza katılan okullar ve anket uygulanan öğretmen sayıları aşağıda belirtilmiştir.

ANKET UYGULANAN OKULLAR	ANKET SAYISI
1-Osman Saçmacı İlkokulu/Ortaokulu	30
2-Sarıyer İlkokulu/Ortaokulu	50
3-Hatemoğlu İlkokulu/Ortaokulu	20
4-Mehmet İpgin İlkokulu/Ortaokulu	15
5-Mehmet Akif İlkokulu/Ortaokulu	20
6-Emirgan İlkokulu	10
7-Tuncay Artun İlkokulu/Ortaokulu	20
8-Zübeydehanım İlkokulu/Ortaokulu	20
9-Alpaslan İlkokulu/Ortaokulu	20
10-Fatih İlkokulu/Ortaokulu	10
11-Prof.Dr. Ali Kemal Yiğitoğlu ilkokulu/Ortaokulu	15
12-Veyssel Vardal Görme Engelliler İlkokulu/Ortaokulu	15
13-Kumköy Ferhan Bedii Feyzioğlu İlkokulu/Ortaokulu	10
14-Hacı Mehmet Şalgamcıoğlu İlkokulu/Ortaokulu	10
15-Mehmet - Sevim Ulusal İlkokulu/ İmam Hatip Ortaokulu	15
16-Cumhuriyet İlkokulu	10
17-Fahrettin Aslan Ortaokulu	20
18-Yeniköy İlkokulu	20
19-Orgenaral Emin Alpkaya İlkokulu/Ortaokulu	20
20-Recaizade Ekrem İlkokulu/Ortaokulu	20
21-MEV Dumlupınar İlkokulu/Ortaokulu	15
22-Güney Kıldırın İlkokulu/Ortaokulu	10
23-Hürriyet İlkokulu/Ortaokulu	20
Toplam	415

4.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Tablo 4. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Bayan	310	74,7
	Erkek	105	25,3
	Toplam	415	100,0
Yaş	20-30 Yaş Arası	119	28,7
	31-40 Yaş Arası	171	41,2
	41-50 Yaş Arası	93	22,4
	51 Yaş ve üzeri	32	7,7
	Toplam	415	100,0
Medeni Durumu	Evli	276	66,5
	Bekar	139	33,5
	Toplam	415	100,0
Eğitim Düzeyi	Lisans Mezunu	373	89,9
	Lisansüstü Mezun	42	10,1
	Toplam	415	100,0
Mesleki Deneyimi	1-5 Yıl Arası	98	23,6
	6-10 Yıl Arası	95	22,9
	11-15 Yıl Arası	104	25,1
	16 Yıl ve üzeri	118	28,4
	Toplam	415	100,0
Okulunda Çalıştığı Süre	1-5 Yıl Arası	265	63,9
	6-10 Yıl Arası	74	17,8
	11 Yıl ve üzeri	76	18,3
	Toplam	415	100,0
Branşı	Sınıf Öğretmeni	176	42,4
	Branş Öğretmeni	239	57,6
	Toplam	415	100,0

Öğretmenler cinsiyet değişkenine göre 310'u (%74,7) bayan, 105'i (%25,3) erkek olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler yaş değişkenine göre 119'u (%28,7) 20-30 yaş arası, 171'i (%41,2) 31-40 yaş arası, 93'ü (%22,4) 41-50 yaş arası, 32'si (%7,7) 51 yaş ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler medeni durumu değişkenine göre 276'sı (%66,5) evli, 139'u (%33,5) bekar olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler eğitim düzeyi değişkenine göre 373'ü (%89,9) lisans mezunu, 42'si (%10,1) lisansüstü mezun olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler mesleki deneyimi değişkenine göre 98'i (%23,6) 1-5 yıl arası, 95'i (%22,9) 6-10 yıl arası, 104'ü (%25,1) 11-15 yıl arası, 118'i (%28,4) 16 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler okulunda çalıştığı süre değişkenine göre 265'i (%63,9) 1-5 yıl arası, 74'ü (%17,8) 6-10 yıl arası, 76'sı (%18,3) 11 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler branşı değişkenine göre 176'sı (%42,4) sınıf öğretmeni, 239'u (%57,6) branş öğretmeni olarak dağılmaktadır.

4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon, Problem Çözme Becerileri ve Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Ortalamaları

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi	415	3,450	0,908	1,000	5,000
Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	415	3,023	1,000	1,000	5,000
Genel Öğretimsel Liderlik	415	3,262	0,912	1,000	5,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algı düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “algılanan okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi” düzeyinin yüksek ($3,450 \pm 0,908$); “algılanan öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi” düzeyinin orta ($3,023 \pm 1,000$); “algılanan genel öğretimsel liderlik” düzeyinin orta ($3,262 \pm 0,912$) düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Fırsat, Takdir ve Sorumluluk	415	3,258	0,777	1,000	5,000
Değer	415	3,250	0,815	1,000	5,000
İşin İçeriği	415	3,950	0,778	1,000	5,000
Ücret	415	2,474	1,079	1,000	5,000
Takım Çalışması	415	4,045	0,755	1,000	5,000
Genel Motivasyon Düzeyi	415	3,351	0,608	1,410	4,950

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “fırsat, Takdir ve sorumluluk” düzeyi ortalamasının orta ($3,258 \pm 0,777$); “değer” düzeyi ortalamasının orta ($3,250 \pm 0,815$); “işin içeriği” düzeyi ortalamasının yüksek ($3,950 \pm 0,778$); “ücret” düzeyi ortalamasının zayıf ($2,474 \pm 1,079$); “takım çalışması” düzeyi ortalamasının yüksek ($4,045 \pm$

0,755); “genel motivasyon düzeyi” düzeyi ortalamasının orta ($3,351 \pm 0,608$) düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım	415	4,005	0,585	1,400	5,000
Aceleci Yaklaşım	415	2,430	0,692	1,000	5,000
Güvenli Yaklaşım	415	3,147	0,545	1,000	5,000
Planlı Yaklaşım	415	3,760	0,776	1,000	5,000
Kaçıngan Yaklaşım	415	2,008	0,834	1,000	5,000
Genel Problem Çözme Becerisi	415	3,202	0,350	1,440	4,960

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım” düzeyi ortalamasının yüksek ($4,005 \pm 0,585$); “aceleci yaklaşım” düzeyi ortalamasının zayıf ($2,430 \pm 0,692$); “güvenli yaklaşım” düzeyi ortalamasının orta ($3,147 \pm 0,545$); “planlı yaklaşım” düzeyi ortalamasının yüksek ($3,760 \pm 0,776$); “kaçıngan yaklaşım” düzeyi ortalamasının zayıf ($2,008 \pm 0,834$); “genel problem çözme becerisi” düzeyi ortalamasının orta ($3,202 \pm 0,350$) düzeyde olduğu görülmektedir.

4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	Bayan	310	3,417	0,906	-1,270	0,205
	Erkek	105	3,547	0,911		
Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	Bayan	310	2,952	0,994	-2,494	0,013
	Erkek	105	3,232	0,993		
Genel Öğretimsel Liderlik	Bayan	310	3,212	0,906	-1,908	0,057
	Erkek	105	3,408	0,919		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2.494$; $p=0.013<0,05$). Erkek öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve

öğretmen gelişimi puanları ($x=3,232$), bayan öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi puanlarından ($x=2,952$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi ve genel öğretimsel liderlik algısı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	20-30 Yaş Arası	119	3,475	0,787	0,855	0,464
	31-40 Yaş Arası	171	3,507	0,922		
	41-50 Yaş Arası	93	3,326	1,044		
	51 Yaş ve üzeri	32	3,406	0,822		
Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	20-30 Yaş Arası	119	2,902	0,934	1,259	0,288
	31-40 Yaş Arası	171	3,085	0,977		
	41-50 Yaş Arası	93	2,994	1,133		
	51 Yaş ve üzeri	32	3,224	0,932		
Genel Öğretimsel Liderlik	20-30 Yaş Arası	119	3,223	0,805	0,614	0,607
	31-40 Yaş Arası	171	3,321	0,914		
	41-50 Yaş Arası	93	3,180	1,056		
	51 Yaş ve üzeri	32	3,326	0,842		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi, genel öğretimsel liderlik algısı puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	Evli	276	3,459	0,901	0,296	0,767
	Bekar	139	3,431	0,924		
Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	Evli	276	3,076	1,019	1,536	0,125
	Bekar	139	2,917	0,956		
Genel Öğretimsel Liderlik	Evli	276	3,291	0,920	0,904	0,366
	Bekar	139	3,205	0,897		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi, genel öğretimsel liderlik algısı puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	Lisans Mezunu	373	3,483	0,902	2,258	0,024
	Lisansüstü Mezun	42	3,151	0,911		
Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	Lisans Mezunu	373	3,047	1,002	1,476	0,141
	Lisansüstü Mezun	42	2,807	0,967		
Genel Öğretimsel Liderlik	Lisans Mezunu	373	3,292	0,911	1,969	0,049
	Lisansüstü Mezun	42	3,000	0,898		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2.258$; $p=0.024<0,05$). Lisans mezunu olan öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi algısı puanları ($x=3,483$), lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi algısı puanlarından ($x=3,151$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğretimsel liderlik algısı puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=1.969$; $p=0.049<0,05$). Lisans mezunu olan öğretmenlerin genel öğretimsel liderlik algısı puanları ($x=3,292$), lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin genel öğretimsel liderlik algısı puanlarından ($x=3,000$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Mesleki Deneyim Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	1-5 Yıl Arası	98	3,487	0,807	1,747	0,157
	6-10 Yıl Arası	95	3,516	0,855		
	11-15 Yıl Arası	104	3,535	0,916		
	16 Yıl ve üzeri	118	3,291	1,006		
Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	1-5 Yıl Arası	98	2,905	0,904	0,763	0,515
	6-10 Yıl Arası	95	3,066	0,980		
	11-15 Yıl Arası	104	3,107	0,919		
	16 Yıl ve üzeri	118	3,013	1,152		
Genel Öğretimsel Liderlik	1-5 Yıl Arası	98	3,231	0,801	0,867	0,458
	6-10 Yıl Arası	95	3,318	0,877		
	11-15 Yıl Arası	104	3,347	0,887		
	16 Yıl ve üzeri	118	3,169	1,041		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi, genel öğretimsel liderlik puanları ortalamalarının mesleki deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Okulunda Çalıştığı Süreye Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	1-5 Yıl Arası	265	3,558	0,819	7,434	0,001	1 > 3
	6-10 Yıl Arası	74	3,407	0,948			
	11 Yıl ve üzeri	76	3,113	1,075			
Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	1-5 Yıl Arası	265	3,048	0,940	3,621	0,028	2 > 3
	6-10 Yıl Arası	74	3,193	1,035			
	11 Yıl ve üzeri	76	2,770	1,129			
Genel Öğretimsel Liderlik	1-5 Yıl Arası	265	3,334	0,833	5,140	0,006	1 > 3 2 > 3
	6-10 Yıl Arası	74	3,313	0,962			
	11 Yıl ve üzeri	76	2,962	1,068			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi puanları ortalamalarının okulunda çalıştığı süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=7,434$; $p=0,001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okulunda çalıştığı süre 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi algısı

puanları ($3,558 \pm 0,819$), okulunda çalıştığı süre 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi algısı puanlarından ($3,113 \pm 1,075$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi puanları ortalamalarının okulunda çalıştığı süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,621$; $p=0,028<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okulunda çalıştığı süre 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi algısı puanları ($3,193 \pm 1,035$), okulunda çalıştığı süre 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi algısı puanlarından ($2,770 \pm 1,129$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel öğretimsel liderlik algısı puanları ortalamalarının okulunda çalıştığı süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,140$; $p=0,006<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okulunda çalıştığı süre 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin genel öğretimsel liderlik algısı puanları ($3,334 \pm 0,833$), okulunda çalıştığı süre 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin genel öğretimsel liderlik algısı puanlarından ($2,962 \pm 1,068$) yüksek bulunmuştur. Okulunda çalıştığı süre 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin genel öğretimsel liderlik algısı puanları ($3,313 \pm 0,962$), okulunda çalıştığı süre 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin genel öğretimsel liderlik algısı puanlarından ($2,962 \pm 1,068$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Branşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	Sınıf Öğretmeni	176	3,398	0,980	-0,994	0,331
	Branş Öğretmeni	239	3,488	0,850		
Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	Sınıf Öğretmeni	176	2,996	1,075	-0,474	0,643
	Branş Öğretmeni	239	3,043	0,943		
Genel Öğretimsel Liderlik	Sınıf Öğretmeni	176	3,221	0,992	-0,782	0,445
	Branş Öğretmeni	239	3,292	0,850		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi, genel öğretimsel liderlik algısı puanları ortalamalarının branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Tablo 15. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Fırsat, Takdir ve Sorumluluk	Bayan	310	3,225	0,770	-1,485	0,138
	Erkek	105	3,355	0,793		
Değer	Bayan	310	3,258	0,774	0,341	0,756
	Erkek	105	3,227	0,929		
İşin İçeriği	Bayan	310	3,942	0,754	-0,372	0,710
	Erkek	105	3,975	0,848		
Ücret	Bayan	310	2,397	1,013	-2,504	0,024
	Erkek	105	2,700	1,232		
Takım Çalışması	Bayan	310	4,071	0,734	1,224	0,222
	Erkek	105	3,967	0,812		
Genel Motivasyon Düzeyi	Bayan	310	3,332	0,586	-1,085	0,278
	Erkek	105	3,407	0,671		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ücret puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-2.504$; $p=0.024<0,05$). Erkek öğretmenlerin ücret puanları ($x=2,700$), bayan öğretmenlerin ücret puanlarından ($x=2,397$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin fırsat, Takdir ve sorumluluk, değer, işin içeriği, takım çalışması, genel motivasyon düzeyi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 16. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Fırsat, Takdir ve Sorumluluk	20-30 Yaş Arası	119	3,180	0,799	0,718	0,542	
	31-40 Yaş Arası	171	3,305	0,756			
	41-50 Yaş Arası	93	3,290	0,761			
	51 Yaş ve üzeri	32	3,203	0,859			
Değer	20-30 Yaş Arası	119	3,237	0,796	0,124	0,946	
	31-40 Yaş Arası	171	3,277	0,807			
	41-50 Yaş Arası	93	3,234	0,836			
	51 Yaş ve üzeri	32	3,200	0,896			
İşin İçeriği	20-30 Yaş Arası	119	3,871	0,796	2,229	0,084	
	31-40 Yaş Arası	171	3,899	0,774			
	41-50 Yaş Arası	93	4,075	0,721			
	51 Yaş ve üzeri	32	4,156	0,847			
Ücret	20-30 Yaş Arası	119	2,660	1,120	2,862	0,037	4>2 4>3
	31-40 Yaş Arası	171	2,389	1,036			
	41-50 Yaş Arası	93	2,307	1,003			
	51 Yaş ve üzeri	32	2,719	1,263			
Takım Çalışması	20-30 Yaş Arası	119	4,013	0,782	0,416	0,741	
	31-40 Yaş Arası	171	4,064	0,747			
	41-50 Yaş Arası	93	4,086	0,782			
	51 Yaş ve üzeri	32	3,938	0,619			
Genel Motivasyon Düzeyi	20-30 Yaş Arası	119	3,316	0,623	0,190	0,903	
	31-40 Yaş Arası	171	3,366	0,605			
	41-50 Yaş Arası	93	3,368	0,586			
	51 Yaş ve üzeri	32	3,355	0,659			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ücret puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,862$; $p=0,037<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 51 Yaş ve üzeri olanların ücret ile ilgili motivasyon düzeyleri 30-50 yaş arasında olanlardan yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin fırsat, Takdir ve sorumluluk, değer, işin içeriği, takım çalışması, genel motivasyon düzeyi puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 17. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Fırsat, Takdir ve Sorumluluk	Evli	276	3,275	0,758	0,612	0,541
	Bekar	139	3,225	0,815		
Değer	Evli	276	3,251	0,793	0,047	0,963
	Bekar	139	3,248	0,861		
İşin İçeriği	Evli	276	3,988	0,746	1,394	0,164
	Bekar	139	3,875	0,835		
Ücret	Evli	276	2,348	1,016	-3,384	0,001
	Bekar	139	2,723	1,160		
Takım Çalışması	Evli	276	4,034	0,731	-0,386	0,700
	Bekar	139	4,065	0,803		
Genel Motivasyon Düzeyi	Evli	276	3,351	0,593	0,030	0,976
	Bekar	139	3,350	0,639		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ücret puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.384$; $p=0.001<0,05$). Bekar öğretmenlerin ücret puanları ($x=2,723$), evli öğretmenlerin ücret puanlarından ($x=2,348$) yüksek bulunmuştur.

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Fırsat, Takdir ve Sorumluluk	Lisans Mezunu	373	3,256	0,784	-0,201	0,841
	Lisansüstü Mezun	42	3,281	0,722		
Değer	Lisans Mezunu	373	3,253	0,820	0,181	0,857
	Lisansüstü Mezun	42	3,229	0,780		
İşin İçeriği	Lisans Mezunu	373	3,946	0,777	-0,367	0,713
	Lisansüstü Mezun	42	3,992	0,798		
ücret	Lisans Mezunu	373	2,493	1,096	1,114	0,199
	Lisansüstü Mezun	42	2,298	0,904		
Takım Çalışması	Lisans Mezunu	373	4,021	0,742	-1,866	0,063
	Lisansüstü Mezun	42	4,250	0,8		
Genel Motivasyon Düzeyi	Lisans Mezunu	373	3,349	0,614	-0,156	0,876
	Lisansüstü Mezun	42	3,365	0,564		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin fırsat, Takdir ve sorumluluk, değer, işin içeriği, takım çalışması, genel motivasyon düzeyi puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin fırsat, Takdir ve sorumluluk, değer, işin içeriği, ücret, takım çalışması, genel motivasyon düzeyi puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 19. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Deneyim Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Fırsat, Takdir ve Sorumluluk	1-5 Yıl Arası	98	3,166	0,797	0,712	0,546
	6-10 Yıl Arası	95	3,284	0,813		
	11-15 Yıl Arası	104	3,320	0,653		
	16 Yıl ve üzeri	118	3,259	0,831		
Değer	1-5 Yıl Arası	98	3,263	0,792	1,672	0,173
	6-10 Yıl Arası	95	3,303	0,860		
	11-15 Yıl Arası	104	3,342	0,722		
	16 Yıl ve üzeri	118	3,115	0,865		
İşin İçeriği	1-5 Yıl Arası	98	3,861	0,805	1,170	0,321
	6-10 Yıl Arası	95	3,902	0,826		
	11-15 Yıl Arası	104	3,971	0,659		
	16 Yıl ve üzeri	118	4,045	0,809		
Ücret	1-5 Yıl Arası	98	2,704	1,130	2,144	0,094
	6-10 Yıl Arası	95	2,468	1,064		
	11-15 Yıl Arası	104	2,365	0,922		
	16 Yıl ve üzeri	118	2,381	1,158		
Takım Çalışması	1-5 Yıl Arası	98	4,031	0,815	0,105	0,957
	6-10 Yıl Arası	95	4,021	0,747		
	11-15 Yıl Arası	104	4,077	0,682		
	16 Yıl ve üzeri	118	4,047	0,779		
Genel Motivasyon Düzeyi	1-5 Yıl Arası	98	3,320	0,634	0,364	0,779
	6-10 Yıl Arası	95	3,366	0,652		
	11-15 Yıl Arası	104	3,396	0,513		
	16 Yıl ve üzeri	118	3,325	0,632		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin fırsat, takdir ve sorumluluk, değer, işin içeriği, ücret, takım çalışması, genel motivasyon düzeyi puanları ortalamalarının mesleki deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi

(Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

Tablo 20. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Okulunda Çalıştığı Süreye Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Fırsat, Takdir ve Sorumluluk	1-5 Yıl Arası	265	3,279	0,737	4,884	0,008	1 > 3 2 > 3
	6-10 Yıl Arası	74	3,415	0,810			
	11 Yıl ve üzeri	76	3,033	0,837			
Değer	1-5 Yıl Arası	265	3,334	0,749	4,700	0,010	1 > 3
	6-10 Yıl Arası	74	3,187	0,922			
	11 Yıl ve üzeri	76	3,021	0,883			
İşin İçeriği	1-5 Yıl Arası	265	3,908	0,763	1,087	0,338	
	6-10 Yıl Arası	74	4,036	0,803			
	11 Yıl ve üzeri	76	4,013	0,805			
Ücret	1-5 Yıl Arası	265	2,517	1,056	3,082	0,047	1>3 2>3
	6-10 Yıl Arası	74	2,595	1,075			
	11 Yıl ve üzeri	76	2,204	1,135			
Takım Çalışması	1-5 Yıl Arası	265	4,047	0,750	0,385	0,681	
	6-10 Yıl Arası	74	4,095	0,729			
	11 Yıl ve üzeri	76	3,987	0,800			
Genel Motivasyon Düzeyi	1-5 Yıl Arası	265	3,378	0,592	4,195	0,016	1 > 3 2 > 3
	6-10 Yıl Arası	74	3,435	0,574			
	11 Yıl ve üzeri	76	3,175	0,669			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin fırsat, Takdir ve sorumluluk puanları ortalamalarının okulunda çalıştığı süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=4,884$; $p=0,008<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okulunda çalıştığı süre 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin fırsat, Takdir ve sorumluluk puanları ($3,279 \pm 0,737$), okulunda çalıştığı süre 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin fırsat, Takdir ve sorumluluk puanlarından ($3,033 \pm 0,837$) yüksek bulunmuştur. Okulunda çalıştığı süre 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin fırsat, Takdir ve sorumluluk puanları ($3,415 \pm 0,810$), okulunda çalıştığı süre 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin fırsat, Takdir ve sorumluluk puanlarından ($3,033 \pm 0,837$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer puanları ortalamalarının okulunda çalıştığı süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı

bulunmuştur($F=4,700$; $p=0,010<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okulunda çalıştığı süre 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin değer puanları ($3,334 \pm 0,749$), okulunda çalıştığı süre 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin değer puanlarından ($3,021 \pm 0,883$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ücret puanları ortalamalarının okulunda çalıştığı süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=3,082$; $p=0,047<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 1-10 yıl arasında okulda çalışan öğretmenlerin 11 yıl ve üstü olanlardan yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel motivasyon düzeyi puanları ortalamalarının okulunda çalıştığı süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($F=4,195$; $p=0,016<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okulunda çalıştığı süre 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin genel motivasyon düzeyi puanları ($3,378 \pm 0,592$), okulunda çalıştığı süre 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin genel motivasyon düzeyi puanlarından ($3,175 \pm 0,669$) yüksek bulunmuştur. Okulunda çalıştığı süre 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin genel motivasyon düzeyi puanları ($3,435 \pm 0,574$), okulunda çalıştığı süre 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin genel motivasyon düzeyi puanlarından ($3,175 \pm 0,669$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işin içeriği, takım çalışması puanları ortalamalarının okulunda çalıştığı süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Branşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Fırsat, Takdir ve Sorumluluk	Sınıf Öğretmeni	176	3,238	0,767	-0,450	0,653
	Branş Öğretmeni	239	3,273	0,785		
Değer	Sınıf Öğretmeni	176	3,273	0,831	0,484	0,628
	Branş Öğretmeni	239	3,234	0,805		
İşin İçeriği	Sınıf Öğretmeni	176	3,932	0,751	-0,413	0,680
	Branş Öğretmeni	239	3,964	0,798		
Ücret	Sınıf Öğretmeni	176	2,304	1,027	-2,768	0,006
	Branş Öğretmeni	239	2,598	1,102		

Takım Çalışması	Sınıf Öğretmeni	176	4,128	0,658	1,935	0,046
	Branş Öğretmeni	239	3,983	0,815		
Genel Motivasyon Düzeyi	Sınıf Öğretmeni	176	3,337	0,603	-0,411	0,682
	Branş Öğretmeni	239	3,361	0,613		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ücret puanları ortalamalarının branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2.768$; $p=0.006<0,05$). Branş öğretmenlerinin ücret puanları ($x=2,598$), sınıf öğretmenlerinin ücret puanlarından ($x=2,304$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin takım çalışması puanları ortalamalarının branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=1.935$; $p=0.046<0,05$). Sınıf öğretmenlerinin takım çalışması puanları ($x=4,128$), Branş öğretmenlerinin takım çalışması puanlarından ($x=3,983$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin fırsat, takdir ve sorumluluk, değer, işin içeriği, genel motivasyon düzeyi puanları ortalamalarının branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 22. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım	Bayan	310	4,023	0,566	1,053	0,293
	Erkek	105	3,953	0,639		
Acelecî Yaklaşım	Bayan	310	2,401	0,628	-1,454	0,211
	Erkek	105	2,514	0,850		
Güvenli Yaklaşım	Bayan	310	3,125	0,551	-1,432	0,153
	Erkek	105	3,213	0,523		
Planlı Yaklaşım	Bayan	310	3,732	0,783	-1,263	0,207
	Erkek	105	3,843	0,754		
Kaçınan Yaklaşım	Bayan	310	1,922	0,768	-3,685	0,001
	Erkek	105	2,264	0,965		
Genel Problem Çözme Becerisi	Bayan	310	3,186	0,328	-1,633	0,143
	Erkek	105	3,250	0,406		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaçınan yaklaşım puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi

sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur($t=-3.685$; $p=0.001<0,05$). Erkek öğretmenlerin kaçınan yaklaşım puanları ($x=2,264$), bayan öğretmenlerin kaçınan yaklaşım puanlarından ($x=1,922$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım, aceleci yaklaşım, güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, genel problem çözme becerisi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Tablo 23. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım	20-30 Yaş Arası	119	3,997	0,525	1,679	0,171
	31-40 Yaş Arası	171	4,061	0,569		
	41-50 Yaş Arası	93	3,897	0,668		
	51 Yaş ve üzeri	32	4,053	0,606		
Aceleci Yaklaşım	20-30 Yaş Arası	119	2,508	0,664	1,542	0,203
	31-40 Yaş Arası	171	2,355	0,713		
	41-50 Yaş Arası	93	2,492	0,652		
	51 Yaş ve üzeri	32	2,357	0,770		
Güvenli Yaklaşım	20-30 Yaş Arası	119	3,098	0,507	1,428	0,234
	31-40 Yaş Arası	171	3,164	0,544		
	41-50 Yaş Arası	93	3,122	0,553		
	51 Yaş ve üzeri	32	3,313	0,644		
Planlı Yaklaşım	20-30 Yaş Arası	119	3,706	0,817	0,614	0,606
	31-40 Yaş Arası	171	3,816	0,784		
	41-50 Yaş Arası	93	3,715	0,709		
	51 Yaş ve üzeri	32	3,797	0,781		
Kaçınan Yaklaşım	20-30 Yaş Arası	119	2,006	0,787	0,112	0,953
	31-40 Yaş Arası	171	1,988	0,856		
	41-50 Yaş Arası	93	2,050	0,845		
	51 Yaş ve üzeri	32	2,000	0,888		
Genel Problem Çözme Becerisi	20-30 Yaş Arası	119	3,210	0,323	0,265	0,851
	31-40 Yaş Arası	171	3,208	0,368		
	41-50 Yaş Arası	93	3,174	0,344		
	51 Yaş ve üzeri	32	3,223	0,376		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım, aceleci yaklaşım, güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, kaçınan yaklaşım, genel problem çözme becerisi puanları

ortalamlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım	Evli	276	3,980	0,629	-1,221	0,223
	Bekar	139	4,055	0,484		
Acelecı Yaklaşım	Evli	276	2,357	0,661	-3,060	0,002
	Bekar	139	2,575	0,729		
Güvenli Yaklaşım	Evli	276	3,130	0,545	-0,872	0,384
	Bekar	139	3,180	0,545		
Planlı Yaklaşım	Evli	276	3,774	0,767	0,492	0,623
	Bekar	139	3,734	0,797		
Kaçınan Yaklaşım	Evli	276	1,984	0,811	-0,816	0,415
	Bekar	139	2,055	0,881		
Genel Problem Çözme Becerisi	Evli	276	3,168	0,347	-2,826	0,005
	Bekar	139	3,270	0,346		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin acelecı yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.060$; $p=0.002<0,05$). Bekar öğretmenlerin acelecı yaklaşım puanları ($x=2,575$), evli öğretmenlerin acelecı yaklaşım puanlarından ($x=2,357$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel problem çözme becerisi puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2.826$; $p=0.005<0,05$). Bekar öğretmenlerin genel problem çözme becerisi puanları ($x=3,270$), evli öğretmenlerin genel problem çözme becerisi puanlarından ($x=3,168$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım, güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, kaçınan yaklaşım puanları ortalamalarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 25. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım	Lisans Mezunu	373	4,008	0,586	0,284	0,776
	Lisansüstü Mezun	42	3,981	0,583		
Aceleci Yaklaşım	Lisans Mezunu	373	2,414	0,705	-1,370	0,171
	Lisansüstü Mezun	42	2,568	0,545		
Güvenli Yaklaşım	Lisans Mezunu	373	3,144	0,546	-0,346	0,729
	Lisansüstü Mezun	42	3,175	0,537		
Planlı Yaklaşım	Lisans Mezunu	373	3,749	0,794	-0,853	0,283
	Lisansüstü Mezun	42	3,857	0,587		
Kaçınan Yaklaşım	Lisans Mezunu	373	2,000	0,830	-0,584	0,560
	Lisansüstü Mezun	42	2,079	0,877		
Genel Problem Çözme Becerisi	Lisans Mezunu	373	3,196	0,359	-0,951	0,342
	Lisansüstü Mezun	42	3,251	0,250		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım, aceleci yaklaşım, güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, kaçınan yaklaşım, genel problem çözme becerisi puanları ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 26. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Mesleki Deneyim Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım	1-5 Yıl Arası	98	3,998	0,513	1,290	0,277	
	6-10 Yıl Arası	95	4,105	0,514			
	11-15 Yıl Arası	104	3,976	0,598			
	16 Yıl ve üzeri	118	3,957	0,674			
Aceleci Yaklaşım	1-5 Yıl Arası	98	2,573	0,628	3,105	0,026	1 > 2
	6-10 Yıl Arası	95	2,277	0,788			
	11-15 Yıl Arası	104	2,404	0,572			
	16 Yıl ve üzeri	118	2,456	0,735			

Güvenli Yaklaşım	1-5 Yıl Arası	98	3,119	0,509	0,1 26	0,945	
	6-10 Yıl Arası	95	3,147	0,495			
	11-15 Yıl Arası	104	3,164	0,580			
	16 Yıl ve üzeri	118	3,155	0,584			
Planlı Yaklaşım	1-5 Yıl Arası	98	3,668	0,806	0,6 29	0,596	
	6-10 Yıl Arası	95	3,800	0,787			
	11-15 Yıl Arası	104	3,798	0,739			
	16 Yıl ve üzeri	118	3,771	0,778			
Kaçınan Yaklaşım	1-5 Yıl Arası	98	2,024	0,748	0,3 36	0,799	
	6-10 Yıl Arası	95	1,944	0,930			
	11-15 Yıl Arası	104	1,997	0,765			
	16 Yıl ve üzeri	118	2,057	0,885			
Genel Problem Çözme Becerisi	1-5 Yıl Arası	98	3,230	0,314	0,2 99	0,826	
	6-10 Yıl Arası	95	3,195	0,350			
	11-15 Yıl Arası	104	3,187	0,337			
	16 Yıl ve üzeri	118	3,198	0,390			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puanları ortalamalarının mesleki deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,105$; $p=0,026<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puanları ($2,573 \pm 0,628$), mesleki deneyimi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin aceleci yaklaşım puanlarından ($2,277 \pm 0,788$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım, güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, kaçınan yaklaşım, genel problem çözme becerisi puanları ortalamalarının mesleki deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan

tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

Tablo 26. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Okulunda Çalıştığı Süreye Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım	1-5 Yıl Arası	265	3,981	0,538	0,627	0,535	
	6-10 Yıl Arası	74	4,045	0,800			
	11 Yıl ve üzeri	76	4,051	0,493			
Acelecî Yaklaşım	1-5 Yıl Arası	265	2,406	0,664	0,609	0,544	
	6-10 Yıl Arası	74	2,506	0,774			
	11 Yıl ve üzeri	76	2,438	0,706			
Güvenli Yaklaşım	1-5 Yıl Arası	265	3,151	0,522	0,727	0,484	
	6-10 Yıl Arası	74	3,194	0,687			
	11 Yıl ve üzeri	76	3,088	0,463			
Planlı Yaklaşım	1-5 Yıl Arası	265	3,708	0,780	3,270	0,039	2 > 1
	6-10 Yıl Arası	74	3,966	0,773			
	11 Yıl ve üzeri	76	3,743	0,742			
Kaçınan Yaklaşım	1-5 Yıl Arası	265	2,015	0,793	0,035	0,966	
	6-10 Yıl Arası	74	2,005	0,953			
	11 Yıl ve üzeri	76	1,987	0,861			
Genel Problem Çözme Becerisi	1-5 Yıl Arası	265	3,183	0,324	1,474	0,230	
	6-10 Yıl Arası	74	3,261	0,475			
	11 Yıl ve üzeri	76	3,212	0,285			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin planlı yaklaşım puanları ortalamalarının okulunda çalıştığı süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,270$; $p=0,039<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okulunda çalıştığı süre 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin planlı yaklaşım puanları ($3,966 \pm 0,773$), okulunda çalıştığı süre 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin planlı yaklaşım puanlarından ($3,708 \pm 0,780$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım, aceleci yaklaşım, güvenli yaklaşım, kaçınan yaklaşım, genel problem çözme becerisi puanları ortalamalarının okulunda çalıştığı süre değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 28. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Branşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	176	4,009	0,599	0,096	0,923
	Branş Öğretmeni	239	4,003	0,576		
Aceleci Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	176	2,389	0,697	-1,032	0,303
	Branş Öğretmeni	239	2,460	0,687		
Güvenli Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	176	3,157	0,510	0,327	0,744
	Branş Öğretmeni	239	3,140	0,570		
Planlı Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	176	3,679	0,747	-1,836	0,067
	Branş Öğretmeni	239	3,820	0,793		
Kaçınan Yaklaşım	Sınıf Öğretmeni	176	1,970	0,824	-0,803	0,423
	Branş Öğretmeni	239	2,036	0,843		
Genel Problem Çözme Becerisi	Sınıf Öğretmeni	176	3,182	0,363	-1,000	0,318
	Branş Öğretmeni	239	3,217	0,340		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım, aceleci yaklaşım, güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, kaçınan yaklaşım, genel problem çözme becerisi puanları ortalamalarının branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.6.Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeyleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 29. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeyleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

		Fırsat, Takdir ve Sorumluluk	Değer	İşin İçeriği	Ücret	Takım Çalışması	Genel Motivasyon Düzeyi
Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	r	0,703**	0,451**	0,397**	0,175**	0,369**	0,684**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	r	0,737**	0,423**	0,373**	0,249**	0,356**	0,702**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Genel Öğretimsel Liderlik	r	0,747**	0,455**	0,401**	0,218**	0,377**	0,720**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi ile fırsat, Takdir ve sorumluluk arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.703$; $p=0,000<0.05$). Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi arttıkça fırsat, Takdir ve sorumluluk artmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi ile değer arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.451$; $p=0,000<0.05$). Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi arttıkça değer artmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi ile işin içeriği arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.397$; $p=0,000<0.05$). Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi arttıkça işin içeriği artmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi ile ücret arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.175$; $p=0,000<0.05$). Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi arttıkça ücret artmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi ile takım çalışması arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.369$; $p=0,000<0.05$). Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi arttıkça takım çalışması artmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi ile genel motivasyon düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.684$; $p=0,000<0.05$). Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi arttıkça genel motivasyon düzeyi artmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile fırsat, takdir ve sorumluluk arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.737$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça fırsat, takdir ve sorumluluk artmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile değer arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.423$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça değer artmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile işin içeriği arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.373$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça işin içeriği artmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile ücret arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.249$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça ücret artmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile takım çalışması arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.356$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça takım çalışması artmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile genel motivasyon düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.702$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça genel motivasyon düzeyi artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile fırsat, Takdir ve sorumluluk arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.747$; $p=0,000<0.05$). Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça fırsat, Takdir ve sorumluluk artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile değer arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.455$; $p=0,000<0.05$). Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça değer artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile işin içeriği arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.401$; $p=0,000<0.05$). Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça işin içeriği artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile ücret arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.218$; $p=0,000<0.05$). Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça ücret artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile takım çalışması arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.377$; $p=0,000<0.05$). Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça takım çalışması artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile genel motivasyon düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.72$; $p=0,000<0.05$). Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça genel motivasyon düzeyi artmaktadır.

4.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 30. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Algı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerisi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

		Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım	Aceleci Yaklaşım	Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım	Kaçıngan Yaklaşım	Genel Problem Çözme Becerisi
Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	r	0,147**	-0,158**	0,315**	0,196**	-0,139**	0,065
	p	0,003	0,001	0,000	0,000	0,005	0,188
Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	r	0,095	-0,105*	0,355**	0,179**	-0,038	0,093
	p	0,053	0,033	0,000	0,000	0,445	0,059
Genel Öğretimsel Liderlik	r	0,128**	-0,139**	0,346**	0,195**	-0,096	0,081
	p	0,009	0,005	0,000	0,000	0,052	0,100

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi ile değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.147$; $p=0,003<0.05$). Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi arttıkça değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım artmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi ile aceleci yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=-0.158$; $p=0,001<0.05$). Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi arttıkça aceleci yaklaşım azalmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi ile güvenli yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.315$; $p=0,000<0.05$). Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi arttıkça güvenli yaklaşım artmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi ile planlı yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.196$; $p=0,000<0.05$). Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi arttıkça planlı yaklaşım artmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi ile kaçınan yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=-0.139$; $p=0,005<0.05$). Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi arttıkça kaçınan yaklaşım azalmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi ile genel problem çözme becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile aceleci yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=-0.105$; $p=0,033<0.05$). Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça aceleci yaklaşım azalmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile güvenli yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.355$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça güvenli yaklaşım artmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile planlı yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.179$; $p=0,000<0.05$). Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça planlı yaklaşım artmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile kaçınan yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile genel problem çözme becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.128$; $p=0,009<0.05$). Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile aceleci yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=-0.139$; $p=0,005<0.05$). Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça aceleci yaklaşım azalmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile güvenli yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.346$; $p=0,000<0.05$). Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça güvenli yaklaşım artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile planlı yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=0.195$; $p=0,000<0.05$). Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça planlı yaklaşım artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile kaçınan yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

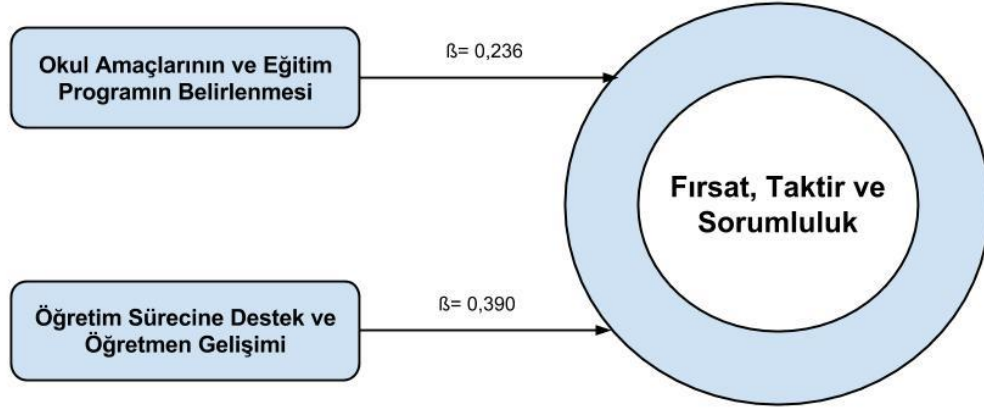
Genel öğretimsel liderlik algısı ile genel problem çözme becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

4.8. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Motivasyon Düzeyleri Üzerine Etkisinin Regresyon Modeli ile İncelenmesi

Tablo 31. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Fırsat, Takdir ve Sorumluluk Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Fırsat, Takdir ve Sorumluluk	Sabit	1,265	12,669	0,000	266,082	0,000	0,562
	Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi	0,236	4,446	0,000			
	Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	0,390	8,119	0,000			

Algılanan Okul Amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile fırsat, Takdir ve sorumluluk arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=266,082$; $p=0,000<0.05$). Fırsat, Takdir ve sorumluluk düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür($R^2=0,562$). Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi düzeyi fırsat, Takdir ve sorumluluk düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,236$). Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi fırsat, Takdir ve sorumluluk düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,390$).

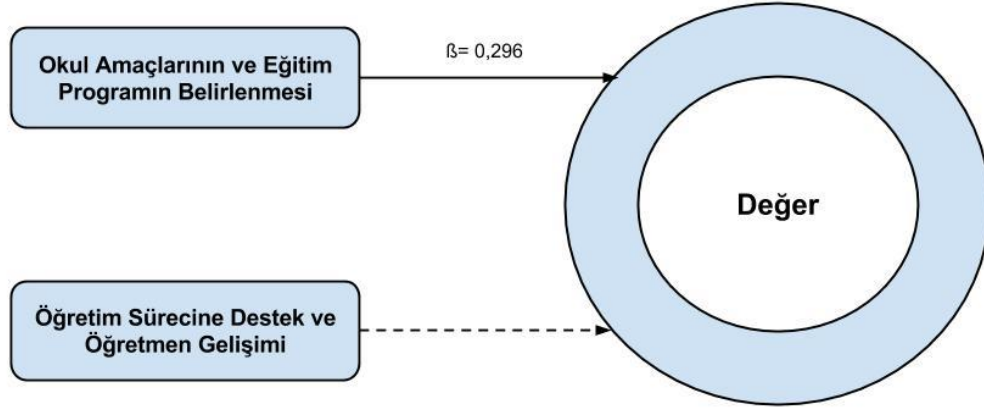


Şekil 1. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Fırsat, Takdir ve Sorumluluk Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli

Tablo 32. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Değer Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Değer	Sabit	1,879	13,318	0,000	54,357	0,000	0,205
	Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	0,296	3,949	0,000			
	Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	0,116	1,714	0,087			

Algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile değer arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=54,357$; $p=0,000<0.05$). Değer düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) olduğu görülmüştür ($R^2=0,205$). Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi değer düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,296$). Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi değer düzeyini etkilememektedir ($p=0.087>0.05$).

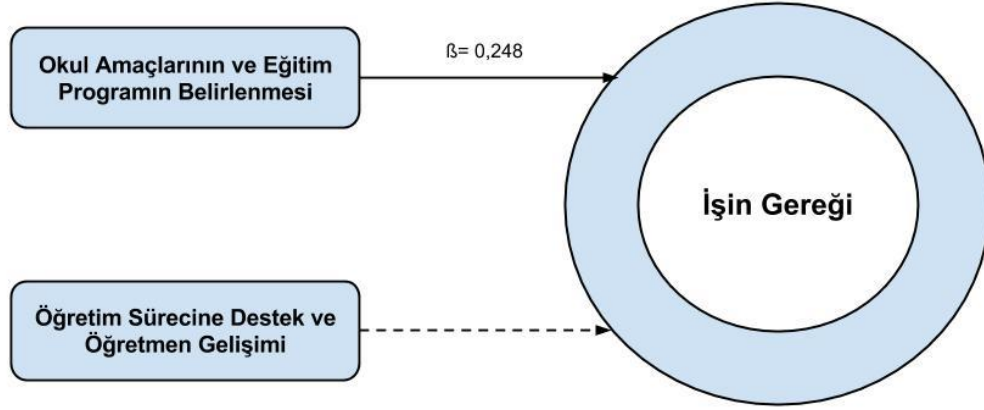


Şekil 2. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Değer Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli

Tablo 33. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin İşin İçeriği Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
İşin İçeriği	Sabit	2,796	20,181	0,000	39,950	0,000	0,158
	Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	0,248	3,379	0,001			
	Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	0,098	1,476	0,141			

Algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile işin içeriği arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=39,950$; $p=0,000<0.05$). İşin içeriği düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,158$). Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi işin içeriği düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,248$). Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi işin içeriği düzeyini etkilememektedir ($p=0.141>0.05$).

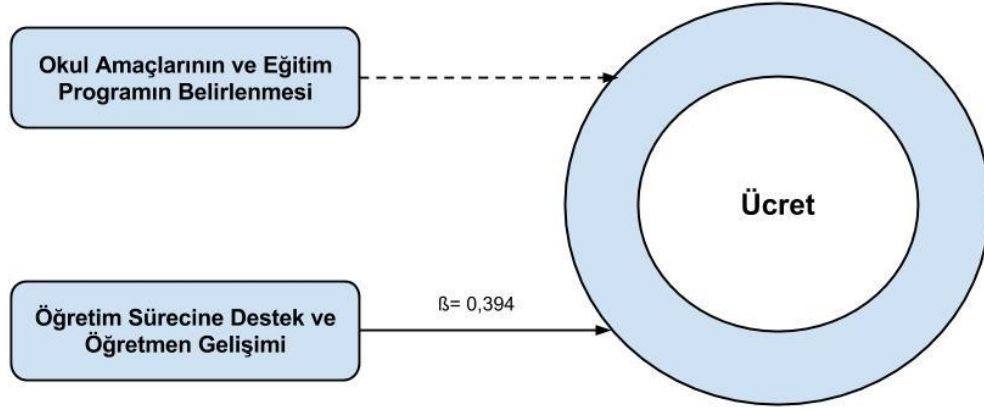


Şekil 3. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin İşin İçeriği Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli

Tablo 34. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Ücret Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Ücret	Sabit	1,840	9,074	0,000	14,881	0,000	0,063
	Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	- 0,162	- 1,505	0,133			
	Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	0,394	4,037	0,000			

Algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile ücret arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=14,881$; $p=0,000<0.05$). Ücret düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür($R^2=0,063$). Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi ücret düzeyini etkilememektedir ($p=0.133>0.05$). Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi ücret düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,394$).

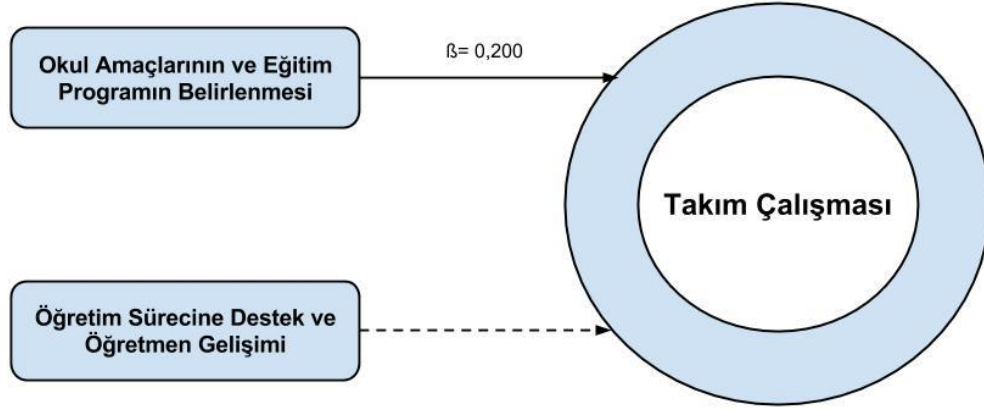


Şekil 4. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Ücret Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli

Tablo 35. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Takım Çalışması Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Takım Çalışması	Sabit	3,010	22,128	0,000	34,198	0,000	0,138
	Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	0,200	2,770	0,006			
	Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	0,114	1,741	0,083			

Algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile takım çalışması arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=34,198$; $p=0,000<0.05$). Takım çalışması düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,138$). Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi takım çalışması düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,200$). Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi takım çalışması düzeyini etkilememektedir ($p=0.083>0.05$).

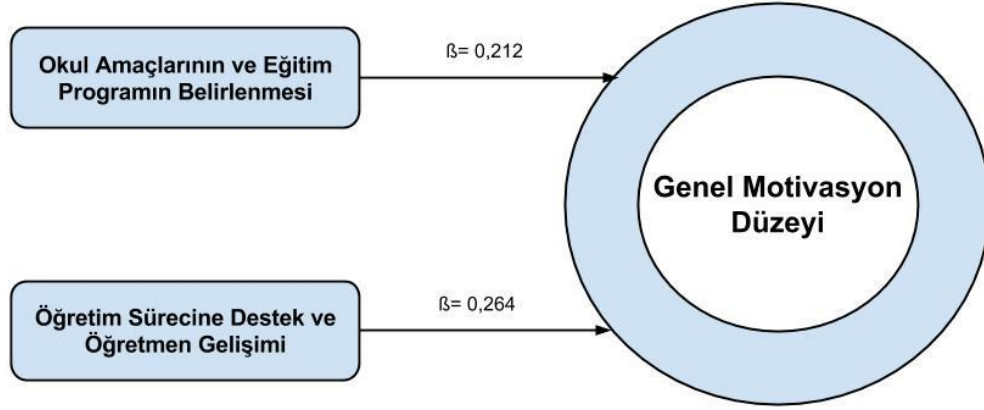


Şekil 5. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Takım Çalışması Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli

Tablo 36. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Genel Motivasyon Düzeyi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Genel Motivasyon Düzeyi	Sabit	1,824	22,247	0,000	223,286	0,000	0,518
	Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	0,212	4,863	0,000			
	Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	0,264	6,675	0,000			

Algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile genel motivasyon düzeyi arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=223,286$; $p=0,000<0.05$). Genel motivasyon düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,518$). Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi genel motivasyon düzeyi düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,212$). Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi genel motivasyon düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,264$).

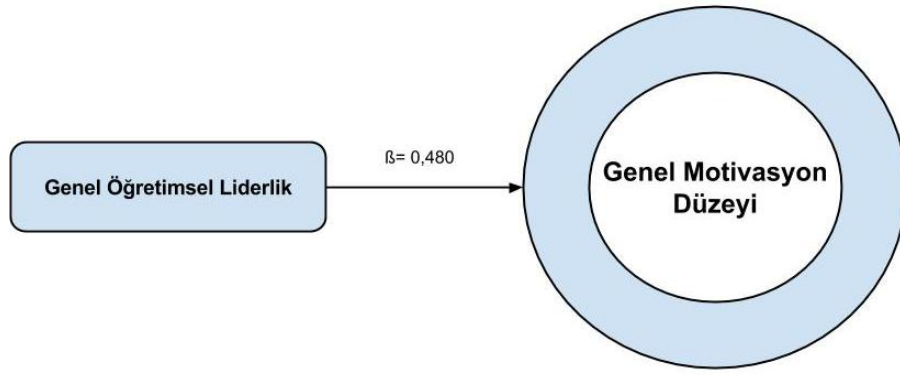


Şekil 6. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Genel Motivasyon Düzeyi Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli

Tablo 37. Genel Öğretimsel Liderlik Algı Düzeyinin Genel Motivasyon Düzeyi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Genel Motivasyon Düzeyi	Sabit	1,786	23,149	0,000	443,734	0,000	0,517
	Genel Öğretimsel Liderlik	0,480	21,065	0,000			

Genel öğretimsel liderlik algısı ile genel motivasyon düzeyi arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=443,734$; $p=0,000<0.05$). Genel motivasyon düzeyi düzeyinin belirleyicisi olarak genel öğretimsel liderlik değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,517$). Öğretmenlerin genel öğretimsel liderlik düzeyi genel motivasyon düzeyi düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,480$).



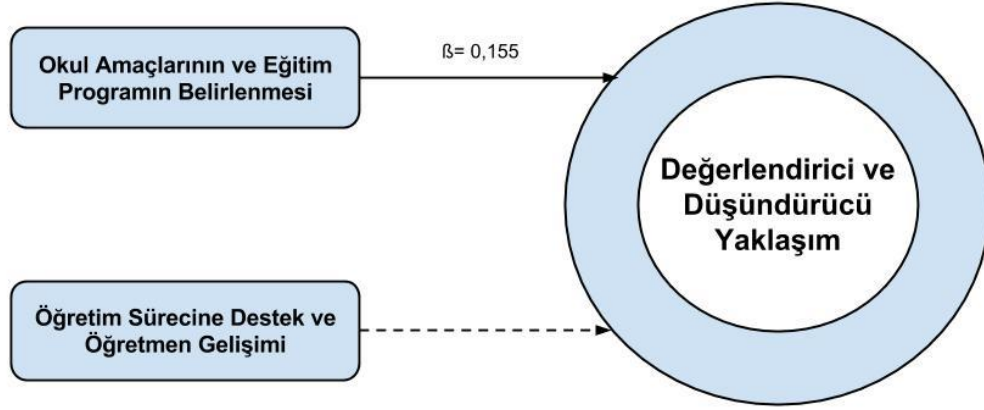
Şekil 7. Genel Öğretimsel Liderlik Algı Düzeyinin Genel Motivasyon Düzeyi Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli

4.9. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Problem Çözme Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisinin Regresyon Modeli ile İncelenmesi

Tablo 38. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım	Sabit	3,664	32,594	0,000	5,290	0,005	0,020
	Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	0,155	2,603	0,010			
	Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	- 0,064	-1,188	0,236			

Algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,290$; $p=0,005<0.05$). Değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür($R^2=0,020$). Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,155$). Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0.236>0.05$).

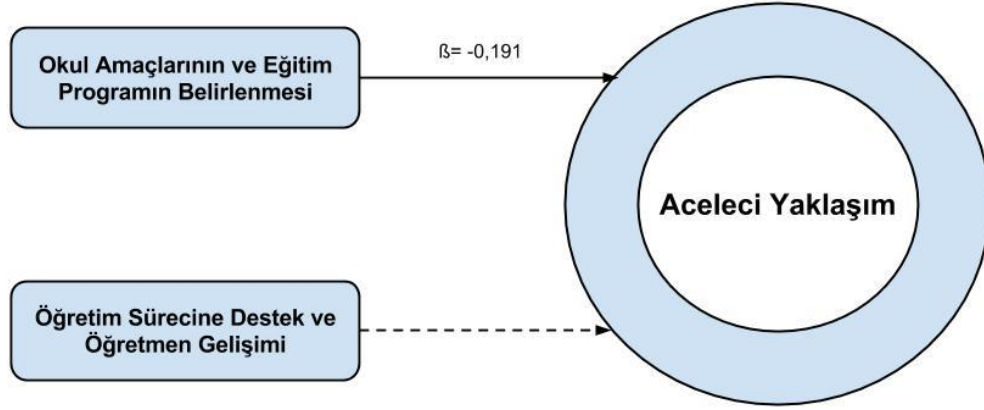


Şekil 8. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli

Tablo 39. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Aceleci Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Aceleci Yaklaşım	Sabit	2,861	21,570	0,000	5,995	0,003	0,024
	Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	-0,191	-2,708	0,007			
	Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	0,075	1,170	0,243			

Algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile aceleci yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,995$; $p=0,003<0.05$). Aceleci yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,024$). Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi aceleci yaklaşım düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,191$). Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi aceleci yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0.243>0.05$).

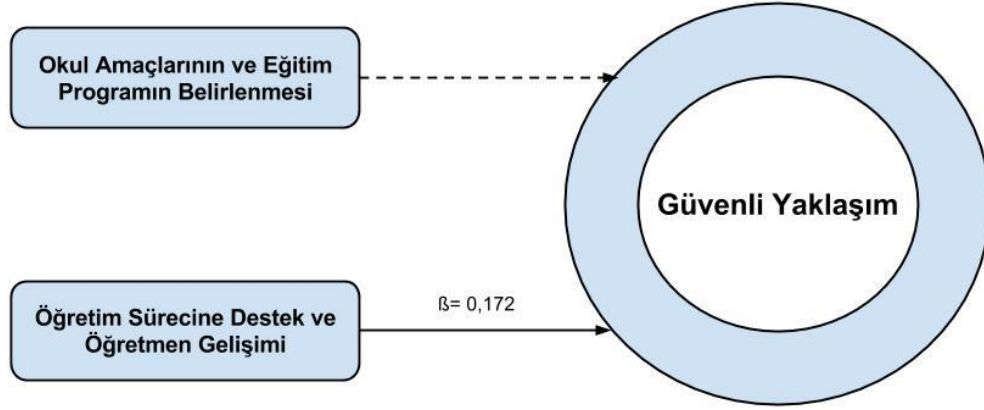


Şekil 9. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Aceleci Yaklaşım Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli

Tablo 40. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Güvenli Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Güvenli Yaklaşım	Sabit	2,531	25,543	0,000	29,835	0,000	0,122
	Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	0,028	0,532	0,595			
	Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	0,172	3,599	0,000			

Algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile güvenli yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=29,835$; $p=0,000<0.05$). Güvenli yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,122$). Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi güvenli yaklaşım düzeyini etkilememektedir ($p=0.595>0.05$). Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi güvenli yaklaşım düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,172$).

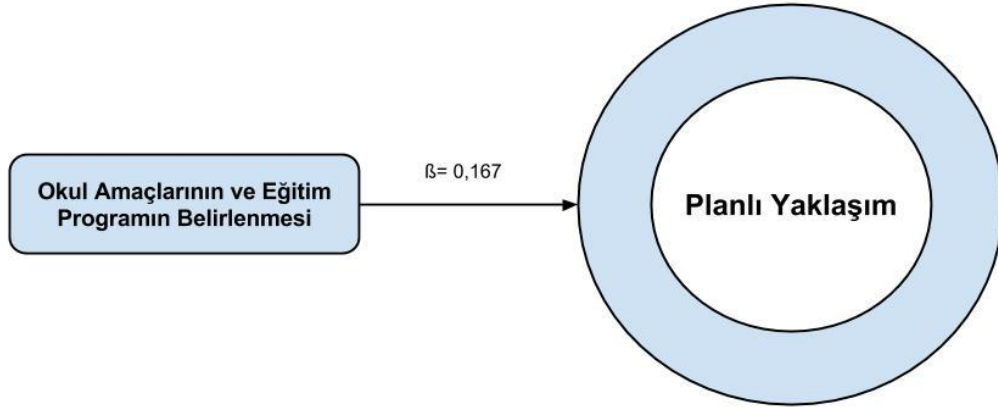


Şekil 10. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Güvenli Yaklaşım Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli

Tablo 41. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Planlı Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Planlı Yaklaşım	Sabit	3,183	21,626	0,000	16,463	0,000	0,036
	Okul Amaçlarının Ve Eğitim Programının Belirlenmesi	0,167	4,057	0,000			

Okul Amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi ile planlı yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan Stepwise regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=16,463$; $p=0,000<0.05$). Planlı yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür($R^2=0,036$). Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi planlı yaklaşım düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,167$).

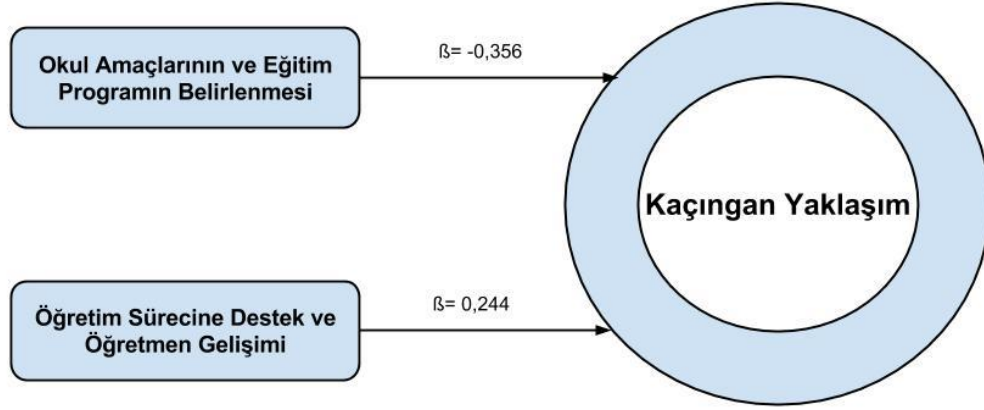


Şekil 11. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Planlı Yaklaşım Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli

Tablo 42. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Kaçınan Yaklaşım Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Kaçınan Yaklaşım	Sabit	2,500	15,742	0,000	9,243	0,000	0,038
	Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	-0,356	-4,228	0,000			
	Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	0,244	3,187	0,002			

Algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile kaçınan yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=9,243$; $p=0,000<0.05$). Kaçınan yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,038$). Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi kaçınan yaklaşım düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,356$). Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi kaçınan yaklaşım düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,244$).



Şekil 12. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Kaçınan Yaklaşım Üzerine Etkisinin Sonuç Modeli

Tablo 43. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Genel Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Genel Problem Çözme Becerisi	Sabit	3,126	46,142	0,000	1,945	0,144	0,005
	Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	- 0,020	-0,553	0,581			
	Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	0,048	1,466	0,143			

Algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile genel problem çözme becerisi arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,945$; $p=0,144>0,050$). Liderler Okul amaçlarının ve Eğitim programının doğru belirlenmesinde etkin rol alıp, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimini teşvik ederlerse; öğretmenlerin problem çözme becerileri olumlu etkilenmektedir.

Tablo 44. Öğretimsel Liderlik Algı Düzeylerinin Genel Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Genel Problem Çözme Becerisi	Sabit	,101	8,695	,000	,716	0,100	,004
	Genel Öğretimsel Liderlik	0,031	1,648	0,100			

Genel öğretimsel liderlik ile genel problem çözme becerisi arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,716$; $p=0,100>0,050$). Öğretimsel liderlik arttıkça öğretmenlerin problem çözme yaklaşımı ve becerileri de artmaktadır.

5. BÖLÜM

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda sonuçlara yer verilmiştir.

5.1. Bulgular

“Problem Çözme Becerileri” ölçeğinin faktör analizi değerlendirilmesinde özdeğeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenirlik katsayıları ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere ait sonuçlar incelendiğinde %74,7’si bayan, %25,3’ü erkek olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler yaş değişkenine göre %28,7’si 20-30 yaş arası, %41,2’si 31-40 yaş arası, %22,4’ü 41-50 yaş arası, %7,7’si 51 yaş ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler medeni durumu değişkenine göre %66’sı evli, %33,5’i bekar olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler eğitim düzeyi değişkenine göre %89,9’u lisans mezunu, %10,1’i lisansüstü mezun olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler mesleki deneyimi değişkenine göre %23,6’sı 1-5 yıl arası, %22,9’u 6-10 yıl arası, %25,1’i 11-15 yıl arası, %28,4’ü 16 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler okulunda çalıştığı süre değişkenine göre %63’ü 1-5 yıl arası, %17,8’i 6-10 yıl arası, %18,3’ü 11 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler branşı değişkenine göre %42,4’ü sınıf öğretmeni, %57,6’sı branş öğretmeni olarak dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algı düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “algılanan okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi” düzeyinin yüksek, “algılanan öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi” düzeyinin orta, “algılanan genel öğretimsel liderlik” düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenler, okul

amaçlarının belirlenmesi ve eğitim programlarının belirlenmesinin öğretimsel liderlikle olan ilişkisinin önemli olduğunu düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “fırsat, Takdir ve sorumluluk” düzeyi ortalamasının orta; “değer” düzeyi ortalamasının orta “işin içeriği” düzeyi ortalamasının yüksek; “ücret” düzeyi ortalamasının zayıf; “takım çalışması” düzeyi ortalamasının yüksek; “genel motivasyon düzeyi” düzeyi ortalamasının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenler, motivasyonun sağlanması konusunda işin içeriğinin ve takım çalışmasının önemli olduğunu düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım” düzeyi ortalamasının yüksek; “aceleci yaklaşım” düzeyi ortalamasının zayıf; “güvenli yaklaşım” düzeyi ortalamasının orta; “planlı yaklaşım” düzeyi ortalamasının yüksek; “kaçıngan yaklaşım” düzeyi ortalamasının zayıf; “genel problem çözme becerisi” düzeyi ortalamasının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenler, değerlendirici ve düşündürücü yaklaşımın ve planlı yaklaşımın önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile genel motivasyon düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça genel motivasyon düzeyi artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile genel motivasyon düzeyi arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Genel motivasyon düzeyi düzeyinin belirleyicisi olarak genel öğretimsel liderlik değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel öğretimsel liderlik düzeyi genel motivasyon düzeyini arttırmaktadır.

Algılanan Okul Amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile fırsat, Takdir ve sorumluluk, değer, işin içeriği, ücret, takım çalışması, motivasyon düzeyi açısından incelendiğinde; Fırsat, Takdir ve sorumluluk düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi düzeyi fırsat, Takdir ve sorumluluk düzeyini arttırmaktadır. Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi fırsat, Takdir ve sorumluluk düzeyini arttırmaktadır.

Değer düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) olduğu

görülmüştür. Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi değer düzeyini arttırmaktadır. Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi değer düzeyini etkilememektedir.

İşin içeriği düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi işin içeriği düzeyini arttırmaktadır. Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi işin içeriği düzeyini etkilememektedir.

Ücret düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi ücret düzeyini etkilememektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi ücret düzeyini arttırmaktadır.

Takım çalışması düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi takım çalışması düzeyini arttırmaktadır. Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi takım çalışması düzeyini etkilememektedir.

Motivasyon düzeyi düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi genel motivasyon düzeyi düzeyini arttırmaktadır. Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi genel motivasyon düzeyi düzeyini arttırmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik ile genel problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım, aceleci yaklaşım, güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, kaçınan yaklaşım açısından incelendiğinde;

Değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım düzeyini arttırmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım düzeyini etkilememektedir.

Aceleci yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi aceleci yaklaşım düzeyini azaltmaktadır. Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi aceleci yaklaşım düzeyini etkilememektedir.

Güvenli yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi güvenli yaklaşım düzeyini etkilememektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi güvenli yaklaşım düzeyini arttırmaktadır.

Planlı yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi planlı yaklaşım düzeyini arttırmaktadır.

Algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile kaçınan yaklaşım arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kaçınan yaklaşım düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi kaçınan yaklaşım düzeyini azaltmaktadır. Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi kaçınan yaklaşım düzeyini arttırmaktadır.

Algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile genel problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Algılanan okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi ile genel motivasyon düzeyi arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Genel motivasyon düzeyinin belirleyicisi olarak okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi, öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi düzeyi genel motivasyon düzeyi düzeyini arttırmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi düzeyi genel motivasyon düzeyi düzeyini arttırmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile genel motivasyon düzeyi arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Genel motivasyon düzeyi düzeyinin belirleyicisi olarak genel öğretimsel liderlik değişkenleri ile ilişkisinin(açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel öğretimsel liderlik düzeyi genel motivasyon düzeyini arttırmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi ile aceleci yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi arttıkça aceleci yaklaşım azalmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi ile güvenli yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi arttıkça güvenli yaklaşım artmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi ile planlı yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi arttıkça planlı yaklaşım artmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi ile kaçınan yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi arttıkça kaçınan yaklaşım azalmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi ile genel problem çözme becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile aceleci yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça aceleci yaklaşım azalmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile güvenli yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça güvenli yaklaşım artmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile planlı yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça planlı yaklaşım artmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile kaçınan yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile genel problem çözme becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile aceleci yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça aceleci yaklaşım azalmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile güvenli yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça güvenli yaklaşım artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile planlı yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça planlı yaklaşım artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile kaçınan yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile genel problem çözme becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi ile değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi arttıkça değerlendirici ve düşündürücü yaklaşım artmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi ile fırsat, Takdir ve sorumluluk arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi arttıkça fırsat, Takdir ve sorumluluk artmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi ile değer arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi arttıkça değer artmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi ile işin içeriği arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi arttıkça işin içeriği artmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi ile ücret arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi arttıkça ücret artmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi ile takım çalışması arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi arttıkça takım çalışması artmaktadır.

Okul Amaçlarının ve Eğitim Programın Belirlenmesi ile genel motivasyon düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul amaçlarının ve eğitim programın belirlenmesi arttıkça genel motivasyon düzeyi artmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile fırsat, takdir ve sorumluluk arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça fırsat, takdir ve sorumluluk artmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile değer arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça değer artmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile işin içeriği arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça işin içeriği artmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile ücret arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça ücret artmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile takım çalışması arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça takım çalışması artmaktadır.

Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi ile genel motivasyon düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimi arttıkça genel motivasyon düzeyi artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile fırsat, Takdir ve sorumluluk arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça fırsat, Takdir ve sorumluluk artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile değer arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça değer artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile işin içeriği arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça işin içeriği artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile ücret arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça ücret artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile takım çalışması arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça takım çalışması artmaktadır.

Genel öğretimsel liderlik algısı ile genel motivasyon düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça genel motivasyon düzeyi artmaktadır.

Liderler; okul amaçlarının ve eğitim programının belirlenmesi ve öğretim sürecine destek ve öğretmen gelişimini teşvik ettiklerinde öğretmenlerin motivasyonunu arttırmaktadırlar.

Okul yöneticilerinin, liderlik özelliği/algıları öğretmenlerin motivasyonunu arttırmaktadır. Öğretmenler motive oldukça verimlilikleri artmaktadır.

Öğretimsel liderler amaçlarını doğru belirlerlerse, öğretim sürecine destek olup öğretmen gelişimini sağladıkları takdirde öğretmenlerin motivasyonu artmaktadır.

Özet olarak ifade edilecek olursak genel öğretimsel liderlik algısı ile genel problem çözme becerisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunamamış, genel öğretimsel liderlik algısı ile genel motivasyon düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre genel öğretimsel liderlik arttıkça genel motivasyon düzeyi artmaktadır.

Araştırmaya başlamadan önce ortaya koyduğumuz hipotezlerimizle bulgular arasında karşılaştırma yaptığımızda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyi ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı pozitif fark olduğunu belirten hipotezimiz ile bulgularımız aynı doğrultudadır.

Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyi ile öğretmenlerin problem çözme becerileri arasında anlamlı yönde fark olduğunu belirten hipotezimiz ile bulgularımız aynı doğrultuda değildir. Anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı yönde fark olduğunu belirten hipotezimiz ile bulgularımız aynı doğrultudadır.

Sarıyer ilkokul ve ortaokullarında görev yapan yöneticilerin öğretimsel liderlik düzeyi ile öğretmenlerin motivasyon ve problem çözme becerileri arasında anlamlı yönde fark olduğunu belirten hipotezimiz ile bulgularımız aynı doğrultudadır.



5.2. Sonuç ve Öneriler

Bulgular ışığında önerilerimiz şu şekilde olacaktır:

Okul Müdürlerine (yöneticilere) Öneriler:

Öğretimsel Liderlik Açısından Öneriler:

Eğitim yönetimi okullarda gün geçtikçe yaygın hale gelmektedir. Eğitimle ilgilenen herkes bu konu ile dikkatle ilgilenmeleri gerekmektedir. Eğitim yönetimi sadece yöneticileri değil aynı zamanda öğretmenleri de ilgilendirmektedir. Gelişen yöntemler ve değişen taktikleri öğrenmek onları takip etmek hem okuldaki öğretmeni okul iklimine bağlayacak ve aynı zamanda bilgilerini pekiştirecektir. Yöneticiler ise yaptıkları işi daha profesyonelce yapmış olacaklardır. Bunun için de okul yöneticilerinin okul personelini bilgilendirmek amacıyla hizmet içi seminerler düzenlemelidir.

2.Öğretimsel liderlikle ilgili her yapılan çalışmada liderlik vasıfları farklı açılardan değerlendirilmiş ve davranış boyutları bilimsel verilerle sunulmuştur, yaptığımız çalışmada da kanıtladığımız gibi, okul müdürlerinin geleneksel davranış boyutundan çıkarak bilimin ışığında hareket etmeleri gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir okul müdürü yetiştirme programı olmalıdır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin her kademesinden geçen, okul ortamını en iyi bilen kişiler olarak öğretmenler arasından seçilecek yönetici adayları bu alanda yetiştirilmeli göreve başladıktan sonra hizmet içi faaliyet olarak “öğretimsel liderlik” konuları eğitimlerine eklenmelidir.

3.Çocuklara temel davranışların kazandırmanın amaçlandığı ilköğretim kademesinde görev yapan müdürlerin bürokratik davranışlar yerine eğitim ve öğretim sürecini merkeze alan öğretim liderliği rollerini sergilemesi, öğretmenleri destekleyici ve geliştirici bir davranış sergilemelidir.

Problem Çözme Becerileri Açısından Öneriler:

1.Problemlerin en kısa sürede çözülmesinde gerek kurum psikolojisini rahatlatmak, gerekse eğitim sürecine yansıyan olumsuzlukları yok etmek adına örgüt içinden ve dışından gelen eleştirilere açık olmalılarıdır. Yöneticiler de en az çalışanları kadar kendilerini eğitimin zorunlu kıldığı yenilenme sürecine dahil etmelidir. Bu bakımdan, yöneticiler üniversitelerle işbirliği yapmalı, örgütlerinde; seminerler, eğitimler düzenlemeli, uzman kişileri davet etmeli, eğitimle ilgili yayınları takip etmeli, çalışanlarını da eğitim konusundaki faaliyetlere katılması hakkında motive etmelidir.

Motivasyon Açısından Öneriler:

1. Okul misyon ve vizyonunun okulun koşulları ve öğretmenleri çok iyi analiz edilerek öğretmenlerin de fikri alınarak belirlenmelidir.

2.Öğretimsel liderli okullarda motivasyonu artıran temel faktör olduğundan yöneticilerin okul motivasyonunu artırmak için öğretimsel liderlik hizmet içi eğitimi alması gerekmektedir.

Öğretmenlere Öneriler:

Öğretimsel Liderlik Açısından Öneriler:

1. Öğretmenlerin okulla ilgili her konuda sorun sürecinde yöneticilerle birlikte çözüm üretmeleri gerekmektedir. Öğretimsel liderlik faaliyetlerini destekler tavır geliştirmeleri gerekmektedir.

2. Öğretmenlerin de öğretimsel liderler olması aynı zamanda kendilerini geliştirmeleri ve üniversitelerle işbirliği yapmaları gerekmektedir.

Problem Çözme Becerileri Açısından Öneriler:

1. Öğretmenlerin kendini yenilemesi, yeni fikirlere açık olması, okulda karşılaşılan sorunlara dâhil olması gerekmektedir.

2. Sorunların ortaya çıkmasını önleyici amaçlar ortaya atılırken çözümün öznesi olan öğretmen her süreçte kendini dâhil etmelidir.

Motivasyon Açısından Öneriler:

1. Öğretimsel liderlik çerçevesinde yapılan öğretmen motivasyonunu yükselten çalışmalara kendisini dahil etmelidir.

Araştırmacılara Öneriler:

1. Okulların maddi kaynaklarının, veli profillerinin ve olanaklarının müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları üzerindeki etkisini belirlemek için; resmi okullar ile özel okullardaki müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları karşılaştırılarak, aralarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılabilir.

2. Bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri öğretmen algılarına göre değerlendirilmiştir. Benzer bir araştırma ile yönetici, öğrenci, veli gibi okulu çevreleyen değişkenlerin görüşleri alınabilir, öğretimsel liderliğe bakış açıları birbirleriyle kıyaslanabilir.

3. Bu araştırma İstanbul İli Sarıyer ilçesindeki okullarda yapılmıştır. Başka il veya ilçelerde benzer araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adair, John. and Peter, Reed. (2008). Çev. Gülay Doğançaylı. *Patronlar Değil Liderler*. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Akbaba, Ahmet. (2012). *Yönetici El Kitabı*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aksoy, Esra. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Roller*. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Sayı :19).
- Altaş, Murat. (2013). *İlk ve Orta Dereceli Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Roller*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Balcı, Yurdanur. (2009). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı İle Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik ve Dönüşümcü Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi*, İzmir: Ege Üniversitesi Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Baltaş, Acar. (2001). *Ekip Çalışması Ve Liderlik*. İstanbul: Remzi Kitap Evi.
- Barutçugil, İsmet. (2006). *Yöneticinin Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Barutçugil, İsmet. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Başar, Hüseyin. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Birkan, Kemal Can. (2009). *Çalışanların Motivasyonel öncelikleri ve Bir Motivasyon Faktörü Olarak Liderliğin Önemi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çelik, Methi. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Analizi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çelik, Vehbi. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, Vehbi. (1997). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelebi, Murat. (2008). *6,7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Olay ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Muğla: Muğla Üniversitesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çetin, Erman. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileriyle Yıldırma Maruz Kalma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Dökmen, Üstün. (2005). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergün, Öztürk. ve Ebru, Uzunkol. (2013). *İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri*. 12. Ulusal Sınıf Öğretmenleri Eğitimi Sempozyum Bildirisi.
- Erdoğan, İrfan. (2010). *Eğitim ve Okul Yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Eroğlu, Adnan. (2010). *Örgütlerde Yöneticilerin Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Ankara: Kara Harp Okulu Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Güçlü, Nezahat. (2003). *Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri*. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 160.
- İnce, Filiz. (2013). *Verimliliği Artırmada Motivasyonun Gücü*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karabağa, Meral. (2007). *Avcılar İlçesi Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Motivasyonlarının Öğretmen Motivasyonu Üzerine Etkisi*. İstanbul: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Keskin, Burcu. (2008). *Çalışanların Performanslarını Araştırmada Bir Araç Olarak Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri*. Ankara: Atılım Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Köprülü, Tomris Serap. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları İle Motivasyonları Arasındaki İlişki*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi.
- Sağır, Mahmut. (2012). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt 1, Sayı 2.
- Serinkan, Celalettin. (2008). *Liderlik ve Motivasyon*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, Semiha. (2008). *Öğretimsel Liderlik ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Eskişehir: III. Eğitim Yönetimi Kongresi Bildirisi.
- Şişman, Mehmet. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, Mehmet. (2012). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tanrıöğen, Abdurrahman. ve E. Polat. (1996). *İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları*. İzmir: Yayımlanmamış Araştırma Raporu, Buca Eğitim Fakültesi.

- Telman, Nusret. ve Pınar, ÜNSAL. (2005). *İnsan İlişkilerinde İletişim*. İstanbul: Pilon Yayıncılık.
- Temizyürek, Fahri. (2007). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap Basımevi.
- Tikici, Ahmet. (2005). *Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türker, Volkan Malik. (2013). Editör Müge Ceylan Yıldız. *Liderlik Çalışmaları*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Öncü, H.Fikret. (1998). *Yönetimde Eğitim*. İstanbul: Değişim Dinamikleri Yayınları.
- Özdemir, Servet. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Yüksel. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uzunkol, Ebru. ve Öztürk, Ergün. (2013). *İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri*. 12.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum Bildirisi.
- Yavuz, Nehir. (2013). *Özel ve Devlet Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Problem Çözmedeki Yeterlilikleri*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yerli, Selim. (2009). *İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasında İlişki*. Maltepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz, Emel. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İle Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yörük, Sinan. (2010). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Ankara: AKÜ Üniversitesi, Kurumsal Eğitim Bilimleri Dergisi.

EKLER

1. Araştırma İzin Belgesi:



T.C.
SARIYER KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 31970643/774/3294986
Konu: Erhan BİNGÖL'ün Anket İzni

08/08/2014

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

- İLGİ:a) Erhan BİNGÖL'ün 17/07/2014 tarihli dilekçesi.
b) İlçemiz Osman Saçmacı İlk/Ortaokulu Müdürlüğünün 17/07/2014 tarihli ve 239 sayılı yazısı.

İlçemiz Osman Saçmacı İlk/Ortaokulu Müdür Yardımcısı Erhan BİNGÖL'ün yüksek lisans çalışması kapsamında ilçemizde faaliyette bulunan ilk ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlere yönelik uygulamak istediği anket çalışmasına ait izin isteğine dair adı geçen dilekçesi ve ilgili okul müdürlüğünün yazısı ilişikte sunulmuştur.

Adı geçen ilk ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlere yönelik Öğretimsel Liderlik, Motivasyon Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği anketlerinin uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İlhan TEKÇE
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
08/08/2014

Ömer KARAMAN
Sarıyer Kaymakamı

- EK: 1- İlgi (a) Dilekçe
2- İlgi (b) Yazı ve Ekleri

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b458-11e0-3cd3-9468-1bc6 kodu ile yapılabilir.

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (İnsan Kaynakları Bölümü) Baltalıman Mah. Çayır Cad. Gül Sokak. No:5 Sarıyer/İstanbul
Tel. 0212 229 41 77-78 faks 0212 229 41 79 e-posta sariyer34@meb.gov.tr.
Ayrıntılı Bilgi İçin VHKİ.Sebahat YILMAZ Dahili :125-122)

2.Anket Soruları:

Sayın Katılımcılar,

Bu çalışma; “İlk ve Ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve problem çözme becerilerine olan etkisinin incelenmesi” konulu tez çalışmasının uygulama kısmı ile ilgilidir. Yapılan araştırma tamamıyla akademik nitelikli olup çalışmadan elde edilecek bilgiler bilimsel amaca yönelik olarak kullanılacak ve alınan cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır.

Çalışmaya yapacağınız değerli katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Erhan BİNGÖL

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

Lütfen aşağıda yer alan kişisel bilgilerinizi belirtiniz.

Cinsiyetiniz?

() Bayan () Erkek

Yaş Grubunuz?

() 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri

Medeni Durumunuz?

() Evli () Bekâr

Eğitim Durumunuz?

() Lisans () Lisansüstü () Dotorâ () Diğer

Mesleki Deneyiminiz?

() 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16 ve üzeri

Bulunduğunuz okulda çalışma süreniz?

() 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16 ve üzeri

Branşınız

() Sınıf Öğretmeni () Branş öğretmeni

II. BÖLÜM: ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadelere okulunuzdaki yöneticilerin liderlik özelliğini düşünerek, mevcut duygu ve düşüncelerinizi en iyi yansıtan seçeneği (X) ile işaretleyiniz. Şişman'ın

(2004) okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili araştırmasında

1- Hiç Bir Zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Sık Sık, 5- Her Zaman

SORULAR					
1.Okulun genel amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklama.					
2.Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme.					
3.Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme.					
4.Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme.					
5.Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme.					
6.Okulun eğitim-öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlama.					
7.Programla ilgili materyalin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma.					
8.Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme.					
9.Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme.					
10.Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma.					
11.Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme.					
12.Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme.					

13.Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme.					
14.Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme.					
15.Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme.					
16. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme.					
17.Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma.					
18.Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma.					
19.Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme.					
20.Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama.					
21.Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama.					
22.Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme.					
23. Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama.					
24.Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme.					
25.Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.					

III. BÖLÜM: MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak, duygu ve düşüncelerinizi en iyi yansıtan seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum

Madde No		1	2	3	4	5
1.	Bu kurumda çalışanlar, iyi işler yaptıkları zaman takdir edilir.					
2.	Birlikte çalıştığım arkadaşlarla iyi bir takım oluşturuyoruz.					
3.	Bu kurum başkalarının çalışmak isteyeceği bir kurumdur.					
4.	Piyasa koşullarına göre bu kurumda aldığım ücret tatmin edici.					
5.	Yöneticim işlerin hep kendi istediği doğrultuda yapılmasını ister; bana söz hakkı tanımaz.					
6.	Bu kurumda kendimi geliştiremediğimi düşünüyorum.					
7.	İşimi severek yapıyorum.					
8.	Toplumda saygınlığı olan bir kurumda çalışıyorum.					
9.	Bu kurumda başarı ödüllendirilir.					
10.	İşimin fiziki çalışma koşullarından (aydınlatma, havalandırma vb.) memnunum.					
11.	Yöneticim özel hayatımda yaşadığım sorunlara karşı duyarlıdır.					
12.	Bu kurumun çalışanlarına sunduğu teknolojik olanakları yeterli bulmuyorum.					
13.	Çalışma arkadaşlarımla iyi geçinirim.					
14.	Aldığım ücret geçimimi sağlamaya yetmiyor.					
15.	Bu kurum bana sürekli yeni şeyler öğrenme fırsatı sunuyor.					
16.	Yaptığım işte yeterli düzeyde yetki ve sorumluluk sahibiyim.					
17.	Bu kurumda çalışmaktan gurur duyuyorum.					
18.	Bu kurum iyi çalışan ile kötü çalışanı birbirinden ayırmaz.					
19.	Bu kurumda hoşlanmadığım kişilerle birlikte çalışmak zorunda kalıyorum.					
20.	Ücret olarak yaptığım işin karşılığını aldığımı düşünüyorum.					
21.	Yöneticim benimle ilgili konularda bana bilgi vermeden karar vermez.					

22.	İşimde yükselmek için bana yeterli düzeyde fırsat sunuluyor.					
23.	Bu işte bilgi ve becerilerimi tam anlamıyla kullanma fırsatı buluyorum.					
24.	Yaptığım işi saygıdeğer bir iş olarak görüyorum.					
25.	Yöneticim kolay kolay yaptığım bir işi beğenmez.					



IV. BÖLÜM: PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyup kurumunuzla ilişkili olarak duygu ve düşüncelerinizi en iyi yansıtan seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum

Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	(1) (2) (3) (4) (5)
Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	(1) (2) (3) (4) (5)
Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	(1) (2) (3) (4) (5)
Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5)
Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
Bir sorunla karşılaştığımda bunu okul müdürümle paylaşmaktan çekinmem.	(1) (2) (3) (4) (5)
Okulumda bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmek için uygun ortam bulamam.	(1) (2) (3) (4) (5)
Okulumda ortaya çıkan sorunların büyük bir çoğunluğunu kendim çözerim.	(1) (2) (3) (4) (5)
Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine, gelişigüzel sürüklenip giderim.	(1) (2) (3) (4) (5)
Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	(1) (2) (3) (4) (5)
Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	(1) (2) (3) (4) (5)
Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	(1) (2) (3) (4) (5)
Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem, daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	(1) (2) (3) (4) (5)
Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5)
Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	(1) (2) (3) (4) (5)

Okulumda bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	(1) (2) (3) (4) (5)
Okulumda karşılaştığım her türlü sorunu çözebilme yeteneğime güveniyorum.	(1) (2) (3) (4) (5)
Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	(1) (2) (3) (4) (5)
Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken müdürümden yardım almaya çalışmam.	(1) (2) (3) (4) (5)
Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	(1) (2) (3) (4) (5)
Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	(1) (2) (3) (4) (5)
Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	(1) (2) (3) (4) (5)
Kurumumla ilgili olarak alınan kararlar genellikle benim beklediğim karara uyar.	(1) (2) (3) (4) (5)
Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle eminimdir.	(1) (2) (3) (4) (5)

İlk ve Ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve problem çözme becerilerine olan etkisinin incelenmesi:

Sayın Katılımcılar,

Bu çalışma; “İlk ve Ortaokul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyi ve problem çözme becerilerine olan etkisinin incelenmesi” konulu tez çalışmasının uygulama kısmı ile ilgilidir. Yapılan araştırma tamamıyla akademik nitelikli olup çalışmadan elde edilecek bilgiler bilimsel amaca yönelik olarak kullanılacak ve alınan cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır.

Çalışmaya yapacağınız değerli katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Erhan BİNGÖL

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Lütfen aşağıda yer alan kişisel bilgilerinizi belirtiniz.

Cinsiyetiniz?

() Bayan () Erkek

Yaş Grubunuz?

() 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri

Medeni Durumunuz?

() Evli () Bekâr

Eğitim Durumunuz?

() Lisans () Lisansüstü () Dotor () Diğer

Mesleki Deneyiminiz?

() 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16 ve üzeri

Bulunduğunuz okulda çalışma süreniz?

() 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16 ve üzeri

Branşınız

() Sınıf Öğretmeni () Branş öğretmeni

Öğretimsel Liderlik Ölçeği Faktör Yapısı
2 faktör 25 madde

Faktör	Madde	1- Hiç Bir Zaman	2- Nadiren	3- Bazen	4- Sık Sık,	5. Her zaman
1.Faktör :Okul Amaçlarının ve Eğitim Programının Belirlenmesi	1. Okulun Genel Amaçlarını Öğretmen ve Öğrencilere Açıklama.					
	2. Okulun Amaçlarını Gözden Geçirme ve Günün Koşullarına Göre Yeniden Belirleme.					
	3. Öğretmenlerin Aynı Amaçlara Dönük Çalışmalarını Teşvik Etme.					
	4. Öğrencilerin Mevcut Başarılarını Arttırmaya Dönük Amaçlar Belirleme.					
	5. Öğrenci Başarısı Konusunda Herkesin Yüksek Beklentilere Sahip Olmasını Teşvik Etme.					
	6. Okulun Eğitim-öğretim Çalışmaları İle İlgili Yıllık Faaliyet Planını Hazırlama.					
	7. Programla İlgili Materyalin (kitap, Dergi Vb.) İnceleme ve Seçimine Aktif Olarak Katılma.					
	8. Okulda Ders Dışı Sosyal, Kültürel, Eğitsel Faaliyetleri Teşvik Etme.					
	9. Okuldaki Zamanının Çoğunu Eğitim Ortamlarında Gözlem Yapmak ve Öğretime Katılarak Geçirme.					
	10. Öğrencilerin Başarı Durumlarını Tartışmak İçin Öğretmenlerle Görüşmeler Yapma.					
	11. Okul ve Öğrencilerin Başarı Durumları Hakkında Öğrencileri Bilgilendirme.					
	12. Okul ve Sınıf İçindeki Davranışlarıyla üstün Başarı Gösteren Öğrencileri Ödüllendirme.					
	13. Sınıf İçi Öğretimi Değerlendirirken Öğrenci Çalışmalarını Da Gözden Geçirme.					
	20. etkili Bir Öğretim ve Öğrenme İçin Gerekli Düzen ve Disiplini Sağlama.					

2.Faktör :Öğretim Sürecine Destek ve Öğretmen Gelişimi	14. Öğretmenlerin üst Düzeyde Performans Göstermelerini Teşvik Etme.					
	15. Özel Çaba ve Gayretlerinden Dolayı Öğretmenleri Yazılı Olarak Takdir Etme.					
	16. Mesleki Yönden Gelişme Çabası İçinde Olan (hizmet İçi Eğitim, Lisansüstü Eğitim Vb. Katılma) Öğretmenleri Destekleme.					
	17. Gazete ve Dergilerde, Eğitimle İlgili Çıkan Önemli Yazıları Çoğaltarak Öğretmenlere Dağıtma.					
	18. Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarında Edinilen Yeni Bilgi ve Becerileri Paylaşmak İçin Toplantılar Yapma.					
	19. Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Diğer Personel Arasında "takım Ruhu" Oluşmasına Öncülük Etme.					
	21. Okulda Öğrenci ve Öğretmenlerin Zevkle Çalışabilecekleri Fiziksel Ortamlar Hazırlama.					
	22. Öğretmen ve Öğrenciler Arasında Kaynaşmayı Sağlayacak Sosyal Faaliyetlere Öncülük Etme.					
	23. Öğrenci Başarısını Arttırmak İçin Aile ve Çevrenin Okula Desteğini Sağlama.					
	24. Sınıf İçi Öğretim Zamanının Etkili Kullanılmasını Sağlamak İçin Sınıfları Ziyaret Etme.					
	25. Sınıf İçi Gözlemler Sonrasında Öğretmenlere Öğretimle İlgili Önemli Konuları Açıklama.					

Motivasyon Ölçeği Faktör Yapısı
5 faktör 25 madde

Faktör	Madde	1- Hiç Bir Zaman	2- Nadiren	3- Bazen	4- Sık Sık	5. Her zaman
1. Faktör: Fırsat, Takdir ve Sorumluluk	İşimde Yükselmek İçin Bana Yeterli Düzeyde Fırsat Sunuluyor.					
	Bu Kurumda Başarı Ödüllendirilir.					
	Bu Kurum Bana Sürekli Yeni Şeyler Öğrenme Fırsatı Sunuyor.					
	Bu Kurumda Çalışanlar, İyi İşler Yaptıkları Zaman Takdir Edilir.					
	Bu Kurum Başkalarının Çalışmak İsteyeceği Bir Kurumdur.					
	Yöneticim Benimle İlgili Konularda Bana Bilgi Vermeden Karar Vermez.					
	Bu İşte Bilgi ve Becerilerimi Tam Anlamıyla Kullanma Fırsatı Buluyorum.					
	Yaptığım İşte Yeterli Düzeyde Yetki ve Sorumluluk Sahibiyim.					
	Bu Kurumda Çalışmaktan Gurur Duyuyorum.					
	İşimin Fiziki Çalışma Koşullarından (aydınlatma, Havalandırma Vb.) Memnunum.					
2. Faktör: Değer	Yöneticim Kolay Kolay Yaptığım Bir İş Beğenmez.					
	Yöneticim İşlerin Hep Kendi İsteddiği Doğrultuda Yapılmasını İster; Bana Söz Hakkı Tanımaz.					
	Bu Kurum İyi Çalışan İle Kötü Çalışanı Birbirinden Ayırmaz.					
	Bu Kurumda Hoşlanmadığım Kişilerle Birlikte Çalışmak Zorunda Kalıyorum.					
	Bu Kurumda Kendimi Geliştiremediğimi Düşünüyorum.					
3. Faktör: İşin İçeriği	İşimi Severek Yapıyorum.					
	Yaptığım İş Saygıdeğer Bir İş Olarak Görüyorum.					
	Toplumda Saygınlığı Olan Bir Kurumda Çalışıyorum.					
4. Faktör: Ücret	Piyasa Koşullarına Göre Bu Kurumda Aldığım ücret Tatmin Edici.					
	Ücret Olarak Yaptığım İşin Karşılığını Aldığımı Düşünüyorum.					
5. Faktör: Takım Çalışması	Çalışma Arkadaşlarımla İyi Geçiririm.					
	Birlikte Çalıştığım Arkadaşlarla İyi Bir Takım Oluşturuyoruz.					

Problem Çözme Becerileri Ölçeği Faktör Yapısı
5 faktör 25 madde

Faktör	Madde	1- Hiç Bir Zaman	2- Nadiren	3- Bazen	4- Sık Sık,	5. Her zaman
1. Faktör: Değerlendirici ve Düşündürücü Yaklaşım	Yeni Bir Durumla Karşılaştığımda Ortaya Çıkabilecek Sorunları Çözebileceğime İnanım Vardır.					
	Yeterince Zamanım Olur ve Çaba Gösterirsem Karşılaştığım Sorunların Çoğunu Çözebileceğime İnanıyorum.					
	Belli Bir Çözüm Planını Uygulamaya Koymadan Önce, Nasıl Bir Sonuç Vereceğini Tahmin Etmeye Çalışırım.					
	Bir Sorunumu Çözmek üzere Plan Yaparken O Planı Yürütebileceğime Güvenirim.					
	Bir Sorunumu Çözmeye Çalışırken Sıklıkla Kullandığım Bir Yöntem, Daha Önce Başıma Gelmiş Benzer Sorunları Düşünmektir.					
	Bir Konuyla Karşılaştığımda, İlk Yaptığım Şeylerden Biri, Durumu Gözden Geçirmek ve Konuyla İlgili Olabilecek Her Türlü Bilgiyi Dikkate Almadır.					
	Bir Sorunum Olduğunda Onu Çözebilmek İçin Başvurabileceğim Yolların Hepsini Düşünmeye Çalışırım.					
	Okulumda Karşılaştığım Her Türlü Sorunu Çözebilme Yeteneğime Güveniyorum.					
	Sorunlarımı Çözme Konusunda Genellikle Yaratıcı ve Etkili Çözümler üretebilirim.					
	Okulumda Ortaya Çıkan Sorunların Büyük Bir Çoğunluğunu Kendim Çözerim.					
2. Faktör: Aceleci Yaklaşım	Bir Soruna Yönelik Olası Çözüm Yollarını Düşünürken Çok Fazla Seçenek üretmem.					
	Bazen Durup Sorunlarım üzerinde Düşünmek Yerine, Gelişigüzel Sürüklenip Giderim.					
	Bir Sorunla İlgili Olası Bir Çözüm Yolu üzerinde Karar Vermeye Çalışırken Seçeneklerimin Başarı Olasılığını Tek Tek Değerlendirmem.					

	Okulumda Bir Sorunu Çözmek İçin Çabaladığım Halde, Bir Türlü Esas Konuya Giremediğim ve Gereksiz Ayrıntılarla Uğraştığım Duygusunu Yaşarım.					
	Bir Sorunla Karşılaştığımda, Bu Sorunun Çıkmasında Katkısı Olabilecek Benim Dışındaki Etmenleri Genellikle Dikkate Almam.					
	Bazen Duygusal Olarak Öylesine Etkilenirim Ki, Sorunumla Başa Çıkma Yollarından Pek Çoğunu Dikkate Bile Almam.					
	Bir Sorunla Başa Çıkma Yollarını Düşünürken Müdürümden Yardım Almaya Çalışmam.					
3. Faktör:Güvenli Yaklaşım	Bir Sorunla Karşılaştığımda Bunu Okul Müdürümle Paylaşmaktan Çekinmem.					
	Okulumda Bir Sorun Kafamı Karıştırdığında Duygu ve Düşüncelerimi Somut ve Açık Seçik Terimlerle İfade Etmek İçin Uygun Ortam Bulamam.					
	Kurumumla İlgili Olarak Alınan Kararlar Genellikle Benim Beklediğim Karara Uyar.					
4. Faktör:Planlı Yaklaşım	Elimdeki Seçenekleri Karşılaştırırken ve Karar Verirken Kullandığım Sistematik Bir Yöntem Vardır.					
	Bir Sorunla Karşılaştığımda, O Durumla Başa Çıkabileceğimden Genellikle Eminimdir.					
5. Faktör:Kaçıngan Yaklaşım	Bir Sorunumu Çözmek İçin Gösterdiğim İlk Çabalar Başarısız Olursa O Sorun İle Başa Çıkabileceğimden Şüpheye Düşerim.					
	Bir Sorunumu Çözmek İçin Kullandığım Çözüm Yolları Başarısız İse Bunların Neden Başarısız Olduğunu Araştırmam.					
	Zor Bir Sorunla Karşılaştığımda Ne Olduğunu Tam Olarak Belirleyebilmek İçin Nasıl Bilgi Toplayacağımı Uzun Boylu Düşünmem.					