

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
ROLLERİNİ YERİNE GETİRME DÜZEYLERİ İLE
AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Bünyamin EFE**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin BULUT**

Ağustos 2023, Erzincan

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle Akademik İyimserlik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Bünyamin EFE

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Temel Eğitim

Program Adı : Tezli Yüksek Lisans

Tez Başlığı : Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle Akademik İyimserlik Düzeylerinin İncelenmesi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 89 sayfalık kısmına ilişkin 17/08/2023 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %18'dir.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 17/08/2023

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin BULUT

Öğrenci: Bünyamin EFE

KILAVUZA UYGUNLUK

“Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle Akademik İyimserlik Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Bünyamin EFE

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin BULUT

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin BULUT danışmanlığında **Bünyamin EFE** tarafından hazırlanan “**Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle Akademik İyimserlik Düzeylerinin İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

17/08/2023

JÜRİ:

Danışman	: Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin BULUT	(İmza)
Üye	: Doç. Dr. Alper KAŞKAYA	(İmza)
Üye	: Doç. Dr. Yavuz SÖKMEN	(İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /.... /..... tarih vesayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /..... / 2023

Prof. Dr. Necdet TOZLU

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Tez yazım süresince boyunca bilgi ve tecrübeleriyle bana her konuda destek olan ve yol gösteren değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin BULUT hocama,

Yüksek lisans ders döneminde ve tez yazım sürecimde bilgileriyle katkı sağlayan ve her konuda yol gösteren değerli Doç. Dr. Alper KAŞKAYA hocama,

Ders dönemimde ve tez yazım sürecim boyunca bilgi ve tecrübeleriyle bana katkı sağlayan tüm hocalarıma,

Yüksek lisans eğitimin boyunca her aşamada yanımda olan çocukluk arkadaşım Emre ESEN'e,

Tez çalışma sürecimde ölçeklerime katılım göstererek görüşlerini paylaşan ve yardım eden arkadaşlarıma ve meslektaşlarıma,

Hayatım boyunca maddi ve manevi desteğiyle her zaman yanımda olan annem Güzel EFE ve babam Recep EFE'ye,

Son olarak, varlığıyla ve desteğiyle her zaman yanımda olan ve her zorlukta olduğu gibi tez sürecinde de her zaman destekçim olan hayat arkadaşım Semanur EFE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bünyamin EFE, Erzincan, 2023

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİNİ
YERİNE GETİRME DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK İYİMSERLİK
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Bünyamin EFE

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2023

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin BULUT

ÖZET

Araştırma, Erzincan İlinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik düzeylerinin belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin düşüncelerine göre öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik rollerinin cinsiyet, medeni durum, öğretmenlik yılı, kıdem, sınıf durumu, öğrenim düzeyi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada verileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Belirleme Anketi” ve “Akademik İyimserlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlemeleri için; frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık basıklık durumu, t testi, Anova testi, Pearson korelasyon ve Çoklu Regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik düzeylerinin iyi ve yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların bazı demografik verilerine göre farklılaşmalar incelenmiş ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan korelasyon (Pearson Korelasyon) analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlikleri ile akademik iyimserlikleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Akademik İyimserlik

EXAMINATION OF CLASSROOM TEACHERS' LEVELS THEIR INSTRUCTIONAL LEADERSHIP AND ACADEMIC OPTİMİSM LEVEL

Bünyamin EFE

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master's Thesis, August 2023

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Hüseyin BULUT

ABSTRACT

The research was conducted to determine the instructional leadership and academic optimism levels of classroom teachers working in official primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Erzincan and to reveal the relationship between these two variables. Correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. In addition, it was examined whether the instructional leadership and academic optimism roles differ in terms of gender, marital status, teaching year, seniority, class status, education level and the place of residence of the school according to the thoughts of the primary school teachers. "Personal Information Form", "Classroom Teachers' Instructional Leadership Behaviors Determination Questionnaire" and "Academic Optimism Scale" were used to collect data in the research. For statistical analysis of data; frequency, percentage distribution, arithmetic mean, standard deviation, skewness, kurtosis, t test, Anova test, Pearson correlation and Multiple Regression analysis were used. As a result of the analysis, it was found that the instructional leadership and academic optimism levels of the classroom teachers were good and high. In addition, differences were examined according to some demographic data of the participants and various results were obtained. As a result of the correlation (Pearson Correlation) analysis, it was concluded that there is a positive, moderate and significant relationship between the instructional leadership of the classroom teachers and their academic optimism.

Keywords: Classroom Teachers Leadership, Instructional Leadership, Academic Optimism

İÇİNDEKİLER

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ROLLERİNİ YERİNE GETİRME DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK İYİMSERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

BİLİMSSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI	iv
ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Lider ve Liderlik	8
1.1.1.Liderin Özellikleri.....	9
1.1.2. Liderin Güç Kaynakları.....	10
1.1.2.1. Yasal Güç.....	10
1.1.2.2.Uzmanlık Gücü	11
1.1.2.3.Ödül Gücü.....	11
1.1.2.4.Zorlayıcı Gücü	11
1.1.2.5.Karizmatik Güç	11
1.1.3. Lider İle Yönetici Arasındaki Fark	11
1.1.4. Sınıf Yönetiminde Liderlik	12
1.2. Liderlik Kuramları	13
1.2.1. Özellikler Kuramı	14
1.2.2. Davranışsal Kuram.....	15
1.2.3. Durumsallık Kuramı	16

1.2.4. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar	16
1.3. Liderlik Türleri.....	17
1.3.1. Dönüşümcü Liderlik	17
1.3.2. Vizyoner Liderlik.....	18
1.3.3. Karizmatik Liderlik.....	18
1.3.4. Yaratıcı Liderlik.....	19
1.3.5. Etik Liderlik.....	20
1.3.6. Öğretimsel Liderlik	21
1.3.6.1. Öğretimsel Liderliğin Özellikleri.....	23
1.3.6.2. Öğretimsel Liderliğin Boyutları.....	25
1.4. Akademik İyimserlik	28
1.4.1. Okulun Akademik İyimserliği	31
1.4.2. Öğretmenin Akademik İyimserliği	33
1.4.2.1. Öğretmenin Öz Yeterliği (Yeterlik Algısı).....	34
1.4.2.2. Öğretmenin Öğrenci ve Velilere Güveni.....	37
1.4.2.3. Öğretmenin Akademik Vurgusu	39
1.5. İlgili Çalışmalar	40
1.5.1. Öğretimsel Liderlik İle İlgili Yapılan Çalışmalar	40
1.5.2. Akademik İyimserlik İle İlgili Çalışmalar	42

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	46
2.2. Çalışma Grubu, Araştırmanın Evren ve Örneklem Seçimi	47
2.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Tekniği.....	49
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	49
2.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Anketi	49
2.3.3. Akademik İyimserlik Ölçeği	50
2.4. Veri Toplama Süreci	52
2.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik	52
2.6. Araştırmada Kullanılan Analizler	56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Bulgular	59
3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	61
3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	70
3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	75

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Birinci Alt Problem:	82
4.2. İkinci Alt Problem.....	84
4.3. Üçüncü Alt Problem.....	87
4.4. Dördüncü Alt Problem	88
4.5. Öneriler.....	88
KAYNAKÇA.....	90
EKLER.....	98
ÖZ GEÇMİŞ	107

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
Akt.	: Aktaran
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBYÜ	: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Vb.	: Ve Benzeri
Vd.	: Ve Diğerleri
TDK	: Türk Dil Kurumu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1: Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar	12
Tablo 1.2: Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterliğin Karşılaştırması	37
Tablo 2.1: Katılımcılara Ait Demografik Bulguların Dağılımı	48
Tablo 2.2: Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Güvenilirlik Değerleri	50
Tablo 2.3: Öğretimsel Liderlik Ölçeği Kullanılan Maddeler	55
Tablo 2.4: Öğretimsel Liderlik Ölçeği Kullanılmayan Maddeler.....	55
Tablo 2.5: Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Güvenilirlik Değerleri	55
Tablo 2.6: Akademik İyimserlik Ölçeğinin Güvenilirlik Değerleri.....	55
Tablo 2.7: Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik ve Akademik İyimserlik Algıları Aritmetik Ortalama Değerlendirme Aralığı	56
Tablo 2.8: Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine İlişkin Bulgular	57
Tablo 3.1: Sınıf Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik ve Akademik İyimserlik Düzeyleri	60
Tablo 3.2: Öğretimsel Liderlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi	61
Tablo 3.3: Akademik İyimserlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi	62
Tablo 3.4: Öğretimsel Liderlik Düzeylerini Medeni Durum Değişkenine İlişkin T Testi	62
Tablo 3.5: Akademik İyimserlik Düzeylerini Medeni Durum Değişkenine İlişkin T Testi	63
Tablo 3.6: Öğretimsel Liderlik Algıların Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz (Anova)	64
Tablo 3.7: Akademik İyimserlik Algıların Kıdem Değişkenine Göre Anova.....	65
Tablo 3.8: Öğretimsel Liderlik Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre T Testi.....	66
Tablo 3.9: Akademik İyimserlik Düzeylerini Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin T Testi.....	67

Tablo 3.10: Öğretimsel Liderlik Düzeylerinin Sınıf Durumu Değişkenine Göre T Testi	68
Tablo 3.11: Akademik İyimserlik Algılarının Sınıf Durumu Değişkenine Göre T Testi	68
Tablo 3.12: Öğretimsel Liderlik Algılarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin T Testi	69
Tablo 3.13: Akademik İyimserlik Algıları Okulun Yerleşim Yeri Değişkeni İlişkin T Testi.....	70
Tablo 3.14: Öğretimsel Liderlik ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki	70
Tablo 3.15: Öğretimsel Liderlik ve Akademik İyimserlik Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri	71
Tablo 3.16: Akademik İyimserlik Toplam Puanı ile Öğretimsel Liderlik Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 3.17: Öz Yeterlik ile Öğretimsel Liderlik Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 3.18: Akademik İyimserlik Velilere Güven Boyutu ile Öğretimsel Liderlik Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 3.19: Akademik İyimserlik Öğrencilere Güven Boyutu ile Öğretimsel Liderlik Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	79
Tablo 3.20: Akademik İyimserlik Yöneticilere Güven Boyutu ile Öğretimsel Liderlik Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	80
Tablo 3.21: Akademik İyimserlik Beşinci Boyut ile Öğretimsel Liderlik Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: Akademik iyimserliğin boyutlarının üçlü karşılıklı ilişkisi	30
Şekil 1.2: Akademik İyimserlik Ve Öğrenci Başarısı Arasındaki Kuramsal İlişkiler....	34
Şekil 1.3: Öğretmen Öz Yeterliğinin Sistemle Olan İlişkisi.....	35
Şekil 2.1: Akademik İyimserlik Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	53
Şekil 2.2: Akademik İyimserlik Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	54



GİRİŞ

Örgütler, belirlenen hedeflerini gerçekleştirmeleri için sosyal ve teknik unsurları bir araya getirerek bu unsurları etkin bir şekilde kullanacak liderlere ihtiyaç duymaktadır (Arslan & Özdemir, 2015). Çağın getirdiği yenilikler karşısında topluma liderlik yapma konumunda bulunan okullar da etkilenmekte ve bu yeniliklere ayak uydurma ihtiyacı hissetmektedir. Okullar bulundukları konum itibarı ile sadece eğitim ve öğretim işleri ile ilgilenen örgütler olmaktan ziyade topluma önderlik eden, demokrasiyi öğreten, öğretirken de uygulayan, teknolojik hareketlere karşı hassas bireyler yetiştiren, günümüz dünyasında meydana gelen olumsuz gelişmelere karşı direnebilen bireyler yetiştiren kurumlardır. Ayrıca okulların kendilerini de sürekli yenileyen ve geliştiren bir işleve sahip olmaları beklenmektedir. Tüm bunların gerçekleşmesi ise okulda etkin liderlik davranışlarının sergilenmesi ile mümkün olacaktır (Beycioğlu & Arslan, 2010).

Okullar tüm bileşenler ile bir bütün olarak düşünülmesi gereken bir yapıya sahiptir. Bu yapıyı oluşturan bileşenlerin her birinin amaçlar doğrultusunda görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Okulda bulunan her bileşen kendi üzerine düşün görevi en iyi şekilde yaparsa hedeflenen başarıya ulaşılabilir. Bunun yanında okul gelişiminin en önemli öğelerinden biri de liderlik davranışlarıdır. Liderlik davranışlarının okulda bulunan tüm personel tarafından anlaşılması ve bu davranışların uygulanması öğrencilerin gelişimi açısından önem arz etmektedir (Altunay, 2017). Ayrıca okullarda eğitim ve öğretimin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde temel görevi öğretmenlerin üstlendiği görülmektedir. Öğretmenler üstlendikleri bu görevi gerçekleştirirken sadece sınıf ortamı ile sınırlı kalmayıp sınıf dışında da liderlik davranışlarıyla etkili bir liderlik rolü sergilemeleri gerekmektedir. Öğrenme amacıyla sınıfta toplanmış her öğrenci kişisel özellikleri bakımından birbirinden farklıdır. Bu öğrencileri ortak bir hedef doğrultusunda yönlendirebilecek lider öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Dağ & Göktürk, 2014). Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin hedeflenen öğrenmelerinin gerçekleşmesi için etkili bir sınıf yönetim becerisine sahip olması gerekmektedir. Meslektaşlarına örnek olan, kendini mesleki açıdan sürekli geliştirebilen ve liderlik özellikleriyle eğitimin diğer paydaşlarını yönlendirebilen bir liderlik anlayışıyla hareket etmeleri büyük öneme sahiptir (Altunay, 2017). Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin farklı türde liderlik özelliklerine sahip oldukları

görülmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları bu liderlik türlerinden biri de öğretimsel liderliktir. Öğretimsel liderliğe sahip öğretmenlerin davranış özelliklerinin öğretme-öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi ile ilgili olup bu amaçla öğrencilerin akademik başarılarının artırılması hedeflenmektedir (Gedikoğlu, 2015).

Öğrencilerin başarılı olabileceklerine ilişkin inançlar olarak ifade edilen akademik iyimserlik aynı zamanda öğrencileri başarılı olabilecekleri yönünde motive etme ve hedeflenen başarıyı elde edebilecekleri bir ortam oluşturma olarak da ifade edildiği görülmektedir (Işık, 2017). Akademik iyimserlik öğrenmeyi kolaylaştırma amacı gütmekte ve pozitif psikolojiye dayanmaktadır. Öğrenmeyi kolaylaştırmaya önem verip, bireyin olumlu yönlerine odaklanan akademik iyimserlik; öğrenme odaklı eğitimde son yıllarda önemini kazanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 2013). Tüm öğrencilerin kişisel özellikler bakımından farklı olduğu ve imkanların sağlandığında her öğrencinin hedefleri gerçekleştirebilecek potansiyele sahip olduğunu savunan öğretmenlerin, akademik iyimserlik düzeylerinin de yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Aynı zamanda akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin ebeveyn ve öğrencilere olan güvenlerinin yüksek olduğu, ebeveynler ile iyi bir iletişim ve iş birliği içerisinde oldukları görülmektedir (Yılmaz & Kurşun, 2015). Bunun yanında akademik iyimserliğin geliştirilmesiyle beraber öğrencilerin performanslarının ve başarılarının artırması beklenmektedir. Akademik iyimserlik ile başarı arasında karşılıklı ilişki gözlemlenmektedir. İyimserlik başarıyı kolaylaştırırken, başarı iyimserliği geliştirerek güçlendirdiği gözlenmektedir. Bu iki kavramın birbirinin tamamlayıcısı olduğu gözükmemektedir (Smith & Hoy, 2007).

Tüm bunlar düşünüldüğü zaman öğrencinin merkeze alındığı eğitim anlayışlarında öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik kavramlarının öneminin daha çok arttığı gözlemlenmektedir. Her iki anlayışın da merkezinde öğrenci vardır ve öğrenci başarısı üzerine odaklanılmıştır. Ayrıca bu iki anlayışın da ortak amacının öğrenci başarısı olduğu düşünüldüğünden bu iki kavramın arasındaki ilişki merak uyandırmaktadır. Bu amaçla bu çalışmada; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ile akademik iyimserlik düzeyleri araştırılarak bu iki değişken arasındaki ilişki sınıf öğretmenlerinin algılarına göre incelenmiştir.

1. Problem Durumu

Bu araştırmadaki temel problem ‘‘Sınıf retmenlerinin öğretimsel liderlik ile akademik iyimserlikleri ne düzeydedir ve sınıf retmenlerinin algılarına göre bu iki değişken arasında ilişki var mıdır?’’ şeklindeir. Bu probleme yönelik alt problemler ise;

1. Sınıf retmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlikleri ne düzeydedir?

2. Sınıf retmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlikleri; cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, sınıf durumu, öğrenim düzeyi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

3. Sınıf retmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri yerine getirme düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Sınıf retmenlerinin öğretimsel liderlik algıları akademik iyimserlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. Araştırmanın Amacı ve nemi

Geleneksel eğitim anlayışları, öğrencilere kazandırılması gereken çağın gereği olan bilgi, beceri ve değerleri kazandırmada yetersiz kalması, yeni ve ağdaş anlayışların oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda özellikle gelişmiş ülkelerde, öğrenciyi merkeze alan ve aktif öğrenmelerin ön planda olduğu yeni eğitim anlayışları oluşmaya başlamıştır (zpolat, 2013, s.6). Bu süreçler devam ederken bilgi de hiçbir dönemde durağan halde olmamış sürekli gelişim ve değişim içerisinde olmuştur. Geçmişten günümüze kadar biriken bilgiler üzerine yeni bilgileri ekleyerek kendini güncel ve canlı tutmuştur. Eğitim sistemlerinin başlıca hedefleri arasında sürekli kendini yenilemek, geçmişten gelen ve çağın gerektirdiği bilgilerle insanları yetiştirmek vardır. Bu süreçte ise en büyük görev, görevi insan yetiştirmek olan öğretmenlere düşmektedir (Yılmaz, 2007). Etkili bir öğretmenin niteliği olarak ise; eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede ısrarcı olan, işine bağlı olan, yapacağı etkinliklerde öğrencileri merkeze alan, kendini mesleki açıdan sürekli geliştiren, meslektaşları ile iyi ilişkileri olan, mesleğinin gereğince kendini yetiştiren vb. zellikleri üzerinde barındıran öğretmenler olarak sıralanabilir (Can, 1998). Öğretmenler, ğrencilerine kazandırmak istediği davranışları eğitim ve ğretim süreci içerisinde okullarda gerçekleştirmektedir.

Bundan dolayı gerçekleştirilen eğitim ve öğretim sonucunda oluşan öğrenci başarısı ve öğrenme düzeylerinin, eğitim ve öğretimin kalitesinden olumlu ya da olumsuz etkilendiği görülmektedir (Baştepe, 2009).

Günümüz eğitim anlayışlarında öğrencilere bilginin kendisinin değil de bilgiye ulaşma yollarının öğretildiği ve öğretmenlerin rehber konumunda olduğu görülmektedir. Bunun yanında bireyin problem çözme becerisine sahip, iş birliğini önemseyen, etkili iletişim becerisi olan ve güven ilişkilerine değer veren bireylerin yetiştirilmesine önem verildiği görülmektedir (Taş, 2010). Okullar, öğrencilerin amaçlanan davranışlar doğrultusunda eğitim ve öğretimini gerçekleştirmek için oluşturulmuştur. Sınıflar ise okulların eğitim ve öğretimin gerçekleştiği en küçük birimdir. Sınıfların liderleri konumundaki öğretmenlerin, sahip olduğu liderlik özelliği sınıfı, öğrenciyi, veli olan ilişkileri ve eğitim ve öğretim sürecini etkilemektedir (Altunay, 2017). Sınıf ortamında gerçekleşecek olan kazanımların uygulayıcısı öğretmenlerdir. Öğretmenlerin sahip olduğu liderlik özellikleri sınıfı, öğretimin niteliğini, meslektaşları ile olan ilişkilerini vb. birçok etmeni etkilediği görülmektedir. Öğretmenler farklı türde liderlik özellikleri göstermektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu çağdaş liderlik türlerinden biri de öğretimsel liderliktir. Öğretimsel liderliğe sahip olan öğretmenlerin temel misyonu öğrencilere daha kaliteli bir eğitim hizmeti sunmaktır (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Bunun yanında öğretimsel liderliğe sahip öğretmenlerin, mesleki olarak sürekli kendini güncelleyen ve bu özelliği ile meslektaşlarına örnek olan, öğrencilerin en iyi şekilde nasıl öğrendiklerini keşfetmelerini sağlayarak onları bilgiye ulaşmaları için istekli kılan, öğrencilere hedeflere ulaşması konusunda ilham veren ve güdeleyen konumunda oldukları da görülmektedir (Altunay, 2017).

Okullarda gerçekleşen eğitim ve öğretim işlerinin başarılı olması için müdür, öğretmen, öğrenci ve velinin ortak bir şekilde çalışabileceği olumlu bir sınıf ortamının oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Tüm bu üyelerin var olan güçlerinin ortaya çıkarılıp eğitim sürecine yansıtılmasında ise öğretmenlerin öğretimsel liderlik özelliği önem taşımaktadır. Öğretimsel liderliğe sahip olan öğretmenler eğitim ve öğretimin tüm paydaşlarını en doğru şekilde eğitim sürecine dahil ettikleri görülmektedir (Altunay, 2017). Tüm bunlar düşünüldüğünde eğitim ve öğretimin temelini oluşturan ve eğitim sürecinin ilk kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik düzeylerinin bilinmesinin önemi artmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin

öğretimsel liderlik rolleri yerine getirme düzeylerinin belirlenmesinin yanında yapılan araştırmalar neticesinde öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip öğelerden biri olan akademik iyimserlik düzeylerinin de belirlenmesi önemli olacaktır.

Bireylerin; bilgi, tutum, davranış, güven ve beceri bileşenlerini anlamlı bir biçimde benimsemesi sonucunda davranışlarında olumlu değişimler meydana gelmesi öğrenme davranışı olarak ifade edilmektedir (Uysal, 2021, s.4). Öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarında, öğrenme davranışlarında pozitif yönde değiştirebilme inançları akademik iyimserlik olarak ifade edilmektedir (Çoban & Demirtaş, 2011). Akademik iyimserlik düzeyleri yüksek olan bireyler incelendiği zaman iyimser kişilik özelliklerine sahip oldukları ve geleceğe yönelik olumlu beklentiler içerisinde oldukları görülmektedir. Bunun yanında akademik iyimser eğitimciler paydaşları ile güven ilişkileri yüksek, akademik vurgusu olan ve yüksek öz yeterliliğe sahip eğitimciler olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Bozkurt & Ercan, 2017).

Akademik iyimserliğe sahip olan öğretmenlerin özelliklerinden biri yüksek öz güvendir. Yüksek öz güvene sahip öğretmenler incelendiğinde öğretim süreçlerinin de daha başarılı geçtiği görülmektedir. Öğrencilerin başarıları üzerinde birçok faktörün etkili olduğu bilinmektedir. Bu faktörlerden birisi de motivasyondur. Motivasyonu düşük olan öğrencilerin başarıları da düşük olacaktır. Bundan dolayı düşük motivasyona sahip olan öğrencilerin başarılarının yükseltilmesi açısından öğretmenlerinin yüksek öz güvene sahip olması büyük öneme sahiptir (Ataş Akdemir, 2016). Sınıfta istenilen başarıya ulaşmada öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlilik tek başına yeterli olmayabilir. Aynı zamanda sınıfta diğer paydaşlarla olan güven ilişkisi istenilen başarının yakalanmasında büyük öneme sahiptir. Öğrenci ve veliler ile karşılıklı güven ilişkisi kurularak eğitim süreci güven ilişkisi içerisinde devam ettirilmelidir. Aksi durumda paydaşlar arasında güven ilişkisi olmaması iletişimde kopukluklar meydana getirecektir. Bu da istenilen başarıya ulaşılmasını olumsuz etkileyecektir. Akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerden beklenen ise tüm paydaşlarla güven ilişkisi içerisinde hareket etmesidir (Ergen, 2016. s.46). Akademik iyimserliğe sahip olan öğretmenlerin bir diğer özelliği ise akademik vurgularının yüksek olmasıdır. Akademik vurgu ise, öğretmenlerin ders için planladığı zamanlarını etkili ve verimli kullanabilmesi, öğrencileri başarılarını artıracakları etkinliklere katması, etkili ders anlatabilmesi vb. özellikleri kapsamaktadır (Ergen, 2016. s.49). Bu özelliklere sahip

öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Akademik iyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin de öğrenci başarısını olumlu etkilediği görülmektedir. Bu durumda öğrenci başarısı üzerinde akademik iyimserliğin olumlu etki eden faktörlerden biri olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik kavramları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak sınırlı sayıda bir çalışmanın olduğu görülmüştür. Yapılan bir çalışmada ise ilk ve ortaokulu müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin ilk ve ortaokul öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki incelendiği gözlemlenmiştir (Yılmaz & Kurşun, 2015). Diğer çalışmada ise Allen (2011), şehir merkezlerinde yer alan ilköğretim okullarda akademik iyimserlik, öğrenci başarısı ve öğretimsel liderlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmalar incelendiğinde yapılan bu çalışma, alandaki bu boşluğu doldurma açısından önemli olacaktır. Ayrıca öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik kavramlarıyla ilgili olarak yapılan çalışmalarda genellikle bu iki kavramın ayrı ayrı incelenmiş olup ve çalışmalarda bu kavramların farklı değişkenlerle olan ilişkileri incelendiği görülmektedir. Literatür tarama sonucunda öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik kavramlarının birlikte incelendiği sınırlı sayıda çalışma olması ve bu iki kavramın öneminden ötürü yapılan çalışmanın önemini iyice artırmıştır. Eğitim ve öğretim kademesi içerisinde en temel ve önemli kademe olan ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerimizin öğretimsel liderlik düzeylerinin ve akademik iyimserlik düzeylerinin bilinmesi ve birbiri ile ilişkilerinin ortaya konulması literatürdeki bu boşluğun giderilmesi açısından önemli olacaktır. Bu çalışma ile bu eksikliğe yönelik olarak literatüre katkı sağlayacaktır. Bunun yanında Milli Eğitim Bakanlığımızın Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında “Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri” çalışması öğretmenlik mesleğini daha etkili bir biçimde gerçekleştirmesi için sahip olunması gereken yeterlilikleri içermektedir (MEB, 2006). Yapılan bu çalışmada öğretmenlerimizin mesleki genel yeterliliklerinin, kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenmeyi gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile-toplum ilişkileri, öğretme ve öğrenme süreci, program ve içerik bilgisi gibi yeterliliklere sahip olunması gerektiğinden bahsedilmektedir. Alt yeterlilikler olarak da; öğrencilerin öğrenebileceklerine ve başarabileceklerine inanma, öğrenciye rehberlik etme, bireysel farkları dikkate alarak öğrenmeyi çeşitlendirme aileyi tanıma ve aileler ile iş birliği

içerisinde olma vb. yeterliliklerden bahsedildiği görülmektedir (MEB, 2006). Tüm bu yeterlilikler düşünüldüğü zaman sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik düzeylerinin belirlenmesi daha da önemli olacaktır.

3. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklere vermiş oldukları cevaplarda samimi ve içtenlikle cevap verdikleri düşünülmektedir.

4. Sınırlılıkları

Bu araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Erzincan ili sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda görev yapan ve örnekleme alınan öğretmenlerle sınırlıdır. Ayrıca bu araştırma araştırmada kullanılan ölçeklerle sınırlıdır.

5- Tanımlar

Lider: Lider, sözlük anlamı olarak bakıldığında yönetimde etkisi, gücü olan kimse; önder, şef anlamına gelmektedir. Başka bir tanıma bakıldığında ise bir etkinlikte bir yarışmada en önde olan kişi olarak tanımlandığı görülmektedir (TDK, 2000).

Liderlik: Liderlik, içinde bulunduğu grubun motive edilerek belirlenen hedeflerin etrafında toplanıp, grup üyeleri arasında karşılıklı güven ilişkisinin olduğu ve grup üyelerinin desteklendiği bir ortam; bilgi, yetenek ve becerilerin toplamı olarak da ifade edilebilir (Yaşaroğlu, 2010).

Öğretimsel Liderlik: Okulla, eğitim-öğretimle, öğretmenlerle, öğrencilerle ve öğretim programıyla direk ilgilenilmesi gereken bir liderlik türüdür (Gümüseli, 2001). Öğretimsel liderlik öğretme-öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi ile ilgili olup, bu amaçla öğrencilerin akademik başarılarının artırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması amaçlanmaktadır (Gediköğlu, 2015).

Akademik İyimserlik: Öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde değiştirebilme inançları akademik iyimserlik olarak ifade edilmektedir (Çoban & Demirtaş, 2011).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Lider ve Liderlik

Yapılan araştırmalar incelendiğinde lider ve liderlik ile ilgili farklı tanımlara ulaşmak mümkündür. Kelimenin köküne inildiği zaman, liderlik etme (lead) ve lider (leader) kelimelerinin yön ya da yol anlamında olan “lead” kelimesidir. Sözcük anlam olarak ise lider yol gösteren, önder ve yönlendiren, yönetimde söz sahibi olan anlamına gelmektedir (Sucu, 2016). Liderler grup içindeki diğer kişiler için model konumundadırlar. Bu da liderliğin bir etkileme süreci olduğunun bir göstergesidir. Aynı zamanda liderliğin, grup hedefleri doğrultusunda grup üyelerini yönlendirme ve etkileme olarak da ifade edildiği görülmektedir (Çelik, 2008).

Eski çağlardan günümüze insanlar varlıklarını devam ettirmek için gruplar halinde yaşamışlardır. Bu şekilde yaşama isteği sosyal bir varlık olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. İnsanların oluşturdukları bu gruplar, kendilerini belirlenen hedeflere ulaştıracak liderlere ihtiyaç duymuşlardır. Bu durum düşünüldüğü zaman liderliğin kendiliğinden değil de oluşan grupların ihtiyaçlarının bir gereği olarak meydana geldiği görülmektedir (Gündüz & Dedekorkut, 2014). Liderlik konusu, yönetim alanında çalışma yapan araştırmacıların yoğun ilgisini çekmiştir ve liderlik konusunda birçok tanım meydana getirmişlerdir. Liderlik kelimesi köken bakımından İngilizce bir kelime “leadership” kelimesi olmakla birlikte, “lead” fiili kelimenin aslını oluşturmaktadır. ABD (Amerika Birleşik Devletleri) İngilizcesinde, daha çok bu şekilde kullanıldığı görülmektedir. Türkçede ise “önderlik” ve “yederlik” kelimelerinin liderlik kelimesinin karşılığı olarak kullanılması önerilmiş olsa da daha çok “liderlik” kelimesi kullanıldığı görülmektedir (Akdağ, 2009). Kavramsal açıdan bakıldığında zaman ise lider kavramı; ilk çağlardan günümüze kadar yönetimin olduğu her alanda farklı anlamlar

ifade etse de her zaman dilimi içerisinde varlığını korumuştur ve büyük öneme sahip olmuştur (Gündüz & Dedekorkut, 2014). Liderlik kavramının tanımlanmasında bazı farklılıkların olduğu gözlemlenmektedir. Bu farklılıkların oluşma sebeplerinden biri bazı araştırmacıların liderliğin doğuştan geldiğini, bazı araştırmacıların ise liderliğin sonradan kazanıldığını savunmalarıdır (Akdağ, 2009).

Liderliğe yönelik bakış açılarının farklılaşması liderliğe yönelik tanımların değişiklik göstermesine zemin hazırlamıştır. Bir olguya veyahut bir duruma farklı açılardan bakıldığı zaman onunla ilgili farklı özellikler görüldüğü gibi liderliğe de farklı açılardan bakıldığında farklı şekilde tanımlanıp anlamlandırılması doğaldır. Buna göre liderlik, yönetim biliminin bir konusu olmasıyla birlikte, sosyoloji, psikoloji, askeri, politik, tarihsel ve felsefi açıdan ele alınıp tanımlanan ve analiz edilen bir kavram olarak görülmektedir. (Şişman, 2018). Her alanda olduğu gibi eğitim açısından düşünüldüğünde de eğitimde belirlenen hedeflerin gerçekleşmesinde öncülerden biri de eğitim liderlerinin olmasıdır. Eğitim liderlerinin gücü eğitimin başarıya ulaşması açısından büyük öneme sahiptir. Güçlü bir liderlikten söz etmek için eğitim vizyonunda sürekliliği, kaynak temini, eğitim eşitliği, eğitimde gelişim sürekliliği, insan kaynağının en verimli şekilde kullanması gerekmektedir. Güçlü eğitim liderlerinin bu yeterliliklere sahip oldukları görülmektedir (Karslı, 2006).

1.1.1. Liderin Özellikleri

Liderlik sadece bir özelliğiyle öne çıkan değil birçok özelliğiyle ve kendine özgü karizmasıyla öne çıkmaktadır. Liderlerin bazı özellikleri aşağıda sıralanacaktır (Özdenk, 2015).

- Grubu hedeflere ulaştıracak sosyal ve psikolojik ortamlar oluştururlar.
- Grup üyelerine net, anlaşılır bilgiler verir ve onlara değer aşırlarlar.
- Grup üyelerini değerlendirirken onları dinler ve onların görüşlerine değer verirler.
- Etkili bir iletişim becerisine sahiptirler.
- Öz güvenleri yüksektir ve vücut dilini etkili bir biçimde kullanmaktadırlar.

Maxwell (1985) The 21 Irrefutable Laws of Leadership (21 Reddedilemez Liderlik Yasaları) çalışmasında gerçek liderin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Liderler dürüst, güvenilir bir karaktere sahiptir.

- İnsanlarla iyi ilişkiler gösterirler.
- Güçlü sezgilere sahiptirler.
- Yüksek düzeyde bilgi birikimine sahiptirler.
- Deneyim sahibidirler.
- Başarılı bir geçmişe sahiptirler.
- Yetenekleriyle içinde bulundukları grup üyelerinden ayrılırlar.

Liderliğin temel özellikleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir (Görkem, 2008):

- Liderlikte öncelik öz güvendir. Öz güveni yüksek olan liderler grup üyelerinin de güvenini kazanır.
- Liderlerin de diğer insanlar gibi kişisel özellikler bakımından birbirinden farklı olacağı görülecektir. Her insanın olduğu gibi liderde hata yapabilir. Lideri hatasız olarak görmek yanlış olacaktır. Önemli olan liderlerin grup üyelerine karşı tutarlı davranışlar içerisinde olmasıdır.
- Grup üyelerinin duygu ve düşüncelerini önemseyen lider etkili liderdir.
- Etkili liderler grup üyelerini ortak amaç doğrultusunda motive ederek güzel bir sinerji yakalaması beklenir.
- Etkili liderler karşılaştığı olağanüstü durumlara karşı hazırlıklı olurlar. Bilgi ve tecrübesi ile etkin bir problem çözme yeteneğine sahiptir.
- Liderler etkin bir iletişim becerisine sahip olması beklenir.

1.1.2. Liderin Güç Kaynakları

French ve Raven (1968), liderin grup üyelerinin etkileyebilme için kullandığı güç kaynaklarına ilişkin beş sınıflama yapmıştır. Bu sınıflandırmayı; yasal güç, uzmanlık gücü, ödül gücü, zorlayıcı güç ve karizmatik güçtür (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

1.1.2.1. Yasal Güç

Yasal güç, yönetsel anlamda otorite ile aynı anlama gelmektedir. Astların otorite anlamında liderin gücünü kabullenmesi ile oluşur. Liderin örgütteki konumundan kaynağını alır. Liderin iş görenlere iş yaptırma yetkisini ifade eder. Grubun diğer üyeleri liderin isteklerinde hak sahibi olduğuna inandıkları için isteklerini yerine getirirler (Öztaş, 1996).

1.1.2.2.Uzmanlık Gücü

Liderin belli bir alanda kişisel yeteneğinden, uzmanlığından ve bilgi birikiminden doğan bir güçtür. Lider olmak isteyen kişiler ve yöneticiler bu güç kaynağını kullanmayı ve geliştirmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Özdenk, 2015). Uzmanlık gücü, liderin sahip olduğu bilgi ve deneyimi ile grup üyelerinin ise ihtiyaçları olduğu yargılama ve karar verme yoluyla onları etkileyip kontrolünde tutabilme gücü olarak da ifade edilebilir. Ayrıca bu gücü kullanma sürecinde izleyicilerden beklenen liderin kendilerinden daha çok yargılama ve karar verme gücüne sahip olduğunu kabul etmeleridir (Şişman, 2012).

1.1.2.3.Ödül Gücü

Liderin amaçlanan davranışların yerine gelmesi neticesinde grubun diğer üyelerini ödüllendirme yeteneğine sahip olmasıdır. Grupta yer alan üyeler ödül kazanma isteğiyle liderin isteklerini yerine getirme eğiliminde olurlar (Öztaş, 1996).

1.1.2.4.Zorlayıcı Gücü

Ödül gücünün karşıtı olarak ceza vermeyi temel alan güç kaynağıdır. Bu güç liderin emirlerine karşılık olarak grup üyelerinin emirlere karş gelme durumlarının karşılığı olarak cezalandırma veya oluşan olayları kontrol etme gücünü yansıtmaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

1.1.2.5.Karizmatik Güç

Liderin sahip olduğu kişisel özellikleri ile grubun diğer üyelerini etkileme durumu olarak ifade edilebilir. Grup üyelerinin lidere duydukları hayranlık dereceleri arttıkça liderin karizmatik gücünün de arttığı görülecektir. (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

1.1.3. Lider İle Yönetici Arasındaki Fark

Yönetimin temelinde otorite, kurallar, prosedürler, kontroller vb. konular yer alırken liderlikte ise belirsizlikleri giderme, problem çözme, yaratıcılık, riskleri göze alabilme, değer verme, duygusallık vb. konular öne çıkmaktadır. Aşağıda tabloda yönetici ile lider arasındaki farklar kısaca özetlenmiştir (Şişman, 2002).

Tablo 1.1: Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

Yönetici	Lider
İdare edici konumdadır	Yenilik yapar
Yönetici kopyadır	Lider orijinaldir
Var olan durumu kontrol etmeye çalışır	Var olan durumu geliştirmeye çalışır
Sistem ve yapıları odak olarak alır	Odağında insan vardır
Kontrole güven içerisindedir	Güven telkin eder ve güven vericidir
Kısa vadeli düşünür	Uzun vadeli düşünür
"Nasıl, ne zaman" sorularını yöneltir	"Ne" ve "Niçin" sorularını yöneltir
Kar ve zarar bağlamında düşünür	Gözü ufuklardadır
Taklitçidir	Oluşturucudur
Statükoyu kabul eder	Statükoya meydan okur
İşleri doğru yapmak için uğraşır	Doğru işleri yapar

Kaynak: Şişman (2002)

1.1.4. Sınıf Yönetiminde Liderlik

Okulun en temel ve en küçük bölümü olan sınıflar öğrencilerin okuldaki vakitlerinin çoğunu geçirdiği bölümlerdir. Ayrıca sınıflar hedefler doğrultusunda öğretim amacı ile benzer öğrencilerin bir araya geldiği her birinin öğrenci özelliği ile donatılmış kendine has düzenlenmiş ortamlardır (Atman, 2010). Sınıflar örgütsel yapı olarak düşünüldüğü zaman ise amaç, yapı, süreç ve iklim boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmenler ise bu yapının canlandıran lider konumundadır (Baloğlu, 2007).

Yapılan tanımlamalar incelendiğinde sınıf yönetiminin amacının, sınıf içerisinde gerçekleşen öğrenme etkinlikleri için ayrılan zamanın verimli kullanılması ve bunun sonucu olarak da öğretmenlerin dersin hedeflerine ulaşması olarak ifade edilebilir. Öğretmenler sınıf içi öğrenme-öğretme faaliyetlerinin düzenlerken karşılaştıkları en önemli güçlüklerden birisi de farklı bilgi, beceri ve öğrenme hızına sahip öğrencilerin aynı koşullarda öğrenmesini sağlamaya çalışmaktır (Atman, 2010). Öğretmenin sınıfta olmasının amacı öğretindir ve aynı zamanda sınıfı yöneten kişidir. Öğretim gerçekleştirme sürecinde dersin amaçlarına uygun strateji, yöntem ve tekniği seçse dahi eğer öğretim gerçekleştirdiği süre zarfında liderlik özelliklerini göstermediği sürece istenilen hederlere tam olarak ulaşamaz ve öğretimde etkinliği sağlayamaz (Kovaç, 2011).

Sınıf yönetimi uzmanlık, bilgi, beceri ve tecrübe gerektiren bir iştir. Her öğretmen kendine özel eğitim felsefesi ile sınıfını yönetmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimini ise, öğrenciler ile olan iletişimi, eğitim algısı, yönetim anlayışı ve yönetim biçimleri gibi birçok faktör etkilemektedir (Atman, 2010). Sınıf yönetiminde lider

olarak nitelendirilen öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri ise; ahlaklı olmak, bilgili olmak, yetenekli olmak, sağlıklı olmak ve deneyimli olmak şeklinde sıralayabiliriz (Buyrukçu, 2007).

1.2. Liderlik Kuramları

Yapılan araştırmalar neticesinde liderlik üzerine çeşitli kuramlar oluşturulmuştur. Kuram, belli bir alanda birtakım olguları veya olgusal ilişkileri açıklayan, birbiri ile alakalı tanımlar, açıklamalar, genellemeler ve ilkelerin bütünü olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2020).

Liderliğin neyi ifade ettiğini, hangi etkenlerin liderliği belirlediğini hakkında inceleme yapan araştırmacıların, yaptıkları incelemeler neticesinde farklı kuramlar oluşmuştur. Ortaya konulan her kuram, liderliği farklı değişkene bağlı olarak ele almış ve ele aldığı değişken üzerine yoğunlaşmıştır. Liderliğin belirlenmesine yönelik geliştirilen değişkenler beraberinde farklı yaklaşımların oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu yaklaşımlar yönetim bilimciler tarafından farklı anlamlandırılabilirse bile bazı noktalardan benzerlik gösterdikleri görülmektedir (Akgün, 2001).

Yapılan araştırmalar incelendiği zaman geliştirilen ilk liderlik kuramlarının genellikle liderin sahip olması gereken özellikler üzerinde dururken daha sonraları geliştirilen liderlik kuramlarının liderlerin var olan davranışları, becerileri düzeyleri ve durumsal etkenlere ağırlık verdiği görülmektedir. Literatür incelendiği zaman genel olarak liderlik kuramlarını üç grupta toplandığı görülmektedir. Bunlar; Özellikler Kuramları, Davranış Kuramları, Durumsallık Kuramlarıdır (Gedikoğlu, 2015).

1960'lerden 1980'e kadar etkili olan durumsallık kuramları 1980'li yıllara kadar etkisini devam ettirmiştir. 1980'li yıllardan sonra, öğretimsel liderlik, etik liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik vb. yeni yaklaşımlar olarak sınıflandırılan farklı türde liderlik türleri oluşturulmuştur (Çelik, 2008).

Liderlik kuramlarının gelişim süreçleri incelendiği zaman, 1980'lerin ilk yıllarına kadar ön planda olan unsurun var olan etkin liderliği belirlemek olduğu görülmektedir. Bu sürece kadar özellikler kuramı, davranışsal kuram, durumsallık kuramları başlıkları altında liderlik kuramlarının incelendiği görülmekte, 1980 yılından günümüze kadar geçen süre zarfında ise liderlik kuramlarının liderlikte yeni yaklaşımlar başlığı altında incelendiği görülmektedir. Liderlikte yeni yaklaşımlar başlığı da dahil

edildiği zaman liderlik kuramları genel olarak dört başlıkta ifade edilebilir (Yüksel, 2005). Aşağıda liderlik kuramlarından kısaca bahsedilmiştir.

1.2.1. Özellikler Kuramı

Bu kuram, kişinin liderlik özelliklerinin oluşmasında kişinin doğuştan gelen özelliklerinin yanında küçük yaşlarından itibaren çevresi ile girdiği etkileşim sonucunda kazanılan bazı özelliklerin etkili olduğu görüşüne dayanmaktadır. Bu özellik ile yetenekler arasında; üstün zekaya sahip olma, analiz ve sentez yapabilme yeteneği, düşünceleri etkili bir biçimde karşı tarafa aktarabilme yeteneği ve amaçları gerçekleştirmede sabırlı olabilme gibi özellikler yer almaktadır (Gün & Aslan, 2018).

Bu yaklaşımın altında yatan temel düşünce, etkili liderlerin bazı özellikler açısından benzerlik göstermesidir. Etkili liderler bulundukları toplumdaki diğer insanlardan kişisel özellikler, yönetim özellikleri ve fiziksel özellikler bakımından farklılaştığı görülmektedir. Bu özellikler bireyi içinde bulunduğu topluluk içerisinde etkin lider olmasında belirleyici etkiye sahiptir (Özalp, 2019).

Liderlik özellikleri incelendiğinde bir ülkenin kültürel yapısı ile ilişkili olduğu görülecektir. Belirli bir liderlik özelliğine sahip olan kişilerin başka toplumlarda etkili bir lider olmaları güç olabilmektedir. Liderlik özellikleri yaşadıkları toplum ile özdeşleşmiştir. Ayrıca liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik geliştirilen ölçekler incelendiğinde somut ölçekler olacağı görülecektir (Çelik, 2012).

Özellikler kuramının savunduğu görüşe göre, bir kişinin bulunduğu grubu yönetebilme yeteneğine sahip olması ve grup içerisinde lider kabul edilmesinin temel şartı bireysel özellikleri bakımından o grup içerisindeki diğer üyelerden farklı özelliklere sahip olmasıdır. Bu anlayışa göre liderin grubun diğer üyelerinden hangi özellikler bakımından farklı olduğuna yönelik araştırmalar yapılmıştır. Ancak liderlik sürecinde sadece liderin sahip olduğu özellikleri temel özellik olarak kabul eden bu anlayış gerçek yaşamda pek geçerli görüş olarak kabul görmemiştir (Tengilimoğlu, 2005).

Bu kuramda, lider konumunda olan insanların ortak bazı özelliklerini belirlemeye çalışılmıştır. “Lider olunmaz, lider doğulur” sözü bu kuramın özeti niteliğindedir. Bu kuramda liderlikle ilgili olarak bakılan başlıca özellikler; kişisel özellikler (konuşma yeteneği, eğitim durumu, cesaret, risk alabilme, kendine güven, girişimcilik, güven

verme vb.) ve fiziksel özellikler (boy, ağırlık, sağlık durumu vb.) olarak gruplandırılmıştır (Şişman, 2004, s.5).

Bununla birlikte bir kişide belirlenen liderlik özelliklerinin tamamının bulunmaması, bazı grup üyelerinin liderlerden daha fazla liderlik özelliğine sahip olmasına rağmen lider olamaması ve liderlik özelliklerinin belirlenmesinde yaşanan güçlükler gibi nedenlerden ötürü araştırmacılar liderlerin nasıl davrandıklarını ağırlıklı olarak incelendiği davranışsal kurama yönelmişlerdir (Tengilimoğlu, 2005).

1.2.2. Davranışsal Kuram

1940'lı yılların ortalarına doğru gelindiğinde yapılan incelemeler sonucunda liderlerin aynı özellikler göstermeyebileceği anlaşılmıştır. Özellikler kuramının lideri açıklamakta etkin ve verimli olmaması üzerine araştırmacılar liderin davranış nitelikleri üzerine yoğunlaşmaya başlamıştır (Küçüközkan, 2015). Bununla birlikte özellikler kuramının liderlik kavramını açıklamakta yetersiz kalması sonucunda liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar yön değiştirerek farklı bir boyut kazanmış ve liderin kişilik özelliklerini araştırmak yerine liderin davranış özellikleri araştırılmaya başlanmıştır. Bunun sonucu olarak da davranışsal faktörlerin araştırılmasına ağırlık verildiği görülmüştür. Davranışsal kuramda liderin ne tür özelliklerinin olduğu değil de kendini takip edenlere karşı nasıl bir tutum içerisinde olduğu incelenmektedir (Dikmen, 2012).

Davranışsal kuram liderlerin davranışlarının temel yönelimlerini belirlemek amacıyla liderin davranışlarını analiz etmiştir. Davranışsal kuram liderlerin davranışlarının görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışları olmak üzere iki boyutu üzerinde durmuştur (Çelik, 2012).

İnsana ve işe duyarlı iki tip liderlik modeli davranışsal liderlik kuramıyla ilgili çalışmalar sonucunda oluşturulmuştur. İnsana duyarlı davranış sergileyen davranış kuramının daha etkin olacağı yönünde araştırmacıların genel bir kanaati vardır. Özellikler kuramına göre liderlik etkinliklerinin belirlenmesi doğrudan gözlenebilir olmasından ötürü daha başarılı olarak görülmektedir. Ancak bu kuramın eksik yanı olarak da çevresel koşulların ihmal edilmesi görülmektedir (İşcan, 2002).

1.2.3. Durumsallık Kuramı

Liderlik ile ilgili yapılan araştırmalarda özellikler kuramı ve davranışsal kuramın yetersiz kalması sonucu olarak durumsallık kuramı gündeme gelmiştir. Durumsallık kuramı; liderliğin bir duruma bağlı olarak ortaya çıktığı savunan görüşlerden meydana gelmektedir. Başka bir ifade ile durumsallık ya da koşulluluk kuramında ana tema, belli liderlik davranışlarının sadece bazı davranış durumlarında etkili olacağını ifade etmekte ve verilen bir liderlik davranışının duruma bağlı olduğunu vurgulamaktadır. (Yüksel, 2005).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde Durumsallık Kuramını ilk kullanan araştırmacı Fred Fiedler olduğu görülecektir. Fred Fiedler'e göre liderlik özelliğini, liderin içinde bulunduğu ortamın karmaşıklığı ile liderin kişisel özelliği birleşerek oluşturur. Durumsallık Kuramına göre liderin ekili oluşu; liderin karşı karşıya kaldığı koşullara ve liderin örgüt içerisinde bulunduğu yere bağlıdır (İnceler, 2005).

Durumsallık kuramı etkin liderliği belirlemek için çevresel faktörleri de düşünmek amacıyla geliştirilen bir kuramdır. Liderlik durumu insani ve çevresel faktörlerin birbiri ile etkileşim halinde olduğu bir sürece bağlıdır. Bu yaklaşımın temelini oluşturan düşünce; etkin liderliğin kesin, sonsuz ve sınırsız olmadığıdır (Akgün, 2001).

1.2.4. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

Önceki bölümlerde değinilen liderlik yaklaşımlarının 1980'li yılların başlarında yetersiz kalması sonucunda araştırmacıları yeni arayışlar içerisine sokmuştur. Bu arayışlar birçoğ kuramı ortaya çıkarmış bunun yanında özellikler kuramı yeniden gündeme gelmeye başlamıştır. Farklı arayışlar içerisine giren araştırmacılar farklı kuramlar oluşturmuştur. Bu kuramların başlıca; karizmatik liderlik, duygusal zeka ve liderlik, dönüşümsel liderlik şeklinde sıralanabilir (Yüksek, 2005). 1960'lardan 1980'e kadar etkili olan durumsallık kuramları 1980'li yıllara kadar etkisini devam etmiştir. 1980'li yıllardan sonra, öğretimsel liderlik, etik liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik vb. yeni yaklaşımlar olarak sınıflandırılan farklı liderlik türleri oluşturulmuştur (Çelik, 2008).

1.3. Liderlik Türleri

Liderlik, iki ya da daha fazla kişiyi etkileme ve yönlendirme gücüdür. Güç ve etki olarak düşünüldüğünde liderlik formal ve informal olarak sınıflandırılabilir. Formal liderler otorite ile grubu etkileyip yönlendirirken, informal liderler ise gösterdikleri liderlik rolleri ile grupla bütünleşirler (İnceler, 2005). Araştırmacılar liderlik konusunda farklı düşüncelere sahiptirler. Yapılan araştırmalarda liderlikle ilgili farklı kuramlar ve görüşlerin olduğu görülmektedir. Günümüze kadar yapılan araştırmalar neticesinde farklı özelliklere sahip liderlik türleri görülmüştür (Gedikoğlu, 2015). Aşağıda bazı liderlik türleri hakkında bilgi verilmiştir.

1.3.1. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik, liderlerin kişisel özellikleri ile çalışanların tepkilerinden ziyade başarı ile ilgilenmektedir. Dönüşümcü liderlikte örgütün dönüşümünü sağlamak için belirli liderlik davranışları, stratejileri ve eylemleri içermektedir (İşcan, 2002).

Dönüşümcü liderler riskleri göze alabilen, sorgulayan, düşünen kişilerdir. Bu özelliklerin yanında insanları etkileyebilme davranışlarıyla belli düşünce yapılarını diğer insanlara da aşılayan kişilerdir. Aynı zamanda bu liderlik özelliği ile bireye kendi amaçlarından sıyrılarak grup amaçlarına odaklanma bakış açısı kazandırması amaçlanmaktadır. Bu liderlik özelliğine sahip liderler, grubu ortak amaçlar doğrultusunda hareket etme özelliği kazandırmayı amaçlarlar (Çelik, 1998). Bununla birlikte dönüşümcü liderlerin uzun dönemli bakış açısına sahip olduğu gözlemlenmektedir. Liderler ile grup üyeleri arasında etkileşime dayanan dönüşümcü liderlik çalışanların çabalarını oluşturulan vizyon üzerine yöneltmeye odaklandığı görülmektedir (Erkuş & Günlü, 2008).

Dönüşümcü liderler, çalkantılı ve belirsizlikleri içinde barındıran ortamlarda; sorumluluk alabilen, cesaretli ve güçlükler karşısında mücadele edebilme özelliklerine sahip liderlerdir. Dönüşümcü liderler aynı zamanda yeniliklere açıktırlar ve hataların kendi gelişimleri açısından fırsat olduğu bilinciyle riskleri göze alarak hata yapmaktan korkmazlar (Tengilimoğlu, 2005). Dönüşümcü liderler aynı zamanda sorun çözücü, adil, hoşgörülü ve çalışkandır. Davranışları ile grup içerisinde grup üyelerine karşı rol model konumdadırlar. Grubun diğer üyelerinin üst düzey performanslarının gelişmesinde yardımcı olarak onlara ilham kaynağı olurlar (Gedikoğlu, 2005).

1.3.2. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiği zaman özellikle 1990'lı yıllarda önem kazanmaya başladığı görülmektedir. Geleceğe yönelik kaygıların giderilmesi yönündeki başarısı vizyoner liderliğe yönelik dikkatleri üzerine çekmeye başlamıştır. Aynı zamanda geleceğe yönelik belirsizlikleri giderme konusundaki katkıları, vizyoner liderlerin geleceğin liderleri olarak görülmesini sağlamıştır ( elik, 1997).

Vizyoner liderler, çağın getirdiği hızlı değişimler ve dönüşümlere karşı örgütlerin geleceğini bugünden tasarlamak durumundadırlar. Geleceğe karşı yeni bakış açısıyla bakabilen liderler vizyoner liderlerdir. Vizyoner liderler aynı zamanda karşılaştıkları sorunlara karşı sezgisel bakış açısıyla var olan bakış açılarının dışına çıkararak bakabilen lider konumundadır (Gedikoğlu, 2015).

Dünyada meydana gelen değişimlere uyum sağlama vizyonun gelişmesi ile mümkün olabilir. Bir örgütün geleceğe dair resmi o örgütün vizyonunu göstermektedir. Vizyoner lider ise geliştirdiği etkili vizyonla  rg t  arkasından sürükleyen liderdir ( elik, 2008).

Yapılan  alışmalar incelendiğinde vizyoner liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran bazı en belirgin özelliğin; vizyoner liderler bulunduğu grubu belirlenen amaçlar doğrultusunda yol gösterme, gösterilen bu yolda ilerlemeleri için grup üyelerini güdüleme ve gösterilen bu yolda grup  yeleri ile birlikte yürüme gibi becerilere sahip oldukları görülmektedir (Koçer, 2021).

Vizyoner liderler aynı zamanda amaçları gerçekleştirirken başkalarının yeteneklerini de en verimli şekilde kullanan liderlerdir. Kendi i lerinde oluşan ilerleme ve keşfetme arzularını harekete geçirirlerken içinde bulundukları grup  yeleri içinde yeni ortamlar oluşturma gayreti içerisinde olurlar ( zt rk, 2008).

1.3.3. Karizmatik Liderlik

Karizma, geleneksel düşünce ve değerlerin kaybedildiği, otoritede boşlukların ve krizlerin olduğu durumlarda filizlenmeye başlar. Araştırmacılar ise karizmanın liderlerin gözlenebilen bir niteliği olduğunu ifade etmektedirler ve liderlerin davranışlarından kaynağını aldığını ileri sürmektedirler (Demircioğlu, 2015). Karizma,

bir lidere insanları etkileyebilme yeteneği ile olağanüstü işler yapabilme yeteneğini kazandıran bireysel özelliklerden oluşan üstün bir güç olarak ifade edilebilir. Karizmatik liderler, sahip oldukları bu bireysel özellikler ile içinde bulundukları grup için bir rol model konumundadırlar (Gedikoğlu, 2015).

Karizmatik liderler sahip oldukları kişisel özellikleriyle grup içerisinde farklılaştığı gözlemlenmektedir. Karizmatik lider sahip olduğu öz güveniyle, cesaretiyle, değerleriyle, ikna yeteneğiyle, risk alabilme yeteneğiyle ve vizyonuyla içinde bulunduğu grubu etkileyen kişi olarak ifade edilmektedir (Oktay & Gül, 2003).

Karizmatik liderlik, lider ile grup arasındaki ilişkiyi risk alabilme, geniş görüşlülük, coşkunluk ve güven gibi boyutları açısından incelendiği görülür. Karizmatik lider ile grup üyeleri arasında pozitif bir iletişim olması gerekir. Lider yapacağı işlerde karşılaştığı riskleri alabilme yeteneğine sahiptir. Grup üyeleri ile lider arasında karşılıklı güven ilişkisi vardır (Töremen vd., 2015).

Karizmatik liderlerin yüksek düzeyde özgüvenlerinin olduğu ve içinde bulunduğu grubu peşinden sürükleyen bir etkilerinin olduğu görülmektedir. Karizmatik liderlerin aldıkları kararlar içinde bulunduğu grup için emir olarak nitelendirilir ve alınan kararlar tereddütsüz olarak yerine getirildiği görülmektedir (Gedikoğlu, 2015). Karizmatik liderlerin aynı zamanda iyi bir iletişim ve ikna yeteneğine sahip olması beklenir. Lider bu yeteneğini kullanarak içinde bulunduğu grubu gerekli gördüğü durumlarda ikna eder. Karizmatik liderler aynı zamanda iyi bir konuşmacıdır. Konuşma yeteneği ile grubu büyüleyerek amaçlar doğrutusunda kendi peşinden sürükler (Töremen vd., 2015).

1.3.4. Yaratıcı Liderlik

Bilgi toplumu olabilmenin temel şartlarından birisi de toplumun her üyesinin yaratıcı düşünme becerisine sahip olmasıdır. Yaratıcılık öncelikle bireyden başlayarak daha sonra bireylerin oluşturdukları gruplara ve örgütlere yayılır. Örgütlerin yaratıcılığı desteklemesi ve uygun ortamlar sağlaması yaratıcılığı geliştirecektir (Keskin, 2019). Son yıllarda meydana gelen hızlı teknolojik gelişmelere bağlı olarak yeni liderlik anlayışlarına ihtiyaç duyulmuştur. Karşılaşılan yeni durumlar ve problemlerle başa çıkma noktasında yaratıcılığı en verimli şekilde kullanılmasını sağlayan yaratıcı liderlik anlayışı ön plana çıkmaya başlamıştır (Sağlam, 2020).

Yaratıcı lider, yeniliklere ve değişime açık, kendini sürekli yenileyebilen, etkili ve girişimci bir iletişim becerisine sahip, farklılığı sağlayarak var olan düşünce kalıplarının dışına çıkabilen, düşünce kalıplarını zorlayabilen liderdir (Uçar & Sağlam, 2019).

Geleceğin şekillendirilmesinde büyük öneme sahip olan eğitim kurumlarında yaratıcı liderlik özellikleri geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen eğitimler büyük önem arz etmektedir. Bireylere eğitim süreci içerisinde yaratıcı liderlik yeteni kullanılarak verilen eğitim sayesinde bireylerde, karşılaştıkları problemler karşısında yaratıcılık özelliğini kullanarak problemleri çözme yeteneği, gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilme yeteneği, değişim ve gelişime açık olma, kendini sürekli yenileyebilme vb. özellikler kazandırılmasında olumlu etki edeceği düşünülmektedir (Dikmen Ada, 2012).

Yenilik ve değerlerin oluşturulmasının temelini yaratıcılık oluşturmaktadır. Yenilik ve değerlerin oluşturulmasında, yaratıcılığın açığa çıkarılıp geliştirilmesi büyük öneme sahiptir. Buradan da anlaşılacağı üzere yaratıcı liderler yeniliklerin öncüsü konumunda bulunmaktadır (Karcıoğlu ve Kargın, 2013).

1.3.5. Etik Liderlik

Liderliğin başka insanların yaşamlarını da etkilediğinden dolayı etik boyuttan da değerlendirilmesi gerekmektedir. Örgütün belirlenen hedeflerinin gerçekleştirilmesinde liderlikte karar verme sürecinde güç, otorite ve yetki kullanımı kaçınılmaz hale geldiği görülmektedir. Otoritenin bu yetkisini kullanırken ise birey ve kamu yararını gözeterek kullanması zorunluluktur. Tüm bunlar düşünüldüğü zaman liderliğe etik açısından da bir sorumluluk yüklenmektedir (Gedikoğlu, 2015).

Etik liderlik, meydana gelebilecek olaylara karşı doğru davranabilme yeteneği olarak da ifade edilebilir. Bunun yanında liderin başarılı olabilmesinin etik yönden gerekli olgunluğa sahip olması ile mümkündür. Bu açıklamalar neticesinde, etik liderlik becerisi olan liderler örgüt içerisinde hedeflenen başarıya ulaşmaları, grup içerisindeki heyecanın ve güven ortamının varlığı süresince mümkündür (Yaman, 2010).

Toplumlar ise tarihin değişik dönemlerinde sosyal ve psikolojik sorunlarla karşılaşmışlardır. Karşılaşılan bu sorunlarla başa çıkma konusunda etik arayışlar

içerisine girmişlerdir. Bunun sonucu olarak da toplumlar kendilerini bu sorunlardan kurtaracak etik liderlere ihtiyaç duymuşlardır (Gedikoğlu, 2015).

Yeni liderlik anlayışları incelendiğinde liderliğin ahlaki ve manevi yönlerinin ön planda olduğu görülmektedir. Etik konusu liderlerin, örgüt üyeleri üzerindeki etkilerini artırmak için oluşturdukları konular arasındadır. Bu yüzden etğin iyice anlaşılması fayda olacaktır. Yeni liderlik anlayışlarında incelendiği zaman liderlerin, örgüt üyelerini ve diğer paydaşlarının üzerindeki güçlerini kanıtlayarak onlar üzerindeki etki gücünü artırmaya çalıştıkları görülmektedir (Turhan, 2007).

Yapılan araştırmalar incelendiği zaman etik liderliğin en belirgin özelliğinin liderliğin gücünü grup içerisinde var olan etik güçten aldığı görülmektedir. Etik liderler bulunduğu ortamlarda karşılaştıkları yanlışlara karşı tepki gösterdikleri ve hatta o yanlışları engellemek için uğraştıkları görülmektedir. Bu da etik liderlerin olumsuzluklara karşı örgütlerin birer savunma mekanizması olarak değerlendirilmektedir (Yaman, 2010).

1.3.6. Öğretimsel Liderlik

Modern dünyada meydana gelen hızlı değişim ve gelişimlere karşı toplumların ayak uydurmasında en önemli etmenlerden biri, toplumun sahip olduğu eğitimin niteliğidir. Eğitim kurumlarının niteliğinin yüksek olması eğitimden alınmak istenen verimliliği de artıracaktır. Bu verimlilik ise eğitim kurumlarındaki çalışanların yüksek motivasyon, özverili çalışma, istekli olma, profesyonel ve bilinçli çalışmaları neticesinde meydana gelecektir (Ergen, 2013).

Okullar; amaç, süreç, iklim ve yapıları bakımından diğer örgütsel oluşumlardan farklıdır. Bundan dolayı diğer örgütsel oluşumlar için geliştirilen liderlik türleri okul örgütünün liderlik anlayışını tam olarak karşılamamaktadır. Bu durum eğitim-öğretim örgütlerinin liderlik ihtiyaçlarının karşılanması için oluşturulacak olan liderlik yaklaşımlarının önemini artırmaktadır (Akgün, 2001).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde özellikle 1970'li yılların ikinci yarısından itibaren araştırmacılar tarafından eğitim liderliğinin kapsamında olan, öğrenci, öğretim ve öğrenmenin merkezde olduğu öğretim liderliği kavramı dikkatleri üzerinde toplamaya başlamıştır. Kısa zaman içerisinde birçok bilim adamının üzerine

yoğunlaştığı bu konu günümüzde de hala canlılığını koruyarak devam etmektedir (Gümüşeli, 1996).

Batılı ülkelerde 1970’li yılların başlarında başarılı okullarda gündeme gelen konulardan biri öğretim liderliğidir. Başarılı veya etkili okul olarak belirlenen okullarda yapılan araştırmalarda, bu okulların başarısı üzerinde liderliğin önemli bir etkisinin olduğu görülmüş ve bunun sonucu olarak o okullardaki liderlik özellikleri üzerinde incelemelerde bulunulmuştur. Bununla beraber öğretim liderliği ile ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır (Şişman, 2018).

Genel bir tanım yapılacak olursa, öğretimsel liderlik; öğretme-öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi ile ilgilidir ve bu amaçla öğrencilerin akademik başarılarının artırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması amaçlanmaktadır (Gedikoğlu, 2015).

Öğretimsel liderliğe sahip olan öğretmenlerin ilerlemeci eğitim anlayışlarına sahip oldukları görülmektedir. Okullarda öğretimsel liderlik davranışlarının gözlemlenmesi beraberinde iş birliği ve takım çalışmalarını getirecektir. Tüm bunlar düşünüldüğünde okullarda öğretmenlerin öğretimsel liderliğinin geliştirmeye yönelik etkinliklerin artırılması önem arz etmektedir (Erkan, 2022). Aynı zamanda öğretimsel liderlik bazı liderlik türleri gibi doğuştan kazanılan bir liderlik türü değildir. Öğrenme ve öğretim süreçleri üzerine yoğunlaşan öğretimsel liderlik sonraki yaşantılar sonucunda kazanılabilir (Gedikoğlu, 2015).

Öğretimsel liderlik diğer liderlik türlerine oranla daha çok eğitim-öğretime yoğunlaşmaktadır. Bu özellik ile öğretimsel liderliğin diğer liderlik türlerinden ayrıldığı görülmektedir. Bunun yanında öğretimsel liderlik okulla, eğitim-öğretimle, öğrencilerle ve öğretim programıyla direk ilgilenilmesi gereken bir liderlik türüdür (Gümüşeli, 2001). Aynı zamanda öğretimsel liderler, okulun eğitsel hedeflerinin belirlenmesinde, eğitim ve öğretimin amaçlarının oluşturulmasında, öğretmenlerin performanslarının geliştirilmesinde, öğrenme etkinliğinin belirlenip gerekli kaynakların sağlanmasında, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarının arttırılması gibi konularda aktif rol alması gerekmektedir. Okul içerisinde personeller arasında etkili bir iletişimin gerçekleşmesi, personellerin mesleki gelişimlerine yönelik programların düzenlenmesi, öğrenmede

devamlılığın vurgulanması vb. durumlar o okulda etkili bir öğretim liderliğinin varlığının göstergesidir (Arslan, 2007).

Literatür incelendiği zaman liderlikle pek çok liderlik türü olduğu ve her birinin benzerlik ve farklılıklarının olduğu gözükmemektedir. Öğretimsel liderlikle ilgili yapılan araştırmalar incelendiği zaman ise öğretimsel liderliğin öğrenme-öğretme süreçleri ile daha fazla ilişkili olduğu görülecektir. Çünkü öğretimsel liderlikte merkezde öğrenci vardır ve öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmak için çevrenin düzenlenerek öğrenenlere uygun bir öğrenme ortamı oluşturulması öğretimsel liderin temel görevi olduğu düşünülmektedir (Kıral & Aksoy, 2018).

Eğitim ve öğretimin gerçekleşme sürecinde öğrencinin içinde bulunduğu eğitim ortamı da amaçların gerçekleşmesi bakımından büyük öneme sahiptir. Eğitim ve öğretim ortamının düzenlenerek uygun bir öğretim ortamının oluşturulması öğretim liderinin özellikleri arasındadır (Yorulmaz & Gündüz, 2018).

Geleneksel eğitim anlayışlarında sınıf öğretmenleri sınıfta disiplin sağlayıcı, bilgiyi aktarıcı konumda iken yapılandırıcı eğitim anlayışlarında ise danışman konumundadır. Danışman konumunda olan öğretmenler iş birliğini artırır, öğrenciler arasındaki etkileşime önem verir ve grup çalışmalarını özendirir (Çifçili, 2009).

Tüm açıklamalar düşünüldüğü zaman öğretmenlerin öğretimsel liderliğe sahip olması beraberinde; meslektaşları ile iyi ilişkiler kurmasını, amaçlanan çıktılara erişilmesi, öğrencilerine rol model olması, meslektaşları tarafından örnek alınarak onlara katkı sağlaması beklenmektedir (Altunay, 2017).

1.3.6.1. Öğretimsel Liderliğin Özellikleri

Öğretimsel liderlik karizmatik bir liderlik olarak nitelendirilmemektedir. Aynı zamanda öğretimsel liderlik için olağanüstü bir kişisel özelliklere sahip olmak gerekmemektedir. Öğretimsel liderliğin yoğunlaştığı nokta öğretimdir. Bundan dolayı bu liderlik özelliği eğitim yoluyla kazanılabilir (Çelik, 2012).

Özden (2002, s.141) okul yöneticilerinin öğretim liderlik özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Öğretmenlerin gelişimine destek sağlar.
- Sınıf gözlemlerine önem verir.

- Öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerindeki tartışmalara liderlik eder.
- Öğrenci başarısının takibi ve ölçümü konusunda öğretmenlere yardımcı olur.
- Daha etkili bir öğretim konusunda okul çevresindeki kaynakları harekete geçirir.
- Öğretim ile ilgili sorunlarda okuldaki öğretmenler tarafından başvuru alan ilk kişidir.
- Öğretim programı çerçevesinde içerik sunumu konusunda öğretmenler ile görüş alış veriş yapar
- Okul hakkında net bir vizyona sahiptir.
- Öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla öğretmenlerin performanslarını değerlendirmede bulunur.

Araştırmalar incelendiğinde etkili okul araştırmalarının temelini Öğretimsel Liderlik Kuramı oluşturduğu görülmektedir. Eğitimle ilgili eski liderlik kuramları yönetsel rollerle ön plana çıkarken öğretimsel liderlikte ise öğretimi geliştirmeye yönelik etkinliklerin ağırlık kazandığı görülmektedir (Çelik, 2012).

Araştırmalar incelendiğinde öğretimsel liderliğin sadece okul yöneticilerin yerine getirmesi gereken liderlik davranışları olmadığı, sınıfın lideri ve yöneticisi konumunda olan öğretmenlerin de sınıflarında öğretimsel lider olmaları gerektiği görülecektir (Buyrukçu, 2007).

Temeli öğretimin geliştirmesi olan öğretimsel liderlik, okul çevresinin üretken bir çevre olarak düzenlenmesi ve çevrenin tamamen öğretime yönelik olarak düzenlenmesini amaç edinmektedir (Çelik, 2012).

Öğretimsel liderlerden beklenen, eğitim-öğretim örgütlerinin öncelikli görevi olan gerekli şartların oluşturulmasını sağlamaktır. Ayrıca öğretimsel liderlik, öğrencilerin belirlenen amaçları doğrultusunda yetiştirilmesi için uygun öğrenme koşullarının sağlanarak okul çevresinin istenilen hale getirilmesidir (Kıral & Aksoy,2018).

Öğretimsel liderlik kuramını eğitimsel liderlik açısından temel sonuçlarını sıralayacak olursak sonuçlar aşağıdaki gibi olabilir (Çelik, 2012):

- Öğretimsel liderlerin tüm enerjisini okuldaki öğretimin gerçekleştirilmesi için harcadıkları görülmektedir.
- Öğretimsel liderlik araştırmaları etkili okul araştırmalarını hızlandırmış ve etkili okulun temelinde güçlü bir öğretimsel liderliğin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretimsel liderliğin diğer liderlik yaklaşımlarına oranla eğitim alanına özgü olarak tasarlanan bir liderlik yaklaşımı olduğu görülmektedir.
- Öğretimsel liderlik okullarda ve özellikle sınıflarda öğretimin geliştirilmesi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.
- Öğretimsel liderliğin belirli bir kişilik özelliklerinden ziyade bir yetiştirme tarzı olduğu görülmektedir.
- Öğretimsel liderlik incelendiğinde okulun temel misyonun daha etkili ve kaliteli bir eğitim vermek olduğu görülecektir.
- Öğretimsel liderin, eğitimde kalite düşüklüğünün önlenmesi için gerekli önlemleri alır ve öğretimin kalitesini kontrol etmeye yönelik bir liderlik yaklaşımı olduğu görülmektedir.
- Öğretimsel liderlik okul yöneticisinin uzman bir öğretmen rolü biçmektedir.

1.3.6.2. Öğretimsel Liderliğin Boyutları

Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini belirlemek için Şişman (1996) tarafından geliştirilip Coşar (2014) tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretimsel rollerini belirlemek için uyarlanan, beş temel boyut ve bu boyutlara ilişkin onar alt görev boyutu olarak elli davranış boyutu özetlenmiştir.

1.3.6.2.1. Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

Eğitim programlarının amacında insan yetiştirme vardır. Bu yetiştirme sürecinin gelişigüzelikten sıyrılıp amaçlar doğrultusunda belirli bir düzen ve planla gerçekleştirilmesi çağdaş eğitim anlayışlarının vazgeçilmezlerindendir. Genel olarak düşünüldüğünde tüm canlılar, özele inildiğinde ise insanların çağdaş bulgular ve bilgiler ışığında yetiştirilmesi gerekmektedir (Taşdemir, 2006). Derslerin planlama aşaması ise çağdaş bulgular ve bilgiler ışığında planlanıp bu çerçevede amaçlar belirlenmesi

gerekmektedir. Bu çalışmada “Dersin Amaç Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinden beklenen davranışlar aşağıda özetlenmiştir:

Dersin genel amaçları konusunda öğrencilere açıklamalar yapmak. Bütün öğrencilerin dersler için belirlenen amaçları paylaşmasına öncülük etmek. Derslerin amaçlarını günün ihtiyaçları doğrultusunda güncellemek. Derslerin amaçları geliştirirken öğrencilerin mevcut başarı durumlarını göz önünde tutmak. Okul amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına dikkat etmek. Veliler ve öğrenciler ile gerçekleştirilen toplantılarda derslerin amaçları hakkında tartışmalar açmak. Öğrencileri derslerin amaçlarına yönelik çalışmaları konusunda teşvik etmek. Amaçları belirlerken öğrencilerin mevcut başarılarını arttırıcı amaçların belirlenmesine dikkat etmek. Derslerin amaçlarını uygulamaya konulmasında öncülük etmek. Tüm öğrencilerin başarı beklentilerinin en yüksek seviyede olması konusunda teşvik etmektir.

1.3.6.2.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Etkili bir sınıf yönetiminin vazgeçilmezlerin arasında; sınıfta etkili ve verimli bir iletişim olması, etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması, sınıf içerisinde etkili ve verimli zaman kullanımı ve sınıf kurallarının belirlenip ve geliştirilmesi gibi bir çok bilgi ve beceri içermektedir (Gökalp & Gönülal, 2017). Bu çalışmada “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinden beklenen davranışlar aşağıda özetlenmiştir:

Eğitim-öğretim süresinde gerçekleştireceği aylık çalışma planını hazırlamak. Hazırlayacağı çalışma planında öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate almak. Dersler ile ilgili materyal (kitap, dergi vb.) seçiminde aktif olmak. Öğretim için ayrılan zamanı etkili kullanmak. Ders dışı yapılacak olan sosyal, kültürel ve eğitsel faaliyetlere öğrencilerin katılmasını teşvik etmek. Derslere öğrencilerin zamanında gelmelerini sağlamak. Derslere zamanında başlayıp zamanında sonlandırmak. Dersler için ayrılan zamanın büyük kısmını öğretim faaliyetlerine katılarak geçirmek. Derslerin kesintiye uğramaması için yönetimle iş birliği yaparak gerekli tedbirleri almaktır.

1.3.6.2.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Çağdaş eğitim anlayışlarında değerlendirme öğrencinin gelişim süreci hakkında genel bir yargıya varma açısından önemlidir. Değerlendirme ile öğrencilerin, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerini, bilgi ve becerilerini, derse devamlılığını vb. süreçler hakkında

bilgi vermektedir. Çağdaş eğitim anlayışlarında değerlendirmede sonuçtan ziyade sürece odaklanıldığı görülmektedir (Çubukçu & Girmen, 2008).

Bu çalışmada “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinden beklenen davranışlar aşağıda özetlenmiştir:

Öğretmenlerin başarı durumları hakkında zümre ve branş öğretmenlerle görüşmek. Öğretim programındaki güçlü ve zayıf yönleri belirlemeye yönelik zümre öğretmenler ile görüşme yapmak. Sınav sonuçları neticesinde ders programını gözden geçirme ve gerektiği zaman düzeltmeler yapmak. Sınav sonuçları neticesinde başarısı eksik olan öğrencilerin tespitini yapmak. Ders başarıları hakkında öğrencilere geri dönüt sağlamak. Öğrencilerin başarı durumları hakkında veli ve öğrencilere sözlü ya da yazılı bilgilendirme yapmak. Davranışları ile okul ve sınıfta üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirmek. Sınıf içi yapılan gözlem sonrası öğrencilerle gözlem sonuçlarını paylaşmak. Öğretimi değerlendirirken öğrencilerin yapmış oldukları sınıf içi öğrenci çalışmalarını gözden geçirmek. Sınıf sorunlarını görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olmaktır.

1.3.6.2.4. Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Bilgi toplumunda okulların temel görevi olarak, problem çözme becerisine sahip, kendini sürekli yenileyen ve güncelleyen, bilgiyi sorgulayan, karşılaştığı problemlere karşı yeni çözümler üretebilen bireyler yetiştirmektir (Parlar, 2012).

Bu çalışmada “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinden beklenen davranışlar aşağıda özetlenmiştir:

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin üst düzey performans göstermeleri konusunda teşvik etmek. Başarı ve üstün çabalarından ötürü öğrencilere övgüde bulunmak. Çabalarından ötürü öğrencileri yazılı olarak takdirde bulunmak. Öğrencilerin gelişim ve eksiklerini gidermek için kurslar açmak. Öğrencilerin kendi gelişimlerini sağlayabilecekleri kurslardan yararlanmaları için kurslardan (sınav, kurs vb.) haberdar etmek. Kendini geliştirme çabasında olan öğrencilere fırsatlar sağlamak. Derslerle ilgili gazete ve dergilerdeki haberleri sınıfın duyuru panosunda yayınlamak. Uzman kişileri sınıfa davet etmek. Okul içerisinde ve okul dışarısında öğrencilerimizin katıldıkları çalışmaları (Kurs, sınav vb.) sınıfta sunmaları için fırsat ve zaman ayırmak. Öğrencilerin okul içerisinde ve okul dışarısında öğrencilerimizin katıldıkları

Çalışmalarda (Kurs, sınav vb.) edindikleri bilgi ve becerileri derslerde kullanılmasını sağlamaktır.

1.3.6.2.5. Düzenli ğretme - öğrenme çevresi ve İkliminin Oluşturulması

Öğrenci gelişimini ve başarısını etkileyen pek çok etmek vardır. Öğrencilerin gelişim ve eğitsel başarılarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen etmenlerden birisi de eğitim ve öğretimin gerçekleştiği evre ve sınıf iklimidir. Oluşturulan olumlu sınıf iklimi öğrencilerin eğitsel başarısını ve gelişimini olumlu yönde desteklerken, olumsuz sınıf iklimi de öğrenci başarısını ve gelişimini engellediği görülecektir (Baştepe, 2012, s.82).

Bu alışmada “Düzenli ğretme - öğrenme çevresi ve İkliminin Oluşturulması” boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinden beklenen davranışlar aşağıda özetlenmiştir:

Öğrenciler arasında takım ruhu oluşması için öncülük etmek. Öğrencileri sahip oldukları sorumlulukları yerine getirmeleri konusunda desteklemek. Etkili bir ğretim-öğrenmenin gerçekleşmesi için eğitim ortamında düzen ve disiplini sağlamak. Sınıftaki tüm öğrencileri başarılı olabilecekleri konusunda inandırmak. Sınıf içinde ve sınıf dışındaki eğitim ortamlarını öğrencilerin zevkle öğrenecekleri eğitim ortamı olarak düzenlemek. Sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilerin birbiri ile kaynaşmalarını sağlayacak sosyal aktiviteler düzenlemek. Sınıf içerisinde farklı ve yeni görüşler ortaya atan öğrencilerin görüşlerini önemsemek. Sınıfta oluşabilecek bireysel ya da gruplar arası çatışmalar karşısında sınıfın zarar görmesini engellemek. Sınıfta yapılacak etkinliklerde öğretimle ayrılan zamanı diğer konulara oranla daha fazla zaman ve kaynak ayırmak. Öğrencilerin başarısını artırmak için veliler ve çevrenin sınıfa olan desteğini sağlamaktır.

1.4. Akademik İyimserlik

İyimserlik, genellikle her işi ve düşünceyi iyi olarak nitelendiren bir tutum, her durumdan iyi bir çıkış yolu uman dünya görüşü ve insanların bütün durum ve olayların iyiye gideceğine ilişkin düşüncelerinin genel adıdır (TDK, 2011).

İyimserlik kavramını analiz eden ilk psikolog Seligman’dır. Seligman (1998), okullardaki meydana gelen başarının sebeplerine geleneksel bir bakış açısı ile bakıldığı

zaman iyimserliğin motivasyon ve yetenek kadar önemli bir işlevinin olduğunu ifade etmiştir (Erdoğan, 2013).

Öğretmenler bulundukları konum gereğince başta öğrenciler olmak üzere toplumun her kesiminden insanları etkileyebilme özeliğine sahiptirler. Bu açıdan düşünüldüğü zaman karşılaştıkları problemlere karşı iyimser bir tavır alabilen, yaşamdan haz alan, olaylara pozitif bakabilen, yaşamında hedefler çerçevesinde uğraş içerisinde olan, yaşamdan doyum olan vb. bireyler olmaları yetiştirdikleri öğrencilere ve diğer insanlara rol model olmaları açısından önem arz etmektedir (Demir & Murat, 2017).

İyimserliğe sahip olan kişiler karşılaştıkları durumlar karşısında olumlu sonuçlar beklentisi içerisinde olurlar. Öğretmenler eğer iyimser bir bakış açısına sahiplerse eğitim süreci sonucunda hedeflerin gerçekleşeceğine ve öğrencilerde olumlu sonuçlar çıkacağına inanırlar (Uzun, 2014, s. 23).

Psikoloji biliminde iyimserlik kavramının çokça kullanılmaya başlandığı ve üzerinde durulduğu görülmektedir. İyimserlikle kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar neticesinde literatüre birçok kavram eklenmiştir. Bu kavramlardan biride Seligman'ın (1998) oluşturmuş olduğu “Öğrenilmiş İyimserlik” kavramıdır. Bu çalışmalardan sonra ise Hoy ve arkadaşları (2006) yılında “Akademik İyimserlik” kavramını literatüre sokmuştur (Uzun, 2014, s.14).

Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy tarafından yapılan çalışma sonucunda akademik iyimserlik kavramı öğrencinin başarısı ile ilişkili olduğu düşünülen akademik vurgu, kolektif yeterlik ve güven öğelerini üzerine bina edilerek oluşturulmuştur. Bu üç özellik akademik iyimserliğin temelini oluşturmaktadır (McGuigan & Hoy, 2006).

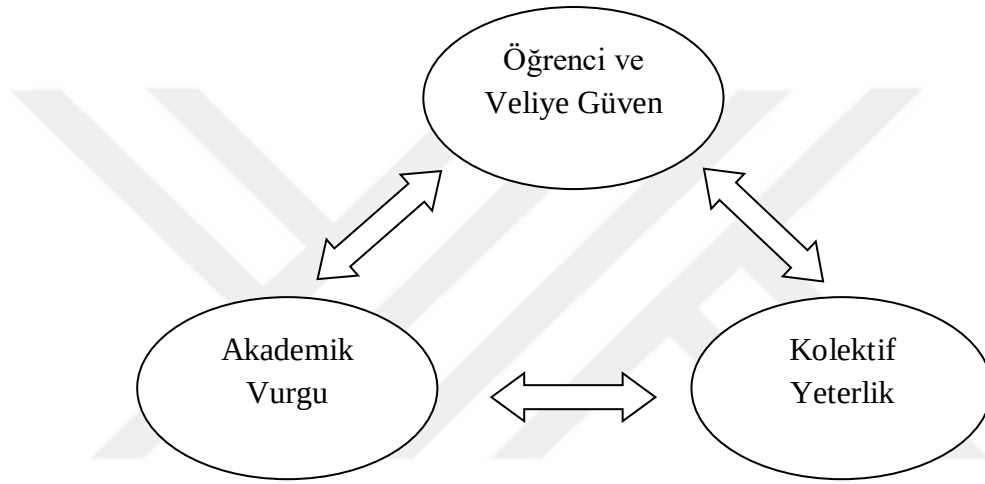
Akademik iyimserlik kavramı; öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını amaçlar doğrultusunda istendik yönde değiştirebilme inançları olarak ifade edilmektedir (Çoban & Demirtaş, 2011).

Öğrencilerin başarısını artırmanın birçok yolu vardır. Bu yollardan birisi de öğrencilerin başarabilecekleri konusunda kendilerine olan inançlarının tam olması ve öğretmenlerinin de öğrencisinin başaracağına inanmasıdır. Çünkü öğrenci başarısı ile öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki inancı doğru orantılıdır. Öğretmen ve öğrencinin böyle bir inancı sahip olmaları başarıyı beraberinde getirecektir. Literatür

incelendiği zaman başkalarının başarabileceğine ilişkin olumlu inançları akademik iyimserlik kavramı ile açıklandığı görülmektedir (Yılmaz & Kurşun, 2015).

Akademik iyimserlik davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutlardan oluşmaktadır. Bilişsel boyut olarak kolektif yeterlik, duyuşsal boyut olarak öğrenci ve veliye güveni ve davranışsal boyutu olarak ise akademik vurgu söylenebilir. Ayrıca bu öğelerde birbiri ile karşılıklı bir nedensellik bağlarının olduğu düşünülmektedir (Hoy, 2012). Şekil 1.1’ de bu ilişki gösterilmiştir.

Şekil 1.1: Akademik İyimserliğin Boyutlarının Üçlü Karşılıklı İlişkisi



Kaynak: Hoy, (2012, s.86).

Akademik iyimserlik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları açısından zenginlik içermektedir. Ayrıca akademik iyimserliğin üç unsuru (öğrenci ve velilere güven, akademik vurgu ve kolektif yeterlilik) birbiri ile dinamik bir ilişki içerisindedir. Akademik vurgu, kolektif yeterliliği kolaylaştırır ve bu da akademik vurguyu pekiştirme özelliğine sahiptir. Ayrıca kolektif yeterlilik öğrenci ve veliye olan güveni artırır, güven ise kolektif yeterliliği pekiştirecektir. Bununla birlikte güven akademik vurguyu güçlendirir bu da güveni artırır. Kısaca bu üç öğe (öğrenci ve velilere güven, akademik vurgu ve kolektif yeterlilik) birbiri ile dinamik ve karşılıklı nedensellik ilişkisi barındırmaktadır (Smith & Hoy, 2007, s.560).

Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006), bu üç öğenin (akademik vurgu, kolektif yeterlik ve güven) tek bir kavram üzerinde birleşerek ayrı bir güç oluşturduklarını, bu gücün öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin sosyoekonomik koşullardan daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Hoy ve arkadaşları meydana gelen bu gücün okulda yer alan

öğretmenlerin davranışlarını şekillendirerek okuldaki öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilemiştir ve öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini öğretmenler arasında da geliştirdiğini ifade etmişlerdir (Fırat, 2016).

Yapılan araştırmalar neticesinde akademik iyimserlik ile öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları arasından doğrusal ilişki olduğu gözlemlenmektedir. Bir okulda öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyinin yüksek olması o okuldaki öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Akademik başarılarını yüksek olan okullar incelendiği zaman akademik iyimserlik düzeylerinin de yüksek olduğu gözlemlenmektedir (Yılmaz & Yıldırım, 2018). Aynı zamanda akademik iyimserliğe sahip öğretmenler öğrencilerinin başarılı olacakları inançlarıyla birlikte onların başarılı olabilmeleri için uygun ortam oluşturma gayreti içerisinde de olurlar (Yılmaz & Kurşun, 2015).

Öğretmenlerde ve okul yöneticilerinde bulunması gereken özelliklerden birisi de akademik iyimserliktir. Öğrencilerin başarısını en üst seviyeye getirmede olumlu etkiye sahip olan akademik iyimserliğin hangi koşullarda olduğu ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin nasıl artırılacağı önem kazanmıştır (Ermiş, 2022). Akademik iyimserliği yüksek olan öğretmenler öğrencilerin başarılı olmalarına yönelik oluşturulan hedeflerin gerçekleştirilmesinde inanç ve motivasyonları yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca veliler ve öğrenciler ile güven ve işbirliği içerisinde oldukları görülmektedir (Yılmaz & Kurşun, 2015).

Yapılan tüm açıklamalar düşünüldüğünde akademik iyimserliği kısaca; okulun ve öğretmenlerin, belirlenen hedefler doğrultusunda öğrencilerinin akademik ve sosyal olarak başarılarında olumlu değişiklikler yapabileceğine yönelik beklenti ve tutumları olarak ifade edilebilir (Ergen, 2016, s.40). Ayrıca yapılan araştırmalar incelendiği zaman akademik iyimserliğin okulun akademik iyimserliği ve öğretmenin akademik iyimserliği olmak üzere iki boyuttan meydana geldiği görülmektedir (Uzun, 2014, s. 23).

1.4.1. Okulun Akademik İyimserliği

Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin öğrenmelerinin nasıl daha iyi olabileceği ve öğretmenlerin de nasıl daha iyi bir öğretim gerçekleştirecekleri üzerine yoğunlaşıldığı gözlemlenmektedir. Öğrenme ve öğretimin daha iyi gerçekleşmesi ise

bazı öğelere bağlı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar neticesinde ise bu öğelerden birinin de okulların akademik iyimserliği (academi coptimism of school) olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir & Pektaş, 2017).

Okul başarısı üzerinde birçok faktörün etkili olduğu bilinmektedir. Bunlardan biri de öğretmenlerin, okullarının başarılı olacağı hakkındaki olumlu tutumlarıdır. Öğretmenlerin okulunun başarılı olabileceği yönündeki olumlu tutumu, okulun etkinliğine katkı sağlayacaktır. Bundan hareketle okulun tüm paydaşlarının okul başarısına yönelik olumlu tutumları okulun akademik iyimserliğini kapsamaktadır (Gökler & Taştan, 2018, s. 336). Ayrıca okulun akademik iyimserliği; okul örgütlerinin iyi bir öğrenme ve öğretim gerçekleştirmesine yönelik iyimser bir bakış açısına sahip olması olarak da ifade edilmektedir (Özdemir & Pektaş, 2017).

Öğrencilerin okul başarıları üzerinde birçok faktörün etkili olduğu bilinmektedir. Bu öğelerden birisi de öğrencilerin sosyoekonomik durumlarıdır (Smith & Hoy, 2007).

Sınıflar özelinde düşünüldüğü zaman güvenli bir sınıfın ortamının olması öğrenci davranışlarında köklü değişiklikleri beraberinde getirecektir. Güvenli bir sınıf ortamının vazgeçilmez öğeleri ise; saygı, empati ve dürüstlüktür. Güvenli sınıflar öğrencilerin özgürce düşüncelerini ifade edeceği, kendini rahat hissedeceği, uyarılmışlık düzeyinin istenilen seviyede olacağı ortamlardır. Böyle bir ortamda gerçekleşen eğitimler hedeflere ulaşma olasılığı daha yüksek olacaktır. Bu tür sınıfların oluşturulması istenilen başarıya ulaşmak açısından önemli olacaktır (Çoban & Demirtaş, 2011).

Akademik iyimserliği yüksek okulların özellikleri arasında güven, akademik vurgu ve yeterlilik vardır. Bu üç özellik okulların özelliği olmanın yanında öğrenci başarısı üzerinde güçlü ve olumlu sonuçlar oluşturmaktadır (Smith & Hoy, 2007). Bu özelliklerden kolektif yeterlilik okullardaki öğretmenlerin öğrencilerinin mevcut akademik başarılarını artırabileceklerine yönelik pozitif ortak inançlarıdır. Kolektif yeterlilik düzeyleri yüksek olan okullar incelendiği zaman okuldaki öğretmenlerin öğrencilerinin başarılı olmaları için daha çok çaba harcadıkları ve hedeflere ulaşma konusunda başarılı oldukları görülecektir (Ergen, 2016).

Akademik iyimserliği yüksek okullar incelendiğinde bu okulların güçlü diğer bir özelliğinin de güven boyutu olduğu görülecektir. Bu okullarda öğrenci ve velilerle olan ilişkilerde güçlü bir güven duygusu hâkimdir (Özdemir & Pektaş, 2017).

Akademik iyimserliği yüksek olan okulların diğer bir özelliği de akademik vurgudur. Akademik vurgu iyimserliğe dayalı bir öğrenme ortamının hazırlanmasıdır. Bununla beraber öğretmen, öğrenci ve velileri başarıya ulaşma konusunda işbirliği içerisinde olmaları, kendi sorumluluklarını gereğince yerine getirmeleri ve okul tarafında akademik başarının önemsendiği okullar akademik vurgu düzeyleri yüksek olan okullardır. Bu okullar incelendiği zaman akademik iyimserliklerinin yüksek olacağı görülecektir (Yılmaz & Kurşun, 2015, s. 50).

1.4.2. Öğretmenin Akademik İyimserliği

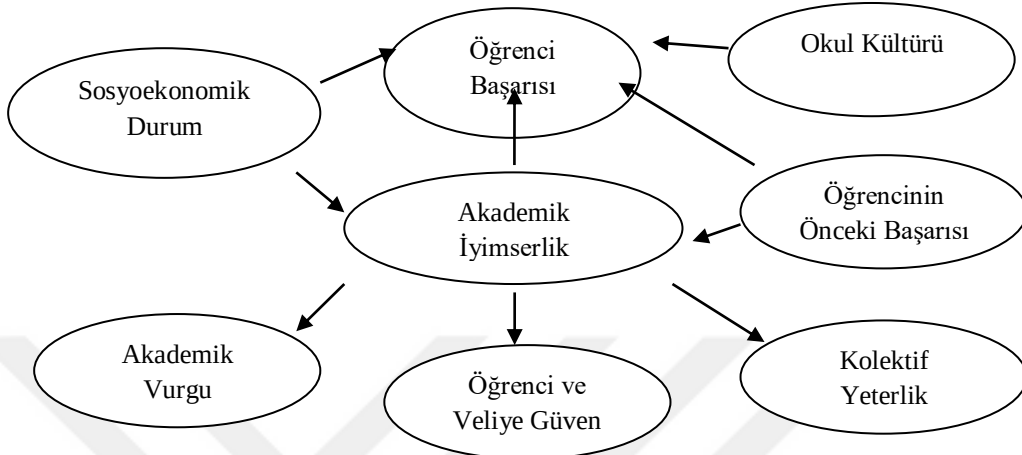
Akademik iyimserlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin mesleğine yönelik kendilerinden beklenen mesleklerini en iyi şekilde yerine getirmeleri ve öğrenci başarısı için kapasitelerini en iyi şekilde kullanmalarıdır. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerine ilişkin etmenlerin bilinmesi, öğrencilere verilecek eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olması açısından büyük öneme sahiptir. Uygun eğitim ortamının oluşturularak öğrencilere sunulacak eğitimin kalitesinin iyi olması, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanabilecek eğitimin verilmesi ve eğitim ortamında güven ve işbirliğinin yüksek olması öğretmenlerin akademik iyimserlikleri yüksek olması ile ilgilidir (Özdemir & Kılıç, 2014).

Akademik iyimserliğe sahip öğretmenlerden beklenen, imkan verildiğinde tüm öğrencilerin başarılı olabileceği düşüncesine sahip, aileler ve öğrencileri ile iyi iletişim becerisi olan, tüm öğrencilerin ise eşsiz bir birey olduğuna inanarak eğitim sürecini yürütmesidir (Yılmaz & Kurşun, 2015).

Akademik iyimserliğe sahip öğretmenler hedefleri belirlerken, öğrencileri başarabilecekleri yüksek düzeyde hedefler belirleyerek onlarında başarıma duygusunu tatmalarını isterler. Böylelikle öğrencilerin yüksek motivasyona sahip oldukları görülür ve öğretmenlerde öğrencilerin başarıları ile gurur duyarak kendi motivasyonlarını da sağlayabilirler (Bozkurt & Ercan, 2017).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde ise öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini etkileyen bazı faktörler olduğu görülecektir.

Şekil 1.2: Akademik İyimserlik Ve Öğrenci Başarısı Arasındaki Kuramsal İlişkiler



Kaynak: Hoy, vd., (2006).

Şekil 1.2 incelendiğinde öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini; öğrencinin önceki başarıları ile öğrencinin sosyo-ekonomik durumunun doğrudan etkilediği görülmektedir. Ayrıca bu iki değişkenin öğrenci başarısı üzerinde de etkisinin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte şekil incelendiğinde öğrencinin önceki başarıları hem öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde etkisinin olduğu ve öğrencinin oluşacak başarısında da belirleyici etkenlerden olduğu anlaşılabacaktır (Fırat, 2016).

Öğrenci başarısı üzerinde akademik iyimserliğin üç boyutunun etkili olduğu görülmektedir. Bu boyutlar; öğretmenin öz yeterliliği (yeterlik algısı), öğretmenin öğrenciye ve veliye güveni ve öğretmenin akademik vurgusu şeklinde sıralanabilir. Bu üç boyut her biri kendi içerisinde ayrı bir önem taşımakla birlikte, öğretmenlerin bu üç boyuttan herhangi birinde meydana gelecek olumlu değişimler diğer boyutları da olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Ergen, 2006).

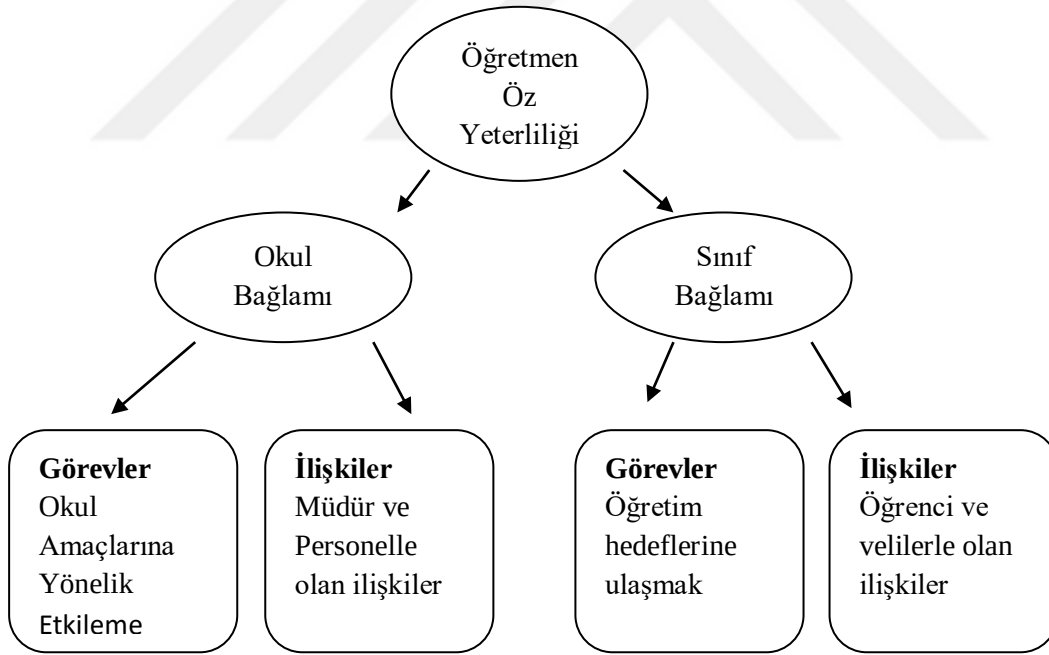
1.4.2.1. Öğretmenin Öz Yeterliği (Yeterlik Algısı)

Yeterlilik, bir işi, bir görevi gereğince yerine getirebilme özelliklerine sahip olmak olarak ifade edilmektedir. Yeterlilik kavramını öğretmen açısından düşündüğümüzde ise öğretmenin, bilgi, beceri, tutum ve anlayış olarak öğretmenlik

mesleğini vermiş olduğu görev ve sorumlulukları yerine getirebilecek donanımda olması olarak ifade edilmektedir (Çoban, 2010).

Bandura (1977) öz yeterliliği, kişilerin gelecekte meydana gelebilecek durumlara karşı gerçekleştireceği hareketleri planlaması ve uygulamasına yönelik olarak kendi yeterlilik inancı olarak ifade etmiştir. Öz yeterlilik insanların davranışları ve motivasyonlarını etkilemekle beraber kişilerin yaşamlarında önemli etkilere sahip eylemleri de etkileme özelliğine sahiptir (Arseven, 2016). Literatür incelendiğinde psikoloji, spor, sağlık ve eğitim gibi pek çok alanda ilgi çeken ve araştırma konusu olan öz yeterlilik ilk olarak Bandura tarafından sosyal öğrenme kuramında kullanıldığı görülmektedir (Gökdağ Baltaoğlu, vd. 2015). Ayrıca Bandura (1986) öz yeterliliği, kişinin bir işi başarabilme kapasitesine olan inancı ile kişinin başarıya ulaşmak için gerekli davranışları organize edebilmeye yönelik inancı olarak ifade etmiştir (Yalçın, 2013).

Şekil 1.3: Öğretmen Öz Yeterliliğinin Sistemle Olan İlişkisi



Kaynak: Freidman ve Kass, (2002).

Şekil 1.3 de öğretmenlerin yeterlik algılarının şematik bir gösterimidir. Şekil 1.3 incelendiğinde, öğretmenin mesleki öz yeterlik algılarını, hem öğretmenin mesleğini icra ettiği sınıflarla hem de mesleğini yaparken ilişkide olduğu diğer paydaşlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf içerisinde ve sınıf dışına ilişkin görev ve ilişkiler sıralanmıştır (Freidman ve Kass, 2002).

Yapılan alışmalar incelendiğinde rretmenlerin çalışmalarının örgütsel yn ve bu ynn rretmenlerin yeterlilik duygusu üzerindeki etkisi vurgulanmıştır. rretmenlerin çalıştıkları okul iklimi, personeller arasındaki topluluk duygusu vb. okul değişkenleri rretmenlerin yeterlilik duygusu üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Freidman ve Kass, 2002). Ayrıca rretmenlerin öz yeterlilik inançlarında önceki yaşantılarının ve diğer insanlardan aldıkları dntlerinde etkili olduğu görülmektedir. rretmenler geçmiş yaşantılarında olumlu dönütler aldığında öz yeterliliğinin yüksek, olumsuz dönütler almış ise öz yeterliliklerini düşük olabileceği görülecektir (zata, 2007).

Kişinin z yeterliliğin belirlenmesi ve geliştirilmesinde kendini yargılama biçimi de önemlidir. Bu noktadan dşnldğu zaman rretmenlerin kendilerini yargılama biçimleri mesleki yaşamları boyunca etkili bir eğitim-rretim hizmeti vermelerinde büyük öneme sahiptir. rretmenler bu yargılama sonucunda kendilerini geliştirme ihtiyaını hissedecektir. Bu da rretmenleri gelişim ve değişime itecektir (zdemir, 2008). Mesleki olarak kendine yönelik yaptėı bu yargılama sonucunda mesleki açıdan kendini yeterli gören rretmenler sorumluluk almaktan ve girişimde bulunmaktan kaçınmadıkları görülmüştür. Bu da beraberinde eğitim ve rretimde kalitenin artışını ve öğrencilerin başarısına yönelik olumlu yönde etkiyi getirecektir. Aynı zaman da bu rretmenler başarmama nedenlerini kendi yetersizliğine bağlamazlar, kendilerine olan inançları tamdır ve başarılı olmak için çaba içerisinde olurlar. Bundan dolayı rretmenlerin yeterlilik algısı ğrenci başarısı üzerinde etkili olan öğelerdendir (Ergen, 2016).

rretmenlerin öz yeterliliği, öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesine yönelik pozitif yönde katkı sağlayacaklarına yönelik kendilerini yeterli düzeyde görmeleri olarak ifade dilmektedir. Okulun ortak yeterliliği ise okuldaki tüm rretmenlerin akademik yönden kendilerine inanması, kendilerini öğrencilerini hedeflenen başarıya ulaştırabilecek kapasiteye sahip görmeleri ve kendilerini eğitim ve rretim açısından yeterli hissetmeleri olarak ifade edilebilir (Altınmakas Semizler, 2021).

rretmenlerin öz yeterliliğiyle beraber kolektif yeterlilikte rretmenin içinde bulunduğu grup için önem arz etmektedir. Kolektif yeterlik grup üyelerinin hedeflenen

başarıya ulaşmak için ihtiyaç duyulan kapasiteye sahip olma inançları olarak ifade edilmektedir (Kocaekşi, 2005, s. 39). Öz yeterlilik kavramı kişinin bir işi yapabilmek için kendi kapasitesine olan inancı iken kolektif yeterlik ise okuldaki öğretmenlerin ortak kapasitelerine olan inançları olarak da nitelendirilebilir (Kurt, 2012).

Aşağıda tabloda öz yeterlik ve kolektif yeterlik karşılaştırılması verilmiştir:

Tablo 1.2: Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterliğin Karşılaştırması

Öz Yeterlik	Kolektif Yeterlik
Bireylerin bir işi başarabilmesine yönelik bireysel inançları	Grup üyelerinin bir bütün olarak paylaştıkları kapasitelerine yönelik algıları
Bireyin kendi yetenek algısı	Grubun bir bütün olarak kapasitelerine yönelik inançları
Bireysel düzeyde ortaya çıkan tutumdur	Grupsal düzeyde ortaya çıkar
Kişinin hedeflenen işi yapabilme inancı	Grubun hedeflenen işi ne kadar düzeyde yapacağına ilişkin ortak inanç
Bireysel algılardır	Sosyal Algılardır
Bireyin kendi performansı ve buna ilişkin algılarını ifade eder	Eşgüdüm, etkileşim vb. sosyal dinamikleri kapsamaktadır

Kaynak: Kurt, 2012

Öğrencilerin başarısı üzerinde öğretmenlerin kolektif yeterlilik düzeylerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin kolektif yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesine yönelik her çalışma öğrencilerinde akademik başarılarını olumlu etkileyeceği düşünülmektedir (Kurt, 2009). Bunun yanında öğrencilerin akademik başarısının artırılmasında etkili olan öğelerden biride öğrenme ortamının etkililiğidir. Öz yeterlilik inancının yüksek olduğu öğretmenlerden beklenen bir diğer özellik ise etkili bir öğrenme ortamı oluşturmalarıdır. Ayrıca bu öğretmenlerin de etkili bir öğrenme ortamı oluşturacağına inanması beklenmektedir (Akkoyunlu, vd., 2005).

Tüm bunlar düşünüldüğünde öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının yükseltilmesi öğretmenlerin mesleklerini daha yüksek bir doyumla yapması ve öğretmenlerin yapmış oldukları öğretimin kalitesi açısından büyük öneme sahiptir (Kurt, 2012).

1.4.2.2. Öğretmenin Öğrenci ve Velilere Güveni

Sosyal bilimler insanların yalnız başına yaşayamayacağı gerçeğini ortaya çıkarmıştır. İnsanların birçok önemli ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaçlardan birisi de diğer

insanlardır. Sosyal ihtiyaçları olan insanları diğer insanlardan ayırmak insanlar için verilebilecek ceza olacaktır (Çoban, 2010). Sevmek, sevilme, yardımcı olma, takdir edilme, şefkat gösterme, sorumluluk alma vb. insanların sosyal ihtiyaçları arasındadır. Bu ihtiyaçlar karşılıklı güven duygusu ile giderilmektedir (Yılmaz, 2005). Güven kavramı en genel ifade ile doğruluğa ve dürüstlüğü dayanan bir kavram olarak ifade edildiği görülmektedir. Literatür incelendiği zaman örgütsel başarıda güven kavramının gerekli olduğunun ve bu kavramın yerleşmesi için zaman ve emek gerektiği konusunda hemfikir olunmuştur. Ayrıca güven ilişkisinin kişiler arası ve örgüt içi geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir (Demircan & Ceylan, 2003).

İnsanların kendilerini rahatça ve açıkça ifade ettikleri ortamların kendilerini güvende hissettikleri ortamlar olduğu görülmektedir. Bunun yanında örgüt içerisinde iş birliğin yüksek olduğu ortamların da güven düzeylerinin yüksek olduğu ortamlar olduğu görülmektedir. Örgüt içerisinde güven ilişkileri yüksek olması çalışanlar arasında iletişim kanallarının açık olmasını sağlayacaktır. Güven ilişkisi beraberinde iş birliği ve başarıyı getirecektir (Altınmakas Semizler, 2021). Okullarda ise güven kavramı öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiyi oluşturarak bu ilişkiyi en üst düzeye çıkarmak açısından en önemli öğelerden biridir. Öğretmenlerin sınıflarında oluşturdukları güvenli ortamlar sayesinde öğrenciler olumlu öğrenmeler gerçekleştirir, yanlışlarını görerek ders çıkarabilir, kendilerini rahat hissettikleri eğitim ortamlarında öğrenim görme imkanı yakalarlar. Veliler ise öğretmenlerin öğrencileri için en iyisini düşündüğünü düşünerek motive olabilirler. Ayrıca sınıf ortamındaki güven ilişkiler sayesinde öğrenciler tüm odağını öğrenmeye yoğunlaştırma imkanı bulurlar (Yıldız, 2011).

Güven kavramını eğitim açısından büyük önem arz etmektedir. Öğrenci başarısının yüksek olan okullar incelendiğinde; yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında güven ilişkisinin yüksek olduğu gözlenecektir (Çağlar, 2013, s.261). Eğitim süreci içerisinde güven duygusunun varlığı başarının artmasında büyük katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda örgüt içinde paylaşılan güven duygusu okul içerisindeki örgütsel güveninde artmasını beraberinde getirecektir. Bunun sonucu olarak yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli örgüte olan bağlılıkları ve örgüt içerisinde uyum ile çalışma istekleri artacaktır bu da hedeflerin gerçekleşmesi açısından önemli olacaktır (Altınmakas Semizler, 2021).

Öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin yüksek olmasında yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olmalarının yanında öğrenci ve velilerine yönelik güven duygusunun da yüksek olması gerekmektedir. Güven ilişkilerin sürdürülebilir olmasında büyük öneme sahiptir. Yapılan araştırmalarda pozitif ilişkilerin esas bileşenlerinden birisi de güven duygusu olduğu görülmektedir (Çoban, 2010). Kişiler bulundukları gruplar içerisinde grubu ne kadar çok benimserlerse o kadar gruba dahil oldukları ve grup etkinliklerinde istekli oldukları görülmektedir. Bireylerin örgüt içerisinde hedeflere ulaşması için örgütün hedeflerinin içselleştirerek, örgüte yönelik güveninin ve bağlılığının sürdürülebilir olması gerekmektedir (Akın & Orman, 2015). Bu bağlamda öğrenci başarısı için öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri yüksek olması yeterli olmayabilir. Öğretmenin öz yeterliliği yanında okulun diğer paydaşları olan öğrenciler ve veliler ile de yüksek düzeyde ilişki içerisinde olması gerekmektedir (Ergen, 2016).

1.4.2.3. Öğretmenin Akademik Vurgusu

Akademik vurgu, öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarının hedefler doğrultusunda da gerçekleşmesi için yapılması gereken etkinliklere etkin katılımlarının sağlanması, dersleri etkili bir biçimde anlatabilme, derslerin işlendiği mekanların dersler için uygun koşullara getirilebilmesi, ders zamanlarını etkili şekilde kullanabilme, etkili ödev verme ve bu ödevlerin takibi gibi davranışlar gösterme ve bu davranışların devamlılığının olması olarak ifade edilebilir (Ergen, 2016). Akademik yönden istenilen hedeflerin gerçekleşmesinde okulun tüm paydaşlarının başarıya ulaşılacağına olan inançlarının yüksek olmasının pozitif bir etkisinin olduğu görülmektedir. Yüksek inanç beraberinde akademik yönden birbirini motive ederler paydaşlar getirecektir. Bireyler bu inanma ve birbirine destek olma ile akademik vurgu bilincine ulaşabileceklerdir. Çünkü öğrencilerin akademik vurgu anlayışına sahip olmaları, hedeflere ulaşmak için verilen görevleri istekli yapmalarına bu da öğretmenlerin elde edilecek başarının bir üst seviyesini hedeflemelerine ve hedefe ulaşmak için ısrarcı olmalarını sağlayacaktır (Aydın, 2019). Bir okulda akademik vurguya önem verilmesi o okulda hedeflenen başarıya yönelik yapılacak etkinliklerin gerçekleştiğinin bir göstergesi olarak görülmektedir. Gerçekleşecek etkinliklerde öğretmenler, okul idaresi ve veliler ile iş birliği içerisinde olarak öğrencilere rehberlik yapacaklardır (Altınmakas Semizler, 2021).

Akademik iyimserliğin alt boyutları olan öz yeterlik, güven ve akademik vurgu birbiri ile etkileşim halinde olan kavramlardır. Bu kavramlar öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlayacaklardır. Bundan dolayı okulların hedeflenen başarıya ulaşması, öğrenci başarısının artması için bu kavramlara önem verilmesi ve her boyutunun bütünsel bir biçimde yaklaşılarak geliştirilmesi için çaba harcanması gerekmektedir (Altınmakas Semizler, 2021).

1.5. İlgili Çalışmalar

Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlikleri, öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik ile ilgi yurt içinde ve yurt dışında birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Aşağıda yapılan bazı çalışmalar hakkında bilgi verilecektir.

1.5.1. Öğretimsel Liderlik İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bozan ve Bozan (2023) okul müdürlerinin öğretimsel lider olarak nasıl algılandıkları, beklentilerin ne olduğu ve hangi tür işlev yerine getirdiklerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, öğretimsel liderlik ile eğitimin farklı alanlarının paralel gittiğine ve okul yöneticilerinin bazı konularda eksiklikleri olsa da genel olarak bu yeterliliğe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Şafak Kumbasar (2022) Bursa ilinde ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerine ne düzeyde yerine getirdiklerine yönelik görüşlerini belirlemek için yaptığı araştırmada, yapılan analizler neticesinde 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderliğe rollerini yerine getirme düzeyi olarak en olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretimsel liderlik yapma düzeyleri hakkındaki yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin yüksek seviyede olduğu anlaşılmıştır.

Sultan vd. (2022) Malezya'daki okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları iki okulların performans ve başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik uygulamalarının düzeylerinin yüksek olduğu ve okul başarısı arasında zayıf bir negatif korelasyonun olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ma ve Marion (2021) okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri üzerine etkisini araştırdığı çalışmasının neticesinde okul

müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin olumlu bir öğrenme ortamı ve öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri üzerinde doğrudan ve olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Wahab vd. (2020) okul müdürlerinin öğretimsel liderlikleri ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışma, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ve öğretmenlerin performanslarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretimsel liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin performansları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Altunay (2017) sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin yapılan çalışmalar sistematik bir biçimde incelenmiştir. Bu çalışma neticesinde öğretimsel liderliğin okulların etkinliğini artırmada önemli bir araç olduğunu belirtmiş ve öğretimsel liderlik kavramının önemini vurgulamıştır. Sınıf içerisinde öğretmenlere yönelik öğretimsel liderlik davranışlarının geliştirilmesi için desteklenmesi önerisinde bulunulmuştur.

Kaya (2017) öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarına gösterme düzeyleri ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik hakkındaki görüşlerini belirlemek için yaptığı araştırmasında, ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecesine yönelik algılarının ve öğretimsel liderlik davranışlarının önemine yönelik beklentileri arasında ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının gerekliliğine yönelik beklentilerinin oldukça yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bundan dolayı ülkemizde öğretimsel liderlik kavramının uygulanması ve geliştirilmesi için öğretmenlerin istekli ve hazır oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Ayık ve Şayır (2014) öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi belirleyeme yönelik oluşturduğu çalışma sonucunda, örgüt iklimi boyutlarının öğretimsel liderliğin bütün boyutları ile orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hopkins (2013) öğretim liderliği ve okul gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla geliştirdiği çalışmada öğrenci başarısının yükseltilmesinde tutarlı bir liderlik tarzının olduğunu savunmuştur. Ayrıca öğretim liderliğinin bir yandan öğretme ve

öğrenmeye odaklanma ve kapasitesinin geliştirilmesi açısından önemli olduğunu ifade etmiştir.

Coşar (2010) Bolu merkez ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerinin yapma düzeylerinin farklı boyutlara göre değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyi olarak en az etkili boyutun öğrenme süreci ve öğrencileri değerlendirme ile dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutlarının olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Buyrukçu (2007) sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini belirlemek ve öneride bulunmak amacıyla öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini alarak gerçekleştirdiği çalışmada; okul yöneticileri ve öğretmenlerin genel olarak görüş birliğinde olarak, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yeterli düzeyde gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca elde ettiği bulgular neticesinde okul müdürlerinin görüşlerinin öğretmenlerden elde ettiği görüşlerden daha olumlu olduğu ve bu da sınıf öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini en yüksek seviyede göstermesini gerekli kıldığını vurgulamıştır.

Akgün (2001) ilkökul okul müdürlerinin öğretimsel liderliğini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri neticesinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını genellikle yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

1.5.2. Akademik İyimserlik İle İlgili Çalışmalar

Tümkaya ve Yetkin (2023) sınıf öğretmenlerinin bireysel yılmazlıkları ile akademik iyimserliklerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin bireysel yılmazlıkları ile akademik iyimserlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile bireysel yılmazlıklarının üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ermiş (2022) okul kültürü ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Zonguldak ilinde görev yapan 401 ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, okul kültürü ile okulun akademik iyimserliği arasında pozitif yönde orta düzeyli bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca

okul kültürünün başarı boyutu öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin güven, öz yeterlik ve akademik vurgu boyutlarını yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Pakiş ve Deniz (2020) farklı branştan öğretmenlerin duygusal zeka yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılıkları üzerine etkilerini belirlemeye yönelik 709 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, duygusal zekanın; akademik iyimserlik üzerinde negatif yönde, psikolojik dayanıklılık üzerinde ise pozitif yönde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kürkçü (2019) sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliğine yönelik algı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada; öğretmen özerkliği, akademik iyimserlik ve öğretmen liderliği algılarının yönelik genel toplam ve alt boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerin iyi düzeyde özerklik ve öğretmen liderliği, orta düzeyde akademik iyimserliği sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Aydın (2019) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime yönelik inançları ve akademik iyimserliklerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmada; elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin en çok benimsedikleri eğitim felsefesinin varoluşçuluk olduğu ve en az benimsenen eğitim felsefesinin ise esasicilik felsefesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık eğitim inançlarının yordamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz ve Kurşun (2015) öğretmen algılarına göre okul kültürü ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi ve okul kültürünün akademik iyimserliği yordayıp yordamadığını belirlemeye yönelik yapılan çalışmada; örgüt kültürü ile akademik iyimserlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örgüt kültürünün akademik iyimserliğin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köksever (2015) ilkokul öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik 366 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda öğretmenlerin akademik iyimserliklerini etkileyen faktörler ile öğretmenlerin iş doyumlarını etkileyen faktörler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çağlar (2013) okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik 605 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmada, okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeylerinin, okul türü, kıdem, cinsiyet, öğrenci sayısı ve okulda görev yapan öğretmen sayısına göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile değişime açıklık düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca okulun akademik iyimserliği okulun değişime açıklığını anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Allen (2011), şehir merkezlerinde yer alan ilköğretim okullarda akademik iyimserlik, öğrenci başarısı ve öğretimsel liderlik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışma yapmıştır. Öğrenci başarısını ölçmek için üçüncü sınıf İngilizce ve matematik başarısını kullanmıştır. İlk faktör analizi sonucunda akademik iyimserliğin, güven, akademik vurgu ve kolektif yeterliliğin birleşik bir yapı olduğunu doğruladı. Akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı ve akademik iyimserlik ve öğretimsel liderlik arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğunu doğrulamıştır. Ayrıca öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısı arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çoban ve Demirtaş (2011) okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin okullarının akademik iyimserliklerine yönelik görüşleri ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mascall vd. (2008) dağıtımçı liderlik ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik oluşturduğu bu çalışmada, yüksek düzeyde akademik iyimserliğin liderlik dağılımlarına yönelik pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu bunun aksine düşük düzeyde akademik iyimserliğin liderlik dağılımına yönelik negatif ve anlamlı şekilde ilişkinin olduğu bulgularına ulaşmıştır. Ayrıca dağıtımçı liderlik ile diğer okul liderlik özellikleri hakkında kanıtlar sunmaktadır.

Smith ve Hoy (2007) şehirlerdeki okullarda akademik iyimserlik ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, akademik iyimserliğin öğrenci

başarısını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca meydana çıkan bulgular doğrultusunda şehir merkezindeki okulların performansını artırıcı yeni çıkarımlar oluşturmuştur.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın veri toplama tekniği ve veri toplama araçları, çalışma grubu, araştırmanın evren ve örneklem seçimi, veri toplama süreci, araştırmada kullanılan analizler ve verilerin güvenilirliği ve geçerliliği hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma da, sınıf öğretmenlerin öğretimsel liderlik düzeyleri ve akademik iyimserlik düzeylerini ve varsa bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli kullanılmıştır. Korelasyonel tarama yöntemini, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve varsa hangi derece bir ilişkinin olduğunu belirlemek amacıyla yapılan nicel araştırma modelidir. Yapılan bu tarama sonucunda ortaya çıkan ilişkiler gerçek bir neden sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz. Ortaya çıkan ilişkiler bize o yönde ipuçları vererek bir değişkenin durumu hakkında bilgi edinilmesi halinde diğer değişken hakkında fikir edinmemize yardımcı olur (Karasar, 2020).

İki yada daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler hakkında neden sonuç ile ilgili ipucu elde etmek amacıyla yaygın olarak kullanılan araştırma tekniği korelasyon (correlational) araştırmasıdır (Büyüköztürk vd. 2017). Bu amaçla sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algı düzeyleri ile akademik iyimserlikleri algı düzeyleri arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişki miktarının belirlenip yorumlanması amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk,2021, s.31).

2.2. Çalışma Grubu, Araştırmanın Evren ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Erzincan ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evren içerisinde bulunan her kişi, örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahip olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile bir bireyin seçilmesi diğer bireyi etkilememektedir ve her bireyin seçilme ihtimali aynıdır. Ayrıca temsil edici bir örneklem seçiminde en geçerli ve en iyi yolun seçkisiz örnekleme olduğu görülmektedir (Büyüköztürk vd. 2017, s.88).

Çalışma evreni kapsamında çalışmaya katılacak öğretmen sayısını belirlemek amacıyla Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılmış ve Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde resmi okullarda 531 sınıf öğretmenin görev yaptığı bilgisi edinilmiştir.

Alınan bilgiler neticesinde evren büyüklüğü 531 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ise .05 hata payı ve %95 güven düzeyi dikkate alınarak hesaplanacak örneklem büyüklüğü Cochran (1962) tarafından önerilen formül kullanılmıştır (Akt. Yeşil, 2018).

$$n = \frac{\frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

N: Evren büyüklüğü (531)

n: Örneklem büyüklüğü

d: tolerans miktarı (.05)

t: Güven düzeyinin tablo değeri (%95 güven düzeyinde t=1.96'dır)

PQ: Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

PQ=(.05).(.05)= .25

Yukarıdaki formüle göre yapılan işlem neticesinde örneklem büyüklüğü yaklaşık olarak 224 kişi olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen veri toplama işlemi neticesinde araştırmaya 226 kişi katılmış. Araştırmaya katılan gruba ilişkin demografik bilgiler aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 2.1: Katılımcılara Ait Demografik Bulguların Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	130	57,5
	Erkek	96	42,5
Medeni Durum	Bekar	42	18,6
	Evli	184	81,4
Kıdem	0-5 Yıl	31	13,7
	6-10 Yıl	40	17,7
	11-15 Yıl	30	13,3
	16-20 yıl	44	19,5
Öğrenim Durumu	21+	81	35,8
	Lisans	206	91,2
	Lisansüstü	20	8,8
Sınıf Durumu	Bağımsız Sınıf	197	87,2
	Birleştirilmiş Sınıf	29	12,8
Okulun bulunduğu Yerleşim Yeri	Merkez	185	81,9
	Köy	41	18,1

Tablo 2.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %57,5'i (n=130) kadın, %42,5'i (n=96) erkektir. Medeni durum incelendiğinde öğretmenlerin %18,6'sı (n=42) bekar, %81,4'ü (n=184) evlidir. Kıdem durumu incelendiğinde öğretmenlerin; %13,7'si (n=31) 0-5 yıl kıdeme, %17,7'si (n=40) 6-10 yıl kıdeme, %13,3'i (n=30) 11-15 yıl kıdeme, %19,5'i (n=44) 16-20 yıl kıdeme ve %35,8'i (n=81) 21+ yıl kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Öğrenim durumuna bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin; %91,2'sinin (n=206) lisans mezunu olduğu ve %8,8'inin (20) ise lisansüstü düzeyde mezun oldukları görülmektedir. Sınıf durumu incelendiğinde öğretmenlerin; %87,2'sinin (n=197) bağımsız sınıflarda ve %12,8'inin (n=29) birleştirilmiş sınıflarda görev yaptıkları görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yerleri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin; %81,9'unun (n=185) merkezi okullarda ve %18,1'inin (n=41) ise köy okullarında görev yaptıkları görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Tekniği

Yapılan bu çalışmada, öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik olmak üzere iki değişken vardır. Araştırmada ilkokul sınıf öğretmenlerinin düşüncelerine göre öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmeleri ile akademik iyimserlik düzeylerinin belirlenip, bu iki değişken cinsiyet, medeni durum, öğretmenlik yılı, kıdem, sınıf durumu, öğrenim düzeyi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve bu iki değişken arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Yapılan bu araştırmada kullanılacak ölçekler literatür taraması neticesinde güvenilirliği ispatlanmış ölçme araçları içerisinde seçilmiş olup, verileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarını Belirleme Anketi” ve “Akademik İyimserlik Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanacak olan kişisel bilgi formu ile sınıf öğretmenlerinin; cinsiyet, medeni durum, kıdem, öğrenim durumu, sınıf durumu (birleştirilmiş sınıf, müstakil sınıf) ve okulun bulunduğu yerleşim yeri (köy ve merkez) bilgilerine ait veriler toplanacaktır.

2.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Anketi

Şişman (1996) tarafından okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen anket Coşar (2010) tarafından Şişman’ında (1996) görüşleri alınarak sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini belirlemek için uyarlanmıştır. Orijinal ölçekte yer alan 5 boyut ve bu boyutlara ilişkin 50 madde konu alan uzmanları görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Her anket maddesi beşli likert tipinde “Her Zaman”, “Çoğu Zaman”, “Ara sıra”, “Çok Seyrek” ve “Hiçbir Zaman” seçenekleri bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçekte sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderliklerinin belirlenmesi amacıyla "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" boyutlarından 50 anket maddesinden oluşmaktadır (Coşar, 2010).

Birinci alt boyut soruları 10 maddeden oluşmaktadır ve 1 ile 10. Madde arasındadır. İkinci alt boyut 10 maddeden oluşmaktadır ve 11-20 arasındadır. Üçüncü alt boyut 10 maddeden oluşmaktadır ve 21-30 arasındadır. Dördüncü alt boyut 10 maddeden oluşmaktadır ve 31-40 arasındadır. Beşinci alt boyut 10 maddeden oluşmaktadır ve 41-50 arasındadır (Coşar, 2010).

Anketi Şişman’ında (1996) görüşleri alınarak konu alan uzmanlarının tavsiyeleri doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine uyarlanmış. Bu işlem için 15 İlköğretim okullundan 278 öğretmene uygulanmıştır. Cronbach Alpha yöntemi ile yapılan hesaplamada her maddeye ilişkin güvenilirlik değeri aşağıda tabloda verilmiştir (Coşar, 2010).

Tablo 2.2: Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Güvenilirlik Değerleri

Öğretimsel Liderlik Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Değeri
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	10	0,87
Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	10	0,87
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	10	0,86
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	10	0,87
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	10	0,88

Uygulanan anket sonucu bulunan Cronbach Alpha değeri anketin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Anketi, Demirhan (2015) “İngilizce Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Değerlendirilmesi” çalışmasında da kullanılmış ve araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde alt boyutların Cronbach’s Alfa Katsayıları 0.78 ile 0.84 aralığında bulmuş ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini ölçeğinin tamamı için güvenilirlik katsayısını 0,946 olarak tespit etmiştir. Buradan hareketle ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik değerlerinin uygun olduğu söylenebilir.

2.3.3. Akademik İyimserlik Ölçeği

Akademik İyimserlik Ölçeği’nin geliştirilmesi için Woolfolk Hoy, Hoy, ve Kurz’un (2008) ilköğretim öğretmenleri için geliştirdikleri akademik iyimserlik ölçeği incelendikten sonra Ergen (2016) tarafından 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Bayburt ilinde görev yapan 31 sınıf öğretmenine öğrencilerin akademik başarılarını artırılmaya yönelik kompozisyon yazdırılmıştır. Yazılan bu kompozisyonlar Woolfolk Hoy, Hoy,

ve Kurz'un (2008) ölçeğindeki ifadeler göz önüne alınarak beşli likert tipinde 134 maddeden oluşan bir taslak form oluşturulmuştur.

Form maddeleri araştırmacı ve danışman tarafından aynı anlama gelen bazı sorular çıkarılmıştır. Bu eleme sonucu 33 soruya indirilip beşli boyut halinde; özyeterlik (10 madde), velilere güven (6 madde), öğrencilere güven (7 madde), yöneticilere güven (6 madde) ve akademik vurgu (4 madde) oluşturulmuştur (Ergen, 2016).

Akademik iyimserlik Ölçeğinin son hali açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda son halini almıştır. Bu sonuçlara bakılacak olursak yapılan faktör analizi sonucunda alt ölçekler düzeyinde faktör yük değerleri, birinci faktör (Özyeterlik) için .60 ile .74 arasında; ikinci faktör (Öğrencilere Güven) için .64 ile .76 arasında; üçüncü faktör (Yöneticilere Güven) için .75 ile .78 arasında; dördüncü faktör (Velilere Güven) için .63 ile .77 arasında; beşinci faktör (Akademik Vurgu) için .69 ile .73 arasında değişmektedir. Akademik iyimserlik ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 33 madde ve beşli faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir (Ergen, 2016).

Akademik iyimserlik ölçeğine ilişkin birinci düzey DFA sonucu görülmektedir. Açıklayıcı faktör analizi ile elde edilmiş olan beş faktörlü yapıya ilişkin modelin iyi uyum verdiği görülmektedir. Bu kapsamda $\chi^2 /sd = 1,81$ olduğu göz önünde bulundurulduğunda modelin iyi uyum verdiği söylenebilir. DFA neticesinde verilen uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA .060, NFI .94, RFI .94 indekslerinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu bununla birlikte RMR .036, NNFI .96, CFI .97, AGFI .90, GFI .92 uyum indekslerinin mükemmel uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu uyum indeksleri neticesinde Akademik iyimserlik ölçeğinin beşli ölçekli yapısının model uyumunu sağladığı ve yapı geçerliliğine sahip olduğu söylenebilir (Akt. Ergen, 2016).

Akademik iyimserlik ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık analizi ve iki yarı güvenilirliği analizi yapılmış ve iç tutarlılık katsayısının .92, iki yarı güvenilirlik katsayısının .87 olduğu görülmüştür. Bu da akademik iyimserlik ölçeğinin yeterli güvenilirlik değerlerine sahip olduğunun göstergesidir (Ergen, 2016). Yapılacak olan bu araştırma için her iki araştırmacıdan da gerekli izinler alınmıştır (Ek.5).

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce, açık erişime sahip olan ve veri toplama sürecinde kullanılacak ölçekleri geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler yazılı olarak alınmıştır (Ek-3). Ardından Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi (EBYÜ) etik kurulundan araştırma uygunluk izni alınmıştır (Ek-2). Daha sonra ölçekleri uygulamak için, Erzincan Valiliği ve Erzincan Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek-1). Veri toplama sürecinde; alınan izinler doğrultusunda, denetimi okul idaresinde olmak üzere gönüllülük esasına göre Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından imzalanan ve mühürlenerek veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına göre olduğu ölçeğin yönergesi kısmında açıklanmış ve ayrıca araştırmacı tarafından araştırmaya katılan öğretmenlere sözlü olarak ifade edilmiştir. Araştırma boyunca etik kurallar ve bilimsel araştırma esasları göz önünde bulundurularak araştırma süreci araştırmacı tarafından sürdürülmüştür.

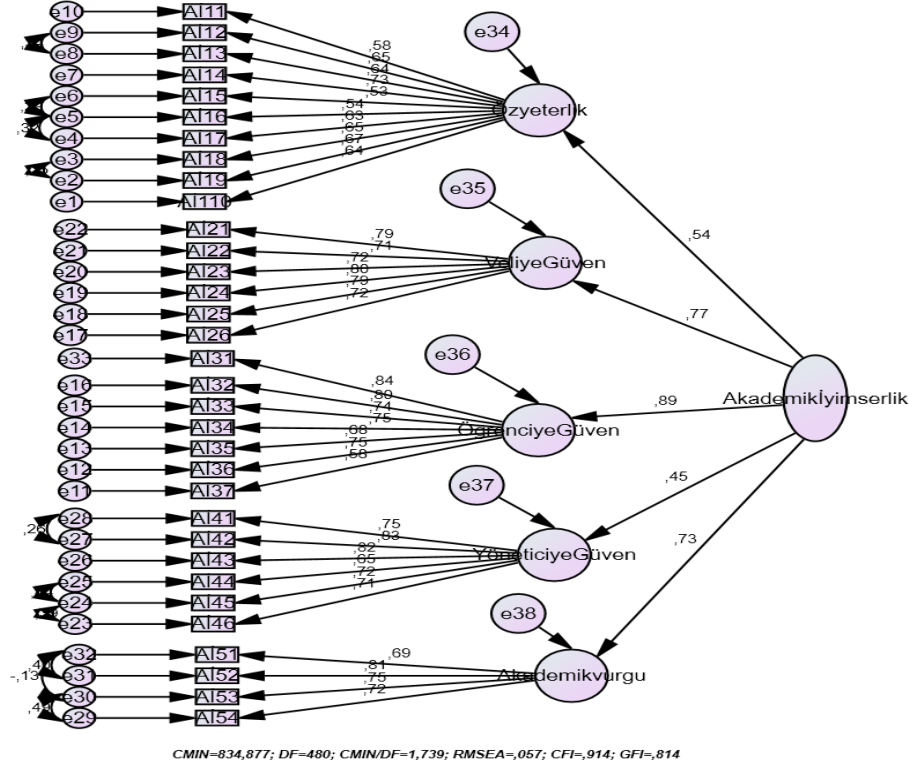
2.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Gerçekleştirilen bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik düzeyleri, ölçekleri oluşturan araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş olup ayrıntılı bir biçimde veri toplama başlığında verilmiştir. Öğretimsel liderlik ölçeğinin kullanıldığı (Coşar, 2010; Güzel, 2015) ve akademik iyimserlik ölçeğinin kullanıldığı (Ergen, 2016) çalışmalar incelendiğinde ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliklerinin sağlandığı ve elde edilen sonuçlarında benzerliği ölçeklere olan güveni artıracaktır.

Araştırmada kullanılan akademik iyimserlik ve öğretimsel liderlik ölçeklerinin geçerlilik doğrulaması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ortaya çıkan sonuçlar Şekil 2.1 ve Şekil 2.2’de verilmiştir.

Aşağıda Şekil 2.1 de Akademik iyimserlik yapı geçerliliğinin doğrulanması için Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) verilmiştir.

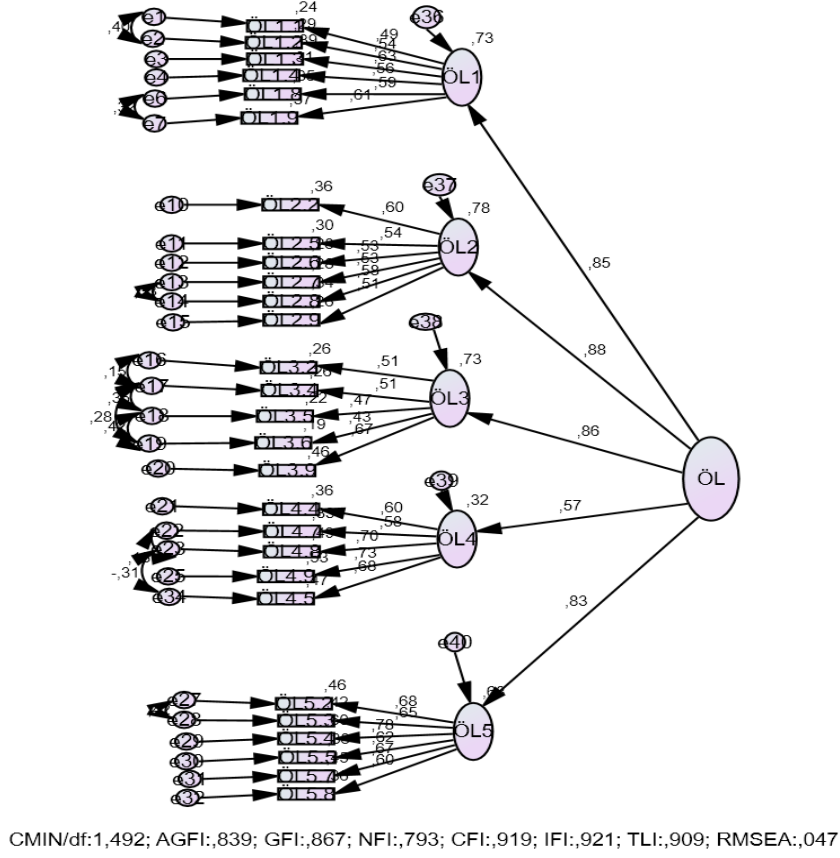
Şekil 2.1: Akademik İyimserlik 2. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi



Şekil 2.1 incelendiğinde Akademik iyimserlik ölçeğinin yapı geçerliliğini ölçek için uygulanan DFA neticesinde elde edilen uyum indeksinin ($\chi^2/sd=1,739$; RMSEA=.057; CFI=.914; NFI=.820; GFI=.814) veriler incelendiğinde; RMSEA'nın 0,1 den küçük ve χ^2/sd değerinin 5'in altında olması verilerin kabul edilebilir bir sınır içerisinde olduğuna işaret etmektedir (Çokluk vd., 2021, s.315).

Öğretimsel Liderlik yapı geçerliliğinin doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) hesaplanmış ve şekil 2.2'de verilmiştir.

Şekil 2.2: Öğretimsel Liderlik 2. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi



Şekil 2.2 incelendiğinde öğretimsel liderlik ölçeğinin yapı geçerliliğini ölçek için uygulanan DFA neticesinde; bazı maddelerin yük değerlerinin istenilen seviyede çıkmaması, bazı maddelerin ise binişik özellik göstermesi ve elde edilen uyum indeklerinin istenilen seviyede çıkmaması sonucunda bazı maddeler kullanılmamıştır (Maddeler: 5, 6, 7, 10, 11, 13, 14, 20, 21, 23, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 36, 40, 41, 46, 49, 50). Maddeler çıkarıldıktan sonra yapılan DFA neticesinde uyum indeksinin ($\chi^2/sd=1,492$; $RMSEA=.047$; $CFI=.919$; $NFI=.793$; $GFI=.867$) çıktığının ve elde edilen veriler incelendiğinde; $RMSEA$ 'nın 0,1 den küçük ve χ^2/sd değerinin 5'in altında olması verilerin kabul edilebilir bir sınır içerisinde olduğuna işaret etmektedir (Çokluk vd., 2021, s.315).

Öğretimsel liderlik ölçeğinde kullanılan maddeler Tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2.3: Öğretimsel Liderlik Ölçeği Kullanılan Maddeler

Öğretimsel Liderlik Ölçeği	Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	M1, M2, M3, M4, M8, M9
	Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	M12, M15, M16, M17, M18, M19
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	M22, M24, M25, M26, M29
	Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	M34, M35, M37, M38, M39
	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	M42, M43, M44, M45, M47, M48

Öğretimsel Liderlik ölçeğinde kullanılmayan maddeler Tablo 2.4 da verilmiştir.

Tablo 2.4: Öğretimsel Liderlik Ölçeği Kullanılmayan Maddeler

Öğretimsel Liderlik Ölçeği	Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	M5, M6, M7, M10
	Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	M11, M13, M14, M20
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	M21, M23, M27, M28, M30
	Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	M31, M32, M33, M36, M40
	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	M41, M46, M49, M50

Bu araştırma için Öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik ölçeklerinin iç tutarlığının bulunması için Cronbach Alfa hesaplanmış ve tablo 2.5 ve 2.6 de verilmiştir

Tablo 2.5: Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin Güvenilirlik Değerleri

Öğretimsel Liderlik Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Değeri
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	6	0,88
Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	6	0,88
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	5	0,88
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	5	0,89
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	6	0,88
Öğretimsel Liderlik Toplam	28	0,87

Tablo 2.6: Akademik İyimserlik Ölçeğinin Güvenilirlik Değerleri

Akademik İyimserlik Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Değeri
Öz Yeterlik	10	0,88
Velilere Güven	6	0,88
Öğrencilere Güven	7	0,89
Yöneticilere Güven	6	0,89
Akademik Vurgu	4	0,87
Akademik İyimserlik Toplam	33	0,87

Cronbach Alpha (a) güvenilirlik katsayısı hesaplama olarak ifade edilebilmektedir. Güvenilirlik katsayısı “1’e ne kadar yakın olursa ölçmeler hatadan o oranda arınık olur” şeklinde yorumlanmaktadır. Kuramsal olarak 1 ifadesi hatasız ölçmeyi ifade ettiği görülmektedir (Can, 2022, s.47). Yapılan analiz sonucu ortaya çıkan değerler incelendiğinde ise iki ölçekten elde edilen Cronbach Alpha değerlerin 1’e yakın olduğu görülmektedir. Bunun sonucu olarak ise ölçme araçlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada kullanılan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik düzeylerini belirleme ölçeği ile akademik iyimserlik ölçeğinin yeterli düzeyde geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğu yapılan analizler sonucunda anlaşılmıştır.

2.6. Araştırmada Kullanılan Analizler

Verilerin çözümlenmesi ve analizinin yapılması sürecinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Ayrıca verilerin çözümlenmesi sürecinde alt problemlere uygun farklı analizler yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerin öğretimsel liderlik düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Aritmetik ortalamanın hesaplanması sürecinde her iki ölçekte de beşli likert tipi kullanıldığından dereceli ölçek puan aralığı hesaplanmasında ($5-1=4$), ($4/5=0,80$) katsayıları dikkate alınarak aşağıdaki tabloda değerlendirme aralığı kullanılmıştır.

Tablo 2.7: Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik ve Akademik İyimserlik Algıları Aritmetik Ortalama Değerlendirme Aralığı

Değer Aralığı	Aritmetik Ortalama Aralığı
1	1.00-1.79
2	1.80-2.59
3	2.60-3.39
4	3.40-4.19
5	4.20-5.00

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ile akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişki miktarının belirlenip yorumlanması amacıyla kullanılmaktadır. Korelasyon analizinde varsayımlarından biri de verilerin normal dağılım sergilemesidir (Büyüköztürk,2021, s.31). İdeal bir normallik dağılımında grubun ortalamasına, ortancasına ve tepe değerine bakılır ve bu verilerin

birbirine göre yakınlığına bakılarak normallik konusunda bir fikir yürütülebilir. Ayrıca normalliği test edilmek istenen grubun çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak da bu değerlerin sıfıra yakınlık değerlerine göre normallik konusunda fikir yürütülebilir (Can, 2022, s.84-86). Verilerin normallik dağılımının sergileyip sergilemediğinin incelemek amacıyla, aritmetik ortalama, ortanca değer, histogram grafiği, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir.

Aşağıda verilere ait; aritmetik ortalama, ortanca değer, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri verilmiştir.

Tablo 2.8: Çarpıklık ve Basıklık Değerlerine İlişkin Bulgular

		$\bar{X}$	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Öğretimsel Liderlik Alt Boyutları	Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	4,44	4,50	-0,32	-0,75
	Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	4,51	4,50	-0,45	-0,84
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	4,50	4,60	-0,41	-0,94
	Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	3,90	4,00	-0,22	-0,84
	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	4,59	4,67	-0,74	-0,40
	Öğretimsel Liderlik Toplam	4,40	4,43	-0,19	-0,75
Akademik İyimserlik Alt Boyutları	Özyeterlik	4,61	4,70	-0,62	-0,69
	Velilere güven	3,95	4,00	-0,42	-0,19
	Öğrencilere güven	4,27	4,28	-0,28	-0,38
	Yöneticilere güven	4,46	4,50	-0,75	-0,06
	Akademik vurgu	4,36	4,50	-0,55	-0,50

Tablo 2.4 incelendiği zaman ortanca ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin de -1 ile +1 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Morgen vd. (2004) genel geçer kural olarak; çarpıklık katsayısının -1 ile +1 arası değerlerini normal dağılımın ölçüsü olarak kabul etmemizi önermiştir (Can, 2022, s. 87). Buradan hareketle elde edilen verilerin normal dağılım sergilediğini söyleyebiliriz.

Araştırmada çoklu regresyon analizi öncesinde mahalanobis uzaklığı, çoklu değişkenli normalliği, histogram grafiği, artık değerler üzerinde saçılım grafiği, Q-Q

pilot ile incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün 50'nin üzerinde olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi ile normallik test edilmiştir. Bununla birlikte dağılıma ait çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Çizilen Q-Q pilot ve histogram grafikleri incelendiğinde tüm değerlerin normalliğe işaret eden değere yakın olduğu; Kolmogorov-Smirnov testinin ise 0,05'ten küçük olup anlamlı olduğu ve bu durumun verilerin normallikten uzaklaştığına işaret ettiği; ancak çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelendiğinde -1 ile +1 değerleri arasında olduğu bu nedenle de sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ile akademik iyimserlik düzeyleri normal dağıldığı sonucuna ulaşabiliriz. Ayrıca yapılacak olan istatistiklerde anlamlılık düzeyi .05 seçilmiştir.

Normallik varsayımları sağladığı görüldükten sonra sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik algılarının cinsiyet, medeni durum, kıdem, öğrenim durumu, sınıf durumu ve yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi, ikiden fazla gruptan oluşan değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik algıları arasında ilişkinin bulunup bulunmadığını incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısının akademik iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca kategori sayısı 2'den fazla olan grup farklarının belirlenmesinde Post Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULARI

Bu bölümde; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik algılarının ne düzeyde olduğu; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserliğinin cinsiyet, medeni durum, kıdem, öğrenim durumu, sınıf durumu ve yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algıları akademik iyimserlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

3.1. Bulgular

3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserliğe yönelik algı düzeylerini belirlemeye yönelik betimsel istatistik analizi yapılmış olup analize ilişkin veriler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1:Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik ve Akademik İyimserlik Düzeyleri

		N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss.
Öğretimsel Liderlik	Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	226	3,33	5,00	4,44	0,41
	Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	226	3,50	5,00	4,51	0,37
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	226	3,40	5,00	4,50	0,41
	Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	226	2,00	5,00	3,90	0,70
	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	226	3,33	5,00	4,59	0,40
	Öğretimsel Liderlik Toplam	226	3,50	5,00	4,40	0,34
Akademik İyimserlik	Öz Yeterlik	226	3,80	5,00	4,61	0,35
	Velilere Güven	226	2,00	5,00	3,95	0,67
	Öğrencilere Güven	226	3,00	5,00	4,26	0,50
	Yöneticilere Güven	226	2,83	5,00	4,46	0,53
	Akademik Vurgu	226	3,00	5,00	4,35	0,57
	Akademik İyimserlik Ortalama	226	3,45	5,00	4,36	0,36

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderliğin alt boyutlarına ilişkin algıları; Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması ($\bar{X}$ =4.44, ss. =0.41), Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi ($\bar{X}$ = 4.51, ss.=0.37), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi ($\bar{X}$ = 4.50, ss.0.41), Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ($\bar{X}$ = 3,90, ss.=0.70), Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması ($\bar{X}$ = 4.59, ss.=0.40) düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretimsel liderlik alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerine bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması” ($\bar{X}$ = 4.59, ss.=0.40) boyutu en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” ($\bar{X}$ = 3,90, ss.=0.70) boyutu ise en düşük düzeyde algılanan boyut olmuştur. Ayrıca toplam öğretimsel liderlik algı düzeylerine bakıldığında ($\bar{X}$ =4.40 , ss=0,34) sınıf öğretmenlerinin yüksek düzeyde öğretimsel liderliğe sahip olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Akademik İyimserliğe yönelik algı düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda akademik iyimserliğin alt boyutlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin algıları; Öz Yeterlik ($\bar{X}$ =4.61 ,

ss=0.35), Velilere Yönelik Güvenleri ($\bar{X}$ =3.95 , ss=0.67), Öğrencilere Yönelik Güvenleri ($\bar{X}$ =4.26 , ss=0.50), Yöneticilere Yönelik Güven ($\bar{X}$ =4.46 , ss=0.53), Akademik Vurgu ($\bar{X}$ =4.35 , ss=0.57) düzeyde olduğu görülmüştür. Akademik iyimserlik alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerine bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin “Öz Yeterlik” ($\bar{X}$ =4.61 , ss=0.35) boyutu en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, “Velilere Yönelik Güvenleri” ($\bar{X}$ =3.95 , ss=0.67) boyutu ise en düşük düzeyde algılanan boyut olmuştur. Ayrıca toplam akademik iyimserlik algı düzeylerine bakıldığında ($\bar{X}$ =4.36 , ss=0,36) sınıf öğretmenlerinin yüksek düzeyde bir akademik iyimserliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderliğe yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve ilgili bulgular Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2:Öğretimsel Liderlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi

Ölçek Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	df	t	p
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Kadın	130	4,50	0,40	224	1,54	0,59
	Erkek	96	4,36	0,41	201,26		
Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	Kadın	130	4,54	0,36	224	1,88	0,95
	Erkek	96	4,45	0,38	198,84		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Kadın	130	4,57	0,40	224	2,88	0,89
	Erkek	96	4,41	0,41	200,99		
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Kadın	130	3,92	0,69	224	0,44	0,34
	Erkek	96	3,88	0,71	201,22		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	Kadın	130	4,65	0,40	224	2,51	0,33
	Erkek	96	4,52	0,38	211,61		
Toplam	Kadın	130	4,45	0,33	224	2,55	0,56
	Erkek	96	4,34	0,33	205,15		

*p<.05

Tablo 3.2 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda; öğretimsel liderlik ölçeğinin toplam puanı ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliğe yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve ilgili bulgular Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3:Akademik İyimserlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin T Testi

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	df	t	p
Özyeterlik	Kadın	130	4,68	0,33	224	3,35	,43
	Erkek	96	4,52	0,35	197,320		
Veliye Güven	Kadın	130	3,93	0,71	224	-0,39	,37
	Erkek	96	3,97	0,62	217,382		
Öğrenciye Güven	Kadın	130	4,26	0,53	224	0,05	,12
	Erkek	96	4,26	0,46	218,251		
Yöneticiye Güven	Kadın	130	4,49	0,54	224	0,80	,78
	Erkek	96	4,43	0,52	209,148		
Akademik Vurgu	Kadın	130	4,39	0,57	224	1,20	,91
	Erkek	96	4,30	0,55	208,328		
Akademik İyimserlik Toplam	Kadın	130	4,38	0,36	224	1,28	,92
	Erkek	96	4,32	0,35	208,648		

***p<.05**

Tablo 3.3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda; ölçeğin toplam puanı ve alt boyutlarında akademik iyimserlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderliğe yönelik algı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.4:Öğretimsel Liderlik Düzeylerini Medeni Durum Değişkenine İlişkin T Testi

Ölçek Boyutlar	Medeni Durum	n	x	ss	df	t	p
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Bekar	42	4,41	0,39	224	-,557	,315
	Evli	184	4,45	0,42	64,00		
Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	Bekar	42	4,39	0,41	224	-2,270	,063
	Evli	184	4,53	0,36	55,69		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Bekar	42	4,43	0,38	224	-1,228	,520
	Evli	184	4,52	0,42	65,64		
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Bekar	42	3,85	0,65	224	-,548	,330
	Evli	184	3,91	0,71	65,11		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	Bekar	42	4,55	0,39	224	-,758	,727
	Evli	184	4,60	0,40	62,72		
Öğretimsel Liderlik Toplam	Bekar	42	4,34	0,33	224	-1,345	,998
	Evli	184	4,42	0,34	62,27		

***p<.05**

Tablo 3.4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının medeni durum değişkenine göre incelenmiş ve yapılan t testi sonucunda; ölçeğin toplam puanı ve alt boyutlarında öğretimsel liderlik algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 3.5’de sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik algı düzeylerinin medeni durum değişkeniyle ilgili veriler bulunmaktadır.

Tablo 3.5: Akademik İyimserlik Düzeylerini Medeni Durum Değişkenine İlişkin T Testi

Ölçek Boyutlar	Medeni Durum	n	x	ss	df	t	p
Özyeterlik	Bekar	42	4,56	0,35	224	-1,111	,839
	Evli	184	4,62	0,35	60,70		
Velilere Güven	Bekar	42	3,79	0,73	224	-1,697	,367
	Evli	184	3,98	0,66	56,97		
Öğrencilere Güven	Bekar	42	4,20	0,49	224	-,878	,842
	Evli	184	4,27	0,50	61,39		
Yöneticilere Güven	Bekar	42	4,51	0,49	224	,624	,293
	Evli	184	4,45	0,54	65,44		
Akademik vurgu	Bekar	42	4,27	0,56	224	-,990	,580
	Evli	184	4,37	0,57	61,65		
Akademik İyimserlik Ortalama	Bekar	42	4,30	0,36	224	-1,182	,985
	Evli	184	4,37	0,36	61,11		

*p<.05

Tablo 3.5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda; ölçeğin toplam puanı ve alt boyutlarında akademik iyimserlik algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 3.6’da sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre algılarıyla ilgili veriler bulunmaktadır. Bu veriler için one way anova analizi kullanılmıştır.

Tablo 3.6: Öğretimsel Liderlik Algıların Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analiz (Anova)

Boyutlar	Kıdem						Toplam	F	p	Anlamlı Fark
		1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21+ Yıl				
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	N	31	40	30	44	81	226	0,83	,505	
	$\bar{X}$	4,44	4,38	4,56	4,44	4,44	4,44			
	ss	0,45	0,40	0,39	0,43	0,40	0,41			
Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	N	31	40	30	44	81	226	2,57	,039*	E>B
	$\bar{X}$	4,46	4,39	4,58	4,45	4,58	4,51			
	ss	0,42	0,41	0,37	0,37	0,32	0,37			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	N	31	40	30	44	81	226	0,75	,557	
	$\bar{X}$	4,45	4,49	4,61	4,47	4,50	4,50			
	ss	0,42	0,45	0,37	0,48	0,39	0,41			
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	N	31	40	30	44	81	226	1,16	,328	
	$\bar{X}$	3,80	3,95	4,12	3,91	3,83	3,90			
	ss	0,67	0,69	0,59	0,69	0,75	0,70			
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	N	31	40	30	44	81	226	1,08	,366	
	$\bar{X}$	4,68	4,54	4,67	4,61	4,55	4,49			
	ss	0,33	0,47	0,40	0,40	0,38	0,40			
Öğretimsel Liderlik Toplam	N	31	40	30	44	81	226	1,12	,346	
	$\bar{X}$	4,68	4,54	4,67	4,61	4,55	4,59			
	ss	0,33	0,47	0,40	0,40	0,38	0,40			

*p<.05

(A 1-5 Yıl, B 6-10 Yıl, C 11-15 Yıl, D 16-20 Yıl, E 21+ Yıl)

Tablo 3.6 incelendiğinde öğretimsel liderlik ölçeğinin alt boyut ve toplam puanlar üzerinde yapılan Anova sonuçları karşılaştırıldığında sınıf öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarının, Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması boyutu ($F_{(2-225)} = 0,83$; $p > .05$), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi ($F_{(2-225)} = 0,75$; $p > .05$), Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ($F_{(2-225)} = 1,16$; $p > .05$), Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması ($F_{(2-225)} = 1,08$; $p > .05$), Öğretimsel Liderlik Toplam Puanı ($F_{(2-225)} = 1,12$; $p > .05$) kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı ve

Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi ($F_{(2-225)}=2,57$; $p<.05$) boyutu ise anlamlı farklılaştığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik düzeylerine yönelik algılarının kıdem değişkeni açısından belirlemeye yönelik yapılan Tukey çoklu karşılaştırma sonucu “Eğitim Programı Ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi” boyutunda 21+ kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 kıdeme sahip öğretmenler arası anlamlı bir farklılaşmanın gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.7’de sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre algılarıyla ilgili veriler bulunmaktadır. Bu veriler için one way anova analizi kullanılmıştır.

Tablo 3.7: Akademik İyimserlik Algıların Kıdem Değişkenine Göre Anova

Boyutlar	Kıdem					Toplam	F	p	Anlamlı Fark
		1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21+ Yıl			
Özgüven	N	31	40	30	44	81	226	,213	,931
	X	4,65	4,57	4,62	4,52	4,61	4,61		
	ss	0,34	0,37	0,39	0,34	0,33	0,35		
Veliye güven	N	31	40	30	44	81	226	2,839	,025*
	X	3,62	3,87	4,07	3,96	4,06	3,95		
	ss	0,74	0,69	0,69	0,74	0,56	0,67		
Öğrenciye Güven	N	31	40	30	44	81	226	2,338	,056
	X	4,12	4,25	4,49	4,22	4,25	4,26		
	ss	0,54	0,51	0,45	0,46	0,49	0,50		
Yöneticiye Güven	N	31	40	30	44	81	226	,131	,971
	X	4,47	4,50	4,44	4,49	4,43	4,46		
	ss	0,59	0,51	0,54	0,51	0,54	0,53		
Akademik Vurgu	N	31	40	30	44	81	226	,828	,509
	X	4,28	4,31	4,50	4,40	4,32	4,35		
	ss	0,52	0,56	0,58	0,52	0,60	0,57		
Akademik İyimserlik Ort.	N	31	40	30	44	81	226	,986	,416
	X	4,27	4,33	4,45	4,37	4,37	4,36		
	ss	0,33	0,38	0,33	0,37	0,36	0,36		

* $p<.05$

(A 1-5 Yıl, B 6-10 Yıl, C 11-15 Yıl, D 16-20 Yıl, E 21+ Yıl)

Tablo 3.7 incelendiğinde akademik iyimserlik ölçeğinin alt boyut ve toplam puanlar üzerinde yapılan Anova sonuçları karşılaştırıldığında, sınıf öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının, özgüven ($F_{(2-225)} = 0,213$; $p > .05$), öğrenciye güven ($F_{(2-225)} = 2,338$; $p > .05$), yöneticiye güven ($F_{(2-225)} = ,131$; $p > .05$), akademik vurgu ($F_{(2-225)} = ,828$; $p > .05$), Akademik iyimserlik toplam puanı ($F_{(2-225)} = ,986$; $p > .05$) kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı ve veliye güven boyutu ($F_{(2-225)} = 2,839$; $p < .05$) boyutu ise kıdem değişkenine göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiştir. Sadece veliye güven boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmanın gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. “Veliye güven” boyutunda gruplar arası meydana gelen farkı tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda kıdem değişkeninde 0-5 yıl öğretmenler ($\bar{X} = 3,62$) ile 21+ yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,06$) arasında 21+ yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine farklılığın anlamlı düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

Tablo 3.8’de sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre algılarıyla ilgili veriler bulunmaktadır.

Tablo 3.8: Öğretimsel Liderlik Düzeylerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre T Testi

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Lisans	206	4,44	0,41	224	-,249	,963
	Lisansüstü	20	4,47	0,42	22,61		
Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	Lisans	206	4,50	0,37	224	-,040	,473
	Lisansüstü	20	4,51	0,39	22,42		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Lisans	206	4,50	0,41	224	-,349	,731
	Lisansüstü	20	4,53	0,43	22,50		
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Lisans	206	3,89	0,70	224	-,935	,529
	Lisansüstü	20	4,04	0,67	23,21		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturma	Lisans	206	4,60	0,40	224	,513	,368
	Lisansüstü	20	4,55	0,43	22,25		
Öğretimsel Liderlik Ort.	Lisans	206	4,40	0,33	224	-,367	,857
	Lisansüstü	20	4,43	0,37	22,15		

* $p < .05$

Tablo 3.8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının öğrenim durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için

yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda; ölçeğin toplam puanı ve alt boyutlarında öğretimsel liderlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 3.9 da Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre algılarıyla ilgili veriler bulunmaktadır.

Tablo 3.9: Akademik İyimserlik Düzeylerini Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin T Testi

Ölçek Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	df	t	p
Öz Yeterlik	Lisans	206	4,61	0,35	224	,279	,635
	Lisans üstü	20	4,59	0,36	22,47		
Velilere Güven	Lisans	206	3,94	0,68	224	-,879	,340
	Lisans üstü	20	4,08	0,59	24,20		
Öğrencilere Güven	Lisans	206	4,25	0,50	224	-1,073	,196
	Lisans üstü	20	4,37	0,41	25,07		
Yöneticilere Güven	Lisans	206	4,46	0,54	224	,249	,286
	Lisans üstü	20	4,43	0,51	23,34		
Akademik Vurgu	Lisans	206	4,35	0,57	224	-,502	,881
	Lisans üstü	20	4,41	0,57	22,80		
Akademik İyimserlik Ort.	Lisans	206	4,35	0,36	224	-,562	,245
	Lisans üstü	20	4,40	0,31	24,36		

*p<.05

Tablo 3.9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının öğrenim durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda; ölçeğin toplam puanı ve alt boyutlarında akademik iyimserlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 3.10'de Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderliğe yönelik sınıf durumu değişkenine göre algılarıyla ilgili veriler bulunmaktadır.

Tablo 3.10: Öğretimsel Liderlik Düzeylerinin Sınıf Durumu Değişkenine Göre T Testi

Ölçek Boyutlar	Sınıf Durumu	n	$\bar{X}$	ss	df	t	p
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Bağımsız Sınıf	197	4,44	0,41	224	-,050	,457
	Birleştirilmiş Sınıf	29	4,45	0,43	35,82		
Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	Bağımsız Sınıf	197	4,51	0,37	224	,347	,556
	Birleştirilmiş Sınıf	29	4,48	0,40	35,47		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Bağımsız Sınıf	197	4,50	0,41	224	-,156	,406
	Birleştirilmiş Sınıf	29	4,51	0,43	35,85		
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Bağımsız Sınıf	197	3,93	0,70	224	1,873	,835
	Birleştirilmiş Sınıf	29	3,68	0,65	38,22		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	Bağımsız Sınıf	197	4,58	0,41	224	-1,562	,039*
	Birleştirilmiş Sınıf	29	4,70	0,33	41,39		
Toplam	Bağımsız Sınıf	197	4,41	0,34	224	,328	,861
	Birleştirilmiş Sınıf	29	4,38	0,34	36,44		

*p<.05

Tablo 3.10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının sınıf durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda; ölçeğin toplam puanı, dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutlarında öğretimsel liderlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur ($p < 0,05$). Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının sınıf durum değişkeni açısından düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulma boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 3.11’de Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin sınıf durumu değişkenine göre algılarıyla ilgili veriler bulunmaktadır.

Tablo 3.11: Akademik İyimserlik Algılarının Sınıf Durumu Değişkenine Göre T Testi

Ölçek Boyutlar	Sınıf Durumu	n	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Özyeterlik	Bağımsız Sınıf	197	4,61	0,34	224	0,41	,546
	Birleştirilmiş Sınıf	30	4,59	0,37	35,55		
Velilere Güven	Bağımsız Sınıf	197	4,00	0,64	224	2,95	,073
	Birleştirilmiş Sınıf	30	3,61	0,81	33,35		
Öğrencilere Güven	Bağımsız Sınıf	197	4,26	0,50	224	0,02	,311
	Birleştirilmiş Sınıf	30	4,26	0,44	39,52		
Yöneticilere Güven	Bağımsız Sınıf	197	4,44	0,54	224	-1,80	,122
	Birleştirilmiş Sınıf	30	4,63	0,46	40,20		
Akademik vurgu	Bağımsız Sınıf	197	4,38	0,55	224	1,93	,230
	Birleştirilmiş Sınıf	30	4,16	0,63	34,58		
Toplam	Bağımsız Sınıf	197	4,37	0,35	224	1,00	,651
	Birleştirilmiş Sınıf	30	4,29	0,38	35,42		

*p<.05

Tablo 3.11 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının sınıf durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda; ölçeğin toplam puanı ve alt boyutlarında akademik iyimserlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 3.12’de Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderliğe yönelik yerleşim yeri değişkenine göre algılarıyla ilgili veriler bulunmaktadır.

Tablo 3.12: Öğretimsel Liderlik Algılarının Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin T Testi

Ölçek Boyutlar	Yerleşim Yeri	n	$\bar{x}$	ss	df	t	p
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Köy	41	4,46	0,44	224	0,18	,253
	Merkez	185	4,44	0,41	56,50		
Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	Köy	41	4,45	0,43	224	-1,11	,017*
	Merkez	185	4,52	0,36	53,26		
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Köy	41	4,49	0,45	224	-0,19	,125
	Merkez	185	4,50	0,41	55,58		
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Köy	41	3,69	0,59	224	-2,18	,130
	Merkez	185	3,95	0,71	68,56		
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	Köy	41	4,66	0,44	224	1,23	,882
	Merkez	185	4,58	0,39	55,03		
Toplam	Köy	41	4,37	0,36	224	-0,75	,282
	Merkez	185	4,41	0,33	55,95		

*p<.05

Tablo 3.12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda; ölçeğin toplam puanı, dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretmen öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (p<0,05).

Tablo 3.13’de Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliğe yönelik yerleşim yeri değişkenine göre algılarıyla ilgili veriler bulunmaktadır.

Tablo 3.13: Akademik İyimserlik Algıları Okulun Yerleşim Yeri Değişkeni İlişkin T Testi

Ölçek Boyutlar	Yerleşim Yeri	n	$\bar{X}$	ss	df	t	p
Özyeterlik	Köy	41	4,61	0,35	224	0,03	,832
	Merkez	185	4,61	0,34	58,00		
Velilere Güven	Köy	41	3,52	0,79	224	-4,75	,004*
	Merkez	185	4,04	0,61	50,86		
Öğrencilere Güven	Köy	41	4,12	0,49	224	-1,95	,778
	Merkez	185	4,29	0,49	58,91		
Yöneticilere Güven	Köy	41	4,59	0,48	224	1,71	,539
	Merkez	185	4,43	0,54	64,07		
Akademik Vurgu	Köy	41	4,13	0,63	224	-2,76	,127
	Merkez	185	4,40	0,54	53,91		
Toplam Akademik İyimserlik	Köy	41	4,25	0,39	224	-2,19	,435
	Merkez	185	4,38	0,35	54,85		

*p<.05

Tablo 3.13 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan t testi sonucunda; toplam akademik iyimserlik, özyeterlik, öğrenciye güven, yöneticiye güven ve akademik vurgu alt boyutunda anlamlı farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0,05$). Bununla birlikte akademik iyimserlik alt boyutlarında veliye güven alt boyutunda ($t_{225}=-4,75$; $p<0,05$) anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde ise sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri yerine getirme düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş. Bu amaçla korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 3.14: Öğretimsel Liderlik ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki

	Öğretimsel Liderlik Ort.	Akademik İyimserlik Ort.
Öğretimsel Liderlik Ort.	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	,643**
	N	226

*p<.05

Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi, -1,00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi, 0.00 ilişki olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70 ile 1.00 arası yüksek ilişki; 0.70 ile 0.30 arası orta düzeyde ilişki; 0.30 ile 0.00 arası ise düşük düzeyde bir ilişki olarak ifade edilebilir

(Büyüköztürk, 2021, s.32). Yapılan Pearson analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlikleri ile akademik iyimserlikleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=0,643$, $p<0,05$).

Kullanılan iki ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.15’de gösterilmiştir.

Tablo 3.15: Öğretimsel Liderlik ve Akademik İyimserlik Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1-Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1	,506**	,468**	,371**	,558**	,763**	,553**	,322**	,381**	,445**	,518**	,602**
2-Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi		1	,493**	,323**	,569**	,741**	,516**	,268**	,318**	,229**	,447**	,483**
3-Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi			1	,387**	,512**	,732**	,421**	,235**	,343**	,171**	,367**	,420**
4-Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi				1	,359**	,719**	,279**	,389**	,345**	,148*	,439**	,440**
5-Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması					1	,780**	,551**	,171**	,272**	,281**	,431**	,457**
6-Öğretimsel Liderlik Toplam						1	,603**	,386**	,447**	,334**	,594**	,643**
7-Özyeterlik							1	,238**	,386**	,336**	,527**	,678**
8-Veliye Güven								1	,648**	,245**	,435**	,751**
9-Öğrenci Güven									1	,344**	,515**	,819**
10-Yöneticiye Güven										1	,317**	,613**
11-Akademik vurgu											1	,731**
12-Akademik İyimserlik Toplam												1

****p< 0.01**

Tablo 3.15 incelendiğinde; dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi arasında pozitif yönde $r=,506$ orta düzeyde, dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi arasında pozitif yönde $r=,468$ orta düzeyde, dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi arasında pozitif yönde $r=,371$ orta düzeyde, dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması arasında pozitif yönde $r=,558$ orta düzeyde, dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile öğretimsel liderlik toplamı arasında pozitif yönde $r=,763$ yüksek düzeyde, dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile öz yeterlik arasında pozitif yönde $r=,553$ orta düzeyde, dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile velilere güven arasında pozitif yönde $r=,322$ orta düzeyde, dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile akademik iyimserliğin öğrenciye güven arasında pozitif yönde $r=,381$ orta düzeyde, dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile akademik iyimserliğin yöneticilere güven boyutu arasında pozitif yönde $r=,445$ orta düzeyde, dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutu arasında pozitif yönde $r=,518$ orta düzeyde, öğretimsel liderliğin birinci boyutu olan dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile akademik iyimserlik toplam puanları arasında pozitif yönde $r=,602$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi arasında pozitif yönde $r=,493$ orta düzeyde, eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi boyutu ile öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi arasında pozitif yönde $r=,323$ orta düzeyde, eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi ile düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutu arasında pozitif yönde $r=,569$ orta düzeyde, eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi ile öğretimsel liderlik toplam puanı arasında pozitif yönde $r=,741$ yüksek düzeyde, eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi ile akademik iyimserliğin birinci boyutu öz yeterlilik arasında pozitif yönde $r=,516$ orta düzeyde, eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi ile veliye güven arasında pozitif yönde $r=,268$ düşük düzeyde, eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi ile öğrenciye güven arasında pozitif yönde $r=,368$ orta düzeyde, eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi ile yöneticiye güven arasında pozitif yönde $r=,299$ düşük düzeyde,

eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi ile akademik vurgu arasında pozitif yönde $r=,447$ orta düzeyde, eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi ile akademik iyimserliğin toplam puanı ile pozitif yönde $r=,483$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi arasında pozitif yönde $r=,359$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması arasında pozitif yönde $r=,512$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile öğretimsel liderlik toplam puanları arasında pozitif yönde $r=,732$ yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile öz yeterlik arasında pozitif yönde $r=,421$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile veliye güven arasında pozitif yönde $r=,235$ düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ile öğrenciye güven boyutu arasında pozitif yönde $r=,343$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutu ile yöneticiye güven boyutu arasında pozitif yönde $r=,171$ düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutu ile akademik vurgu boyutu arasında pozitif yönde $r=,367$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutu ile akademik iyimserliğin toplamı arasında pozitif yönde $r=,420$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması arasında pozitif yönde $r=,359$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile öğretimsel liderlik puan ortalamaları arasında pozitif yönde $r=,719$ yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur, Öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile özyeterlik boyutu arasında pozitif yönde $r=,279$ düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile veliye güven arasında pozitif yönde $r=,389$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile öğrenciye güven arasında pozitif yönde $r=,345$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu ile yöneticiye güven arasında pozitif yönde $r=,148$ düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu ile akademik vurgu

boyutu arasında pozitif yönde $r=,439$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ile akademik iyimserliğin puan toplamaları arasında pozitif yönde $r=,440$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile öğretimsel liderliğin puan ortalamaları arasında pozitif yönde $r=,780$ yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile özyeterlik arasında $r=,551$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile veliye güven arasında $r=,171$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile öğrenciye güven arasında $r=,272$ düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile yöneticiye güven arasında $r=,281$ düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması boyutu ile akademik vurgu arasında $r=,431$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ile akademik iyimserliğin toplam puanları arasında $r=,457$ orta düzeyde bir ilişkiye ulaşılmıştır.

Öğretimsel liderlik toplam puanı ile öz yeterlik boyutu arasında pozitif yönde $r=,603$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğretimsel liderliğin toplam puanı ile veliye güven boyutu arasında pozitif yönde $r=,386$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğretimsel liderliğin toplam puanı ile öğrenciye güven boyutu arasında pozitif yönde $r=,447$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğretimsel liderliğin toplam puanı ile yöneticiye güven boyutu arasında $r=,334$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğretimsel liderliğin toplam puanı ile akademik vurgu boyutu arasında pozitif yönde $r=,594$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğretimsel liderliğin toplam puanı ile akademik iyimserliğin toplam puanları arasında pozitif yönde $r=,643$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Öz yeterlik boyutu ile veliye güven boyutu arasında pozitif yönde $r=,238$ düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öz yeterlik ile öğrenciye güven boyutu arasında pozitif yönde $r=,386$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öz yeterlik boyutu ile yöneticiye güven boyutu arasında pozitif yönde $r=,331$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öz yeterlik boyutu ile akademik vurgu boyutu arasında $r=,527$ orta düzeyde bir ilişki

bulunmuştur, öz yeterlik boyutu ile akademik iyimserliğin toplam puanı arasında pozitif yönde $r=,678$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Veliye güven ile öğrenciye güven arasında pozitif yönde $r=,648$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, veliye güven ile yöneticiye güven arasında pozitif yönde $r=,245$ düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur, veliye güven ile akademik vurgu arasında pozitif yönde $r=,435$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, veliye güven ile akademik iyimserliğin toplam puanı arasında pozitif yönde $r=,751$ yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Öğrenciye güven boyutu ile yöneticiye güven arasında pozitif yönde $r=,344$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğrenciye güven ile akademik vurgu arasında pozitif yönde $,515$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, öğrenciye güven ile akademik iyimserliğin puan toplamaları arasında pozitif yönde $r=,819$ yüksek düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır.

Yöneticiye güven ile akademik vurgu boyutu arasında pozitif yönde $r=,317$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, yöneticiye güven boyutu ile akademik iyimserliğin puan toplamaları arasında pozitif yönde $r=,613$ orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, akademik vurgu boyutu ile akademik iyimserliğin toplam puanları arasında pozitif yönde $r=,731$ yüksek düzeyde bir ilişki olduğu yapılan analizler sonucu bulunmuştur.

3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde ise “Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algıları akademik iyimserlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” problem durumuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Bu amaçla öğretimsel liderliğin alt boyutlarının akademik iyimserlik ve alt boyutlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3.16: Akademik İyimserlik Toplam Puanı ile Öğretimsel Liderlik Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Sh	β	t	p
Model	Sabit	1,314	,257		5,118	,000
Akademik İyimserlik Toplam	Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	,343	,056	,394	6,095	,000*
	Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	,162	,063	,168	2,581	,010*
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	,046	,055	,053	,832	,406
	Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	,105	,029	,204	3,628	,000*
	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	,037	,061	,041	,607	,544
	R=,670, R ² =,449, F=35,894, p=0,000					

*p<.05

Tablo 3.16 incelendiğinde öğretimsel liderliğin alt boyutlarının akademik iyimserliği anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir (F=35,894, p<,05). Bu yordayıcı değişkenler akademik iyimserliğin yaklaşık %45'ini açıklamaktadır (R = ,670, R² = ,449). Ayrıca dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması (β = ,394; p<,05), eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi (β =,168; p<0,05) ve öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi (β =,204; p<,05) akademik iyimserliği pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bunun yanında öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi (β =,053; p>,05) ve düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması (β =,041; p>,05) ise akademik iyimserliği anlamlı düzeyde yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Akademik iyimserliğin özyeterlilik boyutu ile öğretimsel liderliğin boyutları arasındaki çoklu regresyon analizi Tablo 3.17'de verilmiştir.

Tablo 3.17: Öz Yeterlik ile Öğretimsel Liderlik Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Sh	β	t	p
Model	Sabit	1,485	,253		5,863	,000
Öz Yeterlik	Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	,240	,056	,286	4,324	,000*
	Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	,188	,062	,201	3,021	,003*
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	,053	,054	,064	,984	,326
	Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	-,002	,029	-,005	-,085	,933
	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	,214	,061	,246	3,531	,001*
	R=,651, R ² =,423, F=32,289, p=0,000					

*p<.05

Tablo 3.17 incelendiğinde öğretimsel liderliğin alt boyutlarının akademik iyimserliği birinci boyutunu olan özyeterliliği anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir (F=32,289, p<.05). Bu yordayıcı değişkenler özyeterlik boyutunu %42'sini açıklamaktadır (R = ,561, R² =,423). Ayrıca dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması (β = ,286; p<.05), eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi (β =,201; p<.05) ve düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması (β =,246; p<.05) akademik iyimserliğin birinci boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bununla birlikte öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi (β =-,064; p>0,05) ve Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi (β =-,005; p>.05) ise akademik iyimserliğin özyeterlik boyutunu anlamlı düzeyde yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Akademik iyimserliğin velilere güven boyutu ile öğretimsel liderliğin alt boyutları arasındaki çoklu regresyon analizi Tablo 3.18'de verilmiştir.

Tablo 3.18: Akademik İyimserlik Velilere Güven Boyutu ile Öğretimsel Liderlik Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Sh	β	t	p
Model	Sabit	1,116	,580		1,923	,056
Veliye Güven	Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	,342	,127	,209	2,685	,008*
	Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	,241	,142	,133	1,695	,091
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	,043	,124	,026	,346	,730
	Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	,302	,065	,311	4,607	,000*
	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	-,248	,139	-,147	-1,791	,075
	R=,453, R ² =,208, F=11,344, p=0,000					

*p<.05

Tablo 3.18 incelendiğinde öğretimsel liderliğin alt boyutlarında öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu ve dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu akademik iyimserliği ikinci boyutu olan veliye güveni anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir (F=9,553, p<,05). Bu yordayıcı değişkenler akademik iyimserliğin %21’i açıklamaktadır (R = ,453, R² =,208). Öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi (β = ,311; p<,05) ve dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması (β = ,209; p<,05) boyutu veliye güven boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bununla birlikte eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi (β =,133; p>0,05), öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi (β =,026; p>0,05) ile düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulması (β =-,147; p>0,05) ise akademik iyimserliğin veliye güven boyutunu anlamlı düzeyde yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Akademik iyimserliğin öğrencilere güven boyutu ile öğretimsel liderliğin alt boyutları arasındaki çoklu regresyon analizi Tablo 3.19’da verilmiştir.

Tablo 3.19: Akademik İyimserlik Öğrencilere Güven Boyutu ile Öğretimsel Liderlik Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Sh	β	t	p
		1,453	,423		3,435	,001
Model	Sabit					
Öğrenciye Güven	Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	,264	,093	,219	2,843	,005*
	Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	,140	,104	,105	1,348	,179
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	,168	,090	,140	1,863	,064
	Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	,138	,048	,194	2,893	,004*
	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	-,064	,101	-,051	-,631	,529
R=,467, R ² =,218, F=12,252, p=0,000						

*p<.05

Tablo 3.19 incelendiğinde öğretimsel liderliğin alt boyutlarında akademik iyimserliğin öğrenciye güven boyutunu yordadığı görülmektedir (F=10,556, p<.05). Tablo incelendiğinde öğrenciye güven boyutunu %22 düzeyinde yordadığı görülmektedir (R = ,447, R² =,218). Ayrıca Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması (β =,219; p<0,05) ve Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi (β =,194; p<0,05) öğrenciye güven boyutunu anlamlı şekilde yordamıştır. Bunun yanı sıra Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi (β =,105; p>0,05), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi (β =,140; p>0,05) ve Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması (β =-,051; p>0,05) akademik iyimserliğin üçüncü boyutunu olan öğrenciye güveni anlamlı düzeyde yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Akademik iyimserliğin yöneticilere güven boyutu ile öğretimsel liderliğin alt boyutları arasındaki çoklu regresyon analizi Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3.20: Akademik İyimserlik Yöneticilere Güven Boyutu ile Öğretimsel Liderlik Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Sh	β	t	p
		1,906	,458		4,161	,000
Model	Sabit					
	Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	,569	,100	,440	5,661	,000*
	Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	,004	,112	,003	,033	,974
Yöneticiye Güven	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	-,088	,098	-,068	-,899	,370
	Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	-,012	,052	-,016	-,241	,810
	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İklimi Oluşturulma	,099	,109	,074	,906	,366
R=,451, R ² =,203, F=11,225, p=0,000						

*p<.05

Tablo 3.20 incelendiğinde öğretimsel liderliğin alt boyutlarında sadece dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu akademik iyimserliği dördüncü boyutu olan veliye güveni anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir (F=7,076, p<,05). Bu yordayıcı değişkenler akademik iyimserliğin %20'sini açıklamaktadır (R = ,451, R² =,203). Ayrıca dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu (β = ,440; p<,05) akademik iyimserliğin dördüncü boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bununla birlikte Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi boyutu (β =,003; p>0,05), Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutu (β =-,889; p>0,05), Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutu (β = -,016; p>0,05) ve öğretimsel liderliğin beşinci boyutu (β =,068; p>0,05) ise Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İklimi Oluşturulma boyutu (β =,074; p>0,05) yöneticilere güven boyutunu anlamlı düzeyde yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutu ile öğretimsel liderliğin alt boyutları arasındaki çoklu regresyon analizi Tablo 3.21'de verilmiştir.

Tablo 3.21: Akademik İyimserlik Beşinci Boyut ile Öğretimsel Liderlik Alt boyutları Arasındaki Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	B	Sh	β	t	p
	Sabit	1,906	,458		,118	,906
Akademik Vurgu	Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	,403	,095	,294	4,256	,000*
	Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi	,259	,106	,170	2,448	,015*
	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	,016	,092	,012	,175	,861
	Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	,198	,049	,243	4,053	,000*
	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İklimi Oluşturulma	,108	,103	,076	1,049	,295
	R=,610, R ² =,372, F=26,104, p=0,000					

*p<.05

Tablo 3.21 incelendiğinde öğretimsel liderliğin alt boyutlarında dersin amaçlarının belirlenmesi, eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi ve öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir (F=26,104, p<,05). Bu yordayıcı değişkenler akademik iyimserliğin %37'sini açıklamaktadır (R = ,610, R² = ,372). Ayrıca dersin amaçlarının belirlenmesi boyutu (β = ,294; p<,05), eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi (β = ,170; p<,05) ve öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu (β = ,243; p<,05) akademik iyimserliğin beşinci boyutu olan akademik vurguyu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bunun yanında öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi (β =,012; p>0,05) ve düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve iklimi oluşturulma (β = ,076; p>0,05) ise akademik iyimserliğin beşinci boyutu olan akademik vurguyu anlamlı düzeyde yordamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserliğe yönelik algı düzeyleri belirlenmiş, algı düzeyleri demografik değişkenler açısından incelenmiş ve öğretimsel liderlik ile akademik iyimserliğin arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde alt problemler açısından aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

4.1. Birinci Alt Problem

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlikleri ne düzeydedir?

Yapılan analiz neticesinde, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik düzeylerinin boyutları arasında düzenli öğretme- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutu diğer boyutlara oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ortalama puan olarak ise en düşük boyutun öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular neticesinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme çevre ve iklim oluşturmaya daha önem verdiği şeklinde yorumlanabilir. Çoşar (2010) yaptığı araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine yönünden en etkili boyut düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma olduğu ve en az etkili bulunan boyutlar ise öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ve dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Buyrukçu (2007) sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin yaptığı çalışmasında, öğretmenler ve

okul yöneticilerinin genel görüş birliği içerisinde olarak sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmanın alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çelik (2012), öğretimsel liderin eğitimde kalite düşüklüğünün önlenmesi için gerekli önlemleri aldığı ve öğretimin kalitesini kontrol etmeye yönelik çalışmalar içerisinde olduğunu ifade etmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında sınıf öğretmenlerinin kaliteli bir eğitim gerçekleştirme çabası içerisinde oldukları şeklinde söylenebilir.

Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik iyimserliğin boyutları incelendiğinde bu çalışmaya katılan öğretmenlerin algılarından hareketle, öz yeterlik boyutunun en yüksek düzeyde boyut olduğu, velilere güvenin ise en düşük düzeyde boyut olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular neticesinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının; öğrenciye güven, veliye güven ve yöneticiye olan güvenlerinden daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin en çok öz yeterlilik alt boyutunda akademik iyimserliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bulgular bize sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca Kurum (2022) sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik alt boyutunda "her zaman" yeterli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma alanyazındaki diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bir diğer çalışmada ise Ergen (2016), sınıf öğretmenlerin öz yeterlilik ve yöneticilere olan güven akademik iyimserlik alt boyutlarının velilere güven, öğrencilere güven ve akademik vurgu alt boyutundaki akademik iyimserliklerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Kurşun (2015), akademik iyimserliğe sahip öğretmenlerden beklenilenin, imkan verildiğinde tüm öğrencilerin başarılı olabileceği düşüncesine sahip, iyi iletişim becerisi olan ve her öğrencinin eşsiz bir birey olduğuna inanarak eğitim sürecini yürütebileceğini ifade etmiştir. Bulgular neticesinde sınıf öğretmenlerinin bu yeterlilikleri yerine getirme çabası içerisinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2. İkinci Alt Problem

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlikleri; cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, sınıf durumu, öğrenim düzeyi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buyrukçu (2007) çalışmasında, cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca Aydın (2019) çalışmasında ilk ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre akademik iyimserliğin toplam ve alt boyutlarının hiç birinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışma bu iki çalışmaya benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik algılarının kadın ve erkek öğretmenler arasındaki anlamlı farklılaşmanın oluşmamasında, lisans düzeyinde aldıkları benzer eğitimler, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği standart ihtiyaçların etkisi, benzer sosyo-ekonomik çevrede eğitim ve öğretim gerçekleştirmeleri, veli ve öğrencilerin benzer beklentiler içerisinde olmaları, okul yönetiminin tutumunun benzerliği vb. etkilere söz edilebilir. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmenlerin akademik iyimserlik algılarının farklılaşmamasını, benzer eğitim çevresinde çalışmaları, benzer veli profiline sahip olmaları ve aynı eğitim programını kullanarak öğretim yapmaları gibi etkenlerle açıklanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik algıları medeni durum değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre öğretimsel liderlik ve akademik iyimserliklerinde ve alt boyutlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yorgancı ve Bozgeyikli (2016) çalışmasında, medeni durum faktörünün sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışma alanyazındaki araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik

iyimserlik algıları incelenmiştir. Öğretimsel liderliğin alt boyutlarından eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi boyutunda 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21+ kıdeme sahip öğretmenler arası anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gürses (2015) beden eğitimi öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını incelediği çalışmasında, kıdem değişkenine göre beden eğitimi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın incelendiğinde elde edilen bu bulgunun diğer araştırmalardan farklı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağını bulmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinde kıdem değişkenine göre alt boyutlarından sadece veliye güven boyutunda 21+ yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 21+ yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bu farklılaşmayı da mesleki tecrübe olarak yorumlanması mümkündür. Ayrıca Çoban ve Demirtaş (2011) yaptığı araştırmada akademik iyimserliğin güven alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Bu farklılığın, kıdem arttıkça velilere olan güveninde arttığı söylenebilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik algıları incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre öğretimsel liderlik ve akademik iyimserliklerinde ve alt boyutlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Elde edilen bu bulgu alanyazını destekler niteliktedir. Coşar (2010) yılında yaptığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi neticelerinde öğretimsel liderliğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bir diğer araştırmada; Kurum (2022) sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin öğrenim düzeyine (Lisans ve lisansüstü) göre bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya koymak için yaptığı analiz neticesinde akademik iyimserliğin tüm boyutlarında öğrenim durumuna göre bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının sınıf durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan analiz sonucunda; sınıf

öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının sınıf durum değişkeni açısından düzenli öğrenme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulma boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık incelendiğinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu yüksekliği ise birleştirilmiş sınıflarda oluşan sınıf ikliminde kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, etkili bir öğretim gerçekleştirme açısından birleştirilmiş sınıfların dezavantajlarını azaltmak amacıyla birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öğrenme çevresi ve sınıf iklimi oluşturmaya daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Bu durumu, etkili bir öğretim gerçekleştirme açısından birleştirilmiş sınıfların dezavantajlarını azaltmak amacıyla birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öğrenme çevresi ve sınıf iklimi oluşturmaya daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Özdemir vd. (2020) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamaları hakkındaki görüşlerini aldığı çalışmada, birden fazla yaş grubu ile bir arada öğrenim yapılması, öğretim hedefine ulaşmada yaşanan sorunlar, zaman sıkıntısı vb. sorunlardan bahsetmiştir. Bunun yanında çalışmaya katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflardaki öğrenciler arasındaki akran desteği, hoşgörü ve yardımlaşmadan bahsetmiştir. Böyle yardımlaşma ve dayanışmanın olduğu sınıflarda olumlu sınıf ikliminden bahsetmek mümkündür. Bu durum çalışmayı destekler nitelikte olacaktır. Ayrıca yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının sınıf durumu değişkenine göre bir farklılığa rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan analiz sonucunda; eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular neticesinde merkezde görev yapan öğretmenlerin, merkezi okulların vermiş oldukları imkanları iyi kullanarak eğitim programı ve öğretimi sürecinin yönetimi daha etkili gerçekleştirdiği ve bu konuya önem verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analiz neticesinde sonucunda; akademik iyimserlik alt boyutlarında veliye güven alt boyutunda anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu durumu, merkezde görev yapan öğretmenlerin köyde görev yapan öğretmenlere oranla,

velilere olan güvenlerinin daha yüksek olduğuyla açıklanabilir. Bu farklılığı merkezi okullardaki velilerin; öğrencileri takip durumu, sosyo- ekonomik durumlarının daha iyi olması, öğrencilerin derslerine karşı daha fazla ilgili ve takipte olmaları gibi nedenlerle merkezi okullardaki öğretmenlerin velilere daha fazla güvindikleri söylenebilir. Karataş ve Kınalıoğlu (2018) köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerin sorunlarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerle yapmış oldukları görüşmeler neticesinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlardan velilerden kaynaklanan sorunlar kategorisinde, “ilgisizlik” ve “çocuklarına harcama yapmama” gibi sorunlarla karşılaştıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu yapılan çalışmayı destekler niteliktedir.

4.3. Üçüncü Alt Problem

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri yerine getirme düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri yerine getirme düzeyleri ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlikleri ile akademik iyimserlikleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Allen (2011) yaptığı çalışmasında akademik iyimserlik ve öğretimsel liderlik arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Yılmaz ve Kurşun (2015) yılında ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini nasıl etkilediğini ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmaların sonucunda öğretimsel liderliğin tüm alt boyutları ile akademik iyimserliğin tüm alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Yapılan bu çalışma Allen (2011) ve Yılmaz ve Kurşun (2015)’in çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik düzeylerinin boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde en yüksek ilişkinin öğretimsel liderliğin dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu ile akademik iyimserliğin öz yeterlik boyutu arasında olduğu görülmektedir. Bu iki değişkenlerin boyutları arasındaki en düşük ilişkinin ise öğretimsel liderliğin öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi

boyutu ile akademik iyimserliğin yöneticiye güven boyutları arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Problem

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algıları akademik iyimserlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algıları akademik iyimserlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı araştırılmış. Yapılan çoklu regresyon analizi neticesinde öğretimsel liderliğin alt boyutlarının akademik iyimserliği anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu yordayıcı değişkenler akademik iyimserliğin %40'ını açıklamaktadır. Ayrıca öğretimsel liderliğin akademik iyimserliğin boyutlarından en fazla öz yeterlik boyutunu yordadığı görülmektedir. Buna göre okullarda öğretmenlerin akademik iyimserlikleri incelenirken öğretimsel liderlik rolleri de gözden geçirilebilir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin öğretimsel liderlikleri akademik iyimserliklerini güçlendirebilmektedir. Bu sonuçlar neticesinde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yüksek olması akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olmasına katkı sağlayacağı sonucu çıkarılabilir.

4.5. Öneriler

Aşağıda elde edilen bulgular neticesinde alana ve yapılacak olan çalışmalara yönelik öneriler verilmiştir.

-Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik algılarının kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Yapılan analiz neticesinde öğretimsel liderliğin eğitim programı ve öğretim süreci yönetimi boyutunda 0-5 yıl öğretmenler ile 21+ yıl öğretmenler arasında 21+ yıl öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgular neticesinde mesleğine yeni başlayan öğretmenlere eğitim programı ve öğretim süreci yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

-Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik algıları öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiş ve bir farklılığa rastlanmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda da öğrenim durumu değişkenine göre farklılık bulunmamıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim süreci içerisinde öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik algılarının gelişimine yönelik

alışmalar yapılabilir.

-Sınıf ğretmenlerinin öğretimsel liderlik algıları yerleşim yerine göre eğitim programı ve ğretim süreci yönetimi boyutunda merkezi okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu bulgular ışığında köyde görev yapan öğretmenlere yönelik eğitim programı ve ğretim süreci yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir.

-Sınıf ğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarını yerleşim yeri değişkenine göre incelenmiş ve akademik iyimserlik alt boyutlarından veliye güven alt boyutunda merkezde görev yapan öğretmenler lehine bir fark bulunmuştur. Bu bulgular neticesinde köyde görev yapan öğretmenlerin veli okul ilişkisini geliştirecek etkinlikler yapması önerilebilir.

- Bu araştırma Erzincan İlinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik olarak gerçekleştirilen bir araştırmadır. Benzer çalışmalar farklı illerde resmi ve özel okullarda yapılabilir.

- Çalışma farklı branştan öğretmenlerle de uygulanabilir.

- Çalışmanın evreni genişletilerek özel veya kamu okullarının tüm kademelerinde uygulanabilir.

- Yapılan bu çalışma nicel bir çalışmadır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda daha ayrıntılı ve derin bilgiler elde etmek amacıyla öğretimsel liderlik ve akademik iyimserlik ile ilgili nitel çalışmalar yapılabilir.

- Bulgular incelendiğinde öğretimsel liderliğin sınıf durumu değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmıştır. Bundan sonraki yapılacak olan araştırmalarda birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik düzeyleri daha ayrıntılı incelenebilir.

-Bulgular incelendiğinde yerleşim yeri değişkenine göre öğretimsel liderlik ve akademik iyimserliğin boyutlarında anlamlı farklılaşmaya rastlanmaktadır. Yerleşim yeri değişkenine göre bu iki değişken ayrıntılı incelenebilir.

- Öğrencilerin akademik başarılarının artırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması açısından önemli etkiye sahip olan öğretimsel liderlik ve akademik iyimserliğe yönelik olarak hizmet içi seminerler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, G. A. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Akın, U., & Orman, E. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Güven ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 92-102.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A., (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1(29), 1-8.
- Allen, A. M. (2011). *Academic optimism and instructional leadership in urban elementary schools*.
- Altınmakas Semizler, N., (2021), Okul İçi Politik Taktikler İle Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Altunay, E. (2017). Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 19-44
- Altunay, E. (2017). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 473-503
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19)
- Arslan, G. (2007). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması: Çaycuma Alan Araştırması Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Arslan, M. C., & Özdemir, M. (2015). Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 190-207.
- Ataş Akdemir, Ö. (2016). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve okul başarısıyla ilişkisi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Atman, R. B. (2010). *Öğretmenlerin Liderlik Niteliklerinin Sınıf Yönetme Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
- Ay Işık, A. (2017). *Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyleri ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aydın, S. (2019). *İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançları İle Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ayık. A. & Şayır, G. (2014). Okul Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.

- Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “Türleri” ve “Güç Kaynakları”na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), 73-84.
- Baloğlu, N. (2007). İlkokul (Sınıf) Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Liderlik Yeterlikleri Hakkında İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 98-107.
- Baştepe, İ. (2012). Sınıf İkliminin Öğrencilerin Eğitimsel Başarıları Üzerindeki Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(48), 81-90.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2010). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 2-13.
- Bozan, A. & Bozan, H. F. (2023). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerine İlişkin Bir Değerlendirme. *Artikler International Journal of Social Science*, 1(1), 13-26.
- Bozkurt, Ö., & Ercan, A., (2017). Akademik İyimserlik ile Performans Arasındaki İlişkinin Akademisyenler Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 251-263
- Buyrukçu, F. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Büyüköztürk, Ş. (2021). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (29. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (1998). Öğretmen Ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 55-69.
- Can, A. (2022). Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (10.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Coşar, N. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri(Bolu İli Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çağlar, Ç. (2013). Akademik İyimserlik Düzeyinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Çelik, V. (1997). Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(12), 465-474.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442
- Çelik, V. (2008), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Pegem Akademi, Ankara
- Çelik, V. (2012), *Eğitimsel Liderlik*, Pegem Akademi (6.Baskı), Ankara
- Çifçili, V.(2009).Sınıf İçi Disiplinde Otorite.*Hayef Journal Of Education*, 6(1), 91-103
- Çoban, D. (2010). *Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü

- Çoban, D. & Demirtaş, H. (2011). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317- 348
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları (6. baskı). Pegem.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Bilig*, (44), 123-142.
- Dağ, İ. & Göktürk, T. (2014). Sınıf Yönetiminde Liderlik ve Liderliğin Sınıf Yönetimine Katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 171-184
- Demir, R. & Murat, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Mutluluk, İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 7(13), 347-378
- Demircan, N., & Ceylan, A. (2003). Örgütsel Güven Kavramı: Nedenleri Ve Sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Demircioğlu, E. C. (2015). Karizmatik Liderliğin Yönetimsel Açıdan Değerlendirilmesi, *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 52-69
- Demirhan, A. (2015). *İngilizce Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Dikmen Ada, B. (2012). *Yaratıcı Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Okul Öncesi Yönetimi Ve Öğretmenlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi)*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Dikmen, B. (2012). *Liderlik Kuramları ve Dönüştürücü Liderlik Kuramı'nın Çalışanların Örgütsel Bağlılık Alguları Üzerindeki Etkisine Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut ve Mesleki Haz (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Ergen, Y. (2013). Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 95-110
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Akademik İyimserlikleri ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Malatya İli Örneği) (Yayınlanmamış doktora tezi)*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Erkan, Ö. E. (2022). *Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Koçluk Yeterlilikleri ve Öğretimsel Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Erkuş, A. & Günlü, E., (2008). Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Üzerine Etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 9(2), 187-209
- Ermiş, A. (2022). *Okul Kültürü İle Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

- Fırat, F. (2016). *Okulların Akademik İyimserlik Düzeyinin Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Birinci Baskı, Ankara
- Gökalg, M. & Gönülal, E. (2017). Sınıf Yönetimi Uygulamalarında Değişim ve Yeni Paradigmalar. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi. Educational Research*, 1(2): 43-50.
- Gökler, R., & Taştan, N. (2018). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 333-358.
- Gökdağ Baltaoğlu, M., Sucuoğlu, H., & Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları Ve Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri: Boylamsal Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 14(3), 803-814.
- Görkem, A. (2008). *Liderlik ve Öğretim Liderliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548
- Gün, İ., & Aslan, Ö. (2018). Liderlik Kuramları ve Sağlık İşletmelerinde Liderlik. *Journal of Healthand Nursing Management*, 5(3), 217-226
- Gündüz, Y., & Dedekorkut, S. (2014). Yıkıcı Liderlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1)
- Gürses, N. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Hopkins, D. (2013). Instructional leadership and school improvement. In *Effective leadership for school improvement* (pp. 65-81). Routledge.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40 year odyssey. *Journal of educational administration*, 50(1), 76-97.
- İnceler, S. (2005). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- İşcan, Ö.F. (2002). *Küresel İşletmecilikte Dönüştürücü Liderlik Anlayışı- Büyük Ölçekli İşletmelerde Bir Uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Karcioğlu, F., & Kaygın, E. (2013). Dönüştürücü Liderlik Anlayışının Yaratıcılığa Ve Yeniliğe Etkisi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(5), 99-111.
- Karşlı, M. D. (2006). *Etkili Okul Liderliği*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul
- Kaya, N. (2017). *Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Beklenti Ve Algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kerimgil Çelik, S. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Etkinliklerini Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Keskin, N. (2009). *Yaratıcı Liderlik Geliştirmede Enneagram Öğretisinin Rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karataş, A., & Kınalıoğlu, İ. H. (2018). Köy Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 207-220.
- Kıral, E., & Aksoy, V. (2018). Öğretmen Algılarına Göre Maarif Müfettişlerinin Öğretimsel Liderlik Roller. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 192-209
- Kocaekşi, S. (2005). *Başarılı ve Başarısız Hentbol Takımlarında Grup Sargınlığı ve Etki Eden Değişkenler ile Başarı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Koçer, M. G. (2021). *Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri İle Öğretmenlerin İşe Tutkunlukları Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Kovaç, F. (2011). *Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Türkiye-Kosova Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Köksever, Ç. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Akademik İyimserlik Düzeyleri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kurum, M. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Öz Yeterliliklerini İncelenmesi: Ankara İli Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Küçüközkın, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.
- Kürkçü, M. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliği Davranışları Akademik İyimserlik Düzeyleri Ve Öğretmen Liderliği Algıları Arasındaki İlişki*,

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ma, X., & Marion, R. (2021). Exploring how instructional leadership affects teacher efficacy: A multilevel analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 188-207.
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of educational administration*, 46(2), 214-228.
- MEB, (2006).“Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, Temel Eğitime Destek Projesi, Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and policy in schools*, 5(3), 203-229.
- Oktay, E., & Gül, H. (2003). Çalışanların Duygusal Bağlılıklarının Sağlanmasında Conger ve Kanungo'nun Karizmatik Lider Özelliklerinin Etkileri Üzerine Karaman ve Aksaray Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 403-428
- Özalp, M., (2019). *Liderlik Kuramları Çerçevesinde Soğuk Savaş Sonrası BM'de Liderlik Sorunu: Kofi Annan Yılları, 1996-2007*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 277-306
- Özdemir, M., Özdemir, O., & Metin, G. (2020). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 87-101.
- Özdemir, M., & Pektaş, V. (2017). Sosyal Adalet Liderliği ve Okul Akademik İyimserliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576- 601
- Özden, Y. (2002), *Eğitimde Yeni Değerler*, Pegem-A Yayıncılık (4.Baskı), Ankara
- Özdenk, S. (2015). *Bireysel Ve Takım Sporuyla Uğraşan Sporcular ile Spor Yapmayan Bireylerin Duygusal Zeka ve Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin Mesleki Önceliklerinde Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımının Yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Öztaş, N. A. (1996). *Liderlik Tarzı ile İnsan Yaklaşımı Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları Ve Okul İklimi Arasındaki İlişki (Edirne İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Pakiş, A. K., & Deniz, M. E. (2020). Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zekâ yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerine etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 153-166.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4).
- Sağlam, E., (2020). *Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri ile Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü
- Smith, P.A., & Hoy, W.K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Sucu, A., (2016). *Öğretmenlerin Motivasyonu ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü
- Sultan, F. M. M., Karuppannan, G., & Rumpod, J. (2022). Instructional Leadership Practices among Headmasters and the Correlation with Primary Schools' Achievement in Sabah, Malaysia. *English Language Teaching*, 15(2), 50-60.
- Şafak Kumbasar, Ç., (2022). *İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi; Bursa İli Örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*, Pegem Akademi (1. Baskı), Ankara
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*, Pegem Akademi (2. Baskı), Ankara
- Şişman, M. (2012). *Türk Eğitim sistemi ve Okul Yönetimi*, Pegem Akademi (5. Baskı), Ankara
- Şişman, M. (2018). *Öğretim Liderliği*, Pegem Akademi, Ankara
- Taş, S., (2010). Yenilikçi Bir Eğitim Anlayışı: Zilsiz Okul. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2010(22), 207-226
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Yeterliklerini Algılama Düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 287-307.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16
- Töremen, F., Demir, H., & Korkut, A. (2015). Karizmatik Liderlik İletişim Ölçeğini Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 27-40
- Turhan, M. (2007). *Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Tümkaya, S. & Yetkin, N. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yılmazlıkları ve Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (65), 12-37

- Uçar, R., & Sağlam, E., (2019). Okul Müdürlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 417-435
- Uysal, E. (2021). *Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algıları ile Akademik İyimserlik Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Uzun, E.B., (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olduğu Değerler ile Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Wahab, J. A., Mansor, A. Z., Hussin, M., & Kumarasamy, S. (2020). Headmasters' Instructional Leadership and Its Relationship with Teachers Performance. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11), 97-102.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Stres, Psikolojik Dayanıklılık ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yalçınkaya Akyüz, M. (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2).
- Yaman, A. (2010). İç denetçinin yeni rolü; Etik liderlik. *Denetim*, (5), 9-16.
- Yaşaroğlu, F. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Lisans Yayıncılık, İstanbul
- Yeşil, D. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yıldırım, A., & Yılmaz, E. (2018). Öğretmenlerin Okullardaki Akademik İyimserlik Algılarının Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri Açısından İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1623-1633.
- Yıldız, G. (2011). Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanabilirliğinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 567-580.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. T. (2015). Okul kültürü ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 46-65
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. T. (2015). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 35-48
- Yorgancı, A. E., & Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Kişilerarası Öz Yeterlilik Algılarıyla Örgütsel Güven Algılarının İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 47-79.
- Yorulmaz, T., & Gündüz, H. B. (2018). İlkokul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Algıları ile Zaman Kullanımları Arasındaki İlişki. *International Journal of Field Education*, 4(2), 149-171.
- Yüksel, A.Y., (2005). *Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

EKLER

EK-1.: ETİK KURUL ONAYI



T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	31/01/2023
Protokol No	01/15
Araştırma Başlığı	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri ile Akademik İyimserlik Düzeylerinin İncelenmesi
Araştırma Türü	Nicel-İlişki Arayıcı Araştırma
Araştırmacılar	Bünyamin EFE (Sorumlu Araştırmacı) Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin BULUT (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama: 1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. 2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.	

e-imzalıdır

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

EK-2.: İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ İZİN BELGESİ



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45468433-605.01-71275689
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Bünyamin EFE)

01.03.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün (2020/2) sayılı Genelgesi.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin BULUT'un danışmanlığını yürüttüğü tezli yüksek lisans programı öğrencisi Bünyamin EFE'nin "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri ile Akademik İyimserlik Düzeylerinin İncelenmesi" konulu çalışma yapma talebine ilişkin, Makamın 14/02/2023 tarih ve E-46767767-20-70332547 sayılı onayı ve anket soruları ekte gönderilmiştir.

Öğretmen katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre uygulanması ve uygulamalarda sadece ilgi Genelgenin 25. Maddesi gereğince Müdürlüğümüzce imzalanan mühürlü ve imzalı formların kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Onay (1 sayfa)
- 2-Yazı ve Ekleri (34 Sayfa)
- 3-İmzalı Mühürlü Veri Toplama Araçları (5 sayfa)

Dağıtım:

- 8 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)
- Resmi İlkokul Müdürlüklerine

EK-3.: EBYÜ İZİN BELGESİ

Evrak Tarih ve Sayısı:



4



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrenci İşleri

Sayı : E-63579008-399-238376
Konu : Araştırma İzni (Bünyamin EFE)

03.02.2023

ERZİNCAN VALİLİĞİNE
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Enstitümüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin BULUT'un danışmanlığını yürüttüğü [redacted] numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi **Bünyamin EFE**'in "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri ile Akademik İyimserlik Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulamayı yapabilmesi için gerekli izin sürecinin başlatılması hususunu; Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Necdet TOZLU
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Ek: Millî Eğitim Müdürlüğünde İzni(Bünyamin EFE) (33 Sayfa)



İl Millî Eđt. Múd
n.ö. 03.02.2023



EK-4.: KULLANILACAK ÖLÇEKLER İZİNLERİ

Ölçek Kullanım İzni  

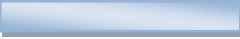
BE

Bünyamin Efe

Merhaba hocam; Ben Bünyamin EFE. Milli Eğitim Bakanlığı'nda sınıf öğretmeni olarak ...

8.12.2022 Per 08:08

YE

Yusuf ERGEN 

Kime: Siz

11.12.2022 Paz 02:19

Sayın Efe;

Tarafınca geliştirilen akademik iyimserlik ölçeğini çalışmalarınızda atf kurallarına dikkat ederek kullanabilirsiniz iyi çalışmalar dilerim.

Yusuf ERGEN, Assoc. Prof.
Faculty of Education Kahramanmaraş Sutcu Imam University

8 Ara 2022 Per 19:08 tarihinde Bünyamin Efe  şunu yazdı:

Merhaba hocam;

Ben Bünyamin EFE. Milli Eğitim Bakanlığı'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yapacağım tez çalışmada sizin geliştirdiğiniz Akademik İyimserlik Ölçeğinizi kullanmak istiyorum. İzninizi rica ederim. İyi çalışmalar dilerim.

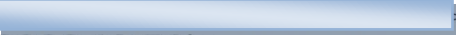
19 Ara

...

Merhaba Öğretmenim, tabii ki kullanabilirsiniz. Başarılar diliyorum.

Nigar Coşar Dilber
TTKB/Öğretmen

iPhone'umdan gönderildi

Bünyamin Efe  şunları yazdı (19 Ara 2022 10:53):

Merhaba hocam;

Ben Bünyamin EFE. Milli Eğitim Bakanlığı'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yapacağım tez çalışmada sizin geliştirdiğiniz Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Ölçeğinizi kullanmak istiyorum. İzninizi rica ederim. İyi çalışmalar dilerim.

EK-5.: KULLANILACAK ÖLÇEKLER

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz	Kadın () Erkek ()
Medeni Durumunuz	Bekar () Evli ()
Kıdem	0-5 yıl (), 6-10 yıl (), 11- 15 yıl (), 16-20 yıl (), 21+()
Öğrenim Durumunuz	Lisans (), Yüksek Lisans (), Doktora ()
Sınıf Durumu	Bağımsız Sınıf (), Birleştirilmiş Sınıf ()
Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	Köy (), Merkez ()

1-SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ROLLERİ ANKETİ

Aşağıda, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin davranışlar konusunda ifadeler verilmiştir. Davranışı hangi düzeyde gerçekleştiriyorsanız o seçeneği işaretleyiniz.

Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğunlukla	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					

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					
Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	1	2	3	4	5
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					
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.					

AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ

Bu ölçek sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Davranışı hangi düzeyde gerçekleştiriyorsanız o seçeneği işaretleyiniz.

Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
ÖZ YETERLİK					
1- Öğretim teknolojilerinin etkili kullanabilirim.					
2- Öğrencilerin, öğrenme eksiklerini belirleyebilirim.					
3- Dersin amaçlarına uygun yöntemler kullanabilirim.					
4- Öğrenilenlerin nasıl kullanabileceğini öğrencilere açıklayabilirim.					
5- Öğrencileri, öğrenebilecekleri konusunda cesaretlendirebilirim.					
6- Öğrencilerin, sorularına gelişim düzeylerine uygun cevaplar verebilirim.					
7- Dersin etkinliklerini öğrencilerimin gelişim düzeylerine uygun biçimde düzenleyebilirim.					
8- Öğrencileri yetenekleri doğrultusunda yönlendirebilirim.					

9- öğrencilere sorumluluk üstlenebilecekleri görevler verebilirim					
10-Öğrencilere yönelik beklentilerimi açıkça ifade edebilir.					
VELİLERE GÜVEN					
11- Velilere, öğrenci için uygun bir çalışma odası düzenleyecekleri konusunda güvenirim.					
12- Velilerin, öğrencilerin sorularını benimle paylaşacaklarını inanırım.					
13- Velilerin, öğrencilerin devamsızlıkları hakkında duyarlı olacaklarına inanırım.					
14- Velilerin, öğrencilerin arkadaş ilişkilerinin takip edeceklerinden eminim.					
15-Velilerin, aile içindeki olumsuzlukları öğrenciye yansıtmayacağından eminim.					
16- Velilerin, düzenleyeceğim etkinliklere katılacaklarından eminim					
ÖĞRENCİLERE GÜVEN					
17- Öğrencilerimin ödevlerini yapmak için çaba harcadıklarını inanırım					
18- öğrencilerimin ödevlerini zamanında tamamlayacaklarını inanırım					
19- Öğrencilerimin dersi ilgiyle dinleyeceklerine inanırım.					
20- Öğrencilerimin ödevlerini kendilerinin yapacaklarını inanırım					
21-Öğrencilerimin öğrenme etkinliklerine katılmaya istekli olacaklarından eminim					
22- Öğrencilerimin, çalışmalarına özen göstereceklerinden eminim					
23- Öğrencilerimin, grup çalışmalarında sorumluluk alacaklarına inanırım					
Anket Maddeleri	Yerine Getirme Dereceleri				
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
YÖNETİCİLERE GÜVEN					
24- Yöneticilerin, ders araçlarının temini için gayretli olacaklarına inanırım					
25-Yöneticilerin, mesleki gelişimim için gerekli çabayı göstereceklerine inanırım					
26- Yöneticilerin, çalışmalarına geribildirim vereceklerini inanırım					
27- Yöneticilerin, bana ve öğrencilerime saygılı davranacaklarına inanırım					
28- Yöneticilerin, olumsuz eleştirilerini kişiye değil davranışa yöneteceklerine inanırım					
29-Yöneticilerin, öğrencilerimin ve benim kişisel problemlerimizle de ilgileneceklerine inanırım.					

AKADEMİK VURGU					
30- Öğrencilerimden, derse nasıl hazırlandıklarını anlatmalarını isterim					
31- öğrencilerimden, öğrendikleri bilgileri nerede kullanabileceklerini açıklamalarını isterim.					
32- Öğrencilerime öğrendiklerini farklı durumlarda kullanabilecekleri problemler sunarım					
33- Öğrencilerimden, yeni öğrendiklerinin önceki öğrendikleri ile ilişkisini açıklamalarını isterim.					



ÖZ GEÇMİŞ

Ad Soyad: Bünyamin EFE	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1.	
2.	