

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL VE DEVLET ORTAOKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARININ BİR BİLEN VE BİR
ÖĞRENEN PROFİLİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

AYNUR ÖZAKDAĞ

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. HASAN AKGÜNDÜZ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI

İSTANBUL-2019



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL VE DEVLET ORTAOKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARININ BİR BİLEN VE BİR
ÖĞRENEN PROFİLİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

AYNUR ÖZAKDAĞ

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. HASAN AKGÜNDÜZ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI

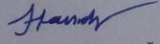
İSTANBUL-2019

Bu çalışma 21.06.2019 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

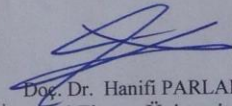
TEZ JÜRİSİ



Prof. Dr. Hasan AĞGÜNDÜZ
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Eğitim Bilimleri



Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Eğitim Bilimleri



Doç. Dr. Hanifi PARLAR
İstanbul Ticaret Üniversitesi
Eğitim Bilimleri

ÖNSÖZ

Günümüzde eğitim büyük ölçüde öneme sahiptir. Bu önemin farkında olan ve eğitime yön veren tüm eğitim gönüllüleri de eğitim bilimlerine katkı sağlamak amacıyla emek vermektedir. Bu tez kapsamında öğretmenlerin öğretimsel liderlik konusunda görüşleri paylaşılmaktadır. Toplanan bütün bilgiler harmanlanarak bulgularda sunulmuş ve ulaşılan bilgilerin sonucunda bazı öneriler verilmiştir.

Tez yazım sürecinde danışmanım olarak bana yardım edip, yol gösteren Sayın Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ'e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, tez yazım aşamasında desteklerini benden esirgemeyen eşim Serkan ÖZAKDAĞ' a ve arkadaşım Nilüfer ÖZBEK' e teşekkür ederim.

Aynur ÖZAKDAĞ

ÖZET

ÖZEL VE DEVLET ORTAOKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARININ BİR BİLEN VE BİR ÖĞRENEN PROFİLİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırmanın amacı özel ve kamu ortaokul kuruluşlarında çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının bir bilen ve bir öğrenen profilinde incelenmesidir.

Bu araştırmanın alt amaçları; Öğretimsel liderlikten ne anlaşılmalıdır, Öğretimsel liderlikte bir bilen profilinin eğitsel ilişkideki doğurguları neler olduğu Öğretimsel liderlikte bir öğrenen profilinin eğitsel ilişkideki doğurguları neler olduğudur.

Nitel araştırma yöntemi ile yapılan bu çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Ayrıca verilerin çeşitlenmesini sağlamak ve araştırmanın geçerliğine katkıda bulunmak amacıyla doküman incelemesi tekniği de kullanılmıştır.

Çalışma grubu, gönüllük esasına dayalı kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ortalama olarak istenilen özellikleri yansıtacak alt kümeler arasından rastgele seçim yapılmıştır. Yakın ve erişilebilir ama evrenin özelliklerine sahip alt gruplardan oluşan çalışma grupları oluşturulmuştur.

İstanbul'daki Şişli ilçesine bağlı özel ve devlet ortaokullarında çalışan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'daki özel bir ortaokuldaki 12 öğretmen ve resmi bir ortaokuldaki 15 öğretmen olmak üzere 27 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin çoğunluklu olarak bir bilen profilinde davranışlar sergilediği ortaya çıkmıştır. Kamu okulundaki bir bilen profilindeki öğretmen sayısı özel okuldaki bir bilen profilindeki öğretmen sayısından fazladır. Erkek öğretmen sayısının ve lisansüstü düzeyde öğretmen sayısının azlığı araştırmada sınırlayıcı faktörler olmuştur.

Çalışmanın sonunda uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Uygulamacılara yönelik öneriler içerisinde öğretmenlerin lisansüstü eğitim ile öğrenmelerini sürdürüp kendilerini ve okulu bir öğretim lideri olarak geliştirme konusunda teşvik edilmesi yer almaktadır. Araştırmacılar için ise aynı çalışmanın Şişli dışında bir ilçede yapıp ilçeler arasında karşılaştırma yapılabileceği önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretimsel Liderlik, Bir Bilen Profili, Bir Öğrenen Profili

ABSTRACT

EVALUATION OF INSTRUCTIONAL LEADERSHIP BEHAVIORS OF TEACHERS WORKING AT PUBLIC AND PRIVATE MIDDLE SCHOOLS BASED ON AN INFORMANT AND A LEARNER PROFILES

The aim of this study is to examine the educational leadership behaviors of teachers at public and private secondary schools from the perspective of a knowing and a learner profile.

This study is a qualitative research. In this research interview technique is implemented. Also, to verify the data and to support the validity of the study, document exploration technique is used.

The study groups are selected by convenience sampling which is easier to reach. Among the subsets that reflect the expected properties on average, the subsets are randomly assigned. The study groups are composed from accessible subgroups but which have the population features.

The study groups are the teachers from private and public schools in Şişli, İstanbul. 12 teachers from a private school and 15 teachers from a public school, totally 27 teachers composed the sample group.

As a result of the research, most of the teachers in this study have an instructional leadership as an informant profile. In terms of the informant profile, the number of the public school teachers are higher than the private school. The number of the male teachers and the number of the graduate teachers in the schools are restrictive factors in the study.

At the end of this study, there was given suggestions to teachers and researchers. One of the suggestions to teachers is that teachers can do master degree. By the help of this they can develop themselves and the schools. One of the suggestions to researchers is that this study can be done in different districts.

Keywords: Educational leadership, as a knowing profile, as a learner profile

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	x
1.GİRİŞ,,,	11
1.1.Problem Durumu.....	11
1.2.Amaçlar.....	13
1.3.Önem.....	13
1.4.Varsayımlar.....	14
1.5.Sınırlılıklar.....	14
1.5.Tanımlar.....	15
2.ALAN YAZIN ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR: LİDERLİK OLGUSUNUN KURAMSAL ÇERÇEVESİ ve ÖĞRETİMSEL LİDERLİK.....	16
2.1.İnsan Varoluşunun Yöntemsel Bir Gerekliliği Olarak Liderlik.....	16
2.2.Liderliğin Doğası ve Operasyonel Dışavurumları.....	19
2.3.Eğitim Yönetiminde Liderliğin Ayırt Edici Özellikleri	21
2.4.Öğretimsel Liderliğin Doğası ve Vizyonu	23
3.YÖNTEM	
3.1.Araştırma Modeli.....	45
3.2.Çalışma Evreni.....	45
3.3.Verilerin Toplanması.....	46
3.4.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	47
4.BULGULAR ve YORUM: ÖZEL VE DEVLET ORTAOKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARININ BİR BİLEN VE BİR ÖĞRENER PROFİLİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ.....	48
4.1.Öğretimsel Liderliğe İlişkin Genel Görüşler.....	48
4.2.Öğretimsel Liderlikte Bir Bilen Profiline İlişkin Görüşler.....	56
4.3.Öğretimsel Liderlikte Bir Öğrenen Profiline İlişkin Görüşler.....	71
..	
5.TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	76
5.1.Tartışma.....	76
5.2.Sonuç.....	78
5.3.Öneriler.....	82
KAYNAKLAR.....	83
EKLER.....	87

TABLULAR LİSTESİ

Tablo:1. Öğretmenleri Kişisel Durum Bilgileri.....	46
Tablo :2. AraştırmayaKatılanÖğretmenlerinKodİsimleri.....	47
Tablo:3. Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin 1. Soru için Cevapları.....	49
Tablo:4. Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin 1. Soru İçin Cevapları.....	50
Tablo:5.Özel Okulda Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	50
Tablo:6.Devlet Okulunda Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	51
Tablo 7.Özel Okulda Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kıdeme Göre Dağılımı.....	51
Tablo:8.Devlet Okulunda Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kıdeme Göre Dağılımı.....	51
Tablo:9.Özel Okulda Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	51
Tablo:10.Devlet Okulunda Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	51
Tablo:11. Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin 2. Soru için Cevapları.....	54
Tablo:12.Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin 2. Soru için Cevapları.....	57
Tablo:13.Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin 3. Soru için Cevapları.....	58
Tablo:14.Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin 3. Soru için Cevapları.....	59
Tablo:15.Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin 4. Soru için Cevapları.....	60-61
Tablo:16.Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin 4. Soru için Cevapları.....	62
Tablo:17.Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin 5. Soru için Cevapları.....	63
Tablo:18.Özel Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin 5. Soru için Cevapları.....	64
Tablo:19.Okul türüne göre Bir Bilen Profiline Öğretmen Sıklık Analizleri.....	65

Tablo:20.Bir Bilen Profilinde Kadın Sıklık Analizleri.....	65
Tablo:21.Bir Bilen Profilinde Erkek Sıklık Analizleri.....	65
Tablo:22.Bir Bilen Profilinde 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmen sıklık analizleri.....	66
Tablo:23.Bir Bilen Profilinde10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmen sıklık analizleri.....	66
Tablo:24.Bir Bilen Profilinde Lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmen sıklık analizleri.....	66
Tablo:25.Bir Bilen Profilinde Lisansüstü düzeyinde eğitime sahip öğretmen sıklık analizleri.....	67
Tablo:26. Bir Öğrenen Profilinde Öğretmen Sıklık Analizleri.....	71
Tablo:27.Bir Öğrenen Profilinde Kadın Sıklık Analizleri.....	72
Tablo:28. Bir Öğrenen Profilinde Erkek Sıklık Analizleri.....	72
Tablo:29.Bir Öğrenen Profilinde 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmen sıklık analizleri.....	73
Tablo:30. Bir Öğrenen Profilinde10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmen sıklık analizleri.....	73
Tablo:31.Bir Bilen Profilinde Lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmen sıklık analizleri.....	73
Tablo:32.Bir Öğrenen Profilinde Lisansüstü düzeyinde eğitime sahip öğretmen sıklık analizleri.....	74

KISALTMALAR LİSTESİ

Ö.Ö : Özel Okul Öğretmeni

D.Ö : Devlet Okulu Öğretmeni

1.GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Liderlik özellikle son zamanlarda üzerinde tartışılan kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Birden fazla tanımı yapılmakla birlikte Robins liderlik kavramını belirli bir hedefe erişebilmek amacıyla belirli bir topluluğu tesir altına alabilme meziyeti olarak ifade etmiştir. (Uğurlu, 2011). Şimşek (1999) ise liderlik tanımını belirli bir olay ve şartlar içerisinde hedefine erişmek amacıyla diğerlerinin hareketlerini etki altına alabilme çabası olarak değerlendirmektedir. Aynı hedeflere sahip insanların amaçlarına ulaşabilmeleri için onlara yol gösterilmesi liderlik olarak ifade edilmektedir. Başaran' a göre (2004) lider kişi, amaca ulaşmak için kendini takip edenlerin bizzati şahsına yapmış olduğu pozitif tesirden daha çoğunu diğer takım fertlerine yapar.

Liderlik tanımı, eğitimde de ön plana çıkmaktadır. 1980'li yılların başına dek okul idaresinde liderlik, 1980'li yıllara kadar işletme bilimine göre yürütülmüştür. Etkili okul kavramı geliştikten sonra okula özgü öğretimsel liderlik bakış açısı meydana gelmiştir (Çelik, 2005).

Liderlik sadece okul müdürleri ve yöneticiler için değil, aynı zamanda öğrenciler ile aktif iletişim halinde olarak onları etkileyebilme ve amaçlarına yöneltme konusunda etkili olan öğretmenleri de içeren bir kavramdır.

Öğretim liderliğini tanımlamak için Çelik (2003) ifadesinde okulun ürün veren, yaratıcı bir ortama dönüşmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunu yaparken vasıflı öğrencilerin topluma kazandırılması ve öğretmenlere kendilerini geliştirebilecekleri öğretici imkanlar sağlamak gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Şişman (2004), öğretim liderliğini tanımlarken okuldaki eğitimden sorumlu ekibin potansiyel gücünün açığa çıkarılması ve bu gücün eğitim-öğretim süresince verimli kullanılarak eğitimin kalitesini arttırmak olarak belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenler de öğretimsel lider olarak nitelendirilebilirler. Bir öğrenen olarak öğretmenler yaşam boyu öğrenmeye devam ederek gelişimlerini sürdürmekte, kendilerini güncellemektedir.

Bununla birlikte öğrencilerinin çağdaş eğitim alabilmesi için onlara en verimli eğitim öğretim sunmak amacıyla çalışmalarını sürdürmektedirler.

Öğretimsel liderlik kuramı eğitim bilimleri alanına özgü bir liderlik kuramıdır. Öğretimsel liderlikte temel amaç çağdaş eğitim sistemi çerçevesinde ihtiyaçlar doğrultusunda öğretimin iyileştirilmesi ve güncellenmesidir. Öğretimsel liderlik bakış açısına göre, okulların şartlarını eğitim ve öğretimin en verimli gerçekleşmesi amacıyla organize etmesi amaçlanmaktadır (Çelik, 2003). *Findley ve Findley (Akt. Işık ve Aksoy 2008) için farklı liderlik türleri içerisinde öğretimsel liderlik dikkate alındığında öğretim kapsamı, öğrenciler, öğretmenler ve öğrenme-öğretme süreçleri ile direkt olarak ilişkili olduğu gözlenmektedir.* Okul sistemi düşünüldüğünde okulu etkileyen temel olarak üç önemli öge bulunmaktadır. Bu üç ana öge okulun içinde bulunduğu toplum, öğretmenler ve öğrencidir. Okulda yapılan eğitim öğretimin nihai amacına ulaşabilmesi için öğretmenler, öğrenciler ve içerisinde bulunan toplumun öğretim programı çerçevesinde birbirleriyle uyumlu olarak iletişim halinde olması gereklidir. Okul müdürleri öğretimsel lider olarak öğretimin kalitesini arttırmak için bu üç temel ögeyi okulun temel hedefleri doğrultusunda profesyonelce yönetebilmelidir.

Öğretim liderliğinin boyutları farklı alanlarda çalışılmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde 1980 yılına kadar çoğunlukla düzenli bir analize tabi tutulmadığı incelenmiştir. Hallinger ise müdürlerin öğretimsel liderlik tutumlarını üç ana başlık altında değerlendirmek amacıyla bir ölçme aracı oluşturmuştur. Bu boyutlardan ilki okulların kendi temel amaçlarını ifade etmedir. Diğerleri ise müfredat dahilinde eğitim ve öğretimi idare etme, okulda pozitif bir çalışma ortamı oluşturmaktır (Gümüşeli, 2001).

Şişman (2004), öğretimsel liderlik stilini aşağıdaki başlıklar altında ele almaktadır:

1. Okulu öğrenme merkezi haline getirme
2. Eğitim ve öğretim müfredat programı ve okuldaki sosyal etkinlikler boyutlarda üst düzey amaçlar meydana getirme
3. Öğretim içeriğini oluşturma ve gerçekleştirme

4. Okulun kültürünü “sürekli öğrenme” anlayışı üzerine oluşturma
5. Öğretimi geliştirmeye çaba gösterme
6. Okul ortamında aktif bir üye olarak sorumluluk alma

Gerçek tutarsızlıkta tutarlıdır önermesi, insana ve deneyim öznesi insan olan süreçlere dair bilgilerin en hızlı eskijen nesne olduğu ve devrimsel bir anlayışla sürekli aşılması gerekliliğini işaretlemektedir. Haliyle hiç kimsenin bir bilen olma lüksü yoktur. Bir başka deyişle her insanın varoluşu, bitimsiz bir öğrenme sürecidir. Başkalarının öğrenmesine lojistik sağlayan lider söz konusu olduğunda, bu durum ayrı bir önem arz etmektedir. Nitekim bu araştırmayı özgün kılan husus; öğretim liderini- bir bilen olmak şöyle dursun- en yoğun öğrenme sorumluluğu olan birey olarak değerlendirme perspektifidir (H.Akgündüz, kişisel iletişim, 2019). Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi; bir bilen ve bir öğrenen olarak öğretimsel liderlik olgusunun -kamu ve özel ortaokullar üzerinden karşılaştırmalı-değerlendirilmesidir.

1.2. Amaçlar

Araştırmanın genel amacı; özel ve kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının bir bilen ve bir öğrenen profilinde değerlendirilmesidir. Bu genel amaca yönelik cevabı aranacak alt sorular-amaçlar ise şöyle sıralanabilir;

- *Öğretimsel liderlikten ne anlaşılmaktadır?*
- *Öğretimsel liderlikte bir bilen profilinin eğitsel ilişkideki sonuçları nelerdir?*
- *Öğretimsel Liderlikte bir öğrenen profilinin eğitsel ilişkideki sonuçları nelerdir?*

1.3. Önem

Akgündüz (2013) eğitimi tanımlarken benzerlikler bulunmayan eylemleri savunma eylemi olarak ifade etmektedir. Bireylerin kendinde var olan yetenek ve güçlerini açığa çıkarmak ve böylelikle kendilerini gerçekleştirebileceklerinin önemini

vurgulamıştır. Bir öğrenen profilinde öğretimsel lider olarak öğretmenler öğrencilerin kendini bulmasına rehberlik etmektedirler. Bu süreçte kendileri de öğrenme deneyimlerini sürdürmektedirler. Bir bilen profilinde öğretmenlerin ise klasik yöntemler ile liderlik sürecini yönettikleri tespit edilmiştir.

Bu araştırma neticelendiğinde mevcut sistemdeki öğretmenlerin bir bilen ve bir öğrenen profilleri tespit edilerek çıkarsamalarda bulunulmuştur. Bu araştırma ile öğretmenlerin mevcut profilleri ve çağdaş eğitim sistemindeki öğretimsel lider rolünde öğretmenin rolü karşılaştırılmıştır. Böylelikle yürütülmekte olan sistemin tekrar gözden geçirilmesi mümkün olacaktır.

Bu alanda yapılan çalışmalar ve yürütülmüş tezlerin çoğunun anket ile veri toplamayı tercih etmiş oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise farklı olarak veri toplama aracının görüşme formu olması çalışmayı aynı konudaki diğer araştırmalardan farklı kılmış olup daha detaylı inceleme imkanı sağlayacağı için literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Görüşme tekniğinin güçlü yanları karşı taraftaki kişinin anlık tepkilerini, beden dilini gözlemleyebilme, esneklik ve daha derinlemesine bilgi olarak belirtilebilir.

1.4.Varsayımlar

Araştırmada,

- *İlgili literatüre dayalı kuramsal çözümlemenin konuya ışık tutacağı,*
- *Katılımcıların görüşmeler esnasında samimi duygu ve düşüncelerini paylaşacakları,*
- *Araştırmada kullanılan veri toplama aracının, araştırmanın amacı olan durumu ortaya çıkarmak için uygun olduğu varsayılmıştır.*

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma,

- *İstanbul ilinde iki seçili devlet ve özel ortaokulda çalışan öğretmenlerle,*

- *Araştırmanın yöntemi betimsel modelle,*
- *Elde edilen veriler, ölçme aracına verilen yanıtlarla sınırlıdır.*

1.6.Tanımlar

Öğretimsel Liderlik: Çelik (2003) ün de belirtmiş olduğu gibi temel amaç kaliteli öğrenci yetiştirmektir. Aynı zamanda öğretmenlerin kaliteli bir eğitim öğretim programı oluşturması ve yürütmesi için uygun koşulların sağlanmasıdır.

Bir Bilen Profili: Öğretimsel lider olan kişinin var olan özellik ve bilgileri ile liderlik sürecini yönetmesidir. *Kaynaktan alıcıya mekanik bir aktarım ilişkisi söz konusudur* (H.Akgündüz, kişisel iletişim, 2019).

Bir Öğrenen Profili: Öğretimsel lider olan kişinin var olan özellik ve bilgileri yanında öğrenme sürecini devam ettirip yaşama geçirerek liderlik sürecini yönetmesidir. *Yansıtıcı olan öğretmen ve öğrencinin birbirini açma ilişkisi söz konusudur* (H.Akgündüz, kişisel iletişim, 2019).

2.ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

LİDERLİK OLGUSUNUN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

ve ÖĞRETİMSEL LİDERLİK

2.1.İnsan Varoluşunun Yöntemsel Bir Gerekliliği Olarak Liderlik

Akgündüz'ün (2013) kitabında belirtmiş olduğu gibi sezgi zihinle birlikte çalıştığında üretken ve farklı sonuçlar oluşacaktır. Liderlik ilkel toplumlardan günümüze tartışılan, araştırılan konulardan biridir. Liderlik için bazı özelliklerin doğuştan geldiği görüşü ile birlikte zihnin kontrolünde bazı özelliklerin geliştirildiği fikirleri de mevcuttur. Zihnin geliştirebildiği özelliklerin sınırını aşabilmek için sezgiler önemlidir.

Liderlik, gelişmiş ya da ilkel kalmış her toplumda var olmuş bir kavramdır. Kızılderelilerden, Eskimolara ve Avrupa ve Asya'daki ilkel toplumlara kadar uzanan insan topluluğunun yaşamının içerisinde varolan bir olgudur. Bu yüzden liderliğe ilişkin merakın geçmişten günümüze devam ediyor olması olağandır.

Liderliğe ilişkin merakın eski Yunan'dada işlendiği söylenebilir. Platon'un eserlerine baktığımızda, Cumhuriyet adlı kitabında, uzun yıllar sürecektir felsefe eğitiminin lider olmak için gerekli olduğunu dile getirdiğini görmekteyiz.

Günümüze daha yakın bir tarihte James Mac Gregor Burns "Liderlik" adlı bir yapıt yayımlamıştır. Bu eserde liderliğin sadece bir tek kişi ile çerçelenemeyeceği, içinde bulunulan toplumun da dahil olmasını gerektiren bir kavram olduğu önemle belirtilmiştir. (Gedikoğlu, 2015: 26). Milattan önceden günümüze uzanan bu merak ile birlikte liderlik üzerinde pek çok farklı çalışma yapılan bir olgu haline gelmiştir. (Özdemir, 2014: 160).

Liderlik Nedir?

20. yüzyılda yapılan araştırmalar incelendiğinde liderlik üzerinde pek çok araştırma yapıldığı incelenmiştir. Bu çalışmalar ışığında, liderlik hakkında 350'den fazla tanımı olan önemli bir konu haline gelmiştir. (Erçetin, 2000: 3). Teorisyenlerin ve uygulayıcıların liderliği çözümlmek için verdikleri önem, insanın en belirgin ihtiyaçlarından olan yönlendirme ve yönlendirilmenin büyük payı olduğu söylenebilir (Aydın, 2010: 277).

1300' lü yıllarda lider kelimesi meydana gelmiştir. 'Liderlik' olgusunun ise önem kazanması ve kavram olarak gelişmesi 19. yüzyıla dayanmaktadır. Başlangıçta liderlik kavramı daha çok askeri, politik ve dini alanlarda yer almıştır. Sanayi devrimi ile birlikte örgütsel alanda da toplum içinde yer bulmaya başlamıştır.(Uzun, 2005: 4).

Liderlikle ilgili yapılan çalışmalarda çeşitli yaklaşımlara dayanarak tanımlamalar yapılmıştır. 1945 öncesinde ve sonrasında bu yaklaşımlar farklılık göstermektedir. 1945 öncesinde liderlerin doğarken bu vafsa sahip olduklarını ve sonradan yetiştirilemeyeceklerini savunur (Aydın, 2010: 277). Sonraki dönemde ise, liderlikle ilişkili olabilecek özelliklerin sonradan kazanılabileceği ve liderliğin sadece özellikler açısından değerlendirilmesinin yeterli olmadığı anlaşılmış ve toplumsal çevre açısından değerlendirilmesi gerektiği savunulmuştur (Aydın, 2010: 280).

Lider ve liderlikle ilgili çalışılma sürecine bakıldığında birbirine benzer de olsa birçok tanımlama yapıldığı görülmektedir. Robins' e göre, '*Liderlik, maçlara ulaşmak için bir grubu etkileyebilme yeteneğidir*' (Uğurlu, 2011). "*Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onlara harekete geçirme, bilgi ve yeteneklerin toplamıdır*" (Eren,1996: 387). Paksoy (2002 :167) liderlik kavramı için yol gösterme, aktif faaliyetlerde bulunma, etki altına alma ifadelerini kullanmıştır. "*Liderlik iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirmedir*" (Celik, 2003: 3). "*Liderlik izleyenlerin var güçlerini salıvermeleri için olanak yaratmak, engelleri kaldırmak, gelişimlerini sağlamak ve onlara kılavuzluk yapmaktır*" (Basaran, 1998: 52). "*Liderlik, ortak bir amaca doğru grubun davranışlarını yönlendirmek için bireyin yapmış olduğu davranışların tümüdür.*" (Zel, 2006:109). "*Bir hedefin başarılması için başka bireylerin davranışlarının*

yönetilmesine liderlik denir” (Torlak, 2008: 263). “Liderlik en geniş tanımıyla; bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesinin, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güçlüklerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir” (Hoy ve Miskel, 2010: 377). Liderlik ile ilgili, özellikle yönetsel alanda çalışan yazarların birçoğu, yaptıkları tanımlarda belirlenmiş hedeflerin olduğu ve bu hedeflere ulaşma yolunda insanlara ışık tutma, rehberlik etme olarak ifade etmektedir. (Hodgetts, 1999: 534).

Önceki dönemlerde lider kelimesinin çağrıştırdığı kavramlar “nüfuzlu”, “agresif”, “güçlü”, “kararlı” hatta “hükmeden”di (Can, 2006). Günümüzde liderlik kavramı daha farklı bir boyut kazanmıştır. Çünkü 21. yy. ihtiyaçları liderlerin farklı özelliklere sahip olmalarını gerektirmektedir. Liderlik sadece insanları bilgi ve becerilerini bir amaca ulaşmak için kullanmaya yönlendirmek olmaktan çıkmış, insanlara, bir amaca ulaşma yolunda duygu ve düşüncelere saygı duyarak ve değer vermek de ihtiyaca dönüşmüştür (Karip, 1998).

Lider Kimdir?

Liderlik ve lider tanımlamaları yapılırken iki kavram arasında kesin bir ayrıma varılmamıştır (Çelik, 2000a: 2). Lider kavramı liderlik olgusunun içerisinde işlenmektedir. Oysa Aydın’a göre ‘Lider bir bireyi simgelerken, liderlik bir davranış olarak görülmektedir’ (Akt. Çelik, 2000a). Eren’e liderlik ve lider olgusunu tanımlarken, liderlik için lider olan kişinin edimleri olduğunu, lider için ise diğer bireyleri oluşturulmuş hedefler ışığında yönlendiren kişi olarak belirtmiştir.(Akt. Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Shaw’a lider kavramını belirli bir ortamda etrafındakileri pozitif etki altına alabilen birey olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifade ile bulunduğu ortamda diğerleri üzerinde en büyük pozitif etkiyi yapan kişidir. (Akt. Basaran, 1998). ‘Lideri belirleyici davranışlar “yeni bir toplum yapısı yaratmak, bu yapıya yön vermek, bu yapının birliği ve kişiliğini etkilemek, bu yapıyı sürdürürebilmek, toplumu başarıya götürmek, toplumsal denge ve yeniliği bağdaştırabilmek, gerektiğinde toplum kalıpları dışına çıkabilmek”tir.’ (Bursalıoğlu, 2000:12).

2.2.Liderliğin Doğası ve Operasyonel Dışavurumları

‘Liderlik etmenin kökü “lead” sözcüğünden gelmektedir. Bir başka deyişle, “gitmek, yolculuk etmek, rehberlik etmek” anlamlarını taşımaktadır. Liderlikte durağanlık yoktur. Liderlik içerisinde hareketliliği barındırır’ (Akyar, 2013: 317).

Liderlikle ilgili yapılan çalışmalarda ele alınan önemli bir konu da liderliğin nasıl kazanıldığıdır. Aslında bilim adamları bu konu ile ilgili iki farklı bakış açısı benimsemişlerdir. Bilim insanlarının belirli grubu liderliğin doğuştan var olduğuna inanırlar. Bazı bilim insanları ise liderlik özelliklerinin doğuştan gelmediğini daha sonra kazanıldığını düşünür. Bu farklı yaklaşımları ele almak önemlidir (Güney, 2012: 46).

Liderliğin doğum itibarıyla var olduğuna inanan grup liderliği ayırt edici ve baskın bir özellik olarak görürler. Bu kişiler liderlerin diğer insanlar ile aynı olmadığına inanırlar. Ayrıca liderler insanları etkileme özelliğine sahiptir ve bu doğuştan gelmektedir (Güney, 2012: 46).

Farklı olarak liderliğin doğuştan gelmediğine, daha sonradan kazanıldığı düşüncesini benimseyenler, liderin yetişmesinde aile, okul ve iş tecrübesinin önemini vurgulamaktadırlar. Liderliğin kazanılmasında etkili faktörlere bakıldığında eğitim alınan okulların düzeyi, ailenin sunmuş olduğu eğitim, ve iş dünyasında kendisine kattığı beceri ve tecrübe, almış olduğu eğitimler çok önemli yer tutmaktadır (Güney, 2012: 47).

Liderlik Yaklaşımları

Sabuncuoğlu ve Tüz (2008: 205) liderliğin değişen dünya karşısında aynı kalmadığını ve farklı bakış açıları geliştirildiğini ifade etmektedir. Liderlik tutumları değişim karşısında üç alt ana başlık olarak sınıflandırılmıştır: özellik yaklaşımı, davranış yaklaşımı ve durumsallık yaklaşımı olarak belirtilmektedir.

Özellik Yaklaşımı

Liderlerin kendine özel kişisel özelliklere sahip olabileceğini varsayılmaktadır (Celep, 2004: 9). *Lideri, diğer insanlardan ayıran üstünlükler arasında yaş, boy, akılcı konuşma, anlayışçılık, inatçılık, sosyal ve ekonomik saygınlık, başkalarını harekete geçirebilme, içe ve dışa dönüklük gibi özellikler yer almaktadır* (Ergun, 1981; Akt: Celep, 2004).

Liderlerin sahip olması gereken özellikleri Başaran (1992: 57) şu şekilde sıralamaktadır:

- Etrafında yer alan insanlarla güçlü iletişim kurmalıdır.
- İşbirliğini benimsemelidir.
- Yerine getirmesi beklenen görevler için beklenen donanıma sahip olmalıdır
- Oluşturulan hedefleri benimsemeli, insanları bu doğrultuda heveslendirmelidir.
- Elindeki iş gücü ve potansiyeli verimli kullanmalıdır.

Liderlik sürecini sadece lider ve özelliklerine bakarak ele alan bu teori çok başarılı olamamıştır. Çünkü araştırmalara göre etkin olduğu gözlemlenen liderlerin aynı kişilik özelliklerini taşımadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, bazı bireylerin liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olmasına rağmen bu bireylerin lider olmadıkları belirlenmiştir (Koçel, 2003).

Stodgill, *'Kişinin bazı özelliklerin etkileşimi sonucunda lider olmadığını, çünkü özelliklerin etkisinin durumdan duruma değişebildiğini'* ifade etmiştir (Hoy ve Miskel, 2010; Akt. Turan, 2010: 379). Bu yüzden liderlik sürecinin tam olarak tanımlanabilmesi ve anlaşılması için diğer değişkenlere de bakılması gerektiği kanısına varılmıştır (Koçel, 2003).

Davranış Yaklaşımı

Özellik kuramında lideri tanımlamada kişisel özellikler temel olarak alınmaktaydı. Davranış kuramlarında ise liderin çevresine olan tutum ve davranışları ve ne yaptığı önemlidir. Özellik kuramından farklı olarak davranış kuramında, bireyler lider olmaları için eğitilebilmektedirler.(Celep, 2004: 11).

Durumsallık Yaklaşımı

Durumsal liderlik yaklaşımı belli bir davranış biçiminin her durumda en iyi sonucu veremeyeceğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre farklı davranış modelleri ya da kişilik modelleri farklı durumlarda etkili olabilir. Bu yaklaşım adı altında yapılan çalışmalar davranış ve kişilik modelleri ile sonuçlar arasında nasıl bir ilişki olduğunu anlamak üzerinedir (Bass, 1990, 2000; Bass&Stogdill, 1990; Yukl, 1989).

2.3.Eğitim Yönetiminde Liderliğin Ayırt Edici Özellikleri ve Türleri

Akgündüz (2013) eğitimi; benzersizliği destekleme edimi olarak belirtmiştir. Bu kapsamda bireylerin içsel potansiyellerini ortaya çıkararak kendileri olmayı sağlamanın önemini vurgulamıştır. Bu bakış açısı ışığında eğitim yönetiminde lider olarak öğretmenlerin öncelikle kendileri olmayı sağlamalı, bu süreçte ve yaşamlarında öğrenmeyi devamlı kılan bir bakış açısı geliştirilmesi beklenmektedir. Bu ruh ile eğitim-öğretime ışık tutan öğretmenler öğrencilerinin de kendini bulma yolunu açmış olacaktırlar.

Liderlik Tarzları

Liderler çalışırken birçok farklı tarzda iş yürütebilirler. Liderlerin davranışları, onları takip eden ve yönlendirdiği topluluklarla kurduğu ilişkideki tutumu ile ilgilidir. Lider kendi de kararlara yön verebilir, takipçilerinin de karar almasına izin verebilir. Aslında karar almak, liderden başlayan ve izleyicilerinde biten bir süreçtir. Aşağıda liderlik davranış tarzları tablo 4'te daha ayrıntılı bir şekilde verilmiştir (İbicioğlu vd., 2009: 5);

Tarzlar \ Eylemler	Otokratik	Demokratik	Katılımcı
Amaç Belirleme	Lider	Takipçilerin Görüşü Alınır	İlgili Herkesin Görüşü Alınır
Karar Alma	Takipçilerin Katılımı Yok	Takipçilere Danışılır Görüşleri Alınır	Takipçilerin Katılımı Sağlanır
İletişim	Yukarıdan Aşağıya	Yukarıdan-Aşağıya Aşağıdan-Yukarıya	Çok Yönlü
Motivasyon Türü	Cezalandırma	Ödüllendirici	Pozitif Ödüllendirici
Yetki Devri	Yok	Kısmen	Fazla

Kaynak: (İbicioğlu vd., 2009: 5)

Otokratik Liderlik tanımını Aslan (2013:35) bu liderlik tarzında tüm kararları lider olan kişinin aldığı görev merkezli bir liderlik türü olduğunu belirtmiştir. Bu liderlik türünde bulunulan ortamdaki bireyler arasında güven ve birlikte iş yapabilme oluşturulamamıştır. Seri bir şekilde alınan kararlar zaman kazandırmış olması açısından özel ve sıkıntılı durumlarda değerlendirilebilecek liderlik türü olmasını sağlamıştır. Otokratik liderler aldıkları kararların eleştirilmeden onaylanmasını isterler.

Otokratik lider, çalışanlarına değer veren ve güven sağlayan kişiliği temsil eder. Liderliğin başarısı ne kadar saygı ve bağlılık yaratabildiği ve güçlü akıllı olduğunu göstermek üzerine kuruludur. Çalışanların mutluluğu ve hissettikleri doyum, liderlerinin ne kadar sağlıklı düşüncelerine bağlıdır. Fakat lider kararları kendi verir, çalışanların karar sürecinde yer almalarına izin vermez (Bozdoğan ve Sağnak, 2011: 138).

Demokratik Liderlik: *'Astlarına danışarak karar alır. Bu tür kişiler yönetim faaliyetlerinde takipçileri ile paylaşım içindedirler. Hedeflerin belirlenmesinde, lider astlarından düşüncelerini alarak yönetim kararlarını birlikte verme eğilimindedirler'* (Şimşek ve Fidan, 2005: 61). Demokratik liderler ile ilgili Gürüz ve Özdemir Yaylacı (2005: 87) buldukları ekibin daha aktif çalışmasını sağlayacağını, amaçları paylaşıp ekipteki herkesin fikirleri üzerinde düşüneceğini belirtmiştir.

Katılımcı Liderlik: İbicioğlu vd. (2009: 6) katılımcı liderlerin kararların alınması aşamasında pek bulunmadıklarını, ekip üyelerinin karar almada aktif olmasını savunur. Bu şekilde katılımcılar yürütülmesi beklenen görev hakkında Katılımcı liderler, altında bulunan grup üyelerine sınırları çok geniş yetkiler tanıyarak kendileri sorumluluk altına girmekten kaçınırlar. Bu türü benimsemiş liderlerin amaçlarına erişebilmeleri için seyirci üyeler önemlidir. *'Katılımcılık tanıyan liderler, takipçilerinin arzularını gerçekleştirmekte çok az gayret sarf ettiklerinden, kararların alınmasında aksaklıklar görülmesine neden olmaktadır'* (Telli vd., 2012: 136).

2.4.Öğretimsel Liderliğin Doğası ve Vizyonu

Akgündüz'ün (2013) kitabında sezgi ile zihin beraber çalıştığında yaratıcı sonuçlar oluşabileceğini belirtmiştir. Bu kapsamda öğretimsel lider olarak öğretmenlerin sınıf ortamında olumlu, çağdaş ve yaratıcı bir öğrenme iklimi oluşturmak için sadece zihin yeterli kalmamakla birlikte sınırlıdır. Öğretmenler birer öğretimsel lider olarak var olan sezgisel özelliklerini de birleştirici ve bütünleştirici olarak zihin ile kullanarak sınırlarını aşabilmektedir.

Öğretimsel Liderlik Tanımları

Öğretim liderliği kavramının gündeme gelişi 1970'li yıllara dayanmaktadır. Batılı ülkelerde başarılı okullar üzerine yapılan çalışmalarda bu kavram yer almaya başlamıştır. *'Genel olarak öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin,*

okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir' (Şişman, 2004)

1970'li yıllarda yapılmaya başlanan bu çalışmalarda, liderliğin okulun etkili olmasında çok önemli bir yeri olduğu gözlemlenmiştir. Bu yüzden okulun yöneticilerinin liderlik özellikler üzerine çalışmalar yapılmıştır (Şişman, 2004). Bu konu kısa zamanda birçok bilim insanının da ilgisini çekmiş, günümüzde de eğitim liderliği alanındaki çalışmalarda önemli yer almaktadır. Bu çalışmaların uzun süredir devam ediyor oluşu, öğretim liderliğinin genel özelliklerinin tanımlanmasını sağlamıştır (Gümüşeli, 1996b).

Çalhan (1999)'a göre farklı ülkelerde öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde etkili okullar ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik tutumları arasında ilişki bulunduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmalardan yola çıkarak başarılı okulların yapısına bakıldığında okulların amaçlarını tanımlayıp ve net olarak ifade ettiği, müfredat dahilinde olan öğretim programını çağdaş yöntem ve içeriklerle geliştirildiği, pozitif öğrenme ortamının var olduğu, öğrencilerin takip edildiği bulgularına ulaşılmıştır. Okulun bu niteliklerinin aktif olarak doğru bir şekilde yönetilmesini sağlayan okul müdürleridir. Bu bağlamda okul okul yöneticilerinin öğretimsel lider vasıflarına ve düşünme tarzına sahip olarak geliştirilmesi önemlidir.

Şişman (2004)'ın ise öğretimsel liderlik tanımlamalarına dair verdiği örnekler şunlardır; De Bevoise (1984)'a göre *“Öğretim liderliği, okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır.”* Daresh&Ching (1985)'e göre *“Öğretim liderliği, okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlarıdır.”* Burnett&Pankake (1990)'e göre *“Öğretim liderliği, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürmedir.”* Krug (1992)'a göre *“Öğretim liderliği, bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır.”*

Erdoğan (2003a)'a göre 'Okulda görev yapan bir yöneticinin, yöneticilik formasyonu ne kadar yeterli olursa olsun öncelikli olarak "öğretim lideri" olması gerekir. Aksi takdirde başarısız olur. Öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin "öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak" olduğu gerçeğini hatırlamasıdır'.

Özden (1998), öğretim liderliği konusunda okul müdürlerinin okul binası içerisinde farklı alanlarda bulunması ve gözlem yapması gerektiğini savunur. Kendi odası ile sınırlı kalan liderlerin okuldaki olay ve kişileri takip etmeleri ve bilmeleri zordur. Çelik (1998) ise öğretim liderliğini tanımlarken oluşturulacak kaliteli öğrenme ve öğretmen ortamında vasıflı öğrenciler yetişeceğini ve öğretmenlerin daha verimli çalışabileceğini belirtmiştir. 'Kısacası öğretim liderliği, asıl olarak öğretim sürecine liderlik edilmesidir'(akt: Erdoğan, 2003a). Öğretimin bir sonuç değil süreç olduğu düşünülürse, öğretim liderleri bu süreçte aktif görev ve sorumluluklara sahip olduğu bilincinde olmalıdır.

Çelik (2003)'e göre öğretimsel liderliğin çıkış noktası öğretimin geliştirilmesi amacıdır. Öğretimsel liderlik kavramı, okulun çalışma ortamını daha tatmin edici hale getirerek, üretken bir çevre oluşturarak, öğrenci ve öğretmenler için daha arzu edilebilir bir ortam yaratmayı ifade eder. Öğretimsel liderin öğretim ve program geliştirme konusunda yetkin olması, bu liderin öğretmenler açısından bakıldığında uzmanlığın onara ifade ettiği gücü artırır. Öğretimsel liderlik okul yöneticisine öğretmenin öğretimsel davranışına müdahale etme yetkisini de verir, bu açıdan da diğer liderlik biçimlerinden farklıdır.

Şişman(2004),tüm yapılan tanımlardan hareketle öğretim liderliği kavramının, okulda istenilen sonuçlara ulaşmaları için, hem kendi hem de kendi dışındaki insanların yerine getirmek durumunda oldukları her şey için onları etkileyerek yerine getirilmesini sağlamayı kapsadığını dile getirmektedir.

Yukarıda belirtilen tanımlamalardan fark edileceği gibi, öğretim liderliğindeki en önemli nokta liderleri başkasından ayırt edebilecek özelliklerinin olmasıdır (Harchar ve Hyle, 1996; akt: Şişman, 2004). Gümüşeli (2001a) öğretimsel liderliğin okuldaki eğitim programlarını, öğrenme ve öğretmenin en verimli olmasını yönetme

açısından diğer liderlik tarzlarından farklılaştığını ifade etmiştir. Bu durumda öğretimsel liderlerin başta okuldaki öğrenci ve öğretmen olmak üzere, müfredat ve içerikleri takip ederek geliştirmesi önemli bir noktadır.

Öğretim Liderliğinin Davranış Boyutları

Öğretim liderliği hakkındaki çalışmalarda yöneticilerinin öğretim liderliği adı altındaki rolleri ve davranışları çeşitli kriterler altında gruplanarak incelenmiştir. Bu incelemelerde davranış boyutlarında benzerlikler ve farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalara bakmak gerekirse, Jhonson ve Synder (1989) dört önemli alanda araştırma yapmıştır (Büyükdoğan, 2003). Bu boyutlar;

'1)Okulu Geliştirme Amacıyla Planlama: Etkili okullarda yönetici ve öğretmenler, oluşturulan çalışma grupları ile okulu geliştirme ve başarıyı artırma üzerinde yoğunlaşmışlardır. Aynı zamanda eğitici içerikli çalışmalarla herkes için tek bir hedef oluşturulmaya çalışılmıştır.

2)Program Geliştirme: Okul yöneticisi program geliştirme ve öğretimin değerlendirilmesi konusunda koordinasyon görevini üstlenir, öğretmenlerin öğretimsel standartlarını açık olarak belirtir.

3)Personel Geliştirme: Okul müdürleri, öğretmenlerin etkili öğretim yöntem ve teknikleri geliştirmeleri ve dolayısıyla öğrenci başarı düzeyinin artırılması konusunda rehber olma ve teftiş aşamalarında öğretmenlere yol ışık tutar. Çünkü bir okulda gelişim öncelikler o okuldaki bireylerin gelişmesi ile başlar.

4)Okulu Değerlendirme: Kaliteli bir okuldaki lider olarak müdürler, öğrencilerinin başarılar elde etmesi ve bunu sürdürebilmelerini hedeflerler. Bu hedefe ulaşmak için ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı ve verimli yürütülmesi önemlidir. Öğretmenleri denetler. Verimli başarılı bir okulda öğretmenlerin, öğrencileri nereden nereye taşıdıkları değerlendirmeye alınarak takip edilir. '

Okul yöneticilerinin çalıştığı şartlar ve ortamları değişiklik gösterse de öğretim liderliği ile ilgili belli bir çerçeve oluşturulmuştur (Şişman, 2004). Şişman (2004) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının;

- 1) *Okul misyonunun tanımlanması,*
- 2) *Program ve öğretimin yönetimi,*
- 3) *Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi,*
- 4) *Öğrenci gelişiminin izlenmesi,*
- 5) *Öğretim ikliminin geliştirilmesi', şeklinde beş boyuttan oluştuğunu söylemektedir (Krug' dan aktaran Şişman, 2004: 64).*

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

1. *Okulun amacını tanımlama.*
2. *Öğrenme için gerekli kaynakları sağlama.*
3. *Öğretmenleri denetleme ve değerlendirme.*
4. *Okulun kadrosunu geliştirme.*
5. *Programlar arasında eşgüdüm sağlama.*
6. *Öğretmenler arasında yakın ilişki geliştirme'.*

Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilen ve ülkemize uyarlamasını Gümüseli (1996)'in yaptığı bir çalışmada, öğretim liderliği davranışlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu çalışma İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerine uygulanmış ve davranış boyutları, aşağıdaki gibi üç boyut ve on bir alt başlık halinde belirlenmiştir.

1.Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama

1. *Okulun amaçlarını geliştirme.*

2. Okulun amaçlarını açıklama.

II.Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme

1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme.

2. Eğitim programını koordine etme.

3. Öğrenci başarısını izleme.

III.Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

1. Öğretim zamanını koruma.

2. Varlığını hissettirme.

3. Öğretmenleri çalışmaya özendirme.

4. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama.

5. Akademik standartlar geliştirme ve uygulama.

6. Öğrencileri öğrenmeye özendirme.'

Şişman (1997) tarafından Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerle yapılan çalışmada öğretimsel liderlik davranışları beş boyutta incelenmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirmeleri ile ilgili algılarına bakılmıştır. Bu boyutlar;

'1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması.

2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi.

3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi.

4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi.

5. Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma şeklinde belirlenmiştir'.

Bu sınıflama Türkiye'de bu konuda yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılanlar arasında yer almaktadır. Aşağıda bu beş boyut kısaca açıklanmıştır.

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

Okulun vizyonu, okulun gelecekteki konumunu ya da bulunmak istediği yeri belirtir. Okulun vizyonunun belirlenmesi, paylaşılması ve hayata geçirilmesi için hep birlikte çaba gösterilmesi gerekir. Oluşturulması hedeflenen vizyon sadece okulun değil çevrenin de beklenti ve ihtiyaçları karşılayabilecek nitelikte olmalıdır. Bu çerçevede okul yöneticilerine büyük bir rol düşmektedir (Şişman ve Turan, 2001). Erdoğan (2002 : 78) vizyonun anlamını ifade ederken ilk olarak okulda sahiplenilen değerlere ve ilkeleri yansıtması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, vizyonun genel anlamda eğitimin özel anlamda ise okulun değer yargılarını barındırması gerektiğini eklemiştir.

Öncelikli olarak okul yöneticilerinin buldukları okulun amaçlarını, misyon ve vizyonlarını açık olarak belirlemeleri ve bunların yaşatılmasına liderlik etmeleri gerekmektedir. Okulun sahip olması beklenen, belirlenmiş en temel başta öğretmen, öğrenci ve aileler olmak üzere hedefleri okula ait tüm bireylere sıklıkla hatırlatılmalıdır. Okula ile ilişkili tüm bireylerle paylaşılmasına öncülük edilmelidir. *Çünkü bir okulda belirlenen amaçların gerçekleşmesi, öncelikle bu amaçların tüm okul toplumunca benimsenmesi, içselleştirilmesi ve paylaşılması ile mümkündür (Şişman, 2004)*. Okullar öğrencileri için olabilecek en vasıflı ve donanımlı eğitim imkanı sunmayı en önemli misyonları olarak ifade ederler. Öğrencilere okulun hedeflerini, nasıl bir kimliğe sahip olduğunu, kültürünü en çok iletişimde oldukları öğretmenler aracılığıyla daha iyi kavrarlar. Öğretmenler okulun misyonu konusunda benzer olmayan görüşlere sahip olduklarında öğretmenleri tek bir hedefe yönelik çatı altında toplamak zorlaşır. Bu da ortak bir amaç için hareket etmeyi güçleştirir.

Çelik (2000a: 209), öğretimsel liderlik ile ilgili daha kuvvetli değer yargıları içeren herkes için aynı olabilecek misyon oluşturulması hedeflendiğini belirtmiştir. Okul müdürleri ve yöneticileri okulun amaçları ve bunların önemini, öğretim yılı süresince belirli aralıklarla tekrarlayacakları toplantılarda öğretmenlere aktarabilirler. Ayrıca amaçları açıklamada alternatif formal ve informal iletişim ve etkileşim biçimlerinden de yararlanılabilir. Gümüşeli (1996a) bu konuda yapılabilecek aktiviteleri en temel olarak hedef bildirileri, öğretmen yayınları dergileri, okul

dergilerindeki yönetici yayınları, yönetici – öğrenci- öğretmen toplantıları ve sözlü iletişimleri gibi gibi sıralamıştır.

Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Eğitim örgütünün var olma sebebi ve öncelikli amacı eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Eğitim programı bir bakıma okulun üretim planıdır. *Bir mal veya hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise okul için eğitim programı o demektir. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programı ve öğretimi yönetmek demektir (Başaran 1996: 81).*

Okulda yöneticinin bulunmasının en temel nedenlerinden birisi, okul programının işleyişinin yönetimidir. Öğretim liderliği temelde yöneticinin okul programına ve eğitim-öğretim sürecine öncülük etmesidir. Okulun temel girdilerinden biri de programdır. Programın başarıyla uygulanabilmesi için gerekli koşullar ve en iyi öğrenme fırsatları hazırlanmalıdır. *Başarılı okullarda okul müdürü, programın planlanmasında, uygulanmasında, eşgüdümde önemli rol oynamaktadır(Şişman, 2004).*

Okul müdürünün eğitim programı ve öğretim sürecindeki en önemli görevlerinden birisi, okulda uygulanmakta olan eğitim programları arasındaki koordinasyonun sağlanmasıdır. Özellikle yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanan çağdaş öğretim programları, hem derslerin kendi içinde, hem de farklı derslerin birbirleri arasında koordinasyon sağlanmasını zorunlu hale getirmektedir. Okul müdürü, hem zümre ve diğer mesleki toplantılar yoluyla, hem de sınıfları sık sık ziyaret ederek, öğretmenler ve uygulanan eğitim programları arasındaki işbirliğini sağlamalıdır, disiplinlerarası çalışmaların yaygınlaşmasına olanak sağlamalıdır.

Şişman'a (2004) göre de, okul programının başarısı, okul içindeki çeşitli programların birbiriyle uyumlu olmasına ve programlar arasın eşgüdüm sağlanmasına bağlıdır. Başaran (1996) da okul yöneticisinin en önemli görevlerinden birisinin

okuldaki eğitim etkinlikleri arasında eşgüdümü sağlamak olduğunu belirtmiş, bunu da aynı dersi okutan öğretmenlerin planları ile aynı sınıfta ders okutan öğretmenlerin planları arasındaki eşgüdüm sağlamak suretiyle iki şekilde yapabileceğini açıklamıştır. Böylece okuldaki öğretim arasında bağlantılar güçlenecek, öğrencilerin bütünsel bakış açısı geliştirilmesine olanak sağlanacaktır.

Özden (1998), okul yöneticisinin öncelikli amacının, öğrenci başarısını arttırmak olduğunu belirterek, bir öğretimsel liderin öğrenci başarısını arttırmak için şunları yapması gerektiğini ifade etmiştir:

1. Okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalı,
2. Öğrenci başarısını ön plâna çıkarmalı,
3. Öğretim plânlarında bütünlük sağlamalı,
4. Öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri yok etmelidir (Akt: Aksoy, 2006).

Okulda eğitim programlarının başarıya ulaşması her şeyden önce etkili bir öğretim sürecine bağlı olduğundan, okul ve sınıflardaki eğitim ortamlarının da etkili öğretim sürecine uygun ve yeterli olacak donanıma sahip olması gerekir. Uygun olmayan eğitim ortamlarında eğitim programlarının hedeflerine ulaşması güçtür.

Başar(1999) da, eğitim ortamının, sınıfın fiziksel, davranışsal ve öğretim ortamlarının bileşimiyle oluştuğunu, ortamın öğelerini ise, amaçlara en uygun fiziksel düzenlemeler, çok yönlü hazırlıklara dayalı etkili bir eğitim planı, bu planın uygulanmasında gözlenmek istenen öğretmen ve öğrenci davranış örüntüleri olduğunu belirtmiştir (Başar, 1999: 18).

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Ülkemizde güncellenen ve değişen öğretim programlarıyla, öğrencilere derslerde çeşitli etkinlikler yoluyla beceri, değer, tutum ve alışkanlıklar kazandırılması

ön plana çıkmıştır. Bu öğretim programlarının değerlendirilmesi için daha önceki yıllarda yapıldığı gibi sonuca yönelik sınav odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle yapmak yeterli olmamaktadır. Etkinlik merkezli yeni öğretim programlarının verimli değerlendirilmesi için sürece dayalı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Bunun için öğrenciler aktif olarak doğrudan öğretim süreci içerisinde gözlenmelidir. Bu durum, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin, öğrencilerin gelişimini izleme ve değerlendirmeye yönelik olarak doğrudan öğretim süreçlerine katılması gerektiği görüşünü desteklemektedir.

Bu boyut, öğretimin denetimi, programların değerlendirilmesi, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi eylemleri kapsamaktadır. *Okul müdürü, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçları, okul kadrosuyla tartışmalı, gerekli dönütleri sağlamalı; sonuçları okul ve programın amaçlara ulaşma düzeyini saptamada, yeni amaçlar belirlemede kullanılmalıdır (Şişman, 2004).* Okul yöneticisinin asıl görevi; okul amaçlarının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesini sağlamaktır. Bu görev, öğretmenlerin ders hedeflerini okul amaçları ile eşgüdümlemeyi, onları öğretimsel bakımından desteklemeyi ve informal sınıf ziyaretleri yoluyla sınıf öğretimini izlemeyi gerektirir. Bu denetleme ve değerlendirme sonucunda öğretmenlere yaptıkları belirli sınıf uygulamalarına ilişkin somut dönütler verilir (Gümüşeli, 1996a: 40-41). Böylece okulun amaçları hayata geçirilmiş ve benimsenmiş olacaktır.

Öğretimsel liderlik rolü, okul yöneticisinin öğretim ortamlarını öğretmelerini ve öğrencileri sürekli olarak denetlemelerini gerektirmektedir. *Öğretmen olan okul yöneticileri, öğretmenin “öğretme, idare ve yönetim, mesleki konu alanı uzmanlığı ve öğrenci danışmanlığı” görevleri olduğunu unutmamalı ve denetimlerinde bu alanlardaki eksikliklerini gidermeye çalışmalıdır (Akt:Aksoy, 2006).*

Aydın (1986) da, öğretimsel denetimin amacının öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak olduğunu, bu görevin, sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemlerin tümünden oluştuğunu belirtmiştir. Etkili okullarda okul yöneticisi öğrencilerin durumların tartışmak, okul programları ile öğretim uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle

toplantılar düzenleyip karşılıklı fikir alışverişinde bulunur. Bu toplantılar sonucunda okul programını geliştirme ya da değişiklikler yapma, öğretim yöntemlerini belirleyip geliştirme gibi konularda öğretmenlerle birlikte çalışırlar (Şişman 2004: 86). Bu şekilde fikir alışverişinde bulunarak ihtiyaç ve eksiklikler belirlenerek öğretimin verimi artırılacaktır.

Başarılı okullarda öğrencilerin gelişimi ve başarısı, bazı ölçme araçlarıyla (kuizler, sınavlar, standart testler, vb.) sürekli ölçülür, izlenir ve değerlendirilir. Bu değerlendirmeler sonunda program ve öğretimin güçlü ve zayıf yanları belirlenebilir, yapılacak gerekli değişiklikler ve iyileştirmeler saptanabilir. Öğrenci ve okul başarısının, sadece dönem sonlarında değerlendirilmesi, anlamlı değildir. Bu durumda hataların ve eksikliklerin giderilmesi güçtür. Oysa öğretim sürecinin her aşamasında yapılacak değerlendirmeler sonucu gerekli önlemler önceden alınabilir (Şişman, 2007). Çağdaş eğitim sistemlerinde de sonuç değerlendirmeleri yerine süreç değerlendirmeleri önem kazanmıştır. Böylelikle önlemler alınarak daha nitelikli bir eğitim ortamı oluşmaktadır.

Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Okul müdürünün temel sorumluluklarından biri, okuldaki bütün bireylerin mesleki beceriler yönünden gelişmesine katkıda bulunmak, ayrıca, öğretmenlerin kazandıkları yeni bilgi ve becerileri, okulda uygulamaya yansıtabilmesine de fırsat sağlamaktır. Aksi halde öğretmenlerin geliştirilmesi adına yapılanlar boşuna uğraş olur. Yöneticinin bu boyutta yer alan önemli bir rolü de çeşitli başarılarından dolayı öğretmenlerin ödüllendirilmesini ve tanınmasını sağlamaktır (Şişman, 2004). Öğretmenlerin kişisel gelişimleri öğrenci ile etkileşimleri ve öğretimin niteliğini etkileyecektir. Bunun yanında öğretmenlerin motive edilmesi ve ödüllendirilmesi bu gelişimin sürekliliği için önemlidir.

İş görenleri etkilemek isteyen bir yöneticinin onlara inandırıcı ödüller sağlaması gerekir. Her örgütün kendine özgü bir ödül sistemi vardır. Yükselmeler, ücret artışları, tanınma, takdir etme ve sınırlı kaynaklara erişme olanağının sağlanması gibi ödüller, müdürler tarafından öğretmenleri etkilemede kullanılacak önemli

özendirme araçlarıdır (Aydın, 1991: 262). Her öğretmenin motivasyon kaynağı farklı olabilir. Ödüllendirme sürecinde farklılıklar dikkate alındığında daha etkili olabilir.

Okulda öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesinin temel amacı, onların verimini, iş doyumunu ve okulun bir bütün olarak performansını arttırarak, sonuçta öğrencilere hedeflenen bilgi, beceri ve davranışların en üst düzeyde kazandırılmasını sağlamaktır. Öğretmenlerin mesleki yönden edindikleri bilgi ve becerilerin sınıflarda öğretim süreçlerine doğrudan yansımaları gerekir. Bu yeterli düzeyde olmadığı takdirde gösterilen çabalar da tam olarak amacına ulaşmayacaktır. Bu nedenle öğretmenlere yönelik düzenlenecek her türlü yetiştirme faaliyetlerinden önce, öğretmenlerin hangi alanlarda yetişmeye ihtiyaçları olduğunun, yine öğretmenler birlikte tartışılarak belirlenmesi ve buna göre bir planlama yapılması gerekir. Eğitimde iş görenlerin sürekli bir yetişme süreci içinde yaşamaları diğer mesleklere nazaran daha büyük bir önem taşımaktadır. Hızla çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında özellikle öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri meslekî bir zorunluluk olmaktadır. Eğitim yöneticileri bunu sağlamak için öğretmenlere ve diğer personele gerekli yardımı yapmak ve onlara bu fırsatları hazırlamakla yükümlüdürler (Başaran, 1996: 138). Öğretmenlerin kişisel gelişimleri hızla gelişen teknoloji ve bilgiye erişimin kolaylaşması ile birlikte daha fazla önem kazanmıştır. Derslere teknolojinin uygun bir şekilde adapte edilmesi, yenilenen müfredatlara uyum sağlanması ve öğretim programının zenginleştirilmesi için öğretmenlerin eğitimlere ve bunları gerçekleştirecek ortamlara ihtiyacı vardır. Okul müdürlerinin bu imkanları sağlamadaki rolü okulun etkililiği açısından önemlidir.

Personelin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve örgütsel amaçlara ulaşmak üzere hazırlanan, kurum içi ve kurum dışı, iş başı ve iş dışı hizmet içi eğitim programları, uygulama evreleri ve genel amaçlarına göre aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir (Taymaz, 1992: 8):

1. Oryantasyon Eğitimi: Kuruma yeni katılan çalışanın kurumun amaç ve politikasını, yapısını, kendi görev, yetki ve sorumluluklarını tanımları için yapılan eğitimidir.

2. Temel Eğitim: Bir kurumda ise başlayacak olan bireye, yapacağı işin gerektirdiği temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak üzere yapılan eğitimidir.

3. *Geliştirme Eğitimi: Kurumda çalışmakta olan bireyin kendi alanı ile ilgili gelişmeler ve yenilikler hakkında yetiştirilmesi ve yeteneklerinin geliştirilmesi için uygulanan eğitimidir.*

4. *Tamamlama Eğitimi: Görev değişikliği yapması gereken çalışan için yeni görevinin gerektirdiği yeterlilikleri kazanması yönünde uygulanan programlardır.*

5. *Yükseltme Eğitimi: Kurum yapısındaki kadrolama ve çalışanın yükselme ihtiyacını karşılamak üzere hazırlanan programlardır.*

6. *Özel Alan Eğitimi: Çalışanı özel hizmetler için çeşitli alanlarda yetiştirmek üzere uygulanan programlardır.*

Okul yöneticisinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi sürecinde dikkat etmesi gereken nokta ise, öğretmenler adına kendisinin araştırıp, öğrenerek, öğretmenleri hazır olan durumlara ve tembelliğe alıştırmamasıdır. Açıkalin'a (1999) göre, insan kaynağının geliştirilmesinin temel amacı, insanlara kendi potansiyel güçlerini ve yapabileceklerini tanıtmak ve bunu kullanma yeteneklerini geliştirmek olmalıdır. İnsanlara her istedikleri ve ihtiyaç duydukları bilgiyi onları dışarıda tutarak hazır olarak vermek kişilerin gelişmelerini engellemektedir. Fikir üretebilen, düşünen, problem çözme yetisi gelişmiş, farklı düşünceler üretebilen öğretmenler bu özelliklere sahip öğrenciler yetiştirmeye özen gösterecektir. İnsanlara uğruna çaba harcayıp kendilerini geliştirebileceği nitelikte işler sunmak onların kişisel olarak gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimin Oluşturulması

Okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmenlerin istekle çalışmasını sağlayacak olumlu bir öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek durumundadır. Dolayısıyla okul müdürü, okul içindeki çeşitli alt kültür ve eğilimleri tanıyarak aynı yönde örgütleyip harekete geçirebilmelidir. Eğitim-öğretimle ilgili yeni görüşlerin oluşmasına ve paylaşılmasına öncülük etmelidir (Şişman, 2004). Etkili okulda bulunan öğretmen ve yöneticiler okulu geliştirme ve okulun amacı olan öğrenci başarısını artırma konusu üzerinde odaklanmışlardır. Oluşturulan çalışma gruplarıyla sağlıklı bir okul iklimi ve ortak bir bilinci geliştirmek amaçlanmaktadır. Böylece

eğitim-öğretime ilişkin kolektif amaç oluşturulmaya çalışılmaktadır (elik, 2000a: 38). Öğretmenler ortak bir amaç etrafında motive edilir ve gruplar halinde çalışırlarsa fikir alişverişi ile yaratıcı ürünler ortaya çıkacaktır.

Okulun öğrenme iklimi büyük ölçüde öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen tutumlarından oluşur. Klasik okul yöneticisi olmak yerine öğretimsel lider olmayı yeğleyen okul yöneticileri; öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli işgören ile sık sık karşılaşma fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklentilerin ne olduğunu biçimlendiren kesin standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı yaratarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler (Gümüşeli1996a: 43-44). Bir bilen olarak değil bir öğrenen olarak hem yöneticiler hem öğretmenler aktif olarak eğitim öğretimin bir parçası olarak kendilerini geliştirmelidirler.

Okul yöneticisi bulunduğu okulda eğitim öğretim sürecini takip etmelidir. Okulunda olumlu bir okul ortamı oluşturabilmek için sınıf içerisinde yaşananları bilmek zorundadır. Sınıflarda yaşanan öğretim sürecini, neler öğretildiğini ve materyallerin ne şekilde verildiğini gözlemlemek amacıyla sınıfları ziyaret etmelidir. Öğretmenler kendileri için faydalı olduğunda okul müdürlerinin sınıf ortamında bulunmasını desteklemektedirler. Bununla birlikte okul müdürlerinin okul içerisinde aktif olarak dolaşması, öğretmen ve öğrencilerle sürekli iletişim kurması, öğretmenlerin motivasyonunu arttırmakta ve olumlu öğrenme iklimi oluşmasına yardımcı olmaktadır. (Balcı, 1993).

Ünal (2000), ilköğretim okulu müdürlerinin okullarında motivasyonu sağlamak amacıyla yaptıkları etkinlikleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada; yöneticilerin okulda, işbirliği yapmada, sosyal ilişkilerde aktif olarak katıldıkları, okulda çalışan öğretmenlerine güvenip onları takdir etmenin motivasyonu sağlamada etkili olduğunun farkında oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, öğretmenlere okuldaki işler hakkında bilgi vermenin, onların fikirlerine yer verip alınan kararlarda payları olmasının okula aidiyetlerini sağlamada etkili motivasyon çalışmaları olarak yeterince kullanmadıkların, öğretmenlerin iş tatmini yaşayıp ve morallerini yüksek tutmanın okuldaki eğitim öğretimin verimliliğine etkisinin üzerinde fazla

durmadıkları, öğretmenlerin kişisel beklenti ve ihtiyaçlarını çok az dikkate aldıkları ve bu konuda yöneticilerin ilgili olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretimsel liderliği Sınırlayan Etmenler

Okul müdürlerinin öğretim lideri olarak görev yapmasına ilişkin beklentiler her geçen gün artmaktadır. Bu beklentilere karşın durmadan büyüyen bürokrasi, artan ve çeşitlenen okul ihtiyaçları ve zaman darlığı gibi etkenler müdürlerin öğretim liderliğini giderek güçleştirmektedir. (Gümüseli, 1996) Okul müdürlerinin öğretim lideri olarak okulu yönetebilmesi için sınırlayıcı faktörlerin en aza indirilmesi önemlidir.

Gümüseli (1996b) öğretim liderliğini sınırlayan etkenleri,

- 1) Bürokratik ve Yasal Engeller,*
- 2) Zaman Sınırlılığı,*
- 3) Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği,*
- 4) Vizyon Kararlılık Ve Cesaret Eksikliği,*
- 5) Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler,*
- 6) Kaynak Yetersizliği, olmak üzere altı başlık altında toplamıştır.*

Bürokratik ve Yasal Engeller

Günümüzde kamu okullarında görev yapan müdürler bürokraside genellikle orta kademe yöneticisi olarak görülmektedir. Okulların her geçen gün büyümesi ve karmaşıklaşması karşısında bu okulların yöneticilerinin yetkileri eğitimle doğrudan ya da dolaylı mevzuatla sınırlanmaktadır. Bu konuda yapılan bir araştırma, okul müdürlerinin giderek daha fazla yasa ve kuralların sınırlayıcılığı ile karşılaştıklarını, artan bir kanun denetiminin baskısı altına girdikleri ve dolayısı ile okul yönetimindeki kontrollerini yavaş yavaş kaybettiklerini ortaya çıkarmıştır (Griffin, 1993: 30, Akt: Gümüseli, 1996a: 57). Dinamik bir ortamda yasaların çok fazla sınırlayıcı olması okul müdürlerinin yetkilerini kısıtlamaktadır.

Bununla beraber, merkeziyetçi yönü ağır basan eğitim sistemlerinin bulunduğu ülkelerde özellikle işgören alma, yetiştirme, okul programının belirlenmesi ve bütçelerin kararlaştırılması gibi yetkilerin merkezde toplanmış olması, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim, işgören yetiştirme, değerlendirme ve ödüllendirme gibi öğretim liderliği kapsamındaki faaliyetleri üzerindeki kontrolünü önemli ölçüde sınırlandırmaktadır (Gümüşeli, 1996a: 58).

Zaman Sınırlılığı

Yapılan araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin bir öğretim lideri olabilmeleri ve zamanlarının çoğunu eğitim-öğretimle ilgili işlere ayırmaları durumlarında okul çıktıkları üzerine olumlu bir etkiye sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Okul yöneticisinin, okulun temel işlevi doğrultusunda temel ilgisinin okulda öğrenmeyi sağlamak olmalıdır. Ancak bu konuda yapılan araştırmalar okul yöneticilerinin, günlük mesailerinin büyük bir bölümünü eğitim-öğretimle doğrudan ilgisi olmayan başta okula kaynak sağlama, alt yapıyla ilgili sorunlarla ilgilenme, ziyaretçileri kabul etme, çeşitli toplantılara katılma, telefon görüşmeleri yapma, yazışmalar gibi günlük rutin işlere ayırdıklarını göstermiştir (Akt:Şişman, 2004). Bu durumda okul müdürleri öncelikle etkileşim halinde olması gereken öğrenci ve öğretmenlerle yeterli ve kaliteli etkileşim kurma imkanını elde etmekte kısıtlanmaktadır.

Storonge (1988) tarafından yapılan bir araştırmada da, ilkokullarda okul müdürlerinin zamanlarının %62'sini okul yönetimi ile ilgili konulara ayırdıkları, programla ilgili konulara ayırdıkları zamanın ise %6.2 olduğu belirlenmiş, yine bu araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamında yer alan davranışlar için ayırdıkları zaman ise %11'dir (Şişman, 2004: 89-90).

Smith ve Andrew (1989) tarafından yapılan bir araştırmada ise, öğretmen ve öğrenciler bakımından “güçlü” öğretim liderliğinin en büyük göstergesi okul müdürünün “sürekli göz önünde olma” özelliği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından etkili öğretim lideri olarak algılanan okul müdürlerinin zamanlarının % 93' ünde “varlıkları hissettirdikleri” ortaya çıkmıştır (Aksoy, 2006: 55). Okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrenci ile etkileşim halinde olması onları öğretim lideri yapan önemli bir araçtır. Bu

şekilde okuldaki ihtiyaçları fark edip süreç içerisinde çözüm bulabilmektedir. Öğrenci ve öğretmenler de önemsendiklerini fark ederek aidiyet duyguları artacaktır.

Çeşitli birçok etken okul yöneticisinin zamanını önemli ölçüde sınırlamakla beraber, bazen okul yöneticisinin zamanı etkili ve verimli bir şekilde kullanma konusundaki yetersizliği de öğretim liderliği konularına yeterince eğilmesini engellemektedir. Aslında öğretim liderliğini başarabilenler, zamanı iyi yöneterek, sınırlı olan zamanı öğretim işlerinde kullanabilen müdürlerdir (Gümüşeli, 1996b).Okul yöneticilerinin bir öğretim lideri olarak önceliklerini belirleyerek zamanını yönetmesi önemlidir.

Öğretim Liderliği Konusundaki Eğitim ve Bilgi Eksikliği

Hallenger ve Murphy' e (1987) göre, öğretmen yetişme programları daha çok öğretmenlik dalı üzerine yoğunlaşmakta, bu da yönetim alanındaki becerilerin kazandırılması açısından yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle eğitim programı ve öğretimle ilgili olarak okul yöneticilerine kazandırılması gereken yeni stratejiler bu programların dışında kalmaktadır. Müdür yetiştirme programlarının çoğu da, genel örgüt ve yönetim konularına ağırlık vermektedir. Ayrıca öğretmenlik eğitimi sırasında kazanılan bilgi ve becerilerin bir kısmı yönetici atanmaya kadar geçen süre içinde unutulmaktadır. İş tüm bu etkenler öğretim liderliği amacıyla yetiştirilmeyen okul müdürlerinin, öğretim liderliği konusunda yetersiz kalmalarına yol açmaktadır (Gümüşeli, 1996a: 61).

Günümüzde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler toplumların da değişimini vazgeçilmez kılmaktadır. Bu değişim içerisinde var olan okulların sistemleri ve yapıları da kendilerini yenilemek durumunda kalmıştır. Okul müdürlerinin rolleri de bu durumdan etkilenmiştir. Bu nedenle günümüzde okul yöneticilerinin geleneksel yönetim anlayışı çağın ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Ülkemizde okul yöneticilerinin çoğu eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi eğitimden geçmediklerinden dolayı, rollerini istenilen düzeyde yerine getirmeleri mümkün değildir. Bunun yanında insanların beklentileri artmış ve karmaşıklaşmıştır. Okul yöneticisinin öğretmen ve öğrencilerin bu beklentilerini karşılayabilmesi için sürekli

kendini yetiştirmesi gereklidir (Çelik, 2000b). Okul yöneticilerinin gelişmişlik içerisinde güncel ve çağdaş bir okul yöneticisi olabilmesi, okul ortamında verimli bir öğretim ortamı oluşturabilmesi için kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

Vizyon Kararlılık Ve Cesaret Eksikliği

Okul müdürlerinin öğretim liderliğini ket vuran etkenlerden birisi de müdürün kişilik özelliklerinden kaynaklanan vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğidir. Bu durum kişiye en çok engel olanın yine kişinin kendisi olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar öğretim liderliğini olumsuz etkileyen kişisel özelliklerden; vizyon eksikliği, risk alma, uzun süre çalışma, sürekli gelişme ve yetki aktarma gibi özelliklerin ilk sıralarda yer aldığını göstermektedir (McEvan, 1994:3, Akt: Gümüşeli, 1996a: 62)

İnsanlar genellikle risk almaktan kaçınırlar. Bu şekilde hata yapma ihtimallerini azaltmış olup kendilerini güvende hissettiklerini düşünürler. Ancak bu düşünce gelişimin ve değişimin olmasını engeller. Okullarda da yöneticilerin çalışanlara inisiyatif vermesi, risk alma konusunda onları cesaretlendirmesi, okulda değişime yönelik uygulamaları desteklemesi, öğretmenlerin kazanmış oldukları yeni bilgi ve teknikleri sınıflarında uygulamaları, yeni yöntem, strateji ve uygulama örnekleri geliştirmeleri, okul ve öğrencilerle ilgili yeni hedefler belirlemeleri konularında fırsatlar tanınmalı, teşvik etmeli ve yardımcı olmalıdır (Şişman, 2004) Öğretmenler kendilerini ve öğrencilerini geliştirmek, öğretim ortamını zenginleştirmek amacıyla yeni teknik ve yöntemler uygulayabilmeli, bu anlamda okul müdürleri bir öğretim lideri olarak teşvikte bulunmalı, öğretmenleri cesaretlendirmelidir.

Müdür Rolüne İlişkin Farklı Beklentiler

Türkiye’de eğitimle ilgili mevzuatta okul yöneticilerinin görevlerinin genel olarak ifade edildiği, ayrıntılı biçimde belirlenmediği, bu görevler incelendiğinde ise liderlikten çok yöneticilik yapmalarının beklendiği belirtilebilir (Şişman, 2004).

Oysaki bir okulda okul müdürünün etkili okul ortamı oluşturmak üzere öğretimsel lider olarak bulunmalıdır.

Murphy (1990) yaptığı çalışmalarda, okul müdürlerinin okul programı konusunda etkili bir şekilde hareket edemeyişlerinin sebebinin, öğretmenlerin, okul müdürlerinin öncelikli sorumluluğunun program liderliği olmadığına inanmaları ve onları birer program lideri olarak kabul etmemeleri konundaki algıları olduğunu belirlemiştir (Akt: Demiral, 2009). Bu kapsamda okul müdürleri programlara hakim olmalı ve öğretmenlerle bu kapsamda periyodik olarak etkileşim halinde olmalıdırlar.

Ülkeler arasında bazı benzerlikler olsa da, okulların yapı ve işleyişleri ile okul müdürlerine yüklenen işlevler farklı olabilmektedir. Bunun yanında kültürel farklılıklar da oluşabileceği için, okul yöneticilerinden beklenen liderlik davranışlarının da farklılaşabileceği söylenebilir. Üst yönetimlerin beklentileri, okulun yapısı, öğretim programı, öğretmen ve öğrenci profili, okulun bulunduğu çevre gibi faktörler, okul yöneticilerinin davranışlarını belirleyici ve sınırlayıcı olabilmektedir (Şişman, 2004). Okul müdürleri bulunduğu ortamın yapısını dikkate alarak o ortamda elindeki kaynaklar ile eğitim öğretim ortamının gelişimini desteklemelidir.

Kaynak Yetersizliği

Okuldaki eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması, nitelikli öğretmen kadrosunun oluşturulması ile birlikte, yeterli araç-gereç ve eğitim teknoloji sağlama ile mümkündür. Yeterli kaynak olamadan okuldaki öğretimin niteliğinin artırılması yönünde okul müdürünün çabalarının olumlu sonuç vermesi mümkün değildir. Gerek öğrenme için güdüleyici bir ortamın yaratılması, gerekse öğretmenlerin maddi olarak özendirilmesi, önemli ölçüde parasal kaynaklara bağlıdır. Bu nedenle, kaynak yetersizliği, gelişmekte olan ve eğitime yeterli kaynak ayıramayan ülkelerde okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan bir etken olmaktadır (Gümüşeli, 1996a: 62-63). Bu noktada okul müdürlerinin var olan kaynakları kullanma konusunda önceliklerini iyi belirlemesi önemlidir.

İnsanlar, başarılarının takdir edilmesini beklerler, takdir edilmekten mutluluk duyarlar. Bireyleri ödüllendirerek motivasyonlarını artırmak mümkündür. *Türkiye’de okul yöneticilerinin maddi ödüllendirme konusunda yetkileri oldukça sınırlıdır.*

Öğretmenlerin başarılarının bilinmesi, tanınması ve takdir edilmesi okulla bütünleşmeleri açısından önemlidir (Şişman, 2004).

İlgili araştırmalar

Türkiye’ de öğretim liderliği ile ilgili yapılan araştırmaların ilki Gümüşeli (1996) tarafından yapılmıştır. Gümüşeli (1996), “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” çalışmasını İstanbul’ daki 110 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Bu araştırma bu okullarda çalışan müdürler ve her okuldan iki öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme düzeylerini saptamaktır. Bunun yanında, bu görevlerini yerine getirirken şahsi özelliklerinden ve okulun yapısal özelliğinden etkilenip etkilenmediğini belirtmektir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Kullanılan anket formunda Okulun Misyonunu Tanımlama, Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme ve Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme olmak üzere 3 boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar içerisinde toplam 11 öğretimsel liderlik görev ve davranışı bulunmaktadır. Okul Misyonunu Tanımlama boyutunda “Okulun amaçlarını geliştirme” ve “Okulun amaçlarını açıklama” görevleri yer almaktadır. 2. Boyut olan Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme için “Öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “Eğitim programını koordine etme” ve “Öğrenci başarısını izleme” görevleri bulunmaktadır. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme boyutunda da “Öğretim zamanını koruma”, “Varlığını hissettirme”, “Öğretmenleri çalışmaya özendirme”, “Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama”, “Akademik standartlar geliştirme ve uygulama”, “Öğrencileri öğrenmeye özendirme” olmak üzere 6 görev bulunmaktadır.

Müdürlere yapılan anket sonucuna göre; müdürlerin on bir öğretimsel liderlik davranışları arasında en çok önemsedikleri ve düzenli olarak yerine getirdikleri davranışlar “Okulun amacını açıklama”, “Varlığını hissettirme”, “Öğretmenleri çalışmaya özendirme” ve “Öğrencileri öğrenmeye özendirme” olduğu tespit edilmiştir.

En az önemsedikleri öğretimselliderlik davranışları öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama, öğretimi denetleme ve değerlendirme olarak ortaya çıkmıştır.

Okul müdürlerinin yanında öğretmenlere de anket ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlere uygulanan anket sonuçlarına göre müdürlerin ara sıra yaptığı görevler “Öğretimi denetleme ve değerlendirme”, “Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama” ve “Öğrenci başarısını izleme” olarak belirtmişlerdir.

Müdürlerin tüm görevlerle ilgili aritmetik ortalamaları öğretmenlerden yüksek çıkmıştır.

Sıklıkla yer verilen diğer araştırma Şişman (2004) ‘ın “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği” araştırmasıdır. Şişman kendisi oluşturduğu ölçeği Eskişehir il merkezinde 18 ilköğretim okulunda 317 öğretmene uygulamıştır. Şişman, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını 5 boyutta incelemiştir. Bunlar;

- 1.Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi
3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi

5.Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda okul müdürleri tarafından çoğu zaman sergilenen öğretimsel liderlik davranışları; okulun amaçlarını belirleme ve paylaşma, eğitim programı ve öğretim sürecini yönetme, öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirme, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma olarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre müdürlerin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunu ara sıra sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

İlköğretim okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarının yöneticilik kademine göre karşılaştırılması sonucu, söz konusu davranışların gösterilmesi yönünden genelde kıdemli müdürler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

İlköğretim okul müdürlerinin, öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerinin, okulun bulunduğu çevre(merkez-kenar)yönünden karşılaştırılması sonucu müdürlerin öğretim liderliği davranışları yönünden okul kümeleri arasında genelde anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir.

İlköğretim okullarının, akademik başarı açısından, (yüksek düzeyde başarılı-düşük düzeyde başarılı) sınıflandırıldığında öğretmenler, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda yüksek düzeyde başarılı okullar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda yer alan davranışlar yönünden okullar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Hallinger and Murphy (1985), öğretim liderliği konusunda yaptıkları araştırma ile 10 ilkokulda çalışan okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada kendilerinin geliştirmiş oldukları PIRMS (Principal Instructional Management Rating Scale) adlı likert tipi ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek birçok araştırmacı tarafından da kullanılmıştır. Bu çalışma okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticileri ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, müdürlük tecrübesi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki deneyimi ve kişisel özellikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Genel anlamda müdürlerin eğitim programını ve öğretim yönetimine ilgi düzeyleri literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bunun yanında belirli politikalar, uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar tespit edilmiştir.

3.YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda (Şimşek ve Yıldırım, 2003), incelenen konu ile alakalı okura tasvirsel ve gerçekçi bir resim sunmak amaçlanmaktadır. Toplanan verilerin bu nedenle detaylı bir şekilde bilgi sunması gerekmektedir. Bu çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Ayrıca verilerin çeşitlenmesini sağlamak ve araştırmanın geçerliğine katkıda bulunmak amacıyla doküman incelemesi tekniği de kullanılmıştır.

3.2.Çalışma Evreni

İstanbul'daki Şişli ilçesine bağlı özel ve devlet ortaokullarında çalışan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'daki Şişli'deki Özel Lider Şişli Koleji' ndeki 12 öğretmen ve Kurtuluş Şehit Nuri Şener İlköğretim Okulundaki 15 öğretmen olmak üzere 27 öğretmen oluşturmaktadır.

Maksatlı - yargısal (criterion) örnek sistemi uygulanmıştır. Yaklaşık olarak istenilen nitelikleri gösterecek alt katagoriler içinden rastgele seçim yapılmıştır. Bu tür örneklemin ise kolay erişilebilir hal örnekleme (convenience sampling) alt dalı ile grupların seçilmesi gerçekleştirilmiştir. Yakın ve ulaşılabilir ama evrenin özelliklerine sahip alt gruplardan meydana gelen çalışma grupları oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin bir kısmı araştırmaya dahil olmak istememişlerdir. Bunun en belirgin sebebi ise mülakat sırasında ses kaydının alınmıyor olmasıdır. Bu sebepten ötürü bazı öğretmenler yazı ile mülakata katılmayı tercih etmişlerdir.

Öğretmenler belirli ölçütler göz önünde bulundurularak karşılaştırmalar yapılmıştır. Ölçütler; cinsiyet (bay-bayan),mesleki süre (öğretmenlik süresi),

öğretmenin dersine girdiği seviye (ilk-orta-lise) ve mezuniyet durumları (lisans-yüksek lisans- doktora), alan ve vazife durumu olarak sınıflandırılmıştır.

TABLO 1 Öğretmenleri Kişisel Durum Bilgileri

BİREYSEL DURUM BİLGİLERİ		(f) SIKLIK
CİNSİYET	ERKEK	7
	KADIN	20
ÖĞRETMENLİK KIDEM YILI	1-10 YIL	11
	10 YIL VE ÜZERİ	16
BRANŞ	MATEMATİK	5
	REHBERLİK	1
	FEN BİLGİSİ	3
	TÜRKÇE	3
	İNGİLİZCE	6
	SOSYAL BİLGİLER	4
	BEDEN EĞİTİMİ	2
	FRANSIZCA	1
	BİLGİSAYAR	1
	DİN KÜLTÜRÜ	1
ÖĞRENİM DURUMU	LİSANS	24
	YÜKSEK LİSANS	3
GÖREV DURUMU	VEKALETEN	0
	ASALETEN	27

3.3.Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında ilk olarak iki farklı ortaokulda hizmet veren öğretmenler ve yöneticilerle görüşmeler yapılarak detaylı bilgilere ulaşılmıştır. Ardından doküman analiziyle veriler çeşitlendirilmiştir.

Soruların hazırlanmasından sonra görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler esnasında ses kaydı alınmıştır. Görüşmede izlenen süreçte ise öncelikle okul müdürlerin çalışmaya gönüllü katılımın önemli olduğu ve verecek oldukları kişisel bilgilerin ve ses kayıtlarının çalışmacı tarafından saklı tutulacağı belirtilmiştir. Ardından çalışmanın amacı anlatılmış ve görüşmeye geçilmiştir. Görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları görüşme sonrasında yazıya dökülmüştür. Tasvirsel dizin sonucunda sonuçlar katagori edilerek ilgili olduğu görüşme sorusu altında birleştirilmiştir.

3.4.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Alan yazından ulaşılan bilgiler ve görüşmelerden elde edilen veriler betimsel bir çerçeveye sunulmuştur. Oluşturulan çerçevelere göre veriler organize edilmiş ve belirli alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak yorumlanarak öneriler sunulmuştur.

Analiz esnasında görüşülen 27 öğretmen için sırayla Ö1, Ö2.....Ö27şeklindekodlamaları yapılmıştır.Öğretmenlere ilişkin aşağıda mülakat sıralarına göre detaylı bilgiler sunulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kod İsimleri

Kodlama	Cinsiyet	Öğretmeni Olduğu Okul Düzeyi	Öğrenim Durumu	Görev Yaptığı İlçe
Ö.1	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Kurtuluş
Ö.2	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Kurtuluş
Ö.3	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Kurtuluş
Ö.4	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Kurtuluş
Ö.5	Erkek	İlk öğretim	Lisans	İst.Kurtuluş
Ö.6	Erkek	İlk öğretim	Lisans	İst.Kurtuluş
Ö.7	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Kurtuluş
Ö.8	Erkek	İlk öğretim	Lisans	İst.Kurtuluş
Ö.9	Erkek	İlk öğretim	Lisans	İst.Kurtuluş
Ö.10	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Kurtuluş
Ö.11	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Kurtuluş
Ö.12	Erkek	İlk öğretim	Lisans	İst.Kurtuluş
Ö.13	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Kurtuluş
Ö.14	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Kurtuluş
Ö.15	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Kurtuluş
Ö.16	Kadın	İlk öğretim	Lisans Üstü	İst.Şişli
Ö.17	Kadın	İlk öğretim	Lisans Üstü	İst.Şişli
Ö.18	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Şişli
Ö.19	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Şişli
Ö.20	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Şişli
Ö.21	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Şişli
Ö.22	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Şişli
Ö.23	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Şişli
Ö.24	Kadın	İlk öğretim	Lisans Üstü	İst.Şişli
Ö.25	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Şişli
Ö.26	Kadın	İlk öğretim	Lisans	İst.Şişli
Ö.27	Erkek	İlk öğretim	Lisans	Şişli

Bulgular bölümünde çalışmanın güvenilirliğini yükseltmek ve okurun aklında delil oluşturmak için mülakat sırasında katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar sık sık yer verilmiştir (Lewis&Ritche, 2003).

4.BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt sorunsallarına göre bulgular ele incelenmektedir. Her bir alt sorunsal sıra ile incelenip yorumlanmaktadır. Araştırma sonuçlarının çözümlenmesinde ortaya çıkan temalar konuyu bütünsel olarak ele almaya yöneliktir.

4.1.Öğretimsel Liderliğe İlişkin Genel Görüşler

Öğretimsel liderliğe ilişkin görüşlerine başvuru katılımcılar arasında devlet ve özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin, verdikleri cevaplar doğrultusunda karşılaştırmalarda bulunulmuştur. Öğretmenlerin liderlik durumlarına ilişkin görüşleri ayrıntılandırılarak yorumlanmaktadır. Tablo 3. Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin ‘Öğretimsel liderlik olgusundan ne anlıyorsunuz?’ sorusuna verdikleri cevapları ele alırken, Tablo 4. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevapları içermektedir.

Kod Adı	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Kıdem	Branş	Cinsiyet	1.Soru için Cevaplar
D.Ö1	*Lisans	10Yıl üstü	Sosyal Bilgiler	Kadın	Çocuktaki ya da bireydeki potansiyeli açığa çıkarmak için rehberliktir.
D.Ö2	*Lisans	10Yıl üstü	İngilizce	Kadın	Öğrencinin verimini artırmak için uygulanan bir tür yol haritasıdır.
D.Ö3	*Lisans	10Yıl üstü	İngilizce	Kadın	Öğretmenin kendi yeterliliğini bilerek öğrenciye uygulamasıdır.
D.Ö4	*Lisans	10Yıl üstü	Beden Eğitimi	Kadın	Öğrenciye pozitif bir şekilde güven telkin ederek ulaşmaktır.
D.Ö5	*Lisans	10Yıl üstü	İngilizce	Erkek	Yönlendirici, örnek teşkil edicidir.
D.Ö6	*Lisans	10Yıl üstü	Sosyal Bilgiler	Erkek	Öğretmenin bilgisinden ziyade bildikleri şeylerin doğruluğu konusunda öğrencileri ikna eden güven telkin edendir.
D.Ö7	*Lisans	1-10Yıl arası	Fen Bilimleri	Kadın	Öğretmenin kendi bildiklerini karşı tarafa aktarırken bunu organize etmesidir.
D.Ö8	*Lisans	10Yıl üstü	Sosyal Bilgiler	Erkek	Okuldaki öğretimin gelişmesini sağlar
D.Ö9	*Lisans	1-10Yıl arası	İngilizce	Erkek	Kendini geliştirmek isteyen bireye hiyerarşik bir şekilde yoldaşlık etmektedir.
D.Ö10	*Lisans	10Yıl üstü	İngilizce	Kadın	Öğrenciye eğitim ve öğretim bilinci ile önderlik etmektedir
D.Ö11	*Lisans	10Yıl üstü	Türkçe	Kadın	Öğretimsel liderlik öğretmenin öğrenciye sadece bilgi aktarması değil onu hayat hazırlamasıdır.
D.Ö12	*Lisans	10Yıl üstü	Matematik	Erkek	Sınıf hakimiyetini sağlayıp gerekli kazanımları verebilmektedir.
D.Ö13	*Lisans	10Yıl üstü	Matematik	Kadın	Öğretimsel lider, öğretimde kaliteye önem verir. Okuldaki öğretimin geliştirilmesini sağlar.
D.Ö14	*Lisans	1-10Yıl arası	Din Kültürü	Kadın	Öğretmen lider olarak hem yolcudur, hem de o yolu yeni ufuklara açan bir rehberdir.
D.Ö15	*Lisans	1-10Yıl arası	Matematik	Kadın	Öğretimsel öğrenmeyi öğrettiği bir yöntem, öğrencinin aktif olması.

Tablo 3. Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin 1. Soru için Cevapları

Kod Adı	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Kıdem	Branş	Cinsiyet	1.Soru için Cevaplar
Ö.Ö1	*Lisans Üstü	1-10Yıl arası	Matematik	Kadın	Öğrenciye, neyi neden öğrenmesi gerektiğini gösteren ve buna önderlik etmesidir.
Ö.Ö2	*Lisans Üstü	1-10Yıl arası	Rehberlik	Kadın	Sadece eğitim vermek dışında hayatı da öğrenciye gösteren yol haritasıdır.
Ö.Ö3	*Lisans	1-10Yıl arası	Fen Bilimleri	Kadın	Bilgiye ulaşırken çift yönlü bir iletişimle rehberlik etmektedir.
Ö.Ö4	*Lisans	1-10Yıl arası	Fen Bilimleri	Kadın	Öğrencinin bilgiye ulaşması yolunda ona liderlik etmektedir.
Ö.Ö5	*Lisans	1-10Yıl arası	Matematik	Kadın	Öğretmenin denetiminde karşılıklı öğrenme ve öğretmedir.
Ö.Ö6	*Lisans	1-10Yıl arası	Sosyal Bilgiler	Kadın	Öğretmenin hakimiyet kurarak öğrenciye bilgiyi ulaştırmada yol açandır.
Ö.Ö7	*Lisans	10Yıl üstü	Türkçe	Kadın	Fikrim yok.
Ö.Ö8	*Lisans	10Yıl üstü	Türkçe	Kadın	Fikrim yok.
Ö.Ö9	*Lisans Üstü	10Yıl üstü	İngilizce	Kadın	Sınıf düzenini sağlayarak öğrenciye yol açmada önderliktir.
Ö.Ö10	*Lisans	10Yıl üstü	Fransızca	Kadın	Öğretmenin egosu olmadan öğrencinin seviyesine inerek ona rehberlik etmesidir.
Ö.Ö11	*Lisans	10Yıl üstü	Bilgisayar	Kadın	Öğrenciyi bir birey olarak gören ve ona yol açıp katılımını sağlamasıdır.
Ö.Ö12	*Lisans	10Yıl üstü	Beden Eğitimi	Erkek	Bu yeni düzende daha çok öğrenci merkezli bir eğitim tarzıdır. O yüzden karşılıklıdır.

Tablo 4. Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin 1. Soru İçin Cevapları

Cinsiyet	Sıklık (f)
Kadın	11
Erkek	1
Toplam	12

Tablo 5.Özel Okulda Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Durumları

Tablo 6.Devlet Okulunda Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Durumları

Cinsiyet	Sıklık (f)
Kadın	10
Erkek	5
Toplam	15

Tablo 7.Özel Okulda Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kıdeme Göre Durumları

Kıdem	Sıklık (f)
1-10 yıl	6
10 yıl ve üzeri	6
Toplam	12

Tablo 8.Devlet Okulunda Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	Sıklık (f)
1-10 yıl	10
10 yıl ve üzeri	5
Toplam	15

Tablo 9.Özel Okulda Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Durumları

Eğitim durumu	Sıklık (f)
Lisans	12
Lisans üstü	3
Toplam	15

Tablo 10.Devlet Okulunda Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Durumları

Eğitim durumu	Sıklık (f)
Lisans	15
Lisans üstü	0
Toplam	15

Devlet okulunda ve özel okulda çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik konusunda görüşlerinde cinsiyet, kıdem ve eğitim durumlarına göre cevapları incelendiğinde bu boyutlar içerisinde çok belirgin farklılıklar olmamıştır. Öğretmenlerimiz genel olarak öğretimsel liderliğin yol gösterici, rehberlik edici, liderlik olduğu yönünde benzer ve ortak cevaplar vermişlerdir. Özel okulda çalışan, Lisans düzeyinde, 10 yıl üzerinde çalışan 2 öğretmenkonu hakkında fikri olmadığı belirtmiştir.

Devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlere yöneltilen “Öğretimsel liderlik olgusundan ne anlıyorsunuz?” sorusu kapsamında alınan cevaplar incelendiğinde ilgili alan yazın taramasında ortaya çıkan farklı kuramcılara ait kavram tanımlamalarına da benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin tanımlarında da yer aldığı üzere eğitim öğrencilerin daha iyiye gitmesini sağlamak için bir süreçtir. Onları merkeze alarak içlerindeki potansiyelin açığa çıkarılmasını sağlamak oldukça önemlidir. Öğretmen bu potansiyelin açığa çıkmasını sağlama konusunda rehber konumundadır. Bu eğitim sürecinin içerisinde öğretimsel liderlik durumu da öğrencilerin verimi artırma konusunda bir yol haritası oluşturmaktadır.

DÖ1: Çocuktaki ya da bireydeki potansiyeli açığa çıkarmak için rehberliktir.

DÖ2: Öğrencinin verimini artırmak için uygulanan bir tür yol haritasıdır.

Öğretmenlerin öğrencilere verebileceği bilgiler kendi bilgileri ile sınırlıyken, onları bilgiye ulaştırma durumları ve bilgiyi elde etmeleri için yönlendirme durumlarında herhangi bir sınır yoktur. Öğretmen öğretimsel lider olabilmek için öğrencilerin bilgiyi ulaşma konusunda rehber ve yol gösterici nitelikte olmalıdır. Öğretmenin öğrenciye önderlik etmesi gerektiği öğretimsel liderlik kuramının önemli bir parçasıdır.

DÖ3: Öğretmenin kendi yeterliliğini bilerek öğrenciye uygulamasıdır.

ÖÖ1: Öğrenciye, neyi neden öğrenmesi gerektiğini gösteren ve buna önderlik etmesidir.

Bilgiye ulaşma konusunda karşılıklı fikir alışverişinin, iş ağlarının, bilgi paylaşım toplantılarının yapılması sağlanmalıdır. Öğretimsel lider öğrencilerin bilgiye erişim noktasında onu yönlendirecek doğru soruları yönelterek, onlardan gelen soruları bilgiye ulaşma noktasında cevaplandırarak karşılıklı aktif iletişim kurallarının uygulanmasını sağlamalıdır. Bu iletişim ortamı sadece bir öğrenci için değil bütün bir sınıfın faydalanacağı sosyal bir ağa dönüşmektedir.

ÖÖ3: Bilgiye ulaşırken çift yönlü bir iletişimle rehberlik etmektir.

Öğrenci bilgiye ulaşma noktasında veya eğitim hayatı boyunca zaman zaman umutsuzluğa kapılabilir, çevresel etkilerle psikolojik ve pedagojik sorunlar yaşayabilir. Bu süreçte güvenilir bir kişi ve güvenilir bir ortam ihtiyacı söz konusu olabilmektedir. Bu gibi durumlarda veya günlük rutinde öğretim liderlerinin öğrenme ortamlarında pozitif yaklaşımları ve ihtiyaç duyulan güven ortamının sağlanmasını oluşturmaları önem kazanmaktadır. Öğretmenin bilgilerinin aktarılması durumundan daha fazla etki ve ihtiyaç güven konusu üzerine yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin ikna olmadıkları konularda dahi bu güven ortamı aracılığıyla bilgiye daha rahat eriştikleri sonucu çıkarılabilmektedir.

DÖ4: Öğrenciye pozitif bir şekilde güven telkin ederek ulaşmaktır.

DÖ6: Öğretmenin bilgisinden ziyade bildikleri şeylerin doğruluğu konusunda öğrencileri ikna eden güven telkin edendir.

Özel okulda görev yapan öğretmen ÖÖ10 öğretim liderinin egodan uzak durarak öğrencilere en saf haliyle erişilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Her seviyede kendisini geliştirmiş olan öğretmen yine vurgulanan 'rehber olma' konumundadır.

ÖÖ10: Öğretmenin egosu olmadan öğrencinin seviyesine inerek ona rehberlik etmesidir.

ÖÖ4: Öğrencinin bilgiye ulaşması yolunda ona liderlik etmektir.

Öğretmenlerin bilgi aktarımı konusunda öğrenme ortamının ve koşullarının önemli olduğu bir kez daha başka bir yolla vurgulanmaktadır. Bilgi aktarımı ve

bilgiye ulaşma konusunu organize olunması gereken bir süreçtir. Gerekli sürecin yönetilmesi konusunda öğretmenler orta yolu bularak, kriz durumlarını fırsata çeviren kişi konumundadır.

Kod Adı	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Kıdem	Branş	Cinsiyet	2.Soru için Cevaplar
D.Ö.1	*Lisans	10 Yıl ve üstü	Sosyal Bilgiler	Kadın	Biz istemesekte rol modeldir, aynı zamanda esin kaynağıdır.
D.Ö.2	*Lisans	10 Yıl ve üstü	İngilizce	Kadın	Öğrencinin esin kaynağıdır.
D.Ö.3	*Lisans	10 Yıl ve üstü	İngilizce	Kadın	Esin kaynağıdır.
D.Ö.4	*Lisans	1-10 yıl arası	Beden Eğitimi	Kadın	Öğrenciye ilham veren, dolayısıyla esin kaynağıdır.
D.Ö.5	*Lisans	10 Yıl ve üstü	İngilizce	Erkek	Öğretmen öğrenci için rol modeldir.
D.Ö.6	*Lisans	10 Yıl ve üstü	Sosyal Bilgiler	Erkek	Bu durum öğrenciye göre değişebilir. Kimi için rol model olurken kimi için de esin kaynağıdır.
D.Ö.7	*Lisans	1-10 Yıl arası	Fen Bilimleri	Kadın	İkisinde vardır keskin bir çizgi ile ayırmak zor olur.
D.Ö.8	*Lisans	10 Yıl ve üstü	Sosyal Bilgiler	Erkek	Esin kaynağıdır.
D.Ö.9	*Lisans	1-10 Yıl arası	İngilizce	Erkek	Öğretmen öğrencinin rol modelidir.
D.Ö.10	*Lisans	10 Yıl ve üstü	İngilizce	Kadın	Taklitçi olmadan esin kaynağıdır.
D.Ö.11	*Lisans	10 Yıl ve üstü	Türkçe	Kadın	Öğretmen bi esin kaynağıdır rol model olmak zorunda değildir.
D.Ö.12	*Lisans	10 Yıl ve üstü	Matematik	Erkek	Bu kişiye göre farklılık gösterebilir.
D.Ö.13	*Lisans	10 Yıl ve üstü	Matematik	Kadın	Esin kaynağıdır.
D.Ö.14	*Lisans	1-10 Yıl arası	Din Kültürü	Kadın	Öğretmenler öğrencilerin rol modelidir.
D.Ö.15	*Lisans	1-10 Yıl	Mtematik	Kadın	Esin kaynağı olmalıdır.

Tablo 11. Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin 2. Soru için Cevapları

DÖ7: Öğretmenin kendi bildiklerini karşı tarafa aktarırken bunu organize etmesidir.

Öğretmen kimi zaman öğrencilerinin belirli çerçevede dostane bir yakını, kimi zaman lideridir. Lider öğretimsel süreçte kitlelerin önünden giderek onlara yön gösterirken, aynı zamanda onları destekleyen ve yürüdükleri yolda ilerlemelerini sağlayan kişidir. Kendilerini geliştirmeye açık olan bireylere yoldaşlık yaparken, belirli sebeplerle öğrenmeden soyutlanan bireyleri öğrenim hayatına ve sosyal süreçlere kazandırma konusunda da girişimci konumda olan öğretimsel liderdir.

DÖ9: Kendini geliştirmek isteyen bireye hiyerarşik bir şekilde yoldaşlık etmektir.

DÖ10: Öğrenciye eğitim ve öğretim bilinci ile önderlik etmektir.

Devlet okulu veya özel okul öğretmenleri farketmeksizin ortak bir tanım öğretim liderinin, öğretim ortamının düzeninden ve sınıf yönetiminden sorumlu kişi olduğudur. Bu anlamda öğretimsel liderin sınıf yönetimi konusunda gelişen dünya düzenine ve yeni kuramlara ayak uydurmak zorunda olan kişidir. Sınıf hakimiyetinin sağlanması konusunda öğretimsel lider öğrencilerin de katılımı ve katkılarıyla bir yol izlemektedir. Klasik yöntemlerden uzaklaşan bu tutum öğrencileri birey konumunda hissettirerek, onlara görev ve sorumluluk vermeye dayanmaktadır.

DÖ12: Sınıf hakimiyetini sağlayıp gerekli kazanımları verebilmektir.

ÖÖ9: Sınıf düzenini sağlayarak öğrenciye yol açmada önderliktir.

Öğretimsel liderin en önemli özelliklerinden birisi de öğretmenin bu süreçte verdiği eğitimin iyileştirilmesi ve içeriğinin daha donanımlı şekilde doldurulmasına dayanmaktadır. Öğretimsel lider bu süreçte belirlenen müfredat ve kazanımları uygularken yaratıcılığını kullanmalı ve farklılık oluşturarak daha faydalı bir eğitimin kapılarını aralamalıdır. Okuldaki öğretimin bir sınıfla ve bir öğretmenle geliştirilmesi durumu, bütün okuldaki öğrencilere yansiyarak özelden genele bir sürece yol açmaktadır.

DÖ13: Öğretimsel lider, öğretimde kaliteye önem verir. Okuldaki öğretimin geliştirilmesini sağlar.

Öğrenci merkezli öğretim tarzının belirlenmesi sürecinden itibaren elde edilen değişimler eğitim sistemlerine olumlu yansımaktadır. Öğrenciyi bir birey olarak gören sistemin genelinde onlara bilginin kapısını açan öğretmenler daha düzenli bir sistemin oluşmasını ve aktif katılımı sağlamaktadır.

ÖÖ11: Öğrenciyi bir birey olarak gören ve ona yol açıp katılımını sağlamasıdır.

ÖÖ12: Bu yeni düzende daha çok öğrenci merkezli bir eğitim tarzıdır. O yüzden karşılıklıdır.

Öğretimsel liderliğin tanımlarının geneline bakıldığında öğretmenlerin bu konunun farkında oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin özel ve devlet kurumlarında görev alanlar arasında belirli bir tanımların ve farkındalığın oluştuğu görülmektedir.

4.2.Öğretimsel Liderlikte Bir Bilen Profiline İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin öğretimsel liderlik profillerinin “bir bilen” veya “bir öğrenen” profilinde belirlenmesine yönelik aşağıdaki sorular görüşme süresince öğretmenlere yöneltilmiştir.

2.Sizce öğretmen öğrencinin rol modeli mi yoksa esin kaynağı mıdır?

3.Sizce liderlik ilişkisi kaynaktan alıcıya mekanik aktarım ilişkisi mi yoksa her biri kaynak ve yansıtıcı olan öğretmen ve öğrencinin birbirini açma ilişkisi midir?

4.Öğretim ve ortak öğrenme deneyimi arasındaki fark sizce nedir?

5.Liderlik ilişkisi tamın eksiği tamamlama çabası mı yoksa tamın ötekini tamlığına uyandırması mıdır?

Sorulara verilen cevaplar devlet okulu ve özel okul olmak üzere tablolar halinde eklenmiştir.

Kod Adı	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Kıdem	Branş	Cinsiyet	2.Soru için Cevaplar
Ö.Ö1	*Lisans Üstü	1-10Yıl arası	Matematik	Kadın	Rol modelidir.
Ö.Ö2	*Lisans Üstü	1-10Yıl arası	Rehberlik	Kadın	Esin kaynağıdır.
Ö.Ö3	*Lisans	1-10Yıl arası	Fen Bilimleri	Kadın	Kişiyeye göre değişkendir.
Ö.Ö4	*Lisans	1-10Yıl arası	Fen Bilimleri	Kadın	Kişiden kişiyeye fark gösterir.
Ö.Ö5	*Lisans	1-10Yıl arası	Matematik	Kadın	Esin kaynağıdır.
Ö.Ö6	Lisans	1-10Yıl arası	Sosyal Bilgiler	Kadın	Esin kaynağıdır.
Ö.Ö7	*Lisans	10 Yıl Üzeri	Türkçe	Kadın	Esin kaynağıdır.
Ö.Ö8	*Lisans	10Yıl üstü	Türkçe	Kadın	Esin kaynağıdır.
Ö.Ö9	*Lisans Üstü	10 Yıl üstü	İngilizce	Kadın	Öğrenciyeye göre değişir.
Ö.Ö10	*Lisans	10 Yıl üstü	Fransızca	Kadın	Rol modelidir.
Ö.Ö11	*Lisans	10 Yıl üstü	Bilgisayar	Kadın	Esin kaynağıdır.
Ö.Ö12	*Lisans	10 Yıl üstü	Beden Eğitimi	Erkek	Esin kaynağıdır.

Tablo 12.Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin 2. Soru için Cevapları

Kod Adı	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Kıdem	Branş	Cinsiyet	3.Soru için Cevaplar
D.Ö1	*Lisans	10 Yıl Üzeri	Sosyal Bilgiler	Kadın	Öğrencilerdende bazı şeyler öğreniriz ama bu ilişki karşılıklı aktarım kaynağıdır.
D.Ö2	*Lisans	10 Yıl Üzeri	İngilizce	Kadın	Karşılıklı bir durumdur.Öğreten rolü dışında öğrenenizdir.
D.Ö3	*Lisans	10 Yıl Üzeri	İngilizce	Kadın	Birlikte olan bir ilişki söz konusudur.
D.Ö4	*Lisans	1-10 yıl	Beden Eğitimi	Kadın	Sağlıklı bir eğitim için iki yönlü bir ilişkidir.
D.Ö5	*Lisans	10 Yıl Üzeri	İngilizce	Erkek	Tek taraflı değil,karşılıktır.Hayat bitene kadar öğretmende öğrenir.
D.Ö6	*Lisans	10 Yıl Üzeri	Sosyal Bilgiler	Erkek	Öğretim belirli kalıp düşünceleri öğrenciye vermek değildir .Bilgi çağında olduğumuzdan bilgiye ulaşmak kolaydır.Yani karşılıklı olarak iletişim kurup öğretme ve öğrenmedir.
D.Ö7	*Lisans	1-10Yıl arası	Fen Bilimleri	Kadın	Karşılıklı bir etkililişimdir.
D.Ö8	*Lisans	10Yıl üstü	Sosyal Bilgiler	Erkek	Öğretmen ve öğrenci arasında özel bir ilişki olmalıdır.
D.Ö9	*Lisans	1-10Yıl arası	İngilizce	Erkek	İletişim ve ilgi varsa karşılıklı bir ilişkidir.
D.Ö10	*Lisans	10Yıl üstü	İngilizce	Kadın	Karşılıklı bir öğrenmedir.Öğretmende öğrenciden bir çok şey öğrenir.
D.Ö11	*Lisans	1-10Yıl arası	Türkçe	Kadın	Asla tek taraflı değil,öğrencide sadece öğrenen değil bildiklerini öğretendir.
D.Ö12	*Lisans	10Yıl üstü	Matematik	Erkek	Karşılıklı diyalog içinde soru cevap tekniği ile otorite kaygısı olmadan çift yönlü bir ilişkidir.
D.Ö13	*Lisans	1-10Yıl arası	Matematik	Kadın	Öğretme ve öğrenme sürecinin tesirli olması için öğretmen ve öğrenci arasında özel bir ilişki olmalıdır.
D.Ö14	*Lisans	1-10Yıl arası	Din Kültürü	Kadın	Her öğrenci için farklı bir öğrenme yolu izlenmekle.
D.Ö15	*Lisans	1-10Yı arası	Mtematik	Kadın	Çünkü,yansıtıcı ve alıcı arasında birbirini besleyen mental bir proses söz konusudur.

Tablo 13.Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin 3. Soru için Cevapları

Kod Adı	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Kıdem	Brans	Cinsiyet	3.Soru için Cevaplar
Ö.Ö1	*Lisans Üstü	1-10Yıl arası	Matematik	Kadın	Öğretmen ve öğrencinin karşılıklı olarak birbirini açmasıdır.
Ö.Ö2	*Lisans Üstü	1-10Yıl arası	Rehberlik	Kadın	Tek yönlü bir mekanik yöntemle çok fazla ilerlemek mümkün değildir, bu yüzden karşılıklıdır.
Ö.Ö3	*Lisans	1-10Yıl arası	Fen Bilimleri	Kadın	Karşılıklı etlileşimdir.
Ö.Ö4	*Lisans	1-10Yıl arası	Fen Bilimleri	Kadın	Kesinlikle karşılıklı olarak yapılan iletişim bütünüdür.
Ö.Ö5	*Lisans	1-10Yıl arası	Matematik	Kadın	Karşılıklı iletişim kurmaktır.
Ö.Ö6	*Lisans	1-10Yıl arası	Sosyal Bilgiler	Kadın	Tek taraflı başlar. Bireyler birbirini tanıdıkça karşılıklı bir duruma döner.
Ö.Ö7	*Lisans	10Yıl üstü	Türkçe	Kadın	Karşılıklı birbirini açmadır.
Ö.Ö8	*Lisans	10Yıl üstü	Türkçe	Kadın	Tek taraflı mekanik bir ilişki değildir.
Ö.Ö9	*Lisans Üstü	10Yıl üstü	İngilizce	Kadın	Tek taraflı değildir, karşılıklıdır.
Ö.Ö10	*Lisans	10Yıl üstü	Fransızca	Kadın	Karşılıklı öğrenme ve öğretmedir.
Ö.Ö11	*Lisans	10Yıl üstü	Bilgisayar	Kadın	Devir teknoloji devri olduğu için ve sürekli değiştiği için karşılıklı etkileşimdir.
Ö.Ö12	*Lisans	10Yıl üstü	Beden Eğitimi	Erkek	Kesinlikle karşılıklıdır.

Tablo 14.Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin 3. Soru için Cevapları

Kod Adı	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Kıdem	Branş	Cinsiyet	4.Soru için Cevaplar
D.Ö1	*Lisans	10Yıl üstü	Sosyal Bilgiler	Kadın	Öğretim tek yönlü bir aktarımla ortak öğrenme karşılıklı bir ilişkiler bütünüdür.
D.Ö2	*Lisans	10Yıl üstü	İngilizce	Kadın	Öğretim,öğretmenin bildiğidir.Ortak öğrenme birlikte öğrenip öğretmektir.
D.Ö3	*Lisans	10Yıl üstü	İngilizce	Kadın	Öğretim,tek taraflı mutlak bir sistemdir.Ortak öğrenme tartışmaya açık toplu öğrenme sistemidir.
D.Ö4	*Lisans	10Yıl üstü	Beden Eğitimi	Kadın	Öğretme tek taraflı,ortak öğrenme karşılıklı yapılan sistemdir.
D.Ö5	*Lisans	10Yıl üstü	İngilizce	Erkek	Öğretme öğretmenin öğrettiğidir.Ortak öğrenme sınıfta karşılıklı diyalogla birlikte öğrenmektir.
D.Ö6	*Lisans	10Yıl üstü	Sosyal Bilgiler	Erkek	Öğretim öğretmen olarak öğrenciye öğrettiklerimiz;ortak öğrenme ise aynı sınıfta karşılıklı olarak bilgi alıp verme iletişimidir.
D.Ö7	*Lisans	1-10Yıl arası	Fen Bilimleri	Kadın	Öğretme eski bir klasik yöntemdir.Ortak öğrenme ise karşılıklı bir paylaşım ve yeni bir metottur.
D.Ö8	*Lisans	10Yıl üstü	Sosyal Bilgiler	Erkek	Öğretim:öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinliklerini düzenleyip klavuzluk yapmaktır.Ortak öğrenme :işbirlikçi öğrenme.
D.Ö9	*Lisans	1-10Yıl arası	İngilizce	Erkek	Öğretim otorite kontrolünde tek taraflıdır.Ortak öğrenme ise daha demokratik bir şekilde karşılıklı öğrenme ve öğretmedir.
D.Ö10	*Lisans	10Yıl üstü	İngilizce	Kadın	Öğretim,öğretmenin sınıfa girip gelişi güzel bildiğini anlatmasıdır.Ortak öğrenme ise bir sınıf bütünlüğü gözeterek iletişime açık dinleyip anlayıp veri aktarımı alışverişidir.
D.Ö11	*Lisans	10Yıl üstü	Türkçe	Kadın	Öğretmen sadece ezbere dayalı öğretirse olur.Ortak öğrenme ise;öğrenciyle iletişime geçerek birlikte öğrenmedir.

D.Ö12	*Lisans	10Yıl üstü	Matematik	Erkek	Öğretim tek taraflı bir şekilde yapılan eğitimidir.Ortak öğrenme ise topluluk şeklinde öğrenme ve öğretmedir.
D.Ö13	*Lisans	10Yıl üstü	Matematik	Kadın	Öğretim,öğrenmeyi kolaylaştırarak etkinlikleri düzenleyip klavuzluk yapmaktır.Ortak öğrenme,öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı öğrenme ilişkisinin olduğu bir yöntemdir.
D.Ö14	*Lisans	1-10Yıl arası	Din Kültürü	Kadın	Öğretim moto moto anlatımdır.Ortak öğrenme ise öğretmeyi öğrenme,öğrenci ile yeni öğrenme yolları keşfetmedir.
D.Ö15	*Lisans	1-10Yıl arası	Mtematik	Kadın	Öğrenme öğretimde daha bireysel ve öznel gelişirken,ortak öğrenme metodunda öğrenme havai fişek etkisi yaratarak fikir parçacıkları her yere saçılır.

Tablo 15.Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin 4. Soru için Cevapları

Kod Adı	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Kıdem	Brans	Cinsiyet	4.Soru için Cevaplar
Ö.Ö1	*Lisans Üstü	1-10Yıl arası	Matematik	Kadın	Öğretme;öğretmenin baskın olduğu yöndemdir .Ortak öğrenme ise karşılıklı iletişimle yapılan modeldir.
Ö.Ö2	*Lisans Üstü	1-10Yıl arası	Rehberlik	Kadın	Klasik tek taraflı olandır öğretme.Ortak öğrenme ise öğretmen ve öğrencinin katıldığıdır.
Ö.Ö3	*Lisans	1-10Yıl arası	Fen Bilimleri	Kadın	Öğretim direk öğretmektir.Ortak öğrenme karşılıklı beyin fırtınası yapmaktır.
Ö.Ö4	*Lisans	1-10Yıl arası	Fen Bilimleri	Kadın	Geleneksel öğretim modelidir.Ortak öğrenme ise karşılıklı fikir alış verişidir.
Ö.Ö5	*Lisans	1-10Yıl arası	Matematik	Kadın	Öğretim tek taraflı etkileşimin olamamasıdır.Ortak öğrenme ise;karşılıklı etkileşimdir.
Ö.Ö6	*Lisans	1-10Yıl arası	Sosyal Bilgiler	Kadın	Öğretim öğretmenin anlattığıdır.Ortak öğrenme karşılıklı yapılandır.
Ö.Ö7	*Lisans	10Yıl üstü	Türkçe	Kadın	Ortak öğrenme öğrenciler ile etkileşimdir, öğretimde öğretmen baskındır.
Ö.Ö8	*Lisans	10Yıl üstü	Türkçe	Kadın	Öğretim doğrudan iletidir. Ortak öğrenme karşılıklıdır.
Ö.Ö9	*Lisans Üstü	10Yıl üstü	İngilizce	Kadın	Öğretim öğretmenin yaptığıdır.Ortak öğrenme ise;sınıfı bir platform çevirip etkileşip sağlamaktır.
Ö.Ö10	*Lisans	10Yıl üstü	Fransızca	Kadın	Klasik öğretim modelidir.Ortak öğrenme ise karşılıklı veri aktarımıdır.
Ö.Ö11	*Lisans	10Yıl üstü	Bilgisayar	Kadın	Öğretme,öğretmenin tek yönlü aktarımıdır.Ortak öğrenme karşılıklı transfer bütünüdür.
Ö.Ö12	*Lisans	10Yıl üstü	Beden Eğitimi	Erkek	Öğretim dikta edilen sistemdir.Ortak öğrenme ihtiyaçlara yönelik çift yönlü eğitimidir.

Tablo 16.Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin 4. Soru için Cevapları

Kod Adı	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Kıdem	Branş	Cinsiyet	5.Soru için Cevaplar
D.Ö1	*Lisans	10Yıl üstü	Sosyal Bilgiler	Kadın	Liderlik tamın eksigi tamamlama çabasıdır.
D.Ö2	*Lisans	10Yıl üstü	İngilizce	Kadın	Öğretmen eksigi kapatandır.
D.Ö3	*Lisans	10Yıl üstü	İngilizce	Kadın	Farkındalıkla tamamlamadır.
D.Ö4	*Lisans	1-10yıl arası	Beden Eğitimi	Kadın	Öğretmen tamamlayan tamlığın farkına ulaştırandır.
D.Ö5	*Lisans	10Yıl üstü	İngilizce	Erkek	Öğrenci genelde eksiktir,öğretmen onu tamamlamaya çalışır.
D.Ö6	*Lisans	10Yıl üstü	Sosyal Bilgiler	Erkek	Liderlik tamın ötekini tamlığına uyandırmasıdır.Yani öğrenciler artık gerek kiyaplar gerek internette bilgiyi yakınlarda bulundurmakta ,öğretmen ise bu bilginin nasıl kullanalacağını gösteren rehberdir.
D.Ö7	*Lisans	1-10Yıl arası	Fen Bilimleri	Kadın	Eksikliği bir farkındalık olarak yakalayıp tamamlamaktır.
D.Ö8	*Lisans	10Yıl üstü	Sosyal Bilgiler	Erkek	Liderlik ilişkisi tamın eksigi tamamlama çabasıdır.
D.Ö9	*Lisans	1-10Yıl arası	İngilizce	Erkek	Noksanları tamamlayandır.
D.Ö10	*Lisans	10Yıl üstü	İngilizce	Kadın	Eksigi görüp ve gösterip tamamlamadır.
D.Ö11	*Lisans	10Yıl üstü	Türkçe	Kadın	Tamlığa uyandırıp farkına vardırlandır.
D.Ö12	*Lisans	10Yıl üstü	Matematik	Erkek	Yol gösterici olarak eksigi tamamlamadır.
D.Ö13	*Lisans	10Yıl üstü	Matematik	Kadın	Tamın ekisini kapatma çabasıdır.
D.Ö14	*Lisans	1-10yıl arası	Din Kültürü	Kadın	Lider ilk önce eksigin farkına vardırılmaliği bu eksigin bilincinde olarak tamlığa uyanmalıdır.Liderlik ilişkisinin eksisini tamamlama çabası olabilir.

Tablo:17.Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin 5. Soru için Cevapları

Kod Adı	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Kıdem	Brans	Cinsiyet	5.Soru için Cevaplar
Ö.Ö1	*Lisans Üstü	1-10Yıl arası	Matematik	Kadın	Öğrenci tamdır bunun farkına vardırı tam olan.
Ö.Ö2	*Lisans Üstü	1-10Yıl arası	Rehberlik	Kadın	Öğrenci tamdır,tam olanı bu farkındalığa uyandırandır.
Ö.Ö3	*Lisans	1-10Yıl arası	Fen Bilimleri	Kadın	Tam olanın tam olmayanı tamamlamasıdır.
Ö.Ö4	*Lisans	1-10Yıl arası	Fen Bilimleri	Kadın	Tamın tamamlama çabasıdır.
Ö.Ö5	*Lisans	1-10Yıl arası	Matematik	Kadın	Öğretmenin tamlığa uyandırmasıdır.
Ö.Ö6	*Lisans	1-10Yıl arası	Sosyal Bilgiler	Kadın	Tam olanın farkına vardırılmasıdır.
Ö.Ö7	*Lisans	10Yıl üstü	Türkçe	Kadın	Tam olanın farkına vardırılmasıdır.
Ö.Ö8	*Lisans	10Yıl üstü	Türkçe	Kadın	Tam olanın farkına vardırılmasıdır.
Ö.Ö9	*Lisans Üstü	10Yıl üstü	İngilizce	Kadın	Eksikliği tamamlamadır.
Ö.Ö10	Lisans	10Yıl üstü	Fransızca	Kadın	Tamamlama çabası ile farkındalık oluşturmaktır.
Ö.Ö11	*Lisans	10Yıl üstü	Bilgisayar	Kadın	Tamın tamamlama çabasıdır.
Ö.Ö12	*Lisans	10Yıl üstü	Beden Eğitimi	Erkek	Öğrenci eksiktir öğretmen onu tamamlayandır.

Tablo:18.Özel Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin 5. Soru için Cevapları

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenin rol model olduğuna, liderlik ilişkisinin kaynaktan alıcıya mekanik aktarım ilişkisi olduğuna, öğretimin tek yönlü olduğuna, liderlik ilişkisinin tamın eksikliği tamamlama çabası olduğuna yönelik cevaplar bir bilen profilindeki öğretmenlerin belirlenmesini sağlamıştır. Aşağıda devlet okulu ve özel okuldaki bir bilen profilindeki öğretmenlerin frekans analizi sonuçları belirtilmektedir.

Tablo 19.Okul türüne göre Bir Bilen Profilinde Öğretmen Sıklık Analizleri

Okul tipi	Sıklık (f)
Devlet okulu	12
Özel okul	6
Toplam	18

Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde toplam 27 öğretmen içerisinde 18 öğretmenin bir bilen profilinde olduğu tespit edilmiştir. 15 devlet okulu öğretmeni içerisinde 12 tane öğretmen, 12 özel okul öğretmeni içerisinde 6 tane öğretmenin bir bilen profilinde olduğu görülmektedir.

- i. Cinsiyete Göre Özel ve Devlet Okulu Öğretmenlerinin Bir Bilen Profili Analizleri

Tablo 20.Bir Bilen Profilinde Kadın Sıklık Analizleri

Okul tipi	Sıklık (f)
Devlet okulu	8
Özel okul	5
Toplam	13

Tablo 21.Bir Bilen Profilinde Erkek Sıklık Analizleri

Okul tipi	Sıklık (f)
Devlet okulu	4
Özel okul	1
Toplam	5

Tablo 20 incelendiğinde devlet okulundaki 12 bir bilen profilindeki öğretmenden 8 tanesinin kadın, özel okuldaki 6 bir bilen profilindeki öğretmenden 5 tanesinin kadın olduğu gözlenmektedir.

Tablo 21 incelendiğinde ise devlet okulundaki 12 bir bilen profilindeki öğretmenden 4 tanesinin erkek, özel okuldaki 6 bir bilen profilindeki öğretmenden 1 tanesinin erkek olduğu gözlenmektedir.

- ii. Kıdeme Göre Özel ve Devlet Okulu Öğretmenlerinin Bir Bilen Profili Analizleri

Tablo 22. Bir Bilen Profilinde 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmen sıklık analizleri

Okul tipi	Sıklık (f)
Devlet okulu	4
Özel okul	2
Toplam	6

Tablo 23. Bir Bilen Profilinde 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmen sıklık analizleri

Okul tipi	Sıklık (f)
Devlet okulu	8
Özel okul	4
Toplam	12

Tablo 22 incelendiğinde devlet okulundaki 12 bir bilen profilindeki öğretmenden 4 kişinin 1-10 yıl arası kıdeme, özel okuldaki 6 bir bilen profilindeki öğretmenden 2 kişinin 1-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu bulguları ortaya çıkmıştır.

Tablo 23 incelendiğinde devlet okulundaki 12 bir bilen profilindeki öğretmenden 8 kişinin 10 yıl ve üstü kıdeme, özel okuldaki 6 bir bilen profilindeki öğretmenden 4 kişinin 10 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu bulguları ortaya çıkmıştır.

- iii. Eğitim Düzeyine Göre Özel ve Devlet Okulu Öğretmenlerinin Bir Bilen Profili Analizleri

Tablo 24. Bir Bilen Profilinde Lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmen sıklık analizleri

Okul tipi	Sıklık (f)
Devlet okulu	12
Özel okul	5
Toplam	17

Tablo 25. Bir Bilen Profilinde Lisansüstü düzeyinde eğitime sahip öğretmen sıklık analizleri

Okul tipi	Sıklık (f)
Devlet okulu	0
Özel okul	1
Toplam	1

Tablo 24 incelendiğinde devlet okulundaki 12 bir bilen profilindeki öğretmenin tamamı lisans düzeyinde, özel okuldaki 6 bir bilen profilindeki öğretmenden 5 kişinin lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu bulguları ortaya çıkmıştır.

Tablo 25 incelendiğinde devlet okulundaki 12 bir bilen profilindeki öğretmen içerisinde hiç kimsenin lisansüstü düzeyde eğitime sahip olmadığı, özel okuldaki 6 bir bilen profilindeki öğretmenden 1 kişinin lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu bulguları ortaya çıkmıştır.

Öğretimsel liderlikte bir bilen profiline ilişkin görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamak için öğretmenlere sorulan sorular kapsamında elde edilen bulgular aşağıda belirtilmektedir.

İkinci soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin 'rol model' olduğu üzerinde durulan ve yoğunlaşan cevaplar bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere rol- model konumunda olması onlara örnek olabilecek davranışlar sergilemede bulunabilmeleri özellikle önem kazanmaktadır. Bu süreçten rahatsızlık duyulan cevaplar da göze çarpmaktadır. Verilen cevaplar arasında öğretmenlerin rol model olmak zorunda olmadığı, esin kaynağı olabileceği, rol model olmayı istemedikleri gibi cevaplar bulunmaktadır.

DÖ1: Biz istemesek de rol modeldir, aynı zamanda esin kaynağıdır.

DÖ5: Öğretmen öğrenci için rol modeldir.

Yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan anekdotlar kapsamında öğretmenlerin verdikleri cevaplar ele alındığında en fazla verilen cevabın karşılıklı iletişim halinde olması gerektiği görüşü hakimdir. Karşılıklı iletişim halinde olunması öğretmenlerin öğrencilere katkı sağlarken onlardan da gelecek durumlara karşı bir şeyler öğrenmesi önemlidir. Karşılıklı fikir alışverişinde bulunulan durumlarda öğrenme ortamının sağlanması ve öğretmenin öğrencilerden öğrendiği bilgileri belli etmesi durumu onların kendilerine olan özgüvenlerinin tazelenmesine de yol açmaktadır.

DÖ1: Öğrencilerden de bazı şeyler öğreniriz ama bu ilişki karşılıklı aktarım kaynağıdır.

DÖ2: Karşılıklı bir durumdur. Öğreten rolü dışında öğrenenizdir.

DÖ3: Birlikte olan bir ilişki söz konusudur.

DÖ4: Sağlıklı bir eğitim için iki yönlü bir ilişkidir.

DÖ5: Tek taraflı değil, karşılıktır. Hayat bitene kadar öğretmende öğrenir.

Öğretim liderliğinde önemli noktalardan birisi öğrencinin öğrenim çıktılarının sağlanmasıdır. Bu durumun oluşturulabilmesi öğretmenin liderliği ve öğrenci çıktıları arasındaki bağın açık ve anlaşılır olmasına bağlıdır. Öğretimsel liderlik sınıfın ihtiyaçlarına odaklanarak eğitim ve gelişimi merkeze almaktadır. Bu konunun gerekliliklerini yapan öğretmen paylaşımlarında öğrencilerinden kendi gelişimine de fayda sağlayabilmektedir. Öğretim liderliğinin normal öğretmenlik sürecinden farklılıkları bulunmaktadır.

Bilgi çağında olan öğretmenler gelişen teknolojiyle birlikte içinde buldukları sürecin gerekliliklerini yerine getirirken, öğretene becerilerinin bir parçası olarak karşılıklı iletişim ve fikir alışverişi durumunu da gerçekleştirmeleri önem kazanmaktadır. Geleneksel yöntemin doğrultusunda belirli kalıplarda hareket eden bireyler süreci doğru tamamlayamamaktadırlar. Gelişen dünyada ve değişen eğitim sistemlerinde geleneksel bakış açısına sahip bir sınıf yönetimi etkili olmamaktadır.

Teknolojinin bir parçası olan ve sınıf içerisindeki uygulamalarını arttıran öğretmenler etkili iletişim kanalları keşfederek karşılıklı etkileşimde bulunulacak ortamlar oluşturmaktadır.

Devlet okulu ve özel okullarında görev yapan öğretmenlerin bu doğrultudaki görüşleri ele alındığında her iki kurumda da aynı bakış açısının hakim olduğu söylenebilmektedir. Özel okulların gelişen teknolojiye ayak uydurmak için yaptıkları yatırımlar bazı durumlarda devlet okullarından daha fazla olmaktadır. Bu konumda görev yapan öğretmenlerden de beklenen çalışma alanının merkezine teknolojiyi ve güncel uygulamaları takip edebilme özelliğidir.

DÖ6: Öğretim belirli kalıp düşünceleri öğrenciye vermek değildir. Bilgi çağında olduğumuzdan bilgiye ulaşmak kolaydır. Yani karşılıklı olarak iletişim kurup öğretme ve öğrenmedir.

ÖÖ11: Devir teknoloji devri olduğu için ve sürekli değiştiği için karşılıklı etkileşimdir.

İletişim ve öğrenme aktivitelerinin güncel pek çok öğrenme kuramında karşılıklı olduğu ve öğrenme ortamlarının buna göre düzenlenmesi gerektiği bilinmektedir. ÖÖ2 öğretmenin verdiği anektotta günümüzdeki eğitim faaliyetlerinin tek yönlü olmaması gerektiği, bu konumda ilerlemenin zor olacağı görüşü bildirilmiştir. ÖÖ3 bu görüşü destekler nitelikte olarak karşılıklı etkileşime dayandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

ÖÖ2: Tek yönlü bir mekanik yöntemle çok fazla ilerlemek mümkün değildir, bu yüzden karşılıklıdır.

ÖÖ3: Karşılıklı etkileşimdir.

Öğretmenlere yöneltilen ‘Öğretim ve ortak öğrenme deneyimi arasındaki fark sizce nedir?’ sorusuna verilen cevaplar kapsamında elde edilen bulgular Tablo 7. Devlet okulu öğretmenlerinin verdiği cevaplar ve Tablo 8. Özel okul öğretmenlerinin verdiği cevaplar olarak sınıflandırılmıştır.

Öğretme ve ortak öğrenme arasında önemli farklılıklar vardır. Bu farklılıklar eğitimin geneline yansımaktadır. Öğretimsel liderin özellikleri ile ortak öğrenme durumu paralellik gösterirken, öğretme faaliyetleri gelenekselci yaklaşıma daha yakındır. Görüşme yapılan öğretmenlerin anektotları incelendiğinde öğretme faaliyetlerinin tek taraflı olduğu üzerine vurguda bulunulmuştur.

DÖ4: Öğretme tek taraflı, ortak öğrenme karşılıklı yapılan sistemdir.

Öğretme faaliyetleri öğretmenin öğrettiği bilgilerle sınırlandırılmaktadır. Ortak öğrenme faaliyetlerinde karşılıklı etkili iletişim ve ortak görüş birliği önem kazanmaktadır.

DÖ5: Öğretme öğretmenin öğrettiğidir. Ortak öğrenme sınıfta karşılıklı diyalogla birlikte öğrenmektir.

DÖ6: Öğretim öğretmen olarak öğrenciye öğrettiklerimiz; ortak öğrenme ise aynı sınıfta karşılıklı olarak bilgi alıp verme iletişimidir.

Öğrenci ve öğretmenin birbirini tanıması ve birbirine itimat etmesi, açık ve net olarak iletişime geçebilmeleri, birbirlerini kabul etmeleri ve savunmaları, aralarındaki problemleri yapıcı bir şekilde çözebilmeleri açısından sosyal kabiliyetler önemli bir yer tutmaktadır. Ortak öğrenme ortamlarında işbirlikçi öğrenmenin tesirleri de görülmektedir. Bu durum D.Ö8 tarafından aşağıdaki anektodla desteklenmektedir.

DÖ8: Öğretim: öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinliklerini düzenleyip kılavuzluk yapmaktır. Ortak öğrenme: işbirlikçi öğrenme.

Yapılan görüşmeler sırasında verilen cevaplar katılımcıların öğretme ve ortak öğrenme faaliyetlerinin uygulanma dönemlerine göre klasik veya yeni bir metod olarak belirlendiğini göstermektedir. Burada ortak öğrenme durumunun karşılıklı etkileşime dayalı bir metod olduğuna vurgu yapılmıştır.

DÖ7: Öğretme eski bir klasik yöntemdir. Ortak öğrenme ise karşılıklı bir paylaşım ve yeni bir methodur.

ÖÖ10: Klasik öğretim modelidir. Ortak öğrenme ise karşılıklı veri aktarımıdır.

Öğretim ve ortak öğrenme faaliyetlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için kimler tarafından yapıldığı da önemlidir. Öğretim sınıf ortamında düz bir anlatım tarzıyla oluşturulduğu takdirde öğretmenin yaptığı bir eylem olmakla sınırlanmaktadır. Ortak öğrenme faaliyetlerinin sınıfta akranlarla, öğretmenlerle, sınıf dışı ortamlarda kişilerle etkileşim içinde sürdüğü görülmektedir.

ÖÖ9: Öğretim öğretmenin yaptığıdır. Ortak öğrenme ise; sınıfı bir platforma çevirip etkileşim sağlamaktır.

ÖÖ11: Öğretme, öğretmenin tek yönlü aktarımıdır. Ortak öğrenme karşılıklı transfer bütünüdür.

ÖÖ12: Öğretim dikta edilen sistemdir. Ortak öğrenme ihtiyaçlara yönelik çift yönlü eğitimidir.

Öğretimsel liderlik sürecinin her taraf için sağlıklı ilerleyebilmesi için öğretmenin bir lider olarak gerekli faaliyetleri desteklemesi, öğrencileri yönlendirmesi, öğretim ortamının farklı özelliklere sahip öğrenciler için düzenlenmesi gerekmektedir.

4.3.Öğretimsel Liderlikte Bir Öğrenen Profiline İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenin esin kaynağı olduğuna, liderlik ilişkisinin her biri kaynak ve yansıtıcı olan öğretmen ve öğrencinin birbirini açma ilişkisi olduğuna, ortak öğrenmeye, liderlik ilişkisinin tamını ötekini tamlığına uyandırmasına yönelik cevaplar bir öğrenen profilindeki öğretmenlerin belirlenmesini sağlamıştır.

Tablo 26. Bir Öğrenen Profilinde Öğretmen Sıklık Analizleri

Okul tipi	Sıklık (f)
Devlet okulu	3
Özel okul	6
Toplam	9

Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde toplam 27 öğretmen içerisinde 9 öğretmenin bir öğrenen profilinde olduğu tespit edilmiştir. 15 devlet okulu öğretmeni içerisinde 3 tane öğretmen, 12 özel okul öğretmeni içerisinde 6 tane öğretmenin bir öğrenen profilinde olduğu görülmektedir.

i. Cinsiyete Göre Özel ve Devlet Okulu Öğretmenlerinin Bir Öğrenen Profili Frekans Analizleri

Tablo 27. Bir Öğrenen Profilinde Kadın Sıklık Analizleri

Okul tipi	Sıklık (f)
Devlet okulu	2
Özel okul	6
Toplam	8

Tablo 28. Bir Öğrenen Profilinde Erkek Sıklık Analizleri

Okul tipi	Sıklık (f)
Devlet okulu	1
Özel okul	0
Toplam	0

Tablo 27 incelendiğinde devlet okulundaki 3 bir öğrenen profilindeki öğretmenden 2 tanesinin kadın, özel okuldaki 6 bir öğrenen profilindeki öğretmenden 6 tanesinin kadın olduğu gözlenmektedir.

Tablo 28 incelendiğinde ise devlet okulundaki 3 bir öğrenen profilindeki öğretmenden 1 tanesinin erkek olduğu, özel okuldaki 6 bir öğrenen profilindeki öğretmen arasında ise erkek olmadığı gözlenmektedir.

ii. Kıdeme Göre Özel ve Devlet Okulu Öğretmenlerinin Bir Öğrenen Profili Frekans Analizleri

Tablo 29. Bir Öğrenen Profilinde 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmen sıklık analizleri

Okul tipi	Sıklık (f)
Devlet okulu	1
Özel okul	4
Toplam	5

Tablo 30. Bir Öğrenen Profilinde 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmen sıklık analizleri

Okul tipi	Sıklık (f)
Devlet okulu	2
Özel okul	2
Toplam	4

Tablo 29 incelendiğinde devlet okulundaki 3 bir öğrenen profilindeki öğretmenden 1 kişinin 1-10 yıl arası kıdeme, özel okuldaki 6 bir öğrenen profilindeki öğretmenden 4 kişinin 1-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu bulguları ortaya çıkmıştır.

Tablo 30 incelendiğinde devlet okulundaki 3 bir öğrenen profilindeki öğretmenden 2 kişinin 10 yıl ve üstü kıdeme, özel okuldaki 6 bir öğrenen profilindeki öğretmenden 2 kişinin 10 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu bulguları ortaya çıkmıştır.

iii. Eğitim Düzeyine Göre Özel ve Devlet Okulu Öğretmenlerinin Bir Öğrenen Profili Frekans Analizleri

Tablo 31. Bir Bilen Profilinde Lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmen sıklık analizleri

Okul tipi	Sıklık (f)
Devlet okulu	3
Özel okul	4
Toplam	7

Tablo 32. Bir Öğrenen Profilinde Lisansüstü düzeyinde eğitime sahip öğretmen sıklık analizleri

Okul tipi	Sıklık (f)
Devlet okulu	0
Özel okul	2
Toplam	2

Tablo 31 incelendiğinde devlet okulundaki 3 bir öğrenen profilindeki öğretmenin tamamı lisans düzeyinde, özel okuldaki 6 bir öğrenen profilindeki öğretmenden 5 kişinin lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu bulguları ortaya çıkmıştır.

Tablo 32 incelendiğinde devlet okulundaki 3 bir öğrenen profilindeki öğretmen içerisinde hiç kimsenin lisansüstü düzeyde eğitime sahip olmadığı, özel okuldaki 6 bir öğrenen profilindeki öğretmenden 2 kişinin lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu bulguları ortaya çıkmıştır.

Öğretimsel liderlikte bir öğrenen profiline ilişkin görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamak için öğretmenlere sorulan ‘Liderlik ilişkisi tamın eksikliği tamamlama çabası mı yoksa tamın ötekini tamlığına uyandırması mıdır?’ kapsamında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 9. Devlet okulu öğretmenlerinin verdiği cevaplar ve Tablo 10. Özel okul öğretmenlerinin verdiği cevaplar olarak sınıflandırılmıştır.

Öğretimsel liderliğin ana çıkış noktası, öğretimi geliştirmektir. Öğretimsel liderlik tanımı, iyi bir öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha tercih edilebilir öğrenme şartları sağlamaya yönelik olarak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama ortamları oluşturulmaktadır. Okulda eğitim programlarının başarıya ulaşması her şeyden evvel etkili bir öğretim sürecine bağlı olduğundan, okul ve sınıflardaki eğitim ortamlarının da etkili öğretim sürecine uygun ve yeterli olması gerekir. Uygun olmayan eğitim ortamlarında eğitim programlarının hedeflerine ulaşması beklenemez.

Öğretmenlerin bakış açısından öğrencilere bakıldığında, onların eksiklikleri olduğu ve öğretmenlerin bu durumu tamamlamaya çalışmak için eğitim faaliyetlerini

yeterli ölçüde artırma girişimlerinin olduğu görülmektedir. Öğretim liderleri, öğrencilerin istek ve gayretle çalışmalarını sağlayacak olumlu bir öğretme-öğrenme iklimi oluşturmak ve bunu devam ettirmek durumundadır. Öğrencilerin eksikliklerinin öğretmenler tarafından tamamlandığı görüşü hakimdir.

DÖ5: Öğrenci genelde eksiktir, öğretmen onu tamamlamaya çalışır.

DÖ7: Eksikliği bir farkındalık olarak yakalayıp tamamlamaktır.

DÖ8: Liderlik ilişkisi tamın eksikliği tamamlama çabasıdır.

ÖÖ11: Tamın tamamlama çabasıdır.

ÖÖ12: Öğrenci eksiktir öğretmen onu tamamlayandır.

Öğrencilerin eksiklerinin tamamlanması sürecinde kendilerine yol gösterici nitelikte olacak öğretmenlerin oluşturduğu öğrenme ortamlarına ve öğretimsel liderlere ihtiyaç duymaktadır

5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Tartışma

Devlet okulunda çalışan 15 öğretmen ve Özel okulda çalışan 12 öğretmen olmak üzere toplamda 27 öğretmen ile birebir yüz yüze yapılan görüşmeler neticesinde devlet okulunda 12 öğretmen ve özel okulda 6 öğretmen ile toplam 18 öğretmen olmak üzere çoğunluklu olarak öğretmenlerin bir bilen profilini benimsemiş öğretimsel liderler oldukları bulgularla tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşme esnasında sorulan sorulara samimi duygu ve düşüncelerini yansıtan cevaplar verdiği varsayılmıştır. Bu çalışma İstanbul ili Şişli ilçesindeki bir kamu okuluve bir özel okuldaki çalışmakta olan öğretmenler ile sınırlı tutulmuştur.

Öğretmenlerin öğretimsel liderlikten ne anlaşılmaktadır sorusuna verdikleri cevapları Tablo 3 ve Tablo 4 te belirtilmiştir. Özel okul ve devlet okulunda çalışan öğretmenler öğretimsel liderliğin rehberlik etmek, yol göstermek çerçevesinde olduğu genel ortak görüşündedir.

'Genel itibari öğretim liderliği, öğretmen, müdür ve denetleyenlerin, okulla ilgili şahısları ve vaziyetleri etkilemede uyguladıkları güç ve davranışları ifade etmektedir' (Şişman, 2004). Şişman (2004) ün öğretim liderliği genel tanımında belirttiği üzere öğretmenler öğretim lideri olarak bireyleri etkilemektedir. Öğretimsel liderlikteki bir bilen ve bir öğrenen profilinin eğitsel ilişkideki doğurgularını tespit etmek için Tablo 11-12-13-14-15-16-17-18 deki öğretmen cevaplarından yararlanılmıştır. Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin öğretimsel lider olarak rehberlik edip yol gösterirken çoğunlukla bir bilen profilinde olduğu, bu çoğunluğun öğretimsel liderliği kaynaktan alıcıya mekanik bir aktarım olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Buradan tek yönlü bir etkileme gözlenmektedir. Özel okulda görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısı da aynı düşünce etrafında ortaklaşmaktadır.

Bir öğrenen profili olarak öğretimsel lider olan öğretmenlerin sayısı devlet okulunda yapılan görüşmeler içerisinde 3 öğretmenden oluşmaktadır. Özel okulda ise

bir bilen ve bir öğrenen profilindeki öğretmen sayısı eşittir. Bu profildeki öğretmenler öğretimsel liderliğin yansıtıcı olan öğretmen ve öğrencinin birbirini açma ilişkisi olduğu genel düşüncesi etrafında birleşmişlerdir. Burada etkileme ve etkilenme söz konusudur.

Özel okulda ve devlet okulunda çalışan öğretmenler bir bilen ve bir öğrenen profilinde değerlendirilirken cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdem yılına göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla kadın olması sınırlayıcı bir etken olmuştur.

Diğer bir sınırlayıcı faktör eğitim düzeyi başlığı altında karşımıza çıkmaktadır. Devlet okulunda görev yapıp araştırmaya katkı sağlayan 15 ortaokul öğretmeni arasında lisansüstü düzeye sahip öğretmen mevcut değildir. Özel okulda görüşme yapılan 12 öğretmenden ise 3 tanesi lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir.

Özel ve devlet ortaokullarında çalışan öğretmenler kıdem durumuna göre “1-10 yıl arası” ve “10 yıl ve üzeri” olarak sınıflandırılmıştır. Bir bilen profilinde yer alan öğretmenler içerisinde “10 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı “1-10 yıl arası” kıdeme sahip öğretmenlerin sayısından daha fazladır.

Bir bilen profilinde 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla olduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda; bir bilen olmaktan bir öğrenen olmaya evrilebilmek için çağdaş meslek içi eğitimler düzenlenebilir. Değişen ve gelişen eğitim sistemi, teknolojinin ilerlemesi, bilgiye erişimin kolaylaşması ile birlikte öğrencilerin dersin içerisinde daha fazla aktif olarak var olması öğrenmeyi çok yönlü kılmaktadır.

5.2. Sonuç

Araştırmanın genel amacı; özel ve kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının bir bilen ve bir öğrenen profilinde değerlendirilmesidir. Bu genel amaca matuf cevabı aranan alt sorular-amaçlar şunlardır:

- *Öğretimsel liderlikten ne anlaşılmaktadır?*
- *Öğretimsel liderlikte bir bilen profilinin eğitsel ilişkideki doğurguları nelerdir?*
- *Öğretimsel Liderlikte bir öğrenen profilinin eğitsel ilişkideki doğurguları nelerdir?*

Öğretimsel liderlik, öğretmenin derslikte ve okulda resmi süreçlerde etkileme, meslektaşlarının geliştirilmesine destek olma ve okul eksenli faaliyetlerde istekli ve etkin roller üstlenme yeterliliği şeklinde ifade edilebilir. Öğretmen önderliğinde vizyon, yapı, zaman ve kabiliyet yeni öğretmen rolleri ve sorumlulukları için ana koşullardandır. Açık, paylaşılabilir bir vizyon oluşturmak, değişime önyak olmak, program tatbikleri, gelişmeleri ve çözümlenmeleri yapmak, toplum ve aile desteği sağlamak, engeller karşısında direnç göstermek gibi davranışlar öğretmen liderliği kabiliyetleri arasında sayılmıştır. Öğretmen önderliğinin okul, öğretmen ve öğrenci boyutunda tesirleri vardır. Öğretmenliğin dikkat edilecek ana noktaları arasında, bilginin paylaşılması, standartlar geliştirilmesi, mesleki hazırlık süreci, mesleki sağduyu, yükselme ve sorumluluklar yer alır. Öğretimsel liderliğin bu genel özellikleri düşünüldüğünde tek yönlü ve mekanik bir iletişim benimsenmesi bir bilen, karşılıklı bir etkileşim halinde bir öğretimsel liderlik rolü benimsenmesi ise bir öğrenen profili olarak bu araştırmada genel olarak tanımlanmıştır.

Birinci alt amaca cevaben öğretmenlerin, öğretimsel liderliğin tanımına ilişkin verdikleri cevapların ve özelliklerin alan yazın ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Ortaya çıkan tanımların maddelendirilmiş hali aşağıdaki gibi verilmektedir;

- Çocuktaki ya da bireydeki potansiyeli açığa çıkarmak için rehberliktir.
- Öğrencinin verimini artırmak için uygulanan bir tür yol haritasıdır.
- Öğretmenin kendi yeterliliğini bilerek öğrenciye uygulanmasıdır.
- Öğrenciye pozitif bir şekilde güven telkin ederek ulaşmaktır.
- Yönlendirici, örnek teşkil edicidir.
- Öğretmenin bilgisinden ziyade bildikleri şeylerin doğruluğu konusunda öğrencileri ikna eden güven telkin edendir.
- Öğretmenin kendi bildiklerini karşı tarafa aktarırken bunu organize etmesidir.
- Okuldaki öğretimin gelişmesini sağlar
- Kendini geliştirmek isteyen bireye hiyerarşik bir şekilde yoldaşlık etmektir.
- Öğrenciye eğitim ve öğretim bilinci ile önderlik etmektir
- Öğretimsel liderlik öğretmenin öğrenciye sadece bilgi aktarması değil onu hayat hazırlamasıdır.
- Sınıf hakimiyetini sağlayıp gerekli kazanımları verebilmektir.
- Öğretimsellider, öğretimde kaliteye önem verir. Okuldaki öğretimin geliştirilmesini sağlar.
- Öğretimsel öğrenmeyi öğrettiği bir yöntem, öğrencinin aktif olması.
- Öğrenciye, neyi neden öğrenmesi gerektiğini gösteren ve buna önderlik etmesidir.
- Sadece eğitim vermek dışında hayatıda öğrenciye gösteren yol haritasıdır.
- Bilgiye ulaşırken çift yönlü bir iletişimle rehberlik etmektir.
- Sınıf düzenini sağlayarak öğrenciye yol açmada önderliktir.
- Öğretmenin egosu olmadan öğrencinin seviyesine inerek ona rehberlik etmesidir.
- Öğrenciyi bir birey olarak gören ve ona yol açıp katılımını sağlamasıdır.

2. ve 3. Alt amaç olarak bir bilen ve bir öğrenen olarak öğretmenlerin öğretimsel liderlik profillerini belirlemek üzere görüşme yapılan 27 öğretmenden 18 öğretmen görüşme sonuçlarına göre bir bilen profilinde, 9 öğretmen ise bir öğrenen profilinde öğretimsel liderlik davranışları göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenler içerisinde çoğunluklu olarak bir bilen profilinde öğretmenler olduğu görülmektedir.

Bir bilen profili hakkında Tablo 19 daki bulgulara dayanarak devlet okulunda görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğunun tek yönlü mekanik bir aktarım olarak öğretimsel liderliği savundukları ortaya çıkmaktadır. Özel okulda ise bu sayı görüşme yapılan öğretmenlerin yarısını oluşturmaktadır.

Cinsiyete bağlı olarak Tablo 20 ve Tablo 21 deki bulgular hem devlet hem de özel okullarda bir bilen profilindeki öğretmenlerin çoğunlukla kadın olduğunu göstermektedir. Bu durum bir öğrenen profili için gösterilen Tablo 27 ve Tablo 28 e bakıldığında benzerlik göstermektedir. Cinsiyete göre yapılan analizlerde öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olması sınırlayıcı olmaktadır.

Kıdeme bağlı olarak yapılan karşılaştırmalarda Tablo 22 ve Tablo 23 incelendiğinde bir bilen profilinde hem kamu hem de özel kurumda 1 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin sayısı, 1-10 arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sayısından fazladır.

Lisans durumuna göre bir bilen ve bir öğrenen profili için yapılan karşılaştırmalar sonucunda devlet okulunda lisansüstü düzeyde öğretmen olmaması sınırlayıcı faktör olmuştur. Bunun yanında özel okulda 3 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenin 2 öğretmeni bir öğrenen profilinde öğretimsel liderlik davranışı göstermektedir.

Bir öğrenen profili için kıdeme göre yapılan Tablo 29 ve Tablo 30 incelendiğinde özel okulda çalışan öğretmenlerin bir öğrenen profili içerisinde olanlardan 1-10yıl kıdeme sahip olanların 10 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olanlardan fazla olduğu gözlenmektedir. Devlet okulunda bir öğrenen profilinde sadece 3 öğretmen olması sınırlayıcı olmuştur. Bununla birlikte devlet okulundaki bir öğrenen profilindeki öğretmenlerden 2 kişi 10yıl ve üzeri kıdeme sahip olup bir kişi 1-10yıl arası kıdeme sahiptir.

Nihai olarak bu araştırmada ulaşılan sonuçlar;

- Görüşme yapılan öğretmenler çoğunlukla öğretimsel liderlik için yol gösterme, rehberlik etme ortak düşüncesine sahiptirler.
- Görüşme yapılan öğretmenler çoğunlukla bir bilen profilinde öğretimsel liderlik davranışı sergilemektedirler.
- Bir bilen profilinde Kıdeme bağlı olarak yapılan karşılaştırmalarda hem kamu hem de özel kurumda 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin sayısı, 1-10 arası kıdeme sahip öğretmenlerin sayısından fazladır.
- Özel okulda 3 lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenin 2 öğretmeni bir öğrenen profilinde öğretimsel liderlik davranışı göstermektedir.
- Kamu okulunda görüşme yapılan erkek öğretmenden bir bilen profilinde öğretimsel liderlik davranışı sergileyenler bir öğrenen düzeyinde öğretimsel liderlik davranışı sergileyenlerden fazladır.
- Öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olması kamu ve özel ortaokullarında cinsiyet yönünden bir bilen ve bir öğrenen profilinde öğretimsel liderlik karşılaştırmalarında sınırlayıcı etken olmuştur.
- Devlet okullarında lisansüstü düzeyde öğretmen olmaması kamu ve özel orta okullarında eğitim düzeyine göre bir bilen ve bir öğrenen profilinde öğretimsel liderlik karşılaştırmalarında sınırlayıcı etken olmuştur.

5.3.Öneriler

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- 10yıl ve üstündeki mesleki kıdeme sahip öğretmenler başta öğretmenlere çağdaş meslek içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenler lisansüstü eğitim ile öğrenmelerini sürdürüp kendilerini ve okulu bir öğretim lideri olarak geliştirme konusunda teşvik edilebilir.
- Okullar içerisinde öğretmenler öğretimsel liderler olarak öğretimin geliştirilmesi ve disiplinlerarası etkileşim sağlanması adına kendi aralarında birbirlerinden öğrenecekleri seminer ortamları oluşturabilir. Böylece öğretmenler öğrenme süreçlerini kendi aralarında da daimi kılacaklardır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Şişli' de bir özel ve bir devlet okulundaki öğretmenlere uygulanmıştır. Aynı çalışma başka bir ilçede de yapıp ilçeler arasında farklılık olup olmadığı karşılaştırılabilir.
- Öğretmenler çoğunlukla kadın olduğu için, cinsiyet olarak karşılaştırma yapabilmek için daha çok sayıda öğretmen ile ve erkek öğretmen sayısının daha fazla olduğu okullarda araştırma yapılabilir.
- Araştırma yapılan devlet okulundaki öğretmenler içerisinde lisans durumu dışında eğitim düzeyi olan öğretmen bulunmamaktadır. Lisansüstü eğitim düzeyine de sahip devlet okullarında yapılacak araştırma eğitim düzeyi karşılaştırması için veri oluşturacaktır.

KAYNAKLAR

- Akgündüz, H. (2013). Hurafe ve Gerçek İkileminde Eğitim. Hayat Akademi. İstanbul
- Açıklan, A. (1999) İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi. Ankara: Pegem Yay.
- Aksoy, E. (2006). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, Ş. (2013). Liderlik Kuramları (1.Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Akyar, A. (2013). Etkili Yönetim ve Yöneticilik-II (3.Baskı). İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Aydın, M. (1986). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık.
- Aydın, M. (1991). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yay.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. 9. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Balcı, A. (1993). Etkili Okul Kuram Uygulama ve Araştırma. Ankara: Pegem Yay.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of leadership studies*, 7(3), 18-40.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Handbook of leadership* (Vol. 11): New York: free press.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: MEB Yay.
- Başaran, İ. E. (1992). Yönetimde insan ilişkileri. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1996). Eğitim Yönetimi. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Basaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Öğrenme İklimi Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.

- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. (11. Baskı) Ankara: Pegema Yayıncılık.*
- Büyükdoğan, B. (2003). Lise Müdürlerinin ğretim Liderliği Rollerini Gösterme Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 349-363.
- Celep, C. (2004). Dönüşümsel liderlik. Anı Yayıncılık.
- elik, V. (2000a). *Eğitimsel Liderlik. (2. Baskı) Ankara: Pegema Yayıncılık.*
- elik, V. (2000b). Okul Kültürü ve Yönetimi. Ankara: Pegem yay.
- elik, V., 2003, Eğitimsel Liderlik, Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara.
- alhan, G., 1999, İlköğretim Okulu Müdürlerinin ğretim Liderliği, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Demiral, S. (2009). Öğretmen ve Okul Yöneticisi Algularına Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Program Liderliği Davranışları. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erçetin, ř. (2000). *Liderlik Sarmalında Vizyon. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.*
- Erdoğan, İ. (2002). Eğitimde Değişim Yönetimi. Ankara: Pegem Yay.
- Erdoğan, İ., 2003a, Okul Yönetimi ve ğretim Liderliği, Sistem Yayıncılık 4. Baskı. İstanbul.
- Eren, E. (1996). *Yonetim ve Organizasyon. İstanbul: Beta Basım Dağıtım A.S.*
- Gedikğlu, Tokay (2015). Liderlik ve Okul Yönetimi (1.Baskı). Ankara: Anı.
- Gümüşeli, A.İ. (1996a). İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin ğretimsel Liderlik Davranışları. Doçentlik Araştırması, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi.
- Gümüşeli, A.İ. (1996b). Okul Müdürlerinin ğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı.2
- Gümüşeli, A., İ., 1996b, "Okul Müdürlerinin ğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler". Eğitim Yönetimi Dergisi, 1996 Yılı Bahar, Sayı:2, http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makaleler/ogretim_liderligi_engel.pdf (Ulaşım Tarihi: 19.05.2005)
- Gümüşeli, A., İ., 2001, "ağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları". Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 2001 Yılı Güz, Sayı:28, s.531-548.

- Güney, S. (2012). *Lİderlik* (1.Baskı). Ankara: Nobel.
- Gürüz, D. ve Yaylacı, G. Ö. (2005). *İletişimci Gözüyle İnsan Kaynakları Yönetimi* (2.Baskı). İstanbul: MediCat.
- Hallinger, P., Murphy, J. (1985). *AssessingTheİnstuructionalManegementBehavior of Principals. TheElementary School Journal, Vol.86, no.2, 217- 247.*
- Kaynak Kişi (2019). Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, İstanbul.
- Hodgetts, R. M. (1999). *Yonetim Teori, Surec ve Uygulama.* (Cev. C. Cetin ve E. C.Mutlu). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.S.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Arastırma ve Uygulama.* (S.Turan Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoy K.W. ve Miskel C.G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan Çev.) Ankara: Nobel Yayın.
- İbicioğlu, H., Özmen, H.İ. ve Taş, S. (2009). *Liderlik Davranışı ve Toplumsal Norm İlişkisi: Ampirik Bir Çalışma.* Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14(2), 1-23.
- Karip, E. (1998). *Dönüşümcü liderlik. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl 4, Sayı: 16, 443-465.*
- Paksoy, M. (2002). *Calısma Ortamında insan ve Toplam Kalite Yönetimi.* istanbul: İ.U.İşletmeFakultesi Yayınları.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği.* Ankara: Beta Basımevi
- Özdemir, M. (2014). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (1.Baskı). Ankara: Anı.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M (1998). *Örgütsel psikoloji.* Bursa: Alfa Yayıncılık.
- Şimşek, N. ve Fidan, M. (2005). *Kurum Kültürü ve Liderlik* (1.Baskı). Konya: Tablet Basım Yayın.
- Şişman, M.(2004). *Öğretim Liderliği.* Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara
- Şişman, M., Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi.* Ankara: Pegem Yay.
- Taymaz, H. (1992). *Hizmet İçi Eğitim.* Ankara: Pegem Yay.
- Telli, Edil, Ünsar, Agah S. ve Oğuzhan, Adil (2012). *Liderlik Davranış Tarzlarının Çalışanların Örgütsel Tükenmişlik ve İşten Ayrılma Eğilimleri Üzerine Etkisi: Konuyla İlgili Bir Uygulama.* Dergipark Akademi Dergisi, 2(2), 135-150.

Torlak, N. G. (2008). *Organizasyon Teorileri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.S.

Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41.

Uzun, G. (2005). *Kadın Ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar Ve Bankacılık Sektöründe Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Wildly, H., Dimmock, C. (1993). Instructional Leadership in Primary and Secondary Schools in Western Australia. Journal of Educational Administration, Vol. 31, No.2, pp. 43-62.

Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. Journal of management, 15(2), 251-289.

Zel, U. (2006). *Kisilik ve Liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

EKLER

ÖLÇME ARACI

ÖZEL VE DEVLET ORTAOKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARININ BİR BİLEN VE BİR ÖĞRENEN PROFİLİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

Sunum

Değerli Katılımcı

Sizin yapacağınız değerlendirme, eğitim ve öğretim hizmetinin kalitesini artırmada önemli katkılar sağlayacaktır. Bu görüşmenin amacı, özel ve devlet ortaokullarında çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarını bir bilen ve bir öğrenen profilinde değerlendirmek üzere izlenimlerinizin belirlenmesidir. Bunun için değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız.

Bu görüşmede elde edilen veriler sadece çalışmanın amacına uygun olarak kullanılacaktır ve hiç bir kurum-şahıs ile paylaşılmayacaktır. Ayrıca, isim belirtmeyeceğiniz için anonim olacaktır.

Görüşme iki bölümden oluşmaktadır; Birinci bölümde sizlerle ilgili bilgiler yer almakta, İkinci bölümde ise açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Görüşmenin Tarihi/Saati/Yeri:.....

Görüşmeyi Yapan: Aynur ÖZAKDAĞ

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Demografik Bilgiler

1. Cinsiyet : A. Kadın () B. Erkek ()
2. Öğrenim Düzeyi: A.Lisans () B. Lisansüstü ()
- 3.Mesleki Kıdem : A.1-10 yıl () B.10 yıl üzeri ()
- 4.Branş : A.Sosyal () B.Fen ve Matematik ()

Görüşme İçeriği

- 1.Öğretimsel liderlik olgusundan ne anlıyorsunuz?
- 2.Sizce öğretmen öğrencinin rol modeli mi yoksa esin kaynağı mıdır?
- 3.Sizce liderlik ilişkisi kaynaktan alıcıya mekanik aktarım ilişkisi mi yoksa her biri kaynak ve yansıtıcı olan öğretmen ve öğrencinin birbirini açma ilişkisi midir?
- 4.Öğretim ve ortak öğrenme deneyimi arasındaki fark sizce nedir?
- 5.Liderlik ilişkisi tamın eksikliği tamamlama çabası mı yoksa tamın ötekini tamlığına uyandırması mıdır?

TarihSayı:10/09/2017



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Başkanlığı



Sayı :35980450-663.05-
Konu :Aynur ÖZAKDAĞ

Sayın Aynur ÖZAKDAĞ

İlgi :20/06/2018 tarihli, 65964 sayılı yazı

Sorumlu araştırmacılığını üstlendiğiniz 2018/141 dosya numaralı "Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Bir Bilen ve Bir Öğrenen Profilinde Değerlendirilmesi" konu başlıklı çalışma Kurulumuzun 03.09.2018 tarih 07 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuş olup, karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalı
Prof. Dr. N.
Tolga SARUÇ

Başkan

EK :

1-Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Kararı

Doğrulamak

İçin:<http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BEND0ZZA8>

e-posta : sosyalbilimleretikkurul@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : www.istanbul.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Süleyman ARIK Dahili : 10689

İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü

34452 Beyazıt/Fatih-İstanbul

Tel : 0212 440 20 89 Faks : 0212 440 20 88





T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANLIĞI



İlgili makama,

İ.Ü. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi **Aynur ÖZAKDAĞ** “Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Bir Bilen ve Bir Öğrenen Profilinde Değerlendirilmesi” başlıklı, **2018/141** dosya numaralı 25.06.2018 tarih ve **65964** sayılı başvurusu ile İ.Ü. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’na başvurmuştur. 03.09.2018 tarihinde gerçekleşen inceleme sonucunda, adı geçen çalışmada etik açıdan bir sorun olmadığına oybirliği ile karar verilmiştir. Gereğini bilgilerinize saygılarımızla sunarız.

Unvanı / Adı / Soyadı	Kurumu	Araştırma ile ilişki	Karar	İmza
Prof. Dr. Naci Tolga SARUÇ (Başkan)	İktisat Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Doç. Dr. Çiğdem Börke TUNALI (Başkan Yardımcısı)	İktisat Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Prof. Dr. Aydın TOPALOĞLU	İlahiyat Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Prof. Dr. Yasemin IŞIKTAÇ	Hukuk Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Prof. Dr. Suat GEZGİN	İletişim Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selahattin KARABINAR	İktisat Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Prof. Dr. Seyhan NİŞEL	İşletme Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input checked="" type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Prof. Dr. Mustafa Hamdi SAYAR	Edebiyat Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selim YAZICI	Siyasal Bilgiler Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Doç. Dr. Hanife Özlem SERTEL BERK	Edebiyat Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Doç. Prof. Dr. Rasim İlker GÖKBULUT	Ulaştırma ve Lojistik Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Doç. Dr. Haluk ZÜLFİKAR	İktisat Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	
Doç. Dr. Enes KABAĞCI	Edebiyat Fakültesi	E <input type="checkbox"/> H <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Onay <input type="checkbox"/> Katılmadı <input type="checkbox"/> Ret <input type="checkbox"/> M.Katılmadı	

T.C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Aynur ÖZAKDAĞ tarafından yürütülen “Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Bir Bilen ve Bir Öğrenen Profilinde Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı özel ve kamu ortaokul kuruluşlarında çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının bir bilen ve bir öğrenen profilinde incelenmesidir. Araştırmada sizden tahminen 15 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 20 kişi katılacaktır. ¹ Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakm hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece iznimize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya aynurozakdag@hotmail.com-posta adresi ve 0555 893 46 55 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama

aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkinolmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının ²:

Adı Soyadı:.....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; kabul ediyorum kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı Soyadı:.....

İmzası:

Sahidin:³

AdıSoyadı:.....

İmzası:

¹Bu cümle yalnızca bir örnek olup bu cümlede araştırmanın amacının ve gerekiyorsa nasıl yapılacağının (örneğin psikometrik test mi, öyle ise kaç soru sorulacağı veya kaç ölçekten oluştuğu; ses kaydı, görüntü alımı, gözlem gibi işlemleri mi içerdėđi ve ne kadar süreceği gibi) 3 cümleli geçmeyecek şekilde kısaca anlatılması beklenilmektedir.

²İmza bölümünde ideal olan katılımcının kendisinin imzasının alınmasıdır. Bu durumda onam formunu katılımcı ve araştırmacı imzalar. Katılımcının araştırmaya bireysel olarak katılmayı kabul edip onam formunu imzalamayı istemediği durumlarda şahide ihtiyaç doğar ve bu durumda araştırmacı ve katılımcı yerine şahidin imzalarının olması yeterlidir.

Verilerin yüz yüze iletişim içermeyen; a) İnternet ortamında toplanması durumunda katılımcıların uygulama materyallerine erişebilmesi için, online sistemde sunulan bilgilendirilmiş onam formunu okuyup araştırmaya katılmayı onayladıklarına dair ilgili kutucuğu işaretlemeleri gerekmektedir. Bu işaretleme katılımcıların onam imzaları yerine geçer. Katılımcılar onam formunun sonundaki “araştırmaya katılmayı kabul ettiklerine dair” ilgili kutucuğu işaretlemedikleri takdirde onay vermemiş sayılırlar ve bu durumda araştırmaya devam edilmez. b) Telefonla uygulamalarda ise araştırmacı araştırma sorularına geçmeden önce Bilgilendirilmiş Onam Formundaki bilgileri katılımcıya sesli olarak okur. Bu durumda katılımcının sözlü onayı imza yerine geçer. Telefonda bu sözlü onay alınmadığı takdirde uygulamaya geçilmez. Hem İnternet, hem telefon hem de benzeri yüz yüze iletişimin olmadığı ortamlarda yapılan uygulamalarda katılımcı onay vermediği takdirde bir şahidin onayına başvurulmaksızın uygulamaya devam edilmez.

Eğer veriler okullarda, kurumlarda vb. ortamlarda aynı anda birden fazla kişiden grup uygulaması şeklinde toplanacaksa, yine tercihen tüm katılımcıların onam formlarını bireysel olarak imzalamaları istenir. Ancak katılımcı sayısının fazlalığı ve bununla birlikte zamanın kısıtlılığı gibi durumlar söz konusu olduğunda araştırmacı tüm gruba onam formundaki bilgileri tek seferde sözlü olarak okumayı ve bir imza listesi dolaştırarak katılımcıların araştırmaya katılmayı kabul ettiklerine dair bu listeye imza atmalarını tercih edebilir. Grup çalışmasında da tercih edilen katılımcının kendisinin imzasıdır, ancak araştırmacının etik kurula tanımlaması gereken ender durumlarda ise şahit, grup adına da imza atabilir. Fakat grup ortamında herkes çalışmaya katılmayı kabul etmeyebilir. Bu durumda sadece araştırmaya katılmayı isteyenlerin çalışmaya alınması ve bu kişiler adına toplu imza alınması gerekmektedir.

(Çalışmanızda şahidin imzasını grup adına kullanmak istiyorsanız etik kurula koşullarını açıklamanız gerekmektedir).

³Şahit Kriterleri: Çalışmanın bir üyesi olmayan, araştırmacı tarafından belirlenen ve araştırmanın bulguları üzerinde herhangi bir olumlu/olumsuz etki yaratma olasılığı bulunmayan tarafsız yetişkinlerdir. Katılımcıaraştırmaya katılmayı kabul edip onam formunu imzalamayı istemediği durumlarda araştırmacı onam formundaki bilgileri katılımcıya sözlü olarak okur. Katılımcı onayladığını sözlü olarak beyan ederse şahit de bu sözlü onam sürecine yazılı onam formunu imzalamak sureti ile şahitlik ettiğini beyan etmiş olur.

NOT: Araştırmacıdan, onam formununimza kısmında bulunan ikili seçenekten çalışmasıuygun olan alternatifi yazması ve formda yer alan boşlukları çalışmasına uyarlamak yoluyla onam formuna son halini vermesi ve bu şekliyleformu göndermesi beklenilmektedir.

ÖZGEÇMİŞ

05. 09.1988 tarihinde İstanbul' un Kadıköy ilçesinde doğdum. Kozyatağı İlköğretim Okulundan okul birinciliği derecesi ile mezun oldum. Kazanmış olduğum Kartal Anadolu Lisesi' nde bir yıl Almanca hazırlık okuyup, toplamda 4 yıl olan lise eğitimimi tamamladım. 2007 yılında Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programını kazandım. 1 yıl İngilizce hazırlık okuyarak 2012 yılında mezun oldum. 2012 yılından itibaren özel okullarda Fen Bilimleri Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Kitap okumayı, farklı kültürler tanıyarak seyahat etmeyi, yüzmeyi hobilerim arasında sıralayabilirim.

Aynur ÖZAKDAĞ