

**İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL
LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN ÖZ
YETERLİKLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ
(BURSA İLİ ÖRNEĞİ)**

**Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması
ve Ekonomisi Bilim Dalı**

Hande DERBEDEK

Danışman: Yard. Doç. Dr. Metin YAŞAR

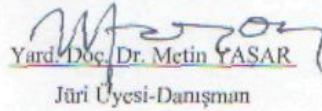
**Ağustos-2008
DENİZLİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı öğrencisi Hande DERBEDEK tarafından Yard. Doç. Dr. Metin YAŞAR yönetiminde hazırlanan "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Özyeterlikleri Üzerindeki Etkileri" başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 27.08.2008 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

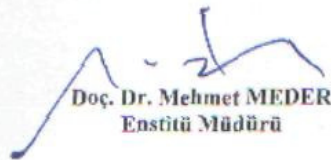

Prof. Dr. Abdurrahman Tannögen

Jüri Başkanı



Yard. Doç. Dr. Metin YAŞAR
Jüri Üyesi-Danışman


Prof. Dr. Hüseyin KIRAN
Jüri Üyesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 27.08/2008 tarih ve 14...03. sayılı kararı ile onaylanmıştır.


Doç. Dr. Mehmet MEDER
Enstitü Müdürü

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırılmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmaların doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza : 
Öğrencinin Adı Soyadı : Hatice DERBEDEK

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bir çok kişinin desteği ve katkısı bulunmaktadır. Öncelikle değerli görüş ve eleştirileriyle beni yönlendiren danışman hocam Yard. Doç. Dr. Metin YAŞAR'a teşekkürler. Araştırmamın her aşamasında ve ölçeğin geliştirilmesi konusunda uzman görüşü aldığım Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e, yüksek lisans eğitimim boyunca araştırma konusunda bana ışık tutan Yard. Doç. Dr. Muammer KUNT'a, Yard. Doç. Dr. Meral URAS'a, anlayış ve sabırla araştırmamın tüm aşamalarında bana yardımcı olan Arş. Gör. Suna ÇÖĞMEN, Arş. Gör. Emine Gaye ERMEÇ ve Arş. Gör. Aydan KURŞUNOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Tüm öğrenim yaşamım boyunca gösterdikleri sevgi, anlayış ve destek için aileme, ayrıca her aşamada benden yardım ve desteğini esirgemeyen eşim Emir DERBEDEK'e sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİKLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

DERBEDEK, Hande
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD
Tez Yöneticisi: Yard. Doç. Dr. Metin YAŞAR

Ağustos 2008, 104 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Bursa il merkezindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2007-2008 eğitim öğretim yılında Bursa il merkezindeki resmi ve ilköğretim kurumlarında görev yapan 372 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla 53 sorudan oluşan “Öğretimsel Liderlik Envanteri” ve özyeterliliklerini belirlemek amacıyla 24 sorudan oluşan “Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi ve doğrusal regresyon analizi gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin algısına göre Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri “orta” düzeydedir.

2. Bursa il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlilikleri “orta” düzeydedir

3. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının düzeylerini belirlerken öğretmenlerin verdiği cevaplar cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun yanında kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 6–10 ve 11–15 yıl olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin de 31–40 olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları daha yüksek bulunmuştur.

4. Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarının 6–10 ve 11–15 yıl olan öğretmenlerinkine, yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin algılarının 30–40 yaş arasında olan öğretmenlerinkine oranla daha yüksek olduğu ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarının lisans mezunu öğretmenlerin algılarına oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

5. Öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri öğretmenlerin öz yeterliliklerini anlamlı düzeyde yordayabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlilik, Öğretmen, Okul müdürü, Öğretimsel liderlik

ABSTRACT

THE EFFECT OF INSTRUCTIONAL LEADERSHIP ON ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' SELF EFFICACY

DERBEDEK, Hande
M. Sc. Thesis in Educational Sciences
Supervisor: Yard. Doç.Dr. Metin YAŞAR

August 2008, 104 Pages

The purpose of this study is to determine the effect of instructional leadership on elementary school teachers' self efficacy. The sample of the study consist of 372 teachers working for public schools during 2007/2008 academic year in Bursa. The 53 item scale named "Instructional Leadership Inventory" to determine the perception of the teachers towards instructional leadership of principals and the 24 item scale named "Teachers' Sense of Efficacy Scale" to determine the teachers' self efficacy were administrated to subjects. The data has been analyzed by using the techniques such as mean, standard deviation, the t-test, the one way variance analysis and linear regression analysis. The following results have been reached according to the findings:

1. The perceptions of teachers who are working in central Bursa elementary schools towards the school directors' instructional leadership have been found as "moderate" level.

2. The self efficacy levels of the teachers working at central Bursa have been found as "moderate" level.

3. There is no significant relationship between the perceptions of teachers who are working at central Bursa about the instructional leadership of their school directors according to the variables of gender and the school they graduated from. The level of the perceptions of the teachers working for 21 years and more is higher than the level of the teachers working for 6-10 and 11-15 years. Besides the level of the perceptions of the teachers over the age of 41 is higher than the perceptions of the teachers at the age of 30-40.

4. There is no significant relationship between the elementary school teachers' self efficacy believes according to the variable of gender. The level of the self efficacy believes of the teachers working for 21 years and more is higher than the level of the teachers working for 6-10 and 11-15 years. The level of the self efficacy believes of the teachers over the age of 41 is higher than the believes of teachers at the age of 30-40. Besides the self efficacy belief level of the postgraduated teachers is higher than the undergraduated teachers.

5. The instructional leadership level of the school directors' according to the perceptions of Bursa central elementary school teachers can predict teacher self efficacy beliefs.

Key Words: Self efficacy, Teacher, School director, Instructional leadership

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU.....	ii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU.....	2
1.2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
1.2.1. Liderlik.....	8
1.2.1.1. Liderlik tanımı.....	8
1.2.1.2. Liderlik Kuramları	8
1.2.1.2.1. Özellik Kuramı.....	9
1.2.1.2.2.Davranışsal Kuram.....	10
1.2.1.2.3.Durumsallık Kuramları	11
1.2.1.3. Liderlik ve Yönetim.....	13
1.2.1.4. Liderlik Türleri.....	14
1.2.1.5. Öğretimsel Liderlik.....	15
1.2.1.5.1.Öğretimsel Liderlik Davranışı Boyutları.....	18
1.2.1.5.2.Öğretimsel Liderlerin Özellikleri	31
1.2.1.5.3.Öğretimsel Liderliği Sınırlayan Etkenler.....	33
1.2.1.6.Yetki Devri.....	34
1.2.2. Özyeterlik.....	36
1.2.2.1.Öğretmen Özyeterliği.....	38
1.2.2.2.Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı.....	40
1.2.2.3.Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı.....	40
1.2.2.4.Öğretmen Özyeterliğini Etkileyen Etmeler.....	42
1.2.2.5.Öğretmen Özyeterliğinin Önemi.....	43
1.2.2.6.Öğretmen Özyeterliği ve Liderlik.....	44
1.3. PROBLEM CÜMLESİ.....	44
1.4. ALT PROBLEMLER.....	45
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	45
1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	46
1.7. SAYILTIAR.....	46
1.8. SINIRLILIKLAR.....	47
1.9. TANIMLAR.....	48

İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	48
2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	53

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. YÖNTEM.....	56
3.2. EVREN.....	56
3.3. ÖRNEKLEM.....	57
3.4. VERİ TOPLAMA ARACI.....	57
3.4.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması.....	57
3.4.2. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği.....	59
3.4.3. Ölçeğin Uygulanması.....	64
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	64

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	65
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	69
4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	72
4.3.1. “Cinsiyet”e Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Algıları.....	72
4.3.2. “Kıdem”e Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Algıları.....	73
4.3.3. “Yaş”a Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Algıları.....	74
4.3.4. “Eğitim Durumu”na Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Algıları.....	75
4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	76
4.4.1. “Cinsiyet”e Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları.....	77
4.4.2. “Kıdem”e Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları.....	77
4.4.3. “Yaş”a Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları.....	79
4.4.4. “Eğitim Durumu”na Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları.....	80
4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	81

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇLAR VE ÖNERİLER

SONUÇLAR.....	83
ÖNERİLER.....	84
Uygulayıcılar İçin Öneriler	84
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	86
KAYNAKLAR.....	87
EKLER.....	91
ÖZGEÇMİŞ.....	104

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1.Öğretimsel liderlik ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yükleri-çizgi grafiği(screplot).....	60
Şekil 3.2.Özyeterlik ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yükleri-çizgi grafiği (screplot).....	63

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar.....	13
Tablo 1.2. Yeni liderlik türlerinin karşılaştırılması.....	15
Tablo 3.1. Evrenin cinsiyete göre dağılımı.....	56
Tablo 3.2. Örneklemenin cinsiyete göre dağılımı.....	57
Tablo 3.3. Öğretimsel liderlik ölçeği için tutumları değerlendirme.....	58
Tablo 3.4. Özyeterlik ölçeği için tutumları değerlendirme.....	58
Tablo 3.5. Ölçeğin güvenilirlik kat sayısı.....	59
Tablo 3.6 Öğretimsel liderlik ölçeğinde yer alan sorulara ait faktör yükleri.....	60
Tablo 3.7 Öğretimsel liderlik ölçeğinin faktörlerinin Alpha Cronbach kat sayıları.....	62
Tablo 3.8 Özyeterlik ölçeğinde yer alan sorulara ait faktör yükleri.....	63
Tablo 3.9 Özyeterlik ölçeğinin faktörlerinin Alpha Cronbach kat sayıları.....	64
Tablo 4.1.Öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarını betimleyen istatistik değerleri.....	65
Tablo 4.2. Öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algı puanlarının frekans değerleri.....	66
Tablo 4.3. Öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algı düzeyleri.....	66
Tablo 4.4. Öğretmenlerin özyeterliklerini betimleyen istatistik değerleri.....	69
Tablo 4.5. Öğretmenlerin özyeterlik puanlarının frekans değerleri.....	70
Tablo 4.6. Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri.....	70
Tablo 4.7 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları	72
Tablo 4.8. Kıdemlerine göre öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algı ortalamaları.....	73
Tablo 4.9. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları.....	73
Tablo 4.10. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları (Scheffe Testi).....	73
Tablo 4.11. Yaşlarına göre öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarının ortalamaları.....	74
Tablo 4.12. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları.....	75
Tablo 4.13. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları (Scheffe testi).....	75
Tablo 4.14. Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarının ortalamaları.....	75
Tablo 4.15. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları.....	76
Tablo 4.16. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre özyeterlikleri.....	77
Tablo 4.17. Kıdemlerine göre öğretmenlerin özyeterlik ortalamaları.....	77
Tablo 4.18. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre özyeterlikleri.....	78
Tablo 4.19. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre özyeterlikleri (Scheffe testi).....	78
Tablo 4.20. Yaşlarına göre öğretmenlerin özyeterlik ortalamaları.....	79
Tablo 4.21 Öğretmenlerin yaş değişkenine göre özyeterlikleri.....	79
Tablo 4.22. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre özyeterlikleri (Scheffe testi).....	79
Tablo 4.23. Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin özyeterlik ortalamaları.....	80
Tablo 4. 24. Öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre özyeterlikleri.....	80

Tablo 4.25. Öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre özyeterlikleri (Scheffetesti).....	81
Tablo 4.26. Öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları- Öğretmen özyeterliği ilişkisine yönelik regresyon analizi.....	82

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

A.B Alt Boyut

GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, liderlik, öğretimsel liderlik, özyeterlik ve öğretmen özyeterliği ile ilgili bilgiler, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde, okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ve öğretmenlerin özyeterlikleri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmektedir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırma bulgularına dair yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme aracına dair tüm bilgiler ile araştırmanın evren ve örneklemiyle ilgili açıklamalar da bu bölümde yer almaktadır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, yapılan uygulama sonucunda araştırmanın tüm alt problemlerine dair elde edilen bulgular bulunmaktadır.

Araştırmanın beşinci bölümünde, elde edilmiş olan sonuçlar ile uygulayıcı ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın son bölümünde, verilerin toplanmasında kullanılan kaynaklar belirtilmiştir.

Ekler bölümünde ise araştırmada kullanılan öğretimsel liderlik anketi sorularının alt boyutlara göre dağılımı, özyeterlik anketinin alt boyutlara göre dağılımı, ölçek onay belgesi, öğretmen özyeterlik ölçeği kullanım izni, ölçek ve son olarak da araştırmacının özgeçmişini yer almaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM

1.1. PROBLEM DURUMU

Okul, her şeyden önce insan kişiliğinin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir yerdir. Okullar dünyanın her ülkesinde, birbirine benzer ya da birbirinden farklı biçimlerde örgütlenmiş olup, bazı amaç ve işlevlere sahiptir. Okullardan beklenen, söz konusu amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirmektir (Şişman, 2004: 19).

Okul yönetiminin amacı okulun temel amacı olan öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Yani okul yönetimi ilk olarak öğrenci başarısını hedefleyen işlevlerini yerine getirmektedir.

Okul yöneticiliği, eğitim yöneticiliği içinde yer alır ve belli bir düzeydeki okul ya da okulların amaca en uygun ve etkili bir biçimde nasıl çalıştırılabileceği ile ilgili ilke ve teknikleri inceler (Binbaşıoğlu, 1988: 3).

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimini karşılamak için kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirmek sürecidir (Başaran, 2000: 29). Eğitim yönetiminin başlıca görevleri, yani okul yöneticisinin en önemli sorumluluklarını Aydın (2000: 178,179) şu şekilde belirtmiştir:

1. İnsanlarla etkili bir şekilde çalışma,
2. Etkili bir işletme yönetimi,
3. Yeterli okul binası ve çevresi hazırlama,
4. Eğitim programının geliştirilmesi,
5. Mesleğe hizmet.

Çağdaş okul yönetiminin belli başlı işlevlerinden biri öğrenmeye etki eden etkenler geliştirmektir. Çocukların sağlıklı, işlevsel öğrenmesine ve sağlıklı yaşamına yardım edecek çevre türünü elde etmede çaba göstermelidir. Öğretimsel gelişmenin doğrudan bir anlamı olmamasına karşın okul lideri tarafından böyle koşullar yaratmak için kullanılan bütün çabalar okul koşullarındaki öğrenme ve öğretmenin gelişmesine pek çok katkıda bulunur. Öğretmeyi gerçekleştirmek için hem doğrudan hem de dolaylı olarak kullanılan teknikler etkili öğretim ve öğrenmeye engel olan durumları gidermeye yardım edebilen tüm etkinlik ve işlemleri karşılamalıdır (Bradfield, 1964).

Bradfield'e göre (1964) öğrenmenin gelişmesi;

1. Fiziksel çevre,
2. Duygusal iklim,
3. Toplumsal çevre,
4. Daha iyi bir öğrenme ortamı sağlama,
5. Öğrenmeye hazır bulunuşluluk,
6. Güdüleme ve öğrenme gibi konulara bağlıdır.

İyi bir okul yöneticisi bu koşulların hepsi üzerinde etkin bir güce sahip olabilmeli ve liderlik vazifesini de yerine getirebilmelidir. Fiedler'e göre lider bir grup içerisinde göreve bağlı grup aktivitelerini yönlendirme ve koordine etme görevi verilmiş kişidir. Buna göre iyi bir öğretim lideri de öğretimsel faaliyetleri yönlendirip koordine etmeli, öğretim kalitesini arttırmak için çaba göstermelidir (akt,Hoy ve Miksel,1982: 220).

“Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” etkili okul olarak adlandırılır ya da etkili okul öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışları öğretmede etkili okul olarak tanımlanabilir (Balcı, 2002: 10). Etkili okulların özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Özdemir, 1998: 10).

1. Açık ve belirgin amaçlar ve amaçlar üzerinde odaklanmış okul misyonuna sahiptir.
2. Yöneticiler kendilerini sekreterlikten ziyade, öğretim lideri olarak görürler ve bu yönde faaliyet gösterirler.
3. Tüm taraflar yüksek beklentilere sahiptirler.

4. Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren öğrenme imkânları sunarlar.
5. Öğrenci ilerlemesini takip ederler ve zengin akademik programlara sahiptirler.
6. Okul-aile ilişkisini geliştirirler.
7. Güçlü yönetsel liderlik sistemini benimserler.
8. Uygun okul iklimine sahiptirler.
9. Temel becerilerin geliştirilmesi üzerinde odaklaşırlar.
10. Etkin bir yöneltme sistemi vardır.
11. Okul kaynakları temel öğrenci başarısını geliştirmeye yönlendirilir.

Görüldüğü gibi okul etkiliğinde en önemli rol okul yöneticisine düşmektedir. Etkili okulun yöneticisi zamanının çoğunu sınıflarda ve öteki öğretim ortamlarında öğretim sorunlarıyla ilgilenerken harcar. Temel ilgi öğretim sorunlarıdır. Okul yöneticisi bir öğretim lideridir. Öğretim liderliğinin bir göstergesi de tüm okul etkinliklerinin öğretim ve öğrenimin geliştirilmesine dönük bütünleştirilmesidir (Balcı, 1993: 7).

Buna bağlı olarak öğretimsel liderlik, öğretim üzerinde odaklaşan bir liderlik biçimidir. Öğretimsel liderlik okulun misyonunu açıkça tanımlar. Okulun temel misyonu öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretimsel lider, öğretimde kalite kontrolünü sağlar, öğretim kalitesindeki düşüklüğü önlemeye çalışır. Öğretimsel liderlik kalite açısından düşünüldüğü zaman öğretim kalitesini kontrol etmeye yönelik bir liderlik yaklaşımı olarak görülebilir (Çelik, 1999: 47).

Smith ve Andrew'e göre okul yöneticisinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışları şunlardır (akt: Çelik, 1999: 225,226):

1. Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
2. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adanma,
3. Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliliğine sahip olma,
4. Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,

Doğrudan öğretim politikası geliştirici bir lider olarak şunları yapar;

- Öğretmenlerle iletişim kurma,
- Personel geliştirme etkinliklerine katılma, ve bu etkinlikleri destekleme
- Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasına özendirme,

- Değişik öğretim materyalleri sağlama
- 6. Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını arttırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkililiğini sağlama,
- 7. Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştirdiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,
- 8. Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
- 9. Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını arttırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
- 10. Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek, düzen ve disiplin oluşturma.

Yukarıdaki görevleri yerine getiren bir öğretimsel liderin okulundaki öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olması beklenirken bu öğrencilerle öğretim işini gerçekleştiren öğretmenlerin de kendilerinin mesleksi açıdan yeterli olduklarına inanmaları beklenir. Erdoğan (2000: 186) öğretmen yeterliliklerini şu şekilde belirtmiştir.

Öğretmen yeterlilikleri listesi:

1. Konu alanı bilgisi

- a)konuyla ilgili temel ilke ve kavramları bilme
- b)konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme
- c)konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme

2. Alan eğitim bilgisi

- a)özel öğretim yaklaşım yöntem ve tekniklerini bilme
- b)öğretim teknolojilerinden yararlanabilme
- c)öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme
- d)öğrenci sorularına uygun yeterli yanıtlar oluşturabilme
- e)öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme

3. Öğretme öğrenme süreci

Planlama

- a) ders planına açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme
- b) amaç ve hedef davranışları açık biçimde ifade edebilme
- c) hedef davranışlara uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme

- d)uygun araç gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme
- e)hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilme
- f)konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme

Öğretim süreci

- a)çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme
- b)zamanı verimli kullanabilme
- c) öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme
- d)öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme
- e)öğretim araç gereç ve materyallerini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme
- f)özetleme ve uygun dönütler verebilme
- g)konuyu yaşamla ilişkilendirebilme
- h) hedef davranışlarına ulaşma düzeyini değerlendirebilme

Sınıf yönetimi

Ders başında

- a) derse uygun bir giriş yapabilme
- b)derse ilgi ve dikkati çekebilme

Ders süresinde

- a)demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme
- b) derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme
- c)kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme
- d)övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme

Ders sonunda

- a)dersi toparlayabilme
- b)gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme
- c)öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabilme

İletişim

- a)öğrencilerle etkili iletişim kurabilme
- b)anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme
- c)konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme
- d)ses tonunu etkili biçimde kullanabilme
- e) öğrencileri ilgi ile dinleme
- f)sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme

Tüm bu yeterliliklere sahip olsa da bir öğretmen öğretme davranışını yerine getirirken sahip olduğu yeterliliklerin farkında olmalı, başarılı bir öğretme

gerçekleştirebileceğine inanmalıdır. Bu inanç öz yeterlilik olarak adlandırılır. Bandura (1997) öz yeterliliği bir insanın istenilen başarıyı elde etmede gerekli etkinlikleri yerine getirme ve organize etmedeki yeterliliğine olan inancı olarak tanımlar. Yeterlilik inancı Albert Bandura'nın sosyal öğrenme teorisinin merkezinde yer alan temel kavramlardan biridir.

Bandura (1997: 36, 37) insan yeterliliğinin çok farklı şekillerde belirginleştiğini ve bu yeterliliğin kalıtım, sosyokültürel tecrübeler ve gelişimsel yörüngeleri değiştiren rastlantısal durumların ürünü olduğunu belirtir.

İnsan davranışları geçekte kişilerin neyi başarmaya yetkin olduklarından çok, kapasiteleri/yetenekleri konusundaki inançlarına dayanır. Bu durum, insan davranışları ile gerçek kapasitelerinin neden bazen birbirini tutmadığını ve benzer bilgi ve becerilere sahip olmalarına rağmen neden performanslarının farklı düzeylerde olabildiğini açıklamaya yardımcı olur (Kurbanoğlu, 2004). Bandura öz yeterlilik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlar tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durumudur. Öz yeterlilik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir. Her bir kaynak bireyin öz yeterlilik inancını etkiler (akt., Bıkmaz).

Yeterlilik beklentisi sonuç beklentisine göre performans ve seçimler üzerinde daha etkilidir. Bireyler hangi davranışların hangi sonuçları doğuracağına dair doğru tahminlerde bulunabilirler, fakat bu davranışların sergilenmesinde kendilerini yeterli görmeyebilirler (Bandura, 1997).

Chen ve Bembenuddy daha yüksek öz yeterliliğe sahip zamanı, çalışma ortamı ve yönetim stratejilerini daha iyi kullanan öğretmenlerin düşük öz yeterliliğe sahip öğretmenlerden daha çok çaba gösterdiklerini bulmuşlardır. Daha fazla çaba gösteren öğretmenler performans yeterliliklerini tahmin etmede daha doğru sonuçlara ulaşmışlar ve sonuç olarak yapılan testlerde daha başarılı olmuşlardır (akt, Bembenuddy, 2006).

Sonuç olarak öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ve akademik performansları arasında bir ilişki vardır ve öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarına ait ölçümler yapılarak davranışlarının daha doğru anlaşılması sağlanabilir. Böylece öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu derslerde öğretim sürecinde alınması gereken

önlemlere ilişkin önemli bilgiler de sağlanacaktır. öğrenci alması ve öğretmenin öz yeterliliğinin yüksek olması beklenir.

Bu araştırmada okul etkililiği için önemli olan öğretimsel liderlik ve öğretmen özyeterliliği kavramları tartışılacaktır.

1.2KURAMSAL ÇERÇEVE

1.2.1 Liderlik

1.2.1.1 Liderliğin tanımı

Toplumsal bilimlerin yönetime girmesiyle, yönetsel ya da örgütsel davranışın grup davranışı olduğu anlaşılmış ve “emretme” yerini etkileme, yöneltme, uzlaştırma gibi süreçlere bırakmıştır.

Liderliğin ne olduğunu hangi etmenlerin liderliği belirlediği konusunda farklı kuramlar geliştirilmiştir. Her kuram liderlik sürecinin değişik yönlerini ele almış ve bu süreci anlamak için farklı değişkenlere ağırlık vermiştir. Liderliğin oluşmasına yönelik değişkenler ya da değerler beraberinde birçok yaklaşımları da ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşımlar yönetim bilimciler tarafından gruplansa bile anlam ve içerik bakımından benzerlik göstermektedir (Akgün, 2001: 15).

Günümüze kadar liderlik konusunda yapılan araştırmalar iki kategoriye ayrılabilir. Bunlar 1-birey odaklı, 2-grup odaklı araştırmalardır. Birinci yaklaşım tüm liderlerde var olan kişisel özellikleri bulmaya çalışır. Grup odaklı araştırmalar ise lider davranışları ile ortamdan kaynaklanan durumların etkileşimini konu alır (Taş, 2000: 13).

1.2.1.2 Liderlik kuramları

Liderlik kuramları liderlik kavramını farklı açılardan ele almışlar ve bunun sonucunda farklı sınıflandırmalara gitmişlerdir. 1900lü yılların başından itibaren liderlikle ilgili olarak başta ABD olmak üzere batılı ülkelerde liderlikle ve yönetimle ilgili çeşitli teoriler üretilmiştir. 1911 yılında Frederick Taylor'un bilimsel yönetim akımı ile klasik yönetim görüşleri, Henry Fayol'un işletmenin psikososyal yönünü ortaya çıkarması ve yönetsel faaliyetleri belirleme ilkeleri, Max Weber'in bürokrasi yaklaşımı, örgütsel ve yönetsel psikolojinin önemine ilişkin yaklaşımlarıyla Elton Mayo

ve Hawthorne araştırmaları yönetimde önemli çalışmalara öncülük etmiştir. Ayrıca geçmişte Douglas McGregor'un x ve y kuramı, Homans'ın insan grubu yaklaşımı Maslow'un insan gereksinimi yaklaşımı Likert'in yönetim sistemleri gibi kuramsal temellere dayalı olarak liderlikle ilgili çeşitli araştırmalar da yapılmış ve yapılmaktadır (akt: Tıkır, 2005: 17). Bu araştırmalarda liderlerin kişisel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler ve yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde durulmuştur. Buna göre liderlik kuramlarını üç grupta toplayabiliriz:

- 1) zellik kuramı
- 2) Davranışsal kuram
- 3) Durumsal kuram

1.2.1.2.1 Özellik kuramı

Tarihsel süreç içinde “zellik yaklaşımları” kapsamındaki çalışmaların ilkinin, Thomas Carlye tarafından yapıldığı söylenebilir. Carlye özeğinde bazı kişilerin lider olarak doğdukları ve insanlık tarihini etkiledikleri savının yer aldığı “The Great Man In History” kavramını tartışmaya açmıştır. Bu sav 1800'l yıllarda gelişen, sosyal, politik olaylar nedeniyle en uygun olanın yaşamını sürdürebileceği düşüncesini içeren “Sosyal Darwinizm” gibi, diğer felsefi yaklaşımların etkisiyle desteklenmiştir (Erçetin, 2000: 28).

Daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalarda başarılı ve başarısız liderlerin özellikleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Etkili liderlerin özelliklerinin diğerlerinden farklı olduğu saptanmıştır. Ralph Stogdil, 1904 ve 1947 yılları arasında yapılan 124 ampirik çalışmayı analiz etmiştir. Bunun sonucunda liderlerin izleyicilerden farklı olan beş temel özelliğini belirtmiştir (elik, 2003: 8).

- 1.Kapasite (zeka, dikkatli olma, orjinallik ve yargılama)
- 2.Başarı (eğitim, bilgi ve atletik başarı)
- 3.Sorumluluk (bağımlılık, girişim, direnme, saldırganlık, kendine güven ve üstün olam isteği)
- 4.Katılma(etkinlik, sosyallik, işbirliği, uyum sağlama ve nüktedanlık)
- 5.Konum(sosyo-ekonomik konum ve popülarite)

Araştırma sonuçlarına dayanarak bir liderde bulunması gereken özellikler o toplumun yapısına göre de değişebilirken liderlerin belli yönlerden izleyenlerden farklı

olması gerekir. Örneğin, zekâ, iletişim becerileri, yeterlilik, ilgi, motive etme gücü ve elindeki gücü doğru kullanabilme yeteneği bu özelliklerden bazılarıdır.

Sonuç olarak bu kuramın hareket noktası ‐lider olunmaz, doğulur‐ şeklinde özetlenebilir. Kuramda liderle ilgili olarak bakılan başlıca özellikler fiziksel özellikler (boy, ağırlık, yaş, sağlık durumu, çehre vb.) ve kişisel özellikler (zekâ eğitim durumu, konuşma yeteneği, sosyal ilişkiler, iletişim gücü, güven verme, girişim, risk alma, cesaret, kendine güven vb.) olarak gruplandırılabilir (Şişman, 2004: 5). Liderlerin özellikleri üzerine yapılan çalışmalar göz ardı edilmemelidir fakat özellik kuramı tek başına liderlik fenomenini açıklayamaz. Durumsal faktörler de ele alınmalıdır (Hoy&Miksel, 1982: 222).

1.2.1.2.2. Davranışsal kuram

Özellikler kuramına karşı yapılan eleştiriler 'liderliğin doğuştan geldiği' teorisi üzerine yoğunlaşmış, aynı özelliklere sahip kişilerin nasıl olup da liderlik sergileyemedikleri gibi sorular gözlerin liderin davranışlarına yönelmesine neden olmuştur. Böylece davranışsal teorinin temelleri atılarak liderlikle ilgili çalışmaların çoğunun odak noktası, toplumsal bir sistemdeki lider davranışı olmuştur. Davranışsal teoriye göre liderlik, toplumsal bir sistem içinde bulunan bir bireyin, aynı sistem içinde bulunan başka bir bireyi, kendi gönüllülük işbirliği ile etkilemesi olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2000: 239).

Davranışsal kuramla ilgili çalışmaları; Ohio State Üniversitesi çalışmaları, Michigan Üniversitesi çalışmaları, Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen yönetim gözeneği kuramı, McGregor'un X ve Y kuramları ve Likert'in sistem 4 modeli şeklinde sıralayabiliriz.

1950'li yıllarda gerçekleştirilen Ohio State çalışmaları sonucunda araştırmacılar liderlik davranışlarını 'yapıyı kurma' ve 'anlayış gösterme' olarak iki bağımsız boyutta tanımlamışlardır (Erçetin, 2000: 33). Yapıyı kurma örgütün işle ilgili tüm düzenlemelerinin yapılması iken anlayış gösterme grup üyelerinin çeşitli gereksinimlerine ilgi gösterme davranışlarını ifade eder. Her ikisinin de en yüksek düzeyde gösterildiği liderlik biçimi liderin etkililiği ve grubun performansı açısından en uygun denge noktası olarak belirlenmiştir.

Michigan araştırmalarında liderler ve izleyiciler, yöneticiler ve astlarla yapılan görüşmeler sonucunda iş ve birey merkezli olmak üzere iki temel liderlik davranışı tanımlanmıştır (Erçetin, 2000: 32). Buna göre de en uygun liderlik biçemi iş ve birey merkezli liderlik davranışlarının en yüksek düzeyde gösterildiği denge noktasıdır.

Davranışsal kuramın temel varsayımı lideri başarılı ve etkin yapan unsurun liderin özelliklerinden çok, liderlik sürecinde gösterdiği davranışlar olduğu yönündedir. Liderlik sürecinin anlaşılması ve açıklanması konusunda davranışsal teoriler önemli katkılarda bulunmuşlardır. Ancak liderlik sürecinin oluşturduğu çevreye ve koşullara ağırlık vermemeleri bu görüşlerin de zayıf tarafı olmuştur. Davranışsal teoriler genellikle demokratik liderlik davranışının etkili olduğunu varsaymışlardır. Oysa değişik koşullarda işe ve üretime ağırlık veren liderlik davranışları da en azından kişilere ağırlık veren liderlik davranışı kadar etkili olabilir (Koçel, 1995: 352).

1.2.1.2.3. Durumsallık kuramları

Durumsallık kuramları lideri lider yapan unsurların liderin içinde bulunduğu durumdan kaynaklandığını savunur.(Başaran, 60) liderler grupla etkileşirler. Bu etkileşim, grup üyelerinin grup gereksinimlerini karşılayıcı davranış göstermelerini sağlayıcı niteliktedir. Girişilmiş bir liderlik, bu tür davranışları sağlamak amacıyla gösterilmiş lider davranışını ifade etmektedir. Böyle bir liderlik girişimi başarılı olabileceği gibi, başarısız da olabilir. İzleyenlerin istenilen davranışı göstermeleri sağlanamadığında, liderlik girişimi başarısızlıkla sonuçlanmış demektir (Aydın, 2000: 252).

Bu kuramlarda açıkça bilinen dört önemli yaklaşım şunlardır. F. Fiedler'in durumsallık yaklaşımı, Robert House ve Martin Evans'ın yol-amaç kuramı, Vroom ve Yetton'un normatif kuramı ve Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramlarıdır.

Fiedler iş ve ilişki merkezli olmak üzere, iki türlü liderlik biçemi belirlemiştir. Liderlik biçeminin süreklilik arz eden bir durum olduğunu varsayan Fiedler'e göre, liderlik biçemi kolaylıkla değiştirilmez. İşte bu nedenle, iş merkezli liderlik biçemi sergileyen bir lider, durumla ilgili olarak ilişki merkezli bir liderlik biçemi sergilemekte güçlük çekecek ve o durumda başarılı olamayacaktır. Bu anlamda, en etkili liderlik biçemi belirli bir duruma ve liderin biçiminin o duruma uygun olup olmadığına bağlıdır. Özellikle örgütlerde süreklilik arz eden bir özellik olarak liderlik biçimini

değiştiremeyeceği var sayılan liderin stratejisi, kendi biçimine uymayan durumu değiştirmektir (Erçetin, 2000: 14).

Robert House ve Martin Evans'ın yol amaç kuramına göre de her zaman ve her yerde etkili liderler bulmak mümkün değildir. Yol amaç kuramı liderler ve izleyenler arasındaki ilişkiyi liderin etkililiği ve izleyenlerin güdülenmesi boyutunda çözümlenmeye çalışmıştır. Güdülenmeye ilişkin kuramların bulgularıyla da tutarlı görünen bu çözümleme biçimi, astların güdülenmesi ve bunu sağlayan gereksinimlerin karşılanması aracılığıyla örgütlerde etkili bir liderlik sürecinin nasıl gerçekleştirilebileceğini anlamak kolaylığı sağlamaktadır (akt: Şişman, 2004: 17).

Vroom ve Yetton modelinde liderlik biçimlerinden herhangi birinin diğerinden üstün olduğuna ilişkin bir yargının yer almadığı dikkat çekmektedir. Sorun, belli bir durumda hangi davranışın etkili olacağını saptanmasıdır. Durumun çözümlenmesinde cevap aranacak sorular şunlardır (akt: Aydın, 2000:258).

1. Çözümü gereken sorun kararın hemen verilmesini gerektirmekte midir?
2. Sağlıklı bir karar verebilmek için yeterli veriler elde var mıdır?
3. Problem yapılanmış mıdır? Problem tanımlanmış mıdır, sınırlandırılmış mıdır?
4. Verilecek kararın uygulanması için, başkaları tarafından kabul edilmesi gerekmekte midir?
5. Eğer kararı liderin kendisi verirse, diğerleri tarafından kabul görme olasılığının derecesi nedir?
6. Söz konusu sorunun çözümlenmesi yoluyla gerçekleştirilecek amaçlar, başkaları tarafından da paylaşılmakta mıdır?
7. Sorunun çözümüne ilişkin yeğlenen seçeneğin grup üyeleri arasında çatışma yaratma olasılığı var mıdır?

Durumsallık kuramı lider davranışlarının tanımlanabileceği ortamdaki ayırıcı özellikleri tanımlamaya çalışmaktadır. Bu kavrama bağlı olarak araştırmacılar lider davranışı ve performansı üzerinde etkili olan özellikleri ayırmaya çalışmışlardır. Liderliğin durumsal yol göstericileri olarak varsayılan bu kavramlar şunları içermektedir (Hoy&Miksel, 1982:223).

1. Örgütün yapısal özellikleri (büyüklük, hiyerarşik yapı, şekil)
2. Örgüt iklimi (açıklık, katılma, grup atmosferi)

3. Rol özellikleri (pozisyonun gücü, işin çeşidi ve zorluğu, prosedürler)
4. Astların özellikleri (bilgi ve deneyim, tolerans gösterme, sorumluluk, güç)

1. Liderlik ve yönetim

Yönetim ve liderlik kavramları işlevsel bakımdan birbirine yakın olmalarına rağmen anlamsal bakımdan farklılıklar göstermektedir.

Klasik örgüt kuramı açısından yönetim, örgütün sahip olduğu kaynakları belli kurallara uygun biçimde sağlayıp kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirme sürecidir. Çağcıl yaklaşımlarda ise örgütlerin yönetimi sadece örgütün gözle görülen kaynaklarının yönetimi olarak anlaşılmayıp aynı zamanda örgütün ve üyelerin anlam dünyasının da yönetimi biçiminde algılanmaktadır (Şişman, 2004: 17). Liderlik ve yöneticilik özdeş olmayan ancak birbirini bütünleyen düşünce ve eylemleri içermektedir. Çağdaş örgütlerde başarılı olmak isteyen yöneticilerin bu bütünlüğü anlamaları ve yakalamaları bir zorunluluk olarak görülmektedir (Erçetin, 2000: 28).

Casse'ye göre yönetimde ussallık, kurallar, prosedürler, kontrol v.b değişkenler yer aldığı halde liderliğin özünde temelde yaratıcılık, belirsizlikle baş etme, risk alma, duygusallık, etkileme gibi konular öne çıkmakta; insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere doğru yönlendirebilme konusu öne çıkmaktadır (Şişman, 1997: 2).

Erçetin liderlik ve yönetim arasındaki farkları aşağıdaki gibi açıklamaktadır (2000: 28).

Tablo 1.1. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

Liderler	Yöneticiler
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kişileri ve aktif tutumları benimserler ▪ İnsanların olabilirlik isteklilik gereklilik konularındaki fikirlerini değiştirirler, ▪ Yeni moral değerler yaratıp; verdikleri buyruklara özel istek ve amaç oluştururlar, ▪ İşlerini bir zorunluluk ve yük olarak görmezler, ▪ İşte coşku yaratmayı, riske girmeyi, fırsat ve ödülleri yüksek tutmayı tercih ederler, ▪ Yöneticilerin seçenekleri sınırlandırdıkları, eski örnekleri izledikleri durumlarda yeni yaklaşımlar geliştirebilirler, ▪ Empatik yollarla, sezgileriyle insanların önce 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kişisel olmayan, yönetsel amaçları benimseme eğilimindedirler, ▪ İşlerini insan ve madde kaynaklarını bütünleştirmek için, karar alma, strateji geliştirme süreci olarak görürler, ▪ Anlaşma, pazarlık yapma, ödüllendirme-cezalandırma vb. Esnek taktikler kullanırlar, ▪ Konumlarında kalmalarını

<p>düşünce ve duyguları, sonra eylemleriyle ilgilenirler,</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Olayların durumların insanlara ne ifade ettiğini anlamaya çalışırlar, ▪ Gerektiğinde çok uzun süre tek başına bir fikri savunabilir; tek başına bir eylemi gerçekleştirebilirler, ▪ İzleyenlere doğrudan, sonuç alan ve etkileyici mesajlar gönderirler ▪ Genellikle kendilerini başkalarından, çevreden farklı algırlar; bir örgütte, bir işte çalışabilirler ancak asla o işe ve örgüte ait değillerdir, ▪ Duygu dünyaları çok zengindir. Bütünleşmek ya da nefret etmek gibi çok güçlü duyguları ile çevrelerini etkilerler. 	<p>sağlayan günlük rutin işlere hoşgörü ile bakarlar,</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Var olanı koruma güdülerini riske girme arzularına ket vurur, ▪ Birlikte çalıştıkları insanlarla karar süreçleri ile olayları geliştirmede oynadıkları rollere göre ilişki kurar ve ilgilenirler, ▪ Astlarıyla, dolaylı olarak iletişim kurarlar. Onları emirlere itaate zorlarlar, ▪ Olayların, durumların nasıl geliştiğini anlamaya çalışırlar.
---	---

Liderlikle ilgili en belirgin özelliklerden birisi liderliğin özünde insan ve insan ilişkileri bulunmasıdır. Liderin gruptan gelmesi, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için insan kaynağını etkileme süreci içinde olması, örgüt amaçlarını gerçekleştirmenin dışında izleyenlerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik olması vb. Özellikler liderliğin özünde insan merkezli bir uygulamanın olduğunu göstermektedir (Akgün, 2001: 15).

1.2.1.4 Liderlik türleri

Son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalar birçok liderlik türünün ortaya çıkmasına sebep olmuştur, Çelik'in sınıflandırmasına göre liderlik türleri (2003)

1. Öğretimsel liderlik
2. Kültürel liderlik
3. Süper liderlik
4. Moral liderlik
5. Öğrenen liderlik
6. Transformasyonel liderlik
7. Vizyoner liderlik
8. Kalite liderliği, şeklindedir

Tablo1.2. Yeni liderlik türlerinin karşılaştırılması (Çelik, 1999: 180)

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

Okul yönetiminde liderin hangi liderlik türünü benimsemesi gerektiğine dair kesin bir cevap yoktur ancak okulu bir öğrenme ve yaşama alanı haline getirmek üzere yol gösterme ve yönetme sorumluluğu okul müdürüne aittir. Profesyonel bir yönetici olan müdür, okulun vizyonunu veya amacını bütün çalışanlarıyla birlikte belirler. Bunu etkin şekilde yapmak için müdürün üstün insani ve mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bir okul müdürünün temel amacı, okulu profesyonel bir şekilde idare etmektir. Bunu gerçekleştirirken de okulun amacı olan öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine yoğunlaşmalı, buna bağlı olarak da öğretimsel liderlik davranışlarını göstermesi bir zorunluluk olarak gösterilmiştir..

1.2.1.5 Öğretimsel liderlik

Öğretimsel liderliği tanımlamak ve öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla yurt dışında özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde bir çok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalardan birisinde öğretimsel lider olarak seçilen bazı okul müdürlerinin liderliği nasıl tanımladıkları belirlenmiştir. McEvan (1995) öğretimsel liderliğin kendine özgü yönlerini ortaya koyan bu tanımların bir kaçını şöyle ifade etmektedir (Gümüseli, 1996b: 34).

“Öğretimsel liderlik eğitim işini başarmak için müdür, öğretmenler, öğrenciler ve aileler ve okul kurulunun birlikte çalışabilecekleri bir örgüt iklimi yaratılmasıdır.”

“Öğretimsel liderlik belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip bir kişidir.”

“Öğretimsel liderlik daha fazla öğretme hırsına ve okul vizyonuna sahip bir kişidir. Öğretim lideri olan bir okul müdürü okul için önemli olan üç sorunun cevabını iyi düşünüp verebilen bir yönetmendir. Bu üç soru şunlardır; “Çocuk nasıl öğrenir? Çocuğa nasıl öğretmemiz gerekir? Konuyu nasıl sunmalıyız?”

“Öğretimsel liderlik öğretme ve öğrenmeyle beslenen ve onlarla uyuyan, devamlı olarak tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir okul ve öğretimi nasıl organize edebileceğini düşünen bir yöneticidir.”

Öğretimsel liderlik okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencilerin başarılı bir şekilde yetiştirilmesini sağlamak” olduğu gerektiğini hatırlamasıdır. “Bilgi toplumunda eğitim sisteminin tek yapabileceği, öğrencileri öğrenmeye hazırlamaktan ibaret olduğu” görüşü egemen olduğuna göre aslında okul da, yöneticisi de öğretmeni de öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için vardır (Özden, 1998: 147).

Okul liderliği alanında oldukça popüler hale gelen öğretim liderliği, okul yöneticisinin asıl yerinin geniş makam odası değil sınıf ve koridorlar olduğu görüşünü yaygınlaştırmaktadır. Bu, okul yönetiminde yeni bir anlayışı getirmektedir. Okul yöneticisinin zamanını sınıflarda ve koridorlarda geçirmesi, öğretmen ve öğrencilere o okulda neyin önemli olduğunun mesajını verecektir (Özden, 1998: 147).

Öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, hiç kuşkusuz öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmasıdır. Bir başka ifade ile; öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programının yer aldığı öğretim süreciyle doğrudan ilişkili olan bir liderliktir (Gümüşeli, 1996b: 11).

Öğretimsel lider olan bir okul yöneticisinden, yeni öğretim stratejilerini denemeye öğretmenleri cesaretlendirmesi, personel niteliğini ve yeni programları geliştirmesi, personel tutumlarını değiştirmesi beklenilmektedir. Okul yöneticilerinin

tüm bunları yerine getirebilmeleri için yönetici olduğu kadar öğretim lideri olmaları gerekmektedir (Pehlivan, 1996, akt: Taş, 2000: 14).

Okul müdürünün asıl uğraşısı onun öğretimsel liderliği alanına girmektir. Zamanının çoğunu öğretim konularına ayırma, okulda her öğrencinin öğrenmesine uygun doyurucu bir öğrenme ortamını yaratma, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etme, onlara rehberlik ve destek verme, okulun amaçlarını personele yorumlama (Balcı, 1993: 25).

Okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışı öğretmen ve öğrencilerin başarılarının artırılmasına önemli ölçüde katkı sağlamaktır. Andrews ve diğerleri, öğrencilerin başarı sonuçlarını inceledikleri bir araştırmada okul müdürlerinin güçlü, orta ve zayıf öğretimsel liderlik davranışı sergileme derecelerine göre sınıflandırmışlar ve tanımlanan bu davranışların öğrencilerin akademik başarılarında çok büyük ilerleme sağladığını ortaya çıkarmışlardır. Öğretmenlerin müdürlerini güçlü öğretimsel lider olarak algıladıkları okullarda öğrencilerin matematik ve okuma derslerindeki başarıları, orta ve zayıf öğretimsel lider olarak algıladıkları okullara oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Polat, 1997: 9).

Sonuç olarak okul yöneticisinin öğretimsel lider olmasının yararlarını Stimson(1999) şöyle sıralamıştır (akt: Taş, 2000: 56,57).

Öğretimsel lidere olan yararları:

1. Daha başarılı ve üretken bir okula sahip olur.
2. Personele görev verirken yerine getireceği konusunda daha emin olur.
3. Kendi yönetim becerilerini geliştirebilir.
4. Başkalarının eksiklerini tamamlamaktan kurtulup kendini geliştirmeye vakit ayırabilir.

Öğretmene olan yararları

1. Öğretmenler okul için önemli olduklarını gösterirler
2. Becerilerini geliştirir ve arttırırlar
3. Görevlerine daha fazla ilgi gösterirler
4. İşlerinde daha fazla bağımsızlık ve sorumluluk kazanırlar
5. Başka işleri ve başarmanın daha büyük değer taşıdığı görevleri üstlenmeye hazır olurlar.

Okula yararları

1. İstekli ve gelişmeye açık elemanlara
2. Amaçları gerçekleştirmeye istekli ve gelişime açık yöneticilere sahip olurlar. Bunu sonucunda da daha kaliteli çıktı ve sürece ulaşılabilir.

1.2.1.5.1 Öğretimsel liderlik davranışı boyutları

Yapılan daha başka tanımlarda da öğretimsel liderlerin rolleri sayılmıştır. Öğretimsel liderlik; okul misyonunu tanımlama, öğretim programını ve öğretimi yönetme, öğretimi destekleme, öğrenci gelişimini gözetleme ve olumlu öğretim ikliminin gelişmesine yardımcı olma şeklinde temel olarak beş boyutta tanımlanabilir (Krug ve Wirt, 1998: 231, Hallinger ve diğerleri, 1989, akt: Taş, 2000: 21).

Smith ve Andrews'a (1989) göre, öğrencilerin başarılarını daha da üst seviyelere çıkaracak öğretim liderlerin dört stratejik alanda kendilerini göstermeleri gerekir. Birincisi kaynak sağlayan etkin öğretimsel lider: Öğretmenler en önemli kaynaklardır, onların eğitim öğretim uygulamaları hakkında bilgilendirilmeleri ve meslektaşlarıyla bilgi beceri ve kaynakları paylaşmaları hususlarında cesaretlendirilmeleri gerekir. Müdür, öğretmenlerinin zayıf ve güçlü yönlerini bilmeli, onların mutluluğu, sağlığı ve mesleki gelişimiyle yakından ilgilenmelidir. Bu yaklaşım, risk almada gönüllü eğitim kadrosu yaratmada ve olumlu yönde ilerlemede destek oluşturmaktadır. İkincisi öğretim kaynağı olmak müdür iyi bir öğretimin nasıl olduğunu kavrar, profesyonel olma yolunda bilgi birikimine sahip ve sürekli üretken olur. İletişimci olarak müdür, temel konularda personeliyle paylaşım halindedir. Bu konular; bütün çocuklar başarılı olabilir ve bunu tecrübe edebilirler, başarı başarıyı doğurur, okullar, öğrencilerinin başarılarını arttırabilir ve öğretim programları yapılmasında ve kararlar alınmasında, programlar açıkça tanımlanmalıdır. Dördüncü vizyon sahibi olarak müdür, gün be gün geliştirmek üzere, okulun vizyonuyla tutarlı davranış modelleri sergiler, eğitimde inandığı şeyleri yasar, yasadıklarını hisseder, amaçlarını gerçekleştirme ve hedeflerine ulaşmada kaynakları organize eder (akt: Can, 2007).

Wildly ve Dimmock'un araştırmasında (1993) öğretimsel liderliğin başlıca şu işlevleri içerdiği belirtilmiştir (akt: Taş, 2000:61):

1. Okulun amacını tanımlama.
2. Öğrenme için gerekli kaynakları sağlama.
3. Öğretmenleri denetleme ve değerlendirme.

4. Okul kadrosunu geliştirme
5. Programlar arasında eşgüdüm sağlama.
6. Öğretmenler arasında yakın ilişki geliştirme.

Flath'a göre öğretim lideri davranışları (akt: Taş, 2000:62):

1. Amacı vurgulama; öğretim amaçlarını belirlerken önemli derecede öğrenci başarısı üzerinde durur
2. Koordinasyon ve örgütleme; etkinlik ve verimlilik için çalışır
3. Yetki ve karar vermede takdir hakkını kullanma; kaynakları genel alternatifleri, yardımları elde eder ve öğretim programlarını geliştirmeyi kolaylaştırır.
4. İnsan ilişkilerini yönetme; personel, veli öğrenci ve toplumla etkili ilişkiler kurar ve bu ilişkileri yönetir.

De Bevoise (1984) ise öğretimsel liderlik ile ilgili başlıca davranışların şunları kapsadığını belirtmiştir (akt: Akgün, 2001: 31):

1. Okulla ilgili amaçların belirlenmesi
2. Okul amaçlarının açıklanması
3. Öğrenme için gerekli kaynakların sağlanması
4. Öğretmenlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesi
5. Öğretim kadrosunu geliştirmeye dönük programların eşgüdümü
6. Öğretmenler arasında yakın ve samimi ilişkilerin oluşturulması

Hallinger'in geliştirdiği (1985) öğretimsel liderlikle ilgili davranışlar üç temel boyutta toplanmıştır (akt: Akgün, 2001: 32):

1. Boyut: okulun misyonunu tanımlama
 - a. okulun amaçlarını belirleme
 - b. okulun amaçlarını açıklama
2. Boyut: eğitim programı ve öğretimi yönetme
 - a. öğretimi destekleme ve değerlendirme
 - b. eğitim programını koordine etme
 - c. öğrenci başarısını izleme
3. Boyut: olumlu öğrenme iklimi geliştirme
 - a. öğretim zamanını koruma
 - b. varlığını hissettirme
 - c. öğretmenleri çalışmaya özendirme

- d. öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama
- e. akademik standartlar geliştirme ve uygulama
- f. öğrencileri öğrenmeye özendirme

Tanrıöğen (1998)'in gruplandırmasına dayanarak öğretimsel liderlik davranışı boyutları;

- 1) Öğretimi ve öğretmeni geliştirme
- 2) Öğretimsel iklim geliştirme
- 3) İletişim becerileri
- 4) Öğretimi denetleme
- 5) Amaç tanımlama
- 6) Öğrenci gelişimini izleme, olarak ele alınacaktır

Öğretmeni ve öğretimi geliştirme

Okulunu etkili olarak işletmeyi düşünen bir öğretim liderinin okuldaki öğretmenleri verimli olarak çalıştırmayla birlikte onların kendilerini geliştirmeleri ve kanıtlamaları için gerekli ortamı hazırlaması ve fırsatları yaratması da büyük önem taşır. Bu geliştirme etkinlikleri sonunda öğretmenlerin ve diğer görevlilerin değişme ve gelişmelerden sürekli haberdar olmaları sağlanır, nitelikleri artar ve dolayısıyla okul daha etkili bir hizmet sunma olanağına kavuşmuş olur (Çelik, 2002: 5).

Okul yönetiminin asıl işlevi, okulun eğitim programını yönetmektir. Öğrenci işgören ve parasal kaynakların, genel hizmetlerin yönetimi, eğitim programının etkili uygulanmasına ortam hazırlayan, destek veren işlevlerdir (Başaran, 2000: 42). Eğitim programının etkili uygulanması öğretimi geliştiren etmenlerden biridir. Ayrıca okulda öğrenciyle birebir iletişim halinde olan ve sınıf içerisinde öğretimi gerçekleştiren öğretmenin geliştirilmesi de öğretimin geliştirilmesine etkilidir. Etkili bir öğretimsel lider öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlamak için çaba gösterir.

Başarılı okulların yöneticileri, öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi konusunda etkili bir rehberlik yaparlar. Okul yöneticisi öğrencinin başarı düzeyini artırma, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirme ve etkili öğretim konusunda öğretmenlere denetim sürecinde yol gösterir. Okula dayalı personel geliştirme programları, belirlenen hedeflerle bütünleşmiş en etkili programlardır. Başarılı bir okulda insan kaynaklarını geliştirme, gelişme çabalarının temelini oluşturur.

Öğretmenler ve yöneticiler yeterliklerini birlikte sınıfa aktarmaya çalışırlar (Çelik, 2000: 41).

Şişman'a göre bir öğretim lideri olarak okul yöneticileri başta öğretmenler olmak üzere okul kadrosuna yönelik bazı etkinlikler geliştirebilir (Şişman, 2004: 95).

Bunlar:

- 1) Okul kadrosu için bir model olma; okul yöneticisi okul takımının bir lideri olarak bireysel ve mesleki nitelikleriyle diğerleri için iyi bir model olmalıdır.
- 2) Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynağı sağlama; okul müdürünün temel rollerinden biri kaynak sağlayıcılıktır. Öğretimin zamanın gereklerine uygun olarak ve doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli olan; araç-gereç, teknoloji, zaman, mekan, öğretim materyali gibi ihtiyaçların öncelikle okul müdürü tarafından karşılanması gerekir.
- 3) Okul kadrosunun performansını değerlendirme; okul müdürü öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli ve becerileri tam olarak ortaya koyabilmeleri ve üst düzeyde performans gösterebilmelerini teşvik etmeli, öğretmenlerin performansını adil bir biçimde değerlendirerek gerektiğinde performans geliştirici etkinliklere yer vermelidir.
- 4) Öğretmenlerle sürekli iletişim ve temas halinde olma; okul yöneticilerinin sahip olması beklenen davranışlardan biri de etkili iletişim becerilerine sahip olmalarıdır.
- 5) Öğretmenleri için mesleki gelişme fırsatları hazırlama; okul yöneticisi öğretmenlere yararlı olacak kaynakların farkında olması gereken bir öğretim lideri olarak öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlamaya yönelik bazı etkinlikleri geliştirebilir. Bunlar; hizmet içi eğitim çalışmalarından öğretmenleri haberdar etme, okulda konferans seminer vb. etkinlikler düzenleme şeklinde öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük bazı etkinlikler olabilir.
- 6) Çalışanları yenilik ve risk alma konusunda teşvik etme; okulda gelişmenin sağlanabilmesi için okul yöneticisinin yenilik ve gelişmeyi teşvik etmesi ve bu konuda çalışanlara inisiyatif vermesi, risk almalarını teşvik etmesi beklenir.
- 7) Öğretmenler arasında bilginin paylaşılmasını sağlama; okul yöneticileri bazı karar ve süreçlere öğretmenleri de katarak bilginin paylaşılmasına öncülük

edebilir ve bunu yanında öğretmenler arasında bilgilerin paylaşılmasını teşvik edebilir.

- 8) Çalışanların başarılarının ödüllendirilmesi; Türkiye’de okul yöneticilerinin ödül verme yetkileri son derece sınırlı olmasına rağmen okul müdürü öğretmeni teşvik etmek açısından yazılı ya da sözlü olarak takdir edebilir.

Öğretimsel iklim geliştirme

Örgüt iklimi genelde örgüte kimliğini kazandıran, işgörenlerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisi olarak kabul edilebilir. Her okulun kendine özgü bir iklimi ve atmosferi vardır ve bu iklimin okulun kimliğini yansıttığı söylenebilir. Okul iklimi aynı zamanda okul müdürünün kimliğini de yansıtmakta ve yönetim anlayışı okul iklimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Çalhan, 1999: 25). 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 eni görüşlerin oluşmasına ve paylaşılmasına öncülük etmelidir (Şişman, 2004: 142, 143).

Eğitim programı eğitsel amaçları gerçekleştirmek için tasarlanır. Okul müdürü, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için uygun bir ortam yaratmakla yükümlüdür. Klopt ve arkadaşlarına göre, etkili yönetici, öğrencinin her yönden gelişmesine bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik yönden olanak veren optimum bir öğrenme çevresini sağlayabilen liderdir (Balcı, 1993: 22). Çünkü uyaranlar açısından zengin bir ortamda bulunan çocuklar diğer çocuklardan daha fazla öğrenirler.

Okulun öğrenme iklimi, öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen etkileşimleri anlamına gelir. Okul yöneticileri örgüt ve çalışanların amaçlarını gerçekleştirebilecekleri bir örgüt iklimi oluşturmak için; ekip çalışmasını teşvik ederler, öğretim zamanını dikkatli kullanarak işgörenlerin yüksek niteliğe sahip olmaları için onları geliştirici programlar uygulayarak, öğrenci ve öğretmenlerle sık sık karşılaşarak uygun akademik başarı ve çabaları destekleyen bir ödül yapısı geliştirirler. Öğrenci öğretmen ve diğer işgörenlerin okul amaçlarını gerçekleştirme isteklerini etkilemek amacıyla ortak faaliyetler içinde bulunmalarını gerektirecek etkinlikler düzenler ya da düzenletirler (Gümüşeli, 1996b: 120).

Okulda öğretimin yöneticisi olan yöneticiler öğretim yılı takvimi doğrultusunda öğretim için öncelikli konulara ilk etapta yer vermelidirler. Yapılacak toplantıların tarihleri, okulda yapılacak etkinlikler, okulda personelin görebileceği yerlere asılmalı, gerekirse bu toplantılara yönetici olarak katılarak öğretmenlerle bilgilerini sözlü olarak paylaşmalıdır (Cafoğlu, 1992).

a)Öğretim zamanını koruma ve kullanma: Jane Stealing ve arkadaşlarının öğretim için ayrılan zamana yönelik yaptıkları bir çalışma, öğretmene çeşitli nedenlerle kesilmemiş, büyük öğretim parçaları vermenin etkili öğretim için büyük önem taşıdığını göstermiştir (Gümüşeli3, 1996: 120).

Öğretmenlerin ders geç girmeleri, teneffüs saatlerinin yetersiz olması ve bu nedenle öğrencilerin derse geç kalmaları, ders esnasındaki veli ziyaretleri, okul idaresinin isteği üzerine yapılan kesintiler öğretim zamanını kısıtlayan önemli etkenler olarak görülür.

Okul müdürünün, ders süresinde anons yapılmasını önlemesi, ders süresinde öğrencilerin idareye çağırılmasını önlemesi ve geç gelen, dersten kaçan öğrencilerin boşa geçen öğretim zamanını telafi etmek için önlem alması okul müdürlerinin öğretim zamanını koruma ile ilgili davranışlarını oluşturmaktadır. Ayrıca okul müdürünün, öğretim zamanının yeni becerilerin ve kavramların öğrenilmesinde kullanılıp kullanılmadığını görmek için sınıfları ziyaret etmesi okul müdürlerinin öğretim zamanını iyi kullanma ile ilgili davranışlarını oluşturmaktadır (Akgün, 2001: 35, 36).

b)Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama: Mesleki gelişmeyi sağlama kapsamında yer alan hizmet içi etkinlikler içerisinde personel geliştirmeye ilişkin olanları öğretmenlere duyurma ve gerekli hizmet içi eğitim faaliyetlerini belirleyip düzenleme en önemli olanlarıdır. Ayrıca işgören geliştirme etkinliklerinin okulun amaçları ile tutarlı olmasını sağama ve bu etkinliklerden okuldaki tüm personeli eşit biçimde yararlandırma sorumluluğu müdüre aittir.

c)Sürekli görünme: Öğretim lideri olan okul müdürleri, öğretmen ve öğrencilerle görüşmek, sohbet etmek için ders aralarında koridorda ve bazen sınıflarda, öğle yemeklerinde ise yemekhanelerde hazır bulunurlar. Sık sık okullardaki program içi ve dışı etkinliklere katılır ve burada öğrenciler, öğretmenler ve hatta aileler ile konuşma fırsatları yaratırlar (Gümüşeli, 1996b: 104).

d)Öğretmenlere özendirici ödüller verme: Eğitim kurumlarında okul müdürleri başarı gösteren öğretmenleri; sicil notunu yükseltme, ayrıcalık verme, amirlerine başarılarını sözlü ve yazılı olarak iletme, toplum içinde takdir ve teşekkür etme gibi bazı yöntemler kullanabilir.

Eğer okulun hedefleri belli ise, kullanılacak materyallerin, öğretim stratejileri ve yaklaşımların seçimi, başarıyı değerlendirme ölçütlerinin hazırlanması ve bunlara paralel olarak okulun akademik standartlarının geliştirilmesi çok daha kolay olur. Bu yüzden okulun akademik standartlarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve uygulanması açısından öncelikle öğretim programlarının, okulun uzak ve yakın hedeflerinin belirlenmesi gerekir. Uzak ve yakın hedeflerin belirlenmesinde ise veli, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri değerlendirilmelidir. Bunun için öğretim lideri her şeyden önce velileri, öğrencileri, öğretmenleri içine alan bir ihtiyaç değerlendirmesi yapılmalıdır (Çalhan, 1999: 24).

İletişim becerileri

İletişim emirlerin, enformasyonun, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye ve gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir. Bireyler arası etkileşim sürecidir (Aydın, 2000: 149).

Dökmen'e göre iletişim, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir. Williams ve Egglend'a göre iletim anlaşılabilir mesajların alınması ve yollanması sanatıdır. Nelson ve Quick'e göre ise bireyler arası iletişim örgütlerde iki ya da daha fazla kişi arasında meydana gelen iletişimdir (Demir, 2003: 136).

İletişim okul yaşamının her boyutunda bulunur. Öğretmenler, görsel ve işitsel araçları kullanarak ders verirler. Öğrenciler de öğrendikleri bilgileri aynı araçları kullanarak gösterirler. Bir anlamda öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler okuldaki yaşamlarını iletişim aracılığıyla sürdürürler. Okul müdürünün öğretmenlerle, öğretmenlerin öğrencilerle ve birbirleriyle olan etkileşimi ve ilişkisi iletişim ile olanaklı olmaktadır. Bundan dolayı iletişim ağının ve sürecinin oluşturulması örgütleyicinin ilk görevi, yöneticinin ise sürekli görevidir (Tanrıoğen, 1994)

Okul yöneticisi iletişimci olarak herkesin paylaşacağı bir vizyon oluşturmalıdır. Okul yöneticisi okulun etkinlik ve programlarının anlaşılmasını etkili bir iletişim kurarak sağlayabilir. Etkili iletişim üç düzeyde gösterilebilir: birebir ilişkiyle, küçük gruplarla ve büyük gruplarla olan iletişim kurulabilir. Okul çevresinin velilerin ve daha

geniş toplulukların okulun vizyonunu paylaşması yoluyla etkili bir iletişim kurulabilir. İletişimci olarak okul yöneticisi, etkin dinleme ve grup içi ilişkileri anlama ve okulu etkileyen çevresel güçleri tanıma konusunda uzman olmalıdır. (Çelik, 2000: 49)

Başaran (1992)'ın yaptığı bir araştırmada okul yöneticisinin kendini geliştirme sürecinde yetiştirilme konuları arasında ilk sırayı, ana dil ve iletişim becerileri almaktadır. Öğretimsel liderlik açısından etkili iletişim, iyi bir vizyon oluşturmayla kurulabilir. Bu bakımdan okul yöneticisinin iletişimcilik rolündeki başarısı büyük ölçüde güçlü bir vizyon oluşturmasına bağlıdır.

İletişimci olarak okul yöneticisinin rolleri şunlardır (Çelik, 2000: 50):

- 1) Öğretimsel lider çift yönlü iletişim kurar ve öğretmenleri gerçekçi olarak değerlendirir.
- 2) Öğretimsel lider, özlü ve açık olarak konuşur ve yazar. Örgütsel iletişim sağlamada güzel konuşma ve yazma becerisine sahiptir.
- 3) Öğretimsel lider çatışma yönetimi stratejilerini uygulamaya çalışır. Çatışma durumlarına açıklık getirir ve çatışmaları etkili biçimde yönetir.
- 4) Öğretimsel lider sorun çözme tekniklerini öğrenerek, grubun eylem yönünü seçmesini kolaylaştırır.
- 5) Öğretimsel lider öğrenci veli ve öğretmen arasında güçlü bir etkileşim sağlayarak grup sürecini yönetir.
- 6) Öğretimsel lider, bir grup üyesi gibi çalışır. Grup üyelerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir. Kişisel ve grup hedeflerini birbiriyle bütünleştirir.

Eğitim örgütlerinde etkili bir iletişimi gerçekleştirebilmek için yönetici öğretim kadrosu ile özdeşleşebilir, gereksinime koşut olarak iletişim kanalları oluşturabilir ve bu kanalların sürekli olarak açık olmasını sağlayabilir. Örgütte olup tenden öğretim kadrosunun haberdar olmasını sağlar, onların görüşlerini belirtmelerine fırsat ve olanak sağlar. Örgütün politikasının ve planlarının oluşturulmasına katılım özendirilir (Aydın, 2000: 6, 7).

İletişim sağlayıcı olarak öğretimsel lider öğretmenlere, öğrencilerle ve üst yöneticilerle iletişim kurmak zorundadır. Okul yöneticisinin okulun amaçlarını, öğretmen performansı ve öğrenci başarısı konusundaki beklentilerini, öğrenci, öğretmen ve toplumla paylaşması beklenmektedir. Paylaşılan amaçlar herkesin aynı yönde ve bilinçli olarak hareket etmesine yardımcı olur (Taş, 2000: 51).

Bir iletişimci olarak okul yöneticisi personeline şunları iletmelidir (Whitaker, 1997: 155, 156):

- 1) Bütün çocuklar öğrenebilir ve başarabilir.
- 2) Başarı başarı üstüne kurulur.
- 3) Okul öğrenci başarısını artırabilir.
- 4) Öğrenci çıktıkları, öğretimsel programlara ve kararlara rehberlik etmesi açısından açıkça tanımlanır.

Öğretimi denetleme

Denetim Kimball Wiles'a göre öğretmenlere daha iyi görev yapmaları için sunulan yardım hizmetidir. James Curtin ve J. Minor Gwynn'e göre denetim öğretmenin gereksinim duyduğu her türlü yardımın sağlanması, sistem düzeyinde öğretim hizmetlerinin eşgüdümlemesi ve daha etkili bir nesnel değerlendirme gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. John Lovell'e ise denetimi öğretimsel bir davranış sistemi olarak algılamak ve öğretimsel denetim davranışını öğretme davranış sistemiyle etkileşimde bulunmak amacıyla örgüt tarafından formal olarak sağlanan ek bir davranış sistemi olarak görmektedir (Aydın, 2000: 6,7).

Eğitim sisteminde denetimin amacı, okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir. Denetim ister okul yönetimince yapılsın isterse üst düzey yönetmen ve müfettişlerce yapılsın, denetimde tek amaç okulun etkililiğidir. Okulun etkili olabilmesi örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesine bağlıdır (Başaran, 2000: 137). Yönetici, öğretmenleri şu amaçlara ulaşmak için izlemeli ve değerlendirmelidir (Erdoğan, 2000: 185):

- 1) Öğretim ve öğretmenin kalitesinin kontrolü
- 2) Öğretmenin mesleki gelişmesi
- 3) Öğretmenin güdülenmesi

Değerlendirme korkutucu değil özendirici olmalıdır. Öğretmenin değerlendirileceği zaman herhangi bir korku yaşamaması sağlanmalıdır.

Başaran (2000) denetimde uygulanacak ilkeleri şöyle belirtmiştir;

- 1) Eğitim işgörenleri değerlidir. Denetim işgörenlerin görevlerini daha iyi yapmalarına yardım eden bir süreçtir; onları küstürmemeli ve engellememelidir.

- 2) Denetim bir takım çalışmasıdır. Denetleyen ve denetlenen işgörenler, yapılan işin değerini saptamaya çalışan bir takımın üyeleridir.
- 3) Denetimde örgütsel önderlik asıldır. Eğitim işgörenlerinin nitelikleri, denetleyenin önder olmasını gerektirir.
- 4) Denetim eğitim işgörenine kendini geliştirme ve kanıtlama, işinde başarılı olma olanağı sağlamalı; bireysel ayrılıkların gelişmesine yardım etmelidir.
- 5) Denetim planlı ve sürekli bir süreçtir.

Öğretimsel liderlikle ilgili elde edilen bulgulara göre okulundaki öğretimin ve öğretmenin gelişmesini hedefleyen bir öğretimsel lider de müfettişlerin dışında kendisi okulda olup biteni denetleyip değerlendirmeli ve bunu yaparken yukarıdaki ilkeleri göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmenlerin görevlerini daha iyi yapmaları için onları desteklemeli, onlarla birlikte hareket etmeli, onlara önderlik etmeli, kendilerini geliştirmeleri için teşvik etmeli ve bunu sürekli yapmalıdır. Öğretimsel lider bu görevini gerçekleştirirken sınıf içi ziyaretlerde bulunur. Ders denetiminin amacı; öğrenci başarısı hakkında birebir bilgi edinerek eksik yönlerin düzeltilmesini sağlamak, öğretmene olumsuz yönleri hakkında önerilerde bulunmak ve olumlu yönlerinin geliştirilmesi yönünde teşvik etmektir. Ayrıca öğretimsel amaçları gerçekleştirmede öğretmen ve okul müdürü birlikte hareket etmiş ve birbirlerinden haberdar olmuş olurlar.

Sınıf içi etkinliklerin denetimi için öğretimsel denetim ve kliniksel denetim kavramları kullanılmaktadır.

Öğretimsel denetim; Aydın (1986)'a göre sınıf içi ortamda öğretme ve öğrenme sürecini etkili kılmak amacıyla yapılan denetimdir. Bu denetimde öğrencinin amaçlara uygun öğrenim yapmasını sağlayacak gerekli öğretim ortamı ve sürecini geliştirmek üzere tüm ilgililer görev alır (akt: Taymaz, 2002: 169).

Morris Cogan(1973)'a göre kliniksel denetim; öğretmenin sınıf içi öğretmedeki yeterliliğini artırmak ya da öğretmeni daha yeterli kılmak amacıyla planlanmış bir program ve uygulamadır. Planlı olması ussal olduğunu göstermektedir. Kliniksel denetimde veriler sınıf ortamının gerçek yaşamından elde edilir. Toplanan veriler daha etkili bir öğretme ve öğrenme ortamının geliştirilmesi amacı ile analiz edilir. Analizde öğretmen denetmen ilişkisi, prosedürler, stratejiler üzerinde durulur. Öğretmenin rol davranışını değiştirme yolu ile daha etkili bir öğretim gerçekleştirilmeye çalışılır (akt: Aydın, 2000: 30). Kliniksel denetimin aşamaları şu şekildedir.

1. Aşama: gözlem öncesi görüşme; bu aşamada öğretimsel lider sınıf içi denetimi uygulamadan önce görüşür ve etkinlikleri belirler, denetim planını hazırlar.
2. Aşama: gözlem yapma; gözlem öncesinde planlanan esaslara göre öğretimin her aşamasının gözlenmesi ve sonuçlarının kaydedilmesi sürecidir.
3. Aşama: analiz yapma; gözlenen faktörler sıra ile ele alınır öğretmenin güçlü ve yetersiz yönleri saptanıp yetersiz olduğu yönleri yeterli düzeye çıkarmak için öğretmene yardım edilir.
4. Aşama: gözlem sonrası görüşme; öğretmen ve okul müdürü gözlem sonuçların birlikte eleştirirler.
5. Aşama: değerlendirme; denetim uygulamasının izlenmesi ve değerlendirilmesidir.

Ülkemizde öğretim liderliği davranış boyutlarından müdürler tarafından belki de en az gösterilene, öğretimi denetleme basamağıdır. Çünkü denetçilerimiz ve müdürlerimiz uzun yıllar denetimi, personeli geliştirme değil de personelin açığını aramak olarak algılamışlardır. Bu nedenle de denetim denilince okulda soğuk bir rüzgar esmektedir. Okul müdürleri personel ile karşı karşıya gelmemek düşüncesi ile bu görevlerini yerine getirmeyip, denetçilere bırakmışlardır. Denetçilerin yılda en fazla birkaç kez yaptıkları ziyaretlerde öğretmen eksiklerini gideremeyecekleri açıktır. Oysa iyi planlanan bir denetimle müdürün personelini geliştirmesi da kolay olacaktır (Bayraker, 2003: 30).

Amaç tanımlama

Hallinger ve Murphy (1985)'e göre bir okul müdürünün öğretim liderliği rolünün en önemli boyutlarından birisi okul amacını tanımlamadır. Öğretim liderlerinin çoğunlukla okulun başarmaya çalışması gereken hedeflerle ilgili bir vizyona sahip oldukları söylenir. Okulun amacını tanımlama; okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu amacı işgörenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (akt: Gümüşeli, 1996: 93).

a)Okulun amaçlarını belirleme: Her türlü eğitsel etkinliklerde olduğu gibi, okulların da öncelikle ulaşmak istedikleri belli amaçların olması, temel gerekliliklerden biridir. Okulun amaçları, okulun gerçekleştirmek istediği vizyonu kapsamalıdır. Açık amaçlar

içinde ortaya konulmuş olan vizyon, yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere yol gösterir onların pusulası olur (Şişman, 2004: 77).

Yapılan literatür taramasında da görüldüğü gibi okulun kesin amaçlarını belirleme ve bunların uygulamasını yönetmekten sorumlu olan kişi, öğretim lideridir. Amaçlar; öğrencilerin bilmesi gerekenler, mezun olduktan sonra yapacakları, öğretim alanları ve sınıf düzeyi ile ilgili belli sonuçları içerebilir. Bu sonuçlar hedefler olarak ifade edilirse bu hedefler yönetici ve öğretmenlere yol gösterir.

Okul amaçlarının belirlenmesinde benimsenen eğitim felsefesi, okulun içinde yer aldığı toplumun beklenti ve yönelimleri, kültürel yapı, sahip olunan kaynaklar vb. bazı belirleyiciler vardır. Okul yöneticileri amaç belirlemede bunları dikkate almalıdırlar (Şişman, 2004: 78).

Amaçların belirlenmesi görevi bazı ülkelerde merkezi yönetime aittir. Bu durumda okul müdürü istese de böyle bir etkinlik içine giremez. Ancak bu müdürün öğretim liderliğini tamamen engellemez. Amaçların bakanlık tarafından belirlenmesi halinde müdür, bu amaçları doğru yorumlayarak ve amaçları gerçekleştirecek hedefleri belirlemede öğretmenlere rehberlik yaparak da öğretim liderliği davranışını gösterebilir (Gümüseli, 1996: 98). Okul müdürü milli eğitimin genel amaçlarıyla tutarlı olacak şekilde öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirleyebilir.

b) Amaçların açıklanması: Okul müdürünün okulun amaçlarını öğretmen, öğrenci, çalışan personel ve öğrenci velilerine açıklayıp açıklamadığı, okul müdürlerinin amaçları açıklama ile ilgili davranışları oluşturmaktadır.

Hallinger ve Murphy (1985)'e göre okul yöneticisi, okulun önemli amaçlarını, öğrenci öğretmen ve ailelerle görüşmelerde, söz konusu gruplarla iletişimde bulunurken sürekli olarak vurgulamalı ve paylaşılmasına öncülük etmelidir. Yönetici, önemli okul amaçlarını, öğretim yılı boyunca, öğretim ve programla ilgili kararlar verirken okul kadrosuyla birlikte periyodik olarak gözden geçirmeli ve tartışılarak anlaşılmasını sağlamalıdır (akt: Şişman, 2004: 79).

Okul yöneticileri okul amaçlarının ilgililere duyurulmasını sağlamalıdırlar. Bu yolla okulla ilgili olanların okulun amaçlarından haberdar olması, bunları benimsemesi, desteklemesi, bu desteğin sürdürülmesi ve yoğunlaştırılması başarılabılır (Açıkalın, 1994: 139). Öğretim liderliğinin amaçlarından açıklama işlevi formal ve informal iletişim kanallarıyla yapılabilir. Bunların başlıcaları, amaç demeçleri, işgören bültenleri,

yönetici gazetelerindeki makaleler, eğitim ve işgören toplantıları, işgören sohbetleri gibi etkinliklerden oluşur. Bunların dışında ayrıca öğrenci konseyi toplantıları, kapalı devre televizyon programları, haftalık öğretmen bültenleri vb etkinlikler de amaçların açıklanması için önemli fırsatlar oluştururlar. Öğretim lideri bunların arasından amaç, zaman ve hedef kitlenin özelliklerini göz önünde bulundurarak bir veya birkaçını seçerek kullanabilir (Gümüseli, 1996a: 99). Diğer yandan okul müdürleri okulun amaçlarının ilgililere duyurulması için etkili bir halkla ilişkiler sistemi kurarak bundan yararlanabilirler. Çünkü halkla ilişkilerin amacı, çevreyle kurumun amaçları yönünde bilgilendirici bir iletişim ortamı oluşturup işletmektir. Bu yolla okulla ilgili olanların okulun amaçlarından haberdar olması, bunları benimsemesi, desteklemesi, bu desteğin sürdürülmesi ve yoğunlaştırılması başarılabilir (Açıkalm, 1994: 139).

Öğrenci gelişimini izleme

Başarılı okullarda öğrencilerin gelişimi ve başarı düzeyleri, birtakım ölçme araçlarıyla (kuizler, sınavlar, standart testler vs.) sürekli ölçülmekte, izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeler program ve öğretimin güçlü ve zayıf yanları belirlenir. Buna göre yapılacak gerekli değişiklikler ve iyileştirmeler saptanabilir. Öğrenci ve okul başarısının, sadece dönem sonlarında değerlendirilmesi, pek anlamlı değildir. Zira bu durumda hataların ve eksiklerin giderilmesi güçtür. Oysa öğretim sürecinin her aşamasında yapılacak değerlendirmeler sonucu gerekli önlemler önceden alınabilir. Örgütler ve yönetimle ilgili çağdaş tartışmalarda buna “önleyici kontrol” denilmektedir (Şişman, 2004: 92).

a) Sınav: Okul müdürünün öğrenci başarısını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçları hazırlaması konusunda öğretmene rehberlik etmesi, öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerle gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanması ve sınav sonuçlarının öğretmenler tarafından zamanına ilan edilmesinin sağlanması okul müdürlerinin sınavla ilgili görevleridir.

b) Öğrenci başarısı hakkında öğretmenlerle konuşma: Etkili okullarda okul yöneticisi, öğrencilerin durumlarını tartışmak, okul programlarının, öğretim uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenleyerek karşılıklı bir görüş alış-verişinde bulunur. Bu toplantılar sonucu okul programını geliştirme ya da programda değişiklikler yapma, öğretim yöntemlerini geliştirme vb. konularda çalışmalar gündeme gelebilir (Şişman, 2004: 87).

c) Bilgilendirme: Okul müdürünün okuldaki eğitim etkinlikleri hakkında öğretmenlere ve öğrencilere bilgi vermesi, öğrenci başarısı hakkında velilere bilgi vermesi öğrenci gelişimiyle ilgili olarak bilgilendirme görevini gösterir.

Bunların sonucunda okul müdürünün öğrenme eksikliği yaşayan öğrencileri belirleyerek onları özel eğitime yönlendirmesi ve bu konuda gerekli önlemlerin alınmasını sağlaması gerekir. Ayrıca özel yeteneğe sahip öğrencilerin de belirlenip bu öğrencilerin yetiştirilmesine yön vermek öğretimsel liderin sahip olması gereken bir davranış boyutudur.

1.2.1.5.2. Öğretimsel liderlerin özellikleri

Danley ve Burch'a göre (1978) eğitim ve öğretim sürecine katılanlarda gelişme isteği yaratarak, öğretmen ve öğrencilerin başarılarını, eğitimin verimliliğini artırıp bu yolla sürecin gelişimini sağlayan öğretimsel liderlerin bazı özelliklere ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu özellik ve beceriler üç grupta toplanmaktadır.

- 1) Kişisel özellikler
- 2) Mesleki özellikler
- 3) Yönetimsel özellikler

Kişisel özellikler:

1. Öğretimsel liderler öğrenci ve öğretmenlere gerçek ilgi ve anlayış gösterirler
2. İyi bir mizah duygusuna ve arkadaşça davranışlara sahiptirler
3. Kendilerine kolayca yaklaşılabilen kişilerdir.
4. Öğretmenlerin fikirlerini dinler ve iyi olanlarını kullanırlar.
5. Öğretmenlerin fikirlerinin neden kabul edilmediğine ilişkin nedenler gösterirler.
6. Anlaşmazlıkları yorumlamaksızın açık tartışmaları destekler ve kabul ederler.
7. Kendi görüşlerini astlarına iletme yeteneği ve isteğindedirler.
8. Doğruluk dürüstlük ve güvenilirlik sergilerler.
9. Astları ile olan ilişkilerinde konumsal statülerini vurgulamazlar, onlara arkadaşça yaklaşır.
10. Öğretmenlere ilişkin beklentilerinde gerçekçi ve esnekler.

11. Okulları ile gurur duyduklarını ifade ederler (Tanrıöğen, 1988: 18,19, akt: Polat, 1997: 10)

Mesleki özellikler:

1. Öğretimsel liderler toplumda meydana gelen olaylar hakkında bilgi sahibidirler ve güncelliklerini korurlar
2. Öğretmenleri öğretim yöntemleri konusunda özgür bırakırlar
3. Düzenli olarak okuldaki sınıfları ziyaret ederler
4. Öğretmenler için yararlı hizmet içi eğitim olanakları sağlarlar
5. Öğretmenleri mesleki gelişmeleri için güdülerler ve onlara kendi gizil güçlerini anlamaları için yardım ederler
6. Yeni fikirleri denemeye çalışan öğretmenleri desteklerler
7. Öğretme ve öğrencilerle ilgili sorunları olan öğretmenlere yardım ederler.
8. Sorunları çözmeyi denemek ve yardım etmek için isteklidirler
9. Olumlu pekiştireç verirler, yapıcı eleştiriler yaparlar
10. Güçlü kurumsal temellerini uygulamaya yansıtırlar
11. Meslek ahlakına uyarlar
12. Diğer insanların değerlerine saygı gösterirler (Tanrıöğen, 1988: 19, 20, akt: Polat, 1997: 10).

Yönetsel özellikler:

1. Öğretimsel liderler öğretmenlerin devamlarını sağlamak için onların ders programlarını iyi ayarlarlar.
2. Sadece olağanüstü durumlarda ya da bir haberi duyurmak için değil, öğretmenlerle doğrudan etkileşimde bulunmak için toplantılar düzenlerler
3. Sorumluluğu dürüst ve eşit olarak dağıtırlar
4. Öğretimsel olarak yeterli bir davranış içinde görevlerini yerine getirirler
5. Öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarına dikkat ederler
6. Öğretmenlerin karar sürecine yeterli bir şekilde katılmalarını sağlarlar.
7. Politikaları yönetmede tutarlı ve kesindirler
8. Yeterli ve doğru kararlar verebilmek için bilgi toplarlar
9. Tüm personele taraf tutmadan eşit davranırlar
10. Öğretmenlerin yönetsel işlerle fazla uğraşmalarını sağlarlar.

11. Sorularla, sorunlarla ve tartışmalarla derhal ilgilenirler (Tanrıöğen, 1988: 19, 20, akt: Polat, 1997: 11).

1.2.1.5.3. Öğretimsel Liderliği Sınırlayan Etkenler

- 1) Bürokratik ve yasal etmenler:

Eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerin bazıları, müdürün liderlik tutumunu olumsuz yönde etkileyen etmenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yerinden yönetilen sistemlere göre, özellikle katı bir merkeziyetçiliğin olduğu sistemlerde bu durum daha etkili bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Çünkü merkezden yönetim bir bakıma müdürü daha çok formal lider olarak davranmak zorunda bırakmakta, informal liderlik özelliklerini göstermesine olanak yaratmamaktadır (Bursalıoğlu, 2000: 40).

- 2) Zaman sınırlılığı:

Öğretim liderleri tüm davranış boyutlarını yerine getirmede zamansal bazı problemler yaşayabilirler fakat etkili bir öğretimsel liderinin bir özelliği zamanı iyi kullanabilmesidir. Müdürler zamanı kullanırken önceliği eğitim ve öğretimle ilgili konulara verebilmeli, gerektiğinde yetki devrini de kullanabilmelidir.

- 3) Müdür rolüne ilişkin farklı beklentiler:

Okullardan ve okul müdürlerinde beklenen davranışlar toplumun sosyoekonomik ve teknolojik değişimlerine paralel olarak değişmektedir. Buna bağlı olarak da okul müdüründen merkez ve il yönetiminin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin bekledikleri roller de değişmektedir ve artmaktadır. Bu durum da okul müdürlerin öğretimsel liderlik gösterme davranışını zorlaştırmaktadır.

- 4) Öğretim liderliği konusundaki eğitim eksikliği:

Ülkemizde okul müdürleri öğretmenlik mesleğinden gelmektedir. Öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar genel olarak eğitim programı ve öğretim, özellikle de ilgili öğretmenlik dalı üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu programlar yönetim alanındaki becerilerin öğretilmesi bakımından yetersizdir. Bu nedenle eğitim programı ve öğretimle ilgili olarak okul müdürlerinin davranışlarını yönlendiren yeni stratejiler çoğu zaman bu programların kapsamı dışında kalır. Diğer yandan okul müdürü yetiştirme programlarının çoğu genel örgüt ve yönetim konularına ağırlık vermektedir. Bu durum yine kul yöneticilerinin öğretim liderliği alanında yetersiz olarak görevi sürdürmelerine

yol açmaktadır. Ayrıca öğretmenlik programlarında kazandırılan becerilerin bir kısmı da geçen süre içerisinde ya zayıflamakta ya da unutulmaktadır (Gümüşeli, 1996b: 8).

5) Vizyon kararlılık ve cesaret eksikliği:

Okul müdürlerinin karar alma ve uygulamada belli bir amaca sahip olup kararlı ve cesur davranması öğretimsel liderlik açısından gereklidir. Bu konuda kişisel eksikliği olan bir okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışlarını sergilemesi mümkün değildir.

6) Kaynak yetersizliği:

Eğitimde birçok işin yapılması paraya bağlıdır. Ekonomik olarak yetersiz olunan durumlarda okul müdürünün kaynak sağlaması güçleşebilir. Manasse(1984)'e göre etkili okul yöneticileri kaynakları etkili bir şekilde kullanarak öğretimsel etkililiği artırmayı ve öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Etkili okul yöneticileri okul programlarının geliştirilmesine ve öğrenme ve öğretme ortamının düzenlenmesine önem verirler (Çelik, 2003: 47).

1.2.1.6 Yetki devri

Öğretimsel liderlin tüm davranış boyutlarını yerine getirmesi beklenen öğretim lideri, yeterli zamanı bulmada zorlanabilir. Ayrıca müdürün tüm bu işleri tek başına yapması beklenemez. Bazı sorumlulukları yerine getirirken liderlik etmesi, çalışanlara yön göstermesi gerekebilir. Bu sorunun çözümü için öğretimsel lider liderlik sorumluluğunu öğretmenlerle paylaşabilir yani yetki devrinde bulunabilir.

Üst makamlara ya da yöneticilere verilen yetkilerin alt makamlara ya da yöneticilere devredilmesine yetki devri denir (Halis, 1998: 75).

Dawson (1995)'a göre yetki devri; var olan bir yetkinin kısmen veya tamamen başkasına devredilmesidir. Uris (1998) yetki devrini “yöneticinin sağlığının sınırı” olarak nitelendirmektedir. Wells (1998) ise yetki derini operasyonel ya da yönetsel karakterde bir ya da birkaç anlamlı görev ve sorumluluğun bir ya da birkaç asta verilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımın içerdiği en önemli nokta görev ve sorumlulukların anlamlı olması koşulunu getirmesidir (akt: Elma, 2003: 182).

Yetki devretmenin faydaları:

- 1) Yöneticileri çok zaman alan tali işlerden kurtarır.
- 2) İşlerin daha hızlı yapılmasına imkân verir.

- 3) Yetki devredilen personelin, iş sahiplenmesine (bir ölçüde) sebep olur.
- 4) Yetki devredilen personelin kendini geliştirmesine katkıda bulunur.
- 5) Yetki devredilen personelin güven duygusu kazanmasına sebep olur.

Günümüzde bütün yöneticiler yetki devretmenin faydalarının bilincindedir. Ancak birçok yönetici çok çeşitli nedenlerden buna ender olarak yanaşmaktadır. Aşağıda görülebileceği gibi bu nedenler daha çok yanlış varsayımlara dayanmaktadır.

- 1) Otoriteyi elden bırakmama isteği
- 2) Yetki devrinin bir ekip oluşturmanın bir aracı olarak görmeme
- 3) Neyi devredeceğini bilememe
- 4) Nasıl devredeceğini bilememe
- 5) Yetki devrini bir ya da iki elemanla sınırlama
- 6) Devrildikleri yetkiyi kullanmada, elemanlara yardımcı olmama
- 7) Devredilen yetkilerin aynen kendileri gibi kullanılmasında ısrar etmeleri
- 8) Daha iyi elemanları kıskanma
- 9) İşlerin kendileri tarafından tercih etmeleri
- 10) Elemanlara güvensizlik
- 11) İhtiyatlı risk alma korkusu
- 12) Elemanları geliştirmedeki eksiklikler
- 13) Başarıyı ödüllendirmedeki eksiklikler
- 14) Feragat yoluyla devir
- 15) Yanlış devir
- 16) Yetkiden çok sorumluluk devretme (Werner, 1993: 162)

Yöneticilerin aktardıkları yetkilerin etkili biçimde kullanılıp kullanılmadıklarından, kendilerine bağlı işgörenlerin yaptıklarından ve yapmadıklarından sorumlu tutulmaları gerektiği savunulmaktadır. Sorumluluğun da aktarılması halinde, sorumlunun bulunmasının zorlaşacağı, sorumluluğun örgütün en alt düzeyinde yoğunlaşacağı ileri sürülmektedir (Aydın, 2000: 158).

Okul yönetimi için yönetmelikler, hiyerarşideki kişi veya grupların görevlerini ve çok kere sorumluluklarını belirtmiştir. Fakat bu sorumluluk verilme ve uygulama yollarının, yönetmelik ve emirlerde belirtilmesi yeterli değildir. Okul yöneticisinin bunları yazarların düşündüğü gibi anlayacak, yorumlayacak ve uygulayacak bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. Ayrıca yetkinin temellerini, türlerini, etkilerini vermesi

ve aktarılmasının patolojilerini; sorumluluğun maddesel ve tinsel yanlarını iyi bilmesi ve bu bilgilerini davranışlarında yansıtması gerekir (Bursalıoğlu, 2000: 195).

Yetki aktarımı için dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır:

- 1) Yetki aktarılmasında açıklık ve belirginlik olmalıdır. Aktarılan yetkilerin yazılı, açık ve sınırlarının mutlaka çizilmiş olması gerekir.
- 2) Yetki en yakın görevsel konumdaki görevliye aktarılmalıdır.
- 3) Yetkiyi aktaran yönetici görevin yapılmasını denetleme sorumluluğunu kendisi üstlenmelidir. Yetkiyi aktaran gerektiğinde yetki ve görevleri yeniden üstlenebilmelidir.
- 4) Yetki sorumlulukla orantılı olmalıdır. Sorumluluk açık anlaşılabilir ve ölçülebilir olmalıdır. Belli ölçütlere dayanmalıdır.
- 5) Yetki aktarımında kişinin yeteneği dikkate alınmalıdır.
- 6) Yetki aktarımında esas amacın görevin daha etkili bir biçimde yürütülmesi olduğu unutulmamalıdır (Tanrıöğen, 1995: 4, akt: Bayraker, 2003: 34).

Yukarıda belirtildiği gibi etkili okullarda öğretimsel liderler, gerek işi hızlandırmak gerek öğretmeni sürece dahil etmek gerekse yöneticinin işini kolaylaştırmak amacıyla olsun yetkilerini belli durumlarda öğretmenlere devrederler. Hangi amaçla olursa olsun yetki devri okulun etkinliğini artırmak açısından yararlıdır.

Daha önceki bölümlerde de değinildiği gibi öğretimsel liderler öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine yoğunlaşırlar. Öğretmenlerin de öğretimi tam olarak gerçekleştirdiklerine inandıkları zaman kendilerini mesleki açıdan yeterli hissetmeleri beklenir. Bu yüzden öğretimsel liderlikle özyeterlik arasında bir bağ olması beklenir.

1.2.2. Özyeterlik

Özyeterlik Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramında öne çıkan önemli bir kavram olup, bireylerin olası durumlar ile basa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin bireysel yargıdır. İnsanı harekete geçirici mekanizmalar arasında inanç ve yeterlik algısı en kalıcı ve en merkezi olanıdır. İstenilen etkinliği yerine getirebileceklerine inanmadıkça, harekete geçmek için çok az dürtüleri vardır. Bu yüzden yeterlik inancı hareketin ana temelidir (Bandura, 1997;2).

Bandura (1995)'ya göre yeterlik bir kişinin neye inandığı ve nasıl davrandığının güçlü bir göstergesidir. Özyeterlik “Beklenen sonuçları yerine getirebilmek için bir kişinin etkenlikleri yerine getirme ve organize etmedeki yeteneklerine olan inancı” olarak da tanımlanır (akt: Rummel, 2007: 39).

Pajartes (2002)'e göre öz-yeterlilik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz-yeterlilik inancına sahip kimseler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bu tip bir düşünce; kaygıyı ve stresi arttırırken; kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısını daraltır. Bu nedenle öz-yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (akt: Üredi, 2006: 1). Bandura (1982) özyeterlik inancını, son zamanlarda çeşitli disiplinlerle ilgili yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan değişkenlerden biri olarak tanımlamıştır. Bandura'ya göre özyeterlik inancı kavramı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (akt: Akbulut, 2006).

Yapılan çalışmalar yeterlik inancının insanların düşünme, hissetme, kendilerini motive etme şekillerini ve davranışlarını etkilediğini göstermiştir. Yüksek öz yeterliğe sahip insanlar başarıya ulaşmada gerekli olan adımlara odaklanırlar, düşük özyeterliğe sahip insanlarsa neyin yanlış gideceği, neye başarısız olunabileceği üzerinde dururlar (Bandura, 1995, akt: Rummel, 2007: 39).

Öz yeterlik ilk olarak Bandura (1977) tarafından, bir kişinin istenilen sonuca ulaşmada kendi yeteneğine olan kişisel inancı olarak tanımlanmıştır. 1989 yılında Bandura özyeterlik tanımını insanların hayatlarını kontrol etmedeki yeteneklerine olan inancı olarak genişletmiştir (akt: Rummel, 2007: 40). Özyeterlik kavramı bir insanın sahip olduğu yeteneklerle değil, hangi yeteneklere sahip olursa olsun kişinin ne yapabileceğine dair yargılarıyla ilgilidir (akt: Rummel, 2007: 40).

Maddux Özyeterlik teorisini şöyle açıklar:

“Özyeterlik teorisinin çekirdeği, çevresel talepler ve engellerle başa çıkabilme olasılığı ve öncelikle davranışsal yetenek ve yeterliklerle ilgili yargı ve beklentilerle belirlenmiş davranış ve etkinlikleri başlatmak ve devam ettirmektir.”

Schunk (1990)'a göre yeterlik inancı, insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçmek için daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir; gereken davranışları sergilerler (Eaton ve Dembo, 1997, Sharp, 2002, akt: Akbulut, 2007).

Özyeterlik inancı bireyin başarısını etkileyen önemli bir etmen olarak belirtildiği için okullarda öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin de özyeterliklerinin yüksek olmasının onların başarısını artırması beklenir. Öğrenci başarısında öğretmenin rolü çok büyüktür, öğretmenin de öğrencilerine yeterli olabileceğine, onlar üzerindeki etkisine, bilgi düzeyine, bu bilgiyi aktarabilme yeteneğine inanması ve kendi öğretme yeterliliğinin yüksek olduğuna inanması gerekir. Bu okulun amacı olan öğretimi gerçekleştirmede önemli bir etmendir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Öğretim ortamında başarının temel unsurlarından biri yeterlik inancıdır. Öğretmenin öz-yeterlik inancı, öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencinin öğretilenleri anlamasını etkilemekte, bu da öğrencilerin başarı durumlarını belirlemektedir (Klausmeier ve Allen, 1978). Bu nedenle iyi yetişmiş öğretmen adaylarının her şeyden önce yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmaları beklenmektedir (akt: Üredi, 2006).

1.2.2.1 Öğretmen özyeterliği

Eğitimde birçok özel etkenin öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Bunlardan bazıları; ilgi, motivasyon, tutum, problem çözme becerisi, özgüven ve öz yeterliktir. Başarı, özgüven ve motive olma arasında pozitif bir ilişki olduğundan (Jacobsen, Eggen, Kauchak, 2002, akt: Altunçekiç, Yaman, Koray, 2005: 94), bu becerilerin yüksek düzeyde olması başarıyı artırır, düşük düzeyde olması ise başarıyı azaltır. Çünkü bireyler kendilerine güven duyduklarında, öğrenme sürecinde kendilerini daha iyi hissederler ve böylece yüksek düzeyli öğrenme meydana gelir.

Tüm öğretmenlerin bilgi, tutum, değerler, kendi çalışmaları, öğrencileri, alanları, rolleri, sorumlulukları ve son olarak da öğretim yöntemleri ile ilgili varsayım ve

teorileri içeren inanç sistemleri vardır. Öğretmenlerin, tecrübe, okul etkinlikleri, kişilik, eğitim teorisi, okuma ve diğer kaynaklardan beslenen bu inanç sistemleri öğretim etkinliğinin ilk kaynağıdır (Pajartes, 1992, Williams&Burden, 1997, Richards, 1998, akt: Ortaçtepe, 2006: 9).

Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) vurgulanan "öz-yeterlik" kavramı temel alınarak, öğretmen eğitimi yönünde oluşturulmuş bir kavramdır. Bu kavramın, öğretmen davranışlarını irdelemek yönünde, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilir ve dolayısıyla öğretmen yetiştirmede önemli katkılar sağlayabilecek kavramlardan biri olduğu vurgulanmaktadır (Enochs & Riggs, 1990, Dorman, 2001, Pajares, 1996, akt: Ekici, 2006). Çünkü öğretmen öz-yeterlik inancı konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde; öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, daha planlı, düzenli ve bilinçli oldukları, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik yeni yaklaşımlar aramaya istekli oldukları, sınıf yönetiminde pozitif yaklaşımlar kullandıkları, öğrenci başarısını ve motivasyonunu yüksek tutabilmekte daha başarılı oldukları belirtilmektedir.

Öğretme yeterliği inancı güçlü olan öğretmenlerin, bu alanda inancı zayıf olanlara göre daha başarılı uygulamalar gerçekleştirdikleri; öğrencilerle daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri; öğrenci hatalarına karşı daha hoşgörülü oldukları; öğrenci başarısı açısından daha yüksek beklentiler taşıdıkları; yeni fikirlere daha açık oldukları; sınıfta daha istekli davrandıkları; öğrenci başarısında sorumluluk kabul ettikleri; öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi karşılamak için yeni yöntemler ve yeni öğretim materyalleri kullanmaya istekli ve yatkın oldukları; yeni öğretim planları ve stratejileri geliştirdikleri; yeni programlar uyguladıkları; öğrencilerin öğrenme güçlükleri karşısında ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında daha ısrarcı ve dayanıklı oldukları saptanmıştır (Henson, 2001: 2, Henson, Kogan, Vacha-Haase, 2001: 404; Lin ve Tsai, t.y, Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998:54 akt: Kurbanoglu, 2004).

Chacon'a göre yüksek yeterliğe sahip olduğuna inanan öğretmenler çaba gösterdiklerinde zor öğrencilerin bile öğretilerine inanırlar. Aksine düşük yeterlik inancına sahip olan öğretmenler motivasyonu düşük ve zor öğrencilere öğretebilmek için onların yapabileceği az şey olduğuna çünkü öğrenci başarısının dış faktörlere bağlı olduğuna inanırlar. Öğretmenin belli bir alandaki bir konuyu başarılı bir şekilde kazandırmak için gerekli etkinlikleri uygulama ve organize etmedeki yeterliğine

olan inancı, olarak tanımlana öğretmen yeterliğinin teorik temelleri 1970'lere dayanır. O zamandan beri Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı öğretmen yeterliğinin anlamı, ölçülmesi ve onu etkileyen faktörler ile ilgili çalışmalara yön vermiştir (akt: Ortaçtepe, 2006: 10).

1.2.2.2. Rotter'in sosyal öğrenme kuramı

İç denetim odağının dış denetim odağına karşı olduğu kuram, insanların davranışlarından ortaya çıkan ürün ve pekiştireçlerin kendi karakter ve davranışlarına bağlı olma derecesine karşı bunların kendisi dışındaki, şans ve kadere bağlı olma ve başkalarının kontrolü altında olma ya da bunlardan hangisinin olacağını araştırır.

Rotter'in teorisine bağlı olarak araştırmanın iki temel noktası:

1)Öğrenci motivasyonunun büyük bir kısmı ev ortamına bağlı olduğu için öğretmenin yapabileceği fazla bir şey yoktur(dış denetim odağı)

2)Gerçekten uğraşırsam en zor ve motivasyonu düşük öğrencilere bile başa çıkabilirim (iç denetim odağı) (Berman,1976, akt: Byrant, 2007: 15).

İç ve dış denetim odağı Rotter tarafından yaratılmış ve Rand araştırmacıları ilk öğretmen özyeterlik ölçeğini oluşturmuşlardır. Bu ölçek sadece iki kavramı ortaya çıkarmaya çalışmıştır; öğretmenler öğrenci başarısının kendilerine mi yoksa çevreye mi bağlı olduğuna inanıyorlar? Öğrencilerinin öğrenmesi üzerinde kendi kontrollerinin daha fazla olduğuna inanan öğretmenlerin öğrencilerinin daha fazla öğrendiği görülmüştür (Tschannen-Moran&Hoy, 2001, akt: Komlodi, 2007: 50).

1.2.2.3 Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı

İnsanlar zorluklarla karşılaştıklarında, şüpheleri olan ve kişisel yetersizliklerine yoğunlaşan insanlara göre daha çok çaba gösterir ve zorlukların üzerine giderler (akt: Albert, 2007: 40).

Geri dönüt ve övgü gibi sözel iknanın etkisi de ikna eden kişinin yaratıcılığı ve yeteneğiyle ilgili olduğu kadar dönütün anındalık ve özellikBandura'nın (1983, 1991, 1994, 1997) sosyal bilişsel kuramı insan davranışını; bilişsel şekildeki kişisel faktörler, davranışsal faktörler ve çevrenin etkisi arasında süregelen karşılıklı bir ilişki olarak tanımlar (akt: Byrant, 2007: 29).

Bandura (1977) davranış üzerinde etkisi olan iki çeşit beklenti tanımlamıştır.

- 1)Ürün beklentisi; bir kişinin yapılan davranışın bir ürüne yön vermesini beklemesidir.
- 2)Yeterlik beklentisi; bir kişinin ürün ortaya çıkarması beklenen davranışı başarılı bir şekilde yerine getirebileceğine inanmasıdır. Bandura ürün beklentisinin yeterlik beklentisinden farklı olduğunu çünkü insanların belirli bir etkinliğin belli bir ürün ortaya çıkaracağına inanabileceğini fakat gerekli etkinlikleri yerine getirip getiremeyeceğine dair ciddi şüpheleri varsa böyle bir bilginin onun davranışını etkilemeyeceğini savunur (akt: Byrant, 2007: 30).

Sosyal Bilişsel Kurama Göre Özyeterliğin Kaynakları:

Öz-yeterlik, Sosyal Bilişsel Kuramın önemli değişkenlerinden biridir. Bandura (1986), öz-yeterlik algısının "bireyin, belli bir performans" göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, yerine getirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlar. Bandura'ya göre, bir kişinin öz-yeterlik algısı dört kaynaktan beslenmektedir (akt: Açıkar, Umay, 2001) Bunlar(Ortaçtepe, 2006: 12);

1)Bireyin kişisel deneyimleri: Bandura'ya göre kişisel deneyimler yeterlik bilgisinin en etkili kaynaklarıdır. Çünkü başarmak için bir insanın toplayabildiği en doğal tecrübeleri sağlar (Albert, 2007: 40). İnsanlar başarıyı tecrübe ettiklerinde özyeterlikleri yükselir ve devam etmeye daha isteklidirler. Engeller ortaya çıksa dahi daha da güçlenecekler ve aksiliklerle başa çıkabileceklerdir(Sakız, 2007: 48). Kişinin kendi tecrübeleri güçlü yeterlik duygusu yaratmak için en etkili yoldur. Başarılı tecrübeler insanları güçlüklerle başa çıkmak için gereken şeye sahip olduklarına ikna etmeye yardım eder (Byrant, 2007: 30).

2)Başkalarının deneyimleri: Başkalarının başarılarını model olarak görmek ve yeterlik duygusunu artırmak için kullanılır. "insanlar yeterliklerini başkalarının başarılarıyla karşılaştırarak değerlendirmelidirler" (Albert, 2007: 40). Model alma, birinin yeterlikleriyle başkalarının başarılarının sosyal karşılaştırılması gibi başkalarının tecrübeleri özyeterlik inancı hakkında bilgi verir (Sakız, 2007: 48). Başkalarının tecrübeleri sosyal modeller yoluyla bir insanın kendi yeteneklerini yargılayabileceği standartlar belirler. Ancak modelin kişinin aradığı yeterliklere sahip olması gerekir (Byrant, 2007: 30).

3)Sözel ikna: Sözel ikna özyeterliği artırmak için tek başına kullanıldığında sınırlı bir güç olabilir ancak gerçekçi bir şekilde kullanıldığında etkili bir faktördür.

Bandura (1997)'ya göre verilen sorunla başa çıkma konusunda sözel olarak ikna edilen gibi karakteristiğine de bağlıdır (Bandura, 1977, akt: Sakız, 2007: 48). Sosyal ikna diğer insanların sözel yargılarına maruz bırakarak insanların özyeterlik inancının gelişimini sağlayabilir. Sosyal ikna ediciler başarının elde edilebilir olduğuna kişiyi ikna edebilmek için nasıl anlamlı ve pozitif bir değerlendirme yapacaklarını bilirler (Byrant, 2007: 30).

4)Psikolojik ve duyuşsal durum: bu da kişinin kişisel yeterlik yargısını etkileyebilecek psikolojik durumunu içerir. İnsanlar psikolojik durumlarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek güçlü duygusal reaksiyonları yaşayabilirler. Depresif bir psikolojik durum öz yeterliği azaltabilir, pozitif bir mod ise artırabilir (Byrant, 2007: 30). Yeterlikler üzerine karar verirken insanlar psikolojik ve duygusal durumlarından gelen somatik bilgiyi kullanırlar. Etkileyen diğer faktörlere bakıldığında bu bilgi kişisel yeteneğin tek başına doğru tanımı değildir. Olumlu psikolojik duygular özyeterliği artırırken olumsuz duygular düşürür (Pekrun, 2002, akt: Sakız, 2007: 48). Gerilim ve kaygıya yol açan hoş olmayan durumlarla karşılaşmazlarsa insanların başarmak için daha fazla şansları vardır (Albert, 2007: 40).

Sonuç olarak Bandura (1997)'ya göre insanların yeterliklerine olan inançlarının çeşitli etkileri vardır. Bu inançlar insanların yerine getirmek için seçtiği etkinlikleri, ne kadar emek ve çaba sarf ettiklerini, hatalar ve engeller karşısında çabalarını ne kadar sürdüreceklerini, olumsuzluklar karşısında kendilerini toparlayabilmelerini, çevresel talepleri karşılamaya çalışırken ne kadar stres ve üzüntü yaşadıklarını ve algıladıkları başarı düzeyini etkiler (akt: Byrant, 2007: 30).

1.2.2.4. Öğretmen özyeterliğini etkileyen etmenler

Genel terimlerle tartışılrsa da, özyeterlik inançları durumsaldır (Bandura,1986, Raudenbush, Rowan&Cheong,1992). Verilen konu ya da sınıf seviyesinde bir öğretmenin uzmanlık düzeyi ya da öğrencilerin akademik seviyeleri öğretmen özyeterliğini etkileyebilir (akt: Rummel, 2007: 40).

Öğretmen özyeterlik inançları, öğretmen özyeterliğine şekil vermede rol oynayan dışsal güçler olarak tanımlanan okul ortamındaki çeşitli değişkenlere bağlıdır. İklim, liderlik tipi, grup bilinci ve karar verme prosedürleri çalışanlar ve yeterlikleri üzerinde etkilidir (Freidman& Kass, 2002, akt: Komlodi, 2007: 52). İş birliğinin düzeyi,

kararların paylaşılması gibi okul değişkenlerinin öğretmen özyeterliği üzerinde etkisi vardır. Geri dönüt veren sınıf içi etkinlikler gibi eğitsel faaliyetler de öğretmen özyeterliğiyle bağlantılıdır. Güçlü işbirliği, kararların paylaşımı, kaliteli eğitsel faaliyetler gibi tüm bu alanların yüksek öğretmen özyeterliği sağladığı araştırmacılar tarafından bulunmuştur. Tam tersine sınıf yönetimiyle ve düşük öğrenci başarısıyla uğraşan öğretmenlerin düşük özyeterliğe sahip oldukları görülmüştür (Rummel, 2007: 40).

Okul içerisindeki ilişkiler de öğrenme ortamında bireylerin özyeterliğine engel ya da destek olabilir. Friedman ve Kass'a göre yüksek örgütsel yeterlik inancı daha iyi takım katılımını, iş arkadaşları arasında yardımlaşmayı, okul kaynaklarının geniş kullanımını, okulda ortak kararlar alınmasını ve okul toplum bilincinin oluşmasını sağlar (akt: Komlodi, 2007: 52).

1.2.2.5. Öğretmen özyeterliğinin önemi

Özyeterlik ve motivasyon:

Abraham Maslow motivasyonel gelişmeyi incelediğinde öz-kendi konusuna tekrar dikkati çekmiştir. Motivasyon kendini gerçekleştirme ihtiyacı yani bir kişinin son potansiyeline, kapasitesine, yeteneklerine ulaşma ihtiyacıyla yükselir (Pajartes, 2002, akt: Lehman, 2007: 21).

Motivasyon kişisel amaçlara ulaşmak için üstlenilen istemli etkinliği başlatan ve sürdüren güçlerin toplamından oluşur (Hoy, Miksel, 1982:178).

Farklı çalışmalar yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin yaklaşımlarına daha çok güvendiği, daha hazırlıklı hissettiği ve sıra dışı öğrenci talepleri karşısında kaygılarının daha düşük olduğunu göstermiştir (Allinder,1994, Jordan, Stanovich&Roach, 1997, Soodak, Podell&Lehman,1998, akt: Kress, 2007: 24).

Midgey (1989)'e göre de yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin motivasyonları yüksektir. (akt: Komlodi, 2007: 52) Güçlü özyeterlik inancına sahip öğretmenler karşılaştıkları günlük streslerle başa çıkabilirler çünkü olumsuz davranışlar gösteren ve motivasyonu düşük öğrencilerle başa çıkabilecek yeterliklere sahip olduklarına inanırlar (akt: Kress, 2007: 24).

Özyeterlik ve öğrenci başarısı:

Özyeterlik hem öğretmenleri hem de öğrencileri ilgilendirdiğinden eğitim için önemli bir ölçüttür. Araştırmacılar öğretmen özyeterliğinin öğrenci başarısı üzerinde ne rol oynadığını bulmaya çalışmışlardır. Öğretmenlerin özyeterlik tutumları birbirinden farklıdır ve bu farklılıklar öğretmen davranışlarını ve bu yolla öğretmen başarısını etkiler.

Öğretmen özyeterliği sadece öğretmenlerin kişisel olarak ne kadar başarılı olabileceğine olan inancını değil, öğrencilerinin de ne kadar başarılı olacağına olan inancını kapsar (Komlodi, 2007: 52).

Soodak ve Podell (1996) tarafından yapılan bir araştırma özyeterliği düşük olan öğretmenlerin, öğrencinin akademik başarısını koruyacak eğitsel davranışları nadiren ortaya koyduğunu göstermiştir (akt: Payne, 2007: 47).

Ashton ve Webb (1986)'e göre düşük özyeterliğe sahip öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde etkili olup olmadıklarına dair şüpheleri vardır ve sonuç olarak da yeterlik seviyelerini yükseltebilecek aktivitelerden kaçınırlar (akt: Payne, 2007: 46). Buna göre öz yeterliği düşük öğretmenler zor bir durumla karşılaştıklarında onunla başa çıkabilecek gayretleri azalır ya da tamamen vazgeçerler. Bu da onların stres seviyesini yükseltir ve yeterliklerini düşürür. Diğer bir taraftan yüksek öğretebilme inancına sahip öğretmenler kendilerini öğrenci başarısı üzerinde olumlu ve etkili bir faktör olarak görürler. Zor durumlarla karşılaştıklarında daha çok gayret gösterirler ve vazgeçmezler.

Sonuç olarak öğretmen özyeterliği ile öğrencinin sınıf içi performansı ve başarısı arasında direkt bir ilişki vardır (Ashton, 1983, Dembo, Gibson, 1985, Gibson, Dembo, 1984, Smylie, 1988, 1990, Tschannen, Moran, 1998, akt: Lehman, 2007: 35).

1.2.2.6 Öğretmen özyeterliği ve liderlik

Yüksek özyeterliğe sahip öğretmenler tüm öğrencilere özellikle de düşük yeteneğe sahip öğrencilere samimiyet ve sorumluluk kazandırır. Eğitimde büyük adımlar atılması için öğretmenler kendilerine ve öğrencilerine inanmalıdırlar. Araştırmalar öğrenci başarısı ve öğretmen özyeterliği arasında belirgin ilişkiler bulsa da okul sis temi içerisinde öğretmen özyeterliğini etkileyen bir başka faktör de liderliktir (Lehman, 2007: 36).

Araştırmalar okulun olumlu ve sağlıklı bir ikliminin olmasının öğretmen yeterliği üzerinde önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Hoy ve Woolfolk (1993)öğretmen özyeterliğiyle (öğrenciyi etkileyebilirim inancı)müdürün etkisi arasında önemli bağlantılar olduğunu bulmuştur (Albert, 2007: 40).

Kuramsal çerçevede yapılan tartişmalarda da vurgulandığı gibi “öğretimsel liderli” ve “özyeterlik” okulun ve öğrencilerin başarılarında önemli etkilere sahip olan iki değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada bu iki değişken arasındaki ilişkiler analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki problem cümlesi ve alt problemler belirlenmiştir.

1.3.PROBLEM CÜMLEĞİ

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri öğretmenlerin özyeterlikleri üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?

1.4.ALT PROBLEMLER

1. Öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin özyeterlikleri hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları (a) cinsiyet, (b) kıdem, (c) yaş, (d) eğitim durumları değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin özyeterlikleri, (a) cinsiyet, (b) kıdem, (c) yaş, (d) eğitim durumları değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin özyeterlikleri üzerinde, öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarının bir etkisi var mıdır?

1.5. ARAşTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, Bursa il merkezinde çalışan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin özyeterliklerine etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini ve öğretmenlerin

özyeterlik algılarını ölçmek amacıyla öğretmen görüşleri alınmış, sonuçlar karşılaştırılarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin özyeterlikleri üzerindeki etkisi belirlenmiştir.

1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okul eğitimin gerçekleştiği bir sistemdir. Eğitimin tam ve düzgün gerçekleşebilesi için öğrenciyle birebir iletişim kuran ve onun öğretimi üzerinde direkt ilgisi olan yegane kişinin, öğretmenin kendini yeterli hissetmesi gerekir. Öğrenci başarısının büyük bir kısmının öğretmene bağlı olduğu düşünülürse öğretmenin hem kedi öğretme gücüne inanması hem de öğrencilerinin başarılı olacağına dair kendine güvenmesi onun kendini yeterli hissettiğini gösterir. Böyle bir öğretmen özyeterliği yüksek bir öğretmendir. Başarıya dair inancı yüksek olan bir öğretmen başarı yolunda daha emin adımlarla ilerler, motivasyonu ve kendine güveni yüksektir.

Öğretmenlerin öz yeterliğinin yüksek olması için birçok etmen vardır bunlardan önemli bir tanesi de okul müdürlerinin tutumlarıdır. Öğretimsel liderler, öğretimin tam ve düzgün gerçekleşmesi için okulda öğretimi ilgilendiren konularda gerekli önlemleri alır ve yapılması gereken tüm davranışları yerine getirir. Böylece öğretimsel açıdan öğrenci başarısı yükseleceğinden öğretmen de kendini daha yeterli hissedecektir. Ayrıca öğretmenlerin öğretime dair ihtiyaçları karşılanacağından öğretimi gerçekleştirirken daha az engelle karşılaşacak ve motivasyonu düşmeyecektir..

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirmesiyle, öğretmenlerin özyeterlikleri arasında bir bağ vardır. Müdürlerin öğretimsel liderlik tutumları ve öğretmenlerin özyeterlik inançları belirlenirse ikisi arasındaki ilişki de ortaya çıkarılabilir. Böylece okul müdürlerinin tutumları konusunda bir değerlendirme yapılabilir. Bunun artırılması için gerekli çalışmalar yapılabilir.

1.7. SAYILTILAR

1. Seçilen araştırma yöntemi, ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterliklerini ve müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini ölçebilecek niteliktedir.
2. Araştırmaya katılan denekler soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.

3. Kaynaklardan sağlanan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.

1.8. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2007–2008 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bursa il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri ve mezun oldukları okul türü ile sınırlıdır.

3. Genellemeler araştırmanın kapsadığı grup ile sınırlıdır.

1.9. TANIMLAR

Öğretim liderliği: Öğretmeni ve öğretimi geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri, öğretimi denetleme, amaç tanımlama ve öğrenci gelişimini izleme davranış boyutlarından meydana gelen bir liderlik türüdür.

Öğretim lideri: Öğretmenler için daha arzu edilir bir öğretim ortamı, öğrenciler için ise daha iyi bir öğrenme ortamı sağlamaya yönelik olarak okulu üretken hale getiren liderdir..

Etkili okul: Öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en uygun sağlandığı, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okuldur.

Yeterlik: Bir davranışı gerçekleştirme konusunda gerekli özelliklere sahip olma durumudur.

Özyeterlik: Bir davranışı gerçekleştirebileceğine dair gerekli özelliklere sahip olduğuna ve başarılı olabileceğine inanma durumudur.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar özet halinde verilmiştir.

Kabadayı (1982) tarafından “Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin güdülenmesi” konulu İzmir ilindeki 22 okulda görev yapan toplam 420 öğretmenin örneklem olarak alındığı araştırmada şu bulgular elde edilmiştir:

1.Öğretmenler okul müdürlerinin en fazla Yapıyı Kurma boyutundaki davranışları, en az da belirsizlik hoşgörüsü davranışlarını gösterdikleri görüşündedir.

2. Öğretmenler en fazla otonomi, daha sonra güvenlik, kendini gerçekleştirme, kaygı ve sosyal gereksinim alanlarında doyumsuzluk göstermektedirler.

3.Okul müdürlerinin liderlik boyutundaki davranışlarıyla, öğretmenlerin hemen hemen tüm gereksinim alanları arasında anlamlı ve ters yönde bir ilişki bulunmaktadır. Belirsizlik hoşgörüsü boyutundaki liderlik davranışları ile sosyal gereksinim alanları arasında bu anlamlı ilişki gözlenmemiştir. (akt: Aras, 1999: 40)

Gümüseli (1996) tarafından yapılan “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” konulu İstanbul ilindeki 110 ilköğretim müdürü ile örneklem alınan her okuldan, toplam 220 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın amacı İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği özelliklerini belirlemek ve bu görevleri yerine getirirken kendi kişisel özellikleri ile okulun örgütsel özelliklerinden etkilenip etkilenmediklerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

1.Müdür algılarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği görevlerinden, okulun amaçlarını açıklama varlığını hissettirme öğretmenleri çalışmaya özendirme olmak üzere dört görevi her zaman yaptıkları görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

2. Okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını kullanma, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulamadan oluşan yedi görevi çoğunlukla yerine getirdikleri görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ışığında, müdürler kendilerini öğretim liderliği konusunda yeterli görmektedirler.

3. Öğretmenlere göre ise müdürler, kendi algılarından daha düşük derecede bu görevler yerine getirmektedirler.

4. Hizmetiçi eğitim kurslarına 1-2 kez katılan müdürler, hiç katılmayanlara göre eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, son olarak da öğrencileri öğrenmeye özendirme anlamı olarak daha yüksek düzeyde yerine getirdiklerini algılamışlardır.

Polat (1997) tarafından yapılan “İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri” konulu çalışmada Kars il merkezinde bulunan 14 ilkokul ile 4 ilköğretim okulunun birinci kademesinde çalışmakta olan 160 öğretmen örneklem olarak alınmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenler okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını orta düzeyde sergilediklerini belirtmişlerdir.

2. Genç öğretmenleri kendilerinden daha yaşlı öğretmenlere göre, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme derecelerini daha olumsuz olarak algılamaktadırlar ve bayan öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlere göre daha düşük ve olumsuz yöndedir.

3. Öğretmenler, müdürlerinden ortanın üzerinde bir öğretimsel liderlik beklentisi içerisindedirler. 21-30 yıl arası öğretmenler kendilerinden daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az beklentiye sahiptirler. Öğretim liderliğinin tüm boyutlarında öğretmen algıları düşük, beklentileri ise algılarına göre daha yüksektir.

Tanrıöğen (1998)'in yaptığı, “Temeleğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları” konulu araştırmanın amacı temeleğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemektir. Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik Envanteri aracılığıyla toplanmış ve 1997–1998 öğretim yılında İzmir il

merkezinde görev yapan 444 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır.

1. Temeleğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları; öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri, öğretimi denetleme, amaç tanımlama ve öğrenci gelişimini izleme şeklinde altı boyuttan oluşmaktadır.

2. Kadın ve erkek öğretmenlerin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin öğretimsel liderlik konusundaki beklentilerini etkileyici bir etken olmadığı ileri sürülebilir.

3. Kıdem değişkeninin öğretmenlerin bekledikleri öğretimsel liderlik beklentilerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kıdemi 11 yıl ve üstü olan öğretmenlerin beklenti puanları ortalaması, kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin beklenti puanlarının ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksek olarak bulunmuştur.

4. Devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Taş (2000) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri” konulu araştırmanın evrenini, Burdur Isparta illeri merkez ilçelerinde görevli 78 ilköğretim okulunda görevli okul müdürleri ile öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlere göre yöneticiler, okulun çevresini öğrenme ve öğretmeye uygun hale getirmek için çalışma, yeni göreve başlayan öğretmenlerin yetiştirilmesi için imkân ve ortam sağlama, öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yapılmasını sağlama, okul ile çevre arasında öğretim konusundaki çatışmaları gidermek için çalışma, öğretmenler kurulunca alınmış olan kararlara uyma, öğretime yardım eden bir okul atmosferi geliştirmeye ilişkin davranışları her zaman yerine getirmektedirler.

2. Yöneticilere göre ise, öğretmen ve velilerle işbirliği yapma, yeni göreve başlayan öğretmenlerin yetişmesi için imkân ve ortam sağlama, öğrenmeyi engelleyen problemlerin temeline inerek çözmeye çalışma, öğretmenler kurulunca alınmış olan kararlara uyma, çalışanlar için güven ortamı oluşturma davranışlarını her zaman yerine getirmektedirler.

3. Öğretmenlere göre müdürler, personelini değerlendirirken öğretmenin

mesleğindeki başarısı ve kişiliği ile bütün olarak değerlendirme davranışını nadiren göstermektedirler.

Morgil, Seçken ve Yücel (2004) tarafından “kimya öğretimine yönelik özyeterlik inanç ölçeği” aday öğretmenlerin üniversite sınavında bu bölümü tercih etme sıraları göz önünde bulundurularak kimya öğretimindeki özyeterliklerini belirlemek amacıyla Hacettepe Üniversitesi Kimya Öğretmenliği Bölümü öğrencisi 200 aday öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şunlardır:

1. Kimya öğretmenleri dersteki aktiviteler konusunda kaygılıdır, öğretmen olarak kendilerine güvenmemektedirler ve öğretmen olmanın gerektirdiği özelliklere sahip olmadıklarını hissetmektedirler.

2. Bu olumsuz düşüncelere rağmen aday öğretmenler kimya öğretimi için gerekli teorik alt yapıya sahip olduklarına, öğrencilerin isteklerine cevap verebileceklerine, iş arkadaşlarıyla işbirliği ve eğitim hakkında görüş alışverişi yapabileceklerine inanmaktadırlar.

3. Bu araştırmada öğretmenlerin kimyaya karşı yeterlik tutumları ve cinsiyetleri arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Erkek aday öğretmenler bayanlardan daha yüksek yeterliğe sahip olduklarını belirtirken, kimyaya karşı olumlu tutum geliştiren öğretmenler daha etkili bulunmuştur.

4. Son olarak da üniversite sınavında bu bölümü tercih etme sırasıyla öğretmen yeterliği arasında bir ilişki bulunmamıştır.(akt: Ortaçtepe, 2006:33)

Altunçekiç, Yaman ve Koray'ın (2005) yaptığı öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırmada araştırmanın amacı farklı anabilim dallarında eğitim gören öğretmen adaylarının problem çözme ve fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini ise, 2003–2004 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kastamonu Eğitim Fakültesinde eğitim gören Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf Öğretmenliği adaylarından seçilen 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın genel amacına ilişkin olarak elde edilen önemli bulgular şöyle özetlenebilir:

1. Sınıf Öğretmenliği, Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dallarında eğitim gören öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre fen öğretimine

yönelik öz-yeterlilik inanç puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Farklılık birinci sınıfta bulunan öğrencilerle diğer sınıflarda bulunan öğrenciler arasındadır. Farklılığın diğer sınıflardaki öğrenciler lehine meydana geldiği belirlenmiştir.

2. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre cinsiyetin, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarında önemli bir etkisi olmadığı söylenebilir.

3. Öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim türüne göre fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre, mezun olunan ortaöğretim türü öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerinde önemli bir değişken değildir.

4. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç düzeyi arttıkça problem çözme becerisinin de arttığı görülmektedir. Öz-yeterlilik inanç düzeyinin, problem çözme becerisini % 18 oranında açıklayabildiği görülmektedir.

Can (2007) tarafından yapılan “ilköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği” isimli çalışmanın amacı; bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasında ne kadar yeterli olduğunu saptamak ve bu konuda öneriler geliştirmektir. Geliştirilen ölçek Kayseri örnekleminde 235 öğretmen, yönetici ve denetmene uygulanmış sağlanan verilere göre elde edilen bulgular şöyle özetlenmiştir:

1. Okul yöneticilerinin yeni öğretim programları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, programla ilgili araç gereçlerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılmadıkları ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamlar hazırlama yeterliliğine de işlevsel düzeyde sahip olmadıkları görülmüştür.

2. Okul yöneticilerinin öğretim program ve olanlarının sınıftaki uygulamalarını izleme ve öğretmenlere rehberlik yapma yeterlilikleri de sınırlı gözlenmektedir.

3. Yöneticilerin sınıf ziyaretleri öğretmen toplantılarına katılma, öğrencilerle konuşma gibi okuldaki zamanlarının çoğunu öğretimsel etkinliklerle geçirme yeterlilikleri de “az” ortaya çıkmıştır.

2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Niece (1983) tarafından etkili öğretimsel liderlik üzerine yapılan araştırmada etkili öğretimsel liderlerin üç konuda diğer yöneticilerde ayrıldığı belirtilmiştir:

1. Etkili öğretimsel liderler uyumludur. Diğer iş görenlerle etkileşim halindedir. Bu yöneticiler kendilerini gözden uzakta tutmazlar. Okulun günlük iŐlerinden kendilerini izole etmezler ve okuldaki tüm bireylerle sıklıkla etkileŐirler.

2. Etkili yöneticiler meslektaşlarıyla hem formal hem de informal seviyede iletiŐimlerini sürdürürler.

3.Etkili öğretimsel liderlerin akıl hocalığı yaptığı yönetimsel pratisyenleri vardır. (akt: Çalhan, 1999: 39)

Krug (1992) tarafından yapılan araştırmada, yönetici ve öğretmenin okul öğretim liderliği ve okul iklimine ilişkin değerlendirmeleri, öğrencilerin okul iklimini değerlendirmesi, matematik ve okuma alanında öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler araŐtırılmıŐtır. Araştırmaya 72 okul yöneticisi, 1523 öğretmen ve 9415 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda yöneticilerin kendilerini değerlendirdikleri öğretim liderliğinin, misyon tanımlama, program ve öğretimi yönetme, öğretimi denetleme ve destekleme, öğrenci gelişimini gözetleme ve öğretim ikliminin gelişmesine yardımcı olma boyutları ile öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki bulunmuştur. (akt: Çalhan, 1999: 43)

Blase ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan ABD'nin değerlik bölgelerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde 800'den fazla öğretmenin katıldığı araŐtırmalarında, etkili olan öğretim liderinin diğer yöneticilerden farklı olarak Şunları yaptığını ortaya çıkarmıştır:

1. Öğretmenlerle, öğrenme ve öğretme konusunda açık ve özgür bir Şekilde konuşma. Onlarla iŐbirlikçi ve tehditkâr olmayan bir ortaklık yaratmak için çalışma.

2. Zaman yaratma ve öğretmenler arası ilişkileri destekleme.

3. Öğretmenlere yetki verme ve mesleki gelişimlerinden korkmama.

4. Okuldaki karar alma sürecine öğretmenleri seve seve dahil etme.

5. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için istekli olduklarına inanma.

6. Ağır kontroller yapmama.(akt: Bayraker, 2003: 44)

Howell'in (2006) "İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik Algısıyla Öğrencilerin Sınıf İçi Performanslarının Karşılaştırılması" konulu çalışmanın amacı, Idaho standart başarı testiyle ölçülen öğrenci başarısının, öğretmenin özyeterlik algısı ve öğretmenlik tecrübesiyle karşılaştırılmasıdır. Güneybatı Idaho okul bölgesindeki ortalama 375 öğrenciden alınan öğrenci başarısı sonuçlarıyla, 410 öğretmene uygulanan özyeterlik testi sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi de göz önünde bulundurularak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğretmen özyeterlik algısı ve öğretmenlik tecrübesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

2. Öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi ve öğrenci performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aksine öğrenci performansı ve öğretmenin tecrübesi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

3. Öğretmen özyeterlik algısı ve öğrencilerin sınıf içi performansı arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin matematik ve okuma derslerinde özyeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin öğrencilerinden daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Rummel (2007) tarafından yapılan "öğretmenlerin özyeterlik inançları ve öğrencilerinin sınıfta kalmalarına dair izin vermeleri arasındaki ilişki" konulu araştırma, Virginia'daki bir okul bölgesinde 236 tam ve yarım gün çalışan öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Çalışmanın amacı sınıfta kalmasına salık verilen öğrenci sayısı ile öğretmenlerin özyeterlikleri arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaktır. Çalışmanın sonucunda:

1. Öğretmen özyeterliği ve öğrencilerin sınıfta kalma oranı arasında bir ilişki bulunmamış fakat bunun sebebinin düşük örneklem sayısı ve alanın sınırlılığı olabileceği belirtilmiştir.

2. Öğrenci başarısının, sınıfta kalmanın en büyük göstergesi olduğu tespit edilmiş ve öğretmen özyeterliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin ilerideki araştırmalarda ele alınabileceği belirtilmiştir.

3. Öğretmen özyeterliğinin ilk beş yıl boyunca şekillendiği, bu sürede özyeterliği düşük kalan öğretmenlerin mesleği bıraktıkları bulunmuştur. Bu yüzden öğretmen özyeterlik algılarıyla, öğretmenlikte geçen tecrübeleri arasında bir ilişki bulunmaması şaşırtıcı değildir.

4.Son olarak, beklenmesine rağmen, öğretmenlerin öğretim tecrübeleriyle öğrencilerinin sınıfta kalmalarına salık verme oranları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Shonta ve Smith (2007) tarafından yapılan “Müdürlerin ve Öğretmenlerin Müdürlerin Öğretimsel Liderliklerine Karşı Algıları” adlı çalışmada amaç okul müdürlerinin öğretimsel liderliği kullanma miktarlarının öğretmen ve müdür algılarına göre belirlenmesidir. Çalışmaya Missouri eyaletinden 200 öğretmen ve 200 okul müdürü katılmıştır. Bu araştırma sonucunda, öğretmenler için müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını kullanma algıları müdürlerin algılarına göre çok düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışına dair algılarıyla kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca okul müdürlerinin kıdemleri ile öğretimsel liderlik davranışlarını göstermeye dair algıları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretimsel liderlik ve öğretmen özyeterliği ile ilgili ile, gerek Türkiye’de gerek yurt dışında bir çok araştırma yapılmıştır. Literatürde öğretimsel liderlik kavramı ve öğretmen özyeterliği kavramının ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında öğretimsel liderlikle ilgili olarak öğretmen algısı, okul müdürlerinin bu davranışı yerine getirme düzeyleri ve bu davranışın okul iklimine etkisi üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin özyeterlik algısı konusunda ise, bunun öğrenci başarısına etkisi ve öğretmenlerin yeterlik düzeyleri üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada ise, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlikleri üzerine algıları ve özyeterlikleri saptanarak, müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin özyeterlikleri üzerindeki etkisi saptanarak okullardaki yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışlarının daha etkin olması ve böylece öğretmenlerin özyeterliklerine bu durumun olumlu yönde yansımaları hedeflenmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 YÖNTEM

İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özyeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005: 77).

Bu araştırmada ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özyeterlikleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışmadır.

3.2 EVREN

Bu araştırmanın evrenini, 2007 – 2008 eğitim - öğretim yılı bahar döneminde Bursa il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan 11629 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır.

Evrene ait istatistikî bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1. Evrenin cinsiyete göre dağılımı

<i>Cinsiyet</i>	N	%
Bayan	6163	53
Bay	5466	47
Toplam	11629	100

3.3 ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini evrende bulunan 11.629 öğretmen arasından rastgele seçilen 372 (% 10,87) sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemdaki öğretmen sayısı, aşağıdaki formül kullanılarak bulunmuştur (Balcı, 1995b: 111):

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} = 372$$

$$1 - \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Hoşgörü düzeyi (.05 ya da .01)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.96 ya da 2.58)

PQ= (.50) . (.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.

Yukarıdaki formül uygulanarak, evrendeki 11.629 öğretmen için uygun örneklem sayısı 372 olarak hesaplanmıştır. Örnekleme ait istatistikî bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.2. Örneklemin cinsiyete göre dağılımı

<i>Cinsiyet</i>	N	%
Bayan	241	65
Bay	131	35
Toplam	372	100

3.4 VERİ TOPLAMA ARACI

3.4.1 Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, Kurşunçolu tarafından geliştirilen “Öğretimsel Liderlik Envanteri” uygulanmıştır. Kurşunoğlu (2008), Tanrıoğen (1998) tarafından geliştirilen “Öğretimsel Liderlik Envanteri” ne yeni maddeler ekleyerek ve bazı maddeler çıkarılarak 53 maddelik yeni bir ölçek oluşturmuştur. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışması 200 öğretmenlerden oluşan pilot gruba uygulanmıştır. Ölçek üzerinde yapılan güvenirlik analizinde iç tutarlılığa bakılmış ve ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .984 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.3. Öğretimsel liderlik envanteri için algıları derecelendirme

<i>Katılma derecesi</i>	
Tamamen katılıyorum	(4.20-5.00)
Katılıyorum	(3.40-4.19)
Çok az katılıyorum	(2.60-3.39)
Katılmıyorum	(1.80-2.59)
Hiç katılmıyorum	(1.00-1.79)

Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla, Turkish Teachers' Sense Of Efficacy Scale (TTSES) uygulanmıştır. Teachers' Sense Of Efficacy Scale, Tschannen-Moran Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 24 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır; bu boyutlar: öğrenci katılımı, öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin orijinal formunun güvenirlik kat sayısı .94 olarak bulunmuştur. Türkçeye Aydın, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından Türk Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları (Turkish Teachers' Sense of Efficacy Scale) olarak uyarlanan ölçek, ilk olarak Türkiye'nin dört büyük şehrindeki altı üniversiteden 628 aday öğretmene uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçek üzerinde yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı tüm anketin güvenirlik kat sayısı .93 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.4. Özyeterlik ölçeği için algıları derecelendirme

<i>Katılma derecesi</i>	
Çok yeterliyim	(4.20-5.00)
Oldukça yeterliyim	(3.40-4.19)
Biraz yeterliyim	(2.60-3.39)
Çok az yeterliyim	(1.80-2.59)
Yetersizim	(1.00-1.79)

Her iki ölçekte de her bir öğretmenin vermiş olduğu cevabın aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmıştır. Öğretmenlerden her maddenin karşısında bulunan seçeneklerden birinin işaretlenmesi istenmektedir.

Katılma derecesi aralıkları $\frac{n-1}{n}$ formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu

1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005: 121). Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005: 121). Buna göre bulunan aritmetik ortalama 4.20-5.00 arasında ise “çok yüksek”, 3.40-4.19 arasında ise “oldukça yüksek”, 2.60-3.39 arasında ise “orta”, 1.80-2.59 arasında ise düşük, 1.00-1.79 arasında ise “çok düşük” olarak değerlendirilmiş ve bu bağlamda yorumlanmıştır.

3.4.2 Ölçeğin Güvenirliği ve Geçerliği

Anket sorularının güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha tekniği uygulanmış ve tablo 3.5'teki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3.5. Ölçeğin güvenirlilik katsayısı

	<i>Alpha Cronbach</i>
Öğretimsel liderlik envanteri için güvenirlilik kat sayısı	.983
Özyeterlik ölçeği için güvenirlilik kat sayısı	.936

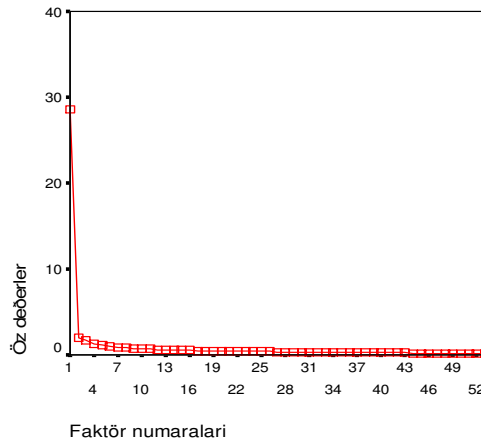
Öğretimsel Liderlik Envanterinin Geçerlik Çalışması:

Güvenirlilik kat sayısı yüksek olan bir ölçekten elde edilen güvenirlilik kat sayısının karekökü o ölçeğin geçerlik kat sayısı olarak düşünülebilir (Karasar, 2002:151). Bu duruma göre öğretimsel liderlik anketinin geçerlik kat sayısının;

$$\sqrt{.983} = .991 \text{ olduğu görülmektedir.}$$

Öğretimsel liderlik envanterinin temel boyutlarını ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Analizde, ölçek Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile sınanmış ve maddelerin faktör yük değerleri incelenmiştir. Faktör analizinde, değişkenlerin kaç faktörü ölçtüğünü saptamak için, öz değeri 1 ya da 1'den büyük olan faktörler göz önüne alınmıştır. Tavşancıl (2005:48)'a göre, özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler yoruma esas alınmalıdır. Kaiser normalleştirilmesine göre öz değeri 28,599, 1,984, 1,735, 1,261, 1,057 olan, 1,00'in üzerinde beş faktör bulunmuştur; ilk faktör tek başına varyansın % 53,960'ını açıklarken, beş faktör birlikte varyansın %65,351'ini açıklamıştır. Yapılan analizde ölçeğin tek faktörlü olduğu görülmüştür. Büyüköztürk (2004)'e göre, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha olması yeterli görülmektedir. Öğretimsel liderlik envanterinin birinci faktörü varyansın %53,96'sını açıkladığı için, ölçeğin öğretmen algısına göre oklu müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyini tek boyutlu olarak ölçtüğü varsayılmıştır. Şekil 1'de faktörlerin değerlerine göre çizilen çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde birinci maddeye ait faktör yükü ile onu izleyen maddelerin faktör yükü arasında önemli sayılabilecek bir fark gözlenmiştir. Yine aynı şekilde faktör analizinde 1. faktör yüküne ait öz değer 2. faktör yüküne ait öz değerden çok farklı olması ve 2.

faktör yüküne ait öz değerlerin bir ölçü olabileceği söylenebilir (Crocker & Algina, 1986:343, Lord, 1980:21). Bu durum ölçeğin tek boyutlu olduğunun doğrulamaktadır. (Samsa, 2005:55).



Şekil 3.1. Öğretimsel liderlik envanterinde yer alan maddelerin faktör yükleri-çizgi grafiği (scree plot)

Ölçek her ne kadar tek boyutlu çıksa da ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri hesaplandığında 5 alt boyuttan (A.B) oluştuğu görülmüştür. Sonuçlar tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretimsel liderlik ölçeğinde yer alan soruların alt boyutlara göre dağılımı

Madde No	Faktör ortak varyansı	Alt Boyutlar					Başlangıç Özdeğerleri		
		1.A.B	2 A.B	3. A.B	4. A.B	5. A.B	Toplam	% Varyans	% Kümülatif
Soru 1	.638			.630			28.599	53.960	53.960
Soru 2	.648			.675			1.984	3.743	57.703
Soru 3	.592			.620			1.735	3.274	60.997
Soru 4	.588			.629			1.261	2.379	63.356
Soru 5	.580			.454			1.057	1.995	65.351
Soru 6	.586			.581			.994	1.876	67.227
Soru 7	.674					.490	.881	1.662	68.889
Soru 8	.747					.646	.854	1.612	70.500
Soru 9	.745					.792	.761	1.436	71.936
Soru 10	.680			.591			.738	1.393	73.329
Soru 11	.632			.623			.672	1.268	74.597
Soru 12	.643			.549			.616	1.162	75.759
Soru 13	.729				.651		.581	1.095	76.854
Soru 14	.711				.723		.578	1.090	77.944
Soru 15	.601			.434			.522	.985	78.930

Soru 16	.551	.405		.514	.970	79.900
Soru 17	.544		.472	.485	.915	80.815
Soru 18	.545		.495	.477	.900	81.715
Soru 19	.606	.474		.462	.871	82.586
Soru 20	.630	.576		.448	.845	83.432
Soru 21	.683	.604		.429	.809	84.240
Soru 22	.716	.583		.404	.763	85.003
Soru 23	.623	.498		.396	.748	85.751
Soru 24	.535	.524		.382	.721	86.472
Soru 25	.668	.624		.377	.711	87.183
Soru 26	.695	.662		.363	.685	87.868
Soru 27	.629	.522		.339	.640	88.509
Soru 28	.608	.555		.327	.618	89.127
Soru 29	.698	.515		.326	.615	89.742
Soru 30	.648	.618		.319	.601	90.343
Soru 31	.652	.552		.311	.586	90.929
Soru 32	.713	.595		.305	.576	91.505
Soru 33	.674	.717		.285	.538	92.043
Soru 34	.776	.742		.281	.531	92.574
Soru 35	.653	.676		.272	.512	93.588
Soru 36	.645	.696		.266	.502	94.076
Soru 37	.685	.552		.259	.488	94.549
Soru 38	.672	.688		.250	.473	94.556
Soru 39	.656	.544		.239	.451	95.000
Soru 40	.640	.615		.234	.442	95.441
Soru 41	.680	.625		.227	.429	95.871
Soru 42	.692	.571		.221	.418	96.288
Soru 43	.595	.541		.220	.415	96.703
Soru 44	.738	.602		.198	.373	97.077
Soru 45	.688	.667		.195	.368	97.445
Soru 46	.675	.585		.189	.357	97.802
Soru 47	.692	.689		.185	.349	98.151
Soru 48	.698	.745		.179	.338	98.488
Soru 49	.671	.696		.173	.326	98.814
Soru 50	.720	.701		.167	.315	99.129
Soru 51	.594	.583		.164	.310	99.439
Soru 52	.635	.613		.153	.287	99.727
Soru 53	.622	.550		.145	.273	100.00

Oluşan alt boyutların ölçek sorularına göre dağılımı ek:1’de verilmiştir.

Öğretimsel liderlik envanterinin alt boyutlarının Alpha Cronbach kat sayıları hesaplanmış ve tablo 3.7'deki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3.7 Öğretimsel liderlik envanterinin alt boyutlarının Alpha Cronbach kat sayıları

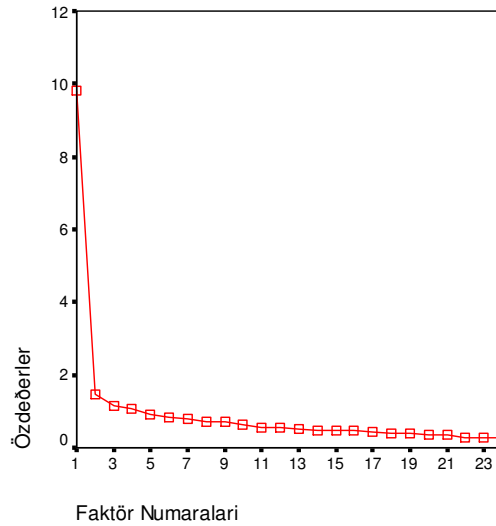
1. A.B	2. A.B	3. A.B	4. A.B	5. A.B
.968	.956	.930	.830	.893

Özyeterlik Ölçeğinin Geçerlik Çalışması:

Özyeterlik ölçeğinin geçerlik kat sayısı;

$$\sqrt{.936} = .967 \text{ olarak bulunmuştur.}$$

Özyeterlik ölçeğinin temel boyutlarını ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Analizde, ölçek Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile sınanmış ve ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri incelenmiştir. Faktör analizinde, değişkenlerin kaç faktörü ölçtüğünü saptamak için, öz değeri 1 ya da 1’den büyük olan faktörler göz önüne alınmıştır. Kaiser normalleştirilmesine göre öz değeri 9,827, 1,456, 1,157, 1,062 olan, 1,00’in üzerinde dört faktör bulunmuştur; ilk faktör tek başına varyansın % 40,947’sini açıklarken, dört faktör birlikte varyansın %56,262’sini açıklamıştır. Yapılan analizde ölçeğin tek faktörlü olduğu görülmüştür. Büyüköztürk (2004)’e göre, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha olması yeterli görülmektedir. Özyeterlik envanterinin birinci faktörü varyansın %40,947’sini açıkladığı için, ölçeğin öğretmen özyeterlik algısını tek boyutlu olarak ölçtüğü varsayılmıştır. Şekil 2’de faktörlerin değerlerine göre çizilen çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde birinci maddeye ait faktör yükü ile onu izleyen maddelerin faktör yükü arasında önemli sayılabilecek bir fark gözlenmiştir. Yine aynı şekilde faktör analizinde 1. faktör yüküne ait öz değer 2. faktör yüküne ait öz değerden çok farklı olması ve 2. faktör yüküne ait öz değer bir ölçü olabileceği söylenebilir (Crocker & Algina, 1986:343, Lord, 1980:21). Bu durum ölçeğin tek boyutlu olduğunun doğrulamaktadır. (Samsa, 2005:55).



Şekil 3.2.Özyeterlik ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yükleri-çizgi grafiği (scree plot)

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri hesaplanarak, sonuçlar tablo 3.13’de verilmiştir.

Tablo 3.8 Özyeterlik ölçeğinde yer alan soruların alt boyutlara göre dağılımı

Madde No	Faktör ortak varyansı	Faktör Yükleri				Başlangıç Özdeğerleri		
		1. A.B	2. A.B	3. A.B	4. A.B	Toplam	% Varyans	% Kümülatif
Soru 1	.675				.657	9.827	4.947	40.947
Soru 2	.615				.676	1.456	6.068	47.015
Soru 3	.656				.661	1.157	4.820	51.835
Soru 4	.601				.649	1.062	4.426	56.262
Soru 5	.555		.577			.906	3.776	60.037
Soru 6	.555		.538			.840	3.500	63.538
Soru 7	.447		.585			.805	3.353	66.890
Soru 8	.337	.352				.721	3.002	69.893
Soru 9	.443	.402				.696	2.901	72.794
Soru 10	.424		.579			.655	2.731	75.525
Soru 11	.527		.619			.563	2.344	77.870
Soru 12	.557	.639				.555	2.312	80.182
Soru 13	.578			.586		.532	2.215	82.397
Soru 14	.653	.702				.496	2.067	84.464
Soru 15	.681			.716		.486	2.025	86.489
Soru 16	.534	.555				.470	1.959	88.448
Soru 17	.515	.581				.445	1.855	90.303
Soru 18	.519		.595			.404	1.684	91.986
Soru 19	.762			.816		.380	1.584	93.571
Soru 20	.566		.582			.363	1.513	95.083

Soru 21	.598		.682	.339	1.412	96.495
Soru 22	.491	.551		.295	1.231	97.726
Soru 23	.593	.567		.279	1.164	98.890
Soru 24	.621	.574		.266	1.110	100.00

Özyeterlik ölçeğinde oluşan faktörlerin ölçek sorularına göre dağılımı ek:2'de verilmiştir.

Tablo 3.9 Özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarının Alpha Cronbach kat sayıları

1. A.B	2. A.B	3. A.B	4. A.B
.870	.814	.823	.810

3.4.3 Ölçeğin Uygulanması

Ölçeğin ilköğretim okullarında uygulanabilmesi için Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli onay alınmış ve uygulamaya başlanmıştır (Ek - 1).

Ölçek, araştırmacı tarafından Bursa il merkezindeki, rast gele seçilen resmi ilköğretim okullarına gidilerek uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri 2007–2008 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Ölçek formu, toplam 412 öğretmene dağıtılmış ve 381 tanesi geri alınmıştır. Geri alınan ölçeklerden eksik doldurulanlar elendikten sonra 372 ölçek araştırma kapsamına alınmıştır.

3.5 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla standart sapma, ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi, doğrusal regresyon analizi (Regresyon analizi, değişkenler arasındaki ilişkiyi saptama yollarından biridir (Kaptan, 1981:267).) gibi istatistik tekniklerden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin özyeterliği arasındaki ilişkilere ait verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

4.1 ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları hangi düzeydedir?” biçiminde belirtilmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve tablo 4.1 de gösterilen değerler elde edilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarını betimleyen istatistik değerleri

	n	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	Ss
Deneklerin ortalama puanları	372	63	265	197.80	37.30

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalaması 197.80 standart sapması ise 37.30 olarak hesaplanmıştır. Dağılım normal bir dağılım olduğu için, aritmetik ortalamaya (197.80) bir standart sapma (37.30) eklenerek ve ortalamadan bir standart sapma çıkarılarak, öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları üç düzeyde sınıflandırılmıştır. Buna göre, ortalamanın sağındaki sınır değeri 235.10 olarak belirlenmiştir. 235.10 değerinin üzerindeki puanlar “yüksek algı” düzeyini oluşturmaktadır. Ortalamanın solundaki sınır değeri ise 160.50 olarak belirlenmiştir. 160.50’nin altındaki puanlar “düşük algı” düzeyini, bu iki değer arasındaki puanlar ise “orta algı” düzeyini oluşturmaktadır.

Hallinger (1983) tarafından yapılan çalışmada, müdürlerin, genel olarak, öğretim

liderliği görevlerinin tümünden yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Polat (1997)'ın çalışmasında öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri konusundaki algıları “orta” düzeyde bulunmuştur.

Tablo 4.2’de öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algı puanlarının frekansları alınmıştır. Buna göre, Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algı puanları “orta” düzeydedir. Öğretmenlerin % 67.5’i “orta” düzeyde, % 16.1’i “yüksek”, % 16.4’ü ise “düşük” düzeyde algıya sahiptir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algı puanlarının frekans değerleri

Puanlar	Frekans	%	Düzye
235 ve üstü	60	16.1	Yüksek
160 – 235	251	67.5	Orta
160 ve altı	61	16.4	Düşük
Toplam	372	100	

Tablo 4.3. Öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algı düzeyleri

Maddeler	n	\bar{X}	Ss	Katılma Düzeyi
Çalışanları doğrudan ilgilendiren bilgileri zamanında iletir.	372	4.18	.798	Katılıyorum
Mesajların ilgili tüm bireylere ulaşmasını sağlar.	372	3.98	.895	Katılıyorum
Okulan amaçlarının anlaşılması ve doğru yorumlanmasına çalışır.	372	3.92	.824	Katılıyorum
Eğitim ile ilgili yüksek beklentilerini öğretmen ve öğrencilere iletir.	372	3.92	.899	Katılıyorum
Okulun tüm kaynaklarını öğretimin verimli olması için öğretmenlerin hizmetine sunar.	372	3.91	.947	Katılıyorum
Değerlendirme çalışmalarını güvenilir ölçütlere dayandırır.	372	3.90	.891	Katılıyorum
Eğitim-öğretim programlarının gerçekleştirilebilmesi için en uygun ortamı hazırlar.	372	3.90	.892	Katılıyorum
İyi bir dinleyicidir.	372	3.90	.936	Katılıyorum
Okulun amaçlarını her fırsatta vurgular.	372	3.89	.881	Katılıyorum
Eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde tüm görevlilerin rol almasını sağlar	372	3.89	.905	Katılıyorum
Okul personelinin görev ve sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olur.	372	3.89	.864	Katılıyorum
Öğretmen-öğrenci-veli arasındaki çatışmaları okulun verimliliğini artıracak yönde çözer.	372	3.87	.957	Katılıyorum
Periyodik olarak yapılan toplantılarda eğitim-öğretim etkinliklerini öğretmenlerle tartışır.	372	3.87	.841	Katılıyorum
Okul personeliyle açık ve net bir iletişim kurar.	372	3.87	.979	Katılıyorum
Eğitim-öğretimle ilgili sorunların çözümünde öğretmenlerle birlikte hareket eder	372	3.85	.975	Katılıyorum
Öğretmenlerin duygu, düşünce ve gereksinimlerine önem verir.	372	3.84	1.011	Katılıyorum
Öğretmenleri çağdaş öğretim yöntemlerini öğrenmeleri ve	372	3.84	.934	Katılıyorum

uygulamaları için teşvik eder.				
Yetkilerini personel için tehdit unsuru olarak kullanmaktan kaçınır.	372	3.83	.967	Katılıyorum
Sadece formal (resmi) değil, informal (doğal) iletişim kanallarını da kullanır.	372	3.83	.971	Katılıyorum
Ödül ve ceza sistemlerini sadece verimi ve morali yükseltmek amacıyla uygular.	372	3.82	.938	Katılıyorum
Öğretimi geliştirici etkinlikler düzenleyerek, öğretmenleri eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar eder.	372	3.81	.875	Katılıyorum
Öğretmenleri mesleklerinde gelişmeleri ve ilerlemeleri doğrultusunda teşvik eder.	372	3.81	.957	Katılıyorum
Öğrencilerin gelişimini engelleyici etkenleri ortadan kaldırmak için çaba sarf eder	372	3.79	.930	Katılıyorum
Okulun amaçlarını ve misyonunu öğretmenlerle tartışır.	372	3.79	.960	Katılıyorum
Okul personelinin, öğrencileri ve velileri okuldaki etkinliklere ilişkin görüş bildirmeye teşvik eder.	372	3.78	.887	Katılıyorum
Ders araç- gereçlerini her zaman kullanılmaya hazır bulunmasını sağlar.	372	3.77	.940	Katılıyorum
Eğitim sürecine ilişkin kararlara öğretmenlerin katılmalarını destekler.	372	3.77	.969	Katılıyorum
Okul kütüphanesini öğrencilerin rahatça yararlanmalarını sağlar	372	3.76	.978	Katılıyorum
Yapılan denetimlerin ışığında başarının artırılması yolunda önlemler alır.	372	3.75	.948	Katılıyorum
Öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi amacıyla öğretmenler arasında işbirliği sağlar.	372	3.75	.937	Katılıyorum
Okul kütüphanesini her türlü eğitsel kaynak bakımından zenginleştirir.	372	3.74	.934	Katılıyorum
Okul personelinin yaptığı işten doyum sağlamasına önem verir.	372	3.73	1.003	Katılıyorum
Öğrenci performansındaki gelişmeleri izler.	372	3.73	.937	Katılıyorum
Öğretmenlerin özel sorunlarının çözümüne yardımcı olur.	372	3.73	1.066	Katılıyorum
Öğretmen ve öğrenciler arasında güvene dayalı ilişkiler geliştirilmesine yardım eder.	372	3.72	.954	Katılıyorum
Okul laboratuvarlarını yeterli ve hazır bulundurur.	372	3.71	.991	Katılıyorum
Öğretmenlerle sık sık yüz yüze iletişim kurar.	372	3.70	1.041	Katılıyorum
Karar alma sürecinde öğretmenlerin özgür davranmalarına özen gösterir.	372	3.69	1.017	Katılıyorum
Öğretmenler arasında ayırım yapmaz.	372	3.67	1.041	Katılıyorum
Başarılı öğretmenleri yazılı ve sözlü olarak ödüllendirir.	372	3.66	1.105	Katılıyorum
Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sosyal etkinliklerde görev almalarına yardımcı olur.	372	3.65	.941	Katılıyorum
Ders araç-gereçlerinin amaca uygun olarak seçimini ve kullanımını sağlar.	372	3.64	.931	Katılıyorum
Hizmet-içi eğitim programlarına katılmaları için öğretmenleri güdüler.	372	3.63	1.068	Katılıyorum
Öğretmenler arasındaki bilgi ve enformasyon paylaşımını destekler.	372	3.59	1.015	Katılıyorum
Öğrenci performansına ilişkin özel beklentiler belirler.	372	3.59	.971	Katılıyorum
Öğrencilerin gelişimini değerlendirmek amacıyla öğretmenlerle düzenli ilişki kurar.	372	3.59	.932	Katılıyorum
Eğitim-öğretim planlarının hazırlanmasında öğretmenlere yardımcı olur.	372	3.59	.917	Katılıyorum
Öğretmenlere performanslarına ilişkin dönütler verir.	372	3.54	1.028	Katılıyorum
Öğretim etkinliklerinin planlanmasında öğretmen-öğrenci işbirliğini sağlar.	372	3.48	1.029	Katılıyorum
Öğretmenlerin öğretimsel gereksinimlerini belirlemek amacıyla sınıf içi gözlemler yapar.	372	3.44	1.079	Katılıyorum
Öğretmenler arasında kaynak kişi durumundadır.	372	3.43	1.053	Katılıyorum
Öğretmenleri birbirlerinin sınıflarında gözlemler yapma doğrultusunda teşvik eder.	372	3.26	1.071	Çok az katılıyorum

Öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar incelendiğinde, en yüksek algı ortalamasına sahip maddenin “Çalışanları doğrudan ilgilendiren bilgileri zamanında iletir.” ($\bar{X} = 4.18$) olduğu görülmektedir. Bu maddeye öğretmenler tarafından verilen tepki “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu da, okul müdürlerinin öğretmenleri ilgilendiren konularda edindikleri bilgileri okulda yürütülen etkinliklerin aksamadan yürütülmesi açısından öğretmenlere zamanında ilettiklerini bir anlamda okuldaki çalışmaların zamanlama açısından doğru bir şekilde sürdürülebilmesi için okul müdürlerinin öğretmenleri ilgilendiren görevler konusunda dikkatli davrandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplarda “Katılıyorum” düzeyinde çıkan diğer maddenin en yüksek ikinci ortalama ($\bar{X} = 3.98$) “Mesajların ilgili tüm bireylere ulaşmasını sağlar.” olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre de okuldaki etkinliklerin her bir bireyin üzerine düşen görevi yerine getirmesi ve değişikliklerden haberdar olması için okul müdürünün mesajların tüm bireylere ulaşmasını sağladığı belirtilmektedir..

En yüksek ortalamaya sahip olan üçüncü madde ($\bar{X} = 3.92$) “Okulun amaçlarının anlaşılması ve doğru yorumlanmasına çalışır.”dır ve bu maddeye verilen tepkiler “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulguya göre, okul müdürleri okulun amaçlarının yerine getirilmesi için öncelikle öğretmenlerin amaçları anlamasını ve doğru bir şekilde yorumlamasını sağladıkları düşünülebilir. Bu maddeyle aynı ortalamaya sahip dördüncü madde “Eğitim ile ilgili yüksek beklentilerini öğretmen ve öğrencilere iletir.” maddesidir. Buna göre okul müdürünün okulun amaçlarını olduğu kadar kendi beklentilerini de öğretmen ve öğrencilere iletme konusuna öncelik verdiği anlaşılmaktadır.

Uygulanan ölçek ne kadar tek boyutlu çıksa da Tanrıoğen (1998)’in çalışmasındaki öğretimsel liderlik boyutlarına göre incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip “Çalışanları doğrudan ilgilendiren bilgileri zamanında iletir” ve “Mesajların ilgili tüm bireylere ulaşmasını sağlar” maddelerinin öğretimsel liderliğin iletişim becerileri boyutuyla ilgili olduğu görülmektedir. Buna göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderliğin iletişimi ilgilendiren davranış boyutu açısından öğretmen algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3 incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin ($\bar{X} = 2.62$), “Sınıflarda örnek dersler verir.” maddesi olduğu görülmektedir. Çağdaş eğitim

yönetimindeki bulunan sınıf içi faaliyetlere okul müdürünün ve diğer meslektaşların da desteğinin sağlanması ile ilgili bir felsefenin henüz eğitim anlayışımıza yerleşmemiş olması olabilir.

En düşük ortalamaya sahip olan ikinci madde ise ($\bar{X} = 3.26$), “Öğretmenleri birbirlerinin sınıflarında gözlemler yapma doğrultusunda teşvik eder.” olduğu görülmektedir.

En düşük ortalamaya sahip “Sınıflarda örnek dersler verir.” ve “Öğretmenleri birbirlerinin sınıflarında gözlemler yapma doğrultusunda teşvik eder.” maddelerini Tanrıoğen’in çalışmasındaki öğretimsel liderlik boyutlarına göre incelediğimizde, bu maddelerin öğretimsel liderliğin “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” boyutuyla ilgili olduğu görülmektedir.

Polat (1997)’in çalışmasında da en düşük ortalamaya sahip maddenin “sınıflarda örnek dersler vermek” olduğu görülmektedir.

4.2 ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin özyeterlikleri hangi düzeydedir?” biçiminde belirtilmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve tablo 4.4’de gösterilen değerler elde edilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin özyeterliklerini betimleyen istatistik değerleri

	n	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	Ss
Deneklerin ortalama puanları	372	65	120	95.44	10.41

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik puanlarının aritmetik ortalaması 95.44 standart sapması ise 10.41 olarak hesaplanmıştır. Dağılım normal bir dağılım olduğu için, aritmetik ortalamaya (95.44) bir standart sapma (10.41) eklenerek ve ortalamadan bir standart sapma çıkarılarak, öğretmenlerin özyeterlikleri üç düzeyde sınıflandırılmıştır. Buna göre, ortalamanın sağındaki sınır değeri 105.85 olarak belirlenmiştir. 105.85 değerinin üzerindeki puanlar “yüksek özyeterlik” düzeyini oluşturmaktadır. Ortalamanın solundaki sınır değeri ise 85.03 olarak belirlenmiştir. 85.03’ün altındaki puanlar “düşük özyeterlik” düzeyini, bu iki değer arasındaki puanlar ise “orta özyeterlik” düzeyini oluşturmaktadır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin özyeterlik puanlarının frekans değerleri

Puanlar	Frekans	%	Düzyey
105 ve üstü	71	19.1	Yüksek
85 – 105	248	66.7	Orta
85 ve altı	53	14.2	Düşük
Toplam	372	100	

Tablo 4.5’te de öğretmenlerin özyeterlik puanlarının frekansları alınmıştır. Buna göre, Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik puanları “orta” düzeydedir. Öğretmenlerin % 66.7’si “orta” düzeyde, % 19.1’i “yüksek”, % 14.2’si ise “düşük” düzeyde özyeterliğe sahiptir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri

Maddeler	n	\bar{X}	Ss	Düzyey
Öğrencilerin zor sorularına cevap vermede ne kadar yeterlisiniz?	372	4.20	.562	Çok yeterliyim
Öğrencilerin kafası karışığında alternatif açıklama ya da örnek sağlamada ne kadar yeterlisiniz?	372	4.15	.663	Oldukça yeterliyim
Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları hazırlamada ne ölçüde yeterlisiniz?	372	4.10	.640	Oldukça yeterliyim
Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını değerlendirmede ne derece yeterlisiniz?	372	4.10	.604	Oldukça yeterliyim
Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini sağlamada ne kadar yeterlisiniz?	372	4.08	.684	Oldukça yeterliyim
Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmada ne kadar yeterlisiniz?	372	4.07	.599	Oldukça yeterliyim
Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ortaya koymada ne kadar yeterlisiniz?	372	4.07	.599	Oldukça yeterliyim
Farklı değerlendirme yöntemlerini kullanmada ne kadar yeterlisiniz?	372	4.04	.683	Oldukça yeterliyim
Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlamada ne kadar yeterlisiniz?	372	4.01	.687	Oldukça yeterliyim
Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol etmede ne derece yeterlisiniz?	372	4.01	.681	Oldukça yeterliyim
Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini uygulamada ne kadar yeterlisiniz?	372	4.01	.665	Oldukça yeterliyim
Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini engellemede ne kadar yeterlisiniz?	372	4.00	.725	Oldukça yeterliyim
Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle baş etmede ne kadar yeterlisiniz?	372	4.00	.712	Oldukça yeterliyim
Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri yatıştırmada ne kadar yeterlisiniz?	372	3.98	.683	Oldukça yeterliyim
Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlamada ne kadar yeterlisiniz?	372	3.97	.646	Oldukça yeterliyim
Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olmada ne	372	3.96	.722	Oldukça

kadar yeterlisiniz?				yeterliyim
Öğrencilere eleştirel düşünme kazandırmakta ne kadar yeterlisiniz?	372	3.95	.669	Oldukça yeterliyim
Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlamada ne kadar yeterlisiniz?	372	3.91	.752	Oldukça yeterliyim
Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlamada ne kadar yeterlisiniz?	372	3.89	.649	Oldukça yeterliyim
Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlamada ne kadar yeterlisiniz?	372	3.84	.670	Oldukça yeterliyim
Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmede ne derece yeterlisiniz?	372	3.81	.712	Oldukça yeterliyim
Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturmada derecede yeterlisiniz?	372	3.81	.699	Oldukça yeterliyim
Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olmada ne kadar yeterlisiniz?	372	3.81	.850	Oldukça yeterliyim
Çalışması zor öğrencilere ulaşmakta ne derece yeterlisiniz?	372	3.67	.692	Oldukça yeterliyim

Tablo 4.6 incelendiğinde en yüksek algı ortalamasına sahip maddenin ($\bar{X} = 4.20$) “Öğrencilerin zor sorularına cevap vermede ne kadar yeterlisiniz?” Bu maddeye öğretmenler tarafından verilen tepki “çok yeterliyim” düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin ileri düzeydeki sorular açısından kendilerini çok yeterli bulmaktadırlar ve bu konuda özyeterliklerinin yüksek olarak algılamaktadırlar.

Tablo 4.6’ya bakıldığında ikinci en yüksek maddenin ($\bar{X} = 4.15$) “Öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklama ya da örnek sağlamada ne kadar yeterlisiniz?” olduğu ve bu maddeye öğretmenlerin “oldukça yeterliyim” düzeyinde cevap verdikleri görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin, alternatif açıklama ya da örnek sağlamada özyeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tabloya göre en düşük ikinci ortalamaya sahip madde ($\bar{X} = 3.81$) “Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olmada ne kadar yeterlisiniz?”dir. Buna göre öğretmenler diğer özyeterlik ölçütlerine göre aileye destek olma konusunda kendilerini daha az yeterli bulmaktadırlar.

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlikleri ile ilgili verdikleri yanıtlarda en düşük maddenin ($\bar{X} = 3.67$) “Çalışması zor öğrencilere ulaşmakta ne derece yeterlisiniz?” olduğu ve bu maddeye öğretmenlerin oldukça yeterliyim cevabını vermelerine rağmen bu maddenin orta yeterlik düzeyine göre en düşük ortalamaya sahiptir. Buna göre öğretmenlerin öğretimsel ve alan bilgisi açısından kendilerini daha yeterli algılamalarına rağmen zor öğrencilere ulaşmada o kadar yeterli bulmadıkları görülmektedir.

4.3 ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları (a) cinsiyet, (b) kıdem, (c) yaş, (d) eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmişti. İlgili alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde tablo 4.7'deki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları (t testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	p
Bayan	241	197.8506	37.92375	.037	.971
Bay	131	197.7023	36.26032		

Bayan ve bay öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4.7'de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bayan ve bay olarak okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin benzer tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Başka bir deyişle, “cinsiyet” in öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları üzerinde pek etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

4.3.2. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerine İlişkin Algıları

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarına bakıldığında tablo 4.8'deki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4.8. Kıdemlerine göre öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algı ortalamaları

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
1-5 Yıl	54	205.4815	35.05346
6-10 Yıl	87	188.2529	41.85779
11-15 Yıl	107	192.4393	36.32120
16-20 Yıl	45	197.7556	34.46418
21 Yıl ve üzeri	79	210.3418	32.33990
Toplam	372	197.7984	37.29745

Tablo 4.9. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları (varyans analizi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	26617.522	4	6654.381	4.989	.001*
Gruplar içi	489480.357	367	1333.734		
Toplam	516097.879	371			

*p<0.05

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasında bir fark olduğu saptanmıştır. Bunun sonucunda yapılan Scheffe Testi yapılmış ve tablo 4.10'daki sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 4.10. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları (Scheffe Testi)

Gruplar	1-5 Yıl	6-10 yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 yıl ve üzeri
1-5 Yıl		Fark Yok		Fark Yok	
6-10 Yıl	Fark Yok		Fark Yok	Fark Yok	Ortak fark= -22.0889 p=.005*
11-15 Yıl	Fark Yok	Fark Yok		Fark Yok	Ortak fark= -17.9025 p=.029
16-20 Yıl	Fark Yok	Fark Yok	Fark Yok		Fark Yok
21 Yıl ve üzeri	Fark Yok	Ortak fark= 22.0889 p=.005*	Ortak fark= 17.9025 p=.029*	Fark Yok	

P<0.05

Tablo 4.10. incelendiğinde iki grup arasındaki fark göze çarpmaktadır. Birinci fark kıdemleri 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasındadır. Buna göre kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları 6-10 yıl arası çalışanlardan daha yüksektir. İkinci fark ise kıdemleri 11-15 yıl olan öğretmenlerin algıları ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları arasındadır. Buna göre 21 yıl ve üzeri çalışanların müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları 11-15 yıl arası çalışanlardan daha yüksektir. Bu verilere bakıldığında öğretmenlik deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlikleri hakkında daha olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kıdem ve tecrübe arttıkça öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin olumlu görüş ve düşüncelerinin güçlendiği söylenebilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile ilgili bir fark bulunmamasının sebebi bu öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına dair olumlu düşüncelere sahip olması olabilir.

Tanrıöğen (1998)'in çalışmasında kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır; kıdemi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin beklenti puanları ortalaması kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Buna göre öğretmenlerin kıdemleri arttıkça okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentilerinin de arttığı söylenebilir.

4.3.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerine İlişkin Algıları

Tablo 4.11. Yaşlarına göre öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarının ortalamaları

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
20-30 yas	88	196.8523	38.91120
31-40 yas	162	193.1235	36.72506
41 ve üzeri	122	204.6885	36.11462
Toplam	372	197.7984	37.29745

Tablo 4.12. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları (varyans analizi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	9411.105	2	4705.552	3.427	.034
Gruplar içi	506686.774	369	1373.135		
Toplam	516097.879	371			

*p<0.05

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bunun sonucunda yapılan Scheffe Testi yapılmış ve tablo 4.13'deki sonuçlara ulaşılmıştır;

Tablo 4.13. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları (Scheffe Testi)

Gruplar	20-30 yas	31-40 yas	41 ve üzeri
20-30 yas		Fark Yok	Fark Yok
31-40 yas	Fark Yok		Ortak fark= -11.5651 p=.035*
41 ve üzeri	Fark Yok	Ortak fark= 11.5651 p=.035*	

*p<0.05

Tabloya 4.13'e göre 31-40 yaş ile 41 ve üzeri olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasında bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları 31-40 yaş arasındakilerden daha düşüktür. Bunun nedeni kıdem değişkeninde olduğu gibi mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin müdürleri ile ilgili düşüncelerinin olumlu olması olabilir.

4.3.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerine İlişkin Algıları

Tablo 4.14. Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarının ortalamaları

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
Önlisans	47	197.4043	34.16816
Lisans	309	197.4595	36.99222
Yüksek lisans	16	205.5000	51.59328
Toplam	372	197.7984	37.29745

Tablo 4.15. Öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları (varyans analizi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	991.816	2	495.908	.355	.701
Gruplar içi	515106.063	369	1395.951		
Toplam	516097.879	371			

Ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında doktora mezunu öğretmen bulunmadığından bu değişken analize dahil edilmemiştir. Tablo 4.15’de görüldüğü gibi eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu olan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin benzer tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Başka bir deyişle, “eğitim durumu”nun öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları üzerinde pek etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Bu üç denek grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere oranla biraz daha yüksek çıkmıştır.

4.4 ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi “öğretmenlerin özyeterlik algıları (a) cinsiyet, (b) kıdem, (c) yaş, (d) eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmişti. İlgili alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları

Tablo 4.16. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre özyeterlikleri (t testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	p
Bayan	241	96.0913	9.89949	1.639	.102
Bay	131	94.2443	11.22092		

Bayan ve bay öğretmenlerin özyeterlik algıları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Tablo 4.16’da görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin özyeterlik arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bayan ve bay olarak özyeterlik algılarına ilişkin benzer tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Başka bir deyişle, “cinsiyet” in öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları üzerinde pek etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Her iki denek grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, bayan öğretmenlerin ortalamaları erkek öğretmenlere oranla biraz daha yüksek çıkmıştır.

4.4.2. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları

Tablo 4.17. Kıdemlerine göre öğretmenlerin özyeterlik ortalamaları

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
1-5 Yıl	54	96.2593	10.50101
6-10 Yıl	87	93.1609	11.21655
11-15 Yıl	107	93.7570	9.35247
16-20 Yıl	45	96.5778	11.37279
21 Yıl ve üzeri	79	99.0253	9.25836
Toplam	372	95.4409	10.40652

Tablo 4.18. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre özyeterlikleri (varyans analizi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1864.972	4	466.243	4.466	.002
Gruplar içi	38312.727	367	104.394		
Toplam	40177.699	371			

*p<0.05

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasında bir fark olduğu saptanmıştır. Bunun sonucunda yapılan Scheffe Testi yapılmış ve tablo 4.19'daki sonuçlara ulaşılmıştır;

Tablo 4.19. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre özyeterlikleri (Scheffe Testi)

Gruplar	1-5 Yıl	6-10 yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 yıl ve üzeri
1-5 Yıl		Fark Yok	Fark Yok	Fark Yok	Fark Yok
6-10 Yıl	Fark Yok		Fark Yok	Fark Yok	Ortak fark= -5.8644 p=.009*
11-15 Yıl	Fark Yok	Fark Yok		Fark Yok	Ortak fark= -5.2683 p=.018*
16-20 Yıl	Fark Yok	Fark Yok	Fark Yok		Fark Yok
21 Yıl ve üzeri	Fark Yok	Ortak fark= 5.8644 p=.009*	Ortak fark= 5.2683 p=.018*	Fark Yok	

*p<0.05

Tablo 4.5 incelendiğinde iki grup arasındaki fark göze çarpmaktadır. Birinci fark kıdemleri 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasındadır. Buna göre kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin müdürlerinin özyeterlik algıları 6-10 yıl arası çalışanlardan daha yüksektir. İkinci fark ise kıdemleri 11-15 yıl olan öğretmenlerin algıları ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algıları arasındadır. Buna göre 21 yıl ve üzeri çalışanların müdürlerinin özyeterlik algıları 11-15 yıl arası çalışanlardan daha yüksektir. Bu verilere bakıldığında öğretmenlik deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin kendilerini diğer öğretmenlere göre daha yeterli buldukları söylenebilir. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olmasının sebebinin mesleki ve alan bilgilerine dair yeterlik inançlarının yüksek olması olabilir.

Kıdemle ilgili olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarının saptanması için yapılan analizde de (tablo 4.10.), 21 yıl ve üzeri çalışanların okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları

ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl çalışanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Böylece kıdem değişkeni göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin özyeterlik ve öğretimsel liderlik algıları arasında bir tutarlılık olduğu söylenebilir.

Rummel (2007)'in çalışmasına göre öğretmenlerin kıdemleri ile özyeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Howell (2006)'in çalışmasında da öğretmenleri özyeterlikleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak tüm korelasyon katsayılarının negatif yönde olduğu görülmüştür. Buna göre özyeterliğin kıdemle birlikte arttığı söylenebilir.

4.4.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları

Tablo 4.20. Yaşlarına göre özyeterlik ortalamaları

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
20-30 yas	88	95.9773	11.07963
31-40 yas	162	93.3395	10.00755
41 ve üzeri	122	97.8443	9.92869
Toplam	372	95.4409	10.40652

Tablo 4.21. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre özyeterlikleri (varyans analizi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1445.376	2	722.688	6.885	.001
Gruplar içi	38732.323	369	104.966		
Toplam	40177.699	371			

*p<0.05

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre özyeterlik algıları arasında bir fark olduğu saptanmıştır. Bunun sonucunda yapılan Scheffe Testi yapılmış ve tablo 4.22'deki sonuçlara ulaşılmıştır;

Tablo 4.22. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre özyeterlikleri (Scheffe Testi)

Gruplar	20-30 yas	31-40 yas	41 ve üzeri
20-30 yas		Fark Yok	Fark Yok
31-40 yas	Fark Yok		Ortak fark= -4.5048 p=.001*
41 ve üzeri	Fark Yok	Ortak fark= 4.5048 p=.001*	

*p<0.05

Tabloya göre 31-40 yaş ile 41 ve üzeri olan öğretmenlerin özyeterlik algıları arasında bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin özyeterlik algıları 31-40 yaş arasındakilerden daha yüksektir. Kıdem değişkeninde de olduğu gibi deneyimli öğretmenlerin özyeterlikleri diğerlerine göre daha yüksektir.

Yaş ile ilgili olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarının saptanması için yapılan analizde de (tablo 4.13.), 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarının 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Böylece yaş değişkenine göre özyeterlik ve öğretimsel liderlik algıları arasında bir tutarlılık olduğu söylenebilir.

4.4.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları

Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin özyeterlik ortalamaları incelendiğinde tablo 4.23'deki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4.23. Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin özyeterlik ortalamaları

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
Önlisans	47	96.0213	11.04632
Lisans	309	94.9773	10.19626
Yüksek lisans	16	102.6875	10.39691
Toplam	372	95.4409	10.40652

Tablo 4.24. Öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre özyeterlikleri (varyans analizi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	922.441	2	461.221	4.335	.014
Gruplar içi	39255.258	369	106.383		
Toplam	40177.699	371			

*p<0.05

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre özyeterlik algıları arasında bir fark olduğu saptanmıştır. Bunun sonucunda yapılan Scheffe Testi yapılmış ve tablo 4.25.'deki sonuçlara ulaşılmıştır;

Tablo 4.25. Öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre özyeterlikleri (Scheffe Testi)

Gruplar	Önlisans	Lisans	Yüksek lisans ve üzeri
Önlisans		Fark Yok	Fark Yok
Lisans	Fark Yok		Ortak fark= -7.7102 p=.015*
Yüksek lisans	Fark Yok	Ortak fark= 7.7102 p=.015*	

*p<0.05

Tabloya göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin özyeterlik algılarının lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu, ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında bir fark olmadığı bulunmuştur. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere oranla özyeterlik inançlarının daha yüksek olmasının sebebi konu ve alan bilgisi bakımından kendilerini daha yeterli buluyor olmaları olabilir. Ön lisans mezunu öğretmenler ile arada bu farkın olmayışı ön lisans mezunu öğretmenlerin meslek deneyimlerinin daha fazla olması olabilir.

4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Öğretmenlerin özyeterlikleri üzerinde, öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarının bir etkisi var mıdır? Şeklinde belirtilmişti.

Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları alınarak, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarının, öğretmenlerin özyeterlikleri üzerindeki etkisi doğrusal regresyon analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin özyeterlik düzeyi bağımsız değişken, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyi bağımlı değişken olarak alınmıştır. Doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyinin öğretmenlerin özyeterlik düzeyinin- öğretmen özyeterlik düzeyini etkileyen diğer faktörler sabit tutularak - ne kadarını etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bir anlamda, öğretmen özyeterliğini etkileyen birçok faktör olmasının yanında, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmen özyeterliğindeki değişimin ne kadarını tahmin ettiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyinin, öğretmen özyeterlik düzeyini yordama gücü belirlenmiştir. Bulgular Tablo 4.26’da verilmektedir

Tablo 4.26. Öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları
-Öğretmen Özyeterliği (Regresyon Analizi)

Değişkenler	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Sabit	74.104	2.693	
Öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları	.108	.013	.387*

* $p < 0.05$ $R^2 = 0.149$

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere, “öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları”nın bağımsız değişken, öğretmen özyeterlik inancı düzeyinin bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(1,370) = 65.026$, $p < 0.05$, $R^2 = 0.149$). Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarının, öğretmen özyeterlik inancının bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyindeki değişim, öğretmen özyeterlik düzeyinde önemli değişimlere sebep olmaktadır. Bir anlamda, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri artıkça, öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin arttığı ve bu artışın % 14.9 oranında olduğu söylenebilir. Okulların amacı öğretimi gerçekleştirmektir. Bu amaçlarına ulaşabilmeleri için, özyeterlik düzeyleri yüksek öğretmenlere ihtiyaç vardır. Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik derecesi arttıkça öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin yükselmekte olduğu, böylece okulların amaçlarına ulaşmasının kolaylaştığı, öğretmenlerin öğretimi gerçekleştirebileceğine dair gerekli özelliklere sahip olduğuna ve başarılı olabileceğine inanma durumunun artabileceği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇLAR

1. Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algı puanları “orta” düzeydedir. Öğretmenlerin % 67.5’i “orta” düzeyde, % 16.1’i “yüksek”, % 16.4’ü ise “düşük” düzeyde algıya sahiptir.

2. Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algı puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algı puanlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre kıdemleri 6-10 ile 21 yıl ve üzeri ve 11-15 ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasındadır. Buna göre kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası çalışanlardan daha yüksektir.

4. Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark görülmektedir. 31-40 yaş ile 41 ve üzeri olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasında bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları 31-40 yaş arasındakilerden daha yüksektir.

5. Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algılarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

6. Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu

öğretmenlerinin özyeterlik algı puanları “orta” düzeydedir. Öğretmenlerin % 66.7’si “orta” düzeyde, % 19.1’i “yüksek”, % 14.2’si ise “düşük” düzeyde özyeterliğe sahiptir.

7. Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

8. Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre kıdemleri 6-10, 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasındadır. Buna göre kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin özyeterlik algıları 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası çalışanlardan daha yüksektir.

9. Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark yaşları 30-40 arasında olan öğretmenleri ile 41 ve üzeri olan öğretmenler arasındadır. Buna göre yaşları 41 ve üzerinde olan öğretmenlerin özyeterlik algıları 30-40 arasında olan öğretmenlere oranla daha yüksektir.

10. Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin özyeterlik algılarının lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksektir.

11. “okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri” bağımsız değişken, “öğretmen özyeterlik inancı” bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre, bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır. okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyi, öğretmen özyeterliğindeki toplam varyansın % 14.9’ unu açıklamaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeylerinin “orta” düzeyde çıkması, okulun amacı olan öğretimin gerçekleşmesinde olumsuz bir etkiye neden olabilir ya da engel yaratabilir. Başka bir deyişle, okul müdürleri öğretimsel amaçların yerine getirilmesinde

yetersiz kalabilirler. Bu nedenle, Milli Eğitim Müdürlüğü okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerini geliştirmelerini destekleyen etkinlikler düzenleyebilir. Okul müdürlüğü için eğitim yönetimi üzerine ayrı bir akademik eğitim alınması sağlanabilir. Ayrıca okul müdürlerinin eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi almaları teşvik edilebilir.

2. Kıdemleri 6-15 yıl arası öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri algısı 21 ve üzeri olan öğretmenlerden daha düşük çıkmıştır. Bunun giderilmesi amacıyla, okul müdürlerinin amaçları gerçekleştirmede mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin fikirlerine yer vermesi için çalışmalar düzenlenmelidir.

3. Yaşları 31-40 arası olan öğretmenlerin 41 ve üzeri olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin algıları daha düşük çıkmıştır. Bu nedenle kıdem değişkeninde de olduğu gibi henüz mesleğin son aşamalarına gelmemiş olan öğretmenlerin okul müdürü ile daha fazla iş birliği içerisinde olması için düzenlemeler yapılmalıdır.

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları “orta” düzeyde çıkması, öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken olumsuz bir etkiye neden olabilir. Bu nedenle Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul müdürlüğü tarafından öğretmen özyeterliliğini artırıcı çalışmalarda bulunulmalıdır.

5. Kıdemleri 6-15 yıl arasında olan öğretmenlerin özyeterlik algıları 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarına göre daha düşük çıkmıştır. Bu nedenle deneyimi az olan öğretmenler ile ilgili çalışmalar yapılmalı, öğretmenlerin özyeterliliğini artırıcı önlemler alınmalıdır..

6. Yaşları 31-40 arası olan öğretmenlerin 41 ve üzeri olan öğretmenlere göre özyeterlik algıları daha düşük çıkmıştır. Bu nedenle kıdem değişkeninde de olduğu gibi henüz mesleğin son aşamalarına gelmemiş olan öğretmenlerin özyeterliklerinin artırılması için gerekli önlemler alınmalıdır.

7. Lisans mezunu öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin uzmanlık bilgisi, alan ve konu bilgisi gibi konularda eğitim sürecinin devam etmeli, hizmet içi eğitim teşvik ve/veya yüksek lisans eğitimi teşvik edilmelidir.

8. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri öğretmenlerin özyeterliklerinin bir yordayıcısıdır. Bu nedenle okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme konusunda teşvik edilmeli ve bu konuda okul müdürlerine yönelik hizmetiçi eğitim çalışmalarına yer verilmelidir.

5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmanın evrenini Bursa il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma, değişik illerde mümkünse ülke düzeyinde yapılabilir.

2. Aynı araştırma, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarında da yapılabilir.

3. Araştırmanın ilköğretim okullarındaki öğretmenlere ek olarak; yöneticilere, uzmanlara, yardımcı personele hatta öğrenciler ve velilere de uygulanarak daha kapsamlı hale getirilmesi yararlı olabilir.

4. Bu araştırma, Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmen özyeterliğine olan etkileri saptanmaya çalışılmıştır. Bu konuda resmi ve özel okullar arasındaki öğretim liderliği davranışlarının ve öğretmen özyeterlik algılarının karşılaştırılması için yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkalin A., (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Akbulut E., (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Özyeterlik İnançları, yüzüncüyıl üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 2006/aranlık, cilt:3 sayı:2 s:24-33
- Akgün N., (2001). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği* (Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Albert R.L., (2007). *The Impact of Self Efficacy and Autonomus Learning on Teacher Burnout*, Regent University.
- Altunçekiç A., Yaman S., Koray Ö., (2005). *Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Kastamonu Eğitim Dergisi s:93-102
- Aras G., (1999). İlköğretim Okul Liderlik, Öğretmenlerin Kararlara Katılma Düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aşkar P., ve Umay A., (2001). *İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Özyeterlik Algısı*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi s:1-8, Ankara.
- Aydın M., (2000). *Eğitim Yönetimi*, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Balcı A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, TDFO Bilgisayar Yayıncılık, Ankara.
- Balcı A., (1993). *Ekili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*, Yavuz Dağıtım, Ankara.
- Balcı A., (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Bandura A., (1997). *Self Efficacy The Exercise of Control*, W.H. Freeman Company, New York.
- Başaran İ.E., (2000). *Eğitim Yönetimi, Nitelikli Okul*, Feryal Matbaası, Ankara.
- Başaran İ.E., *Örgütsel Davranışın Yönetimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 111, Ankara.
- Bembenutty H., (2006). *Teachers' Seff Efficacy Beliefs, Self Regulation of Learning, and Academic Performance*, New York
- Bıkmaz F., (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:161
- Binbaşoğlu C., (1988). *İlk ve Orta Dereceli Okul Öğretmenleri İçin Eğitim Yönetimi İlkeleri ve Uygulamaları*, Binbaşoğlu Yayınevi, Ankara.

- Bradfield L. E., (1964). *Supervision for Modern Elementary School*, Charles E. Merrill Books Inc. Colombus, Ohio.
- Byrant R.L. (2007). *The Relationship Between Urban Teachers' Self Efficacy Beliefs and Adequate Yearly Progress*, Indiana University of Pennysylvania.
- Can N., (2007). *İlköğretim Okul Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliği, Eğitimde Kuram ev Uygulama*, <http://eku.com.edu.tr> (16/01/2008).
- Crocker L., Algina J., (1986) *Introduction to Classical and Modern Test Theory*, CBS College Publishing, New York
- Çalhan G., (1999). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Çelik V., (1999). *Eğitimsel Liderlik*, Doğu Matbaası, Ankara
- Çelik V., (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara
- Çelik V., (2003). *Eğitimsel Liderlik*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demir K., Örgütlerde İletişim Yönetimi, Elma C., Demir K. (ed) (2003). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Dinçer M., (1997). *Eğitim Yönetimine Giriş Ders Notları*, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Erçetin Ş., (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Erdoğan İ., (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, Sistem Yayınları, İstanbul.
- Gümüseli, A.İ., (1996a) *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları*, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gümüseli, A.İ., (1996b). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler*, Eğitim Yönetimi Dergisi, 1996/Bahar2 s:8
- Halis İ., (1998). *Eğitim Yönetimi*, Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Manisa
- Hilton S., (2004). *Öğrenci Algılarına Göre Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Görevlerini Yerine Getirme Dereceleri* (Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Howell M.,D., (2006). *A Comperative Anaylsis of Self Reported Teacher Self Efficacy and Student Performance In The Elementary Classroom*, Ohio State University
- Hoy W.K., Miksel C.G., (1982). *Educational Administration*, Random House, USA.
<http://etdergi.yyu.edu.tr>
- Kaptan S. (1981) *Bilimsel Araştırma Teknikleri*, Tekışık Matbaası, Ankara.
- Karasar N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Koçel T., (1995). *İşletme Yöneticiliği, Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış*, Beşinci baskı, İstanbul.
- Komlodi C., (2007). *Perceived Self Efficacy of Preschool Teachers In Early Reading Instruction*, Northern Arizona University.

- Kress E.E., (2007). *Self Efficacy and The Impact of Challenging Behavior on The Psychological Well-Being of Special Educators*, Northcentral University, Prescott, Arizona.
- Kurbanoglu S. S., (2004). *Öz Yeterlilik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi*, Bilgi Dünyası, 2004, 5
- Kurbanoglu S., (2004). *Özyeterlilik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi*, Bilgi Dünyası, 5(2) s:137-153.
- Lehman R., (2007). *The Relationship of Elementary School Principals Perceptios of Self Efficacy and Student Achivement*, University of Wisconsin-Milwawkee
- Lord, F. M., (1980). *Aplications of Item Response Theory to Practical Testing Problems*, Lawrence Earlbaum Associates, Publishers, Hillside, New Jersey
- Ortaçtepe D., (2006). *The Relationship Between Teacher Efficacy and Profesional Development Within The Scope of An Inservice Teacher Education Program*, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S., (1998). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, PegemA Yayınevi, Ankara.
- Özden Y., (1998). *Eğitimde Dönüşüm, Yeni Değerler ve Oluşumlar*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Polat E., (1997). *İlkokul ve İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Okul Müdürünün Öğretimsel Liderlik Rolüne İlişkin Algıları ve Beklentileri* (yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Rummel N.P., (2007). *Teacher Self Efficacy Belifes and Their Impact on Recommendations For Student Retention At Grades K-2*, The College of William and Mary in Virginia
- Sakız G., (2007). *Does Teacher Affective Support Matter? An Investigation of The Relationship Among Perceived Teacher Affective Support, Sense of Belonging, Academic Emotions, Academic Self Efficacy Beliefs and Academic Effort In Middle School Mathematic Classrooms*, The Ohio State University.
- Shonta M., Smith B.S, (2007). *Principals' and Teachers' Perception of Principals' Instructional Leadership*, Saint Luis University.
- Şimşek Y. (2005). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Şişman M, (2002). *Öğretim Liderliği*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Şişman M., (2004). *Öğretim Liderliği*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Tanrıöğen (1998). *Temeleğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tanrıöğen A., (1994). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ders Notları*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Tanrıöğen A., (1995). *Yönetim Kuramları ve Süreçleri Ders Notları*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Taş A., (2000). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taymaz H.,(2002). *Eğitim Sisteminde Teftiş*, PegemA Yayıncılık, Ankara

- Tıkır N., (2005). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Üredi L., Üredi I., (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Werner I., Leadership Skills For Executives, Üner V. (çeviren) (1993). Rota Yayıncılık, Ankara.
- Whitaker B., (1997). *Instructional Leadership and Principal Visibility*, The Clearing House ISSN:0009-8655 V70 s:155,156 January /February

EKLER

EK-1. ÖĞRETİMSEL LİDERİK ANKETİNİ SORULARININ ALT BOYUTLARA GÖRE DAĞILIMI

1. Alt boyut'daki öğretimsel liderlik davranışları

İNSAN İLİŞKİLERİ

19. Öğretmen ve öğrenciler arasında güvene dayalı ilişkiler geliştirilmesine yardım eder.
20. Öğretmenler arasında ayırım yapmaz.
20. Öğretmenler arasında ayırım yapmaz.
21. Eğitim sürecine ilişkin kararlara öğretmenlerin katılmalarını destekler.
22. Karar alma sürecinde öğretmenlerin özgür davranmalarına özen gösterir.
23. Yetkilerini personel için tehdit unsuru olarak kullanmaktan kaçınır.
24. Öğretmenlerin özel sorunlarının çözümüne yardımcı olur.
25. Öğretmenlerin duygu, düşünce ve gereksinimlerine önem verir.
26. Eğitim-öğretimle ilgili sorunların çözümünde öğretmenlerle birlikte hareket eder.
27. Öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi amacıyla öğretmenler arasında işbirliği sağlar.
28. Öğretmen-öğrenci-veli arasındaki çatışmaları okulun verimliliğini artıracak yönde çözer.
29. Okul personelini, öğrencileri ve velileri okuldaki etkinliklere ilişkin görüş bildirmeye teşvik eder.
30. Eğitim-öğretim programlarının gerçekleştirilebilmesi için en uygun ortamı hazırlar.
31. Ödül ve ceza sistemlerini sadece verimi ve morali yükseltmek amacıyla uygular.
32. Okul personelinin yaptığı işten doyum sağlamasına önem verir.
33. İyi bir dinleyicidir.
34. Okul personeliyle açık ve net bir iletişim kurar.
35. Mesajların ilgili tüm bireylere ulaşmasını sağlar.
36. Çalışanları doğrudan ilgilendiren bilgileri zamanında iletir.
37. Öğretmenlerle sık sık yüz yüze iletişim kurar.
38. Sadece formal (resmi) değil, informal (doğal) iletişim kanallarını da kullanır.
39. Değerlendirme çalışmalarını güvenilir ölçütlere dayandırır.

2.Alt boyut'daki öğretimsel liderlik davranışları**AMACI VURGULAMA VE ÖĞRETMENİ GELİŞTİRME**

16. Hizmet-içi eğitim programlarına katılmaları için öğretmenleri güdüler.
- 40.Öğretmenlerin öğretimsel gereksinimlerini belirlemek amacıyla sınıf içi gözlemler yapar.
41. Yapılan denetimlerin ışığında başarının artırılması yolunda önlemler alır.
42. Öğretmenlere performanslarına ilişkin dönütler verir.
43. Başarılı öğretmenleri yazılı ve sözlü olarak ödüllendirir.
44. Okulun amaçlarının anlaşılması ve doğru yorumlanmasına çalışır.
45. Okulun amaçlarını ve misyonunu öğretmenlerle tartışır.
46. Okul personelinin görev ve sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olur.
47. Okulun amaçlarını her fırsatta vurgular.
48. Eğitim ile ilgili yüksek beklentilerini öğretmen ve öğrencilere iletir.
49. Öğrenci performansındaki gelişmeleri izler.
50. Öğrenci performansına ilişkin özel beklentiler belirler.
- 51.Öğrencilerin gelişimini değerlendirmek amacıyla öğretmenlerle düzenli ilişki kurar.
52. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sosyal etkinliklerde görev almalarına yardımcı olur.
53. Öğrencilerin gelişimini engelleyici etkenleri ortadan kaldırmak için çaba sarfeder.

3.Alt boyut'daki öğretimsel liderlik davranışları

DESTEK

1. Öğretmenleri mesleklerinde gelişmeleri ve ilerlemeleri doğrultusunda teşvik eder
2. Öğretimi geliştirici etkinlikler düzenleyerek, öğretmenleri eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar eder.
3. Periyodik olarak yapılan toplantılarda eğitim-öğretim etkinliklerini öğretmenlerle tartışır.
4. Öğretmenleri çağdaş öğretim yöntemlerini öğrenmeleri ve uygulamaları için teşvik eder.
5. Okulun tüm kaynaklarını öğretimin verimli olması için öğretmenlerin hizmetine sunar.
6. Eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde tüm görevlilerin rol almasını sağlar
10. Öğretmenler arasındaki bilgi ve enformasyon paylaşımını destekler.
11. Ders araç-gereçlerinin amaca uygun olarak seçimini ve kullanımını sağlar.
12. Ders araç-gereçlerini her zaman kullanılmaya hazır bulunmasını sağlar.
15. Okul laboratuvarlarını yeterli ve hazır bulundurur.
- 18.Öğretim etkinliklerinin planlanmasında öğretmen-öğrenci işbirliğini sağlar.

4. Alt boyut'daki öğretimsel liderlik davranışları

13. Okul kütüphanesini her türlü eğitsel kaynak bakımından zenginleştirir
14. Okul kütüphanesini öğrencilerin rahatça yararlanmalarını sağlar.

5.Alt boyut'daki öğretimsel liderlik davranışları

REHBERLİK

- 7.Eğitim-öğretim planlarının hazırlanmasında öğretmenlere yardımcı olur.
- 8.Öğretmenler arasında kaynak kişi durumundadır
9. Sınıflarda örnek dersler verir.

EK-2. ÖZYETERLİK ANKETİ SORULARININ ALT BOYUTLARA GÖRE DAĞILIMI

1.Alt boyut'daki özyeterlik algıları

ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ

8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini sağlamada ne kadar yeterlisiniz?
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlamada ne kadar yeterlisiniz?
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olmada ne kadar yeterlisiniz?
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlamada ne kadar yeterlisiniz?
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturmada derecede yeterlisiniz?
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlamada ne kadar yeterlisiniz?
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olmada ne kadar yeterlisiniz?
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini uygulamada ne kadar yeterlisiniz?
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlamada ne kadar yeterlisiniz?
-

2.Alt boyut'daki özyeterlik algıları

SOSYAL İLİŞKİLER

5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ortaya koymada ne kadar yeterlisiniz?
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmada ne kadar yeterlisiniz?
7. Öğrencilerin zor sorularına cevap vermede ne kadar yeterlisiniz?
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını değerlendirmede ne derece yeterlisiniz?
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları hazırlamada ne ölçüde yeterlisiniz?
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini kullanmada ne kadar yeterlisiniz?
20. Öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklama ya da örnek sağlamada ne kadar yeterlisiniz?
-

3.Alt boyut'daki özyeterlik algıları**DİSİPLİN**

- 13.Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlamada ne kadar yeterlisiniz?
15.Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri yatıştırma da ne kadar yeterlisiniz?
19.Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini engellemede ne kadar yeterlisiniz?
21.Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle baş etmede ne kadar yeterlisiniz?
-

4.Alt boyut'daki özyeterlik algıları**ÖĞRENCİYİ DESTEKLEME**

1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmakta ne derece yeterlisiniz?
2. Öğrencilere eleştirel düşünme kazandırmakta ne kadar yeterlisiniz?
3. Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol etmede ne derece yeterlisiniz?
4. derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmede ne derecede yeterlisiniz?
-

EK-3.ÖLÇEK ONAY BELGESİ

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.16.00.07-050 / 18702
Konu : Araştırma İzni

14 NİSAN 2008

VALİLİK MAKAMINA
BURSA

İlgi : M.E.B.na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hande SEVERCAN (DERBEDEK)'ın "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Özyeterlilikleri Üzerindeki Etkileri" konulu tezinde kullanacağı anketlerini ekli listede isimleri belirtilen İlimiz Osmangazi ilçesinde görevli İlköğretim Okulu öğretmenlerine uygulamak istediği Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 13/03/2008 tarih ve 411-1013 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve her derecedeki okul ve kurumlarda yapılacak lisans, yüksek lisans, doktora veya doktora üstü araştırma-geliştirme çalışmaları ile Bakanlığın destek verdiği araştırmalar kapsamındaki anket, uygulama, gözlem gibi faaliyetler; bir ili kapsıyorsa izin başvurularının İl Millî Eğitim Müdürlüğüne yapılacağı ilgi yönergede belirtildiğinden, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hande SEVERCAN (DERBEDEK)'ın "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Özyeterlilikleri Üzerindeki Etkileri" konulu tezi ile ilgili anketleri yönerge gereği ilimizde oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, tez ile ilgili anketlerin okuldaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, mühürlü ve imzalı anketlerin aslı okul müdürlüğünce görüşülerek, ekli listede isimleri bulunan İlimiz Osmangazi ilçesinde görevli İlköğretim Okulları öğretmenlerine yönelik ilgi Yönerge çerçevesinde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini olurlarınıza arz ederim.

Ayilla GÜLSAR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

.../.../2008

Celalettin YÜKSEL
Vali a.
Vali Yardımcısı

08/04/2008 V.H.K.İ : N.ÜRKMEZ
08/04/2008 Böl.Şefi : A.YAZICI
08/04/2008 Müd.Yard. : H.B.APAK



Yeni Hükümet Konağı A Blok Osmangazi 16050 BURSA
Tel: (0 224)256 70 00/148 Faks : (0 224) 256 66 80

Ayrıntılı bilgi için irtibat.Müd. Yard.



EK – 4. ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Merhaba,

Tabii kullanabilirsiniz. Bulgularinizi bizlerle paylarsanız seviniriz. Sorunuz olursa hic cekinmeden yazabilirsiniz.

Iyi calismalar,
Yesim

Yesim CAPA AYDIN, Ph.D.
Middle East Technical University.
Department of Educational Sciences.
06531 Ankara TURKIYE
capa@metu.edu.tr or capa.1@osu.edu
+ 90 312 2104080 (office)

EK:5 ÖLÇEK

Sayın meslektaşım,

Bu çalışma, ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışma, kişisel bilgiler, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları ve öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını saptamaya yönelik üç bölümden oluşmaktadır.

Lütfen ankete adınızı yazmayınız. İlgili ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Hande DERBEDEK

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bölümü

BÖLÜM I

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. İlgili seçeneğin başındaki parantez içine (x) işareti koyarak yanıtlamanız beklenmektedir.

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek

Kıdeminiz (Lütfen yazınız): Yıl

3. **Yaşınız(Lütfen yazınız)**.....

4. **Eğitim durumunuz** ()Ön lisans ()Lisans ()Yüksek lisans ()Doktora

BÖLÜM II**ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ENVANTERİ**

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ENVANTERİ	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Çok az katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Öğretmenleri mesleklerinde gelişmeleri ve ilerlemeleri doğrultusunda teşvik eder					
2. Öğretimi geliştirici etkinlikler düzenleyerek, öğretmenleri eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar eder.					
3. Periyodik olarak yapılan toplantılarda eğitim-öğretim etkinliklerini öğretmenlerle tartışır.					
4. Öğretmenleri çağdaş öğretim yöntemlerini öğrenmeleri ve uygulamaları için teşvik eder.					
5. Okulun tüm kaynaklarını öğretimin verimli olması için öğretmenlerin hizmetine sunar.					

6. Eğitim-öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde tüm görevlilerin rol almasını sağlar					
7.Eğitim-öğretim planlarının hazırlanmasında öğretmenlere yardımcı olur.					
8.Öğretmenler arasında kaynak kişi durumundadır					
9. Sınıflarda örnek dersler verir.					
10. Öğretmenler arasındaki bilgi ve enformasyon paylaşımını destekler.					
11. Ders araç-gereçlerinin amaca uygun olarak seçimini ve kullanımını sağlar.					
12. Ders araç-gereçlerini her zaman kullanılmaya hazır bulunmasını sağlar.					
13. Okul kütüphanesini her türlü eğitsel kaynak bakımından zenginleştirir					
14. Okul kütüphanesini öğrencilerin rahatça yararlanmalarını sağlar.					
15. Okul laboratuvarlarını yeterli ve hazır bulundurur.					
16. Hizmet-içi eğitim programlarına katılmaları için öğretmenleri güdüler.					
17. Öğretmenleri birbirlerinin sınıflarında gözlemler yapma doğrultusunda teşvik eder.					
18.Öğretim etkinliklerinin planlanmasında öğretmen-öğrenci işbirliğini sağlar.					
19. Öğretmen ve öğrenciler arasında güvene dayalı ilişkiler geliştirilmesine yardım eder.					
20. Öğretmenler arasında ayırım yapmaz.					
21. Eğitim sürecine ilişkin kararlara öğretmenlerin katılmalarını destekler.					
22. Karar alma sürecinde öğretmenlerin özgür davranmalarına özen gösterir.					
23. Yetkilerini personel için tehdit unsuru olarak kullanmaktan kaçınır.					
24. Öğretmenlerin özel sorunlarının çözümüne yardımcı olur.					

25. Öğretmenlerin duygu, düşünce ve gereksinimlerine önem verir.					
26. Eğitim-öğretimle ilgili sorunların çözümünde öğretmenlerle birlikte hareket eder.					
27. Öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi amacıyla öğretmenler arasında işbirliği sağlar.					
28. Öğretmen-öğrenci-veli arasındaki çatışmaları okulun verimliliğini artıracak yönde çözer.					
29. Okul personelini, öğrencileri ve velileri okuldaki etkinliklere ilişkin görüş bildirmeye teşvik eder.					
30. Eğitim-öğretim programlarının gerçekleştirilebilmesi için en uygun ortamı hazırlar.					
31. Ödül ve ceza sistemlerini sadece verimi ve morali yükseltmek amacıyla uygular.					
32. Okul personelinin yaptığı işten doyum sağlamasına önem verir.					
33. İyi bir dinleyicidir.					
34. Okul personeliyle açık ve net bir iletişim kurar.					
35. Mesajların ilgili tüm bireylere ulaşmasını sağlar.					
36. Çalışanları doğrudan ilgilendiren bilgileri zamanında iletir.					
37. Öğretmenlerle sık sık yüzyüze iletişim kurar.					
38. Sadece formal (resmi) değil, informal (doğal) iletişim kanallarını da kullanır.					
39. Değerlendirme çalışmalarını güvenilir ölçütlere dayandırır.					
40. Öğretmenlerin öğretimsel gereksinimlerini belirlemek amacıyla sınıf içi gözlemler yapar.					
41. Yapılan denetimlerin ışığında başarının artırılması yolunda önlemler alır.					
42. Öğretmenlere performanslarına ilişkin dönütler verir.					
43. Başarılı öğretmenleri yazılı ve sözlü olarak ödüllendirir.					
44. Okulun amaçlarının anlaşılması ve doğru yorumlanmasına çalışır.					

45. Okulun amaçlarını ve misyonunu öğretmenlerle tartışır.					
46. Okul personelinin görev ve sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olur.					
47. Okulun amaçlarını her fırsatta vurgular.					
48. Eğitim ile ilgili yüksek beklentilerini öğretmen ve öğrencilere iletir.					
49. Öğrenci performansındaki gelişmeleri izler.					
50. Öğrenci performansına ilişkin özel beklentiler belirler.					
51. Öğrencilerin gelişimini değerlendirmek amacıyla öğretmenlerle düzenli ilişki kurar.					
52. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sosyal etkinliklerde görev almalarına yardımcı olur.					
53. Öğrencilerin gelişimini engelleyici etkenleri ortadan kaldırmak için çaba sarfeder.					

BÖLÜM III ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğretmenlerin özyeterlilik algılarına ilişkin bazı ifadeler verilmiştir. Maddeleri dikkatle okuyarak her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Yetersizim	Çok az yeterliyim	Biraz yeterliyim	Oldukça yeterliyim	Çok yeterliyim
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmakta ne derece yeterlisiniz?					
2. Öğrencilere eleştirel düşünme kazandırmakta ne kadar yeterlisiniz?					
3. Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol etmede ne derece yeterlisiniz?					
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmede ne derece yeterlisiniz?					
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ortaya koymada ne kadar yeterlisiniz?					
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmada ne kadar yeterlisiniz?					
7. Öğrencilerin zor sorularına cevap					

vermede ne kadar yeterlisiniz?					
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini sağlamada ne kadar yeterlisiniz?					
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlamada ne kadar yeterlisiniz?					
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını değerlendirmede ne derece yeterlisiniz?					
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları hazırlamada ne ölçüde yeterlisiniz?					
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olmada ne kadar yeterlisiniz?					
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlamada ne kadar yeterlisiniz?					
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlamada ne kadar yeterlisiniz?					
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri yatıştırmada ne kadar yeterlisiniz?					
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturmada derecede yeterlisiniz?					
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlamada ne kadar yeterlisiniz?					
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini kullanmada ne kadar yeterlisiniz?					
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini engellemede ne kadar yeterlisiniz?					
20. Öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklama ya da örnek sağlamada ne kadar yeterlisiniz?					
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle baş etmede ne kadar yeterlisiniz?					
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olmada ne kadar yeterlisiniz?					
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini uygulamada ne kadar yeterlisiniz?					
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlamada ne kadar yeterlisiniz?					

ÖZGEÇMİŞ

- Adı, Soyadı** : Hande DERBEDEK
- Ana Adı** : Nuran
- Baba Adı** : Yusuf
- Doğum Yeri ve Tarihi** : MANİSA 08.05.1981
- Lisans Eğitimi ve Mezuniyet Tarihi** : Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim
Fakültesi İngilizce Öğretmenliği / 2003
- Çalıştığı Yer ve Adresi** : Bursa Hürriyet Başöğretmen İ.Ö.O
Osmangazi / BURSA
- Bildiği Yabancı Dil** : İngilizce (KPDS- Kasım 2006 Puanı 83)