

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK
ROLLERİNİ YERİNE GETİRME DÜZEYLERİ
(Bolu İli Örneği)

Nigar COŞAR

Kasım - 2010

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
ROLLERİNİ YERİNE GETİRME DÜZEYLERİ
(Bolu İli Örneği)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Nigar COŞAR

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR

Bolu-2010

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Nigar COŞAR'a ait "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri" adlı çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Akademik Unvan ve Adı Soyadı**İmza**

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR

Üye : Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

FULL FILLMENT LEVELS OF INSTRUCTIONAL LEADERSHIP ROLES OF CLASSROOM TEACHERS

Nigar COŞAR

Master's Thesis

Classroom teaching Department

Thesis Advisor: Assistant Yrd. Doç.Dr. Tuncay ÖZDEMİR

November 2010, **xiii + 115 Pages**

It was aimed in this research identifying and sharing the objective of the course, management of the curriculum and teaching process, evaluation of process of teaching and students, students with support and development of the size of a regular classroom teachers to create teaching environment and climate according to the views of teachers to determine the levels of leadership of participants according to some variables to determine of the primary schools in the central district of Bolu.

It was focused on the research universe about the primary schools and classroom teachers in the center of Bolu in 2009 and 2010. Accordingly it was consisted of fifteen primary schools and two hundred and seventy five classroom teachers in the center of Bolu.

It is not taken sampling because of studying on the universe. In this study, the following conclusions were reached:

- 1) According to the views of classroom teachers;The most effective size in terms fulfilling the role of teachers' instructional leadership are regular teaching,learning environment and creating climate.The least effective dimensions of the teaching process are students evaluate and determine the objectives of the course and sharing.
- 2) There are significant differences between the instructional leadership in terms of size instructional leadership roles of teachers instead of bringing their ideas about the levels in primary schools in the province of Bolu.
- 3) Instead of bringing of their ideas about the seniority and according to educational levels show significant differences instructional leadership roles of teachers in primary schools in the province of Bolu.
- 4) The level varies according to their sex for instructional leadership to fulfill the role of teachers in the province of Bolu.
- 5) Instructional leadership roles of teachers in primary schools and the level fulfilling the foreign language profession to use their ideas about the properties vary in size according to the support and development of students in the province of Bolu.
- 6) The level of educational qualifications to fulfill their roles according to their ideas about the course objectives to be determined to use the computer profession and share support and development students,creating a regular teaching and learning environment and climate are different sizes for classroom teachers in primary schools in the province of Bolu.

Key words:Instructional leadership,classroom teacher,primary school

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ROLLERİNİ YERİNE GETİRME DÜZEYLERİ

Nigar COŞAR

Yüksek Lisans Tezi

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR

Kasım 2010, xiii + 115 Sayfa

Bu araştırmada, Bolu merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarının, “dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “öğretim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ile “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarında sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini bu okullarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre belirlemek ve öğretimsel liderliğin katılımcılara ilişkin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkezinde bulunan ilköğretim okulları ile bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Buna göre, Bolu il merkezinde bulunan 15 ilköğretim okulu, bu okullarda görev yapan 278 sınıf öğretmeni araştırma evrenini oluşturmaktadır. Araştırma evren üzerinde yapıldığı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre, Bolu ili ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönünden en etkili boyut düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma olup, en az etkili bulunan boyutlar ise öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutlarıdır.
2. Bolu ili ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında öğretimsel liderlik boyutları açısından anlamlı bir farklılık vardır.
3. Bolu ili ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri kıdemlerine ve öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
4. Bolu ili ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.
5. Bolu ili ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri yabancı dili mesleklerinde kullanmalarına göre öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki özelliklerde farklılık göstermektedir.
6. Bolu ili ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri bilgisayar mesleklerinde kullanmalarına göre dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarındaki özelliklerde farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Liderlik, Sınıf Öğretmeni, İlköğretim Okulu.

çalıkuşu,

TEŞEKKÜR

Araştırmamın gerçekleşebilmesi birçok kişinin desteği ile mümkün olabilmektedir. Yüksek lisans öğrenimime katkılarından dolayı sayın Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN ve diğer ders hocalarıma şükran borçluyum.

Bu çalışma sürecinde bilgisi, desteği ve deneyimi ile başarılı olmam için beni yönlendiren, büyük bir sabırla bütün sorularıma cevap veren tez danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Tuncay ÖZDEMİR'e ve verilerin analizi aşamasında katkılarından dolayı sayın Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL'e tavsiye ve yorumları için en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ, Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN, Yrd. Doç. Dr. Türkan ARGON ve 50. Yıl İzzet Baysal İlköğretim Okulu müdür yardımcısı Tahsin KALAYCI ile 50. Yıl İzzet Baysal İlköğretim Okulu formatör öğretmeni AHMET KUTLU'ya değerli katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma esnasında yardımlarını esirgemeyen Bolu ili ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlere değerli zamanlarını ayırdıkları için çok teşekkür ederim.

Çalışmam süresince bana sevgi ve anlayışları ile destek olan sevgili dostlarım Sürethan ALPASLAN ve Nuran ADIYAMAN'a yüksek lisans öğrenimim esnasında gösterdikleri sabırdan dolayı teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	v
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR.....	xii
 BÖLÜM I.....	 1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	7
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	8
1.5. Sayıtlılar.....	9
1.6. Sınırlılıklar	9
1.7. Tanımlar	9
 BÖLÜM II.....	 11
2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	11
2.1. Kuramsal Temeller.....	11
2.1.1. Liderlik ve Yönetim.....	11
2.1.2. Liderlik kuramları.....	22
2.1.3. Sınıf yönetiminde liderlik.....	29
2.1.4. Öğretimsel liderlik.....	37
2.1.5. Öğretimsel liderlik davranış boyutları.....	43
2.2. İLGİLİ LİTERATÜR.....	46

BÖLÜM III	63
3. YÖNTEM	63
3.1. Araştırma Modeli.	63
3.2. Evren ve Örneklem	63
3.3. Veri Toplama Yöntemi	63
3.3.1. Veri toplama aracı	64
3.3.2. Verilerin toplanma analizi	65
3.3.3. Geçerlilik ve Güvenirlilik	65
BÖLÜM IV	67
4. BULGULAR.....	67
4.1. Sınıf Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Bazı Durumlarda Yorumlar.....	67
4.1.1. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları	67
4.1.2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımları	68
4.1.3. Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları	68
4.1.4. Sınıf öğretmenlerinin yabancı dili mesleği ile ilgili olarak kullanmaya ilişkin dağılımları	69
4.1.5. Sınıf öğretmenlerinin bilgisayar mesleği ile ilgili olarak kullanmaya ilişkin dağılımları	70
4.2. Birinci Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular	70
4.2.1. Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutuna İlişkin Bulgular	71
4.2.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutuna İlişkin Bulgular	73
4.2.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Bulgular	76
4.2.4. Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin Bulgular	79
4.2.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Bulgular	81
4.3. İkinci Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular	84

4.3.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular	85
4.3.2. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular	86
4.3.3. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular	88
4.3.4. Yabancı dili kullanma değişkenine ilişkin bulgular	90
4.3.5 Bilgisayar kullanma değişkenine ilişkin bulgular	93
BÖLÜM V.....	97
5. SONUÇLAR VE TARTIşMA.....	97
5.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar.....	97
5.2. Araştırma Sorularına İlişkin Sonuçlar.....	98
BÖLÜM VI.....	103
6. ÖNERİLER.....	103
6.1. Uygulamacılar İçin Öneriler.....	103
6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	105
KAYNAKÇA.....	106
EKLER.....	108

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar.....	19
Tablo 2.2. Başarılı Liderlerin Özellik ve Yetenekleri	23
Tablo 2.3. Yeni Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması	28
Tablo 2.4. Sınıf Öğretmenliği Boyutları.....	37
Tablo 3.5. Seçeneklerin ağırlığı ve sıraları	67
Tablo 3.6. Araştırma Anketinin Güvenirlilik Analizi Sonuçları	68
Tablo 4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	70
Tablo 4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	71
Tablo 4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları	72
Tablo 4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Dili Mesleği İle İlgili Olarak Kullanmaya İlişkin Dağılımları	73
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Bilgisayarı Mesleği İle İlgili Olarak Ne Derecede Kullandıklarına İlişkin Dağılımları	74
Tablo 4.12. Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılmasında Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri ...	75
Tablo 4.13. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri	79
Tablo 4.14. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri	84
Tablo 4.15. Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri	88
Tablo 4.16. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturmasında Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri	92
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklara ilişkin t-Testi	97

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	99
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Öğrenim Durumları Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	101
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Yabancı Dili Mesleklerinde Kullanma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	103
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Yabancı Dili Mesleklerinde Kullanma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tukey Testi	105
Tablo 4.22. Öğretmenlerin Bilgisayarı Mesleklerinde Kullanma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	106
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Bilgisayarı Mesleklerinde Kullanma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tukey Testi	107
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Bilgisayarı Mesleklerinde Kullanma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tukey Testi	108
Tablo 4.25. Öğretmenlerin Bilgisayarı Mesleklerinde Kullanma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tukey Testi	109

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

İnsanlar bir arada yaşamak zorundadırlar. Bunun iki temel nedeni vardır; birincisi biyolojik varlık olan insanın tek başına doğanın güçlükleriyle baş edememesi insanların güçlerini birleştirmelerini zorunlu kılmıştır. Bu yüzden, insanların ilk kez bir araya gelişi doğaya karşı gerçekleşmiştir. İkincisi ise insan psikolojik nedenlerle toplum halinde yaşama ihtiyacı duyar.

Sevgi, paylaşma, üretim gibi ihtiyaçlarını toplum halinde yaşayarak giderir. İnsanın bu özelliği toplum içinde sağlık, ekonomi, kültür, askerlik, sanat, yönetim, siyaset ve eğitim gibi çeşitli alanları ortaya çıkarmıştır. İnsan yaşamının en önemli alanlarından olan eğitim, gerçekleştirdiği etkinliklerle toplumsal gelişmeye, değişime, dönüşüme yardımcı olmak ve katkı sağlamak açısından çok önemlidir. Çünkü toplumun değer yargıları ile bilgi ve becerilerin yeni kuşaklara aktarılması ancak eğitimle söz konusudur.

“Bireysel gelişme ve toplumsal kalkınma açısından önemli rolü olan "eğitim" işlevini her toplumda okul adı verilen örgütler üstlenmiştir” (Çetinkanat, 1988, s.3).

“ Okul, toplumun eğitim kavramı ve hizmetiyle özdeşleştirdiği kurum, eğitim sisteminin en işlevsel parçası ve üretim amaçlı somut örgütlenmesidir (Açıkalın, 1998:1).

“Okul eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulmuş, toplumsal açık bir sistemdir. Okulun örgüt olarak taşıdığı bazı özellikler şunlardır: Okulun üzerinde yaşadığı ham madde toplumdan gelen ve topluma giden insandır; okulda çeşitli değerler bulunur ve bunlar çatışır. Okul, çatışan değerleri uzlaştırmalıdır; okulun ürününü değerlendirmek zordur. Okulun üretim hataları hemen fark edilmez ve topluma karışır; okul özel bir girişimdir; okul çevresindeki formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği yahut etkilediği bir örgüttür; okul kültür değişmesini sağlayan başlıca örgüttür; okul bürokratik bir kurumdur, okul kendisine özgü bir havası vardır “(Bursalıoğlu,1987). Yine Bursalıoğlu okulun görevlerini aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

1. Okulun sosyal görevi: çocuğu sosyalleştirmek, kültürü aşılamaştır. Okul bu görevini yaparken kültürü hem korur hem de değiştirir.
2. Okulun politik görevi: okulun politik görevi yetiştirdiğin kuşağın toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesini ve liderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilmesi ve eğitilmesini gerçekleştirmektedir.
3. Okulun ekonomik görevi: okulun ekonomik görevi, ekonominin beyin gücü ve insan gücü gereksinmesini karşılamaktadır (Bursalıoğlu, 1987).

“Eğitim sistemi içinde okulların temel işlevi, öğrencilerine istenilen davranışları kazandırma ve belli öğrenme yaşantılarının öğrencilerle yaşanmasını sağlamak için çevreyi gerekli biçimde düzenlemektir (Taymaz 2003:4), şeklinde açıklamıştır.

“Öğretmenin rollerini anlamın yollarından biri, öğretmenin rollerini gözden geçirmektir. Bunlar; yöneticilik, rehberlik, öğreticilik,

arabuluculuk ve liderliktir.” (Can,2009, s.75).

“Öğretmenin temel işlevi sınıf yöneticiliğidir. Öğretmenin görevinden kaynaklanan yasal gücü vardır. Öğretmenlerden beklenen formal güçlerinden çok informal güçlerine dayanarak sınıfı yönetmesidir. Bunun gerçekleşmesi, öğretmenin eğitsel liderlik özelliklerini taşımasıyla mümkündür. Ancak öğretmenin sınıfta liderlik işlevini yerine getirebilmesi için öğrenciler tarafından lider olarak algılanması ve benimsenmesi gerekir. Öğretmenin sınıfta lider özelliklerine sahip olarak, problem çözme becerisinin gelişmiş olması, doğru ve yerinde karar verebilmesi, gerçekleştirilebilir uzak görüşlülüğe sahip olması ve öğrencilerle etkili iletişim kurabilmesi gerekir. Ayrıca kişilik özellikleri bakımından lider öğretmenin, soğukkanlı, zorluklara karşı dayanıklı, olumsuz duyguları kontrol edebilen, dürüst, samimi, açık sözlü, iş başarma yeteneğine sahip olması da gerekir” (Erden,2008; Akt: Can,2009, s.75)

“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 bağlamda sınıf içerisinde lider konumunda bulunan öğretmen;

birbirlerinden farklı özellikleri ve beklentileri olan öğrencileri aynı amaca yönlendirirken okul yönetiminden, öğrencilerden, velilerden ya da sınıf ortamından zaman zaman etkilenebilir.

“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).

“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 54-61; Akt: Akgün, 2001:26).

“Öğretimsel liderlik; iyi bir öğrenci yetiştirme, öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlama, okulun çalışma çevresini tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürme eylemlerini ifade eder” (Çelik, 2007: 41).

“Öğretimsel liderliğin temel hareket noktası, öğretimin geliştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmaktadır. Öğretimsel liderlik, öğretim üzerinde odaklaşan bir liderlik biçimidir. Dolayısıyla böyle bir liderlik davranışı eğitim yoluyla kazanılabilir (Çelik,2007:213)”.

“Genel olarak öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. 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” (Gümüşeli, 1996, s.11).

“Eğitim öğretim süreçlerinde ve yönetiminde öğrenen birey, öğrenen sınıf, birey merkezlilik, liderlik, eğitimsel liderlik, öğretim liderliği gibi yeni kavram, kuram ve süreçlere literatürde daha çok yer verildiği görülmektedir. Ancak bunlar arasında hiçbir modern kavramın okul reformu ve gelişimi ile ilgili olarak liderlikten daha güçlü bir şekilde ilgiye maruz kalmadığı görülmektedir. Modern literatür, okul gelişimini ve değişimini oluşturmada ve sürdürmede liderliğin önemini vurgulamakta ve desteklemektedir” (Pullan, 2001; Day ve Harris, 2003'e atfen Harris, 2005; Akt: Can, 2007:264).

“Liderlik, öğretmenin her geçen gün daha fazla mesleki yaşantısının önemli bir boyutunu oluşturmakta olup bunun sağlamanın yollarından biri de öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimdir (Katyal ve Evers,2004; Akt: Can, 2009:85). Öğretmen, liderlik ve öğretim liderliği rollerini etkili düzeyde oynamaya çalışır. Öğretmenlik aynı zamanda bir model olma, bilişsel ve duyuşsal davranışları ve bunun yansımalarını bizzat davranış, tutum ve ilişkilerde gösterme mesleğidir (Can, 2009:149). Öğretmen liderliği, öğretmenin eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, bağımsız projeler oluşturma, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma yeterliliğidir. “Lider öğretmen” bireylerin çeşitli rollerini vurgulayan genel bir terimdir. Liderlik öğretmenin her geçen gün daha fazla mesleki yaşantısının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır”(Can, 2009:387)

Sınıf yöneticisi olarak öğretmenin, öğretim liderliği rollerini de oynaması beklenir. Öğretmen, sınıfında öğretim için, öğrenmeye kılavuzluk yaparak öğrenim-öğretim koşullarını hazırlamak için bulunur.

Öğretim lideri olarak öğretmen;

1. Sınıf yönetiminin, etkili bir öğrenme ve öğretme ortamını oluşturmak olduğunun bilincindedir.
2. Etkili okulun temelinde, güçlü bir öğretimsel liderlik davranışının yattığını bilir.
3. Sınıfın, öğrencilerin ve okulun, okuldaki gelişme ve değişmelerin farkındadır.
4. Plan-program etkinliklerinin anlamını, türlerini, işlevini bilir, bunun için gerekli becerilere sahiptir.
5. Amaç, beklenti ve gereksinimleri açıkça paylaşır, gerektiğinde yöneticilere ve öğretmenlere iletir.
6. Sınıftaki bireysel farklılıklara, öğrenciye, onun seviyesine göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirir.
7. Program hedeflerini, öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alır.
8. Öğrenme-öğretme süreç ve yöntemlerini bilir, derse, konuya uygun yöntem ve teknikleri seçer.
9. Katılıma dayalı, uygulamalı, teknolojiyi kullanarak derslerin işlenmesine özen gösterir.
10. Öğrencinin performansını, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla saptamaya çalışır.
11. Öğretimde kalite kontrolünü sağlar.
12. Yönetimsel, bürokratik iş ve işlemlerin, öğretime destek etkinlikler olduğunun bilincindedir (Can, 2009:150-151).

“Öğretmenlerin liderlikleri, bütün öğrencileri için öğretmenin ve öğrenmenin kalitesini artırma düşünce ve isteklerine dayanır (Dimock ve Mc Gree, 1995; Akt: Can, 2009:99). Öğretmenin liderlik rolleri değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Berry ve Ginsberg (1990), öğretmenin liderlik rollerini üç grupta incelemiştir:

1. Diğer öğretmenlere rehberlik ve akıl hocalığı yapma,
2. Mesleki açıdan kendini geliştirme ve okuldaki uygulamaları sürekli inceleme,
3. Okul düzeyinde karar verme sürecine katılma” (Çelik, 2003:201).

“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).

Bu araştırmada; öğretimsel liderlik modeli, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine göre uyarlanarak 5 temel boyut oluşturulmuştur. Bunlar;

1. Boyut: Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması
2. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi
3. Boyut: Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi
4. Boyut: Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi
5. Boyut: Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması

Sınıf öğretmenlerinin etkili bir öğretim lideri olarak sahip olması gereken roller ve bu rollerin ne kadarının yerine getirildiğini belirlemek önem taşımaktadır.

1.2 Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ait sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini saptamak, yorumlamak ve gerekli durumlarda önerilerde bulunmaktır.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ait sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

2.

- a) Cinsiyet
- b) Mesleki kıdem
- c) Öğrenim durumu
- d) Yabancı dili kullanma
- e) Bilgisayar kullanma

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Okul, insan kişiliğinin şekillendiği, öğrenme ve öğretmenin dolayısıyla davranışın gerçekleştiği bir yerdir. Okullar, toplumdaki bireylerin eğitilmesi görevini üstlenmiştir. Toplumun ihtiyaçları ve diğer etkenlere göre önceden belirlenen ve öğretmenler tarafından planlı bir şekilde sınıf içinde ve dışında düzenlenen eğitim ve öğretim etkinlikleriyle öğrenciye bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar öğrenciye kazandırılır. Bu nedenle öğretmenlerin birer öğretim lideri olmaları gerekir.

“Etkili okul araştırmalarında yöneticinin etkili lider, özellikle de 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).

Bir öğretim lideri olarak da ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencide davranış değişikliği oluşturmada, öğretimsel gerekleri yerine getirmeleri beklenir. Bu nedenle bu çalışma, ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri belirlemek, bu rollerin eğitim ortamında daha

verimli uygulanması açısından önemli görülmektedir.

1.5 Araştırmanın Sayıtlıları

Bu araştırmada şu sayıtlılardan yararlanılacaktır.

1. Araştırmada kullanılan anket, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderliğini ölçebilecek yeterliğe sahiptir.
2. Araştırmaya katılan yönetici ve sınıf öğretmenlerinin ankette yer alan soruları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır

1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında; Bolu İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez 15 resmi ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Özel ilköğretim okulları araştırma kapsamına alınmamıştır.

1.7 Araştırmada Kullanılan Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir.

Liderlik: 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).

Öğretimsel Liderlik: Okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlardır.(Daresh & ChingJen, 1985,s.3,; Akt: Şişman, 2004,s.58).

Rol: Her statünün kendisine özgü olarak bireye yüklediği bazı görevler vardır. Toplum bireyin bu görevleri yerine getirmesini beklemektir. Bireyin statüsüne uygun davranışlarına “rol” denir.

Öğretimsel Liderlik Roller: Sınıf öğretmeninden beklenen yöneticilik, rehberlik, öğreticilik, arabuluculuk, liderlik ve öğretimsel liderlik davranışlarını göstermesidir.

Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Boyutlar: Şişman (1996) tarafından “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” ile ilgili geliştirilen ve araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin sınıf içindeki öğretimsel liderlik rollerine uyarlanan; "Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması"; "Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi"; "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi"; “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi”; “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması” gibi beş boyutu ifade etmektedir.

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

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

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 Akt: Buyrukçu, 2007,s.9). Bu nedenle tüm alanlar içerisinde liderlik üzerinde çalışılacak önemli bir konu haline gelmiştir.

“Bireyler kişisel hedeflerini gerçekleştirebilmek bir gruba ihtiyaç duyar ve grup Be hareket etme zorunluluğunu hisseder. Yalnız insan zayıftır, güçsüzdür, metsizdir, Arzu ve enerjileri azalmış, korkudan yetenekleri büzüşmüş durumdadır. Şu hâlde belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi zor bir iştir. Bu

açından bakıldığında liderlik kavramı bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır “(Eren,2001:427 Akt: Serinkan, 2008, s.151).

“Liderlik; belirli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir. Lider ise başkalarını belirli bir amaç doğrultusunda davranmaya sevk eden, etkileyen kişidir. Başka bir deyişle; bir grup insanın kendi kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere takip ettikleri, emir ve talimatı doğrultusunda davrandıkları kişi liderdir (Kocel, 2005: 583). Lider ise başkaları vasıtasıyla iş gören, onları isteklendirerek görevlerini yerine getiren ve işletmenin amaçlarını takipçileri vasıtasıyla gerçekleştirmeye çalışan kişidir”(Akt: Serinkan, 2008, s.151).

Bilimsel araştırma sürecinde yapılan literatür taramalarında yönetim bilimcilerin eğitim çalışmalarını geliştirmek için farklı yönetim teorilerini ortaya attıkları görülmüştür. Eğitimde mükemmeli yakalamak ve önceden saptanan hedefleri gerçekleştirmek için “lider, liderlik, yönetici ve lider yönetici, lider öğretmen” kavramları geliştirilmiş ve birbirlerinden farklı olarak da tanımlanmıştır. Bu kavramlara ilişkin farklı tanımlardan bir kısmı aşağıda yer almaktadır.

1950’lerde hem işletmelerde hem de eğitim örgütlerinde kullanılması bakımından eğitim yönetimi alanında önemli bir yere sahip olan Liderlik Davranışı Betimleme Anketini literatüre A. Coons ile sokan J. Hemphill’e göre (1967, s.98)’e göre “liderlik, ortak bir problemin çözüm sürecinin bir parçası olarak, etkileşimde bir yapı oluşturacak eyleme katılmadır” (Aydın,2007, s.129).

Liderlik alanında yaptığı araştırmalarla liderin kişilik özelliklerini öne çıkaran ve etkileşimsel liderlik modelini savunan bununla birlikte ilk durumsallık kuramını geliştiren Fred Fiedler (1967, s. 8)’e göre lider, göreve ilişkin grup etkinliklerini

yönlendirme ve eşgüdöleme görevi verilen, gruptan bir bireydir” (Aydın,2007, s.129). Başka bir tanımlamada Etzioni (1961, s. 46) liderliğı, “büyük ölçüde kişisel niteliklere dayalı bir güçtür. Genellikle normatif bir nitelik taşır” (Aydın,2007, s.129) şeklinde ifade etmiştir.

“Kapasite, başarı, sorumluluk, katılım ve statü olarak liderliğı 5 grupta toplayan Stogdill (1950, s. 4)'e göre “liderlik, amaç saptama ve amaç gerçekleştirme doğrultusunda örgütlenmiş bir grubun etkinliklerini etkileme sürecidir”. Dubin (1961, s. 348}'e göre liderlik, “örgütte otoritenin uygulanmasını ve karar vermeyi gerektirir”. Bir başka yönetim bilimci Limham (1964, s. 122) ise liderliğı “bir örgütün amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirmek ya da değiştirmek için yeni bir yapı ve yol boşaltmadır” şeklinde tanımlamıştır” (Aydın,2007, s.129).

Gibson’a göre “liderlik, bireyleri bir amacın gerçekleştirilmesi yönünde güdülemek için etkide bulunma çabasıdır. Lider ise, başkalarını belirli bir amaç doğrultusunda davranmaya sevk eden, etkileyen insandır. Bazı insanlar etkili liderliğı ayrı ayrı ya da birlikte kişisel özellikler ve belli davranışlara bağı olduğına inanırken, bazıları da bir liderlik stiline bütün durumlarda etkili olabileceğı görüşünü savunur. Öte yandan, her durumun farklı bir liderlik stili gerektirdiğine inananlar da vardır”(Gibson, 1997: 272, Akt:Güngör 2001 s.16) şeklinde bir açıklama yapmıştır.

“Gardner (1986) liderliğı, ” Liderin kendi ya da herkesin paylaştığı amaçlar doğrultusunda, örnek alma veya ikna yoluyla grubu harekete geçirme sürecidir” şeklinde tanımlamıştır. 1990’lı yıllarda C.Norris (1990) liderliğı “Sezgisel ve analitik düşüncüyü tümüyle kullanarak yaratıcı olmak”, W.Pogonis (1992) “İnsanları belli bir amacı gerçekleştirmek için uzmanlık, duygudaşlık (empati), gibi aktif, önemli ve birbiriyle bütünleşen davranışlar sergileyerek etkileme” olarak tanımlamıştır (<http://www.rekreasyon.org/liderliktanimlari> Yrd. Doç. Dr. Ali TEKİN).

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

“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).

“Liderlik, belirli şartlar altında kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir “(Sabuncuoğlu ve Tuz, 1996, s. 181, Akt: Buyrukçu, 2007 s. 10).

“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 örgütte gerçekleştirilecek değişimin itici gücü olmanın yanı sıra herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, karşılaşılan sorunu çözmektir” (Çalık, 2003, s.75).

“Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır” (Eren, 2001, s.427).

“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).

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ait sınıf öğretmenleri arasında

“Liderliğin bazı etkin tanımları şunları kapsar. Liderlik; kılavuzluk etmek, yönlendirmek, 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 Akt: Buyrukçu, 2007 s.11).

“Liderlikle ilgili tanımlamalarda, genellikle liderlikle lider arasında kesin bir ayrım yapılmamıştır. Oysa lider bir bireyi simgelerken liderlik bir davranış olarak görölmektedir (Aydın,1994). Liderliğı bir etkileme süreci olarak gören tanımlarda lider bu süreci hareke geçiren birey olarak kabul edilmiştir. Lider, kümenin bir üyesi olarak öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan kişidir. Başka bir deyişle lider, grup üyelerinin kendisine yaptığı olumlu etkiden daha fazlasını çevresindekilere yapabilen bir grup üyesidir” (Başaran, 1992; s.53 Akt: Can, 2009 s. 10).

“Liderlikle ilgili çok sayıda tanım yapılmıştır. Bu tanımlar toplumsal, örgütsel, bireysel farklılıklara, liderliğe ilişkin beklenti algı ve değerlendirme farklılıklarına göre değişiklik göstermektedir (Erçetin, 1998, s. 11) Bununla birlikte genel olarak lider önde giden, yol gösteren, öğreten, aydınlatan bir kimse olduğu kadar; aynı zamanda birlikte olduğu kişilerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında sezinleyip, bunları örgütleyen, yaratıcı bir kişi olarak tanımlanabilir (Tosun, 1982, s.243). Peter Drucker'm de işaret ettiği gibi, liderliğin temel amacı ortak bir amaca yönelik çalışma aracılığı ile bir arada bulunan bir insan topluluğı yaratmaktır (Bennis, 1989, s. 185). Dolayısıyla liderlik, yöneticiliğın ötesinde etkileme gücüne sahip olmayı gerektirir (Korkut, 1992, s.243). Liderliğın belirleyici özelliğı yenilik ve

değişime yönelme iken, yöneticiliğin başlıca özelliği koruma ve kollamadır (Lipham, 1964, s. 123). Yukarıdaki kısa açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, liderlik ve yöneticilik, özdeş olmayan ancak birbirini bütünleyen düşünce ve eylemleri içeren iki farklı kavramdır. Erçetin (1998)'in de ifade ettiği gibi, çağdaş örgütlerde başarılı olmak isteyen yöneticilerin bu bütünlüğü algılamaları önem taşımaktadır. Örgütlerin günümüzde yaşanan ve gelecekte de yaşanacak hızlı değişme ve gelişmeler karşısında varlıklarını sürdürebilmeleri ancak, yaratıcılık, yönlendiricilik, etkileycilik vb. çok boyutlu liderlik süreçlerini içeren dinamik bir yönetim anlayışı kazanmış liderler aracılığı ile olanaklı olacaktır”(Gümüşeli, 2001 s.531).

Eğitim bilimlerinde liderlik-yönetim ve liderlik-yönetici kavramları birbirlerinden farklı fakat birbirleriyle ilişkili kavramlar olarak tanımlandırılmıştır.

“Bazen lider kavramı ile eşanlamlı bazen de farklı anlamda kullanılan yönetici kavramı, "bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir (Aydın, 1994: 272)" tanımı ile açıklanabilir. Lider ise birlikte olduğu bireylerin yaratıcı bir kişidir (Gümüşeli, 1996a: 1). Lider, yeniliği ya da değişmeyi vurgularken yönetici örgütsel yapıyı korur ve kullanır. Koşullara bağlı olan her iki davranış biçiminin hedefi de örgütün amaçlarını gerçekleştirmektir. Yöneticiliğin ilgi alanını; düzenli yapılar, günlük işlerin sürdürülmesi, işin yapılmasının sağlanması, sonuçların ve çıktıların izlenmesi ve verimlilik oluştururken, liderlik özellikle; kişiler ve kişilerarası davranışlar, geleceğe odaklanmak, değişim ve gelişme, kalite ve etkililik ile ilgilenir” (Hoşcan, 1999: 83 akt: Güngör, 2001 s. 26).

“Yönetim, örgütlerin insan ve madde kaynaklarını eşgüdümlü ve verimli bir şekilde kullanarak bireysel ve örgütsel hedeflere ulaşma eylemidir. Liderlik belli koşullar altında kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci olarak tanımlanabilir. Planların gerçekleşmesini

yöneticiler, yeni planların oluşturulması ve geliştirilmesini ise liderler sağlarlar. Tarih boyunca be belirgin fark görülmüş, yöneticiler örgütleri ve toplumları amaçlar doğrultusunda ve belirli bir düzen içerisinde yönetmiş, liderler ise örgütleri ve toplumları yeni atılım, çaba ve dönüşümlerle yenileştirmenin örneklerini ortaya koymuşlardır “ (Bursalıoğlu, 2004 Akt: Can, 2009 s. 9).

“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 anlaşılabileceği 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 Tuz, 1996, s.181).

“Liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ya da 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).

“Liderlik, kurumun tüm üyelerine, kendini adama ve rekabet ortamı içerisinde en yüksek düzeyde katkı sağlamalarına fırsat verecek olanakların yaratılmasıyla ilgilendir. 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).

“Yaygın bir tanıma göre liderlik, belli amaçları gerçekleştirmeye dönük

olarak sosyal bir grup içinde yer alan insanları etkileme ve eyleme geçirme sürecidir (Krug, 1992a, 430). Yönetimin özünde otorite, emir verme, rasyonellik, kurallar, prosedürler, kontrol vb. konular yer aldığı halde liderliğin özünde temelde, yaratıcılık, belirsizliklerle başetme, risk alma, duygusallık, değerler, meydan okuma gibi konular Öne çıkmakta; esas itibariyle de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak etkileyip yönlendirebilirle konusu önem kazanmaktadır. Bu durum, liderin yöneticiden farklı bazı özellik, yeterlilik ve güçlere sahip olmasını gerektirmektedir”(Şişman, 2004 s.17).

Liderlik olgusu üzerine araştırmalar yapan bazı bilim adamları, liderlik ve yöneticilik kavramlarını karşılaştırarak aradaki farkları ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Aşağıda çeşitli bilim adamlarının bu karşılaştırmaları verilmiştir

Lider ve yönetici arasında bir karşılaştırma (Bennis. 1994,s.65-66)’e göre şu şekilde sıralanmıştır (Akt: Şişman, 2004, s.18).

- ❖ Yönetici idare eder; lider yenilik yapar.
- ❖ Yönetici bir kopyadır; lider ise orijinaldir.
- ❖ Yönetici mevcudu muhafaza eder; lider geliştirir.
- ❖ Yönetici sistem ve yapı üzerinde; lider insanlar üzerinde yoğunlaşır.
- ❖ Yönetici kontrole güvenir; lider güven telkin eder.
- ❖ Yönetici kısa vadeli düşünür; lider uzun vadeli düşünür.
- ❖ Yönetici "nasıl ve ne zaman"; lider ise "ne, niçin" sorularını sorar.
- ❖ Yönetici, kar-zarar bağlamında düşünür; liderin gözü ufukları tarar.
- ❖ Yönetici taklit eder; lider meydana getirir.
- ❖ Yönetici statükoyu kabullenir; lider ona meydan okur.
- ❖ Yönetici iyi bir askerdir; lider başına buyruk kişidir.
- ❖ Yönetici işleri doğru yapar; lider doğru işi yapar.

Yukarıdaki yapılan lider ve yönetici kavramlarının karşılaştırmalardan da anlaşılacağı gibi lider ve yönetici birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılırlar. “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 Akt: Buyrukçu 2007, s. 13).

Starratt (1995) ise lider ile yönetici arasındaki farkları 10 temel özelliği dikkate alarak sıralamıştır. (Akt: Can, 2009, s. 14)

Tablo.1 Lider ile 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.

John P.Kotter (s.45, 2000) ise bu ayrım konusunda şunları belirtmektedir:

“Liderlik ve yöneticilik iki ayrı ve tamamlayıcı eylem sistemidir. Her birinin kendine özgü isleri ve karakteristik uğraşları vardır. Günümüzün is ortamında başarı sağlamak için her ikisi de gereklidir. Yöneticilik karmaşıklıkla basa çıkmaya ilişkindir. Uygulama ve yöntemleri büyük ölçüde, yirminci yüzyılda büyük, karmaşık örgütlerin ortaya çıkmasına bir tepkidir. Buna karşılık, liderlik değişimle başa çıkmaya ilişkindir.”

Abraham Zaleznik (s.67,1999), yukarıdaki bilgilere ek olarak şunları ileri sürmektedir:

“Yöneticiler ve liderler birbirlerinden son derece farklı iki insan tipidir. Yöneticinin amaçları arzularından çok gereklerden doğar; yönetici bireyler ya da bölümler arasındaki çatışmaları dağıtma konusunda üstündür; bütün tarafları yatıştırarak örgütün günlük işlerinin yapılmasını sağlar. Buna karşılık lider, amaçlara yönelik kişisel ve etkin tavırlar benimser. Çevrede bulunan potansiyel fırsat ve ödülleri ararken izleyenlerine esin kaynağı olur ve kendi enerjisiyle yaratıcı süreçleri harekete geçirir. Personelle ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkileri yoğundur ve buna bağlı olarak da çalışma ortamı çoğunlukla kaos içerir.”

Liderlik olgusunun literatürde pek çok tanımının yapıldığını gördük. Çok kapsamlı bir olgu ve çeşitli bilim dallarının da inceleme konusu olması bu çeşitliliği artırmaktadır. Ancak en sade tanımıyla liderlik insanları etkileyebilme gücüdür. Bu tanımdan hareketle liderin grubu harekete geçirme ve amaca ulaştırma boyutlarındaki etkililiği, grubun özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan “gücü” etkin kullanma becerisine bağlıdır. Ancak, liderin bu gücü nasıl ve ne şekilde kullanacağı örgütün ve örgüt üyelerinin özelliklerine bağlıdır. Bu anlamda liderlik olgusunun daha iyi anlaşılabilmesi için liderliğin güç kaynaklarının iyi incelenmesi gerekmektedir. Bir örgüt içinde liderin izleyenlerini etkileyebilmek için kullanacağı beş çeşit güç kaynağı vardır. Bu güç kaynaklarını John French ve Bertham Raven (1958) tarafından aşağıdaki gibi sınıflanmıştır (Buchanan ve Huczynski,s.607,1992):

1. Yasal (Legitimate) güç: Örgütsel hiyerarşiden kaynaklanan ve lidere örgüt içerisindeki statüsünden gelen güçtür. Otoriteyi ifade eder. Kişinin bulunduğu pozisyon nedeni ile etrafındaki kişileri etkileyebilme gücü olarak da tanımlanabilir. Biri üst diğeri ast olan iki görevli arasındaki bir ilişkidir (Aydın, s. 152,1994). Yasal gücü “Pozisyon gücü” olarak da tanımlamak mümkündür.
2. Ödüllendirme (Reward) gücü: Ödül verme ya da ödülleri elinde tutma gücüdür. Çünkü ödüllendirme çalışanların motivasyonları üzerinde önemli bir

etkiye sahiptir ve bunu sağlayan kişiye karşı bağılıklarını arttırmaya yardımcı olur. Ödül gücü yalnızca maddî fenomenlere bağlı değildir, sözlü olarak takdir, grup içinde onurlandırma gibi davranışlar liderin ödül gücünü oluşturur.

3. Zorlayıcı (Coercive) güç: Ödüllendirme gücünün karşıtı zorlayıcı güçtür. Cezalandırmak, liderin otoritesini ifade eder. Etkili bir lider, çok gerekli olduğu durumlar dışında genellikle zor kullanmaktan kaçınır. Çünkü zor kullanma, çalışanların kızgınlığına ve verimin düşmesine yol açar. Ceza, örgüt için zararlı davranışların önlenmesi için kullanılabilir.
4. Uzmanlık (Expert) gücü: Liderin sahip olduğu özel bilgi, uzmanlık, beceri ve tecrübeden doğar. Bilgi ne kadar önemli ise ve ne kadar az kişi bu bilgiye ulaşabilirse kişinin sahip olduğu uzmanlık gücü o kadar fazladır. Lider analiz etme, uygulama ve kontrol etme yeteneğine sahip olmalıdır. . Lider, isi en iyi yapabilmenin yollarını düşünmeli ve olabilecek riski en aza indirmek için hangi adımların atılacağını bilmelidir
5. Benzetim ya da Karizmatik (Referent) güç: Karizmatik güç doğrudan liderin kişiliği ile ilgilidir. Liderin kişiliğinin izleyenlere ilham verebilmesi, onların arzu ve ümitlerini dile getirebilmesi bu kaynağın temelidir. Bu da daha çok liderin kişisel özellikleri ve davranışları ile ilgilidir. Karizma, çekiciliği ifade etmektedir. Karizmaya dayalı güç, liderin izleyenler üzerindeki çekiciliğini ve saygısını yansıtmaktadır. Tarihsel süreç içindeki karizmatik liderlerden Atatürk, J.F. Kennedy ve Martin Luther King önemli örnekleri oluşturmaktadır (Buchanan ve Huczynski,s.608,1992).

“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,2007, s.6).

2.1.2. Liderlik kuramları

Liderliği oluşturun faktörlerin neler olduğuna ilişkin farklı görüşler ortaya çıkmış ve bunlar farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır.

“Bu kuramlarla ilgili yapılan araştırmalarda liderlerin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde durulmuştur”(De Bevoise, 1984, 20, Akt: şişman, 2004, s.5).

“Dereli (1981) tarafından yapılan bir ayırımda liderlik kuramları; "kişisel özellik ve nitelik yaklaşımı", "davranış yaklaşımı" ve "modern yaklaşım" olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Alıç (1985) ise daha kapsamlı bir gruptama 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”(Akt: Buyrukçu, 2007 s. 15-16).

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

“Liderliğin bazı kişisel özelliklere dayandığı varsayımından hareket edilerek, belli özelliklere sahip kişilerin lider olabilecekleri ileri

sürülmektedir. Bu görüşe göre lider, toplumun hayal gücüne girmiş olan seçkin, yetenekli bir kişidir. Lideri kendisini izleyenlerden ayıran üstünlükler arasında boy, yaş, akıcı konuşma, anlayışlılık, inatçılık, sosyal ve ekonomik saygınlık, başkalarını harekete geçirebilme, içe ve dışa dönüklük gibi özelliklerdir” (Ergün, 1981, s.2, Akt: Izgar, 2002, s. 258).

“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). Gümüşeli (1996) belirttiği gibi yapılan araştırmalarda etkili liderlerin hepsinin aynı özellikleri taşımadıkları gibi grup üyeleri arasında liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo.2 Başarılı Liderlerin Özellik ve Yetenekleri

Özellikler	Yetenekler
Duruma göre uyum sağlama	Zeki
Sosyal çevreye uymada çevik	Kavramsal yetenek
Hırslı ve başarı yönelimi	Yaratıcı
İddiacı	Diplomatik ve anlayışlı
İşbirlikçi	Etkileyici konuşma
Karar verici	Grubun görevlerine ilişkin bilgi sahibi olma
Bağlılık	Örgütlenme
Güçlü etki oluşturma	İkna edebilme
Enerjik	Sosyal beceriler
Dirençli	
Kendine güven	
Stres hoşgörüsü	
Sorumluluk üstlenmede gönüllü	

(Kaynak: Yukl, G.A., 1989, s. 176, Akt: Çelik,2007, s. 10).

“Stogdill, 1949 ve 1974 yılları arasında liderin özelliklerine ilişkin yaptığı araştırmada 163 özellik belirlenmiştir. Yukl, aynı bulguları yeniden değerlendirmiştir. Şekil 2’de liderlerin özellikleri ve yetenekleri yer

almaktadır. Ancak lider özellikleriyle lider etkililiği arasındaki kesin ilişki henüz belirlenmemiştir” (Lunenburg & Ornstein, 1991, s.125, Akt: Çelik,2007, s. 10)

“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).

“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: Gümüşeli, 1996, s.6).

“Davranışsal kuramla ilgili çalışmaları; Ohio State Üniversitesi Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları, Robert Blanke ve Jöne 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, Akt: Buyrukçu, 2007 s. 17).

“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).

“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, Akt: Buyrukçu, 2007 s. 17).

Özellik kuramlarının liderliği açıklamada tek başına yetersiz kalması davranışsal kuramının da ortaya çıkmasına neden olmuştur. Davranışçı kuramlar genel olarak liderlerden beklenen davranışların neler olabileceğini belirlemeye çalışmışlardır.

Durumsallık ya da Olumsallık kuramları; liderlik davranışlarının oluştuğu koşullara ağırlık veren kuramlardır.

“Olumsallık kuramı: Bu kuramda liderin, örgüt ortamı içinde uygun koşulların oluşmasıyla, kendiliğinden doğacağı varsayımından hareket edilmektedir. Lider gelişme, değişme ve uyarılma dönemlerinde ortaya çıkan problemleri çözebilme yeteneğine sahip kişi olarak tanımlanmaktadır. Bir grubun geliştireceği ve kabul edeceği liderlik tipi, grubun çözülmesi gereken problemlerinin niteliğine bağlıdır (Ergün, 1981, s.13, Akt: Izgar, 2002, s. 259). Grubun sahip olduğu norm ve değerlerine ters düşen bir davranış gösteren bir kimsenin lider olması mümkün değildir” (Celep, 1990, s. 71, Akt: Izgar, 2002, s. 259).

Bu kuramın belirgin özellikleri Feidler’ e göre şu biçimde sıralanmaktadır:

1. Üye ile ilişkisi olan lider, görev yapısını katılma yoluyla belirlediğinden ve makam otoritesi güçlü olduğundan, en yüksek etkililiğe ulaşmaktadır.
2. Görev yapısını belirleyen otorite yapısı doğrultusunda güç kullanan lider, üye ile ilişkisi kötü de olsa yüksek üretim sağlamaktadır.
3. Etkililiği düşük olan lider, görev yapısını belirlemede ve makam yetkisini

kullanmada, üye ile ilişki kurmada zayıf olan liderdir.

4. Bir birimin veya grubun etkililiği, liderin ya da yöneticinin belirli durumlarda göstereceği liderlik biçimine bağlıdır.
5. Grubu oluşturan üyelere her biri uygun ortam bulduklarından liderlik davranışı gösterebilmektedir (Feidler, 1968, s.54, Akt: Izgar, 2002, s. 260).

“Durumsallık kuramı: Bu kuram, bir lideri lider yapan durumun üyelerin olgunluk düzeyi olduğu varsayımına dayanmaktadır. Üyelerin olgunluk düzeyi; yaşantı, yeterlik, uzmanlık, liderden beklentileri, lideri algılama biçimleri, grup içindeki bağımsızlık düzeyi ve kişilik özellikleri gibi faktörlere bağlıdır (Başaran, 1982, s. 70, Akt: Izgar, 2002, s. 260).

Liderlikle ilgili literatürü incelediğimizde durumsallık kuramını ilk kez Fed Freidler’in kullandığını ve 1970’li yıllardan itibaren de eğitim yönetimi altına girdiğini görüyoruz. Freidler’e göre liderin kişiliği ile birlikte bulunduğu ortamın komplike olması ve ortamı oluşturan etkenler lideri oluşturur. “Bundan dolayı bazı liderler, bulunulan koşullara göre bir örgütte başarılı olurken, başka bir örgütte başarısız olabilirler”(Erdoğan,1991, Akt: Izgar, 2002, s. 260).

Freidler’in durumsallık kurumuna yönelik olarak yapılan araştırmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır(Başaran, 1982, s.77, Akt: Izgar, 2002, s. 260).

1. İzleyenlerle ilişkisi olan lider, görev yapısını izleyenleri karara katılma yoluyla belirlendiğinde ve konum gücünde güçlü olduğunda en yüksek etkililiğe ulaşmaktadır.
2. Görev yapısını açıkça belirleyen ve güçlü olan lider, izleyenlerle ilişkisi kötü olsa bile, yüksek verim sağlamaktadır.
3. Etkililiği en düşük olan lider, görev yapısını belirlemede, konum gücünü kullanmada ve izleyenlerle ilişki kurmada zayıf olan liderdir.
4. Bir grubun etkililiği kritik durumlarda liderin elverişli liderlik biçimi göstermesine bağlıdır.
5. Herhangi bir grup üyesi, uygun ortam oluştuğunda liderlik davranışını gösterebilmektedir.

6. Her ortamda geçerli olan evrensel ve en iyi bir liderlik biçimi yoktur.

“Durumsallık kuramlarında açıkça bilinen dört önemli yaklaşım şunlardır; F. Fiedler' in Durumsallık Yaklaşımı, Robert House ve Martin Evans' in 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 ya da 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).

“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 Akt: Buyrukçu, 2007 s. 19).

Yapılan araştırmalarda eski ve yeni liderlik kuramlarının değerlendirilmesi yapılmıştır. 1980 ve sonrası dönemde geliştirilen liderlik kuramlarını, yeni liderlik

kuramları olarak ele almış ve bu kuramlar Çelik (2004) tarafından; Moral Liderlik, Kültürel Liderlik, Öğrenen Liderlik, Süper Liderlik, Vizyoner Liderlik, Transformasyonel ve Öğretimsel Liderlik şeklinde 7 alt grupta incelenmiştir.

Buna göre aşağıda yeni liderlik kuramlarının birbirleriyle karşılaştırılması Çelik (2007) tarafından yapılarak özetlenmiştir;

Tablo.3 Yeni Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması

Liderlik Kuramı	Yönelimi	Etkililik Ölçütü
Moral Liderlik	Moral değerler	Moral değerleri yaşam ve geliştirme
Kültürel Liderlik	Örgüt kültürü	Güçlü örgüt kültürü oluşturma
Öğrenen Liderlik	Örgütsel Öğrenme	Örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirme
Süper Liderlik	Kendini geliştirme	Kendi kendine liderlik etme
Vizyoner Liderlik	Vizyon	Paylaşılan vizyonu oluşturma
Transformasyonel	Dönüşüm ve vizyon	Köklü bir dönüşüm oluşturma
Öğretimsel Liderlik	Öğretim	İyi öğretim

(Çelik,2007, s. 210).

Moral (ahlaki) liderlik, ahlaki ilkeleri benimseyerek insanları yönlendirmeye dayalı bir liderlik biçimidir. Sınıf öğretmeni, sınıf içinde ve dışında bilimsel düşünmeyi kazandırmalıdır.

Kültür kavramını belirli insan grubu tarafından paylaşılan inançlar, maddi-manevi değerler, semboller, gelenek, görenek ve adetler, iletişim kısacası kuşaktan kuşağa aktarılan tüm değerler olarak ifade edebiliriz. Kültürel liderlik ise örgütsel kültürü kurmaya ve geliştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Kültürel lider olarak sınıf öğretmenin görevi, paylaşılan sınıf kültürünü oluşturmaktır.

Öğrenen liderlik, öğrenen örgüt modeline uygun davranışlar gösteren liderdir. Öğrenen liderin en belirgin özelliği, öğrenmeye açık olması ve takım halinde öğrenmeye imkan sağlamasıdır. Öğrenen lider olarak bir sınıf öğretmeninden beklenen rol hem ortak hem de bireysel olarak öğrenmenin sağlanmasını gerçekleştirmektir.

Süper liderlik ise, başkalarını yönetmekten sorumlu insanlar için geçerlidir. Süper lider, başkalarının kendi kendilerine liderlik yapmaları için yönlendiren kişidir.

Süper lider, işgörenlerin kendi kendilerine lider olmalarına imkan sağlayacak bir biçimde sistemi kurar ve uygular. Sınıf öğretmeni sınıf ortamında öğrencilerinin başarılarını ödüllendirerek kendi kendilerine lider olabilmeyi sağlamalı ve öğretmelidir.

Vizyon, kişinin ya da kurumun gelecekte olmak istediği yerdir. Vizyoner liderlik, paylaşılan vizyonu geliştirerek, insanları peşinden sürüklemeye vizyoner liderlik olarak tanımlanabilir. Vizyoner liderler kurumlarına aynı zamanda yeni ufuklar açarlar. Uzağı gören liderler personelini daha iyi işler yapabileceklerini ikna ederler. Başarılı bir sınıf öğretmeni öğrencilerini ortak vizyon çevresinde toplayabilir.

Transformasyonel liderlik, geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönük bir liderlik tarzıdır. Bundan dolayı da vizyon sahibi olmayı ve bu vizyonu izleyicilere kabul ettirmeyi gerekli kılar. Sınıfın transformasyonel lideri olan öğretmen, öğrencilerinin hızlı değişen çevreye uyumunu sağlamalıdır.

Öğretimsel liderliğin çıktığı nokta öğretimin geliştirilmesidir. Çelik'e (2007) göre öğretimsel liderlik, öğretim üzerinde odaklaşan bir liderlik biçimidir. Öğretimsel lider olarak bir sınıf öğretmeni, zaman ve kaynakları iyi kullanan, öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilen, birbirlerinden öğrenmelerini sağlayan, onları başaracaklarına motive eden kişidir.

2.1.3. Sınıf yönetiminde liderlik

“Çağdaş ve etkili okulların amacı; özgür ve çok yönlü düşünebilen, toplumsal yönü güçlü, ruhen ve bedenen sağlıklı, girişimci, vizyon sahibi ve kültürünü benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Öğretmenler, okulun bu amacını kavrayarak buna uygun davranışlarını gösterebilmelidir” (Can, 2009, s.91).

“Okulların insan için kurulduğuna, amaca ulaşmanın yolu yine insanla (eğitim yöneticisi ve lider öğretmenlerle) olacağına göre, okulda yönetim 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, Akt: Buyrukçu, 2007 s. 20).

“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, Akt: Buyrukçu, 2007 s. 20).

“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).

“Öğretmen rollerini anlamının yollarından biri, öğretmenin rollerini gözden geçirmektir. Öğretmenin temel rolleri, yöneticilik, rehberlik, öğreticilik, arabuluculuk ve liderliktir” (Can, 2009, s.75).

“Öğretmenin temel işlevi sınıf yöneticiliğidir. Öğretmenin görevinden kaynaklanan yasal gücü vardır. Öğretmenden beklenen formal güçlerden çok informal güçlerine dayanarak sınıfı yönetmesidir. Bunun gerçekleşmesi, öğretmenin eğitsel liderlik taşımasıyla mümkündür. Ancak öğretmenin sınıfta liderlik işlevini yerine getirebilmesi için öğrenciler tarafından lider olarak algılanması ve benimsenmesi gerekir. Öğretmen sınıfta lider özelliklerine sahip olarak, problem çözme becerisinin gelişmiş olması, doğru ve yerinde karar verebilmesi, gerçekleştirilebilir uzak görüşlülüğe sahip olması ve öğrencilerle etkili

iletişim kurabilmesi gerekir. Ayrıca kişilik özellikleri bakımından lider öğretmenin, soğukkanlı, zorluklara karşı dayanıklı, olumsuz duygularını kontrol edebilen, dürüst, samimi, açık sözlü, iş başarma yeteneğine sahip olması da gerekir” (Erden, 2008, Akt: Can, 2009, s.75-76).

“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).

“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 etkendirler (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, Akt: Buyrukçu, 2007 s. 21). Bu anlamda, öğretmen aynı zamanda liderdir şeklinde ifade edebiliriz. Bu özelliği ile öğretmenler lider olarak hem okulun amaçlarını hem de sınıfının amaçlarını gerçekleştirmede önemli paya sahiptir.

“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, Akt: Buyrukçu, 2007 s. 21).

“ Liderlik öğretmenin her geçen gün daha fazla mesleki yaşantısının önemli bir boyutunu oluşturmakta olup bunu sağlamanın yollarından biri de öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimdir” (Katyal ve Evers, 2004, Can, 2009, s.85)

“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).

“Sınıf yönetiminde lider olacak öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri, Erdoğan (2002, s.20-24, Akt: Buyrukçu, 2007 s. 23-24)'a göre aşağıdaki şekilde 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:

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

Öğretmen, öğrencilere kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam hazırlayarak, onları girişken olmaya, yaratıcı düşünmeye, karşılaştıkları problemleri çözmeye teşvik edecek nitelikte olmalıdır.

“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, 2009, s.88).

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, Akt: Buyrukçu, 2007 s.24).

1. Sürekli olarak kendini geliştirme çabası içerisinde.
2. Sürekli olarak yeni yöntem ve teknikler bulma ve uygulama çabası içerisinde.
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.

Etkili öğretmen davranışları ile ilgili olarak uygulamalı bir yaklaşımı benimseyen Fontana (1985), etkili sınıf yöneticileri olacak öğretmenlere uygulamaları

gereken temel kuralları şu şekilde açıklamaktadır (Sergiovanni ve Starratt 1993; 24-25, Can, 2009, s.87-88):

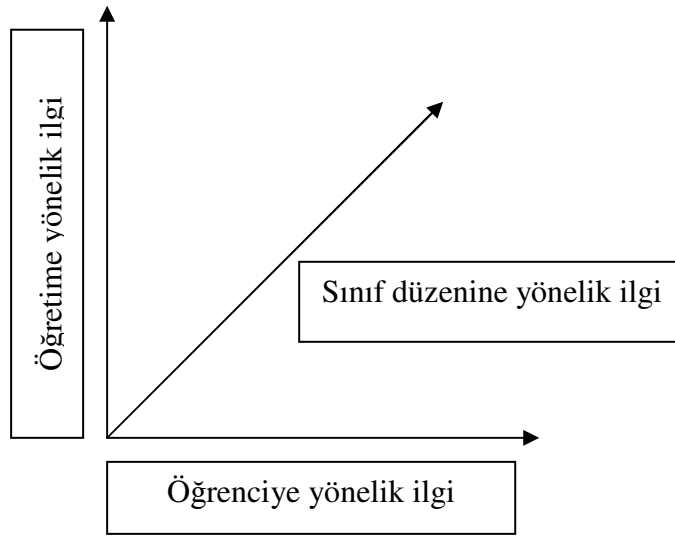
- İyi hazırlanın: Derse iyi hazırlanmak öğretim hedeflerine ulaşmak için önemlidir. Öğrenci öğrenmek için okulda bulunur. Öğrenme hedeflerine ulaşılması öğretmenin derse etkili bir biçimde hazır olmasına bağlıdır.
- Dakik olun: Çoğu sınıf problemleri öğretmenin sınıfa geç gelmesi ile başlar. Öğretmenin derse zamanında gelmesi öğrenciyi ve dersi önemseyişinin bir işareti olarak kabul edilir.
- Hızlı bir şekilde derse başlayın: Öğrencilerin dikkatini ve katılımlarını sağlayacak yöntemlerle, derse hızlı ve kararlı bir başlangıç yapılması gerekir.
- Tüm sınıfın katılımı konusunda ısrarcı olun: Konuyu açıklamaya başlamadan tüm sınıfın dikkatinin derse toplanması önem taşır. Dikkatin toplanmasına derse katılımın etkisi büyüktür. Katılımı sağlanan derslerde öğrenme daha üst düzeyde gerçekleşir.
- Sesinizi etkili bir biçimde kullanın: Ses, öğretmenin sınıfla olan etkileşiminde en önemli öğedir. Sesini etkili kullanan bir öğretmenin öğrencinin dikkatini toplamada, sesini etkili kullanmayan bir öğretmene göre daha avantajlıdır.
- Karışıklıklarla uğraşabilmek için açık stratejileriniz olsun: Beklenmeyen bir durumda nasıl davranacağı bilinirse sorunlar kolayca halledilebilir. Hedeflerin, yöntemlerin ve ilkelerin önceden belirlenmiş olması hem etkililiği artırır hem de olası sorunların çözümünü kolaylaştırır ve hızlandırır.
- Karşılaştırma yapmaktan kaçının: Öğrenci performansları hakkında karşılaştırma yapmak sınıfta bölünmelere neden olabilir. Düşük performanslı öğrencilerin tamamen kaybedilmesine yol açabilir. Öğrenciyi kendi kendisiyle yarıştırmak, önceki öğrenme düzeyleriyle karşılaştırmak motivasyon ve başarının artarak yükselmesini sağlar.
- Verdiğiniz sözleri tutmaya dikkat edin: Verilen sözlerin tutulmaması sınıfta güveni zedeleyebilir. Öğretmen aynı zamanda model olarak algılandığından her konuda tutarlılık sergilenmelidir.
- Öğrencilerin problemleri ile ilgilenin: Öğrencinin ders içi ve ders dışından

kaynaklanan sorunları ile ilgilenmek öğrencinin derse katılımını artırabilir. Öğrenci önemli bir grubun önemli bir üyesi olduğunu sürekli hissetmelidir.

- Sınıfı amacına uygun bir biçimde organize edin: Oturma düzeni, araç ve gereçlerin uygun bir biçimde yerleştirilmesi de iyi bir sınıf yapılanması için gereklidir.

Öğretmen ve öğrencilerin okuldaki zamanlarının büyük bir kısmı sınıf içinde geçmektedir. Sınıf yönetimi uygulamalarının hazırlayıcı ve yöneticisi aynı zamanda denetleyicisi olan sınıf öğretmenleri, mesleklerinin gereklerini yerine getirirken liderlik rollerini sınıf içinde yerli yerinde oynamalıdır. Sınıfın lideri olarak öğretmen, öğrencilerin ve okulun, okuldaki gelişme ve değişmelerin sınıfına katkısını sağlamalıdır.

Sınıf liderliğinin üç temel boyutu üzerinde durulabilir: Bunlar, öğretim, düzen ve öğrenciye yönelik ilgidir. Lider öğretmen, bu üç boyut arasında bir denge kurmak zorundadır. Tamamen öğretim boyutuna ağırlık veren öğretmen, düzen ve öğrenci boyutunu ihmal edebilir. Aynı şekilde öğrenci boyutuna ağırlık veren öğretmen, düzen ve öğretim boyutunu göz ardı edebilir. Şekil.4 'te sınıf liderliğinin boyutları yer almaktadır (Çelik,2003, s.203).



Tablo.4. Sınıf Liderliğin Boyutları

En etkili sınıf liderliği davranışı, öğretim, sınıf düzeni ve öğrenciye en yüksek düzeyde ilgi gösteren liderlik davranışıdır. Bu boyutlardan birine birine ya da ikisine önem verme, etkili sınıf liderliği için yeterli değildir. Sınıfın olgunluk düzeyi de öğretmenin liderlik yönelimini etkilemektedir. Örneğin, sınıfta çok ciddi anlamda düzensizlik ve öğrenmeye karşı ilgisizlik sorunu varsa, bu durumda öğretmenin düzen ve öğretime yönelik liderlik davranışlarına daha fazla önem vermesi gerekmektedir. Buna karşılık, sınıfın olgunluk ve öğrenmeye karşı motivasyon düzeyi yüksek ise, bu sınıf ortamında öğretmenin öğrenciye yönelik davranışı daha fazla önem kazanacaktır (Çelik,2003, s.203).

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 öğretmen 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 ya da diğerlerini yetkilendirdiği uygulamalar" olarak tanımlanmıştır”(De Bevoise, 1984; Akt: Çeliktan, 200, Akt: Buyrukçu, 2007 s. 25).

“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, Akt: Buyrukçu, 2007 s. 26).

“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, Akt: Buyrukçu, 2007 s. 26).

“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 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” (Balcı, 2002, s.26, Akt: Buyrukçu, 2007 s. 27).

“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).

“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 itibariyle 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 anlayışım 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 odaklanan 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 özelliklede 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 eğitimi 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).

2.1.5. Öğretimsel liderlik davranış boyutları

Bu araştırmada, öğretimsel liderlik kapsamındaki davranış ve işlevleri belirlemek için geniş bir literatür taraması yapılmış, araştırmalarda kullanılan araçlar, Türkiye’de bu okul ve kademesiyle ilgili program, yasa ve yönetmelikler incelenmiştir. Alan taraması sonucunda Şişman (1996) tarafından geliştirilen öğretimsel liderlik davranış modelini temel alarak, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına uyarlanan beş temel boyut ve bu temel boyutlara ilişkin on görev boyutu ile ilgili davranışlardan oluşmaktadır. Aşağıda aynı modelin beş temel boyutu ile bu boyutlara ilişkin on görev boyutu ile ilgili toplamda elli davranış boyutu özetlenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları:

1. BOYUT: Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması:

Sınıf öğretmenin; derslerin genel amaçlarını öğrencilere açıklaması, tüm öğrencilerin derslerin amaçlarını paylaşmasına öncülük etmesi derslerin amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirlemesi, derslerin amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanması, okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etmesi, zaman zaman derslerin amaçlarını tartışmaya açması, öğrencilerin derslerin amaçlarına dönük çalışmalarını teşvik etmesi, öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirlemesi, derslerin amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etmesi, tüm öğrencileri yüksek başarı beklentisine girmeleri için teşvik etmesine yönelik davranışlardan oluşmaktadır.

2. BOYUT: Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Sınıf Öğretmeninin; derslerin eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili çalışma planı hazırlaması, çalışma planında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem vermesi, bütün dersler arasında koordinasyon sağlaması, programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılması, derslerde öğretim zamanını etkili kullanması, okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetlere katılması (sosyal kulüpler), öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engellemesi, derse zamanında gelmelerini sağlaması, derslere zamanında başlayıp zamanında bitirmesi, derslerdeki zamanının çoğunu gözlem yaparak ve öğretim faaliyetlerine katılarak geçirmesi, anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramaması için yönetimle uyumlu olarak önlem almasına ilişkin davranışlardan oluşmaktadır.

3. BOYUT: Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Sınıf Öğretmeninin; öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için zümre öğretmenleri ve/veya branş öğretmenleriyle görüşmeler yapması, öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için zümre öğretmenleriyle görüşmesi, sınav sonuçlarına göre ders programını gözden geçirmesi ve gerektiğinde değişiklikler yapması, sınav sonuçlarına başarı eksiği olan öğrencileri belirlemesi, derslerdeki başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirmesi, öğrencilerin başarı durumlarını yazılı ya da sözlü olarak veli ve öğrencilere bildirmesi, okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencilerin ödüllendirilmesini sağlama, sınıf içi gözlemler sonrasında öğrencilerle bu gözlemleri paylaşması, sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirmesi, sınıfla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olmasına yönelik davranışlardan oluşmaktadır.

4. BOYUT: Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Sınıf öğretmenin; öğrencilerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etmesi, üstün çaba ve başarılarından dolayı öğrencilere övgülerde

bulunması, özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğrencileri yazılı olarak takdir etmesi, öğrencilerin gelişmelerini sağlamaları ve eksikliklerini kapatmak için kurslar düzenlemesi, öğrencileri kendilerini geliştirebilecekleri fırsatlardan yararlanmak için haberdar etmesi (sınavlar, kurslar vs.), sınıfta kendini geliştirme çabasındaki öğrencilere fırsat vermesi, gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak sınıfta öğrencilere dağıtma ve/veya sınıfta duyuru panosuna asması, öğrencileri dersle ilgili bilgilendirmesi için okul dışından uzman kişileri sınıfa davet etmesi (trafik polisi, doktor, sivil savunma uzmanı vs.), derslerde edinilen yeni bilgileri paylaşmak için velilerle toplantılar yapması (sınıf resim sergisi, tiyatro gösteri vs.), derslerde edinilen yeni bilgileri kullanmasına ilişkin davranışlardan oluşmaktadır.

5. BOYUT: Düzenli Öğretme - Öğrenme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması:

Sınıf öğretmeninin; sınıftaki öğrenciler arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etmesi, sorumluluklarını daha iyi yapabilmeleri için öğrencileri desteklemesi, sınıfta etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli eğitim ortamını düzenleme ve disiplinini sağlaması, sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceğine inanma ve buna onları inandırması, sınıf içinde ve dışında öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri eğitim ortamları hazırlaması, sınıf içinde ve dışında öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlayacak sosyal faaliyetler düzenlemesi (okul gezisi, piknik, sergi, tiyatro vs.), sınıf içinde eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğrencilerin bu görüşlerini dikkate alması, sınıf içinde öğrencilerin birey ve gruplar arası çatışmalardan sınıfın zarar görmemesini sağlaması, sınıfta öğretimle ilgili etkinliklere zaman ayırma ve kaynak sağlamada öncü olması, öğrenci başarısını artırmak için velilerin ve çevrenin okula desteğini sağlamasına yönelik davranışlardan oluşmaktadır.

2.2. İlgili Literatür

Bu bölümde, öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

“Hallinger (1983) tarafından yapılan araştırmada California' da San Jose kenar mahallelerindeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediği belirlemek amaçlamıştır. Bunun için kısa adı PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) olan ve sonradan bir çok araştırmada da kullanılan bir araç geliştirerek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulanmıştır. Hallinger araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır” (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 için de 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 ilişkinin 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) tarafından yapılan araştırmada 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 onbir 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 amaçlarından 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 ya da veri toplama aracı geliştirmede yararlanılmıştır. Hallinger ve M:urphy' 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 bulguların farklı olarak yöneticiler, genelde öğretimin denetimine ve değerlendirilmesine 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 ya da 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, öğretmenlik kıdemi, sınıfta geçen öğretmenlik 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 okullara (600 öğrenci) oranla programın ve öğretimin yönetimine daha çok katıldıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin sosyo - ekonomik durumları ise ayırıcı bir faktör olarak bulunmamıştır.

Wildly ve Dimmock (1993, s.43-62, Akt: Akgün, 2001, s.42-43).Batı Avustralya'daki ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada araştırmacılar yaptıkları çalışmada beş soruya cevap aramışlardır.

1. Müdürlerin öğretim liderliği ile ilgili sorumlulukları üstlenme dereceleri nedir?
2. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği algıları ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği algılarından farklı mıdır?
3. Öğretim liderliği yetkileri hangi oranda kimlere devredilmektedir?
4. Müdürlerin öğretim liderliğine ilişkin kendi algılan diğer işgörenlerin algılarından farklı mıdır?
5. Müdürlerin öğretim liderliği algıları okul büyüklüğüne göre değişiklik göstermekte midir?

Araştırma 18 ilkokul müdürü, 5 ilkokul müdür yardımcısı, 48 ilkokul öğretmeni, 4 ortaokul müdürü, 5 ortaokul müdür yardımcısı, 11 bölüm başkanı ve 63 ortaokul öğretmeni olmak üzere 22 okuldan seçilen toplam 154 denek üzerinde yürütülmüştür. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket yardımıyla toplanmış aritmetik ortalama, standart sapma, Scheffe'nin f testi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucu şöyle özetlenmiştir.

1. Öğretim liderliği her düzeydeki işgörenleri ilgilendiren paylaşılmış bir sorumluluk alanı olarak kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak müdür ve müdür yardımcılarının öğretim liderliğinde direkt olarak bir rol almadıkları öğretim liderliğine ilişkin temel sorumlulukları bölüm düzeyinde bölüm başkanı ve öğretmenlerin üstlendikleri anlaşılmıştır.
2. "Eğitim programını yönetme" ile "dönüt sağlama ve değerlendirme" görevleri müdürler tarafından en az ilgi gören görevler olarak algılanmışlardır. Bu görevlerin daha çok bölüm başkanları ve öğretmenler tarafından yerine getirildiği ortaya çıkmıştır.
3. Öğretim liderliği görevlerinin yerine getirilme düzeyi bakımından ilk ve ortaokullar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlkokul müdürlerinin ortaokul müdürlerine göre öğretim liderliği sorumluluklarını daha fazla üstlendikleri anlaşılmıştır.
4. Müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılama düzeyi ile, diğer işgörenlerin onları algılama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Müdürlerin tüm görevlerde diğer işgörene göre kendilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmıştır.
5. Öğrenci sayısı bakımından en küçük okulların müdürleri, öğretim liderliği görevlerini en çok yapan müdürler olarak algılanmışlardır.

Wildly ve Dimmock (1993)'ün araştırmasında, öğretim liderliğinin başlıca şu işlevleri içerdiği belirtilmiştir.

1. Okulun amacını tanımlama,

2. Öğrenme için gerekli kaynakları sağlama,
3. Öğretmenleri denetleme ve değerlendirme,
4. Okul kadrosunu geliştirme,
5. Programlar arasında eşgüdüm sağlama,
6. Öğretmenler arasında yakın ilişki geliştirme.

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 amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Müdürler, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini hangi derecede yerine getirdiklerini algılamaktadır?
2. Öğretmenler, müdürlerin öğretim liderliği görevlerini hangi derecede 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, bir öğretmene 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; öğretmenlerin algılarına 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 bir çok 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 11 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 çoğunlukla yaptıklarını algılamışlardır. Bu bulgular ilköğretim okulu müdürlerini 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 çoğunlukla yerine getirdiklerini; buna karşın, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, gibi 3 görevi 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.

1. 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:

2. 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 alan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ise öğretmenlerin algılamalarına göre ortalama olarak "ara sıra" gerçekleşmektedir.
3. İlköğretim okulu müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının, müdürlerin yöneticilik kıdemine göre farklılaşıp 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.
4. 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 liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının, okulun bulunduğu çevre yönünden karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlara göre, beş boyutta yer alan davranışlara ilişkin öğretmenleri algıları arasında okulun bulunduğu çevre yönünden genelde anlamlı bir fark yoktur.

5. 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 müdürlerin, "okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, okulların akademik başarı düzeyine bağlı olarak karşılaştırılması sonucunda okul kümeleri arasında akademik basan düzeyi yüksek okullar lehine bu boyutta anlamlı bir fark vardır. Diğer davranış boyutlarına ilişkin okulların akademi başarı düzeyine bağlı 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 amaçlanmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

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

Akgün tarafından yapılan araştırma, Türkiye’de öğretim liderliği ile ilgili yapılan ilk nitel araştırma olma özelliğini taşımaktadır. Araştırma 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 sorunlarından oluşmaktadır.

Bunlar;

- 1.Okulunuzun 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 varlığını nasıl hissettirirsiniz?
8. Okulda öğretmenleri çalışmaya nasıl özendirirsiniz?
9. Okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için ne tür etkinlikler yapmaktasınız?
10. Okulda akademik standartlar geliştirme ve uygulama çalışmalarınız nelerdir?
11. Okulda öğrencileri öğrenmeye özendirme için ne tür etkinliklerde bulunmaktasınız?

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretim Liderliği Davranış Boyutlarından Okulun Misyonunu Tanıma boyutuna ilişkin olarak;
 - a) Okul müdürlerinin, Okulun Amaçlarını Geliştirmede; öncelikli, görevlerinin okulun amaçlarını Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda gerçekleştirmek olduğu; öğretmenleri bölgesel ve yerel özelliklerle ilgili amaçlar belirlemesi konusunda herhangi bir çalışmalarının olmadığı, asıl görevlerinin ilköğretimin amaçları doğrultusunda öğrencileri yetiştirmek olduğu; bölgesel ve yerel özelliklerle ilgili çalışmalarının daha çok öğrencilerin geldikleri sosyo-

kültürel çevre ile ilişkilendirdiklerini ve bu yönde öğretmenleri teşvik ettikleri ve teşvik etmelerine rağmen yetersiz oldukları belirlenmiştir. Yine okul müdürlerinin; öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak üst düzeyde amaç belirlemedikleri, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için öğrenci başarısını artırmaya yönelik çalışmalar yaptığı ve bu yönde öğretmenleri teşvik ettikleri; öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirleme ile ilgili bir çalışmalarının olmadığı; bunun dışında amaçları geliştirici etkinliklere yer verdikleri ve yine bu yönde öğretmenleri teşvik ettikleri tespit edilmiştir.

- b) Okul müdürlerinin; Okulların Amaçlarını Açıklamada; öğretmenlere, öğrencilerine, velilere ve çalışan personele açıkladıkları; okulun amaçlarını, öğretmenlere sohbet ve kurul toplantılarında, velilere okul-aile birliği toplantılarında, törenlerde ve veli-öğretmen görüşmelerinde, öğrencilere ise öğretmenler vasıtasıyla açıkladıkları belirlenmiştir.

2. Öğretim Liderliği Davranış Boyutlarından Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme boyutuna ilişkin olarak;

- a) Okul müdürlerinin; Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmede; mevzuata uygun olarak gözlem yaptıkları; değerlendirmede okulun amaçlarını ölçüt aldıkları; değerlendirmede öğrencilerin yapmış olduğu ödev ve diğer çalışmalarını dikkate alınmadığı; öğretmenlerin değerlendirilmesinde onların belirgin güçlü ve zayıf yönlerini belirledikleri ve bunları sicil raporlarına yazdıkları yine sicil raporlarında öğretmenlerin zayıf yönlerini çok az vurguladıkları; toplantı ve karşılıklı görüşmelerde gözlem sonrası öğretmenlere bilgi verdikleri tespit edilmiştir.
- b) 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 ulaşılmıştır.

- c) Okul müdürlerinin, Öğrenci Başarısını İzlemede; öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından çok az yararlandıkları; öğrencilerin başarıları hakkında öğretmenlerle konuşma yaptıkları; okuldaki eğitim etkinliklerinin başarıları hakkında öğretmen ve öğrencilere bilgi verdikleri; özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirledikleri ancak onlarla ilgili gerekli önlemleri alamadıkları; öğrenme yetersizliği olan çocuklar için belli etkinlikler düzenledikleri ve öğretmenleri teşvik ettikleri; özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesinde herhangi bir çalışmalarının olmadığı ancak öğretmenleri teşvik ettikleri belirlenmiştir.

3. Öğretim Liderliği Davranış boyutlarında Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme boyutuna ilişkin olarak;

- a) Okul müdürlerinin, Öğretim Zamanını Koruma 'da; ders zamanında eğitim ve öğretim faaliyetlerini kesecek bir davranışta bulunmadıkları: öğretim zamanının etkili olarak kullanılmasını yeterince kontrol edemedikleri belirlenmiştir.
- b) Okul müdürlerinin, Varlığını Hissettirme"de; ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini kabul ettikleri ancak görüşmek için sınıf ziyaretlerini çok az yerine getirdikleri; ders dışı eğitim etkinliklerine katıldıkları; derslerin boş geçmesini önledikleri tespit edilmiştir. Varlığını hissettirme ile ilgili olarak; okul müdürlerinin, varlığını daha çok davranışları ile hissettirdikleri, makam odasının dışında okulun her yerinde görünür kişi oldukları, öğretmenlerin okul müdürünü kabullenmesinin önemli olduğunu ve diktatör bir anlayışta olmadıkları yönünde okul müdürleri ve öğretmenlerin görüş birliği içinde oldukları tespit edilmiştir.
- c) Okul müdürlerinin, Öğretmenleri Çalışmaya Özendirilmede;

öğretmenlerin gösterdiği çaba ve başarıları çevreye açıkladıkları ve övdükleri; öğretmenlerin başarılarını özlük dosyalarına işleme davranışını çok az yerine getirdikleri; öğretmenlerin özel çabalarını ödüllendirdikleri saptanmıştır.

- d) Okul müdürlerinin, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlamada; öğretmenleri mesleki gelişim olanaklarından haberdar ettikleri; hizmet-içi eğitim faaliyetlerinde bulunmadıkları ancak bu konuda öğretmenleri teşvik ettikleri; öğretmenlere kaynak sağlamak için çaba sarfettikleri ancak kaynak kişi olarak yeterli davranışı gösteremedikleri; öğretim konusunda öğretmenlerle görüşmeye zaman ayırdıkları; yeterince hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılmadıkları tespit edilmiştir.
- e) Okul müdürlerinin, Akademik Standartlar Geliştirme Ve Uygulamada; öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için belirli standartlar belirlemedikleri ve öğrencilerin beklentilerinin belirlenmesi davranışını yeterince yapmadıkları; öğretmenleri derse zamanında başlamaya ve ders süresince öğretim etkinliklerinde bulunmaya teşvik ettikleri ve okulun eğitim standartlarını gerçekleştiren öğretmenleri destekledikleri belirlenmiştir.
- f) Okul müdürlerinin, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmede; öğrenci başarılarını ödüllendirdikleri; öğrencilerin başarılarından velileri haberdar etme davranışını yeterince yerine getiremedikleri saptanmıştır.

4. İlköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin; okul müdürlerinin, öğretimsel liderliğe ilişkin gösterdikleri davranışlarla ilgili görüşler arasında genellikle fikir birliği içinde oldukları tespit edilmiştir. Ancak, "Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme" boyutunda belli görev boyutlarına ilişkin davranışlarda farklı görüşler belirtmişlerdir. Bunlar:

- a) "Varlığını Hissettirme" görev boyutu içerisinde; okul müdürleri görüşmeye zaman ayırdıklarını ve görüşmek için sınıfları ziyaret ettiklerini ifade ederken; öğretmenler, bu tür etkinliklerde okul müdürlerinin yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.
- b) "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlama" görev boyutu içerisinde;

okul müdürleri, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmadıklarını belirtirken, öğretmenler, okul müdürlerinin bu tür etkinlikleri yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

- c) "Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama" görev boyutu içerisinde; okul müdürleri ve öğretmenlerin, "öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesinde standart koyma" etkinliklerinde okul müdürlerinin yeterli olduğu yönünde görüş birliği içinde oldukları ve bu tür etkinliklerin yapıldığını belirtirken; "öğrencilerin beklentilerinin belirlenmesi" etkinliklerinde okul müdürleri, bu tür davranışları gösterdiklerini belirtirken; öğretmenler, okul müdürlerinin yetersiz olduklarını ve bu tür davranışları kendilerinin yaptıklarını ve okul müdürlerine bu konularda danışmanlık yaptıklarını belirtmişlerdir.

5. Resmi ve özel ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında, özel ilköğretim okullarının;

- a) "Öğrenci Başarısını İzleme" görev boyutu içerisinde; özel eğitimle ilgili etkinliklerde yetersiz oldukları,
- b) "Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme" görev boyutu içerisinde; ödüllendirme etkinliklerinde, "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlama" görev boyutu içerisinde; kaynak sağlayıcı ve kaynak kişi olarak okul müdürü davranışlarında ve "Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme" görev boyutu içerisinde; velilerle ilişki kurma etkinliklerinde özel ilköğretim okulu müdürlerinin daha yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

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

Okul müdürleri; yönetmelik, program veya denetim açısından kendilerini sorumlu olduklarını hissettikleri belli ya da mutad görevlerde (gözlem, koordinasyon, yıllık plan, öğretim zamanını koruma ve özlük dosyaları vb.) daha aktif davranışlarda

bulundukları; öğretmen ve öğrencilere yönelik etkinliklerde ise daha pasif, isteksiz veya kendilerini çok fazla sorumlu hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum; okul müdürlerinin birinci derecede yönetsel davranışları ön planda tuttukları; öğretime yönelik davranışları ise ikinci planda önemli olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. (Akgün, 2001, s.174-178).

Buyrukçu (2007) 2005-2006 eğitim-öğretim yılında; Bolu İli merkez ilçedeki 20 ilköğretim okulunda görev yapan 55 yönetici (20 okul müdürü, 35 müdür yardımcısı) ve 350 sınıf öğretmenin görüşünü alarak yaptığı araştırma da aşağıdaki sorulara cevap aramıştır.

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?

Araştırmanın verileri Hallinger (1983) tarafından oluşturulan ve Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanan öğretimsel liderlik ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Hallinger (1983) tarafından oluşturulan 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 tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına uyarlanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket yardımıyla toplanmış yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma teknikleri kullanılarak analiz elde edilmiştir.

Araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerinin genellikle görüş birliği içerisinde olarak, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırmalarda 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 birçoğunda açık örgüt misyonu, sıkı bir 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 kabul edilmektedir (Gümüşeli,1996, s.139).

Yine bu araştırmaların birçoğunda 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 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 (Buyrukçu, 2007, s.45).

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 öğretmenlerinde yerine getirmesi gereken bir liderlik davranışdır. Çünkü asıl işi öğretimi gerçekleştirmek olan öğretmeninde birinci dereceden öğretimsel lider olması gerekmektedir.

III. BÖLÜM

3. 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 öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılında Bolu ili merkez sınırları içerisinde bulunan 15 ilköğretim okulunda görev yapan 278 sınıf öğretmeninden 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 Şişman (1996) tarafından “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” konusunda okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen anket, araştırmacı ve konu alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, Şişman’ın da görüşleri alınarak sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine uyarlanmıştır.

Konu alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda orijinal ölçekte yer alan beş boyut ve boyutlara ilişkin 50 anket maddesinden oluşturulmuştur. Her bir anket maddesinin karşısında davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere beşli bir seçenek verilmiştir. Bu seçenekler; “Hiçbir Zaman – Çok Seyrek – Ara Sıra – Çoğu Zaman – Her Zaman” (1- 5) biçiminde derecelendirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçekte, katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin 5 soru ve sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini belirlemeye yönelik "Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması"; "Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi"; "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi"; “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi”; “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması”, boyutlarına ilişkin 50 anket maddesi yer almaktadır.

Ankette belirtilen maddelere verilen aritmetik ortalama, dereceli ölçek kullanılarak sayısallaştırılmıştır. Ölçeğin seçeneklerinin ağırlığı ve sıraları aşağıdaki tablo şeklinde sıralanmıştır.

Tablo.5 Seçeneklerin ağırlığı ve sıraları

Ağırlık Puanı	Seçenekler	Puan Sınırları
1	Hiçbir Zaman	1.00 – 1.79
2	Çok Seyrek	1.80 – 2.59
3	Ara Sıra	2.60 – 3.39
4	Çoğu Zaman	3.40 – 4.19
5	Her Zaman	4.20 – 4.99

3.3.2 Veri toplama analizi

İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerine uygulanan anketlerden elde edilen veriler SPSS for Windows 17.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmada birinci alt problemin çözümüne ilişkin; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma analizi yapılmıştır.

Araştırmada ikinci alt problemin çözümüne ilişkin; ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasındaki bağımsız değişkenlere ilişkin anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla t testi, tek yönlü varyans analizi, tukey testi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı fark ortaya çıktığında hangi gruplar arasında (bağımsız değişkenler) olduğunu tespit etmek için tukey testi yapılmıştır.

3.3.3 Geçerlilik ve güvenirlik

Araştırmanın verileri Şişman (1996) tarafından “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” konusunda okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen anketi, araştırmacı ve konu alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, Şişman’ın da görüşleri alınarak sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine uyarlanmıştır. Anket, 15 ilköğretim okulunda 278 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Cronbach Alpha yöntemi ile yapılan hesaplamada anket formunda yer alan her bir boyut alanı ile anketin tümü için toplam güvenirlik değerleri bulunmuştur. Bu güvenirlik değerleri aşağıda Tablo.6’da verilmiştir.

Tablo.6 Araştırma Anketinin Güvenirlik Analizi Sonuçları

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUTLARI	MADDE SAYISI	ALPHA DEĞERİ
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	10	0,87
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	10	0,87
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	10	0,86
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	10	0,87
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	10	0,88

Ön deneme sonucunda bulunan Alpha değerleri anketin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunu takiben; anketi uygulayabilmek için Bolu Valiliği’nden izin alınmıştır, izin onayından sonra çoğaltılan anket formları 17-28 Mayıs 2010 tarihleri arasında araştırmacı tarafından okullara gidilerek uygulanmıştır. Anket uygulanacak öğretmenler okul müdüründen izin alınarak o anda öğretmenler odasında bulunan sınıf öğretmenleri arasından seçilmiştir. Yine objektifliği sağlamak amacıyla her sınıf öğretmenine ayrı anket formu verilmiştir.

Uygulama işleminden sonra doldurulan anketler tek tek incelenmiştir.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

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

4.1. Sınıf Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Bazı Durumlarda Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerine (cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, yabancı dili kullanma ve bilgisayar kullanma) ilişkin bulgular ve bu bulgulara ait bazı yorumlar yer almaktadır.

4.1.1 Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları

Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo.7’ de verilmiştir.

Tablo.7 Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Öğretmen	
	<i>f</i>	%
Boş	1	0,4
Bayan	156	56,1
Bay	121	43,5
Toplam	278	100

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Tablo.7 incelendiğinde, öğretmenlerin % 56.1’i “kadın”, %43.5’i “erkek”tir. Bu bulguya göre dayalı olarak, ilköğretim kurumlarında görevli olan bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden fazla olduğu görülmektedir.

4.1.2 Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımları

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo.8’ de verilmiştir.

.

Tablo.8 Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	Öğretmen	
	<i>f</i>	%
1-5 Yıl	23	8,3
6-10 Yıl	44	15,8
11-15 Yıl	63	22,7
16-20 Yıl	41	14,7
21-25 Yıl	36	12,9
25 Yıl ve Üzeri	71	25,5
Toplam	278	100,0

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Tablo.8 incelendiğinde, öğretmenlerin % 8.3’ü “1-5 Yıl”, % 15.8’i “6-10 yıl”, % 22.7’si “11-15 Yıl” , % 14.7’si “16-20 Yıl” , % 12.9’u “21-25 Yıl”, %25.5’i “25 Yıl ve Üzeri” kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgulara dayalı olarak, 25 Yıl ve Üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 25.5 ile diğer sınıf öğretmenleri içerisinde çoğunluğu oluşturdukları anlaşılmaktadır.

4.1.3 Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo.9’ da verilmiştir

Tablo.9 Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	Öğretmen	
	<i>f</i>	%
Öğretmen okulu	4	1,4
2 yıllık eğitim yüksekokulu	68	24,5
4 yıllık lisans tamamlama	72	25,9
Eğitim fakültesi	110	39,6
Diğer	24	8,6
Toplam	278	100,0

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Tablo.9 incelendiğinde, %1.4’ü “Öğretmen okulu”, %24.5’i “2 yıllık eğitim yüksekokulu”, %25.9’u “4 yıllık lisans tamamlama”, %39.6’ı “Eğitim fakültesi”, %8.6’sı ise “Diğer” bölüm mezununu oluşturmaktadır.

Burada yığılmanın %39.6 ile eğitim fakültesi düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenler çoğunluğu oluşturmaktadır.

4.1.4 Sınıf öğretmenlerinin yabancı dili mesleği ile ilgili olarak kullanmaya ilişkin dağılımları

Öğretmenlerin yabancı dili mesleği ile ilgili olarak kullanmaya ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo.10’ da verilmiştir.

Tablo.10 Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Dili Mesleği İle İlgili Olarak Kullanmaya İlişkin Dağılımları

Yabancı Dili Kullanma	Öğretmen	
	<i>f</i>	%
Hiç	174	62,6
Orta	91	32,7
Çok	13	4,7
Toplam	278	100,0

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Tablo.10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin %62.6’sı “Hiç”, %32.7’si “Orta”, %4.7’si “Çok” olarak yabancı dili mesleklerinde kullandıkları görülmektedir.

Bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin % 62.6’sı yabancı dili meslekleriyle ilgili olarak hiç kullanmadıklarını söyleyebiliriz.

4.1.5 Sınıf öğretmenlerinin bilgisayar mesleği ile ilgili olarak ne derecede kullandıklarına ilişkin dağılımları

Öğretmenlerin bilgisayar mesleği ile ilgili olarak ne derecede kullandıklarına frekans ve yüzde değerleri Tablo.11’ de verilmiştir.

Tablo.11 Öğretmenlerin Bilgisayar Mesleği İle İlgili Olarak Ne Derecede Kullandıklarına İlişkin Dağılımları

Bilgisayar Kullanma	Öğretmen	
	<i>f</i>	%
Hiç	3	1,1
Orta	129	46,4
Çok	146	52,5
Toplam	278	100,0

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Tablo.11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin %1.1’i “Hiç”, %46.4’ü “Orta”, %52.5’i “Çok” olarak bilgisayar mesleklerinde kullandıkları görülmektedir.

Bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin %52.5’inin bilgisayar meslekleriyle ilgili olarak çok kullandıklarını söyleyebiliriz.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ait sınıf öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular, boyutlar halinde tablolştırılmıştır. Tablolarda bulgular; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları içermektedir.

4.2.1 Dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutuna ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo.12’de verilmiştir

Tablo.12 Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılmasında Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri

Sorular		Seçeneklerin Dağılımı												$\overline{X}$	SS
		Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman		TOPLAM			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Derslerin genel amaçlarını öğrencilere açıklama	1	0,4	7	2,5	28	10,1	151	54,3	91	32,7	278	100,0	4,17	0,732
2	Tüm öğrencilerin derslerin amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	2	0,7	6	2,2	27	9,7	161	57,9	82	29,5	278	100,0	4,13	0,726
3	Derslerin amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	1	0,4	5	1,8	24	8,6	151	54,3	97	34,9	278	100,0	4,22	0,703
4	Derslerin amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	-	-	7	2,5	25	9,0	146	52,5	100	36,0	278	100,0	4,22	0,710
5	Derslerin amaçları ile okulun amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	-	-	6	2,2	22	7,9	148	53,2	102	36,7	278	100,0	4,24	0,689
6	Öğrencilerle ve velilerle yapılan sınıf toplantılarında dersin amaçlarını tartışmaya açma	7	2,5	26	9,4	72	25,9	108	38,8	65	23,4	278	100,0	3,71	1,007
7	Öğrencilerin derslerin amaçlarına dönük çalışmalarını teşvik etme	-	-	4	1,4	20	7,2	121	43,5	133	47,8	278	100,0	4,38	0,683
8	Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme	1	0,4	1	0,4	16	5,8	115	41,4	146	52,2	278	100,0	4,45	0,655
9	Derslerin amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	1	0,4	2	0,7	19	6,8	136	48,9	120	43,2	278	100,0	4,34	0,670
10	Tüm öğrencileri yüksek başarı beklentisine girmeleri için teşvik etme	3	1,1	6	2,2	25	9,0	119	42,8	125	45,0	278	100,0	4,28	0,803

Tablo.12 incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin sınıf öğretmenlerin görüşlerinin,

- “Derslerin genel amaçlarını öğrencilere açıklama” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,17 ortalama ve %0,73 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Tüm öğrencilerin derslerin amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,13 ortalama ve %0,72 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Derslerin amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,22 ortalama ve %0,70 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Derslerin amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,22 ortalama ve % 0,71 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Derslerin amaçları ile okulun amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,24 ortalama ve %69 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Öğrencilerle ve velilerle yapılan sınıf toplantılarında dersin amaçlarını tartışmaya açma” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %3,71 ortalama ve %1,01 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Öğrencilerin derslerin amaçlarına dönük çalışmalarını teşvik etme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,38 ortalama ve % 0,68 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,45 ortalama ve %0,66 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Derslerin amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,34 ortalama ve %0,67 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Tüm öğrencileri yüksek başarı beklentisine girmeleri için teşvik etme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,28 ortalama ve %0,80 standart

sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretmenin herkese başarı zevkini tattırması, dersin başlangıcında, sonuçta neyi başarabileceklerinden haberdar etmesi, etkinlikleri ilginç hale getirir (MEB, 1989, s.931, Akt: Başar, 2001, s.140) “Derslerin genel amaçlarını öğrencilere açıklama” maddesine verilen cevapların %57,9 ile öğretmenlerin çoğu zaman katıldıklarının göstermesi de MEB (1989)’da yer alan ifadeyi tamamlar niteliktedir.

Eğitimin amaçları ve öğrenci disiplin kuralları, öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya yönelik çalışmalarda, okulla aile arasında bir uyuşmanın varlığına ve velilerin okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılımına öğretmenlerin “Çoğu Zaman” katıldıkları görülmektedir. Şişman’a göre aile katılımı, velilerin, akademik, sosyal, duygusal vb. yönlerden öğrencilerin gelişiminde aktif rol almalarını ifade eder. Araştırmaların sonuçlarına göre öğrenci ve ailenin sosyo-ekonomik, etnik vb. özelliklerinden bağımsız aile katılımının yüksek olduğu okullarda öğrenci başarısının da arttığı belirlenmiştir (Şişman,2002, s.198). Bu da “Öğrencilerle ve velilerle yapılan sınıf toplantılarında dersin amaçlarını tartışmaya açma” maddesi de aynı zamanda destekler niteliktedir.

“Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutundaki özelliklere ilişkin bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin daha çok “Her Zaman” ve “Çoğu Zaman” seçeneklerinde dağılım gösterdikleri görülmektedir. Sonuç olarak bakıldığında “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutundaki öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 4,21$) ile “Her Zaman” seçeneğinde toplanmış olup sınıf öğretmenleri, belirlenen özellikler açısından kendilerinden beklenen davranışları her zaman düzeyinde göstermektedir.

4.2.2 Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutuna ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Tablo.13’de verilmiştir.

Tablo.13 incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin sınıf öğretmenlerin görüşlerinin,

- “Eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili derslerin aylık çalışma planını hazırlama” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,01 ortalama ve % 0,98 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,

Tablo.13 Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri

Sorular		Seçeneklerin Dağılımı												$\overline{X}$	SS
		Hiçbir zaman		çok seyrek		Ara Sıra		çoğu zaman		Her zaman		TOPLA M			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
11	Eğitim-rretim çalışmalarıyla ilgili derslerin aylık çalışma planını hazırlama	8	2,9	13	4,7	45	16,2	115	41,4	97	34,9	278	100,0	4,01	0,980
12	çalışma planında rrenci ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alma	2	0,7	2	0,7	22	7,9	136	48,9	116	41,7	278	100,0	4,30	0,707
13	Bütün dersler arasında koordinasyon sağlama	1	0,4	3	1,1	16	5,8	121	43,5	137	49,3	278	100,0	4,40	0,682
14	Dersle ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma	4	1,4	5	1,8	21	7,6	116	41,7	132	47,5	278	100,0	4,32	0,807
15	Derslerde rretim zamanını etkili kullanma	-	-	-	-	7	2,5	114	41,0	157	56,5	278	100,0	4,54	0,548
16	rrencileri ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetlere katılmaya teşvik etme	1	0,4	-	-	25	9,0	96	34,5	156	56,1	278	100,0	4,46	0,688
17	rrencilerin derslere zamanında gelmelerini sağlama	-	-	1	0,4	3	1,1	83	29,9	191	68,7	278	100,0	4,67	0,515
18	Dersleri zamanında başlayıp zamanında bitirme	-	-	-	-	9	3,2	92	33,1	177	63,7	278	100,0	4,60	0,552
19	Derslerdeki zamanının çoğunu rretim faaliyetlerine katılarak geçirme	4	1,4	2	0,7	9	3,2	126	45,3	137	49,3	278	100,0	4,40	0,723
20	Anonslar ya da sınıftan rrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramaması için yonetimle işbirliği yaparak önlem alma	16	5,8	19	6,8	44	15,8	125	45,0	74	26,6	278	100,0	3,80	1,086

- “Dersle ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,30 ortalama ve %0,70 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Bütün dersler arasında koordinasyonu sağlama” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,40 ortalama ve %0,68 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Çalışma planında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alma” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,32 ortalama ve % 0,80 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Derslerde öğretim zamanını etkili kullanma” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,54 ortalama ve %0,54 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Öğrencileri ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetlere katılmaya teşvik etme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,46 ortalama ve %0,68 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Öğrencilerin zamanında başlayıp zamanında gelmelerini sağlama” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,67 ortalama ve %0,51 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Derslere zamanında başlayıp zamanında bitirme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,60 ortalama ve %0,55 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Derslerdeki zamanının çoğunu öğretim faaliyetlerine katılarak geçirme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,40 ortalama ve %0,72 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramaması için yönetimle işbirliği yaparak önlem alma” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %3,80 ortalama ve %1,08 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Okul yöneticisi, zaman konusunda belirleyeceği politikalarla, derslerin zamanında başlayıp bitirilmesine, derslerin kesintiye uğratılmamasına özen gösterebilir, okul ve sınıf içinde zamanın etkili bir biçimde kullanılmasına öncülük edebilir.

Öğrenme konusuyla ilgili olarak üzerinde durulan üç temel değişken, öğrenmenin içeriği, zaman ve başarıdır (Hallinger&Murphy,1886:s.332, Akt: Şişman,2004, s.90) ifadesi “Öğrencilerin zamanında başlayıp zamanında gelmelerini sağlama” , “Derslere zamanında başlayıp zamanında bitirme” maddelerine verilen “Her Zaman” yanıtıyla araştırmayı destekler niteliktedir.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutundaki özelliklere ilişkin bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin daha çok “Her Zaman” ve “Çoğu Zaman” seçeneklerinde dağılım gösterdikleri görülmektedir.

Sonuç olarak bakıldığında ““Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutundaki öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 4,35$) ile “Her Zaman” seçeneğinde toplanmış olup sınıf öğretmenleri, belirlenen özellikler açısından kendilerinden beklenen davranışları her zaman düzeyinde göstermektedir.

4.2.3 Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutuna ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo.14’de verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin,

- “Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için zümre öğretmenleri ve/veya branş öğretmenleriyle görüşmeler yapma” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,38 ortalama ve %0,70 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için zümre öğretmenleriyle görüşme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,35 ortalama ve %0,73 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Sınav sonuçlarına göre ders programını gözden geçirme ve gerektiğinde

değişiklikler yapma” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,07 ortalama ve %0,91 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,

- “Sınav sonuçlarına göre başarı eksiği olan öğrencileri belirleme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,48 ortalama ve %0,68 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,

Tablo.14 Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri

Sorular		Seçeneklerin Dağılımı												$\overline{X}$	SS
		Hiçbir zaman		çok seyrek		Ara sıra		çoğu zaman		Her zaman		TOPLAM			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
21	öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için zümre öğretmenleri ve/veya branş öğretmenleriyle görüşmeler yapma	-	-	4	1,4	24	8,6	113	40,6	137	49,3	278	100,0	4,38	0,704
22	ğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için zümre öğretmenleriyle görüşme	-	-	5	1,8	27	9,7	111	39,9	135	48,6	278	100,0	4,35	0,730
23	Sınav sonuçlarına göre ders programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	7	2,5	8	2,9	41	14,7	124	44,6	98	35,3	278	100,0	4,07	0,916
24	Sınav sonuçlarına göre başarı eksiği olan öğrencileri belirleme	2	0,7	3	1,1	10	3,6	108	38,8	155	55,8	278	100,0	4,48	0,689
25	Derslerdeki başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	-	-	1	0,4	12	4,3	91	32,7	174	62,6	278	100,0	4,58	0,595
26	öğrencilerin başarı durumlarını yazılı ya da sözlü olarak veli ve öğrencilere bildirme	-	-	3	1,1	13	4,7	106	38,1	156	56,1	278	100,0	4,49	0,640
27	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	1	0,4	2	0,7	29	10,4	101	36,3	145	52,2	278	100,0	4,39	0,732
28	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğrencilerle bu gözlemleri paylaşma	1	0,4	4	1,4	16	5,8	124	44,6	133	47,8	278	100,0	4,38	0,694
29	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını gözden geçirme	-	-	3	1,1	7	2,5	118	42,4	150	54,0	278	100,0	4,49	0,605
30	Sınıfla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	-	-	2	0,7	10	3,6	106	38,1	160	57,6	278	100,0	4,53	0,605

- “Derslerdeki başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,58 ortalama ve % 0,59 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Öğrencilerin başarı durumlarını yazılı ya da sözlü olarak veli ve öğrencilere bildirme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,49 ortalama ve % 0,64 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,39 ortalama ve % 0,73 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Sınıf içi gözlemler sonrasında öğrencilerle bu gözlemleri paylaşma” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,38 ortalama ve % 0,69 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını gözden geçirme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,49 ortalama ve % 0,60 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Sınıfla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,53 ortalama ve % 0,60 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

“Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme” maddesine öğretmenlerin her zaman katıldıklarını belirtmeleri “Ödül, istenen davranışa güdüler, davranışı pekiştirir. Ödül doğal olmalı, zorlamalı olmamalı, herkese verilmeye çalışılmalıdır. Öğrencinin çalışmasının beğenildiğini belirtmekte ödülüdür. Ödül, iyi davranışın ne olduğu konusunda diğer öğrencilere bilgi verir” (Lemlech, 1988, s.16, Akt: Başar, 2001, s. 145). ifadesini de destekler niteliktedir.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutundaki özelliklere ilişkin bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin daha çok “Her Zaman” ve “Çoğu Zaman” seçeneklerinde dağılım gösterdikleri görülmektedir. Sonuç olarak bakıldığında “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutundaki öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 4,41$) ile “Her Zaman” seçeneğinde toplanmış olup sınıf öğretmenleri, belirlenen özellikler açısından kendilerinden

beklenen davranışları her zaman düzeyinde göstermektedir.

4.2.4 Öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutuna ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo.15’de verilmiştir.

Tablo.15 incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin sınıf öğretmenlerin görüşlerinin,

- “Öğrencilerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,58 ortalama ve %0,56 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,

Tablo.15 Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri

Sorular		Seçeneklerin Dağılımı												$\bar{X}$	SS
		Hiçbir zaman		çok seyrek		Ara sıra		çoğu zaman		Her zaman		TOPLA M			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
31	öğrencilerin st düzeyde performans göstermelerini teşvik etme	-	-	-	-	10	3,6	96	34,5	172	61,9	278	100,0	4,58	0,562
32	ştn çaba ve başarılarından dolayı öğrencilere övgülerde bulunma	-	-	1	0,4	11	4,0	89	32,0	177	63,7	278	100,0	4,59	0,586
33	özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğrencileri yazılı olarak takdir etme	9	3,2	17	6,1	59	21,2	120	43,2	73	26,3	278	100,0	3,83	0,993
34	öğrencilerin gelişmelerini sağlamak ve eksikliklerini kapatmak için kurslar düzenleme	23	8,3	27	9,7	60	21,6	114	41,0	54	19,4	278	100,0	3,54	1,154
35	öğrencileri, kendilerini geliştirebilecekleri fırsatlardan yararlanmak için haberdar etme (sınavlar, kurslar vs.)	4	1,4	1	1,4	19	6,8	127	45,7	124	44,6	278	100,0	4,31	0,781
36	Sınıfta kendini geliştirme çabasındaki öğrencilere fırsat verme	2	0,7	1	0,4	8	2,9	112	40,3	155	55,8	278	100,0	4,50	0,646

37	Gazete ve dergilerde, ders konularıyla ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak sınıfta öğrencilere dağıtma ve/veya sınıfta duyuru panosuna asma	8	2,9	16	5,8	49	17,6	114	41,0	91	32,7	278	100,0	3,95	0,997
38	Öğrenciler için okul dışından uzman kişileri sınıfa davet etme (trafik polisi, doktor, sivil savunma uzmanı vs.)	18	6,5	51	18,3	87	31,3	65	23,4	57	20,5	278	100,0	3,33	1,180
39	Öğrencilerin okul içi ve okul dışında katıldıkları (kurs, sınav vb.) çalışmalarda edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için zaman ayırma	3	1,1	10	3,6	51	18,3	133	47,8	81	29,1	278	100,0	4,00	0,848
40	Öğrencilerin okul içi ve okul dışında katıldıkları (kurs, sınav vb.) çalışmalarda edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içerisinde derslerde kullanabilmesini sağlama	3	1,1	6	2,2	43	15,5	139	50,0	87	31,3	278	100,0	4,08	0,804

- “Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğrencilere övgülerde bulunma” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,59 ortalama ve %0,58 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğrencileri yazılı olarak takdir etme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,83 ortalama ve %0,99 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Öğrencilerin gelişmelerini sağlamak ve eksikliklerini kapatmak için kurslar düzenleme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %3,54 ortalama ve %1,15 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Öğrencileri, kendilerini geliştirebilecekleri fırsatlardan yararlanmak için haberdar etme (sınavlar, kurslar vs.)” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,31 ortalama ve %0,78 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Sınıfta kendini geliştirme çabasındaki öğrencilere fırsat verme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,50 ortalama ve %0,64 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Gazete ve dergilerde, ders konularıyla ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak sınıfta öğrencilere dağıtma ve/veya sınıfta duyuru panosuna asma” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %3,95 ortalama ve %0,99 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Öğrenciler için okul dışından uzman kişileri sınıfa davet etme (trafik polisi,

doktor, sivil savunma uzmanı vs.)” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %3,33 ortalama ve %1,18 standart sapma ile “Ara Sıra” seçeneğinde yoğunlaştığı,

- “Öğrencilerin okul içi ve okul dışında katıldıkları (kurs, sınav vb.) çalışmalarda edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için zaman ayırma” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın %4,00 ortalama ve %0,84 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Öğrencilerin okul içi ve okul dışında katıldıkları (kurs, sınav vb.) çalışmalarda edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içerisinde derslerde kullanabilmesini sağlama” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,08 ortalama ve % 0,80 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,

“Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki özelliklere ilişkin bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin daha çok “Her Zaman” ve “Çoğu Zaman” seçeneklerinde dağılım gösterdikleri görülmektedir. Sonuç olarak bakıldığında “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 4,07$) ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde toplanmış olup sınıf öğretmenleri, belirlenen özellikler açısından kendilerinden beklenen davranışları çoğu zaman düzeyinde göstermektedir.

4.2.5 Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutuna ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo.16’de verilmiştir.

Tablo.16 Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturmasında Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri

Sorular		Seçeneklerin Dağılımı												$\bar{X}$	SS
		Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman		TOPLA M			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
41	Sınıftaki öğrenciler arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	-	-	1	0,4	14	5,0	119	42,8	144	51,8	278	100,0	4,46	0,610
42	Sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için öğrencileri destekleme	-	-	-	-	5	1,8	98	35,3	175	62,9	278	100,0	4,61	0,524
43	Sınıfta etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli eğitim ortamını düzen ve disiplini sağlama	-	-	-	-	2	0,7	104	37,4	172	61,9	278	100,0	4,61	0,503
44	Sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarılı olabileceğine onları inandırma	-	-	-	-	4	1,4	86	30,9	188	67,6	278	100,0	4,66	0,503
45	Sınıf içinde ve dışında öğrencilere zevkle öğrenebilecekleri eğitim ortamları hazırlama	1	0,4	-	-	19	6,8	123	44,2	135	48,6	278	100,0	4,41	0,650
46	Sınıf içinde ve dışında öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlayacak sosyal faaliyetler düzenleme (okul gezisi, piknik, sergi, tiyatro vs.)	2	0,7	10	3,6	49	17,6	117	42,1	100	36,0	278	100,0	4,09	0,860
47	Sınıf içinde eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğrencilerin görüşlerini dikkate alma	-	-	-	-	12	4,3	118	42,4	148	53,2	278	100,0	4,49	0,581
48	Sınıf içinde öğrencilerin birey ve gruplar arası çatışmalardan sınıfın zarar görmesini engelleme	-	-	-	-	9	3,2	103	37,1	166	59,7	278	100,0	4,56	0,558
49	Sınıfta yapılacak işlerde; öğretimle ilgili konulara diğerlerinden daha fazla zaman ve kaynak ayırma	1	0,4	4	1,4	24	8,6	139	50,0	110	39,6	278	100,0	4,27	0,708
50	Öğrenci başarısını artırmak için velilerin ve çevrenin sınıfa desteğini sağlama	-	-	1	0,4	16	5,8	118	42,4	143	51,4	278	100,0	4,45	0,621

Tablo.16 incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin sınıf öğretmenlerin görüşlerinin,

- “Sınıftaki öğrenciler arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,46 ortalama ve % 0,61 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için öğrencileri destekleme”

maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,61 ortalama ve % 0,52 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,

- “Sınıfta etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli eğitim ortamını düzen ve disiplini sağlama” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,61 ortalama ve % 0,50 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarılı olabileceğine onları inandırma” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,66 ortalama ve % 0,50 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Sınıf içinde ve dışında öğrencilere zevkle öğrenebilecekleri eğitim ortamları hazırlama maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,41 ortalama ve % 0,65 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Sınıf içinde ve dışında öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlayacak sosyal faaliyetler düzenleme (okul gezisi, piknik, sergi, tiyatro vs.)” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,09 ortalama ve % 0,86 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Sınıf içinde eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğrencilerin görüşlerini dikkate alma” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,49 ortalama ve % 0,58 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Sınıf içinde öğrencilerin birey ve gruplar arası çatışmalardan sınıfın zarar görmesini engelleme” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,56 ortalama ve % 0,55 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Sınıfta yapılacak işlerde; öğretimle ilgili konulara diğerlerinden daha fazla zaman ve kaynak ayırma” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,27 ortalama ve % 0,70 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- “Öğrenci başarısını artırmak için velilerin ve çevrenin sınıfa desteğini sağlama” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,45 ortalama ve % 0,62 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,

Baştepe (2002:113-115) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin bu boyuta ilişkin özelliklerden “Sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarılı olabileceğine onları inandırma” maddesi öğretmenlerin her öğrencinin öğrenebileceğine

inanma ile bütün öğrencilerden başarılı olmalarını isteme özelliklerine en fazla katıldıklarını belirtmeleri bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Öğretmen liderler, etkili takım lideri olarak, hedefleri belirler, bağlılık ve özgüven oluştururlar, dış kaynaklı engelleri yok ederler ve başkaları için fırsatlar yaratırlar (Can, 2009, s.76). “Sınıftaki öğrenciler arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme” maddesine öğretmenlerin her zaman katıldıklarını belirtmeleri bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Akdağ ve Güneş (2003:159,)’in öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmadaki önemini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin genellikle öğrencilerde yeni düşüncelerin ortaya çıkmasını teşvik ettikleri, öğrenciler arasında bireysel farklılıklara tahammül gösteremedikleri, değerlendirmede adaletli davrandıkları, öğrencileri davranışlarından dolayı eleştirdikleri ve düşüncelerin özgürce söylenmesini pek engellemediklerinin bulunması, yine bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” ilişkin bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin daha çok “Her Zaman” ve “Çoğu Zaman” seçeneklerinde dağılım gösterdikleri görülmektedir. Sonuç olarak bakıldığında “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutundaki öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 4,46$) ile “Her Zaman” seçeneğinde toplanmış olup sınıf öğretmenleri, belirlenen özellikler açısından kendilerinden beklenen davranışları her zaman düzeyinde göstermektedir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; sınıf öğretmenleri arasında

- f) Cinsiyet
- g) Mesleki kıdem
- h) Öğrenim durumu

- i) Yabancı dili kullanma
- j) Bilgisayar kullanma

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi, tek yönlü varyans analizi ve aralarındaki farklar için Tukey testi yapılmıştır. Yapılan analizler değişkenlerine göre tablolaştırılarak verilmiştir.

4.3.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin 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 incelendiğinde;

“Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda hesaplanan $t=2,12$ değeri tablo t değerinden (1,96) değerinden büyük olduğundan ve $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin bayan öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X} = 4,27$), erkek öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{X} = 4,14$) daha yüksek olduğunu göstermektedir.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda hesaplanan $t=1,95$ değeri tablo t değerinden (1,96) değerinden küçük olduğundan ve $p > ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutundaki özelliklerle farklı düşünmediklerini göstermektedir.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda hesaplanan $t=3,09$ değeri tablo t değerinden (1,96) değerinden büyük olduğundan ve $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutundaki özelliklerle ilişkin bayan öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X} = 4,49$), erkek öğretmenlerin görüşlerine

göre ($\bar{X} = 4,31$) daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo.17 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklara ilişkin t-Testi

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK BOYUTLARI	Değişkenler	Denek Sayısı N	Aritmetik Ortalama X	Standart Sapma S	SD	t- Değeri	P Değeri
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Kadın	156	4,27	,44	275	2,12*	,035*
	Erkek	121	4,14	,54			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Kadın	156	4,39	,41	275	1,95	,052*
	Erkek	121	4,29	,46			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Kadın	156	4,49	,42	275	3,09	,002*
	Erkek	121	4,31	,50			
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Kadın	156	4,14	,56	275	2,58	,010*
	Erkek	121	3,97	,55			
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	Kadın	156	4,48	,41	275	1,02	,306
	Erkek	121	4,43	,41			

* 0.05 düzeyinde anlamlı fark ** P<0.05

“Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda hesaplanan t=2,58 değeri tablo t değerinden (1,96) değerinden büyük olduğundan ve p< ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki özelliklerle ilişkin bayan öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X} = 4,14$), erkek öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{X} = 3,97$) daha yüksek olduğunu göstermektedir.

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma” boyutunda hesaplanan t=1,02 değeri tablo t değerinden (1,96) değerinden küçük olduğundan ve p< ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma” boyutundaki özelliklerle farklı düşünmediklerini göstermektedir.

4.3.2. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin 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 tek yönlü varyans analiz sonuçları Tablo.18’de verilmiştir.

Tablo.18 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar Arası	5	,938	,188	,769	,573
	Gruplar İçi	272	66.390	,244		
	TOPLAM	277	67.328			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar Arası	5	,413	,083	,419	8,35
	Gruplar İçi	272	53,562	,197		
	TOPLAM	277	53,975			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar Arası	5	,820	,164	,744	,591
	Gruplar İçi	272	59,955	,220		
	TOPLAM	277	60,775			
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar Arası	5	1,841	,368	1,163	,328
	Gruplar İçi	272	86,129	,317		
	TOPLAM	277	87,970			
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Gruplar Arası	5	,324	,065	,368	,870
	Gruplar İçi	272	47,914	,176		
	TOPLAM	277	48,238			

* 0,05 düzeyinde anlamlı fark ** $p < 0,05$

Öğretmenler arasında mesleki kıdem değişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre Tablo.18 incelendiğinde;

“Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda $p = ,573$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > ,05$) Bu da “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin kıdeme bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda $p = 8,35$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > ,05$) Bu da “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuyla ilgili olarak

öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda $p=,591$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p> ,05$) Bu da “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda $p=,328$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p> ,05$) Bu da “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Düzenli Öğretme-Oğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma” boyutunda $p=,870$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p> ,05$) Bu da “Düzenli Öğretme-Oğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.3.3. Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerinin öğrenim durumu 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 Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo.19’da verilmiştir.

Tablo.19 Öğretmenlerin Öğrenim Durumları Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar Arası	4	,267	,067	,272	,896
	Gruplar İçi	273	67,061	,267		
	TOPLAM	277	67,328			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar Arası	4	,605	,151	,774	,543
	Gruplar İçi	273	53,370	,195		
	TOPLAM	277	53,975			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar Arası	4	,290	,072	,327	,860
	Gruplar İçi	273	60,485	,222		
	TOPLAM	277	60,775			
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar Arası	4	1,442	,360	1,137	,339
	Gruplar İçi	273	86,528	,317		
	TOPLAM	277	87,970			
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Gruplar Arası	4	,364	,091	,519	,722
	Gruplar İçi	273	47,874	,175		
	TOPLAM	277	48,238			

* 0,05 düzeyinde anlamlı fark ** $p < 0,05$

Öğretmenler arasında öğrenim durumuna göre farkı bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre Tablo.19 incelendiğinde;

“Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda $p = ,896$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > ,05$) Bu da “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda $p = ,543$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > ,05$) Bu da “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda $p = ,860$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > ,05$) Bu da “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda $p=,339$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p> ,05$) Bu da “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma” boyutunda $p=,722$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p> ,05$) Bu da “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.3.4. Yabancı dili kullanma değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerinin yabancı dili mesleklerinde kullanma 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 Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo.20’de verilmiştir.

Öğretmenler arasında yabancı dili mesleklerinde kullanmalarına göre farkı bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre Tablo.20 incelendiğinde;

Tablo.20 Öğretmenlerin Yabancı Dili Mesleklerinde Kullanma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar Arası	2	1,210	,605	2,516	,083
	Gruplar İçi	275	66,118	,240		
	TOPLAM	277	67,328			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar Arası	2	,355	,177	,910	,404
	Gruplar İçi	275	53,620	,195		
	TOPLAM	277	53,975			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar Arası	2	,131	,065	,297	,744
	Gruplar İçi	275	60,644	,221		
	TOPLAM	277	60,775			
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar Arası	2	3,456	1,728	5,623	,004*
	Gruplar İçi	275	84,514	,307		
	TOPLAM	277	87,970			
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Gruplar Arası	2	,217	,109	,622	,538
	Gruplar İçi	275	48,021	,175		
	TOPLAM	277	48,238			

* 0.05 düzeyinde anlamlı fark** P<0.05

“Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda $p=,083$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p>,05$) Bu da “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin yabancı dili mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda $p=,404$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p>,05$) Bu da “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin yabancı dili mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda $p=,744$

bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > ,05$) Bu da “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin yabancı dili mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda $p = ,004$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p < ,05$) Bu da “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin yabancı dili mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi Tablo.17’te verilmiştir.

Tablo.21 Öğretmenlerin Yabancı Dili Mesleklerinde Kullanma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki *Farklar İçin Tukey Testi*

		G r p 1	G r p 3	G r p 2
Ortalama	Y.Dil Kullanma			
3.99	Grup 1			*
4.10	Grup 3			
4.23	Grup 2			

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi Tablo.21 incelendiğinde, 1. grubu yabancı dili mesleklerinde hiç kullanmayan, 2. grubu ise yabancı dili mesleklerinde orta derecede kullanan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Tekrar bu gruplara bakıldığında 1. grup ve 2. grup arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin yabancı dili mesleklerinde hiç kullanmayanların görüşlerinin ($\bar{X} = 3,99$), yabancı dili mesleklerinde orta derecede kullananların görüşlerine göre ($\bar{X} = 4,23$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma” boyutunda $p = ,722$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > ,05$)

Bu da “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin yabancı dili mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.3.5. Bilgisayar kullanma değişkenine ilişkin bulgular

Öğretmenlerinin bilgisayarı mesleklerinde kullanma 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 Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo.22’de verilmiştir. Tablo.22 incelendiğinde;

Tablo.22 Öğretmenlerin Bilgisayarı Mesleklerinde Kullanma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK BOYUTLARI	Veri Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	P Değeri
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Gruplar Arası	2	2,113	1,057	4,456	,012*
	Gruplar İçi	275	65.215	,237		
	TOPLAM	277	67.328			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Gruplar Arası	2	,299	,150	,767	,465
	Gruplar İçi	275	53,675	,195		
	TOPLAM	277	53,975			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Gruplar Arası	2	,978	,489	2,248	,108
	Gruplar İçi	275	59,798	,217		
	TOPLAM	277	60,775			
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Gruplar Arası	2	4,158	2,079	6,822	,001*
	Gruplar İçi	275	83,812	,305		
	TOPLAM	277	87,970			
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	Gruplar Arası	2	1,193	,596	3,487	,032
	Gruplar İçi	275	47,045	,171		
	TOPLAM	277	48,238			

* 0.05 düzeyinde anlamlı fark ** P<0.05

“Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda $p=,012$

bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p < ,05$) Bu da “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin bilgisayar mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi Tablo.23’de verilmiştir.

Tablo.23 Öğretmenlerin Bilgisayar Mesleklerinde Kullanma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tukey Testi

		G r p 2	G r p 3	G r p 1
Ortalama	Bilgisayar Kullanma			
4.12	Grup 2		*	
4.28	Grup 3			
4.53	Grup 1			

Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi Tablo.23 incelendiğinde, 2. grubu bilgisayar mesleklerinde orta derecede kullanan öğretmenler, 3. grubu ise bilgisayar mesleklerinde çok kullanan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Tekrar bu gruplara bakıldığında 2. grup ve 3. grup arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin bilgisayar mesleklerinde orta derecede kullananların görüşlerinin ($\bar{X} = 4,12$), bilgisayar mesleklerinde çok kullananların görüşlerine göre ($\bar{X} = 4,28$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda $p=,465$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > ,05$) Bu da “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin bilgisayar mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda $p=,108$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > ,05$) Bu da “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuyla ilgili olarak

öğretmen görüşlerinin bilgisayar mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda $p=,001$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p< ,05$) Bu da “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin bilgisayar mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi Tablo.24’de verilmiştir.

Tablo.24 Öğretmenlerin Bilgisayar Mesleklerinde Kullanma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tukey Testi

		G r p	G r p	G r p
Ortalama	Bilgisayar Kullanma	2	3	1
3,94	Grup 2		*	
4,17	Grup 3			
4,56	Grup 1			

Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi Tablo.24’de incelendiğinde, 2. grubu bilgisayar mesleklerinde orta derecede kullanan öğretmenler, 3. grubu ise bilgisayar mesleklerinde çok kullanan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Tekrar bu gruplara bakıldığında 2. grup ve 3. grup arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin bilgisayar mesleklerinde orta derecede kullananların görüşlerinin ($\bar{X} = 3,94$), bilgisayar mesleklerinde çok kullananların görüşlerine göre ($\bar{X} = 4,17$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma” boyutunda $p=,032$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p< ,05$) Bu da “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma” boyutuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin bilgisayar mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak

değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi Tablo.25’de verilmiştir.

Tablo.25 Öğretmenlerin Bilgisayar Mesleklerinde Kullanma Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tukey Testi

		G r p	G r p	G r p
Ortalama	Bilgisayar Kullanma	2	3	1
4.39	Grup 2		*	
4.51	Grup 3			
4.63	Grup 1			

Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi Tablo.25 incelendiğinde, 2. grubu bilgisayar mesleklerinde orta derecede kullanan öğretmenler, 3. grubu ise bilgisayar mesleklerinde çok kullanan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Tekrar bu gruplara bakıldığında 2. grup ve 3. grup arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin bilgisayar mesleklerinde orta derecede kullananların görüşlerinin ($\bar{X} = 4,39$), bilgisayar mesleklerinde çok kullananların görüşlerine göre ($\bar{X} = 4,51$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR ve TARTIŞMA

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

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

5.1 Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin %43,5'i erkek (121 erkek), %56,1'i kadındır (156 kadın). Aynı zamanda öğretmenlerin %1,4'ü öğretmen okulu (4), %24,5'i 2 yıllık eğitim yüksekokulu (68), %25,9'u 4 yıllık lisans tamamlama (72), % 39,6'sı eğitim fakültesi (110), %8,6'sı ise diğer (24) alanlardan mezundur. Öğretmenlerden %1,4'ü 1–5 yıl arası (23), %15,8'inin 6–10 yıl arası (44), % 22,7'si 11–15 yıl arası (63), %14,7'si 16–20 yıl arası (41), %12,9'un 21–25 yıl arası (36), %25,5'i 25 yıl ve üzeri (71) mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %62,6'sı hiç (174), %32,7'si orta (91), %4,7'si çok (13) olarak yabancı dili mesleklerinde kullandıkları belirlenmiştir. Yine bu araştırmaya katılan öğretmenlerin % 1,1'i hiç (3), %46,4'ü orta (129) ve %52,5'i çok (146) olarak bilgisayarı mesleklerinde kullandıkları belirlenmiştir.

5.2 Araştırma Sorularına İlişkin Sonuçlar

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine göre uyarlanarak 5 temel boyut oluşturulmuştur.

Bunlar;

- ❖ Boyut: Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması
 - ❖ Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi
 - ❖ Boyut: Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi
 - ❖ Boyut: Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi
 - ❖ Boyut: Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması
- Deneklerin bu boyutlardaki özelliklere sahip olma derecelerini belirlemek amacıyla yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmaları alınmıştır. Bu analizler sonucunda;
- Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması boyutundaki özelliklere “Her Zaman” düzeyinde ($\bar{X} = 4,21$ ve $SS = 0,49$)
 - Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi boyutundaki özelliklere “Her Zaman” düzeyinde ($\bar{X} = 4,35$ ve $SS = 0,41$)
 - Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutundaki özelliklere “Her Zaman” düzeyinde ($\bar{X} = 4,41$ ve $SS = 0,46$)
 - Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutundaki özelliklere “Çoğu Zaman” düzeyinde ($\bar{X} = 4,07$ ve $SS = 0,56$)
 - Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması boyutundaki özelliklere “Her Zaman” düzeyinde ($\bar{X} = 4,46$ ve $SS = 0,41$) olarak sahip oldukları bulunmuştur.
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerine göre, en etkili boyut “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması” boyutu olup bunu en yüksek ortalama ile sırasıyla “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi”, “Eğitim

Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi”, “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması”, “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” izlemektedir. En az etkili bulunan boyut ise “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutudur. Bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin öğretisel liderlik rollerini daha yüksek derecede yerine getirdiklerini ortaya çıkarmaktadır. Fakat, “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan “Öğrenciler için okul dışından uzman kişileri sınıfa davet etme (trafik polisi, doktor, sivil savunma uzmanı vs.)” davranışını “Ara Sıra” yerine getirmeleri bu boyuta ilişkin öğretmenlerin zaman yönetimi ve imkan eksikliğinde problem yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir.

3. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda hesaplanan t değerlerine dayanarak, cinsiyet değişkenine göre, Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ile Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin benzer, Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi boyutundaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşlerin ise farklı yani bayan öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{X} = 4,39$), erkek öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{X} = 4,29$) daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yani Bolu ili ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet etkili bir değişkendir.
4. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre, Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğrencilerin Desteklenmesi ve

Geliştirilmesi, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması boyutlarındaki özelliklere ilişkin görüşlerin benzer olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olmadığını göstermektedir.

5. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre, Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması boyutlarındaki özelliklere ilişkin görüşlerin benzer olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olmadığını göstermektedir.
6. Öğretmenlerin yabancı dili mesleklerinde kullanmalarına dahil sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre, Bolu ili sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine dair görüşlerinin benzer olduğu, Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutundaki özelliklere ilişkin ise öğretmen görüşlerinde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farkların kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonucunda;
 - Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutundaki farklılığın yabancı dili mesleklerinde hiç ve yabancı dili mesleklerinde orta derecede kullanan öğretmen grupları arasında olduğu görülmektedir. Yani Bu

durumda “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin yabancı dili mesleklerinde hiç kullanmayanların görüşlerinin ($\bar{X} = 3,99$), yabancı dili mesleklerinde orta derecede kullananların görüşlerine göre ($\bar{X} = 4,23$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

7. Öğretmenlerin bilgisayar mesleklerinde kullanmalarına dahil sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucuna göre, Bolu ili sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine dair görüşlerinin benzer olduğu, Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması boyutlarındaki özelliklere ilişkin öğretmen görüşlerinde ise farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farkların kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonucunda;
 - Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, boyutundaki farklılığın bilgisayar mesleklerinde orta ve bilgisayar mesleklerinde çok derecede kullanan öğretmen grupları arasında olduğu görülmektedir. Yani bu durumda “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması,” boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin bilgisayar mesleklerinde orta derecede kullananların görüşlerinin ($\bar{X} = 4,12$), bilgisayar mesleklerinde çok kullananların görüşlerine göre ($\bar{X} = 4,28$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.
 - Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, boyutundaki farklılığın bilgisayar mesleklerinde orta ve bilgisayar mesleklerinde çok derecede kullanan öğretmen grupları arasında olduğu görülmektedir. Yani bu durumda “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin bilgisayar mesleklerinde orta derecede kullananların görüşlerinin ($\bar{X} = 3,94$), bilgisayar mesleklerinde

çok kullananların görüşlerine göre ($\bar{X} = 4,17$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

- Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma, boyutundaki farklılığın bilgisayar mesleklerinde orta ve bilgisayar mesleklerinde çok derecede kullanan öğretmen grupları arasında olduğu görülmektedir. Yani Bu durumda “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin bilgisayar mesleklerinde orta derecede kullananların görüşlerinin ($\bar{X} = 4,39$), bilgisayar mesleklerinde çok kullananların görüşlerine göre ($\bar{X} = 4,51$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak değerlendirildiği zaman öğretmenlerin genellikle görüş birliği içerisinde olarak, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM VI

6. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçları doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler “uygulamacılar için öneriler” ve gelecekte yapılacak araştırmalarla ilgili olarak da “araştırmacılar” biçiminde iki şekilde ele alınmıştır.

6.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutuna İlişkin;

- Dersin amaç, beklenti ve gereksinimleri öğrencilerle açıkça paylaşılmalı, gerektiğinde velilere de iletilebilir.
- Dersin amaçlarıyla ilgili gerçekleştirilecek standartlar belirlenip öğrencileri bu yönde teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin başarı konusundaki beklentilerinin yüksek tutulması sağlanmalıdır.

Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi Boyutuna İlişkin;

- Sınıftaki zaman yönetimi, zaman kullanımı ve sınıf yönetimi konularında daha fazla iyileştirmeye gidilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin akademik, sosyal ve bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük etkinliklere önem verilmelidir.
- Tüm dersler arasında koordinasyon sağlanmalıdır.
- Öğretmenler, ders programı ve öğretimiyle ilgili her türlü materyalin seçim, temin ve dağıtımına bizzat katılmalıdır.
- Sınıftaki bireysel farklılıklara, öğrenciye, onun seviyesine göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirilmelidir.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin;

- Tüm öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin artırılması için ihtiyaçlarına yönelik olarak daha fazla etkinlik, yarışma, sınav vb. düzenlenmeli; bu faaliyetlerin yararlarına ikna edilmeli ve katılımın olması yönünde özendirilmelidir.
- Öğrencilerin performansını güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla saptanmaya çalışılmalıdır.
- Öğrencilerin gelişimi ve başarı düzeyleri çeşitli ölçme araçlarıyla (ders içi gözlem, yazılı veya sözlü sınav, test, quizler vb.) sürekli ölçülüp bu konuda veli ve öğrenci bilgilendirilmelidir. Eksiklileri saptanan öğrencilerin iyileştirilmesi sağlanmalıdır.
- Başarının sürekliliği ve başkalarının da başarılı olması için ödül sistemi dengeli bir biçimde kullanılmalıdır.

Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin;

- Öğrenci başarısının sürekliliği; pekiştirilmesi, moral ve motivasyon gibi yönlerden önem taşımakta olduğu için başarılı öğrenciler ödüllendirilmelidir.
- Öğretim lideri olarak bir sınıf öğretmeni, öğrencilerinin gelişme ve değişmelerin farkında olup; onları olumlu eğitim ve öğretim ortamına teşvik etmelidir.
- Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine fırsat verilmeli, onların düşünceleri dikkate alınmalıdır.
- Okul içinde ve dışında eğitim ve öğretimin sürekliliği sağlanmalı, edindikleri yararlı bilgileri dersleriyle ilişkilendirilmeleri sağlanmalıdır.

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması Boyutuna İlişkin;

- Okul çevre ilişkilerine önem verilmeli, okulların toplumdan daha çok destek görmesi için çalışmalar yapılmalıdır.
- Çevre eğitimi etkinlikleri düzenlenerek okul- veli yaklaşması ve kaynaşması sağlanmalıdır.

- Sınıftaki öğrenciler arasında takım ruhu oluşturulmasına öncülük edilmelidir.
- Takım çalışmalarıyla yeni etkinlikler oluşturulmalıdır.
- Sınıfta yeni ve farklı görüşü olan öğrencilere fırsat verilmelidir.

6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gösterme düzeyleri, belli bir merkezdeki ilköğretim okullarıyla sınırlı olarak belirlemeye çalışılmıştır. Benzer araştırmalar farklı il ve değişik öğretim kurumlarında da yapılabilir.
2. Öğretimsel liderliğin her bir boyutu tek tek ele alınarak ayrı araştırmalar yapılabilir.
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri nitel yöntem kullanarak da araştırılabilir.
4. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile etkili okul arasındaki ilişki araştırılabilir.
5. Bu araştırma resmi ilköğretim okullarında yapılmıştır. Özel ilköğretim okullarında da araştırmalar yapılmalıdır. Resmi ve özel ilköğretim okullarında yapılan araştırmalar karşılaştırmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akdağ, Mustafa ve Hasan Güneş. “Öğretmen Rolünün Yaratıcı Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi”. **Milli Eğitim Dergisi**, sayı:159,2003,ss.159-165.
- Akgün, Nuri.(2001). “**İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği**”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altan, Zülküf. **Profesyonel Öğretmenliğe Doğru**. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2. Baskı,2010.
- Aydın, Mustafa. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, 4. Baskı, 1993
- Balcı, A. (2007). **Etkili Okul; Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Ankara: PegemA Yayını.
- Başar, H. (2001). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: PegemA Yayını.
- 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.
- Buyrukçu, Fevzi.(2007). “**Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini**”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık, 13. Baskı,2002.
- Can, N. (2007). “**İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir İlköğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği**”. 3(2):228- 244
- Can, N. (2007). “**Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi**”. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 22 Yıl: 2007/1 (263-288 s.)
- Can, N. (2009). “**Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları**”. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**: 2009 8 (2): (385-399s.)

- Can, N. (2009). **Öğretmen Liderliği**. Ankara: Nobel Yayını, 1. Baskı,2009.
- Cox, Danny ve Hoover; John. Kızıışan Ortamda Liderlik. Çev: Mahmut Tuna. İstanbul: Sistem Yayıncılık,2003.
- Çelik, Vehbi. (2007). **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 4. Baskı,2007.
- Çelik, Vehbi. (2003). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayını.
- Çetinkanat, A. Canan. “**Örgütsel İklim ve İş Doyumu**”. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,1988.
- Erdoğan, İ. (2004). **Eğitimde Değişim Yönetimi**. Ankara: PegemA Yayını.
- Erdoğan, İ. (2002). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Gümüşeli, Ali İlker. (1996). “**İstanbul ilindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği davranışları**”. Doçentlik Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Hallinger, Philip ve Joseph, Murply. “Assesing the Insructional Management Behaviour of Principals”. **The Elementary School Journal**, Volume 86, Number2, pp:241-247,1985.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yönetimi**. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım, 13. Baskı, 2004.
- Şişman, M. (2004), **Öğretim Liderliği**. Ankara: PegemA Yayını. 2. Baskı,2004.
- Şişman, M. (2002). **Örgütler ve Kültürler**, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yörük, S. (2005). “**İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi**”. Kuramsal Eğitimbilim, 3 (1), 66-92, 2010

EKLER**EK-1****AÇIKLAMA****Sayın Sınıf Öğretmeni;**

Bu anket; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği programında yüksek lisans tez çalışması için hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlarla gruplandırılarak değerlendirilecektir. Bu nedenle anketi dolduranın adını belirtmesine gerek yoktur.

İki bölümde oluşan anketin her bölümünün başında özel bir açıklama bulunmaktadır. Anketi, bu açıklamalara göre doldurmanız beklenmektedir.

Bu anketin geçerli olarak değerlendirilmesi, vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Nigar COŞAR
50. Yıl İzzet Baysal İ.Ö.O Müd. Yard.
A.İ.B.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel durumunuzla ilgili sorular sorulmuştur. Her soru için durumunuza uygun bulduğunuz seçeneğin sonundaki parantezin () içerisine bir çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.

1. Cinsiyetiniz,

a.) Bayan ()

b.) Bay ()

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.) Öğretmen okulu ()

b.) 2 yıllık eğitim yüksekokulu ()

c.) 4 yıllık lisans tamamlama ()

d.) Eğitim fakültesi ()

e.) Diğer (Lütfen yazınız.)

4. Yabancı dili mesleğinizle ilgili olarak kullanabiliyor musunuz?

a.) Hiç ()

b.) Orta ()

c.) Çok ()

5. Bilgisayarı mesleğinizle ilgili olarak ne derece kullanıyorsunuz?

a.) Hiç ()

b.) Orta ()

c.) Çok ()

BÖLÜM II

ÖĞRETMEN ANKETİ

Aşağıda, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin davranışlar konusunda ifadeler verilmiştir. Cevaplarınızı her davranışın başında yer alan seçeneklerden size en uygun olanın içine (X) işareti koyarak veriniz. Bu işaretlerden her birisi görevinizi yaparken o davranışı ne düzeyde yerine getirdiğinizi ifade etmektedir. Buna göre her bir davranış; (1) Hiçbir zaman, (2) Çok seyrek, (3) Arasıra, (4) Çoğu zaman, (5) Her zaman olmak üzere küçükten büyüğe doğru sıralanan beş düzey belirlenmiştir.

Örneğin; birinci ifade “ 1. Derslerin genel amaçlarını öğrencilere açıklama ” olarak verilmiştir. Eğer, hiçbir zaman bu ifadeye katılmıyorsanız “**Hiçbir zaman**”; çok seyrek bu ifadeye katılıyorsanız “**Çok seyrek**”; arasıra bu ifadeye katılıyorsanız “**Arasıra**”; çoğu zaman bu ifadeye katılıyorsanız “**Çoğu zaman**”; her zaman bu ifadeye katılıyorsanız “**Her zaman**” sütunun altındaki boşluk içerisine bir çarpı (X) işareti koyunuz.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ROLLERİ ANKETİ

Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Arasıra	Çoğu zaman	Her zaman
	1	2	3	4	5
1. Derslerin genel amaçlarını öğrencilere açıklama					
2. Tüm öğrencilerin derslerin amaçlarını paylaşmasına öncülük etme					
3. Derslerin amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme					
4. Derslerin amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma					
5. Derslerin amaçları ile okulun amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme					
6. Öğrencilerle ve velilerle yapılan sınıf toplantılarında dersin amaçlarını tartışmaya açma					
7. Öğrencilerin derslerin amaçlarına dönük çalışmalarını teşvik etme					
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirleme					
9. Derslerin amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme					
10. Tüm öğrencileri yüksek başarı beklentisine girmeleri için teşvik etme					
11. Eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili derslerin aylık çalışma planını hazırlama					

Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Arasıra	Çoğu zaman	Her zaman
	1	2	3	4	5
12. Çalışma planında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alma					
13. Bütün dersler arasında koordinasyon sağlama					
14. Dersle ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma					
15. Derslerde öğretim zamanını etkili kullanma					
16. Öğrencileri ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetlere katılmaya teşvik etme					
17. Öğrencilerin derslere zamanında gelmelerini sağlama					
18. Dersleri zamanında başlayıp zamanında bitirme					
19. Derslerdeki zamanının çoğunu öğretim faaliyetlerine katılarak geçirme					
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramaması için yönetimle işbirliği yaparak önlem alma					
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için zümre öğretmenleri ve branş öğretmenleriyle görüşmeler yapma					
22. Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için zümre öğretmenleriyle görüşme					
23. Sınav sonuçlarına göre ders programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma					
24. Sınav sonuçlarına göre başarı eksikliği olan öğrencileri belirleme					
25. Derslerdeki başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme					
26. Öğrencilerin başarı durumlarını yazılı ya da sözlü olarak veli ve öğrencilere bildirme					
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme					
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğrencilerle bu gözlemleri paylaşma					
29. Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını gözden geçirme					
30. Sınıfla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma					
31. Öğrencilerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme					
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğrencilere övgülerde bulunma					
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğrencileri yazılı olarak takdir etme					
34. Öğrencilerin gelişmelerini sağlamak ve eksikliklerini kapatmak için kurslar düzenleme					
35. Öğrencileri, kendilerini geliştirebilecekleri fırsatlardan yararlanmak için haberdar etme (sınavlar, kurslar vs.)					
36. Sınıfta kendini geliştirme çabasındaki öğrencilere fırsat verme					

Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Arasıra	Çoğu zaman	Her zaman
	1	2	3	4	5
37. Gazete ve dergilerde, ders konularıyla ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak sınıfta öğrencilere dağıtma ve/veya sınıfta duyuru panosuna asma					
38. Öğrenciler için okul dışından uzman kişileri sınıfa davet etme (trafik polisi, doktor, sivil savunma uzmanı vs.)					
39. Öğrencilerin okul içi ve okul dışında katıldıkları (kurs, sınav vb.) çalışmalarda edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için zaman ayırma					
40. Öğrencilerin okul içi ve okul dışında katıldıkları (kurs, sınav vb.) çalışmalarda edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içerisinde derslerde kullanabilmesini sağlama					
41. Sınıftaki öğrenciler arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme					
42. Sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için öğrencileri destekleme					
43. Sınıfta etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli eğitim ortamını düzen ve disiplini sağlama					
44. Sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarılı olabileceğine onları inandırma					
45. Sınıf içinde ve dışında öğrencilere zevkle öğrenebilecekleri eğitim ortamları hazırlama					
46. Sınıf içinde ve dışında öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlayacak sosyal faaliyetler düzenleme (okul gezisi, piknik, sergi, tiyatro vs.)					
47. Sınıf içinde derslerle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğrencilerin görüşlerini dikkate alma					
48. Sınıf içinde öğrencilerin birey ve gruplar arası çatışmalardan sınıfın zarar görmesini engelleme					
49. Sınıfta yapılacak işlerde; öğretimle ilgili konulara diğerlerinden daha fazla zaman ve kaynak ayırma					
50. Öğrenci başarısını artırmak için velilerin ve çevrenin sınıfa desteğini sağlama.					

Göstermiş olduğunuz ilgiye teşekkür eder, saygılar sunarım.

EK-2**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı	: Nigar COŞAR
Sürekli Adresi	: Aktaş Mahallesi Büyük Camii Öney Sokak No: 14/2 BOLU
Telefon	: 0374 215 10 81 – 0541 827 54 27
Doğum Yeri ve Yılı	:Bala - 17.11.1980
Yabancı Dili	:İngilizce
İlköğretim	:Ankara 1986–1987 Duatepe İlkokulu
Ortaöğretim	:Ankara 1994–1997 Bala Lisesi
Lisans	:1998–2002 Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yüksek Lisans	:2007–2010 Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Çalışma Hayatı	- 2002–2002 Erzurum Kültür Kurumu İ.Ö.O Sınıf Öğretmeni -2002–2007 Erzurum Aşkale Ortabahçe İ.Ö.O Sınıf Öğretmeni -2007–2008 Erzurum Aşkale Ortabahçe İ.Ö.O Müdür V. -2008–2008 Bolu Yeniçağa Mehmet Çelik İ.Ö.O Sınıf Öğretmeni -2008- Bolu 50. Yıl İzzet Baysal İ.Ö.O Müdür Yardımcısı
Katıldığı Seminerler	-TKY Okul Temsilcilerinin Yetiştirilmesi Semineri- 2010 -İnsan Hakları ve vatandaşlık Eğitimi Semineri- 2009 -Özel Eğitim Semineri- 2008 -Özel Eğitim Semineri- 2009 -İntel Gelecek Eğitim Kursu- 2005 -Okullarda Toplu Beslenme Eğitimi Semineri- 2010 -Mahalli Hizmetiçi Semineri–2005

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/ 8332

Konu : Araştırma izni.

17 Mayıs

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.0.EGD.0.33.05.311/1084 sayılı makam onayı.
b) 05/03/2007 tarihli ve B.08.0.EGD.0.33.05.00-320/1143 sayılı emir.
c) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
d) 13/05/2010 tarihli ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-302.14-424 sayılı yazı.

İlimiz Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (d) yazısında bildirildiği üzere; Enstitülerinin Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Nigar COŞAR'ın, "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri" isimli tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz merkez İlçesinde bulunan Müdürlüğümüze bağlı ekli listede isimleri yazılı ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerine yönelik anketini, 28 Mayıs 2010 tarihine kadar uygulama isteği,

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (b) emirleri ekinde alınan ilgi (a) makam onayı ile uygulamaya konulan ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenmiş olup,

"Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri" isimli tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz merkez İlçesinde bulunan Müdürlüğümüze bağlı ekli listede isimleri yazılı ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerine yönelik anketin, 28 Mayıs 2010 tarihine kadar uygulanması, katılımcıların gönüllü olması, okul müdürlüğünün bilgisi ve sorumluluğunda eğitim-öğretimin aksatılmaması şartıyla uygulanması halinde uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Recep SEZER
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
17.05.2010
Cemal POLAT
Vali a.
Vali Yardımcısı



Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolı Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04
Fax : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: kulturl4@meb.gov.tr



Re: öğretimsel liderlik anket izni

Kimden: **MEHMET ŞİŞMAN** (msisman51@gmail.com)
Gönderme tarihi: 15 Nisan 2010 Perşembe 21:57:51
Kime: ngr ngr (nigar.cosar@windowslive.com)

Merhaba Nigar Hanım

Öğretim Liderliği Ölçeğimi kullanabilirsiniz. Selamlar. Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN

15 Nisan 2010 15:19 tarihinde ngr ngr <nigar.cosar@windowslive.com> yazdı:

Merhaba Sayın Prof.Dr. Mehmet ŞİŞMAN;

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. 2009-2010 yılına ait dönemde "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" ile bir araştırma yapmaktayım. Bu çalışmamda size ait " Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi" ni kendi konuma uyarlayarak izin vererseniz isminizi belirtmek şartıyla kullanmak istiyorum. Bu konuda gereken yardımı yapacağınızı umuyorum.

Saygılarımla.

15/04/2010
Nigar COŞAR
Bolu 50. Yıl İzzet Baysal İlköğretim Okulu Müd. Yard.

Windows 7: Gündelik işlerinizi basitleştirin. Size en uygun bilgisayar bulun.