

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK
ROLLERİ**

Fevzi BUYRUKCU

Temmuz-2007

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİ

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Fevzi BUYRUKCU**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Yusuf CERİT**

BOLU-2007

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Fevzi BUYRUKCU'ya ait “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini” adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir 04/07/2007.

Üye (Başkan) : Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Yusuf CERİT

Üye : Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ

Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ROLLERİ

Fevzi BUYRUKCU

Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Yusuf CERİT
Temmuz-2007, xv + 109 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek ve önerilerde bulunmaktır.

Bu araştırma nicel bir araştırma olup, tarama modeli esas alınarak yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler, Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan 20 ilköğretim okulunda görev yapan 41 okul yöneticisi (müdür, müdür yardımcısı) ve 208 sınıf öğretmenin görüşlerinden oluşmaktadır.

Bu çalışmada okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri alınarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul yöneticileri, sınıf öğretmenlerinin araştırma kapsamında yer alan on boyut içerisindeki görevlerden; “Eğitim Programını Koordine Etme” görevini “Her Zaman”; bunun dışında kalan dokuz görevi ise “Çoğunlukla” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ise sınıf öğretmenlerinin araştırma kapsamında yer alan öğretimsel liderlik görevlerinden; “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Koordine Etme”, “Öğrenci İlerlemesini İzleme”, “Varlığını Hissettirme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme”, “Mesleki Gelişimini Sağlama”

ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” olmak üzere yedi görevi “Her Zaman” yerine getirdiklerini; bunun dışında kalan, “Okulun Amaçlarını Geliştirme”, “Okulun Amaçlarını Açıklama” ve “Öğretim Zamanını Koruma” gibi üç görevi ise “Çoğunlukla” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin okul yönetici ve öğretmen görüşleri arasında “Okulun Amaçlarını Geliştirme” ve “Okulun Amaçlarını Açıklama” boyutlarına ilişkin görevlerde .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bunun yanında; diğer boyutlara ilişkin görevlerde ise .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; tüm boyutlar ve bu boyutlara ilişkin görevlerde .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Öğrenci İlerlemesini İzleme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” boyutlarına ilişkin görevlerde .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer boyutlara ilişkin görevlerde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin mesleki kıdem değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; “Okulun Amaçlarını Geliştirme”, “Okulun Amaçlarını Açıklama”, “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Koordine Etme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” boyutlarına ilişkin görevlerde .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; “Okulun Amaçlarını Geliştirme” ve “Öğretim Zamanını Koruma” boyutuna ilişkin görevlerde .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunurken, diğer boyutlara ilişkin görevlerde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin öğrenim durumu değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; “Okulun Amaçlarını Açıklama” boyutunda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunurken, Öğretmenlerde ise öğrenim durumu değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; “Öğretim Zamanını Koruma” boyutunda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Her iki grupta da diğer boyutlara ilişkin görevlerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Sınıf Öğretmeni.

ABSTRACT**INSTRUCTIONAL LEADERSHIP ROLES OF CLASSROOM TEACHERS****Fevzi BUYRUKCU**

**Higher Degree Thesis
Primary Education Department
Thesis Advisor: Assistant Professor Yusuf CERİT
July-2007, xv + 109 pp**

The purpose of this study was to explore the opinions of the principals and classroom teachers with regard to the classroom teachers' fulfilling their instructional leadership roles as well as to make suggestions.

This is a quantitative research, which has been conducted in the shade of survey model. The data in this research were collected from 41 administrators (principal, deputy manager) and 208 classroom teachers working at 20 primary schools located within Bolu central district boundaries.

In this research the following results have been achieved by taking the opinions of superintendents and teachers.

The superintendents have realized that classroom teachers "always" fulfill their responsibility for the coordination of instructional program and they "often" fulfill the remaining nine missions taking place in the scope of this research.

The teachers on the other hand have realized that classroom teachers "always" fulfill the following seven missions; the supervision and evaluation of instruction, the coordination of instructional program, monitoring the students' progress, making students feel their existence, encouraging them to learn, providing the professional growth, developing and carrying out academic standards. However,

they realized that classroom teachers “often” fulfill the remaining three missions as developing goals of the school, expressing goals of the school and protecting instruction period.

It was found that differences a significant variety in the .05 significance level regarding to the dimensions of “developing goals of the school” and “expressing goals of the school” between the opinions of the superintendents and teachers. However no significant differences the .05 significance level regarding to the other dimensions of missions has been seen.

According to the gender variables of the superintendents, among the opinions of classroom teachers about their fulfillment of instructional leadership roles, no significant variety in the .05 significance level regarding to all dimensions and missions has been found.

According to the gender variables of the teachers, among the opinions of classroom teachers about their fulfillment of instructional leadership roles, a significant variety in the .05 significance level has been achieved with regard to the missions of supervision and evaluation of instruction, monitoring the students’ progress, encouraging them to learn, developing and carrying out academic standards. On the other hand, there is no significant variety in the .05 significance level regarding to the other dimensions of missions has been seen.

According to the professional seniority variable of the superintendents, a significant variety in the .05 significance level has been achieved with regard to the missions of developing goals of the school, expressing goals of the school, the supervision and evaluation of instruction, the coordination of instructional program, encouraging them to learn, developing and carrying out academic standards among the opinions of classroom teachers about their fulfillment of instructional leadership roles.

According to the professional seniority variable of the teachers, among the opinions of classroom teachers about their fulfillment of instructional leadership roles, a significant variety in the .05 significance level has been achieved with regard to the missions of developing goals of the school and protecting instructional period, whereas no significant variety has been found about the other missions.

According to the educational level variable of superintendents, among the opinions of classroom teachers about their fulfillment of instructional leadership roles, a significant variety in the .05 significance level has been achieved in the dimension of explaining goals of the school. Moreover, according to the educational level variable of teachers, among the opinions of classroom teachers about their fulfillment of instructional leadership roles, a significant variety in the .05 significance level has been achieved regarding the protection of instructional period. But no significant variety has been found about other missions in both groups.

Key words: Leadership, Instructional Leadership, Classroom Teacher.

Anneme ve Babama

TEŞEKKÜR

Tez çalışmalarım boyunca her türlü desteğini esirgemeyip bana yardımcı olan Tez Danışmanım, Hocam: Yrd. Doç. Dr. Yusuf CERİT'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmalarım boyunca her türlü desteğini esirgemeyen ve özellikle anket hazırlama boyutunda ki katkılarından dolayı hocalarım, Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ ve Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmanın her aşamasında bana destek olan, önerileri ile bana güç veren beni her zaman destekleyen hocam Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ'a, teşekkür eder, saygılar sunarım.

Üniversite öğrenim hayatım boyunca bana her zaman değer veren ve yardımlarını esirgemeyen hocalarım; Prof. Dr. Ali BAYRAK'a, Prof. Dr. Ali GÜLER'e, Yrd. Doç. Dr. Zeki GÜREL'e, Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL'a, Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR'e, Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL'e, Yrd. Doç. Dr. Zekariya NARTGÜN'e, Yrd. Doç. Dr. Şenay NARTGÜN'e, Yrd. Doç. Dr. Serap EMİR'e, Yrd. Doç. Dr. Türkan ARGON'a, Yrd. Doç. Dr. Aysel ÖRÜKLÜ'ye çok teşekkür eder, saygılar sunarım.

Ayrıca, bana öğretmenliği sevdiren, ideal bir öğretmen olmam konusunda beni her zaman yüreklendiren ve çalışmalarımda beni destekleyen saygıdeğer hocam, Öğretim Görevlisi Nazife PENBECİOĞLU'na teşekkür eder, saygılar sunarım.

Bugüne kadar öğrenim görmemde hiçbir desteğini esirgemeyen, her türlü fedakarlığı gösteren ve beni her zaman destekleyen aileme teşekkür ederim.

Fevzi BUYRUKCU

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	x
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Araştırmanın Sayıtlıları.....	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.7. Araştırmada Kullanılan Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	
KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kuramsal Temeller.....	9
2.1.1. Liderlik ve Yönetim.....	9
2.1.2. Liderlik Kuramları.....	15
2.1.3. Sınıf Yönetiminde Liderlik.....	20
2.1.4. Öğretimsel Liderlik.....	25
2.1.5. Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları.....	30
2.2. İlgili Araştırmalar.....	35
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Modeli.....	46
3.2. Evren ve Örneklem.....	46

3.3. Veri Toplama Yöntemi.....	46
3.4. Veri Toplama Aracı.....	47
3.6. Veri Çözümleme Yöntemi.....	48
BÖLÜM IV	
BULGULAR	50
4.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular....	50
4.2. I. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	52
4.3. II. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	75
4.4. III. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	77
BÖLÜM V	
SONUÇLAR ve TARTIŞMA.....	86
BÖLÜM VI	
ÖNERİLER.....	90
6.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	90
6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	91
KAYNAKLAR.....	92
EKLER.....	96
EK-A Yönetici Anketi.....	97
EK-B Öğretmen Anketi.....	102
EK-C İzin Onayı.....	107
EK-D Özgeçmiş.....	109

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Anketlerin Dönüş Oranları.....	48
Tablo 2: Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular.....	50
Tablo 3: Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular.....	51
Tablo 4: Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına İlişkin Bulgular.....	52
Tablo 5: Okulun Amaçlarını Geliştirmede Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri.....	53
Tablo 6: Okulun Amaçlarını Açıklamada Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri.....	55
Tablo 7: Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmede Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri...	58
Tablo 8: Eğitim Programını Koordine Etmede Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri...	60
Tablo 9: Öğrenci İlerlemesini İzlemede Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri.....	62
Tablo 10: Öğretim Zamanını Korumada Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri.....	65
Tablo 11: Varlığını Hissettirmede Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri.....	67
Tablo 12: Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmede Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri...	69
Tablo 13: Mesleki Gelişimini Sağlamada Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri.....	71

Tablo 14: Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulamada Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri.....	73
Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklar.....	76
Tablo 16: Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Fark.....	77
Tablo 17: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Fark.....	79
Tablo 18: Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Fark.....	80
Tablo 19: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Fark.....	81
Tablo 20: Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Fark.....	83
Tablo 21: Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Fark.....	84

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Lider İle Yönetici Arasındaki Farklar.....	14
---	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, Problem Durumu, Problem, Araştırmanın Amacı, Araştırmanın Önemi, Araştırmanın Sayıtlıları, Araştırmanın Sınırlılıkları ve Araştırmada Kullanılan Tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlunun varolduğu tarihten bu yana değişim ve gelişim süreci yaşanmaktadır. Yaşadığımız çağ, büyük bir hızla değişim ve gelişim gösterirken, yaşamın tüm alanları değişim ve gelişim sürecinden etkilenmektedir. Bu süreç toplumların yaşam stilinden, düşünce yapısına; ahlaki değerlerinden eğitim sistemlerine kadar uzanan geniş bir yelpazede etkinliğini hissettirmektedir. İnsan yaşamının en önemli alanlarından biri olan eğitim de farklılaşan çağa ayak uydurulma çabası içerisinde gelişim ve değişim göstermektedir. Eğitim bir ülkenin geleceği açısından çok büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü bir toplumda, o toplumun bireyleri eğitim sayesinde topluma faydalı hale gelmektedir. Bir ülkenin kalkınabilmesi, diğer ülkeler arasında varlığını sürdürebilmesi yeterli ve gerekli eğitimin sağlanması ile olacaktır (Yıldız ve Buyrukcu, 2005, s.1).

İnsanın kendini gerçekleştirme, başkaları ile iletişim, ilişki ve işbirliği kurması, birlikte yaşaması; sağlıklı olması; üretmesi ve ürettiklerini değerlendirmesi; kendinin kim ve çevresinin ne olduğunu araştırması, öğrenmesi; sorunlarını çözmesi, yaşayabilmesi için zorunludur. Bütün bu gereksinimlerin doyurulması zorunluluğu, insana öğrenme özgürlüğü ve eğitim hakkı kazandırır (Başaran, 1999, s.11).

Bireysel gelişme ve toplumsal kalkınma açısından önemli rolü olan “eğitim” işlevini her toplumda okul adı verilen örgütler üstlenmiştir (Çetinkanat, 1988, s.3). Eğitim sisteminin etkili olması büyük oranda sınıf etkinliklerinin düzenleyicisi olan

öğretmenlerin becerilerine bağlıdır. Bu açıdan sınıf içi faaliyetlerin etkili şekilde yerine getirilmesinde öğretmenin davranışları ve özellikle liderliği son derece önemlidir.

Ancak sınıfı yönetme görevini üstlenen öğretmenin etki alanı, sınıf ortamıyla sınırlı değildir. Öğretmen, sınıf içinde ve dışında etkili bir liderlik davranışı gösterebilmelidir. Öğretmen çok değişik beklentilere sahip öğrencileri ortak bir amaca yönlendirmek zorundadır. Öğretmenin liderliği, öğrenme ve öğretim üzerinde olduğu kadar, öğrencilerin davranışlarını yönlendirme açısından da büyük önem taşımaktadır (Çelik, 2002, s.191).

Yapılan araştırmalar; liderin, onu izleyenlerin, örgütün ve ortamın özelliklerini liderliğin başlıca değişkenleri olarak ortaya çıkarmış bulunmaktadır. Bu duruma göre liderlik kişinin niteliği değil, bu değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkiler sonucudur (Bursalıoğlu, 2002, s.204). Bu anlamda sınıf içerisinde, öğretmenin gösterdiği liderlik davranışı; kendisinden, öğrencilerden ve sınıf ortamındaki koşullardan etkilenmektedir.

Liderlik üzerinde yapılan çalışmalara dayalı olarak farklı liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Eğitim alanında ki liderlik çalışmaları özellikle de 1970'li yılların ikinci yarısından itibaren, öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan ve öğretim liderliği adı verilen bir konu üzerinde toplandığı görülmüştür (Gümüşeli, 1996, s.7).

Öğretimsel liderlik, okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Bu liderlik biçimi, okul yöneticisinin klasik rol ve yönetim anlayışını değiştirmiştir. Öğretimsel liderliğin temel hareket noktası öğretimin gerçekleştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır (Çelik, 2003, s. 224).

Hallinger (1992)'a göre, 1980'lerin ortalarına kadar okul yöneticiliğine ilişkin mesleki normlar, sadece okulu koruma ve program yönelimi temeline dayanmaktaydı. Öğretimsel liderlikle birlikte, yeni eğitimsel ölçütler oluşmaya başladı. Moorthy (1992)' ye göre, öğretimsel liderliği ve yönetimi birbirinden ayırt etmek mümkün değildir. Okul yöneticisi iyi bir yönetici değilse, öğretimsel lider

olamaz. Lider olabilen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilmelidir. Öğretmen etkili bir okulda yönetilen astlardan olmayı istememektedir. Öğretimsel liderlik bir yönetim uzmanı olmayı gerektirmektedir (Akt: Çelik, 2003, s.45).

Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, hiç kuşkusuz öğrenme ve öğretim süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Bir başka ifade ile; öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleri ile doğrudan ilişkili olan bir liderliktir (Gümüseli, 1996, s.11).

Öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencilerin başarılı bir şekilde yetiştirilmesini sağlamak” olduğu gereğini hatırlatmasıdır. “Bilgi toplumunda eğitim sisteminin tek yapabileceği, öğrencileri öğrenmeye hazırlamaktan ibaret olduğu” görüşü egemen olduğuna göre aslında okulda, yöneticisi de öğretmeni de öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için vardır (Özden, 1998, s.147).

Okul liderliği alanında oldukça popüler hale gelen öğretim liderliği ve öğretim liderlerine yüklenen roller aslında okul örgütünün bir birimi olan sınıftaki öğretmenin de en az okul yöneticisi kadar yerine getirmesi gereken liderlik türüdür.

Eğitim işgörenlerinin rollerine ilişkin literatür, öğretmenlerin eğitimdeki rollerinin karmaşık ve çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında değişik rolleri yerine getirmeleri beklenir. Bu rollerden biri ve belki de en önemlisi öğretimsel liderlik rolüdür (Ounpikul, 2000; Akt: Balay, 2003, s.211).

Araştırmalar, iyi öğretmenlerin aynı zamanda etkili öğretimsel liderlik özellikleri gösteren öğretmenler olduğunu göstermektedir. Buna göre, sınıfta başarılı olan, okullarına ilişkin açık ve değer merkezli bir vizyona sahip olan ve daha çok başarıya yöneltici etkinliklerde bulunan öğretmenler, öğretim lideri olarak değerlendirilmiştir (Harchar ve Hyle, 1996; Akt: Balay, 2003, s.211).

Öğretimsel liderlik süreci birçok davranış boyutundan oluşmaktadır. Son zamanlarda literatürde çok sık tekrarlanan davranış biçimlerinden yola çıkarak belirli modellerin oluşturulduğu, bunlara dayalı araştırma araçlarının geliştirildiği

gözlenmektedir. Bunlardan birisi ve en yaygın olarak kullanılanı Hallinger (1983) tarafından gerçekleştirilen üç boyutlu ve on bir değişkenli modeldir (Gümüşeli, 1996, s.18).

Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim Sistemine uyarlanan model bu araştırmanın da temelini oluşturmaktadır. Öğretimsel liderlik modeli; “okulun misyonunu tanımlama”, “eğitim programı ve öğretimi yönetme” ve “olumlu öğrenme iklimi geliştirme” gibi üç boyut ile bu boyutlar içinde yer alan okulun amaçlarını geliştirme, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanını koruma; varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişmesini sağlama, akademik standartları geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme gibi daha sınırlı ve ölçülebilecek toplam on bir görev alanından meydana gelmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985, s.220; Akt: Gümüşeli, 1996, s.19).

Bu çalışmada; öğretimsel liderlik modeli, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine göre uyarlanarak üç temel boyut ve bu boyutlara ilişkin on görevden oluşturulmuştur. Bunlar;

I. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama

1. Okulun amaçlarını geliştirme
2. Okulun amaçlarını açıklama

II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme

1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme
2. Eğitim programını koordine etme
3. Öğrenci başarısını izleme

III. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

1. Öğretim zamanını koruma
2. Varlığını hissettirme
3. Öğrencileri öğrenmeye özendirme

4. Mesleki gelişimini sağlama

5. Akademik standartlar geliştirme ve uygulama

Öğretimsel liderlik, eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimidir. Öğretimsel liderliğin etkili okul araştırmalarının temelini oluşturması ve etkili yöneticilerin genelde etkili lider oldukları, özelliklede öğretimsel lider oldukları anlaşılmaktadır (Çelik, 2003, s.224). Bu yüzden, sınıfında eğitim öğretim etkinliklerini gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin rollerini yerine getirip getirmediğinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Öğretimsel liderliğin odak noktasının öğrenmeyi sağlama olduğu ve okul eğitiminde öğretim etkinliklerinin sınıf ortamında gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, sınıfta eğitim-öğretim etkinliklerini planlayan, uygulayan ve değerlendirebilen öğretmenlerin, öğretimsel liderlik davranışları önemli görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

1.2. Problem

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini belirlemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

2. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin, okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri arasında;

- a) Cinsiyet,
- b) Mesleki kıdem,
- c) Öğrenim durumu,

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim sürecinin en önemli değişkenlerinden biri olan öğretmenler; kuram, kural, olgu ve olaylar açısından olduğu kadar, örgüt ve yönetimin; amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları açısından da eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda 21. yüzyılın ve geleceğin insan modelini oluşturmada en etkin rolü üstlenmektedir (Akgün, 2001, s.1).

Etkili okul araştırmalarında yöneticinin etkili lider, özellikle sınıf öğretmenlerinin öğretim lideri olmaları gerektiği açıklanmıştır. Öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik; öğrenci, öğretmen ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olan ve okulda ahenkli bir öğretim ortamı oluşturmayı amaçlayan bir liderlik olmasıdır (Akgün, 2001, s.7).

Sınıf yönetiminde öğretmenin gösterdiği öğretimsel liderlik davranışları sınıfın ve okulun amaçlarını gerçekleştirme, eğitim ve öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve olumlu öğrenme ikliminin oluşturulmasını sağlar. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirip getirmediikleri önemli görülmektedir.

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini ilk defa araştırılması bakımından da önemli görülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde gerçekleştirdikleri ortaya konulacağından, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik konusunda ki eksiklikleri görülüp gerekli önlemler alınabilecektir.

Araştırmanın sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerinin önemini ortaya koyup, sınıf öğretmenlerinin gerek fakültelerde gerekse hizmet içi öğretimle öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmeleri hususunda gerekli önlemlerin alınmasına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtlıları

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilecektir.

1. Hallinger (1983) tarafından geliştirilen, Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim Sistemine uyarlanan ve araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine uyarlanan; “Okulun Misyonunu Tanımlama”; “Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme”; “Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” gibi üç temel boyuttan meydana gelen etkinlikleri ve bu boyutlara ilişkin on görevden oluşan model, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderliğini ölçebilecek yeterliliğe sahiptir.

2. Araştırmada kullanılan anket, okul müdürü, müdür yardımcısı ve sınıf öğretmenleri tarafından doğru olarak anlaşıp, yansız ve doğru olarak cevaplandırılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında; Bolu İli merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürü, müdür yardımcısı ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma, öğretim liderliği davranış modelinin üç boyutu olan;

a). Okulun Misyonunu Tanımlama,

b). Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme,

c). Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme, ile sınırlandırılmış olup, öğretimsel liderliğe ilişkin diğer konular araştırma kapsamının dışında tutulmuştur.

1.7. Araştırmada Kullanılan Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan tanımlar aşağıdaki anlamlarında değerlendirilmelidir.

Öğretimsel Liderlik: Öğretim liderliği genel olarak eğitim programı akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri merkeze alan okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır (Hallinger ve Murphy, 1985, s. 220; Akt: Gümüşeli, 1996, s.27).

Öğretimsel Liderlik Roller: Hallinger (1983) tarafından geliştirilen, Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim Sistemine uyarlanan ve araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine uyarlanan; okulun misyonunu tanımlama; eğitim programı ve öğretimi yönetme; olumlu öğrenme iklimi geliştirme gibi 3 temel boyuttan meydana gelen etkinlikleri ve bu boyutlara ilişkin; okulun amaçlarını geliştirme; okulun amaçlarını açıklama; öğretimi denetleme ve değerlendirme; eğitim programını koordine etme; öğrenci başarısını izleme; öğretim zamanını koruma; varlığını hissettirme; öğrencileri öğrenmeye özendirme; mesleki gelişimini sağlama; akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi on görevden oluşan sınıf öğretmeni davranışlarıdır.

Okul Yöneticisi: Bolu İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcılarıdır.

Sınıf Öğretmeni: Bolu İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleridir.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; öğretimsel liderlikle ilgili kuramsal çerçeve ile bu alanda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma sonuçları özetlenmiştir.

2.1. KURAMSAL TEMELLER

2.1.1. Liderlik ve Yönetim

İnsanlar grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları kadar oluşturdukları grupları yönetecek ve hedeflerine götürecek liderlere de ihtiyaç duyan varlıklardır. Birey kendi arzu ve ihtiyaçlarından bir kısmını gerçekleştirebilmek, kişisel hedeflerine erişebilmek için bir gruba gereksinim duyar ve grup halinde hareket etme zorunluluğunu hisseder. Şu halde belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi her insanda kolay kolay bulunmayan ayrı bir beceri ve ikna etme yeteneklerini gerektirmektedir (Eren, 2001, s.427). İşte bütün bu gereksinimler örgütlerde liderliği gerekli kılmaktadır.

Liderlik, çeşitli sosyal bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi) ortak inceleme konularından biri olmasına karşılık, liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı dayanağı oluşmamıştır. Liderlik, farklı bakış açılarından yaklaşıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır. Nasıl ki bir nesneye değişik açılardan bakıldığında onun farklı özellikleri görülürse, liderlik kavramına da çeşitli yönlerden yaklaşıldığında, onun farklı biçimlerde analiz edilip tanımlanması doğal karşılanabilir (Şişman, 2004, s.1).

Liderlik tarihin her devrinde vardı, hiyerarşik bir doğası olan insanın gelecekte de liderden vazgeçemeyeceğinin söylemek yanlış olmayacaktır. İnsan her

zaman kişisel olarak gerçekleştiremeyeceği ihtiyaç ve çıkarların, benzer ihtiyaç ve çıkarların baskısı altında bulunan insanlarla bir araya gelip bir grup oluşturarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Eren, 2001, s.427).

İlgili literatürde, yönetim bilimciler liderliği farklı bakış açılarından yaklaşarak farklı biçimlerde tanımlamışlardır. Liderlik için genel bir bakış açısı oluşturmak için bu tanımlamaları incelemede fayda vardır.

Liderlik, liderlerle onların izleyicileri arasındaki ilişki –liderin yardımcı bir rol üstlendiği ve diğerlerini tamamlayıcı unsurlar olarak düşündüğü birliktelik- olarak algılanabilir (Kouzes and Posner,1993; Akt: Peterson, 2002).

Dubin (1968) liderliği, “yetki kullanımı ve karar verme” olarak ele almaktadır. Fiedler ise lideri, “bir grupta göreve yönelik etkinlikleri yönetme ve koordine etme görevi verilmiş birey” olarak tanımlamaktadır. Stogdill ise liderliği “organize bir grubun hedef belirleme ve başarma faaliyetlerini etkileme süreci” olarak tanımlamaktadır (Ensari, 2002, s.81).

Hemphill (1967, s.98)’e göre liderlik, ortak bir problemin çözüm sürecinin bir parçası olarak, etkileşimde bir yapı oluşturacak eyleme katılmadır. Etzioni (1961, s.46)’ye göre liderlik, büyük ölçüde kişisel niteliklere dayalı bir güçtür. (Aydın, 2000, s.129).

Lider, örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir. Bu anlamda liderlik bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme yada bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2000, s.41).

Yılmaz (2004)’a göre liderlik, bir organizasyonun hedeflerine ulaşılabilmesini sağlamak için insan kaynağını etkin ve verimli bir şekilde yönlendirme becerisidir (Akt: Doğan, 2005, s.8).

Liderlik, belirli şartlar altında kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996, s.181).

Bennis'e göre liderlik, etkilemek, tutulacak yönü ve yolu seçmek, davranışları ve görüşleri yönlendirmektir (Neubeiser, 1996; Akt: Taş, 2000, s.35).

Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Acar, 1997; Akt: Kaya, 1992, s.22).

Liderlik, başkalarına esin kaynağı olmak ve onları yönlendirmektir. Bu anlamda örgütle gerçekleştirilecek değişimin itici gücü olmanın yanı sıra herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, karşılaşılan sorunu çözmektir (Çalık, 2003, s.75).

Yine başka bir tanımlama da liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 2001, s.427).

Liderliğin bazı etkin tanımları şunları kapsar. Liderlik; kılavuzluk etmek, yöneltmek, öneyak olmak, başı çekmek, etkilemek, kumanda etmek, ilk olmak, önde gitmek, yol açmak, yol göstermek, hakim olmak ve ilerleme sağlamaktır (Cox ve Hoover, 2003, s.7).

Liderlikle ilgili tanımlarda genellikle liderlik ile lider arasında kesin bir tanım yapılmamıştır. Oysaki lider bir bireyi simgelerken, liderlik bir davranış olarak görülebilir (Aydın, 2000 a, s.240). Böylece lider, grup üyeleri içerisinde onların üzerinde en fazla etkide bulunan kişidir. Liderlik ise bir etkileme süreci olarak görülebilir (Akgün, 2001, s.11).

Lider, grubunu eşgüdümleyen, işlerini planlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Ana amacı; belirli görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamaktır (Kaya, 1991, s.139).

Lider, başkalarının izlemesi için yol açıp iz bırakır. Böylece yol boyunca işaretler olur (Cox ve Hoover, 2003, s.337).

Yönetim ise, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder (Bursalıoğlu, 2002, s.14). Aydın (2000 a, s.70)'a göre yönetim, ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili bir biçimde kullanılmasıdır.

İlgili literatürde liderlik ve yönetim kavramları ile lider ve yönetici kavramları farklı anlamlarda açıklanmaktadır. Birbirine yakın olan bu kavramlar yüklendikleri anlamlar bakımından farklılık göstermektedir.

Yönetimle liderlik arasındaki farklılığı ise Casse şöyle açıklamaktadır; yönetimin özünde ussalık, kurallar, prosedürler, kontrol v.b değişkenler yer aldığı halde liderliğin özünde temelde yaratıcılık, belirsizlikle baş etme, risk alma, duygusalılık, etkileme gibi konular öne çıkmakta; esas itibarıyla de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak yönlendirme konusu önem kazanmaktadır (Şişman, 1997, s.2).

Yönetici ve lider arasındaki farklı özellikleri Korkut (1992, s.93), şöyle açıklamaktadır; yönetici, bir örgütün amaçlarının mevcut yol göstericileri, başka bir deyişle, (emir, direktif, kararname) örgüt yapısını ve prosedürünü kullanarak gerçekleştiren kimsedir. Lider ise, bunun ötesinde etkileme gücüne sahip olan kişidir. Eğer bir yönetici, böyle bir etkileme gücüne sahip değilse o sadece bir yöneticidir, yönettiği örgütten ayrıldığında, o örgütün gelişmesi ile ilgili bir iz bırakması söz konusu olamaz (Akt: Akgün, 2001, s.11). Lider, büyük planların uygulayıcısı ve başlatıcısıdır. Bu planların gerçekleşmesinin yöneticiler sağlar (Bursalıoğlu, 2002, s.204).

Liderlik ve yöneticilik birbirlerine yakın kavramlar olmakla beraber eşdeğer sözcükler değildir. Lider, bir grubu belirli amaçlar etrafında toplayabilen, bu amaçlar için onları etkileme, harekete geçirme yetenek ve bilgilerine sahip kişidir. Bu açıklamadan da anlaşılabilirliği gibi liderliğin esasını başkalarını etkileyebilme ve onları davranışa yönlendirebilme oluşturmaktadır. Kısacası lider; başkalarını etkileyebilen, nereye, nasıl gidileceğini gösteren, hedef ve misyon koyan yani yol gösteren rehber bir kişidir. Yönetici ise, başkaları tarafından o pozisyona getirilmiş, başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba gösteren, işleri planlayan, uygulatan ve denetleyen kişidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996, s.181).

Liderlik, kurumun tüm üyelerine, kendini adama ve rekabet ortamı içerisinde en yüksek düzeyde katkı sağlamalarına fırsat verecek olanakların yaratılmasıyla ilgilidir. Yöneticilik bir kurumun işlemlerini sağlar; liderlik ise onun

iyi çalışmasına yardım eder. Bir başka ifade ile lider doğru olan şeyleri yapmayı hedeflerken, yönetici işleri doğru yapmaya odaklanır (Ensari, 2002, s.84).

Liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek yada amaçları değiştirmek için yeni yapı ve prosedürün başlatılmasıdır. Yönetici ise bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürünü kullanan kişidir (Aydın, 2000 a, s.272).

Yukarıda da belirtildiği üzere yönetim ve liderlik birbirinden farklı olduğu gibi yönetici ve liderde birbirinden farklı özellik, rol ve davranışları ifade etmektedir. Ancak, bazen günlük dilde biri diğerinin yerine kullanılmaktadır. Şunu belirtmek gerekir ki yöneticilikten farklı olarak liderliğin özellikle entelektüel ve bilişsel yanından daha çok duygusal yan ağır basmaktadır. Diğer taraftan bu kavramlar eş anlamlı da değildir. Bazı insanlar hem iyi bir yönetici, hem de iyi bir lider olabileceği gibi bazı insanlar yönetici olur lider olamaz. Yönetici, eldeki tüm kaynakları örgütsel, yönetsel süreçleri kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan kişi olarak tanımlanabilir. Ancak ideal olarak yöneticilerin aynı zamanda birer de lider olmaları beklenmektedir. Fakat çoğu yönetici için bunun söz konusu olmadığı söylenebilir (Şişman, 1997, s.162).

Liderlikle ilgili en belirgin özelliklerden birisi; liderliğin özünde insan ve insan ilişkileri bulunmasıdır. Liderin gruptan gelmesi, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için insan kaynağını etkileme süreci içinde olması, örgüt amaçlarını yanında izleyenlerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik olması gibi v.b. özellikler liderliğin özünde insan merkezli bir uygulamanın olduğunu göstermektedir (Akgün, 2001, s.13).

Liderlikle ilgili tanım ve açıklamalarda da görüldüğü gibi liderlik kavramı birçok değişkenden etkilenmekte ve biçimlenmektedir. Liderliğin oluşmasında başlıca değişkenlerin yada liderlik sürecinin değişkenlerini birçok yazar aynı yada benzer ifadeler kullanarak açıklamaktadır (Akgün, 2001, s.13).

Lider ve yönetici özellikleri arasındaki farklar, Start (1995, s.10)'a göre şöyle açıklanmaktadır (Akt: Çelik, 2003, s.3).

Şekil 1
Lider İle Yönetici Arasındaki Farklılıklar

Yönetici	Lider
Yapıyı korumayla ilgilenir.	Değişmeyle ilgilenir.
Yöneticidir.	Yönlendiricidir.
Yazılan konuşma metnini okur.	Konuşma metnini kendisi yazar.
Bürokratik otoriteye dayanır.	Moral otoriteye dayanır.
Mutlu topluluğu korur.	İzleyenlere mücadele ruhu aşılar.
Liste ve bütçe sahibidir.	Vizyon sahibidir.
Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır.	Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır.
Denetler.	Güdüler.
Düzenler.	İlham verir.
Koordine eder.	Aydınlatır.

Yapılan araştırmalar, liderin, onu izleyenlerin, örgütün ve ortamın özellikleri liderliğin başlıca değişkenlerini ortaya çıkarmış bulunmaktadır. Bu duruma göre liderlik kişinin niteliği değil, bu değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkiler sonucudur (Bursalıoğlu, 2002, s.204).

Liderlik tanımları incelendiğinde, bütün liderlik tanımlarında liderliğin işlevi olarak kabul edilen şu dört öge görülmektedir (Kaya, 1992, s.22).

1. Amaç: Grubun oluşmasında ilk koşuldur.
2. Lider: Her grubun bir lideri bulunmalıdır.
3. İzleyenler: Grubun diğer üyeleridir.
4. Ortam: Liderlik, ancak elverişli bir ortamda oluşabilmektedir.

Liderlik ile ilgili birçok tanımda liderliğin bir etkileme süreci olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu durum etkileme kaynağı olarak güç kavramını güncellemektedir. Can (2002, s.208)' a göre güç, kişinin kendisinden doğar. Bu yetkinin (makama ilişkin olanak ve ayrıcalıklar) kullanılmasıyla oluşabileceği gibi başka kaynakların harekete geçirilmesiyle de mümkündür (Akt: Akgün, 2001, s.14).

Liderler izleyenleri etkileme süreci içerisinde birçok güç kaynağı kullanabilirler. Bunlara etki kaynakları da diyebiliriz. Liderin güç kaynakları, Heim ve Chapman (1972, s.21)'a göre; kişilik gücü, yetki gücü ve bilgi gücü olarak sıralanmaktadır (Baloğlu, 2001, s.87). French ve Raven'a göre; örgütlerde liderler kaynakları yönünden beş tip güç kullanırlar (Can, 2002, s. 208).

1. Biçimsel (yasal) Güç: Belli bir makamın sağladığı yetkilerin kullanılmasından doğar.

2. Ödüllendirme Gücü: Liderin emirlerini kabul edenlere verilecek ödüllerin kullanım ve kontrolünde liderin yeteneğine dayanır.

3. Korkutma (baskı) Gücü: Liderin emirlerine uymayanlara verilecek cezaların kullanılması ve kontrolünde liderin yeteneğini belirtir.

4. Uzmanlık Gücü: Liderin sahip olduğu özel bilgi, uzmanlık, beceri ve tecrübeden doğar.

5. Beğeniye dayanan (karizma) Güç: Lideri diğerlerinin gözünde çekici yapan kişisel nitelikleri belirtir.

Yasal, zorlayıcı ve ödül gücü örgütsel gücü oluştururken uzmanlık ve karizma gücü kişisel güçleri oluşturmaktadır. Liderlik açısından önemli olan bu örgütsel güçler yanında, kişisel güçlerinde kullanılmasıdır (Çelik, 2003, s.6).

2.1.2. Liderlik Kuramları

Liderliğin ne olduğu hangi etkenlerin liderliği belirlediği konusunda farklı kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlar liderlik sürecinin değişik yönlerini ele almış ve liderlik sürecindeki farklı değişkenlere ağırlık vermiştir. Değişik bakış açılarından kaynaklanan gruplandırmalar içerik ve öz bakımından aynı olmakla birlikte ifade ediliş biçiminden farklılıklar göstermektedir.

Dereli (1981) tarafından yapılan bir ayrımında liderlik kuramları; “kişisel özellik ve nitelik yaklaşımı”, “davranış yaklaşımı” ve “modern yaklaşım” olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Alıç (1985) ise daha kapsamlı bir grupta yaparak, liderlik kuramlarını “özelliklere ağırlık veren kuramlar”, “etkileşim liderlik kuramı”,

“liderlikte ortam kuramı”, “davranışçı liderlik kuramı”, olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. Gray ve Starke (1977) liderlik kuramlarını “evrensel liderlik kuramları” ve “durumsal liderlik kuramları” olmak üzere iki gruba ayırmışlardır (Akt: Gümüşeli, 1996, s.4). Koçel (2001, s.468) ise liderlik kuramlarını “özellik kuramları”, “davranışsal kuramlar” ve “durumsallık kuramları” şeklinde gruplandırmıştır.

Bu araştırmada, Koçel (2001)’in yaptığı gruplandırmadan yararlanılarak liderlik kuramları açıklanmaya çalışılacaktır.

Özellik kuramı; liderlik konusunda ilk geliştirilen kuramdır. Liderliği oluşturan etkenlerden ya da süreçlerden “lider” değişkenini esas almaktadır.. liderin sahip olduğu özellikler liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir. Buna göre lider fiziksel ve kişisel özellikleri açısından izleyicilerden farklıdır (Koçel, 2001, s.468).

Liderin kişisel özellikleri, fiziki özelliği, zekası, şahsiyeti, yetenekleri vb. gibi özelliklerin bilinmesi; liderin grup içerisinde belirlenmesi ve ortaya çıkarılması açısından hem de lider olarak yetiştirilmek istenen kişilere bu özelliklerin kazandırılması açısından önemli görülebilir. Ancak liderlik sürecini sadece lider değişkenini ele alarak inceleyen bu teori pek fazla verimli olamamıştır (Akgün, 2001, s.16). Yapılan araştırmalarda etkili liderlerin aynı özellikleri taşımadıkları gibi, grup üyeleri arasında liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Scott, Mitchel ve Bırnbaum, 1981; Akt: Gümüşeli, 1996, s.5).

Özellik kuramının liderlik sürecini açıklamada yetersiz kalması araştırmacıların dikkatini liderliğe konu olan grupların yapısına ve işleyişine çevirmiştir. Araştırmacılar liderin sahip olduğu özellikler yerine, izleyicilerin özelliklerine, liderin grup içerisinde nasıl davrandığına bakmaya başlamışlardır (Hellriegel ve Slocum, 1979; Akt: Gümüşeli, 1996, s.5). Bu çabalar sonucunda liderlikte davranışsal yaklaşım doğmuştur.

Davranışsal kuramın temel varsayımı, liderleri başarılı ve etkili yapan unsurun liderin özelliklerinden çok, liderlik sürecinde gösterdiği davranışlar olduğu yönündedir. Liderin astları ile iletişim kurma biçimi, yeki devredip etmemesi,

planlama ve kontrol biçimi, amaçları belirleme biçimi vb. davranışlar liderin etkililiğini belirleyen önemli değişkenler olarak dikkate alınmıştır (Owens, 1976; Akt: Gümüseli, 1996, s.6).

Uygulama açısından özellik kuramı ile davranışsal kuram arasındaki fark; kuramların varsayımından doğmaktadır. Buna göre eğer özellik yaklaşımı başarılı olsaydı, liderlik gerektiren örgütlerde ve mekanlarda formal mekanları dolduracak doğru kişilerin seçilmesi için bir temel sağlayacaktı. Aksine davranışsal kuramlar liderliğin önemli davranışsal belirleyicilerini ortaya çıkarırsa, insanları lider olarak eğitebiliriz varsayımından doğmaktadır (Çelik, 2003, s.12).

Davranışsal kuramla ilgili çalışmaları; Ohio State Üniversitesi Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları, Robert Blanke ve Jone Mouton tarafından geliştirilen Yönetim Gözeneği Kuramı, Mc Gregor'un X ve Y Kuramları ve Likert'in Sistem 4 Modeli başlıklarında toplayabiliriz (Koçel, 2001, s.470). Bu çalışmalar sonucu çeşitli liderlik biçimleri belirlenmiş ve bu liderlik biçimlerinin etkililiği araştırılmıştır.

Liderlik sürecinin anlaşılması ve açıklanması konusunda davranışsal teoriler önemli katkılarda bulunmuşlardır. Ancak liderlik sürecinin olduğu çevreye ve koşullara ağırlık vermemeleri bu görüşlerinde zayıf tarafı olmuştur. Davranışsal teoriler genellikle demokratik liderlik davranışlarının etkin olduğunu varsaymışlardır. Oysa değişik koşullarda işe ve üretime ağırlık veren liderlik davranışları da en azından kişilere ağırlık veren liderlik davranışı kadar etkin olabilir (Koçel, 2001, s.476).

Liderlik konusunu araştıran araştırmacılar, belli bir tarihsel süreç içerisinde, liderlikteki başarının sadece liderlik özelliklerine yada liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna vardılar. Böylece liderlik davranışındaki başarının oldukça farklı değişkenlere bağlı olduğu görüldü (Çelik, 2003, s.18). Böylece araştırmacılar liderlik sürecinin bir başka değişkeni olan "koşullar" değişkenini temel alarak liderlik sürecini açıklamaya çalışmışlardır.

Liderlik teorilerinde ve liderlik kurslarında yer alan liderlik becerileri içerisinde, stratejik nitelikteki liderlik niteliklerini belirlemek amacı ile yapılan

araştırmada, 266 liderlik becerisi analiz edilmiş ve en yüksek oranda teori ve kurslarda yer verilen, önemli liderce ortaya konan beceriler belirlenmiş ve bunlar stratejik yönetim becerileri olarak adlandırılmıştır. Araştırma bulgularında ilk on sırayı aldığı belirlenen ve stratejik liderlik becerileri olarak adlandırılan 10 beceri şunlardır (Karşlı, 1997, s.267-269).

1. Liderin sorumlu olduğu grup ve bireylerin gereksinimlerini ve özelliklerini anlama becerisi.

2. Grup kaynaklarının bilinmesi ve kullanılması becerisi.

3. İletişim becerisi.

4. Planlama becerisi.

5. Grup ediminin kontrol edilmesi.

6. Değerlendirme becerisi.

7. Örnek olma becerisi.

8. Liderliğin paylaşılması becerisi.

9. Danışmanlık becerisi.

10. Grubu temsil etme becerisi ve etkili öğretim becerisi birlikte paylaşılmıştır.

Durumsallık yada Olumsallık kuramları; liderlik davranışlarının oluştuğu koşullara ağırlık veren kuramlardır. Gray ve Starke (1977)'ye göre; bu kuramın genel varsayımı değişik koşulların değişik liderlik stillerini gerektirdiğidir. Dolayısıyla bu kurama göre liderlik olayını açıklayabilmek için koşullar değişkenini de modelin bir parçası olarak dikkate almak gerekir (Akt: Gümüseli, 1996, s.6). Bu yaklaşıma göre liderlik için genel bir davranış biçimi yoktur. Her durum için ayrı liderlik davranışları belirlenmektedir (Cafıoğlu, 1997, s.19; Akt: Akgün, 2001, s.19).

Durumsallık kuramlarında açıkça bilinen dört önemli yaklaşım şunlardır; F. Fiedler' in Durumsallık Yaklaşımı, Robert House ve Martin Evans' ın Yol-Amaç Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı, Hersey ve Blackhard'ın Durumsal Liderlik Kuramları ve Redd'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramıdır (Akgün, 2001, s.19).

Durumsallık yaklaşımları etkili liderlik için liderlik durumlarındaki çevresel değişkenleri düşünmek amacıyla geliştirilmiştir. Bütün bu yaklaşımların arkasında yatan mantık; etkili bir liderlik sonsuz, sınırsız yada kesin değildir. Aslında her liderlik durumunda birbiri ile karşılıklı etkileşim içinde bulunan hem çevresel hem de insani birden fazla değişkenlere bağlıdır. Olasılık teorileri ile ilgili çalışmaların çoğunluğu, önemli olduğuna inanılan değişkenlerin tanımlanması ve ölçülmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu teori ile ilgili son dönemlerde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Ancak liderliğin tamamıyla anlaşılmasını sağlayacak çalışmalar gereklidir (Gray ve Starke, 1988; Akt: Akgün, 2001, s.20-21).

Liderliği örgütün amaçları ve koşulları ile ilişkilendirerek açıklamaya çalışan bu yaklaşım esas alındığında, okullar gibi farklı özelliklere sahip örgütlerin kendilerine özgü liderlik stilleri gerektirdiği ve davranışları gerektirdiği ortaya çıkmaktadır (Gümüşeli, 1996, s.7).

Eski ve yeni liderlik kuramlarının eğitimsel liderliğe olan etkilerini açıklayan Çelik (2000, s.204), 1980 ve sonrası dönemde geliştirilen liderlik kuramlarını, yeni liderlik kuramları olarak ele almış ve bu kuramları ; Moral Liderlik, Kültürel Liderlik, Öğrenen Liderlik, Süper Liderlik, Vizyoner Liderlik, Transformasyonel ve Öğretimsel Liderlik olarak sınıflandırmıştır.

Bu kuramlar daha çok lideri niteleyen bir tarzda şekillendirilmiş ve her biri gerçekte liderde olması gereken özellikleri kendisinde toplayan bir kavrama gönderme yaparak açıklamalarda bulunmuşlardır (Toprakçı, 2002, s.270).

Araştırmanın konusu ve amacı nedeniyle öğretimsel liderlik eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimidir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını göstermeleri, öncelikle liderlik davranışlarını göstermelerine bağlıdır. Bu durumda, sınıfında eğitim-öğretimi gerçekleştirmekle yükümlü olan öğretmenin sınıfında iyi bir yönetici ve lider olması gerekir. Sınıftaki öğretim etkinliklerinden birinci dereceden sorumlu olan öğretmenin aynı zamanda öğretimsel lider olması ön plana çıkmaktadır.

Sınıf yöneticisi olan öğretmen açısından bakıldığında öğrenci için arzu edilebilir öğrenme koşullarını içeren üretken bir öğrenme çevresi oluşturma

eylemleri uygun gözükmetedir. Sınıfta gerçekleştirilmeye çalışılan zaten öğretim olduğundan, sınıf yöneticisi öğretimsel lider olmaya daha yatkın olabilir (Toprakçı, 2002, s.271).

2.1.3. Sınıf Yönetiminde Liderlik

Okulların insan için kurulduğuna, amaca ulaşmanın yolu yine insanla (eğitim yöneticisi ve lider öğretmenlerle) olacağına göre, okulda yönetme geleneksel okul yöneticiliği ve geleneksel öğretmenle değil, lider eğitim yöneticisi ve lider öğretmenle olanaklıdır. Lider yöneticilik; diğer bir deyişle “insan odaklı yönetim” kuram ve uygulama bilgi ve becerisidir (Peker, 2004, s.41).

Sergiovanni (1984)’e göre genel anlamda okul yönetiminde liderlik, yönetici, öğretmen ve deneticiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilecek güçleri ifade etmektedir (Şişman,1997, s.6).

Liderlik üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde, liderin grup içinde bir kişi olduğu, grup için amaç belirlediği, grup davranışları üzerinde etkili olduğu, grubu yönlendirdiği, grubun amaçlarıyla üyelerin amaçlarını uzlaştırdığı ve bunları da değerlendirdiği, görülmektedir. Bu niteliklerin tamamı, sınıf yaşamını bir orkestra şefi gibi düzenleyip yönetmesi gereken öğretmenden beklenen davranışlardır. Bu nitelikler şu ya da bu şekilde ifade edilebilir. Fakat, her öğretmen liderliği bilmek ve sınıf içinde bir lider olmak zorundadır (Baloğlu, 2001, s.71).

Eğitim iş görenlerinin rollerine ilişkin literatür, öğretmenlerin eğitimdeki rollerinin çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik bir meslektir, bürokratik düzenlemeler değil; profesyonel kurallar doğrultusunda uygulanmalıdır (Wise,1988). Öğretmenler eğitim öğretimin amaçlarını ve yapısını işlemede en önemli etkenlerdir (Jackson, Boastrom&Hansen, 1998; Akt: Keedy, 1999). Öğretmenlerin sınıf içinde ve dışında değişik rolleri yerine getirmeleri beklenir. Bu rollerden biri ve belki de en önemlisi liderlik rolüdür (Ounpigul, 2000; Akt: Balay, 2003, s.211). Araştırmalar, iyi öğretmenlerin aynı zamanda etkili liderlik özellikleri gösteren öğretmenler olduğunu göstermektedir. Buna göre, sınıfında başarılı olan ve daha çok başarıya yöneltici etkinliklerde bulunan öğretmenler, lider olarak

değerlendirilmiştir (Harchar ve Hyle,1996; Akt: Balay, 2003, s.211). Bu anlamda, iyi öğretmen aynı zamanda iyi bir liderdir diyebiliriz.

Sınıf yönetimi, belirli amaçların gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür (Erdoğan, 2002, s.12).

Öğretmenlerin yöneticiliği, öğrencilerin anahtar soruları oluşturmayı öğrenmelerinden bilgi toplamaya ve yorum yapmaya kadar yayılır. Bilgi çağında eğitim öğretim; öğrencilerin ders ve ara sınav şeklindeki eğitimi artık sürdüremeyen öğretmenlerden bağımsız olarak öğrenmelerini gerektirir (Keedy, 1994; McNeil, 1988; Akt: Keedy, 1999).

Sınıf yöneticisi olan lider öğretmen; yönettiği grubun düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmişse liderlik özelliğini sergilemiş olur (Erdoğan, 2002, s.20).

Sınıf yaşamı, öğretimin doğası gereği bir grup yaşamıdır. Her öğretmen, öğretime başlayacağı sınıf için ulaşılması gereken bir öğretim hedeflerini belirler. Bu hedefleri gerçekleştirmek için öğrencilerini, öğretim etkinliklerini, zamanı ve çevresinde bulunan bazı kaynakları yönetir. Hedefleri gerçekleştirmek amacıyla farklı yöntemlere başvurur ve hedefe ulaşacak öğrencileri yönlendirip yönelterek harekete geçirmeye çalışır. Bu nitelikler, etkili bir öğretim için öğretmenlerin sınıf içinde hem yönetici, hem de liderlik rollerini oynamalarını gerektirir (Baloğlu, 2001, s.71).

Yönetimin özünde temel unsur olarak insanı etkilemek yatar; yani herhangi bir yerde bulunan insanları etkilemek için başvuru olan yaklaşımlar, o yerin yönetiminin özünü oluşturur. Nitekim sınıf yönetimi de büyük ölçüde sınıfta bulunan bireyleri etkilemeye dayalı bir etkinlik olarak görülebilir (Erdoğan, 2002, s.1). Sınıf yönetiminden görevli olan öğretmenin görevi, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları 21308 sayılı yönetmelikte şöyle ifade edilmiştir. “Öğretmenler, kendilerine verilen sınıf veya dersleri, programda belirtilen esaslara göre okutmak,

bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda okul müdürünün vereceği görevlerle kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler” (Açıkgöz v.d., 2001, s.435).

Öğretmen, çok değişik beklentilere sahip olan öğrencileri, ortak bir amaca yönlendirmek zorundadır. Öğretmenin liderliği, öğrenme ve öğretim üzerinde olduğu kadar, öğrencilerin davranışlarını yönlendirme açısından da büyük önem taşımaktadır. Liderliğin doğasında etkileme vardır. Öğretmen sınıf içinde öğrencileri etkileme gücünü kullanarak; öğrenciler üzerinde etkili liderlik davranışları gösterebilir. Her öğretmen sınıfın yöneticisidir; ancak her öğretmen bir sınıf lideri değildir. Buna karşılık her öğretmen sınıf lideri olabilir. Günümüzde öğretmenden beklenen rol, disiplin bekçiliği değil, sınıf liderliğidir (Çelik, 2002, s.191).

Öğretmen, sınıf içi süreçlerin temel belirleyicisidir. Etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin liderliği, etkili okulları oluşturma ve yaşatmada ilk sırada bulunurken söz konusu okullardaki öğretmenlerinde sıradan özelliklere sahip olmadıkları görülmektedir. Etkili okullarda yapılan araştırmalarda üzerinde durulan konulardan biride sınıf içindeki öğretmen davranışlarıdır. Araştırmalarda öğretmenlerin sahip oldukları bazı özelliklerle öğrencilerin performans ve başarısı arasında bazı ilişkiler bulunmuştur. Kısaca etkili öğretmen, bütün öğrencilerin üst düzeyde öğrenmesini sağlayan öğretmendir (Can, 2004, s.129).

Etkili öğretmenlerin sınıf içi davranışları değerlendirildiğinde, sınıf yönetimi açısından liderlik özellikleri gösterdiği, duygusal yönden ise öğrencilere yakın duran, onların sınıf içi ve sınıf dışı sorunlarına eğilen bir yol izlediği söylenebilir. Sınıfın yöneticisi olarak öğretmen öğrencileriyle etkileşim içinde bulunarak ve öğrenmeye uygun sınıf atmosferini hazırlayarak öğretim yöntemlerine uygun öğretmen davranışlarını gösterebilir (Can, 2004, s.130).

Sınıf yönetiminde lider olacak öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri, Erdoğan (2002, s.20-24)’dan yararlanarak şöyle sıralayabiliriz;

1. Bilgili Olmalı: Sınıf yöneticisinin, genel olarak öğretmenlik yaptığı alanı ve özel olarak da öğrettiği konuyu çok iyi bilmesi gerekir. Ayrıca yönetimin temel ilkelerini ve tekniklerini de bilmelidir. Bunun yanında sınıf yöneticisinin rehberlik ve ilke teknikleri konusunda da öğrencilere pedagojik ve psikolojik anlamda yardım edebilecek düzeyde bilgisi olması gerekir.

2. Yetenekli Olmalı: Sınıf yöneticisi, öğreticilik, yöneticilik ve rehberlik konusunda bildiklerini uygulayabilecek yeteneklere sahip olmalıdır. Sınıf yöneticisinin sahip olması gereken yetenekleri; kavramsal, beşeri ve teknik olarak üç kategoriye ayırabiliriz.

- Kavramsal Beceriler: Kavramsal beceriler, olayları ve sorunları bir bütünlük içinde algılayabilme, anlayabilme, başkaları için açık olmayan bağlantıların, tutarsızlıkların ve karşıtlıkların farkına varabilme ve benzetilen nesneler arasındaki ilişkiyi görebilme gibi yetenekleri ifade etmektedir.

- Beşeri Beceriler: Beşeri beceriler, bir insanın diğer insanlarla birlikte çalışma konusundaki yeteneğini yargılarını ifade eder. Bu beceriler, bireyin kendisini anlaması ve kabul etmesi kadar, başkalarını da anlaması ve kabul etmesi yeteneğini ifade eder.

- Teknik Beceriler: Teknik beceriler, belirli görevlerin yürütülmesi için gerekli bilgi, yöntem ve teknikleri kullanma yeteneğini ifade etmektedir. Teknik yetenek, yöneticinin uzmanlaşmış bilgiyi kendi iş alanına uygulayabilme becerisidir.

3. Deneyimli Olmalı: Sınıfı etkili bir şekilde yönetebilmek için geliştirilen yaklaşımlar ve teknikler, belirli durumlarla yüz yüze kalınmadığında çok fazla anlam taşımayabilir. Bu yüzden sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde yapılabilmesi bir ölçüde zaman içinde karşılaşılabilecek durumlarla kazanılacak deneyimlere bağlı olacaktır, sınıf yöneticisinin bildiklerini ve öğrendiklerini uygulaması gerekir.

4. Sağlıklı Olmalı: Öğretmen, sağlıklı olmalı ve sağlığını korumalıdır. Sıkça hastalanan, çalışma gücü azalan, neşesini yitiren, görevine sürekli gelmeyen öğretmen, eğitim ve öğretim işini de sağlıklı biçimde yürütemez.

5. Ahlaklı Olmalı: Sınıf yöneticisi, yukarıdaki niteliklerin dışında iyi ahlaka da sahip olmalıdır; yani insan olmalı, insana değer vermeli, adaletli, tarafsız, dürüst olmalı, hukukun üstünlüğüne inanmalı, yasadışı emirlere direnmeli ve önemlisi tutarlı davranmalı, hangi şartlarda olursa olsun çifte standart içinde olmamalıdır.

Şişman (2002) ise, etkili okullar ve bu okullardaki öğretmenlerin özelliklerinin tam bir listesinin verilmesinin zorluğuna değinerek, etkili okullardaki öğretmen özelliklerini şöyle sıralamıştır (Can, 2004, s.129).

1. Sürekli olarak kendini geliştirme çabası içerisindeydir.
2. Sürekli olarak yeni yöntem ve teknikler bulma ve uygulama çabası içerisindeydir.
3. Bütün öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarılı olabileceğine inanır.
4. Öğrenciler için iyi bir rol ve davranış modelidir.
5. Üst düzeyde bir sorumluluk duygusuna sahiptir.
6. Program ve öğrenme hedeflerini öğrencilere açıklar.
7. Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının farkındadır.
8. Öğrenciler hakkında yüksek beklentilere sahiptir.
9. Öğrencileri öngörülen hedeflere ulaşmaya ikna ederler.
10. Öğrencilerin öğrenmesine liderlik ve rehberlik yapar.

Öğretimi düzenleyen ve uygulayan kişi olarak öğretmenin görevi, belirlediği öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrenci ve öğrenme süreci özelliklerine uygun olarak dışsal olayları seçme, düzenleme, uygulama gibi görevleri vardır (Güven, 2004, s.1). Bunun yanında, araştırmalar; sınıfta yönetim sürecini etkili bir öğrenme ortamı oluşturma süreci yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin, disiplin sağlayıcı role bürünen öğretmenlere göre daha başarılı olduklarını oraya çıkarmıştır (Ornstein ve Lasley, 2000; Akt: Güven, 2004, s.2). Dolayısıyla sınıf yönetiminde öğretmenlerin yöneticilikten çok liderlik rollerini gerçekleştirmeleri gerektiğini söyleyebiliriz.

2.1.4. Öğretimsel Liderlik

Okul örgütleri, amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları açısından diğer örgütlerden farklılık göstermektedir. Bu bakımdan genel olarak işletmecilik alanları için geliştirilen liderlik yaklaşımları, okul örgütünün liderlik anlayışını veya liderlik biçimini karşılaması olası değildir. Bu durum eğitim örgütlerinin liderlik ihtiyacını ve beklentilerini karşılayacak olan liderlik yaklaşımının gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır (Akgün, 2001, s.25).

McEvan (1994)'a göre; öğrenme ve öğretmenin kendine özgü özelliklerini birleştiren eğitim örgütlerinin liderlik ihtiyacı ve beklentilerinin, özellikle işletmecilik alanları için geliştiren liderlik modelleri ile karşılanması olanaklı olmamıştır. Bunun için eğitim örgütleri olan okulların etkililiği ancak kendine özgü bir liderlik modelinin oluşturulması ve uygulanması ile sağlanabilir (Gümüşeli, 1996, s.7).

İşte gerek bu düşüncelerle gerekse giderek daha fazla taraftar toplayan durumsallık yada olumsuzluk adı verilen yaklaşımın etkisiyle son yıllarda bilim adamları okullara özgü bir liderlik türü üzerinde daha sık durmaya başlamışlardır. Özellikle 1970'li yılların ikinci yarısından itibaren eğitim liderliği kapsamında yapılan çalışmaların büyük bir bölümünün, öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan ve öğretim liderliği adı verilen bir konu üzerinde toplandığı görülmüştür (Gümüşeli, 1996, s.7).

Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Bu tanımlama, öğretimsel liderliğin sadece geliştirme ve düzeltme odaklı olmadığını, aynı zamanda diğer liderlik biçimlerine de karşı olduğunu göstermektedir (Çelik, 2003, s.43). Diğer bir tanımlamada ise öğretimsel liderlik, “öğrencilerin öğrenme oranlarını yükseltebilmek amacıyla müdürün sürdürdüğü yada diğerlerini yetkilendirdiği uygulamalar” olarak tanımlanmıştır (De Bevoise, 1984; Akt: Çelikten, 2001).

Öğretim liderliği eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri merkeze alan ve okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır. Öğretim liderliği; okulun misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme ve olumlu öğrenme iklimi geliştirme gibi üç temel boyuttan meydana gelmektedir (Hallinger ve Murphy, 1987, s.54-61; Akt: Akgün, 2001, s.26).

Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, hiç kuşkusuz öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Bir başka ifadeyle, öğretim liderliği öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programının yer aldığı öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olan bir liderliktir (Gümüşeli, 1996, s.11). Kısaca öğretim liderliği, asıl olarak öğretim sürecine liderlik edilmesidir (Erdoğan, 2000, s.165).

Öğretim liderliği bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak” olduğu gerçeğini hatırlamasıdır. Öğretim liderliği, yöneticinin görev yerinin makam odasının dışında sınıf ve koridorlar olduğu düşüncesine dayanır (Özden, 1998).

Eğitim yönetimiyle ilgili literatür incelendiğinde, öğretim liderliği ifadesiyle birlikte zaman zamanda okulda programın yönetimi, öğretimin yönetimi ifadeleri kullanılmakta, ancak daha çok da öğretim liderliği ifadesi tercih edilmektedir (Şişman, 2004, s.58).

Etkili liderliğin okul başarısında önemli bir rol oynadığı literatürlerde ortak bir anlayış haline gelmiştir (Simkins, Sisum ve Memon, 2003). Okul başarısı ve gelişimi konusunda yapılan araştırmalar liderin gelişim ve değişim için en önemli unsur olduğunu ortaya koymuştur (Haris, 2004, Akt: Doğan, 2005, s.25). Bu bağlamda okul örgütünün bir birimi olan sınıfın yöneticisi olan öğretmenin liderlik özellikleri önem kazanmaktadır.

Öğretimsel liderlik kuramında daha çok okul müdürlerine ithaf edilen davranışlar aslında öğretmenlerinde yapması gereken davranışlardır. Bu davranışların tamamı, sınıf yaşamını bir orkestra şefi gibi düzenleyip yönetmesi gereken öğretmenden de beklenen davranışlardır. Bu nitelikler şu yada bu şekilde

ifade edilebilir. Fakat her öğretmen liderliği bilmek ve sınıf için bir lider olmak zorundadır (Baloğlu, 2001, s.71).

Etkili okul ve öğretimsel liderliğe ilişkin araştırmaların aynı zaman periyodu içerisinde olması ve her iki konuya ilişkin araştırma bulgularının birbirini etkilemesi sonucu; etkili okullarda yöneticilerin etkili lider, özelliklede öğretimsel lider olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanında öğretimsel liderlik davranışlarının etkili okul ortamında etkinliğini sağlaması da etkili okulların öğretimsel liderlik davranışları ile yönetilmesi düşüncesini ortaya çıkarmaktadır (Akgün, 2001, s.30).

Etkili okul ile etkili öğretmen araştırmaları arasında sıkı bir bağ vardır. Etkili okulun özünde sınıf öğretiminin olması, bunu göstermektedir. Tabi ki etkili okul, salt sınıftaki öğretimin geliştirilmesi ile sınırlı tutulamaz. Sınıf ile tüm okul geliştirilmesinin bütünleştirilmesi gereklidir. Sınıf geliştirme özünde, öğretme beceri ve stratejilerinin, program geliştirme ve sınıf yönetiminin iyileştirilmesidir. Okul geliştirme ise okul yönetim düzenlemelerini, yapılarını, rollerini ve gerekli birlikte çalışmayı geliştirmek olarak görülebilir. O halde okul geliştirme ile sınıf geliştirmenin bağlantı noktasını, öğretmen sağlamaktadır (Balci, 2002, s.26).

Senge (1993), liderlerin hem tasarımcı ve yönetici hem de öğreticilik rollerini yerine getirdiklerini, yani öğrenmeden sorumlu olduklarını ileri sürmüştür. Murray'da, liderlik rollerini araştırdığı araştırmasında öğretmenlerin, uyarlamacı, destekleyici, tarafsız ve demokratik olmalarının önemini vurgulamış; ayrıca, tarafsızlık rolünün öğrenciler tarafından en fazla istenen liderlik rolü olduğunu bulmuştur (Ounpigul, 2000; Akt: Balay, 2003, s.212). Araştırma bulguları etkili liderlik rolleri gösteren öğretmenlerin çocukları yönetmede yüksek düzeyde başarılı olduklarını, bu öğretmenlerin derslerine iyi hazırlandıklarını ve etkili biçimlerde sunduklarını, sonuçta derste bozucu davranışların çok alt düzeyde meydana geldiğini ortaya koymuştur (Smith ve Laslett, 1996; Akt: Balay, 2003, s.212).

Öğretmen, sınıfta öğretim için vardır ve sınıfına liderlik eden kişidir. Öğretmen, öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğini dersin hedeflerine ve konusuna göre seçse de liderlik özelliklerini göstermediği sürece öğretimde etkililiği

sağlayamaz. Öğretmen, öğretimdeki etkililiğini öğretim liderliği rollerini oynayarak gösterebilir (Can, 2004, s.133).

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi öğretimsel liderlik sadece okul müdürlerinin yerine getirmesi gereken liderlik davranışı değildir. Okul örgütünün bir birimi olan sınıfı yönetmekle görevli olan öğretmende öğretimsel lider olmak zorundadır.

Öğretim liderliğine ilişkin ilk araştırmaların sonuçları 1980 ve 1990'lı yıllarda yapılan araştırmalarla desteklenmiştir. Söz konusu çalışmalarda yine başarılı okulların özellikleri arasında açık bir okul misyonu geliştiren, dikkatleri öğrenme üzerine toplayan ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir okul iklimi yaratmayı başaran öğretim liderlerinin önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir (Hallinger ve arkadaşları, 1989, Akt: Gümüşeli, 1996, s.12).

Öğretim liderliği; okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığı ile yerine getirmesini sağladığı davranışlar olmaktadır. Diğer taraftan öğretim liderliği sadece okul müdürü ile ilgili bir nitelik olmayıp, öğretim işi ile ilgili herkes (öğretmen, okul müdürü, müdür yardımcısı ve denetici) bulundukları konumlar itibarıyla birer öğretim lideri olmak zorundadır (Şişman, 1997, s.9).

Öğretimsel liderlik, tamamen eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçimi okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretimsel liderlik kavramı, etkili okul araştırmalarının temelini oluşturmuştur. Öğretimsel liderlik okul yöneticisinin klasik rol ve liderlik anlayışını köklü bir şekilde değiştirmiştir. Eski liderlik kuramlarında okul yöneticisinin bir takım yönetsel rolleri ön plana çıkarken, öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirme ağırlık kazanmıştır (Çelik, 2003, s.204).

Liderlik ne karizma ne de bir dizi karakter özelliklerine sahip bir kişi olmadığına göre, liderlik çok çalışkan olmak demektir. (Drucker, 1993; Akt: Akgün, 2001, s.28). Öğretimsel liderlik karizmatik bir liderlik değildir. Öğretimsel lider olabilmek için olağanüstü kişisel özelliklere sahip olmak gerekmektedir. Öğretimsel

liderlik, öğretim üzerine odaklaşan bir liderlik biçimidir. Dolayısıyla böyle bir liderlik davranışı eğitim yoluyla kazanılabilir. Bu liderlik kuramı öğretimsel liderin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini savunmaktadır (Çelik, 2003, s.225).

Öğretimsel liderlik kuramının eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları şunlar olabilir (Çelik, 2003, s.225).

1. Öğretimsel liderlik davranışının temelini, öğretim yönelimli davranış oluşturmaktadır. Öğretimsel lider bütün enerjisini okuldaki öğretimin gerçekleştirilmesi doğrultusunda harcamaktadır.

2. Öğretimsel liderlik, okul yönetiminde etkili okul yaklaşımını doğurmuştur. Öğretimsel liderlik yaklaşımıyla etkili okul araştırmaları hızlanmış ve etkili okulun temelinde güçlü bir öğretimsel davranışın yattığı sonucuna varılmıştır.

3. 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.

4. Öğretimsel liderlik ile öğrenme liderliği arasında yakın bir ilişki vardır. Öğretimsel liderlik, okul ve özellikle sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşırken, öğrenme liderliği ise okul genelindeki örgütsel öğrenme üzerinde yoğunlaşmaktadır.

5. Okul yöneticisi öğretimsel lider olarak yetiştirilebilir. Öğretimsel liderlik bazı kişisel özelliklere sahip olmadan çok, bir yetiştirme biçimini gerektirmektedir. Okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik bazı lisansüstü eğitim programlarında öğretimsel liderlik konusu yer almıştır.

6. Öğretimsel liderlik, okulun misyonunu açıkça tanımlar. Okulun temel misyonu öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretmenler odasında okulun misyonuna ilişkin farklı bakış açıları olduğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında birleştirmek güçleşir. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonu geliştirmek amaçlanmaktadır.

7. Öğretimsel liderlik okul yöneticisini uzman bir öğretmen rolüne yaklaştırmaktadır. Öğretimsel lider, eğitim programlarının hazırlanması, uygun öğretim teknolojileri ve yöntemlerinin seçimi, çocuk ve ergenlik psikolojisi gibi öğretimi doğrudan etkileyen konularda öğretmenlere liderlik yapmaya çalışan kişidir.

8. Öğretimsel lider, öğretimde kalite kontrolünü sağlar. Öğretim kalitesindeki düşüklüğü önlemeye çalışır. Öğretimsel liderlik kalite açısından değerlendirildiği zaman, öğretimin kalitesini kontrol etmeye yönelik bir liderlik yaklaşımı olarak görülebilir.

Öğretmen ve öğrencinin yüksek beklenti düzeyine sahip olması, sınıf öğretmeninin denetime kapalı olması, okul programlarının koordinasyon yetersizliği ve öğrenci rehberlik hizmetlerinin etkili yürütülememesi, öğretimsel liderliğe yeni roller yüklemiştir (Çelik, 2003, s.43).

Öğretimsel liderliğin öğretim gibi özel bir alana yönelmesi, çok değişkenli örgütsel faktörleri içermemesi, özellikle okulun içindeki öğretimsel davranışlara önem vermesi ve okulu köklü bir dönüşüme sürükleyememesi, bu kuramın temel sınırlılıkları olarak görülebilir (Çelik, 2003, s.225). Bütün sınırlılıklarına karşın liderliğin, okuldaki öğretimin ve öğrenmenin kalitesini tayin etmede önemli bir faktör olduğu söylenebilir (Şişman, 1997, s.20).

Türkiye’de etkili okul yada okulun etkililiğiyle doğrudan ilgili olarak yapılan araştırmalar, son derece sınırlı olduğu gibi, okulun etkililiğinde bir öğretim lideri olarak genellikle okul müdürlerinin etkisini belirlemeye dönük araştırmalar yapılmıştır. Oysa ki okulun etkililiği iyi bir öğretim programı, bu programın uygulandığı sınıf ve bu sınıfı yönetmekle görevli öğretmenin liderliği ve genel olarak öğretmenin öğretim liderliği ile yakından ilgilidir.

2.1.5. Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları

Bu araştırmada, Hallinger (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim Sistemine uyarlanarak Türkiye’de öğretimsel liderlikle ilgili yapılan ilk araştırmanın, öğretimsel liderlik davranış modelini temel alarak,

sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına uyarlanan üç temel boyut ve bu temel boyutlara ilişkin on görev boyutu ile ilgili davranışlardan oluşmaktadır.

Aşağıda aynı modelin üç temel boyutu ile bu boyutlara ilişkin on görev boyutu ile ilgili davranışlar özetlenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları;

I. BOYUT: Okulun Misyonunu Tanımlama

A. Okulun Amaçlarını Geliştirme: Sınıf öğretmenin; dersin amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar eklemesi, Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirlemesi ve Milli Eğitimin Genel Amaçları ile tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirlemeye ilişkin davranışlarından oluşmaktadır.

B. Okulun Amaçlarını Açıklama: Sınıf öğretmenin; Okulun amaçlarını sınıftaki öğrencilere açıklaması, Okulun amaçlarını okul aile birliği toplantılarında veya diğer toplantılarda öğrenci velilerine açıklaması, Öğrencilerle sohbet sırasında onların dikkatini okulun amaçlarına çekmesi, Kurul toplantılarında öğretmenler ile okulun amaçlarını tartışması, Bir dersin öğretim programını geliştirirken okulun amaçlarını esas alması, Okulun amaçlarını afiş, poster ve diğer araçlarla öğrencilere duyurması ve Öğrenci toplantılarında okulun amaçlarına dikkati çekmesine yönelik davranışlardan oluşmaktadır.

II. BOYUT: Okulun Amaçlarını Açıklama

C. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme: Sınıf öğretmenin; Sınıfta düzenli olarak gözlem yapması, Sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları ödev ve diğer çalışmaları dikkate alması, Öğrencileri değerlendirirken okulun amaçlarını ölçüt alması, Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini belirlemesi, Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini belirlemesi, Öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini öğrenci dosyasında belirtmesi, Öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini öğrenci dosyasında belirtmesi, Öğrencilere öğretim uygulamalarındaki gözlemlerim hakkında bilgi vermek için

zaman ayırması ve Öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları konusunda diğer öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunmasına yönelik davranışlardan oluşmaktadır.

D. Eğitim Programını Koordine Etme: Sınıf öğretmenin; Öğretim programının okulda uygulanması sırasında sınıf içi koordinasyonu sağlaması, Zümre öğretmenleri veya şube öğretmenler kurulu toplantısında diğer öğretmenlerle aynı amaçlar doğrultusunda çalışmak için onlara yardımcı olması, Sınıfta öğrencilere uygulanan öğretim programının amaçlarının üst düzeyde gerçekleştiği konusunda karar verirken sınıfta yapılan sınav sonuçlarından yararlanması, Ders dışı etkinliklerin amaçlarının derslerin özel amaçları ile tutarlı olmasını sağlaması, Sınıf öğretim programında yer alan amaçların kapsamı kapsamadığını görmek için yıllık planı incelemesi, Eğitim ve öğretim etkinliklerini yıllık plana uygun olarak yürütmesi, Eğitimle ilgili materyallerin incelenmesi ve seçimine aktif olarak katılması ve Yıllık ve ünite planlarını yaparken aynı sınıfa derse giren öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışması davranışlarından oluşmaktadır.

E. Öğrenci İlerlemesini İzleme: Sınıf öğretmenin; Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlaması, Öğrencilerin derslerdeki başarılarını konuşmak için öğrencilerle görüşmesi, Öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanması, Sınav sonuçlarını zamanında ilan etmesi, Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi vermesi, Sınıftaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi vermesi, Sınav sonuçları ve gözlemlerime göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirlemesi, Sınıfta özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alması, Özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemleri alması, ve Sınav sonuçlarına göre öğrenme eksikliği olan öğrencileri yetiştirmek için gerekli önlemleri alması davranışlarından oluşmaktadır.

III. BOYUT: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

F. Öğretim Zamanını Koruma: Sınıf öğretmenin; Ders süresi içerisinde anons yapılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşmesi, Ders süresi içerisinde

öğrencilerin idareye çağrılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşmesi, Geç kalan veya dersten kaçan öğrencilerin boşa geçen öğretim zamanını telafi etmek için önlem alması, Öğretim zamanını yeni becerilerin ve kavramların öğrenilmesinde kullanması, Yoklamalara fazla zaman harcamamak için öğrenci isimlerini ezberlemesi ve Ders için gerekli olan malzeme, araç ve gereci derse girmeden önce hazır duruma getirmesi davranışlarından oluşmaktadır.

G. Varlığını Hissettirme: Sınıf öğretmeninin; Teneffüslerde ve ders dışı zamanlarda öğrencilerin görüşme isteklerini karşılamak için zaman ayırması, Ders dışı eğitim etkinliklerine katılması, Öğlen yemekleri ve teneffüslerde öğrencilerle birlikte olmaya çalışması ve Öğrencilerin sorunları olduğunda her an onların yanında olmaya özen göstermesi davranışlarından oluşmaktadır.

H. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme: Sınıf öğretmeninin; Üstün başarı gösteren öğrencilerin okulun şeref tablosunda yer verilerek onların ödüllendirilmesini sağlaması, Öğrencileri çalışmalarından dolayı ödüllendirmek için toplantılardan yararlanması, Gösterdikleri çaba ve başarılarından dolayı öğrencileri övmesi, Öğrencilerin başarılarını öğrenci dosyasına işlemesi, ve Öğrencilerin başarılarından haberdar etmek için velilerle iletişim kurması davranışlarından oluşmaktadır.

I. Mesleki Gelişimini Sağlama: Sınıf öğretmeninin; Mesleki gelişim olanaklarından haberdar olması, Okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinliklerine katılması, Alanı ile ilgili dergi ve makaleleri düzenli bir şekilde takip etmesi, Hizmet içi eğitimde kazandığı becerileri sınıfında uygulaması, Öğretim hedeflerine ulaşabilmek için eğitim araç ve gereçlerini etkili bir şekilde kullanması, Eğitim öğretim konusundaki konferanslara katılması, Mesleki gelişime ilişkin öğretim konusunda diğer öğretmenlerden gelecek görüşme teklifleri için zaman ayırması ve Hizmet içi eğitim sonuçlarını diğer öğretmenlerle paylaşması davranışlarından oluşmaktadır.

J. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama: Sınıf öğretmeninin; Öğrencilerin değişik derslerdeki başarı düzeylerini belirlemek için standartlar koyması, Derse zamanında başlaması ve ders süresince öğretim etkinliklerinde

bulunması, Farklı özelliklerdeki öğrencilerin beklentilerini belirlemesi, Okulun eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini desteklemesi, Sınıfın eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini desteklemesi ve Öğrencileri ile ilgili sürekli yüksek beklentiler geliştirmesi davranışlarından oluşmaktadır.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili yapılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Hallinger (1983) tarafından yapılan araştırmada California'da San Jose kenar mahallelerindeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışı ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için kısa adı PIMRS (Principal Instructional Managemet Rating Scale) olan ve sonradan birçok araştırmada da kullanılan bir araç geliştirerek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulanmıştır (Akt: Gümüşeli, 1996, s.81-82).

1. Genel olarak müdürlerin eğitim programı ve öğretim yönetimine ilgi dereceleri, literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bununla beraber, belirli politikalar uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar görülmüştür.

2. Müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme düzeyleri, daha önceki araştırmalarda belirlenenden yüksek olmuştur.

3. Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun içinde öğrencilerle sık ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu durumun amaçları açıklama, öğrenci başarısını izleme ve varlığını hissettirme görevlerinde daha yoğun olarak hissedildiği ortaya çıkmıştır.

4. Okulların çoğunun öğretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olduğu; bunun aksine, müdürlerin öğretim zamanının etkili kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.

5. Müdürlerin öğretmen çabaları ve başarısını nadiren açıkça desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine öğretmenleri güdülemek için onları özel olarak kabul etme ve sicil raporlarına olumlu not yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

6. Müdürlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür.

7. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı anlaşılmıştır.

8. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Daha açık bir anlatımla; yapılan bu araştırmada; küçük okulların müdürlerinin büyük okul müdürlerine göre eğitim programı ve öğretimin yönetimi ile daha fazla ilgilendikleri anlaşılmıştır. Buna karşın okulun sosyo-ekonomik yapısı, özel program uygulama durumu ve okul-bölge ilişkileri gibi örgütsel değişkenlerin müdürün öğretim liderliği davranışlarını etkilemediği belirlenmiştir.

Hallinger ve Murphy (1985, s.217-247), öğretim liderliği konusunda yaptıkları araştırma ile 10 ilkokulda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada söz konusu davranışlar, geliştirilen bir ölçme aracı ile ölçülmüştür. Araçta öğretim liderliği davranışları üç temel boyut ve on bir alt boyut olarak belirlenmiş ve bunlar içinde toplam 71 madde yer almıştır. Ölçek, likert tipinde hazırlanmış, okul yöneticileri, öğretmenler ve eyalet eğitim birimi müfettişlerine uygulanmıştır. Araştırmanın temel araçlarından biri, öğretim liderliği davranışlarını ölçmek için bir araç geliştirmek olarak açıklanmıştır. Geliştirilen bu araç kısa adı PIMRS olarak (Principal Instructional Management Rating Scale) birçok araştırmacı tarafından da kullanılmış yada veri toplama aracı geliştirmede yararlanılmıştır. Hallinger ve Murphy'nin geliştirdiği, öğretimsel liderlikle ilgili davranışlar üç temel boyutta toplanmıştır.

I. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama

1. Okulun amaçlarını geliştirme
2. Okulun amaçlarını açıklama

II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme

1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme

2. Eğitim programını koordine etme

3. Öğrenci başarısını izleme

III. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

1. Öğretim zamanını koruma

2. Varlığını hissettirme

3. Öğretmenleri çalışmaya özendirme

4. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama

5. Akademik standartlar geliştirme ve uygulama

6. Öğrencileri öğrenmeye özendirme,

görevlerinden oluşmaktadır. Geliştirilen bu araç, okul, program ve öğretim konularıyla ilgili dokümanların taranması yanında, etkili okul konusunda yapılmış araştırmaların sonuçlarından da yararlanılarak oluşturulmuştur

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesinde, yöneticilerin kendileri hakkındaki algıları ile öğretmen ve deneticilerin algıları arasında çoğu durumda farklılıklar çıkmıştır. Araştırmanın çeşitli sınırlılıklarına karşın bazı konularda şu genellemeler yapılmıştır.

1. Genel olarak yöneticiler, program ve öğretimin yönetimine aktif olarak katılmaktadır.

2. Önceki araştırmaların bulgularından farklı olarak yöneticiler, genelde öğretimin denetimine ve değerlendirmesine katılmaktadır.

3. Okul yöneticileri, öğretmenlerle yakın ilişki kurma ve sürdürme konusunda fazla çaba göstermemektedir.

4. Okulların çoğu, öğretim zamanının kesintisiz kullanılmasına ilişkin politika ve uygulamalara sahip değildir.

5. Genel olarak müdürler, öğrenci çaba ve performansını ender olarak pekiştirmektedir.

Araştırmada yöneticilerin öğretim liderliği davranışları üzerinde az yada çok etkili olan bireysel ve örgütsel değişkenler de belirlenmeye çalışılmıştır. Yöneticilerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, yöneticilik kıdemi, aldığı yöneticilik eğitimi, son çalıştığı okulda geçen meslek süresi gibi değişkenler, yöneticilerin öğretim liderliği davranışları üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bayan müdürlerin erkeklere oranla öğretim liderliği davranışlarını kısmen daha çok gösterdikleri belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından ise genç yöneticiler daha etkin bulunmuş, ancak buna bir yorum getirilememiştir. Öğretimsel liderlikle ilgili davranışlarda çevresel faktörlerin (Okul içi çevre) etkili olabileceği düşünülerek bazı ilişkiler aranmıştır. Araştırmada okulun büyüklüğü, çevrenin ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, bölge eğitim birimiyle ilişkiler yönünden öğretim liderliği davranışları arasında ilişki aranmıştır. Küçük okullarda (385 öğrenci) yöneticilerin, büyük okullarda (600 öğrenci) oranla programın ve öğretimin yönetimine daha çok katıldıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ise ayırt edici bir faktör olarak bulunmamıştır.

Gümüşeli (1996) tarafından yapılan araştırmada İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevini hangi derecede yerine getirdiklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu genel amaçlar doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Müdürler, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini hangi derece yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?
2. Öğretmenler, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini hangi derece yerine getirdiklerini algılamaktadırlar?
3. Okul tipi, öğretim şekli, bir yöneticiye düşen öğrenci sayısı, toplam öğrenci sayısı gibi örgütsel değişkenler ile; müdürün meslek kıdemi, yöneticilik kıdemi, yönetim konusunda katıldığı seminer sayısı, eğitim programı ve öğretim konusunda katıldığı seminer sayısı gibi kişisel değişkenlere göre gruplandırma yapıldığında; ilköğretim okulu müdürlerinin algılarına göre, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme bakımından aralarında anlamlı farklar var mıdır?

4. Okul tipi, öğretim şekli, bir yöneticiye düşen öğrenci sayısı, toplam öğrenci sayısı gibi örgütsel değişkenler ile; müdürün meslek kıdemi, yöneticilik kıdemi, yönetim konusunda katıldığı seminer sayısı, eğitim programı ve öğretim konusunda katıldığı seminer sayısı gibi kişisel değişkenlere göre, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme bakımından aralarında anlamlı farklar var mıdır?

5. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirmelerine ilişkin müdür ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Gümüşeli tarafından yapılan araştırma, Türkiye’de öğretim liderliği ile ilgili doğrudan ulaşılabilen ilk araştırma olma özelliğini taşımaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Hallinger (1983) ve Hallinger ve Murphy (1985)’nin geliştirdikleri ve öğretimsel liderlikle ilgili birçok araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan kısa adı PIMRS olan araç kullanılmıştır. Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanarak geliştirilen veri toplama aracı İstanbul ilindeki 110 ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Araştırmada öğretimsel liderlik davranışları üç temel boyut ve on bir alt görev boyutundan oluşmaktadır. Bunlar:

I. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama

1. Okulun amaçlarını geliştirme
2. Okulun amaçlarını açıklama

II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme

1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme
2. Eğitim programını koordine etme
3. Öğrenci başarısını izleme

III. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

1. Öğretim zamanını koruma
2. Varlığını hissettirme
3. Öğretmenleri çalışmaya özendirme

4. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama
5. Akademik standartlar geliştirme ve uygulama
6. Öğrencileri öğrenmeye özendirme

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Okul müdürleri araştırmada yer alan on bir görev içerisinde; okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere 4 görevi; her zaman, bunların dışında kalan, okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi 7 görevi yoğunlukla yaptıklarını algılamışlardır. Bu bulgular ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördüklerini ortaya çıkarmaktadır.

2. Öğretmenler ilköğretim okulu müdürlerinin; okulun amaçlarını geliştirme, açıklama, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere 8 görevi yoğunlukla yerine getirdiklerini; buna karşın, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, gibi 3 görev ise ara sıra yaptıklarını algılamışlardır. Bu bulgular öğretmenlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin müdürlerin algıladıklarından daha düşük düzeyde gerçekleştirdiği görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır.

3. Araştırmada test edilen örgütsel ve bireysel değişkenlere ilişkin müdür algıları genellikle değişken üzerinde paralel biçimde düzenli artışlar göstermiştir.

4. Öğretmenler; okul tipi, okulun öğretim şekli, okuldaki toplam öğrenci sayısı gibi örgütsel değişkenlerle; müdürün meslek deneyimi, yöneticilik deneyimi, eğitim programları ve öğretim konusunda katıldığı hizmet-içi bireysel değişkenlerin müdürün öğretim liderliği davranışlarını .05 anlamlılık düzeyinde etkilediğini algılamışlardır.

5. Deneklerin anketlerden elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, müdür ve öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı algı farklılıkları ortaya çıkmıştır.

Şişman (1997) tarafından Eskişehir ili il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdiklerini ve okul müdürlerinin söz konusu davranışları yerine getirme düzeylerinin bireysel ve örgütsel bazı değişkenlere göre belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğretimsel liderlik davranış boyutları beş boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar:

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma şeklinde belirlenmiştir.

İlköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin, öğretim liderliği kapsamında yer alan davranışları ne ölçüde gösterdiklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, anket tekniğinin ve öğretmenlerin algılarının sınırlılıkları yanında, söz konusu okullarda görevli okul müdürlerinin grup içinde değerlendirilmiş olmasının da sınırlılıklarını taşımaktadır. Ancak ulaşılan sonuçlar, bu öğretim kademesinde görevli okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin bazı ipuçları vermektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçları şöyle özetleyebiliriz;

1. Araştırma kapsamına alınan ilköğretim okullarında, okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin sonuçlar okullar genelinde, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılamalarına göre okul müdürlerinin; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutları kapsamında yer alan öğretim

liderliği davranışları, ortalama olarak okul müdürlerince “çoğunlukla” yerine getirilmektedir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer olan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ise öğretmenlerin algılamalarına göre ortalama olarak “ara sıra” gerçekleşmektedir.

2. İlköğretim okulu müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının, müdürlerin yöneticilik kıdemine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye dönük olarak; ilköğretim okulu müdürlerinin belirtilen bu beş boyut kapsamında yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, bütünde değerlendirilmesi ve müdürlerin yöneticilik kıdemine göre karşılaştırılması sonucu, söz konusu davranışların gösterilmesiyle ilgili olarak kıdemli müdürler lehine anlamlı bir fark vardır.

3. İlköğretim okullarının, içinde yer aldıkları sosyo-ekonomik çevreye göre gruplandırılarak (merkez-kenar) okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılamalarının, okulun bulunduğu çevre yönünden karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlara göre; ilköğretim okulu müdürlerinin belirtilen beş boyut kapsamında yer alan öğretim davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının, okulun bulunduğu çevre yönünden karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlara göre, beş boyutta yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin algıları arasında okulun bulunduğu çevre yönünden genelde anlamlı bir fark yoktur.

4. İlköğretim okullarının, akademik başarıları yönünden, başarı düzeyi yüksek ve başarı düzeyi düşük okullar olarak sınıflandırılarak okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının söz konusu okul kümelerine göre karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlara göre; ilköğretim okulu müdürlerinin, “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, okulların akademik başarı düzeylerine bağılı olarak karşılaştırılması sonucunda okul kümeleri arasında akademik başarı düzeyi yüksek okullar lehine bu boyutta anlamlı bir fark vardır. Diğer davranış boyutlarına ilişkin okulların akademik başarı düzeyine bağılı olarak karşılaştırılması sonucunda öğretmen algılamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Akgün (2001) tarafından yapılan araştırmada, Bolu ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin davranışlarının neler olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları nelerdir?
2. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin; ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Akgün tarafından yapılan araştırma, Türkiye’de öğretim liderliği ile ilgili yapılan ilk nitel araştırma olma özelliğini taşımaktadır. Araştırmada Hallinger (1983) tarafından oluşturulan ve Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanan öğretimsel liderlik modeli kullanılmıştır. Bu model nitelik araştırması yöntemiyle görüşme tekniği kullanılarak 10 okul müdürü ve 10 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada öğretimsel liderlik davranışları, üç temel boyut ve on bir alt görev boyutu ile ilgili görüşme sorularından oluşmaktadır. Bunlar;

1. Okulun amaçlarını geliştirmek için ne tür çalışmalar yapmaktasınız?
2. Okulunuzun amaçlarını kimlere ve nasıl açıklamaktasınız?
3. Okulda öğretimi denetleme ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili çalışmalarınız nelerdir?
4. Okulda eğitim programını koordine etme çalışmalarınız nelerdir?
5. Okulda öğrenci başarısını izlemeye yönelik çalışmalarınız nelerdir?
6. Okulda öğretim zamanını koruma ve iyi kullanmaya yönelik etkinlikleriniz nelerdir?
7. Okulda varlığınızı nasıl hissettirirsiniz?
8. Okulda öğretmenleri çalışmaya nasıl özendirirsiniz?
9. Okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için ne tür etkinlikler yaparsınız?
10. Okulda akademik standartları geliştirme ve uygulama sonuçlarınız nelerdir?

11. Okulda öğrencileri öğrenmeye özendirme için ne tür etkinliklerde bulunmaktasınız?

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. İlköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin çoğunlukla görüş birliği içinde olarak; okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını genellikle gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2. Okul müdürleri; yönetmelik, program veya denetim açısından kendilerini sorumlu olduklarını hissettikleri belli ya da mutad görevlerde (gözlem, koordinasyon, yıllık plan, öğretim zamanını ve özlük dosyaları v.b.) daha aktif davranışlarda bulundukları; öğretmen ve öğrencilere yönelik etkinliklerde ise daha pasif, isteksiz veya kendilerini çok fazla sorumlu hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada okul müdürlerinin daha çok var olan durumu korumaya yönelik çalışmalarda daha dikkatli olduklarını; öğretmen, öğrenci ve öğretime yönelik etkinliklerde ise sorumlulukları daha çok öğretmenlere yüklediklerini, yine okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha çok öğretmenlerin göstermesi gereken davranışlar olarak algıladıkları görülmüştür.

Yukarıda belirtilen öğretim liderliği davranış boyutlarına ilişkin olarak araştırmacılar tarafından okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin yapılan sınıflamalarda birbirine benzer boyutlar söz konusu olduğu gibi birbirinden farklı boyutlar üzerinde de durulmaktadır. Başka bir ifade ile liderlik sürecini oluşturan; lider, izleyen ve ortam değişkenleri, öğretimsel liderlik davranış boyutlarının oluşturulmasında da etkili olmuştur. Öğretimsel liderliğe ilişkin araştırmalarda genelde; okulun amaçlarını belirleme, eğitim ve öğretimi yönetme ve okulda olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma gibi genel başlıklar altında toplanmaktadır (Akgün, 2001, s.51).

Araştırmalardan çıkan bir başka sonuç da; eğitim ve okul yönetimi açısından, öğretimsel liderlik, eğitimle ilgili liderlik içerisinde tanım ve kapsam bakımından diğer liderlik türlerinden farklı olarak; eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimi olmasıdır. Daha açık bir anlatımla; söz konusu araştırmaların bir çoğunda açık örgüt misyonu, sıkı biçimde koordine edilmiş eğitim

programı, öğretimin denetimi, öğrenme ve öğretmeyi özendirici ve artırıcı bir örgüt iklimi vb. özellikler etkili okulların ve özellikle öğretim lideri olarak etkinlik gösteren müdürlerin görev fonksiyonu olarak kabul edilmektedir (Gümüşeli, 1996, s.13).

Yine bu araştırmaların bir çoğunda veri toplama aracı olarak Hallinger tarafından geliştirilen kısa adı PIRMS olan anketin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Taraseina (1993), Griffin (1993), Sheppard (1993) vb. araştırmacılar aynı anketi kullanmışlardır (Gümüşeli, 1996, s.86-90). Öğretimsel liderlikle ilgili araştırmaların genelde; okulun etkililiği, öğrenci başarısı, öğretimin denetimi, okul iklimi ve bireysel ve örgütsel değişkenler ile ilişkilendirilerek yapıldığı görülmektedir.

Öğretimsel liderliğin okullara özgü bir liderlik türü olduğu görülmektedir. Bunun yanında kısa adı PIRMS olan anketin öğretimsel liderlik davranış boyutlarını kapsamlı bir biçimde açıkladığı birçok araştırmada kullanılmasıyla ortaya çıkmaktadır.

Öğretimsel liderlikle ilgili genellikle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutları incelenmiştir. Fakat öğretimsel liderlik sadece okul müdürlerinin yerine getirmesi gereken bir davranış olmayıp aynı zamanda öğretmenlerinden yerine getirmesi gereken bir liderlik davranışdır. Çünkü sınıfta asıl işi öğretimi gerçekleştirmek olan öğretmeninde birinci derecen öğretimsel lider olması gerekmektedir. Öte yandan Türkiye’de ve ulaşılabildiği kadar yabancı literatürde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderliğini ilk defa ortaya koyan bu araştırmanın eğitim yönetimi alanına ve sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin olarak yapılacak diğer araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili olarak; Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklemi, Veri Toplama Yöntemi ile Veri Çözümleme Yöntemi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir araştırmadır. Sınıf Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini betimlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan 20 ilköğretim okulunda görev yapan 55 yönetici (20 Okul Müdürü, 35 Müdür Yardımcısı) ve 315 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada evren üzerinde çalışıldığı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Yöntemi

Bu başlık altında, araştırmada kullanılan verilerin elde edilmesinde kullanılan Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesine ilişkin açıklamalar yer almıştır.

3.3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Halinger (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanan öğretimsel liderlik ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Hallinger (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanarak “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” konusunda okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen anket, araştırmacı ve konu alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, Gümüşeli’nin de görüşleri alınarak sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına uyarlanmıştır.

Konu alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda orijinal ölçekte yer alan “Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme”, alt boyutu sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri arasında yer almaması yönünde görüş ifade etmeleri nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Böylece sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini araştırmayı amaçlayan ölçek üç boyut, bu boyutlara ilişkin on altı boyut ve 66 anket maddesinden oluşturulmuştur. Her bir anket maddesinin karşısında davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere beşli bir seçenek verilmiştir. Bu seçenekler; “Her Zaman – Çoğunlukla – Ara Sıra – Az – Çok Az” (5-1) biçiminde derecelendirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçekte, katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin 3 soru ve sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini belirlemeye yönelik “Okulun Misyonunu Tanımlama”, “Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme” ve “Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” boyutları ile bu boyutlar içinde yer alan “Okulun Amaçlarını Geliştirme”, “Okulun Amaçları Açıklama”, “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Koordine Etme”, “Öğrenci İlerlemesini İzleme”, “Öğretim Zamanını Koruma”; “Varlığını Hissettirme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme”, “Mesleki Gelişmesini Sağlama” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama”, görevlerine ilişkin 66 anket maddesi yer almaktadır.

Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısının .94 olduğu bulunmuştur.

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak kullanılan anketler, 2005-2006 öğretim yılında Bolu İli Merkez ilçe sınırlarında bulunan 20 ilköğretim okulunda Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak (Milli Eğitim Müdürlüğü 19 Ocak 2006 tarih ve 4.14.00.02.311/993 sayılı olurları) ocak ayında uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından uygulanan anketler, 55 yönetici ve 315 sınıf öğretmenine elden ulaştırılmış ve aynı şekilde elden toplanmıştır. 55 yönetici anketinden 41'i, 315 öğretmen anketinden 208'i geri dönmüş, geri dönen anketlerde yapılan incelemeler sonucu tamamı geçerli kabul edilerek toplam 249 anket çözümlemede esas alınmıştır.

Anketlerin dönüş oranları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Anketlerin Dönüş Oranları

Görev	Giden Anket	Dönen Anket	Geçerli Anket	Dönüş Oranı
Yönetici	54	41	41	% 74.6
Sınıf Öğretmeni	315	208	208	% 66.0
Toplam	369	249	249	% 67.3

Tablo 1 incelendiğinde, anketlerin; okul yöneticilerinde % 74.6 oranında, sınıf öğretmenlerinde ise % 66 oranında geri döndüğü görülmektedir. Toplamda ise % 67.3 oranında bir dönüş sağlanmıştır.

3.4. Veri Çözümleme Yöntemi

Okul yöneticisi ve sınıf öğretmenlerine uygulanan anketlerden elde edilen veriler SPSS programı kullanarak çözümlenmiştir. Bu program yardımı ile anket maddelerine verilen cevapların frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ayrıca verilerin analizinde t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır.

Çözümlemede araştırmanın alt problemleri ve toplanan verilerin özellikleri dikkate alınarak aşağıdaki teknikler kullanılmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular için; sorulara verilen yanıtların frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış, bunlarla ilgili tablolar oluşturularak yorumlanmıştır.

1. Alt problem, (Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?) frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılarak analiz edilmiştir.

2. Alt problem, (Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?) t-testi kullanılarak analiz edilmiştir.

3. Alt problem, (Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?) okul yöneticisi ve öğretmenlerin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri için t-testi, mesleki kıdemleri için tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

“Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Düzeylerine” ilişkin yanıtların yorumlanmasında 5’li Likert tipi ölçek kullanılmış olup puanlaması; “Çok Az” 1, “Az” 2, “Ara Sıra” 3, “Çoğunlukla” 4, “Her Zaman” 5 şeklinde puanlandırılarak değerlendirilmeye alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini ölçmek için yapılan bu çalışmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeğindeki aralık için $(5-1=4)$ hesaplanan aralık katsayısına $(4/5=0.80)$ seçenek aralıkları aşağıdaki gibi düzenlenmiştir.

<u>Verilen Puan</u>	<u>Seçenekler</u>	<u>Puan Aralıkları</u>
1	Çok Az	1.00-1.79
2	Az	1.80-2.59
3	Ara Sıra	2.60-3.39
4	Çoğunlukla	3.40-4.19
5	Her Zaman	4.20-5.00

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini belirlemek için, okul yöneticileri ve öğretmenlerden anket yolu ile toplanan veriler analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tablolaştırılarak verilmiştir.

4.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumları) ilişkin bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1.1. Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	Yönetici n=41		Öğretmen n=208		Toplam n=249	
	f	%	f	%	f	%
Kadın	4	9.8	111	53.4	115	46.2
Erkek	37	90.2	97	46.6	134	53.8
Toplam	41	100.0	208	100.0	249	100.0

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Tablo 2 incelendiğinde, yöneticilerin % 9.8’i “kadın”, % 90.2’si ise “erkek”tir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 53.4’ü “kadın”, % 46.6’sı ise “erkek”tir. Buna göre okul

yöneticilerinde, “erkek” yöneticilerin “kadın” yöneticilerden anlamlı bir farkla (% 90.2), fazla olduğu görülmektedir.

4.1.2.Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3
Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular

Mesleki Kıdem	Yönetici n=41		Öğretmen n=208		Toplam n=249	
	f	%	f	%	f	%
1-5 Yıl	0	0	12	5.8	12	4.8
6-10 Yıl	1	2.4	27	13.0	28	11.2
11-15 Yıl	5	12.2	14	6.7	19	7.6
16-20 Yıl	4	9.8	28	13.4	32	12.9
21-25 Yıl	7	17.1	30	14.5	37	14.9
25 Yıl ve Üzeri	24	58.5	97	46.6	121	48.6
Toplam	41	100.0	208	100.0	249	100.0

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Tablo 3 incelendiğinde, tüm grubun % 4.8’i “1-5 Yıl”, % 11.2’si “6-10 Yıl”, % 7.6’sı “11-15 Yıl”, % 12.9’u “16-20 Yıl”, % 14.9’u “21-25 Yıl”, % 48.6’sı “25 Yıl ve Üzeri” kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Grupların kendi içinde dağılımı ise, Tablo 3’te görüldüğü gibi, yöneticilerin; % 2.4’ü “6-10 Yıl”, % 12.2’si “11-15 Yıl”, % 9.8’si “16-20 Yıl”, % 17.1’i “21-25 Yıl”, % 58.5’i “25 Yıl ve Üzeri” kıdeme sahiptir. “1-5 Yıl” kıdeme sahip yönetici bulunmamaktadır. Öğretmenlerin ise; % 5.8’i “1-5 Yıl”, % 13’ü “6-10 Yıl”, % 6.7’si “11-15 Yıl”, % 13.4’ü “16-20 Yıl”, % 14.5’i “21-25 Yıl”, % 46.6’sı “25 Yıl ve Üzeri” kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Tablo 3 genel olarak incelendiğinde, okul yöneticilerinin % 58.5’i ve öğretmenlerin % 46.6’sının “25 Yıl ve Üzeri” kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

4.1.3. Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğrenim Durumu	Yönetici n=41		Öğretmen n=208		Toplam n=249	
	f	%	f	%	f	%
Yüksekokul	25	61.0	154	74.0	179	67.5
Fakülte	16	39.0	54	26.0	70	32.5
Toplam	41	100.0	208	100.0	249	100.0

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Tablo 4 incelendiğinde, tüm grubun % 67.5’i “yüksekokul”, % 32.5’nin de “fakülte” mezunu olduğu görülmektedir.

Grupların kendi içinde dağılımı ise, Tablo 4’te görüldüğü gibi, yöneticilerin % 61’i “yüksekokul”, % 39’u “fakülte” mezunudur. Öğretmenlerin ise; % 74’ü “yüksekokul”, % 26’sı “fakülte” mezunu olduğu görülmektedir. Tablo 4 genel olarak incelendiğinde, okul yöneticileri ve öğretmenlerde en fazla “yüksekokul” mezunu katılımcıların bulundukları görülmektedir.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için sınıf öğretmenlerinin öğretim liderliği rollerine ilişkin puanların; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. Elde edilen bulgular boyutlara göre tablolar halinde verilmiştir.

4.2.1. Okulun Amaçlarını Geliştirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Okulun Amaçlarını Geliştirme” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Okulun Amaçlarını Geliştirmede Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Maddeler		Görev		Çok Az	Az	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman	Toplam	$\bar{x}$	ss
1	Dersin amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar ekleme.	YÖNETİCİ	f	1	-	8	28	4	41	3.82	0.70
			%	2.4	-	19.5	68.3	9.8	100		
		ÖĞRETMEN	f	3	7	62	87	48	207	3.82	0.87
			%	1.4	3.4	29.8	41.8	23.1	99.5		
TOPLAM	f	4	7	70	115	52	248	3.82	0.78		
	%	1.9	3.4	24.6	55.0	16.4	99.7				
2	Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirleme.	YÖNETİCİ	f	-	-	7	22	11	40	4.10	0.67
			%	-	-	17.1	53.7	26.8	97.6		
		ÖĞRETMEN	f	2	6	41	112	46	207	3.93	0.78
			%	1.0	2.9	19.7	53.8	22.1	99.5		
TOPLAM	f	2	6	48	134	57	247	4.01	0.72		
	%	1.0	2.9	18.4	53.7	24.4	98.5				
3	Milli Eğitimin Genel Amaçları ile tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirleme.	YÖNETİCİ	f	-	2	6	18	15	41	4.12	0.84
			%	-	4.9	14.6	43.9	36.6	100		
		ÖĞRETMEN	f	5	10	39	99	54	207	3.90	0.92
			%	2.4	4.8	18.8	47.6	26.0	99.5		
TOPLAM	f	5	12	45	117	69	248	4.01	0.88		
	%	2.4	4.8	16.7	45.7	31.3	99.7				
GENEL TOPLAM		YÖNETİCİ								4.01	0.73
		ÖĞRETMEN								3.88	0.85
		TOPLAM								3.94	0.79

Sınıf öğretmenlerinin “Okulun Amaçlarını Geliştirme” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortalama olarak “Çoğunlukla” seçeneğinde toplandığı görülmektedir. Bu bulgulara göre okul yöneticilerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenleri bu boyuta ilişkin davranışları ortalama olarak “Çoğunlukla” yerine getirmektedirler. Ancak bu rollerden gösterilme sıklığı yönünden ilk sırayı “Milli Eğitimin Genel Amaçları ile tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirleme” ($\bar{x}$:4.12) alırken, son sırayı “Dersin amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar ekleme” ($\bar{x}$:3.82) davranışı almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “Okulun Amaçlarını Geliştirme” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin de ortalama olarak “Çoğunlukla” seçeneğinde toplandığı görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin görüşleri de, okul yöneticilerinde olduğu gibi, sınıf öğretmenleri de bu boyuta ilişkin davranışları “Çoğunlukla” yerine getirmektedirler. Ancak okul

yöneticilerinden farklı olarak, sınıf öğretmenleri en fazla “Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirleme” ($\bar{x}$:3.93) davranışını gösterirken, en az olarak da, okul yöneticilerinin görüşlerinde olduğu gibi “Dersin amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar ekleme” ($\bar{x}$:3.82) davranışını göstermektedirler.

Bulgular bütün olarak incelendiğinde, “Okulun Amaçlarını Geliştirme” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin bulguların aritmetik ortalaması da okul yöneticilerinde ($\bar{x}$:4.01) ve öğretmenlerde ($\bar{x}$:3.88) “Çoğunlukla” seçeneğinde toplanmış olup, okul yöneticileri ve öğretmenlerce sınıf öğretmenlerinin bu boyutta yer alan davranışları “Çoğunlukla” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Bu durum, sınıf öğretmenlerinin “Okulun Misyonunu Tanımlama” boyutunda yer alan “Okulun Amaçlarını Geliştirme” görevini yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2. Okulun Amaçlarını Açıklama Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Okulun Amaçlarını Açıklama” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’daki bulgular incelendiğinde, “Okulun Amaçlarını Açıklama” boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenleri; “Okulun amaçlarını sınıftaki öğrencilere açıklama” ($\bar{x}$:4.24) ve “Okulun amaçlarını okul aile birliği toplantılarında veya diğer toplantılarda öğrenci velilerine açıklama” ($\bar{x}$:4.24) davranışlarını “Her Zaman” yerine getirmektedirler. Diğer yandan “Öğrencilerle sohbet sırasında onların dikkatini okulun amaçlarına çekme” ($\bar{x}$:3.87), “Kurul toplantılarında öğretmenler ile okulun amaçlarını tartışma” ($\bar{x}$:3.75), “Bir dersin öğretim programını geliştirirken okulun amaçlarını esas alma” ($\bar{x}$:3.72), “Okulun

“Okulun Amaçlarını Açıklama” boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre ise sınıf öğretmenleri; “Okulun amaçlarını sınıftaki öğrencilere açıklama” ($\bar{x}$:4.51), “Okulun amaçlarını okul aile birliği toplantılarında veya diğer toplantılarda öğrenci velilerine açıklama” ($\bar{x}$:4.48) ve “Öğrencilerle sohbet sırasında onların dikkatini okulun amaçlarına çekme” ($\bar{x}$:4.22) davranışlarını “Her Zaman” yerine getirmektedirler. “Kurul toplantılarında öğretmenler ile okulun amaçlarını tartışma” ($\bar{x}$:3.43) “Bir dersin öğretim programını geliştirirken okulun amaçlarını esas alma” ($\bar{x}$:3.88), “Okulun amaçlarını afiş, poster ve diğer araçlarla öğrencilere duyurma” ($\bar{x}$:3.43) ve “Öğrenci toplantılarında okulun amaçlarına dikkati çekme” ($\bar{x}$:4.04) davranışlarını ise “Çoğunlukla” yerine getirmektedirler.

Bulgular bütün olarak incelendiğinde, “Okulun Amaçlarını Açıklama” boyutunda yer alan rollere ilişkin bulguların aritmetik ortalaması da okul yöneticilerinde ($\bar{x}$:3.87) ve öğretmenlerde ($\bar{x}$:3.99) “Çoğunlukla” seçeneğinde toplanmış olup, okul yöneticileri ve öğretmenler sınıf öğretmenlerinin bu boyutta yer alan davranışları “Çoğunlukla” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Bu durum, sınıf öğretmenlerinin “Okulun Misyonunu Tanımlama” boyutunda yer alan “Okulun Amaçlarını Açıklama” görevini yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

“Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme” boyutuna ilişkin Tablo 7’deki bulgular incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenleri; “Sınıfta düzenli olarak gözlem yapma” ($\bar{x}$:4.41) ve “Sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları ödev ve diğer çalışmalarını dikkate alma”

($\bar{x}$:4.20) davranışlarını “Her Zaman” yerine getirmektedirler. “Öğrencileri değerlendirirken okulun amaçlarını ölçüt alma” ($\bar{x}$:3.80), “Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini belirleme” ($\bar{x}$:3.92), “Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini belirleme” ($\bar{x}$:4.00), “Öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini öğrenci dosyasında belirtme” ($\bar{x}$:3.87), “Öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini öğrenci dosyasında belirtme” ($\bar{x}$:3.92), “Öğrencilere öğretim uygulamalarındaki gözlemler hakkında bilgi vermek için zaman ayırma” ($\bar{x}$:3.80) ve “Öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları konusunda diğer öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunma” ($\bar{x}$:4.12) davranışlarını ise “Çoğunlukla” yerine getirmektedirler.

“Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme” boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre ise sınıf öğretmenleri; “Sınıfta düzenli olarak gözlem yapma” ($\bar{x}$:4.60), “Sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları ödev ve diğer çalışmaları dikkate alma” ($\bar{x}$:4.56), “Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini belirleme” ($\bar{x}$:4.26), “Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini belirleme” ($\bar{x}$:4.28) ve “Öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları konusunda diğer öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunma” ($\bar{x}$:4.35) rollerini “Her Zaman” yerine getirirken; “Öğrencileri değerlendirirken okulun amaçlarını ölçüt alma” ($\bar{x}$:3.78), “Öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini öğrenci dosyasında belirtme” ($\bar{x}$:4.17), “Öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini öğrenci dosyasında belirtme” ($\bar{x}$:3.82), “Öğrencilere öğretim uygulamalarındaki gözlemler hakkında bilgi vermek için zaman ayırma” ($\bar{x}$:4.00) davranışlarını ise “Çoğunlukla” yerine getirmektedirler.

Bulgular bütün olarak incelendiğinde, “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin bulguların aritmetik ortalaması, okul yöneticilerinde ($\bar{x}$:4.00) “Çoğunlukla” ve öğretmenlerde ($\bar{x}$:4.20) “Her Zaman” yerine getirdikleri şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu durum, sınıf öğretmenlerinin “Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme” boyutunda yer alan “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme” görevini, okul yöneticilerine göre yerine getirilirken; öğretmenlere göre ise üst düzeyde yerine getirildiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4. Eğitim Programını Koordine Etme Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Eğitim Programını Koordine Etme” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarını ne derece yerine getirdiklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 8’de verilmiştir.

“Eğitim Programını Koordine Etme” boyutuna ilişkin Tablo 8’deki bulgular incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenleri; “Öğretim programının okulda uygulanması sırasında sınıf içi koordinasyonu sağlama” ($\bar{x}$:4.26), “Zümre öğretmenleri veya şube öğretmenler kurulu toplantısında diğer öğretmenlerle aynı amaçlar doğrultusunda çalışmak için onlara yardımcı olma” ($\bar{x}$:4.29), “Sınıf öğretim programında yer alan amaçların kapsanıp kapsamadığını görmek için yıllık planı inceleme” ($\bar{x}$:4.24), “Eğitim ve öğretim etkinliklerini yıllık plana uygun olarak yürütme” ($\bar{x}$:4.48), “Eğitimle ilgili materyallerin incelenmesi ve seçimine aktif olarak katılma” ($\bar{x}$:4.24) ve “Yıllık ve ünite planlarını yaparken aynı sınıfa derse giren öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışma” ($\bar{x}$:4.31) davranışlarını “Her Zaman” yerine getirirlerken; “Sınıfta öğrencilere uygulanan öğretim programının amaçlarının üst düzeyde gerçekleştiği konusunda karar verirken sınıfta yapılan sınav sonuçlarından yararlanma” ($\bar{x}$:3.87) ve “Ders dışı etkinliklerin amaçlarının dersin özel amaçları ile tutarlı olmasını sağlama” ($\bar{x}$:3.97) davranışlarını ise “Çoğunlukla” yerine getirmektedirler.

Tablo 8
Eğitim Programını Koordine Etmede Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Maddeler		Görev		Çok Az	Az	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman	Toplam	$\bar{x}$	ss
20	Öğretim programının okulda uygulanması sırasında sınıf içi koordinasyonu sağlama.	YÖNETİCİ	f	-	1	6	15	19	41	4.26	0.80
			%	-	2.4	14.6	36.6	46.3	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	9	99	100	208	4.43	0.57
			%	-	-	4.3	47.6	48.1	100		
		TOPLAM	f	-	1	15	114	119	249	4.34	0.68
%	-		2.4	9.4	42.1	47.2	100				
21	Zümre öğretmenleri veya şube öğretmenler kurulu toplantısında diğer öğretmenlerle aynı amaçlar doğrultusunda çalışmak için onlara yardımcı olma.	YÖNETİCİ	f	1	-	-	25	15	41	4.29	0.71
			%	2.4	-	-	61.0	36.6	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	8	91	109	208	4.48	0.57
			%	-	-	3.8	43.8	52.4	100		
		TOPLAM	f	1	-	8	116	124	249	4.38	0.64
%	2.4		-	3.8	52.4	44.5	100				
22	Sınıfta öğrencilere uygulanan öğretim programının amaçlarının üst düzeyde gerçekleştiği konusunda karar verenler sınıfta yapılan sınav sonuçlarından yararlanma.	YÖNETİCİ	f	-	1	7	29	4	41	3.87	0.59
			%	-	2.4	17.1	70.7	9.8	100		
		ÖĞRETMEN	f	1	-	29	128	49	207	4.08	0.64
			%	0.5	-	13.9	61.5	23.6	99.5		
		TOPLAM	f	1	1	36	157	53	248	3.97	0.61
%	0.5		2.4	15.5	66.1	16.7	99.7				
23	Ders dışı etkinliklerin amaçlarının derslerin özel amaçları ile tutarlı olmasını sağlama.	YÖNETİCİ	f	-	2	5	26	8	41	3.97	0.72
			%	-	4.9	12.2	63.4	19.5	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	10	117	80	207	4.33	0.56
			%	-	-	4.8	56.3	38.5	99.5		
		TOPLAM	f	-	2	15	143	88	248	4.20	0.64
%	-		4.9	8.5	59.8	29.0	99.7				
24	Sınıf öğretim programında yer alan amaçların kapsanıp kapsamadığını görmek için yıllık planı inceleme.	YÖNETİCİ	f	-	-	5	21	15	41	4.24	0.66
			%	-	-	12.2	51.2	36.6	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	1	6	70	130	207	4.58	0.57
			%	-	0.5	2.9	33.7	62.5	99.5		
		TOPLAM	f	-	1	11	91	145	248	4.41	0.61
%	-		0.5	7.5	42.4	49.5	99.7				
25	Eğitim ve öğretim etkinliklerini yıllık plana uygun olarak yürütme.	YÖNETİCİ	f	-	-	1	19	21	41	4.48	0.55
			%	-	-	2.4	46.3	51.2	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	2	71	135	208	4.63	0.50
			%	-	-	1.0	34.1	64.9	100		
		TOPLAM	f	-	-	3	90	156	249	4.55	0.52
%	-		-	1.7	40.2	58.0	100				
26	Eğitimle ilgili materyallerin incelenmesi ve seçimine aktif olarak katılma.	YÖNETİCİ	f	-	-	4	23	14	41	4.24	0.62
			%	-	-	9.8	56.1	34.1	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	15	82	111	208	4.46	0.62
			%	-	-	7.2	39.4	53.4	100		
		TOPLAM	f	-	-	19	105	125	249	4.35	0.62
%	-		-	8.5	47.7	43.7	100				
27	Yıllık ve ünite planlarını yaparken aynı sınıfa derse giren öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışma.	YÖNETİCİ	f	-	1	2	21	17	41	4.31	0.68
			%	-	2.4	4.9	51.2	41.5	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	1	54	150	205	4.72	0.45
			%	-	-	0.5	26.0	72.1	98.6		
		TOPLAM	f	-	1	3	75	167	246	4.51	0.56
%	-		2.4	2.7	38.6	56.8	99.3				
GENEL TOPLAM		YÖNETİCİ								4.20	0.66
		ÖĞRETMEN								4.46	0.56
		TOPLAM								4.33	0.61

“Eğitim Programını Koordine Etme” boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre ise sınıf öğretmenleri; “Öğretim programının okulda uygulanması sırasında sınıf içi koordinasyonu sağlama” ($\bar{x}$:4.43), “Zümre öğretmenleri veya şube öğretmenler kurulu toplantısında diğer öğretmenlerle aynı amaçlar doğrultusunda çalışmak için onlara yardımcı olma” ($\bar{x}$:4.48), “Ders dışı etkinliklerin amaçlarının dersin özel amaçları ile tutarlı olmasını sağlama” ($\bar{x}$:4.33), “Sınıf öğretim programında yer alan amaçların kapsanıp kapsanmadığını görmek için yıllık planı inceleme” ($\bar{x}$:4.58), “Eğitim ve öğretim etkinliklerini yıllık plana uygun olarak yürütme” ($\bar{x}$:4.63), Eğitimle ilgili materyallerin incelenmesi ve seçimine aktif olarak katılma” ($\bar{x}$:4.46), “Yıllık ve ünite planlarını yaparken aynı sınıfa derse giren öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışma” ($\bar{x}$:4.72) davranışlarını “Her Zaman” yerine getirirlerken; “Sınıfta öğrencilere uygulanan öğretim programının amaçlarının üst düzeyde gerçekleştiği konusunda karar verirken sınıfta yapılan sınav sonuçlarından yararlanma” ($\bar{x}$:4.08) davranışını ise “Çoğunlukla” yerine getirmektedirler.

Bulgular bütün olarak incelendiğinde, “Eğitim Programını Koordine Etme” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin bulguların ağırlıklı ortalamasına göre, okul yöneticileri ($\bar{x}$:4.20) ve öğretmenler ($\bar{x}$:4.46) “Her Zaman” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Bu durum, sınıf öğretmenlerinin “Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme” boyutunda yer alan “Eğitim Programını Koordine Etme” görevini, okul yöneticileri ve öğretmenlere göre üst düzeyde yerine getirildiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.5. Öğrenci İlerlemesini İzleme Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Öğrenci İlerlemesini İzleme” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
Öğrenci İlerlemesini İzlemede Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine
İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Maddeler		Görev		Çok Az	Az	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman	Toplam	$\bar{x}$	ss
28	Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlama.	YÖNETİCİ	f	-	-	4	30	7	41	4.07	0.51
			%	-	-	9.8	73.2	17.1	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	2	14	109	83	208	4.31	0.63
			%	-	1.0	6.7	52.4	39.9	100		
29	Öğrencilerin derslerdeki başarılarını konuşmak için öğrencilerle görüşme.	YÖNETİCİ	f	-	1	7	23	10	41	4.02	0.72
			%	-	2.4	17.1	56.1	24.4	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	16	92	99	207	4.40	0.62
			%	-	-	7.7	44.2	47.6	99.5		
30	Öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanma.	YÖNETİCİ	f	-	1	19	120	67	208	4.20	0.65
			%	0.5	0.5	9.1	57.7	32.2	100		
		ÖĞRETMEN	f	1	1	25	147	75	249	4.12	0.61
			%	0.5	0.5	11.8	61.8	25.8	100		
31	Sınav sonuçlarını zamanında ilan etme.	YÖNETİCİ	f	-	-	1	22	18	41	4.41	0.54
			%	-	-	2.4	53.7	43.9	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	2	106	100	208	4.47	0.51
			%	-	-	1.0	51.0	48.1	100		
32	Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi verme.	YÖNETİCİ	f	-	-	2	26	13	41	4.26	0.54
			%	-	-	4.9	63.4	31.7	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	14	92	101	207	4.42	0.61
			%	-	-	6.7	44.2	48.6	99.5		
33	Sınıftaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi verme.	YÖNETİCİ	f	-	-	3	24	14	41	4.26	0.59
			%	-	-	7.3	58.5	34.1	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	5	87	114	206	4.52	0.54
			%	-	-	2.4	41.8	54.8	99		
34	Sınav sonuçları ve gözlemlerime göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirleme.	YÖNETİCİ	f	-	-	7	23	11	41	4.09	0.66
			%	-	-	17.1	56.1	26.8	100		
		ÖĞRETMEN	f	1	2	6	83	116	208	4.49	0.65
			%	0.5	1.0	2.9	39.9	55.8	100		
35	Sınıfta özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alma.	YÖNETİCİ	f	2	1	5	25	8	41	3.87	0.92
			%	4.9	2.4	12.2	61.0	19.5	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	1	11	89	104	205	4.44	0.62
			%	-	0.5	5.3	42.8	50.0	98.6		
36	Özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemleri alma.	YÖNETİCİ	f	2	2	16	114	112	246	4.15	0.77
			%	4.9	1.45	8.75	51.9	34.7	99.3		
		ÖĞRETMEN	f	2	1	5	22	9	39	3.89	0.96
			%	4.9	2.4	12.2	53.7	22.0	95.1		
37	Sınav sonuçlarına göre öğrenme eksikliği olan öğrencileri yetiştirmek için gerekli önlemleri alma.	YÖNETİCİ	f	-	2	12	18	9	41	3.82	0.83
			%	-	4.9	29.3	43.9	22.0	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	3	8	97	99	207	4.41	0.63
			%	-	1.4	3.8	46.6	47.6	99.5		
GENEL TOPLAM		YÖNETİCİ	f	-	5	20	115	108	248	4.11	0.73
			%	-	3.1	16.5	45.2	34.8	99.7		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	-	-	-	-	4.07	0.68
			%	-	-	-	-	-	-	4.40	0.60
GENEL TOPLAM		TOPLAM	f	-	-	-	-	-	4.24	0.64	
			%	-	-	-	-	-	-		

“Öğrenci İlerlemesini İzleme” boyutuna ilişkin Tablo 9’daki bulgular incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenleri; “Sınav sonuçlarını zamanında ilan etme” ($\bar{x}$:4.41), “Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi verme” ($\bar{x}$:4.26) ve “Sınıftaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi verme” ($\bar{x}$:4.26) davranışlarını “Her Zaman” yerine getirirken; “Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlama” ($\bar{x}$:4.07), “Öğrencilerin derslerdeki başarılarını konuşmak için öğrencilerle görüşme” ($\bar{x}$:4.02), “Öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanma” ($\bar{x}$:4.04) ve “Sınav sonuçları ve gözlemlerime göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirleme” ($\bar{x}$:4.09), “Sınıfta özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alma” ($\bar{x}$:3.87), “Özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemleri alma” ($\bar{x}$:3.89) ve “Sınav sonuçlarına göre öğrenme eksikliği olan öğrencileri yetiştirmek için gerekli önlemleri alma” ($\bar{x}$:3.82) davranışlarını ise “Çoğunlukla” yerine getirmektedirler.

“Öğrenci İlerlemesini İzleme” boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre ise sınıf öğretmenleri; “Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlama” ($\bar{x}$:4.31), “Öğrencilerin derslerdeki başarılarını konuşmak için öğrencilerle görüşme” ($\bar{x}$:4.40), “Öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanma” ($\bar{x}$:4.20), “Sınav sonuçlarını zamanında ilan etme” ($\bar{x}$:4.47), “Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi verme” ($\bar{x}$:4.42), “Sınıftaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi verme” ($\bar{x}$:4.52), “Sınav sonuçları ve gözlemlerime göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirleme” ($\bar{x}$:4.49), “Sınıfta özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alma” ($\bar{x}$:4.44), “Özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemleri alma” ($\bar{x}$:4.41), “Sınav sonuçlarına göre öğrenme eksikliği olan öğrencileri yetiştirmek için

gerekli önlemleri alma”($\bar{x}$:4.41), davranışlarını “Her Zaman” yerine getirmektedirler.

Bulgular bütün olarak incelendiğinde, “Öğrenci İlerlemesini İzleme” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin bulguların aritmetik ortalaması incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini, okul yöneticileri ($\bar{x}$:4.07) “Çoğunlukla” ve öğretmenler ($\bar{x}$: 4.40) “Her Zaman” yerine getirdikleri şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu durum, sınıf öğretmenlerinin “Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme” boyutunda yer alan “Öğrenci İlerlemesini İzleme” görevini, okul yöneticilerine göre yerine getirilirken; öğretmenlere göre ise üst düzeyde yerine getirildiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.6. Öğretim Zamanını Koruma Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Öğretim Zamanını Koruma” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 10’da verilmiştir.

“Öğretim Zamanını Koruma” boyutuna ilişkin Tablo 10’daki bulgular incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenleri; “Ders süresi içerisinde anons yapılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşme” ($\bar{x}$:3.60), “Öğretim zamanını yeni becerilerin ve kavramların öğrenilmesinde kullanma” ($\bar{x}$:3.90), “Yoklamalara fazla zaman harcamamak için öğrenci isimlerini ezberleme” ($\bar{x}$:3.53), ve “Ders için gerekli olan malzeme, araç ve gereci derse girmeden önce hazır duruma getirme” ($\bar{x}$:3.87) davranışlarını “Çoğunlukla” yerine getirirlerken; “Ders süresi içerisinde öğrencilerin idareye çağrılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşme” ($\bar{x}$:3.34) ve “Geç kalan veya dersten kaçan öğrencilerin boşa geçen öğretim zamanını telafi etmek için önlem alma” ($\bar{x}$:3.34) davranışlarını ise “Ara Sıra” yerine getirmektedirler.

Tablo 10

Öğretim Zamanını Korumada Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Maddeler		Görev		Çok Az	Az	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman	Toplam	$\bar{x}$	ss
38	Ders süresi içerisinde anons yapılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşme.	YÖNETİCİ	f	4	3	7	18	9	41	3.60	1.20
			%	9.8	7.3	17.1	43.9	22.0	100		
		ÖĞRETMEN	f	31	21	47	65	38	202	3.28	1.31
			%	14.9	10.1	22.6	31.3	18.3	97.1		
		TOPLAM	f	35	24	54	83	47	243	3.44	1.25
			%	12.3	8.7	19.8	37.6	20.1	98.5		
39	Ders süresi içerisinde öğrencilerin idareye çağırılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşme.	YÖNETİCİ	f	5	4	11	14	7	41	3.34	1.23
			%	12.2	9.8	26.8	34.1	17.1	100		
		ÖĞRETMEN	f	27	32	26	81	38	204	3.34	1.30
			%	13.0	15.4	12.5	38.9	18.3	98.1		
		TOPLAM	f	32	36	37	95	45	245	3.34	1.26
			%	12.6	12.6	19.6	36.5	17.7	99.0		
40	Geç kalan veya dersten kaçan öğrencilerin boşa geçen öğretim zamanını telafi etmek için önlem alma.	YÖNETİCİ	f	2	3	18	15	3	41	3.34	0.91
			%	4.9	7.3	43.9	36.6	7.3	100		
		ÖĞRETMEN	f	8	7	30	101	59	205	3.95	0.96
			%	3.8	3.4	14.4	48.6	28.4	98.6		
		TOPLAM	f	10	10	48	116	62	246	3.64	0.93
			%	4.3	5.3	29.1	42.6	17.8	99.3		
41	Öğretim zamanını yeni becerilerin ve kavramların öğrenilmesinde kullanma.	YÖNETİCİ	f	-	1	8	26	6	41	3.90	0.66
			%	-	2.4	19.5	63.4	14.6	100		
		ÖĞRETMEN	f	1	-	9	102	93	205	4.39	0.62
			%	0.5	-	4.3	49.0	44.7	98.6		
		TOPLAM	f	1	1	17	128	99	246	4.14	0.64
			%	0.5	2.4	11.9	56.2	29.6	99.3		
42	Yoklamalara fazla zaman harcamamak için öğrenci isimlerini ezberleme.	YÖNETİCİ	f	3	2	11	20	5	41	3.53	1.02
			%	7.3	4.9	26.8	48.8	12.2	100		
		ÖĞRETMEN	f	3	3	15	55	129	205	4.48	0.81
			%	1.4	1.4	7.2	26.4	62	98.6		
		TOPLAM	f	6	5	26	75	134	246	4.00	0.91
			%	4.3	3.1	17.0	37.6	37.1	99.3		
43	Ders için gerekli olan malzeme, araç ve gereci derse girmeden önce hazır duruma getirme.	YÖNETİCİ	f	-	2	7	26	6	41	3.87	0.71
			%	-	4.9	17.1	63.4	14.6	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	3	86	119	208	4.55	0.52
			%	-	-	1.4	41.3	57.2	100		
		TOPLAM	f	-	2	10	112	125	249	4.21	0.61
			%	-	4.9	9.2	52.3	35.9	100		
GENEL TOPLAM		YÖNETİCİ								3.59	.095
		ÖĞRETMEN								3.99	0.92
		TOPLAM								3.79	0.93

“Öğretim Zamanını Koruma” boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre ise sınıf öğretmenleri; “Öğretim zamanını yeni becerilerin ve kavramların öğrenilmesinde kullanma” ($\bar{x}$:4.39), “Yoklamalara fazla zaman harcamamak için öğrenci isimlerini ezberleme” ($\bar{x}$:4.48) ve “Ders için gerekli olan malzeme, araç ve gereci derse girmeden önce hazır duruma getirme” ($\bar{x}$:4.55) davranışlarını “Her

Zaman” yerine getirmektedirler. “Geç kalan veya dersten kaçan öğrencilerin boşa geçen öğretim zamanını telafi etmek için önlem alma” ($\bar{x}$:3.95) rolünü “Çoğunlukla” yerine getirirken; “Ders süresi içerisinde anons yapılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşme” ($\bar{x}$:3.28) ve “Ders süresi içerisinde öğrencilerin idareye çağrılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşme” ($\bar{x}$:3.34) davranışlarını ise “Ara Sıra” yerine getirmektedirler.

Bulgular bütün olarak incelendiğinde, “Öğretim Zamanını Koruma” boyutunda yer alan rollere ilişkin bulguların aritmetik ortalaması da okul yöneticilerinde ($\bar{x}$:3.59) ve öğretmenlerde ($\bar{x}$:3.99) “Çoğunlukla” seçeneğinde toplanmış olup, okul yöneticileri ve öğretmenler sınıf öğretmenlerinin bu boyutta yer alan davranışları “Çoğunlukla” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Bu durum, sınıf öğretmenlerinin “Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” boyutunda yer alan “Öğretim Zamanını Koruma” görevini yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2.7. Varlığını Hissettirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Varlığını Hissettirme” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 11’de verilmiştir.

“Varlığını Hissettirme” boyutuna ilişkin Tablo 11’deki bulgular incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenleri; bu boyutta yer alan “Teneffüslerde ve ders dışı zamanlarda öğrencilerin görüşme isteklerini karşılamak için zaman ayırma” ($\bar{x}$:4.07), “Ders dışı eğitim etkinliklerine katılma” ($\bar{x}$:3.75), “Öğlen yemekleri ve teneffüslerde öğrencilerle birlikte olmaya çalışma” ($\bar{x}$:3.46), Öğrencilerin sorunları olduğunda her an onların yanında olmaya özen gösterme” ($\bar{x}$:4.60), davranışlarını “Çoğunlukla” yerine getirmektedirler.

Tablo 11
Varlığını Hissettirmede Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin
Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Maddeler		Görev		Çok Az	Az	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman	Toplam	$\bar{x}$	ss
44	Teneffüslerde ve ders dışı zamanlarda öğrencilerin görüşme isteklerini karşılamak için zaman ayırma.	YÖNETİCİ	f	-	1	7	21	12	41	4.07	0.75
			%	-	2.4	17.1	51.2	29.3	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	10	70	128	208	4.56	0.58
			%	-	-	4.8	33.7	61.5	100		
		TOPLAM	f	-	1	17	91	140	249	4.31	0.66
			%	-	2.4	10.9	42.4	45.4	100		
45	Ders dışı eğitim etkinliklerine katılma.	YÖNETİCİ	f	1	1	10	24	5	41	3.75	0.79
			%	2.4	2.4	24.4	58.5	12.2	100		
		ÖĞRETMEN	f	1	-	29	97	81	208	4.23	0.72
			%	0.5	-	13.9	46.6	38.9	100		
		TOPLAM	f	2	1	39	121	86	249	3.99	0.75
			%	1.4	2.4	19.1	52.5	25.5	100		
46	Öğlen yemekleri ve teneffüslerde öğrencilerle birlikte olmaya çalışma.	YÖNETİCİ	f	1	4	14	19	3	41	3.46	0.86
			%	2.4	9.8	34.1	46.3	7.3	100		
		ÖĞRETMEN	f	3	8	55	85	57	208	3.88	0.90
			%	1.4	3.8	26.4	40.9	27.4	100		
		TOPLAM	f	4	12	69	104	60	249	3.67	0.88
			%	1.9	6.8	30.2	43.6	17.3	100		
47	Öğrencilerin sorunları olduğunda her an onların yanında olmaya özen gösterme.	YÖNETİCİ	f	1	1	6	22	11	41	4.00	0.86
			%	2.4	2.4	14.6	53.7	26.8	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	7	68	133	208	4.60	0.55
			%	-	-	3.4	32.7	63.9	100		
		TOPLAM	f	1	1	13	90	144	249	4.30	0.70
			%	2.4	2.4	9.0	43.2	45.3	100		
GENEL TOPLAM		YÖNETİCİ								3.82	0.81
		ÖĞRETMEN								4.31	0.68
		TOPLAM								4.06	0.74

“Varlığını Hissettirme” boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre ise sınıf öğretmenleri; “Teneffüslerde ve ders dışı zamanlarda öğrencilerin görüşme isteklerini karşılamak için zaman ayırma” ($\bar{x}$:4.56), “Ders dışı eğitim etkinliklerine katılma” ($\bar{x}$:4.23) ve “Öğrencilerin sorunları olduğunda her an onların yanında olmaya özen gösterme” ($\bar{x}$:4.60) davranışlarını “Her Zaman” yerine getirirlerken; “Öğlen yemekleri ve teneffüslerde öğrencilerle birlikte olmaya çalışma” ($\bar{x}$:3.88) davranışını ise “Çoğunlukla” yerine getirmektedirler.

Bulgular bütün olarak incelendiğinde, “Varlığını Hissettirme” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin bulguların aritmetik ortalaması incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri, okul

yöneticilerinde ($\bar{x}$:3.82) “Çoğunlukla” ve öğretmenlerde ($\bar{x}$:4.31) “Her Zaman” yerine getirdikleri şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu durum, sınıf öğretmenlerinin “Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” boyutunda yer alan “Varlığını Hissettirme” görevini, okul yöneticilerine göre yerine getirilirken; öğretmenlere göre ise üst düzeyde yerine getirildiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.8. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 12’de verilmiştir.

“Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” boyutuna ilişkin Tablo 12’deki bulgular incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenleri; “Gösterdikleri çaba ve başarılarından dolayı öğrencileri övme” ($\bar{x}$:4.24) ve “Öğrencilerin başarılarını öğrenci dosyasına işleme” ($\bar{x}$:4.24) davranışlarını “Her Zaman” yerine getirirlerken; “Üstün başarı gösteren öğrencilerin okulun şeref tablosunda yer verilerek onların ödüllendirilmesini sağlama” ($\bar{x}$:4.00), “Öğrencileri çalışmalarından dolayı ödüllendirmek için toplantılardan yararlanma” ($\bar{x}$:4.00) ve “Öğrencilerin başarılarından haberdar etmek için velilerle iletişim kurma” ($\bar{x}$:4.17) davranışlarını ise “Çoğunlukla” yerine getirmektedirler.

“Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre ise sınıf öğretmenleri; “Öğrencileri çalışmalarından dolayı ödüllendirmek için toplantılardan yararlanma” ($\bar{x}$:4.22), “Gösterdikleri çaba ve başarılarından dolayı öğrencileri övme” ($\bar{x}$:4.60), “Öğrencilerin başarılarını öğrenci dosyasına işleme” ($\bar{x}$:4.45) ve “Öğrencilerin başarılarından haberdar etmek için velilerle iletişim kurma” ($\bar{x}$:4.60) davranışlarını “Her Zaman” yerine getirirlerken;

“Üstün başarı gösteren öğrencilerin okulun şeref tablosunda yer verilerek onların ödüllendirilmesini sağlama” ($\bar{x}$:4.07), davranışını ise “Çoğunlukla” yerine getirmektedirler.

Tablo 12
Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmede Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Maddeler		Görev		Çok Az	Az	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman	Toplam	$\bar{x}$	ss
48	Üstün başarı gösteren öğrencilerin okulun şeref tablosunda yer verilerek onların ödüllendirilmesini sağlama.	YÖNETİCİ	f	-	2	6	23	10	41	4.00	0.77
			%	-	4.9	14.6	56.1	24.4	100		
		ÖĞRETMEN	f	4	5	32	95	70	206	4.07	0.87
			%	1.9	2.4	15.4	45.7	33.7	99		
		TOPLAM	f	4	7	38	118	80	247	4.03	0.82
			%	1.9	3.6	15.0	50.9	29.0	99.5		
49	Öğrencileri çalışmalarından dolayı ödüllendirmek için toplantılardan yararlanma.	YÖNETİCİ	f	-	1	6	26	8	41	4.00	0.67
			%	-	2.4	14.6	63.4	19.5	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	6	19	104	77	206	4.22	0.73
			%	-	2.9	9.1	50.0	37.0	99		
		TOPLAM	f	-	7	25	130	858	247	4.11	0.70
			%	-	2.6	11.8	56.7	28.2	99.5		
50	Gösterdikleri çaba ve başarılarından dolayı öğrencileri övme.	YÖNETİCİ	f	-	-	4	23	14	41	4.24	0.62
			%	-	-	9.8	56.1	34.1	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	6	71	131	208	4.60	0.54
			%	-	-	2.9	34.1	63.0	100		
		TOPLAM	f	-	-	10	94	145	249	4.42	0.58
			%	-	-	6.3	45.1	48.5	100		
51	Öğrencilerin başarılarını öğrenci dosyasına işleme.	YÖNETİCİ	f	-	-	5	21	15	41	4.24	0.66
			%	-	-	12.2	51.2	36.6	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	3	12	79	111	205	4.45	0.67
			%	-	1.4	5.8	38.0	53.4	98.6		
		TOPLAM	f	-	3	17	100	126	246	4.34	0.66
			%	-	1.4	9.0	44.6	45.0	99.3		
52	Öğrencilerin başarılarından haberdar etmek için velilerle iletişim kurma.	YÖNETİCİ	f	-	1	4	23	13	41	4.17	0.70
			%	-	2.4	9.8	56.1	31.7	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	7	69	132	208	4.60	0.55
			%	-	-	3.4	33.2	63.5	100		
		TOPLAM	f	-	1	11	92	145	249	4.38	0.62
			%	-	2.4	6.6	44.6	47.6	100		
GENEL TOPLAM		YÖNETİCİ								4.13	0.68
		ÖĞRETMEN								4.38	0.67
		TOPLAM								4.25	0.67

Bulgular bütün olarak incelendiğinde, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” boyutunda yer alan rollere ilişkin bulguların ağırlıklı ortalaması incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini, okul

yöneticileri ($\bar{x}$:4.13) “Çoğunlukla” ve öğretmenler ($\bar{x}$:4.38) “Her Zaman” yerine getirdikleri şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu durum, sınıf öğretmenlerinin “Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” boyutunda yer alan “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” görevini, okul yöneticilerine göre yerine getirilirken; öğretmenlere göre ise üst düzeyde yerine getirildiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.9. Mesleki Gelişimini Sağlama Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Mesleki Gelişimini Sağlama” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 13’te verilmiştir.

“Mesleki Gelişimini Sağlama” boyutuna ilişkin Tablo 13’deki bulgular incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenleri; bu boyutta yer alan; “Mesleki gelişim olanaklarından haberdar olma” ($\bar{x}$:3.92), “Okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma” ($\bar{x}$:4.07), “Alanı ile ilgili dergi ve makaleleri düzenli bir şekilde takip etme” ($\bar{x}$:3.67), “Hizmet içi eğitimde kazandığı becerileri sınıfında uygulama” ($\bar{x}$:3.82), “Öğretim hedeflerine ulaşabilmek için eğitim araç ve gereçlerini etkili bir şekilde kullanma” ($\bar{x}$:4.00), “Eğitim öğretim konusundaki konferanslara katılma” ($\bar{x}$:3.53), “Mesleki gelişime ilişkin öğretim konusunda diğer öğretmenlerden gelecek görüşme teklifleri için zaman ayırma” ($\bar{x}$:3.63), “Hizmet içi eğitim sonuçlarını diğer öğretmenlerle paylaşma” ($\bar{x}$:3.57), davranışlarını “Çoğunlukla” yerine getirmektedirler.

“Mesleki Gelişimini Sağlama” boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre ise sınıf öğretmenleri; “Mesleki gelişim olanaklarından haberdar olma” ($\bar{x}$:4.41), “Okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma” ($\bar{x}$:4.28), “Hizmet içi eğitimde kazandığı becerileri sınıfında uygulama” ($\bar{x}$:4.39), “Öğretim hedeflerine ulaşabilmek için eğitim araç ve gereçlerini etkili bir şekilde kullanma” ($\bar{x}$:4.47), “Mesleki gelişime ilişkin öğretim konusunda diğer öğretmenlerden gelecek görüşme teklifleri için zaman ayırma” ($\bar{x}$:4.35) ve “Hizmet içi eğitim sonuçlarını diğer öğretmenlerle paylaşma” ($\bar{x}$:4.31) davranışlarını “Her Zaman” yerine getirirlerken; “Alanı ile ilgili dergi ve makaleleri düzenli bir şekilde takip etme” ($\bar{x}$:3.89) ve “Eğitim öğretim konusundaki konferanslara katılma” ($\bar{x}$:3.98) davranışlarını ise “Çoğunlukla” yerine getirmektedirler.

Bulgular bütün olarak incelendiğinde, “Mesleki Gelişimini Sağlama” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin bulguların ağırlıklı ortalaması incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri, okul yöneticilerinde ($\bar{x}$:3.77) “Çoğunlukla” ve öğretmenlerde ($\bar{x}$:4.26) “Her Zaman” yerine getirdikleri şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu durum, sınıf öğretmenlerinin “Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” boyutunda yer alan “Mesleki Gelişimini Sağlama” görevini, okul yöneticilerine göre yerine getirilirken; öğretmenlere göre ise üst düzeyde yerine getirildiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.10. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14
Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulamada Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Maddeler		Görev		Çok Az	Az	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman	Toplam	$\bar{x}$	ss
61	Öğrencilerin değişik derslerdeki başarı düzeylerini belirlemek için standartlar koyma.	YÖNETİCİ	f	1	-	13	24	3	41	3.68	0.72
			%	2.4	-	31.7	58.5	7.3	100		
		ÖĞRETMEN	f	3	2	30	123	44	202	4.00	0.73
			%	1.4	1.0	14.1	59.1	21.2	97.1		
		TOPLAM	f	4	2	43	147	47	243	3.84	0.72
%	1.9	1.0	23.1	58.8	14.2	98.5					
62	Derse zamanında başlar. ders süresince öğretim etkinliklerinde bulunma.	YÖNETİCİ	f	1	2	2	28	7	40	3.95	0.81
			%	2.4	4.9	4.9	68.3	17.1	97.6		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	2	67	139	208	4.65	0.49
			%	-	-	1.0	32.2	66.8	100		
		TOPLAM	f	1	2	4	95	146	248	4.30	0.65
%	2.4	4.9	2.9	50.2	41.9	98.8					
63	Farklı özelliklerdeki öğrencilerin beklentilerini belirleme.	YÖNETİCİ	f	2	1	4	30	4	41	3.80	0.84
			%	4.9	2.4	9.8	73.2	9.8	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	10	102	96	208	4.41	0.58
			%	-	-	4.8	49.0	46.2	100		
		TOPLAM	f	2	1	14	132	100	249	4.10	0.71
%	4.9	2.4	7.3	61.1	28.0	100					
64	Okulun eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini destekleme.	YÖNETİCİ	f	-	1	5	31	4	41	3.92	0.56
			%	-	2.4	12.2	75.6	9.8	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	1	7	90	110	208	4.48	0.58
			%	-	0.5	3.4	43.3	52.9	100		
		TOPLAM	f	-	2	12	121	114	249	4.20	0.57
%	-	1.4	7.8	59.4	31.3	100					
65	Sınıfın eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini destekleme.	YÖNETİCİ	f	-	2	2	30	7	41	4.02	0.65
			%	-	4.9	4.9	73.2	17.1	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	8	83	117	208	4.52	0.57
			%	-	-	3.8	39.9	56.3	100		
		TOPLAM	f	-	2	10	113	124	249	4.27	0.61
%	-	4.9	4.3	56.5	36.7	100					
66	Öğrencileri ile ilgili sürekli yüksek beklentiler geliştirme.	YÖNETİCİ	f	-	2	2	30	7	41	4.02	0.65
			%	-	4.9	4.9	73.2	17.1	100		
		ÖĞRETMEN	f	-	-	8	83	117	208	4.52	0.57
			%	-	-	3.8	39.9	56.3	100		
		TOPLAM	f	-	2	10	113	124	249	4.27	0.61
%	-	4.9	4.3	56.5	36.7	100					
GENEL TOPLAM		YÖNETİCİ								3.89	0.70
		ÖĞRETMEN								4.43	0.58
		TOPLAM								4.16	0.64

“Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” boyutuna ilişkin Tablo 14’deki bulgular incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre sınıf öğretmenleri; bu boyutta yer alan; “Öğrencilerin değişik derslerdeki başarı düzeylerini belirlemek için standartlar koyma” ($\bar{x}$:3.68), “Derse zamanında başlar, ders süresince öğretim etkinliklerinde bulunma” ($\bar{x}$:3.95), “Farklı özelliklerdeki öğrencilerin beklentilerini belirleme” ($\bar{x}$:3.80), “Okulun eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini destekleme” ($\bar{x}$:3.92), “Sınıfın eğitim standardını

gerçekleştiren öğrencilerini destekleme” ($\bar{x}$:4.02), “Öğrencileri ile ilgili sürekli yüksek beklentiler geliştirme” ($\bar{x}$:4.02), davranışlarını “Çoğunlukla” yerine getirmektedirler.

“Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre ise sınıf öğretmenleri; “Derse zamanında başlar, ders süresince öğretim etkinliklerinde bulunma” ($\bar{x}$:4.65), “Farklı özelliklerdeki öğrencilerin beklentilerini belirleme” ($\bar{x}$:4.41), “Okulun eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini destekleme” ($\bar{x}$:4.48), “Sınıfın eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini destekleme” ($\bar{x}$:4.52) ve “Öğrencileri ile ilgili sürekli yüksek beklentiler geliştirme” ($\bar{x}$:4.52) davranışlarını “Her Zaman” yerine getirirlerken; “Öğrencilerin değişik derslerdeki başarı düzeylerini belirlemek için standartlar koyma” ($\bar{x}$:4.00) davranışlarını ise “Çoğunlukla” yerine getirmektedirler.

Bulgular bütün olarak incelendiğinde, “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” boyutunda yer alan rollere ilişkin bulguların aritmetik ortalaması incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri, okul yöneticilerinde ($\bar{x}$:3.89) “Çoğunlukla” ve öğretmenlerde ($\bar{x}$:4.43) “Her Zaman” yerine getirdikleri şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu durum, sınıf öğretmenlerinin “Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” boyutunda yer alan “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” görevini, okul yöneticilerine göre yerine getirilirken; öğretmenlere göre ise üst düzeyde yerine getirildiği şeklinde yorumlanabilir.

Genel olarak; yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik görevlerinden; “Eğitim Programını Koordine Etme” görevini “Her Zaman” yerine getirdiklerini, buna karşın; “okulun amaçlarını geliştirme”, “Okulun Amaçlarını Açıklama”, “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Öğrenci İlerlemesini İzleme”, “Öğretim Zamanını Koruma”, “Varlığını Hissettirme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme”, “Mesleki Gelişimini Sağlama” ve Akademik Standartlar Geliştirme ve

Uygulama” olmak üzere dokuz görevi “Çoğunlukla” yerine getirdikleri ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler ise öğretimsel liderlik görevlerinden; “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programının Koordine Etme”, “Öğrenci İlerlemesini İzleme”, “Varlığını Hissettirme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme”, “Mesleki Gelişimini Sağlama” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” olmak üzere yedi görevi her zaman, “Okulun Amaçlarını Geliştirme”, “Okulun Amaçlarını Açıklama” ve “Öğretim Zamanını Koruma” görevlerini ise “Çoğunlukla” yerine getirdikleri görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik görevlerini; okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15’de görüldüğü gibi okul yönetici ve öğretmenlerin; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri, “Okul Amaçlarını Geliştirme” ve “Okulun Amaçlarını Açıklama” görevlerinde anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>.05$). Her iki grubunda öğretmenlerin “Okulun Amaçlarını Geliştirme” görevini “Çoğunlukla” yerine getirdiklerini belirtmelerine karşın okul yöneticilerinin aritmetik ortalama puanlarının öğretmenlerinkinden yüksek olması, okul yöneticilerinin “Okulun Amaçlarını Geliştirme” görevinin yerine getirilmesi konusunda öğretmenlere göre daha olumlu düşündüklerini göstermektedir. Yine her iki grubunda “Okulun Amaçlarını Açıklama” görevini “Çoğunlukla” yerine getirildiğini düşünmelerine karşın, öğretmenlerin aritmetik ortalama puanlarının yöneticilerden yüksek olması öğretmenlerin okul yöneticilerine göre “Okulun Amaçlarını Açıklama” görevinin yerine getirilmesi konusunda daha olumlu düşünmektedirler. Buna karşılık okul

yöneticisi ve öğretmen görüşleri, “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Koordine Etme”, “Öğrenci İlerlemesini İzleme”, “Öğretim Zamanını Koruma”, “Varlığını Hissettirme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme”, “Mesleki Gelişimini Sağlama” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” görevlerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 15

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri Arasındaki Fark

Boyut	Görev	N	$\bar{x}$	s.s	t	df	P
Okulun Amaçlarını Geliştirme	Yönetici	40	4.01	.61	-1.12	245	.260*
	Öğretmen	207	3.88	.67	-1.19	58.33	.237*
Okulun Amaçlarını Açıklama	Yönetici	40	3.88	.54	-1.35	238	.178*
	Öğretmen	200	4.01	.55	-1.36	56.23	.178*
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Yönetici	39	3.98	.48	-2.98	227	.003
	Öğretmen	190	4.22	.43	-2.76	51.05	.008
Eğitim Programını Koordine Etme	Yönetici	41	4.21	.46	-3.79	241	.000
	Öğretmen	202	4.47	.38	-3.32	51.42	.002
Öğrenci İlerlemesini İzleme	Yönetici	39	4.09	.45	-4.59	237	.000
	Öğretmen	200	4.41	.38	-4.12	49.26	.000
Öğretim Zamanını Koruma	Yönetici	41	3.60	.70	-3.99	231	.000
	Öğretmen	192	4.01	.57	-3.49	51.92	.001
Varlığını Hissettirme	Yönetici	41	3.82	.68	-5.32	247	.000
	Öğretmen	208	4.32	.51	-4.41	49.32	.000
Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Yönetici	41	4.13	.54	-3.15	241	.002
	Öğretmen	202	4.39	.47	-2.85	52.70	.006
Mesleki Gelişimini Sağlama	Yönetici	39	3.78	.62	-5.48	241	.000
	Öğretmen	204	4.26	.47	-4.54	46.70	.000
Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Yönetici	40	3.90	.56	-6.74	240	.000
	Öğretmen	202	4.43	.43	-5.68	48.64	.000

* $P > .05$

Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri arasında “Okulun Misyonunu Tanımlama” boyutunun “Okulun Amaçlarını Geliştirme” ve “Okulun Amaçlarını Açıklama” görevlerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken, “Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme” boyutunun; “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Koordine Etme” ve “Öğrenci İlerlemesini İzleme” görevleri ile “Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” boyutunun; “Öğretim Zamanını Koruma”, “Varlığını Hissettirme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme”, “Mesleki Gelişimini Sağlama” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” görevlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin, okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri arasında; cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri için t-testi, mesleki kıdem değişkeni için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analizler değişkenlere göre önce yöneticiler için sonra da sınıf öğretmenleri için tablolaştırılarak verilmiştir.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

4.4.1.1. Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16
Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Fark

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	s.s	t	df	P
Okulun Amaçlarını Geliştirme	Kadın	4	4.00	.54	-.05	38	.956*
	Erkek	36	4.01	.63	-.06	3.95	.952*
Okulun Amaçlarını Açıklama	Kadın	4	3.64	.57	-.92	38	.362*
	Erkek	36	3.90	.54	-.87	3.61	.434*
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Kadın	4	3.91	.41	-.30	37	.760*
	Erkek	35	3.99	.50	-.35	4.04	.741*
Eğitim Programını Koordine Etme	Kadın	4	4.09	.44	-.53	39	.594*
	Erkek	37	4.22	.47	-.55	3.74	.608*
Öğrenci İlerlemesini İzleme	Kadın	4	3.87	.22	-1.02	37	.312*
	Erkek	35	4.12	.46	-1.79	6.68	.117*
Öğretim Zamanını Koruma	Kadın	4	3.75	.21	.43	39	.663*
	Erkek	37	3.58	.73	1.01	13.66	.328*
Varlığını Hissettirme	Kadın	4	3.81	.12	-.03	39	.975*
	Erkek	37	3.82	.72	-.08	30.73	.931*
Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Kadın	4	4.05	.41	-.31	39	.758*
	Erkek	37	4.14	.56	-.40	4.32	.708*
Mesleki Gelişimini Sağlama	Kadın	4	3.84	.27	.20	37	.839*
	Erkek	35	3.77	.65	.38	7.82	.709*
Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Kadın	4	4.04	.20	.52	38	.605*
	Erkek	36	3.88	.59	1.09	10.03	.300*

* P > .05

Tablo 16’da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre cinsiyet değişkeninin okul yöneticilerinin görüşlerini “Okulun Misyonunu Tanımlama” boyutunun; “Okulun Amaçlarını Geliştirme” ve “Okulun Amaçlarını Açıklama” görevlerinde, “Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme” boyutunun; “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Koordine Etme” ve “Öğrenci İlerlemesini İzleme” görevlerinde, “Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” boyutunun; “Öğretim Zamanını Koruma”, “Varlığını Hissettirme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme”, “Mesleki Gelişimini Sağlama” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” görevlerinde etkilemediği söylenebilir.

4.4.1.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17’de görüldüğü gibi “Okulun Misyonunu Tanımlama” boyutunda yer alan “Okulun Amaçlarını Geliştirme” ve “Okulun Amaçlarını Açıklama” görevlerine ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmenlerinin “Okulun Misyonunu Tanımlama” boyutuna ilişkin görüşlerini etkilemediği söylenebilir.

“Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme” boyutunda yer alan “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme” ve “Öğrenci İlerlemesini İzleme” görevlerinde anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmuştur. Buna karşılık aynı boyutun “Eğitim Programının Koordine Etme” görevine ilişkin anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamıştır.

Tablo 17

Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Fark

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	s.s	t	df	P
Okulun Amaçlarını Geliştirme	Kadın	110	3.88	.67	-.05	205	.956
	Erkek	97	3.89	.67	-.05	201.90	.956
Okulun Amaçlarını Açıklama	Kadın	106	4.04	.55	1.04	198	.298
	Erkek	94	3.96	.55	1.04	195.11	.298
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Kadın	96	4.29	.40	2.35	188	.020*
	Erkek	94	4.14	.45	2.34	184.85	.020*
Eğitim Programını Koordine Etme	Kadın	107	4.49	.37	.85	200	.394
	Erkek	95	4.44	.38	.85	195.17	.395
Öğrenci İlerlemesini İzleme	Kadın	107	4.46	.35	2.02	198	.045*
	Erkek	93	4.35	.41	2.00	183.66	.047*
Öğretim Zamanını Koruma	Kadın	100	4.00	.61	-.32	190	.744
	Erkek	92	4.02	.53	-.32	189.31	.743
Varlığını Hissettirme	Kadın	111	4.35	.50	.93	206	.353
	Erkek	97	4.28	.53	.92	198.21	.355
Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Kadın	106	4.46	.48	2.36	200	.019*
	Erkek	96	4.31	.44	2.37	199.99	.019*
Mesleki Gelişimini Sağlama	Kadın	110	4.31	.48	1.67	202	.096
	Erkek	94	4.20	.46	1.67	199.26	.095
Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Kadın	106	4.50	.41	2.31	200	.021*
	Erkek	96	4.36	.44	2.31	194.44	.022*

* P < .05

“Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” boyutunun “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” ile “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” görevlerinde anlamlı bir fark ($p < .05$) bulunmuştur. Aynı boyutun “Öğretim Zamanını Koruma”, “Varlığını Hissettirme” ve “Mesleki Gelişimini Sağlama” görevlerinde anlamlı bir farklılık ($p > .05$) bulunmamıştır.

4.4.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

4.4.2.1. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki kıdem değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin
Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri
Arasındaki Fark

Boyut	Veri Grupları	df	Kareler Top.	Kareler Ort.	F	P
Okulun Amaçlarını Geliştirme	Gruplar Arası	4	3.777	.944	2.97	.032*
	Gruplar İçi	35	11.101	.317		
Okulun Amaçlarını Açıklama	Gruplar Arası	4	3.479	.870	3.73	.012*
	Gruplar İçi	35	8.149	.233		
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Gruplar Arası	4	2.676	.669	3.56	.016*
	Gruplar İçi	34	6.380	.188		
Eğitim Programını Koordine Etme	Gruplar Arası	4	2.380	.595	3.42	.018*
	Gruplar İçi	36	6.252	.174		
Öğrenci İlerlemesini İzleme	Gruplar Arası	3	.689	.230	1.12	.352
	Gruplar İçi	35	7.130	.204		
Öğretim Zamanını Koruma	Gruplar Arası	4	.788	.197	.37	.827
	Gruplar İçi	36	19.094	.530		
Varlığını Hissettirme	Gruplar Arası	4	1.165	.291	.58	.674
	Gruplar İçi	36	17.865	.496		
Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Gruplar Arası	4	2.840	.710	2.77	.042*
	Gruplar İçi	36	9.209	.256		
Mesleki Gelişimini Sağlama	Gruplar Arası	4	2.416	.604	1.63	.187
	Gruplar İçi	34	12.544	.369		
Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Gruplar Arası	4	3.175	.794	2.96	.033*
	Gruplar İçi	35	9.370	.268		

* P < .05

Tablo 18’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, “Okulun Misyonunu Tanımlama” boyutunun; “Okulun Amaçlarını Geliştirme” ve “Okulun Amaçlarını Açıklama” görevlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). “Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme” boyutunu içeren “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme” ve “Eğitim Programını Koordine Etme” görevlerinde anlamlı bir farklılık ($p < .05$) bulunurken, “Öğrenci İlerlemesini İzleme” görevinde anlamlı bir farklılık ($p > .05$) bulunmamıştır. “Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” boyutunun “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” görevlerinde anlamlı bir farklılık ($p < .05$) bulunurken, “Öğretim Zamanını Koruma”, “Varlığını Hissettirme” ve “Mesleki Gelişimini Sağlama” görevlerinde anlamlı bir farklılık ($p > .05$) bulunmamıştır.

Buna göre mesleki kıdem değişkeninin okul yöneticilerinin görüşlerini “Okulun Amaçlarını Geliştirme”, “Okulun Amaçlarını Açıklama”, “Öğretimi

Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Koordine Etme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” görevlerinde etkilerken, “Öğrenci İlerlemesini İzleme”, “Öğretim Zamanını Koruma”, “Varlığını Hissettirme” ve “Mesleki Gelişimini Sağlama” görevlerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.4.2.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19
Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Fark

Boyut	Veri Grupları	df	Kareler Top.	Kareler Ort.	F	P
Okulun Amaçlarını Geliştirme	Gruplar Arası	5	5.131	1,026	2.34	.043*
	Gruplar İçi	201	88.017	.438		
Okulun Amaçlarını Açıklama	Gruplar Arası	5	2.782	.556	1.85	.104
	Gruplar İçi	194	58.253	.300		
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Gruplar Arası	5	.260	.052	.27	.929
	Gruplar İçi	184	35.333	.192		
Eğitim Programını Koordine Etme	Gruplar Arası	5	1.180	.236	1.66	.146
	Gruplar İçi	196	27.861	.142		
Öğrenci İlerlemesini İzleme	Gruplar Arası	5	.998	.200	1.35	.242
	Gruplar İçi	194	28.550	.147		
Öğretim Zamanını Koruma	Gruplar Arası	5	3.958	.792	2.49	.033*
	Gruplar İçi	186	59.037	.317		
Varlığını Hissettirme	Gruplar Arası	5	.756	.151	.55	.735
	Gruplar İçi	202	55.089	.273		
Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Gruplar Arası	5	1.655	.331	1.50	.191
	Gruplar İçi	196	43.218	.220		
Mesleki Gelişimini Sağlama	Gruplar Arası	5	.864	.173	.75	.581
	Gruplar İçi	198	45.068	.228		
Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Gruplar Arası	5	.988	.198	1.02	.402
	Gruplar İçi	196	37.648	.192		

* P < .05

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenlerine göre sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans

analizi sonucuna göre, “Okulun Misyonunu Tanımlama” boyutunun “Okulun Amaçlarını Geliştirme” görevinde anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunurken, “Okulun Amaçlarını Açıklama” görevinde anlamlı bir fark ($p>.05$) bulunmamıştır.

“Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme” boyutunun; “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Koordine Etme” ve “Öğrenci İlerlemesini İzleme” görevlerinde anlamlı bir fark ($p>.05$) bulunmamıştır.

“Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” boyutunun “Öğretim Zamanını Koruma” görevinde anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunurken, “Varlığını Hissettirme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme”, “Mesleki Gelişimini Sağlama” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” görevlerinde anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamıştır.

Buna göre mesleki kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini “Okulun Amaçlarını Geliştirme” ve “Öğretim Zamanını Koruma” görevlerinde etkilerken, “Okulun Amaçlarını Açıklama”, “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Koordine Etme”, “Öğrenci İlerlemesini İzleme”, “Varlığını Hissettirme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme”, “Mesleki Gelişimini Sağlama” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” görevlerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.4.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

4.4.3.1. Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğrenim durumu değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20
Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin
Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri
Arasındaki Fark

Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	s.s	t	df	P
Okulun Amaçlarını Geliştirme	Yüksekokul	25	4.14	.60	1.76	38	.086
	Fakülte	14	3.80	.58	1.78	30.45	.085
Okulun Amaçlarını Açıklama	Yüksekokul	24	4.02	.50	2.09	38	.043*
	Fakülte	16	3.66	.55	2.05	30.10	.049*
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Yüksekokul	23	4.00	.38	.31	37	.751
	Fakülte	16	3.95	.61	.29	23.24	.771
Eğitim Programını Koordine Etme	Yüksekokul	25	4.25	.37	.71	39	.481
	Fakülte	16	4.14	.58	.64	22.73	.525
Öğrenci İlerlemesini İzleme	Yüksekokul	24	4.09	.43	.01	37	.987
	Fakülte	15	4.09	.49	.01	27.05	.987
Öğretim Zamanını Koruma	Yüksekokul	25	3.60	.84	-.01	39	.986
	Fakülte	16	3.60	.41	-.02	37.07	.983
Varlığını Hissettirme	Yüksekokul	25	3.82	.70	-.03	39	.971
	Fakülte	16	3.82	.68	-.03	33.06	.971
Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Yüksekokul	25	4.15	.50	.29	39	.771
	Fakülte	16	4.10	.62	.27	27.04	.783
Mesleki Gelişimini Sağlama	Yüksekokul	24	3.73	.66	-.59	37	.555
	Fakülte	15	3.85	.56	-.61	33.55	.540
Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Yüksekokul	25	3.96	.42	.86	38	.395
	Fakülte	15	3.80	.75	.75	19.34	.461

* P < .05

Tablo 20’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin öğrenim durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinde sadece “Okulun Misyonunu Tanımlama” boyutunun “Okulun Amaçlarını Açıklama” görevinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Buna karşın “Okulun Misyonunu Tanımlama” boyutunun “Okulun Amaçlarını Geliştirme” görevi, “Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme” boyutunun “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Koordine Etme” ve “Öğrenci İlerlemesini İzleme” görevlerinde ve “Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” boyutunun; “Öğretim Zamanını Koruma”, “Varlığını Hissettirme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme”, “Mesleki Gelişimini Sağlama” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” görevlerinde okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Buna göre öğrenim durumu değişkeninin okul yöneticilerinin görüşlerini “Okulun Amaçlarını Açıklama” görevi haricinde etkilemediği söylenebilir.

4.4.3.2. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21
Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin
Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri
Arasındaki Fark

Boyut	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	s.s	t	df	P
Okulun Amaçlarını Geliştirme	Yüksekokul	153	3.87	.68	-.33	205	.739
	Fakülte	54	3.91	.65	-.34	96.26	.735
Okulun Amaçlarını Açıklama	Yüksekokul	149	4.02	.54	.79	198	.426
	Fakülte	51	3.95	.57	.77	82.49	.441
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Yüksekokul	141	4.22	.43	.28	188	.776
	Fakülte	49	4.20	.44	.28	81.88	.779
Eğitim Programını Koordine Etme	Yüksekokul	151	4.48	.37	1.16	200	.245
	Fakülte	51	4.41	.40	1.11	79.83	.269
Öğrenci İlerlemesini İzleme	Yüksekokul	148	4.41	.38	-.22	198	.820
	Fakülte	52	4.42	.39	-.22	85.88	.824
Öğretim Zamanını Koruma	Yüksekokul	142	4.07	.57	2.56	190	.011*
	Fakülte	50	3.83	.55	2.59	88.16	.011*
Varlığını Hissettirme	Yüksekokul	154	4.34	.50	.76	206	.444
	Fakülte	54	4.27	.55	.73	86.38	.463
Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Yüksekokul	150	4.40	.46	.71	200	.478
	Fakülte	52	4.35	.50	.68	83.30	.495
Mesleki Gelişimini Sağlama	Yüksekokul	151	4.28	.47	1.20	202	.229
	Fakülte	53	4.19	.48	1.19	88.98	.237
Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Yüksekokul	151	4.44	.44	.57	200	.568
	Fakülte	51	4.40	.41	.59	91.66	.555

* P < .05

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerinde “Okulun Misyonunu Tanımlama” ve “Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme” boyutlarının tüm görevlerinde anlamlı bir fark ($p>.05$) bulunmamıştır.

“Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme” boyutunun “Öğretim Zamanını Koruma” görevinde öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmuştur. Aynı boyutun “Varlığını Hissettirme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme”, “Mesleki Gelişimini Sağlama” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” görevlerinde ise anlamlı bir fark ($p>.05$) bulunmamıştır. Buna göre

öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre görüşlerinde tüm boyutlarda ve tüm görevlerde sadece “Öğretim Zamanını Koruma” görevinde anlamlı bir fark ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile öğrenim durumu değişkeni sadece “Öğretim Zamanını Koruma” görevine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayanarak ulaşılan sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye çalışan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Okul yöneticileri, sınıf öğretmenlerinin araştırma kapsamında yer alan on boyut içerisindeki görevlerden; “Eğitim Programını Koordine Etme” görevini, “Her Zaman”; bunun dışında kalan, “Okulun Amaçlarını Geliştirme”, “Okulun Amaçlarını Açıklama”, “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Öğrenci İlerlemesini İzleme”, “Öğretim Zamanını Koruma”, “Varlığını Hissettirme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme”, “Mesleki Gelişimini Sağlama” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” gibi dokuz görevi ise “Çoğunlukla” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderliğini yeterli gördüklerini ortaya çıkarmaktadır.

Akgün (2001) araştırmasında; okul müdürlerinin, eğitim programını koordine etmede, eğitim programının okulda uygulanması sırasında koordinasyonu sağladıkları; okulda uygulanan programın etkililiği ile ilgili karar verirken okulda yapılan sınav sonuçlarından yararlandıkları; ders içi ve ders dışı eğitim etkinliklerinin amaçlarla tutarlı olmasını sağlamaya çalıştıkları; eğitim programlarına uygun olarak yıllık planların yapıldığı bu planların incelendiği ve bu planlara uygun olarak öğretim etkinliklerinin yürütüldüğünü kontrol ettikleri; materyallerin incelenmesi ve seçiminde aktif olarak katılmadıkları bu görevi öğretmenlere bıraktıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçları da Akgün’ün bulgularını destekler niteliktedir.

2. Öğretmenler ise sınıf öğretmenlerinin araştırma kapsamında yer alan öğretimsel liderlik görevlerinden; “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Koordine Etme”, “Öğrenci İlerlemesini İzleme”, “Varlığını Hissettirme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme”, “Mesleki Gelişimini Sağlama” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” olmak üzere yedi görevi “Her Zaman” yerine getirdiklerini; bunun dışında kalan, “Okulun Amaçlarını Geliştirme”, “Okulun Amaçlarını Açıklama” ve “Öğretim Zamanını Koruma” gibi üç görevi ise “Çoğunlukla” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini okul yöneticilerinin algıladıklarından daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Ancak, öğretmenlerin “Öğretim Zamanını Koruma” boyutunda yer alan “Ders süresi içerisinde anons yapılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşme” ve “Ders süresi içerisinde öğrencilerin idareye çağırılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşme” davranışlarını “Ara Sıra” yerine getirmeleri, bu boyuta ilişkin öğretmenlerin zaman yönetiminde problem yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir.

3. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin okul yönetici ve öğretmen görüşleri arasında “Okulun Amaçlarını Geliştirme” ve “Okulun Amaçlarını Açıklama” boyutlarına ilişkin görevlerde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bunun yanında; “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Koordine Etme”, “Öğrenci İlerlemesini İzleme”, “Öğretim Zamanını Koruma”, “Varlığını Hissettirme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme”, “Mesleki Gelişimini Sağlama” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” boyutlarına ilişkin görevlerde ise anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durum, “Okulun Misyonunu Tanımlama” boyutunda yer alan; “Okulun Amaçlarını Geliştirme” ve “Okulun Amaçlarını Açıklama” boyutlarında yer alan davranışların daha çok okul yöneticilerinin yerine getirmesi gereken davranışlar olarak görülmesinden kaynaklanıyor olabilir. Gümüşeli (1996) araştırmasında, her iki grup arasındaki farklılığın; onların bulundukları konum ve dolayısıyla öğretim liderliği etkinliklerini değerlendirmede ölçüt aldıkları faktörlerin farklı olmasının bir sonucu olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

4. Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; tüm boyutlar ve bu boyutlara ilişkin görevlerde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, okul yöneticileri arasında “kadın” yöneticilerin sayısının az olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5. Öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Öğrenci İlerlemesini İzleme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” boyutlarına ilişkin görevlerde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer yandan; “Okulun Amaçlarını Geliştirme”, “Okulun Amaçlarını Açıklama”, “Eğitim Programını Koordine Etme”, “Öğretim Zamanını Koruma”, “Varlığını Hissettirme” ve “Mesleki Gelişimini Sağlama” boyutlarına ilişkin görevlerde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6. Okul yöneticilerinin mesleki kıdem değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; “Okulun Amaçlarını Geliştirme”, “Okulun Amaçlarını Açıklama”, “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Koordine Etme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” boyutlarına ilişkin görevlerde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. “Öğrenci İlerlemesini İzleme”, “Öğretim Zamanını Koruma”, “Varlığını Hissettirme” ve “Mesleki Gelişimini Sağlama” boyutlarına ilişkin görevlerde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

7. Öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; “Okulun Amaçlarını Geliştirme” ve “Öğretim Zamanını Koruma” boyutuna ilişkin görevlerde anlamlı bir farklılık bulunurken, diğer boyutlar ve bu boyutlara ilişkin görevlerde ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin “Okulun Amaçlarını Geliştirme” gibi görevlerinin daha çok okul yöneticilerinin görevleri gibi görmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

8. Okul yöneticilerinin öğrenim durumu değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; “Okulun Amaçlarını Açıklama” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken, diğer dokuz boyut ve bu boyutlara ilişkin görevlerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, “Okulun Amaçlarını Açıklama” boyutunda yer alan görevlerin daha çok öğretmenlerin yapması gereken davranışlar olarak düşünülmesinden kaynaklanmış olabilir.

9. Öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; “Öğretim Zamanını Koruma” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken, diğer dokuz boyut ve bu boyutlara ilişkin görevlerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin genellikle görüş birliği içerisinde olarak; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerindeki görüşleri öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini en yüksek seviyede göstermelerini gerekli kılmaktadır.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına dayanarak oluşturulan öneriler yer almaktadır.

6.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri; bu alanda yetişmiş olmaları kadar, uygun koşulların sağlanmasına da bağlıdır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretimsel liderlik davranışları yeterlilik ölçütü olarak kullanılmalı, mevzuatta sınıf öğretmenlerinin öğretimsel lider olarak hizmet etmelerine olanak sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

2. Sınıf öğretmenlerinin “Okulun Misyonunu Tanımlama” boyutu içerisinde yer alan; “Okulun Amaçlarını Geliştirme” ve “Okulun Amaçlarını Açıklama” görevlerini daha üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için ilgili mevzuatta sınıf öğretmenlerinin görev tanımlarının yeniden yapılması gerekmektedir.

3. Sınıf öğretmenlerinin; “Okulun Amaçlarını Geliştirme”, “Okulun Amaçlarını Açıklama” ve “Öğretim Zamanını Koruma” boyutunda yer alan davranışlara gereken önemi vermelerini sağlayacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

4. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin davranışlar; sınıf yönetiminde “bir lider olarak öğretmen” boyutunu oluşturacak şekilde düzenlenmelidir.

5. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirebilmeleri ve sınıf yönetimini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri zamanı etkili bir şekilde kullanmalarına bağlıdır. Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin “Öğretim Zamanını

Koruma” boyutunda yer alan davranışları üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için bu boyutta hizmet içi eğitimden geçmelerini gerektirmektedir.

6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gösterme düzeyleri, belli bir merkezdeki ilköğretim okullarıyla sınırlı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Benzer araştırmalar farklı il ve değişik öğretim kurumlarında da yapılabilir.

2. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri nitel yöntem kullanılarak da araştırılabilir.

3. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile okul başarısı arasındaki ilişki araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, Nuri. **“İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği”**.
Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
- Açıkgöz, Abdullah v.d. **En Son Değişiklikleriyle Milli Eğitim Mevzuatı**. Ankara:
Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- Aydın, Mustafa. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, 4. baskı, 1993.
- Balay, Refik. **2000’ li Yıllarda Sınıf Yönetimi**. Ankara: Sandal Yayınları, 2003.
- Balcı, Ali. **Etkili Okul ve Okul Geliştirme. Kuram, Uygulama ve Araştırma**.
Ankara: Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı, 2002.
- Baloğlu, Nuri. **Etkili Sınıf Yönetimi**. Ankara: Baran Ofset Yayıncılık, 1. Baskı,
2001.
- Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayınları, 1999.
- Başaran, İbrahim Ethem. **Eğitime Giriş**. Ankara: Umut Sok. No: 17-1, 1999.
- Bursalıoğlu, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem
Yayıncılık, 13. Baskı, 2002.
- Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA
Yayıncılık, Gözden Geçirilmiş 5. Baskı, 2005.
- Can, Halil. **Organizasyon ve Yönetim**. Ankara: Siyasal Kitabevi, 6. Baskı, 2002.
- Can, Niyazi. **Sınıf Yönetimi**. Editör: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan. Ankara:
Pegem A Yayıncılık, 2004.
- Çalık, Temel. **Performans Yönetimi**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2003.

Celep, Cevat. **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**. Ankara: Anı Yayıncılık, Yenilenmiş 2. Baskı, 2002.

Cox, Danny ve Hoover, John. **Kızışan Ortamda Liderlik**. Çev: Mahmut Tuna. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2003.

Çelik, Vehbi. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

Çelik, Vehbi. **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem A yayıncılık, 3.Baskı, 2003.

Çelikten, Mustafa. "The Instructional Leadership Tasks of High Schooll Assistant Principals". **Journal of Educational Administration**, Vol. 39, No: 1, pp. 67-76, 2001.

Çetinkanat, A.Canan. "**Örgütsel İklim ve İş Doyumu**". Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1988.

Doğan, Soner. "**İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki**". Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

Ensari, Hoşcan. **21. Yüzyıl Okulları İçin toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 3. Baskı, 2002.

Erdoğan, İrfan. **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2. Basım, 2000.

Erdoğan, İrfan. **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 4. Basım, 2002.

Eren, Erol. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Basım Yayım, 7. Baskı, 2001.

Gümüşeli, Ali İlker. "**İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları**". Doçentlik Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, 1996.

Güven, İsmail. “Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler”. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:164, 2004.

Hallinger, Philip ve Joseph, Murphy. “Assesing the Insructional Management Behaviour of Principals”. **The Elementary School Journal**, Volume 86, Number 2, pp: 241-247, 1985.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 13.Baskı, 2004.

Karslı, M. Durdu. “Stratejik Liderlik Becerileri”. **21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, Cilt:2**. İstanbul: Deniz Harp Okulu, 1997.

Keedy, L. John. “Examining Teacher Insructional Leadership Within The Small Group Dynamics of Collegial Groups”. **Teaching and Teacher Education**. Vol:15, pp: 785-799, 1999.

Koçel, Tamer. **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul: Beta Basım Yayım, 8. Baskı, 2001.

Özden, Yüksel. **Eğitimde Dönüşüm. Yeni Değerler ve Oluşumlar**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1998.

Peker, Ömer. “Eğitim Liderliğinin Sorumluluğu”. **Çağdaş Eğitim**, Sayı:307, s.41-49, 2004.

Petersen, J. George. “Singnig The Same Tune, Principals’ and School Board Members’ Perceptions of The Superintendent’s Role as İnstructional Leader”. **Journal of Educational Administration**, Vol. 40, No:2, pp. 158-171, 2002.

Sabuncuoğlu, Zeyyat ve Tüz, Melek. **Örgütsel Psikoloji**. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları, 2. Baskı, 1996.

Şişman, Mehmet. **Öğretim Liderliği**. Araştırma Raporu. Eskişehir:Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, 1997.

Şişman, Mehmet. “Geleceğin Liderinin Yetiştirilmesi ve Eğitimde Liderlik”. **21.**

Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, Cilt:1. İstanbul: Deniz Harp Okulu, 1997.

Şişman, Mehmet. **Öğretim Liderliği.** Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, 2004.

Toprakçı, Erdal. **Sınıf Örgütünün Yönetimi.** Ankara: Ütopya Yayınevi, 2002.

Ural, Ayhan ve Kılıç, İbrahim. **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi,** Ankara: Detay Yayıncılık, 2005.

Yıldız, Kaya ve Buyrukcu, Fevzi. “Aday Öğretmenlerin Mesleki Beklentilerine İlişkin Görüşleri”. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Sayı:10, Sayfa:1-15, Ekim-2005.

EKLER

EK-A: YÖNETİCİ ANKETİ

Sayın Yönetici;

Bu anket, “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderliği” konusunda yapılan araştırmanın uygulama boyutuyla ilgili veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin bilgi toplama aşamasında, sizlerin görüş, tecrübe ve bilgilerinize gereksinim duyulmuştur. Sizden beklenen her bir davranışı ifade eden cümleyi okuyarak, söz konusu davranışı sınıf öğretmenlerinin ne düzeyde gerçekleştirdiğinizi işaretlemenizdir.

Bilgi toplama aracı olarak geliştirilen bu anket iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde; sizinle ilgili kişisel bilgiler,

İkinci bölümde; Sınıf Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin 66 tane anket maddesi bulunmaktadır.

Ankette yer alan maddelerin her biri ayrı ayrı değerlendirileceğinden, tüm maddelerin boş bırakılmadan cevaplandırılması araştırma açısından oldukça önemlidir. Anket maddelerine verilen cevaplar kesinlikle araştırma amacı dışında herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Ankette isim yazma zorunluluğu yoktur. Anketi tüm içtenliğinizle cevaplandıracağınıza ve tüm maddelere en doğru cevabı vereceğinize kesinlikle inanılmakta ve güvenilmektedir.

Değerli zamanınızı ayırdığınız için ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Fevzi BUYRUKCU
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Bu bölümde sizinle ilgili bazı genel bilgiler yer almaktadır. Size uygun seçeneğin önündeki parantez içine (X) işareti koyarak cevaplandırmanız beklenmektedir.

1. Cinsiyetiniz,

a). () Kadın

b). () Erkek

2. Mesleki kıdeminiz,

a). () 1-5 Yıl

d). () 16-20 Yıl

b). () 6-10 Yıl

e). () 21-25 Yıl

c). () 11-15 Yıl

f). () 25 Yıl ve Üzeri

3. Öğrenim durumunuz,

a). () Yüksekokul

b). () Fakülte

BÖLÜM II

Bu bölümde, ‘Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine’ne ilişkin anket maddeleri bulunmaktadır. Cevaplarınızı her davranışın başında yer alan seçeneklerden size göre en uygun olanın içine (X) işareti koyarak veriniz. Bu seçeneklerden her birisi sizin görüş ve gözlemlerinize göre sınıf öğretmenlerinin o davranışı ne düzeyde yerine getirdiğini ifade etmektedir. Buna göre her bir davranış; (5) Her Zaman, (4) Çoğunlukla, (3) Ara Sıra, (2) Az, (1) Çok Az olmak üzere büyüktten küçüğe doğru sıralanan beş düzeyde belirlenmiştir.

Anketi cevaplandırmaya ilişkin bir örnek aşağıda yer almaktadır.

A. OKULUN AMAÇLARINI GELİŞTİRME

(5) (4) (3) (2) (1)

1. Dersin amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni

amaçlar ekler..... () () (X) () ()

Örnekteki cevaplandırmayı yapan yönetici, 1. soruya verdiği cevaba göre; sınıf öğretmenlerinin “Dersin amaçlarına **ara sıra** bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar eklediğini” ifade etmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Davranışları

A. OKULUN AMAÇLARINI GELİŞTİRME

- | | Her Zaman | Çoğunlukla | Ara Sıra | Az | Çok Az |
|---|-----------|------------|----------|-----|--------|
| 1. Dersin amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar ekler | () | () | () | () | () |
| 2. Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirler..... | () | () | () | () | () |
| 3. Milli Eğitimin Genel Amaçları ile tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirler..... | () | () | () | () | () |

B. OKULUN AMAÇLARINI AÇIKLAMA

- | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 4. Okulun amaçlarını sınıftaki öğrencilere açıklar..... | () | () | () | () | () |
| 5. Okulun amaçlarını okul aile birliği toplantılarında veya diğer toplantılarda öğrenci velilerine açıklar..... | () | () | () | () | () |
| 6. Öğrencilerle sohbet sırasında onların dikkatini okulun amaçlarına çeker..... | () | () | () | () | () |
| 7. Kurul toplantılarında öğretmenler ile okulun amaçlarını tartışır..... | () | () | () | () | () |
| 8. Bir dersin öğretim programını geliştirirken okulun amaçlarını esas alır..... | () | () | () | () | () |
| 9. Okulun amaçlarını afiş, poster ve diğer araçlarla öğrencilere duyurur.. | () | () | () | () | () |
| 10. Öğrenci toplantılarında okulun amaçlarına dikkati çeker..... | () | () | () | () | () |

C. ÖĞRETİMİ DENETLEME VE DEĞERLENDİRME

- | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 11. Sınıfta düzenli olarak gözlem yapar..... | () | () | () | () | () |
| 12. Sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları ödev ve diğer çalışmalarını dikkate alır..... | () | () | () | () | () |
| 13. Öğrencileri değerlendirirken okulun amaçlarını ölçüt alır..... | () | () | () | () | () |
| 14. Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini belirler..... | () | () | () | () | () |
| 15. Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini belirler..... | () | () | () | () | () |
| 16. Öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini öğrenci dosyasında belirtir..... | () | () | () | () | () |
| 17. Öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini öğrenci dosyasında belirtir..... | () | () | () | () | () |
| 18. Öğrencilere öğretim uygulamalarındaki gözlemleri hakkında bilgi vermek için zaman ayırır..... | () | () | () | () | () |
| 19. Öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları konusunda diğer öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunur..... | () | () | () | () | () |

D. EĞİTİM PROGRAMINI KOORDİNE ETME

- | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 20. Öğretim programının okulda uygulanması sırasında sınıf içi koordinasyonu sağlar..... | () | () | () | () | () |
| 21. Zümre öğretmenleri veya şube öğretmenler kurulu toplantısında diğer öğretmenlerle aynı amaçlar doğrultusunda çalışmak için onlara yardımcı olur..... | () | () | () | () | () |
| 22. Sınıfta öğrencilere uygulanan öğretim programının amaçlarının üst düzeyde gerçekleştiği konusunda karar verirken sınıfta yapılan sınav sonuçlarından yararlanır..... | () | () | () | () | () |

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Davranışları

	Her Zaman	Çoğunlukla	Ara Sıra	Az	Çok Az
23. Ders dışı etkinliklerin amaçlarının derslerin özel amaçları ile tutarlı olmasını sağlar.....	()	()	()	()	()
24. Sınıf öğretim programında yer alan amaçların kapsamı kapsanmadığını görmek için yıllık planı inceler.....	()	()	()	()	()
25. Eğitim ve öğretim etkinliklerini yıllık plana uygun olarak yürütür...	()	()	()	()	()
26. Eğitimle ilgili materyallerin incelenmesi ve seçimine aktif olarak katılır.....	()	()	()	()	()
27. Yıllık ve ünite planlarını yaparken aynı sınıfa derse giren öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışır.....	()	()	()	()	()
E. ÖĞRENCİ İLERLEMESİNİ İZLEME					
28. Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlar.....	()	()	()	()	()
29. Öğrencilerin derslerdeki başarılarını konuşmak için öğrencilerle görüşür.....	()	()	()	()	()
30. Öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanır.....	()	()	()	()	()
31. Sınav sonuçlarını zamanında ilan eder.....	()	()	()	()	()
32. Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi verir.....	()	()	()	()	()
33. Sınıftaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi verir.....	()	()	()	()	()
34. Sınav sonuçları ve gözlerime göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirler.....	()	()	()	()	()
35. Sınıfta özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alır.....	()	()	()	()	()
36. Özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemleri alır.....	()	()	()	()	()
37. Sınav sonuçlarına göre öğrenme eksikliği olan öğrencileri yetiştirmek için gerekli önlemleri alır.....	()	()	()	()	()
F. ÖĞRETİM ZAMANINI KORUMA					
38. Ders süresi içerisinde anons yapılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşür.....	()	()	()	()	()
39. Ders süresi içerisinde öğrencilerin idareye çağrılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşür.....	()	()	()	()	()
40. Geç kalan veya dersten kaçan öğrencilerin boşa geçen öğretim zamanını telafi etmek için önlem alır.....	()	()	()	()	()
41. Öğretim zamanını yeni becerilerin ve kavramların öğrenilmesinde kullanır.....	()	()	()	()	()
42. Yoklamalara fazla zaman harcamamak için öğrenci isimlerini ezberler.....	()	()	()	()	()
43. Ders için gerekli olan malzeme, araç ve gereci derse girmeden önce hazır duruma getirir.....	()	()	()	()	()

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Davranışları

G. VARLIĞNI HİSSETTİRME

	Her Zaman	Çoğunlukla	Ara Sıra	Az	Çok Az
44. Teneffüslerde ve ders dışı zamanlarda öğrencilerin görüşme isteklerini karşılamak için zaman ayırır.....	()	()	()	()	()
45. Ders dışı eğitim etkinliklerine katılır.....	()	()	()	()	()
46. Öğlen yemekleri ve teneffüslerde öğrencilerle birlikte olmaya çalışır	()	()	()	()	()
47. Öğrencilerin sorunları olduğunda her an onların yanında olmaya özen gösterir.....	()	()	()	()	()

H. ÖĞRENCİLERİ ÖĞRENMEYE ÖZENDİRME

48. Üstün başarı gösteren öğrencilerin okulun şeref tablosunda yer verilerek onların ödüllendirilmesini sağlar.....	()	()	()	()	()
49. Öğrencileri çalışmalarından dolayı ödüllendirmek için toplantılardan yararlanır.....	()	()	()	()	()
50. Gösterdikleri çaba ve başarılarından dolayı öğrencileri över.....	()	()	()	()	()
51. Öğrencilerin başarılarını öğrenci dosyasına işler.....	()	()	()	()	()
52. Öğrencilerin başarılarından haberdar etmek için velilerle iletişim kurar.....	()	()	()	()	()

I. MESLEKİ GELİŞİMİNİ SAĞLAMA

53. Mesleki gelişim olanaklarından haberdar olur.....	()	()	()	()	()
54. Okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinliklerine katılır.....	()	()	()	()	()
55. Alanı ile ilgili dergi ve makaleleri düzenli bir şekilde takip eder.....	()	()	()	()	()
56. Hizmet içi eğitimde kazandığı becerileri sınıfında uygular.....	()	()	()	()	()
57. Öğretim hedeflerine ulaşabilmek için eğitim araç ve gereçlerini etkili bir şekilde kullanır.....	()	()	()	()	()
58. Eğitim öğretim konusundaki konferanslara katılır.....	()	()	()	()	()
59. Mesleki gelişime ilişkin öğretim konusunda diğer öğretmenlerden gelecek görüşme teklifleri için zaman ayırır.....	()	()	()	()	()
60. Hizmet içi eğitim sonuçlarını diğer öğretmenlerle paylaşır.....	()	()	()	()	()

J. AKADEMİK STANDARTLAR GELİŞTİRME VE UYGULAMA

61. Öğrencilerin değişik derslerdeki başarı düzeylerini belirlemek için standartlar koyar.....	()	()	()	()	()
62. Derse zamanında başlar, ders süresince öğretim etkinliklerinde bulunur.....	()	()	()	()	()
63. Farklı özelliklerdeki öğrencilerin beklentilerini belirler.....	()	()	()	()	()
64. Okulun eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini destekler...	()	()	()	()	()
65. Sınıfın eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini destekler.....	()	()	()	()	()
66. Öğrencileri ile ilgili sürekli yüksek beklentiler geliştirir.....	()	()	()	()	()

EK-B: ÖĞRETMEN ANKETİ

Sayın Öğretmen;

Bu anket, “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderliği” konusunda yapılan araştırmanın uygulama boyutuyla ilgili veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin bilgi toplama aşamasında, sizlerin görüş, tecrübe ve bilgilerinize gereksinim duyulmuştur. Sizden beklenen her bir davranışı ifade eden cümleyi okuyarak, söz konusu davranışı ne düzeyde gerçekleştirdiğinizi işaretlemenizdir.

Bilgi toplama aracı olarak geliştirilen bu anket iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde; sizinle ilgili kişisel bilgiler,

İkinci bölümde; Sınıf Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin 66 tane anket maddesi bulunmaktadır.

Ankette yer alan maddelerin her biri ayrı ayrı değerlendirileceğinden, tüm maddelerin boş bırakılmadan cevaplandırılması araştırma açısından oldukça önemlidir. Anket maddelerine verilen cevaplar kesinlikle araştırma amacı dışında herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Ankette isim yazma zorunluluğu yoktur. Anketi tüm içtenliğinizle cevaplandıracağınıza ve tüm maddelere en doğru cevabı vereceğinize kesinlikle inanılmakta ve güvenilmektedir.

Değerli zamanınızı ayırdığınız için ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Fevzi BUYRUKCU
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Bu bölümde sizinle ilgili bazı genel bilgiler yer almaktadır. Size uygun seçeneğin önündeki parantez içine (X) işareti koyarak cevaplandırmanız beklenmektedir.

2. Cinsiyetiniz,

a). () Kadın

b). () Erkek

2. Mesleki kıdeminiz,

a). () 1-5 Yıl

d). () 16-20 Yıl

b). () 6-10 Yıl

e). () 21-25 Yıl

c). () 11-15 Yıl

f). () 25 Yıl ve Üzeri

3. Öğrenim durumunuz,

a). () Yüksekokul

b). () Fakülte

BÖLÜM II

Bu bölümde, ‘Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine’ ilişkin anket maddeleri bulunmaktadır. Cevaplarınızı her davranışın başında yer alan seçeneklerden size en uygun olanın içine (X) işareti koyarak veriniz. Bu seçeneklerden her birisi görevinizi yaparken o davranışı ne düzeyde yerine getirdiğinizi ifade etmektedir. Buna göre her bir davranış; (5) Her Zaman, (4) Çoğunlukla, (3) Ara Sıra, (2) Az, (1) Çok Az olmak üzere büyükten küçüğe doğru sıralanan beş düzeyde belirlenmiştir.

Anketi cevaplandırmaya ilişkin bir örnek aşağıda yer almaktadır.

A. OKULUN AMAÇLARINI GELİŞTİRME

(5) (4) (3) (2) (1)

1. Dersin amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar

eklerim..... () () (X) () ()

Örnekteki cevaplandırmayı yapan öğretmen, 1. soruya verdiği cevaba göre; “Dersin amaçlarına **ara sıra** bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar eklediğini” ifade etmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Davranışları

A. OKULUN AMAÇLARINI GELİŞTİRME

- | | Her Zaman | Çoğunlukla | Ara Sıra | Az | Çok Az |
|---|-----------|------------|----------|-----|--------|
| 1. Dersin amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar eklerim.. | () | () | () | () | () |
| 2. Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirlerim..... | () | () | () | () | () |
| 3. Milli Eğitimin Genel Amaçları ile tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirlerim..... | () | () | () | () | () |

B. OKULUN AMAÇLARINI AÇIKLAMA

- | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 4. Okulun amaçlarını sınıftaki öğrencilere açıklarım..... | () | () | () | () | () |
| 5. Okulun amaçlarını okul aile birliği toplantılarında veya diğer toplantılarda öğrenci velilerine açıklarım..... | () | () | () | () | () |
| 6. Öğrencilerle sohbet sırasında onların dikkatini okulun amaçlarına çekerim..... | () | () | () | () | () |
| 7. Kurul toplantılarında öğretmenler ile okulun amaçlarını tartışırım..... | () | () | () | () | () |
| 8. Bir dersin öğretim programını geliştirirken okulun amaçlarını esas alırım..... | () | () | () | () | () |
| 9. Okulun amaçlarını afiş, poster ve diğer araçlarla öğrencilere duyururum..... | () | () | () | () | () |
| 10. Öğrenci toplantılarında okulun amaçlarına dikkati çekerim..... | () | () | () | () | () |

C. ÖĞRETİMİ DENETLEME VE DEĞERLENDİRME

- | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 11. Sınıfta düzenli olarak gözlem yaparım..... | () | () | () | () | () |
| 12. Sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları ödev ve diğer çalışmalarını dikkate alırım..... | () | () | () | () | () |
| 13. Öğrencileri değerlendirirken okulun amaçlarını ölçüt alırım..... | () | () | () | () | () |
| 14. Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini belirlerim..... | () | () | () | () | () |
| 15. Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini belirlerim..... | () | () | () | () | () |
| 16. Öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini öğrenci dosyasında belirtirim..... | () | () | () | () | () |
| 17. Öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini öğrenci dosyasında belirtirim..... | () | () | () | () | () |
| 18. Öğrencilere öğretim uygulamalarındaki gözlemleri hakkında bilgi vermek için zaman ayırırım..... | () | () | () | () | () |
| 19. Öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları konusunda diğer öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunurum..... | () | () | () | () | () |

D. EĞİTİM PROGRAMINI KOORDİNE ETME

- | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 20. Öğretim programının okulda uygulanması sırasında sınıf içi koordinasyonu sağlarım..... | () | () | () | () | () |
| 21. Zümre öğretmenleri veya şube öğretmenler kurulu toplantısında diğer öğretmenlerle aynı amaçlar doğrultusunda çalışmak için onlara yardımcı olurum..... | () | () | () | () | () |
| 22. Sınıfta öğrencilere uygulanan öğretim programının amaçlarının üst düzeyde gerçekleştiği konusunda karar verirken sınıfta yapılan sınav sonuçlarından yararlanırım..... | () | () | () | () | () |

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Davranışları

	Her Zaman	Çoğunlukla	Ara Sıra	Az	Çok Az
23. Ders dışı etkinliklerin amaçlarının derslerin özel amaçları ile tutarlı olmasını sağlarım.....	()	()	()	()	()
24. Sınıf öğretim programında yer alan amaçların kapsamı kapsanmadığını görmek için yıllık planı incelerim.....	()	()	()	()	()
25. Eğitim ve öğretim etkinliklerini yıllık plana uygun olarak yürütürüm	()	()	()	()	()
26. Eğitimle ilgili materyallerin incelenmesi ve seçimine aktif olarak katılırım.....	()	()	()	()	()
27. Yıllık ve ünite planlarını yaparken aynı sınıfa derse giren öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışırım.....	()	()	()	()	()
E. ÖĞRENCİ İLERLEMESİNİ İZLEME					
28. Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlarım.....	()	()	()	()	()
29. Öğrencilerin derslerdeki başarılarını konuşmak için öğrencilerle görüşürüm.....	()	()	()	()	()
30. Öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanırım.....	()	()	()	()	()
31. Sınav sonuçlarını zamanında ilan ederim.....	()	()	()	()	()
32. Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi veririm.....	()	()	()	()	()
33. Sınıftaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi veririm.....	()	()	()	()	()
34. Sınav sonuçları ve gözlerime göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirlerim.....	()	()	()	()	()
35. Sınıfta özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alırım.....	()	()	()	()	()
36. Özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemleri alırım.....	()	()	()	()	()
37. Sınav sonuçlarına göre öğrenme eksikliği olan öğrencileri yetiştirmek için gerekli önlemleri alırım.....	()	()	()	()	()
F. ÖĞRETİM ZAMANINI KORUMA					
38. Ders süresi içerisinde anons yapılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşürüm.....	()	()	()	()	()
39. Ders süresi içerisinde öğrencilerin idareye çağrılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşürüm.....	()	()	()	()	()
40. Geç kalan veya dersten kaçan öğrencilerin boşa geçen öğretim zamanını telafi etmek için önlem alırım.....	()	()	()	()	()
41. Öğretim zamanını yeni becerilerin ve kavramların öğrenilmesinde kullanırım.....	()	()	()	()	()
42. Yoklamalara fazla zaman harcamamak için öğrenci isimlerini ezberlerim.....	()	()	()	()	()
43. Ders için gerekli olan malzeme, araç ve gereci derse girmeden önce hazır duruma getiririm.....	()	()	()	()	()

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Davranışları

G. VARLIĞINI HİSSETTİRME

	Her Zaman	Çoğunlukla	Ara Sıra	Az	Çok Az
44. Teneffüslerde ve ders dışı zamanlarda öğrencilerin görüşme isteklerini karşılamak için zaman ayırıyorum.....	()	()	()	()	()
45. Ders dışı eğitim etkinliklerine katılıyorum.....	()	()	()	()	()
46. Öğlen yemekleri ve teneffüslerde öğrencilerle birlikte olmaya çalışırım.....	()	()	()	()	()
47. Öğrencilerin sorunları olduğunda her an onların yanında olmaya özen gösteririm.....	()	()	()	()	()

H. ÖĞRENCİLERİ ÖĞRENMEYE ÖZENDİRME

48. Üstün başarı gösteren öğrencilerin okulun şeref tablosunda yer verilerek onların ödüllendirilmesini sağlarım.....	()	()	()	()	()
49. Öğrencileri çalışmalarından dolayı ödüllendirmek için toplantılardan yararlanırım.....	()	()	()	()	()
50. Gösterdikleri çaba ve başarılarından dolayı öğrencileri överim.....	()	()	()	()	()
51. Öğrencilerin başarılarını öğrenci dosyasına işlerim.....	()	()	()	()	()
52. Öğrencilerin başarılarından haberdar etmek için velilerle iletişim kurarım.....	()	()	()	()	()

I. MESLEKİ GELİŞİMİNİ SAĞLAMA

53. Mesleki gelişim olanaklarından haberdar olurum.....	()	()	()	()	()
54. Okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinliklerine katılıyorum..	()	()	()	()	()
55. Alanı ile ilgili dergi ve makaleleri düzenli bir şekilde takip ederim...	()	()	()	()	()
56. Hizmet içi eğitimde kazandığı becerileri sınıfında uygulayırım.....	()	()	()	()	()
57. Öğretim hedeflerine ulaşabilmek için eğitim araç ve gereçlerini etkili bir şekilde kullanırım.....	()	()	()	()	()
58. Eğitim öğretim konusundaki konferanslara katılıyorum.....	()	()	()	()	()
59. Mesleki gelişime ilişkin öğretim konusunda diğer öğretmenlerden gelecek görüşme teklifleri için zaman ayırıyorum.....	()	()	()	()	()
60. Hizmet içi eğitim sonuçlarını diğer öğretmenlerle paylaşıyorum.....	()	()	()	()	()

J. AKADEMİK STANDARTLAR GELİŞTİRME VE UYGULAMA

61. Öğrencilerin değişik derslerdeki başarı düzeylerini belirlemek için standartlar koyarım.....	()	()	()	()	()
62. Derse zamanında başlar, ders süresince öğretim etkinliklerinde bulunurum.....	()	()	()	()	()
63. Farklı özelliklerdeki öğrencilerin beklentilerini belirlerim.....	()	()	()	()	()
64. Okulun eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini desteklerim...	()	()	()	()	()
65. Sınıfın eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini desteklerim...	()	()	()	()	()
66. Öğrencileri ile ilgili sürekli yüksek beklentiler geliştiririm.....	()	()	()	()	()

EK-C: ARASTIRMA İZNİ

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
 Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/ **8567**

30/12/2005

Konu : Araştırma İzni

BOLU VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 14.12.2005 tarih ve 608 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Fevzi BUYRUKCU'nun "**Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin; Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri**" konulu tez anketini iliniz Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Teftiş Kurulu Başkanlığındaki Müfettişlere ve merkez ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ile sınıf öğretmenlerine uygulama izin talebi incelenmiştir.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü tarafından kabul edilen ve ekte gönderilen 12 sayfa 198 sorudan oluşan anketin araştırmacı tarafından uygulanmasında Bakanlığımızca sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cevdet CENGİZ
 Bakan a.
 Müsteşar Yardımcısı

EKLER :

EK-1 Anket (12 sayfa)

BOLU VALİLİĞİ EVRAK BÜROSU	
Havale	6/ Ocak 2006
Tarih	219
Havale	
Yer	
Yer	



ÜCRETSİZ
444 0 632
 HATIRLATMA HATTI

Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay
 Telefon: 425 00 86 - 425 33 67
 e - posta : apk @ meb.gov.tr

06650 ANKARA
 Faks : 418 64 01
 Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

**T.C.
BOLU VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü**

19 OCAK 2008

SAYI : B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/
KONU : Anket Uygulaması

993

**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)**

İlgi: Bakanlığımız Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 30/12/2005 tarih ve 8567 sayılı emirleri.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Fevzi BUYRUKÇU'nun "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin; Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" konulu tez anketini ilimiz Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Teftiş Kurulu Başkanlığındaki Müfettişlere ve merkez ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ile sınıf öğretmenlerine uygulayabileceği ile ilgili ilgi emir ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.


HAKKI ECEVİT
Milli Eğitim Müdürü

Ek:1- İlgi emir (1 ad.)

Tel : (0374) 215 11 06
Fax : (0374) 215 44 85 - verilecek cev
E-posta : kultur14@meb.gov.tr
İnt. Adresi : <http://bolu.meb.gov.tr>

a yazımın tarih ve sayısının bildirilmesi



EK-D:

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : : Fevzi BUYRUKCU

Sürekli Adresi : : Çalılıöz Mah. Nene Hatun Cad. 97. Sok. No:30
KIRIKKALE

Telefon : : 0 318 224 63 29 – 0 505 841 96 71

Doğum Yeri ve Yılı : : Kırıkkale – 30.11.1981

Yabancı Dili : : İngilizce

İlköğretim : : 1987-1995 Hürriyet İlköğretim Okulu

Ortaöğretim : : 1995-1998 Kırıkkale Lisesi

Lisans : : 2000-2004 Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim
Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim
Dalı

Yüksek Lisans : : 2004- ... Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü

Anabilim Dalı : : İlköğretim Anabilim Dalı

Bilim Dalı : : Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Yayımları : : Yıldız, K. ve Buyrukcu, F. “Aday Öğretmenlerin Mesleki
Beklentilerine İlişkin Görüşleri”. **Sakarya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 10, s: 1-15, Ekim-2005.

Çalışma Hayatı : : 2006- ... Van İli Gürpınar İlçesi Sakalar Köyü İlköğretim
Okulu Sınıf Öğretmeni