

**T.C.**  
**ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK STİLLERİ İLE SINIF İÇİ**  
**ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN**  
**İNCELENMESİ**  
**(İZMİR İLİ KONAK İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Mehmet ÇAKIR**

**Tez Danışmanı**  
**Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU**

**BOLU, OCAK - 2015**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,**

Mehmet ÇAKIR'a ait "Öğretmenlerin Liderlik Stilleri İle Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. (05/01/2015)

**Akademik Unvan ve Adı Soyadı**

**İmza**

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Bahri AYDIN

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Melih Derya GÜRER

.....

---

**Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı**

**Doç. Dr. Türkan ARGON**

**Enstitü Müdürü**

## **ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Öğretmenlerin Liderlik Stilleri İle Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, baŐkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda aftta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

**05/01/2015**

**Mehmet ÇAKIR**

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca emeğini ve tecrübelerini esirgemeyen; anlayışıyla beni yönlendiren saygıdeğer danışmanım, Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU'na,

Yüksek lisans derslerini aldığım süre içerisinde, göstermiş oldukları yakın ilgi ve yardımlarından dolayı değerli hocam Doç. Dr. Türkan ARGON ve Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN'e,

Tez hazırlama sürecinde teknik yardımlarıyla bana destek olan değerli hocam Doç. Dr. Filiz ERSÖZ'e,

Hayatımın her anında desteğini ve anlayışını eksik etmeyen, fedakârlıklarını hiç unutmayacağım sevgili eşim Gamze ÇAKIR'a ve mutluluk kaynağımız olan oğlum Serhat'a teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLolar DİZİNİ.....	x
ÖZET .....	xii
ABSTRACT.....	xiv
<b>I. BÖLÜM</b> .....	1
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	4
1.3. Alt Problemler .....	4
1.4. Araştırmanın Amacı .....	5
1.5. Araştırmanın Önemi .....	5
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Sayıtlılar .....	7
1.8. Tanımlar .....	7
<b>II. BÖLÜM</b> .....	8
2. Kuramsal Çerçeve .....	8
2.1 Liderlik Kavramı .....	8
2.2. Liderlik ve Yöneticilik .....	10
2.3. Liderliğin Güç (Etki) Kaynakları .....	12
2.4 Liderlik Teorileri .....	13
2.4.1. Özellik Teorileri.....	13
2.4.2. Davranışsal Liderlik Teorileri.....	15
2.4.2.1 Ohio State Liderlik Çalışmaları .....	15
2.4.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları.....	16
2.4.2.3. Likert'in Sistem 4 Modeli.....	16

2.4.2.4. Mc Gregor'un X ve Y Teorisi.....	17
2.4.2.5. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi (Yönetim Gözeneği) Modeli.....	20
2.4.3. Durumsal Liderlik Teorileri .....	21
2.4.3.1. Durumsal Lider Etkililiği Modeli.....	22
2.4.3.2. Katılımcı Liderlik Modeli .....	23
2.4.3.3. Yol-Amaç Teorisi.....	25
2.4.3.4. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Teorisi.....	25
2.4.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu (3-D) Durumsal Liderlik Kuramı .....	26
2.4.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları.....	27
2.4.4.1. Karizmatik Liderlik.....	27
2.4.4.2. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik.....	28
2.4.4.3. Transaksiyonel Liderlik .....	29
2.4.4.4. Vizyoner Liderlik.....	30
2.4.4.5. Etik (Moral) Liderlik.....	30
2.4.4.6 Süper Liderlik.....	31
2.4.4.7. Öğrenen Liderlik .....	31
2.4.4.8. Kültürel Liderlik.....	32
2.5 Öğretimsel Liderlik .....	32
2.6 Öğretmen Liderliği .....	34
2.6.1. Öğretmenlerin Liderlik Tarzları .....	36
2.7 Sınıf Yönetimi .....	38
2.7.1 Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	40
2.7.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler.....	41
2.8. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri.....	43
2.8.1. Kişisel Özellikler .....	43
2.8.2. Mesleki Özellikler .....	45
2.9. Öğretmenin Sınıftaki Rolü .....	46
2.10. Sınıf İçi Öğretmen Davranışları .....	48
2.10.1. Öğretmen Merkezli (Geleneksel) Eğitim .....	48
2.10.1.1. Öğretmen Merkezli (Geleneksel) Eğitimin Özellikleri.....	52
2.10.2. Öğrenci Merkezli Eğitim.....	54

2.10.2.2. Öğrenci Merkezli Eğitimin Özellikleri .....	58
2.11. İki Eğitim Modelinin Karşılaştırılması.....	59
2.12. İlgili Araştırmalar .....	63
2.12.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar .....	64
2.12.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar .....	67
<b>III. BÖLÜM.....</b>	<b>69</b>
3. Yöntem.....	69
3.1. Araştırma Modeli.....	69
3.2. Evren- Örneklem .....	70
3.2.1. Araştırmaya Katılanlara Ait Kişisel Bilgiler.....	71
3.3. Veri Toplama Araçları.....	73
3.4. Verilerin Toplanması.....	75
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumu.....	75
<b>IV. BÖLÜM.....</b>	<b>79</b>
4. Bulgular ve Tartışma.....	79
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	79
4.1.1. Öğretmenlerin liderlik stillerinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin bulgular ve yorumlar .....	79
4.1.2. Öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	80
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	81
4.2.1. Öğretmenlerin liderlik stillerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar .....	81
4.2.2. Öğretmenlerin liderlik stillerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar .....	83
4.2.3. Öğretmenlerin liderlik stillerinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar .....	85
4.2.4. Öğretmenlerin liderlik stillerinin branş veya sınıf öğretmeni olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar .....	87
4.2.5. Öğretmenlerin liderlik stillerinin görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar .....	88

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	89
4.3.1. Öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışlarının hangi düzeyde olduğuna ilişkin bulgular ve yorumlar .....	89
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	90
4.4.1. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar .....	90
4.4.2. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar .....	91
4.4.3. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar .....	93
4.4.4. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının branş veya sınıf öğretmeni olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar .....	94
4.4.5. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar. ....	95
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	95
4.5.1. Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular ve yorumlar.....	96
<b>V. BÖLÜM</b> .....	97
5. Sonuç ve Öneriler.....	97
5.1. Sonuçlar .....	97
5.1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgilere ilişkin sonuçlar. ....	97
5.1.2. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar .....	98
5.1.3. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar.....	98
5.1.4. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar.....	99
5.1.5. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar.....	100
5.1.6. Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar .....	101
5.2. Öneriler .....	101
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	101
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler .....	103



<b>KAYNAKÇA</b> .....	104
<b>EKLER</b> .....	118
EK-1: ÖLÇEK FORMU .....	119
EK-2: ÖLÇEK İZİNLERİ İLE İLGİLİ E-POSTA YAZIŞMALARI.....	122
EK-3: ARAŞTIRMA İZİNİ .....	124
EK-4: ETİK KURUL RAPORU .....	125
EK 5: ÖZGEÇMİŞ .....	126

## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 2-1.</b> Yöneticilik ve liderlik arasındaki temel farklar .....	11
<b>Tablo 2-2.</b> X ve Y kuramının karşılaştırılması.....	19
<b>Tablo 2-3.</b> Öğretmen merkezli eğitim ve öğrenci merkezli eğitim arasındaki temel farklar .....	63
<b>Tablo 3-1.</b> İzmir ili Konak merkez ilçesi sınırları içinde örneklem olarak seçilen resmi ilkokul ve ortaokullar .....	70
<b>Tablo 3-2.</b> Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bulgular .....	71
<b>Tablo 3-3.</b> Öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin bulgular .....	71
<b>Tablo 3-4.</b> Öğretmenlerin branş veya sınıf öğretmeni olmasına ilişkin bulgular .....	72
<b>Tablo 3-5.</b> Öğretmenlerin medeni durumuna ilişkin bulgular .....	72
<b>Tablo 3-6.</b> Öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeylerine ilişkin bulgular .....	72
<b>Tablo 3-7.</b> Öğretmen liderlik stilleri ölçeğinden alınacak puanların yorumlanmasında kullanılan puan sınırları.....	77
<b>Tablo 3-8.</b> Sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları.....	78
<b>Tablo 4-1.</b> Öğretmenlerin liderlik stillerinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin bulgular .....	79
<b>Tablo 4-2.</b> Öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin bulgular .....	80
<b>Tablo 4-3.</b> Öğretmenlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları .....	81
<b>Tablo 4-4.</b> Öğretmenlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Kruskal Wallis H-testi analizi sonuçları .....	83
<b>Tablo 4-5.</b> Mesleki kıdem grupları arası Mann Whitney U-testi sonuçları .....	84
<b>Tablo 4-6.</b> Öğretmenlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin medeni durumuna göre Mann Whitney U testi sonuçları .....	86
<b>Tablo 4-7.</b> Öğretmenlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin branş veya sınıf öğretmeni olmasına göre Mann Whitney U-testi sonuçları .....	87

<b>Tablo 4-8.</b> Öğretmenlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre Mann Whitney U testi sonuçları .....	88
<b>Tablo 4-9.</b> Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının düzeyine ilişkin bulgular .....	89
<b>Tablo 4-10.</b> Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre Bağımsız Gruplar T-testi analizi sonuçları .....	90
<b>Tablo 4-11.</b> Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının mesleki kıdemlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları.....	91
<b>Tablo 4-12.</b> Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin mesleki kıdemlerine göre farklar .....	92
<b>Tablo 4-13.</b> Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının medeni duruma göre Bağımsız Gruplar T-testi analizi sonuçları .....	93
<b>Tablo 4-14.</b> Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının branş veya sınıf öğretmeni olmasına göre Bağımsız Gruplar T-testi analizi sonuçları.....	94
<b>Tablo 4-15.</b> Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının görev yaptıkları okul düzeyine göre Bağımsız Gruplar T-testi analizi sonuçları .....	95
<b>Tablo 4-16.</b> Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkiye ilişkin Korelasyon Analizi tablosu .....	96

## ÖZET

### ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK STİLLERİ İLE SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÇAKIR, Mehmet

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

Ocak 2015; xv + 126 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin liderlik stilleri ve sınıf içi öğretmen davranışlarının düzeyi belirlenmiş, öğretmenlere ait demografik bilgilerin liderlik stilleri ve sınıf içi davranışlar üzerinde etkisinin olup olmadığı tespit edilmiş ve öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

İlişkisel tarama modeli ile yürütülmüş olan bu araştırmanın evrenini 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında İzmir ili Konak merkez ilçesinde bulunan İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan toplam 1569 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilerek tabakalı örneklem seçme yöntemi kullanılmıştır. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan 540 öğretmen ile yürütülmüş olan çalışmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği” ve “Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği” ile toplanarak SPSS 20 paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde ise frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, Bağımsız Gruplar T-testi, Mann Whitney U-testi, Kruskal Wallis H-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, LSD testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı analizlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin liderlik stillerinin otokratik/baskıcı düzeyde olduğu ve otokratik tutumun öğretmenlerin arasında en çok benimsenen liderlik stili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin liderlik stilleri farklı demografik değişkenler açısından incelenmiş olup, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık ortaya çıkarken cinsiyet, medeni durum, branş veya sınıf öğretmeni olması ve görev yapılan okul düzeyi değişkenlerine göre farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Sınıf içi öğretmen davranışlarının “Genellikle” düzeyinde olduğu ve öğretmenlerin çoğunlukla öğrenci merkezli eğitim modelini sergiledikleri belirlenmiştir. Sınıf içi öğretmen davranışları bazı demografik değişkenler açısından incelenmiş olup, cinsiyet, kıdem, branş veya sınıf öğretmeni olması ve okul düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık ortaya çıkarken medeni durum değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında düşük düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

İlgili eğitim kurumları tarafından düzenlenecek hizmet içi eğitimler ve daha farklı etkinliklerle liderlik stilleri ve sınıf içi öğretmen davranışları konusunda öğretmenlerde farkındalık oluşturulmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Liderlik, Liderlik Stilleri, Sınıf İçi Öğretmen Davranışları.

## **ABSTRACT**

### **EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' LEADERSHIP STYLES AND TEACHERS' BEHAVIOURS INSIDE CLASSROOM**

**ÇAKIR, Mehmet**

**Thesis of Master's Degree**

**Division of Educational Administration and Supervision**

**Adviser of Thesis : Associate Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU**

**January 2015 xv + 126 Pages**

The purpose of this study is to investigate the relationship between teachers' leadership styles and teachers' behaviours within classroom. Accordingly the level of teachers' leadership styles and teachers' behaviours within classroom was identified, whether personal traits of teachers have a significant effect over teachers' leadership styles and teachers' behaviours within classroom was determined and the relationship between teachers' leadership styles and teachers' behaviours within classroom was confirmed.

The population of this relational survey research consists of 1569 teachers who work at primary and secondary schools connected the provincial directorate for national education in Konak central district in İzmir province in 2013-2014 academic year. In this study, stratified sampling method was utilized for sampling, and the research was carried out with 540 participants. The data collected with "Personal Information Form", "Teachers' Leadership Styles Scale" and "Teachers' Behaviours Within Classroom Scale" was analyzed with SPSS 20 software. For data analysis, frequency, percentage, median, Standard deviation, independent samples T-test, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), LSD test and Pearson Correlation Coefficient were used.

According to the results obtained from the research it was determined that the grade of teachers' leadership styles are at the autocratic level and the most common leadership style among teachers is autocratic attitude. The teachers' leadership styles were investigated according to the teachers' traits and it was found that while there is statistically a meaningful significance in terms of seniority there isn't a meaningful significance in terms of the traits such as gender, marital status, being branch or classroom teacher and the grade of the school that teachers work at.

It was determined that the grade of teachers' behaviours within classroom is at the general level and the teachers use the student-centered education method mostly. The teachers' behaviours within classroom were investigated according to the teachers' traits and it was found that while there is statistically a meaningful significance in terms of the traits such as gender, seniority, being branch or classroom teacher and the grade of the school that teachers work at there isn't a meaningful significance in terms of marital status.

Finally, the relationship between teachers' leadership styles and teachers' behaviours within classroom was investigated. According to the results it was found a low level, positive and meaningful relation between teachers' leadership styles and teachers' behaviours within classroom.

It's thought that creating awareness over teachers by related education institutions concerning leadership styles and teacher's behaviours within classroom is useful.

**Key Words:** Leadership, Leadership Styles, Teachers' Behaviours Within Classroom.

# I. BÖLÜM

## 1. Giriş

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayılılar ve araştırmada kullanılan tanımlar yer alacaktır.

### 1.1. Problem Durumu

Toplumsal kalkınmanın temel dinamiklerinden biri olan eğitim, küreselleşme sürecindeki dünyada önemini gün geçtikçe arttırmaktadır. Çok hızlı değişimin yaşandığı bu süreçte, toplumların gündeminde olan ve onu etkilemede birincil öneme sahip olarak görülen eğitim; ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmeyi sağlayıp bireylerin demokratikleşme düzeyini artıran önemli bir etkidir (Kaya, 1993). Bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 1972) olarak tanımlanan eğitim aynı zamanda kalkınmanın ve gelişmiş ülkeler düzeyine ulaşmanın da tek yolu olarak gösterilmektedir. Eğitimi, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda bireye yeni davranışlar kazandırma, bireyi yetiştirme ve geliştirme işi olarak tanımlayan İlgar (2000)'e göre eğitim insana özgü ve insana yönelik bir etkinliktir.

Eğitim genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın, kişiliği gelişmekte ve davranışı farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşmektedir (Fidan ve Erden, 1996). Eğitim sürecinin bu denli verimli olabilmesinde belki de en kritik görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, eğitim



sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir (Özden, 1998).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak devletin öğretmenlerden temel beklentisi, “Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler” biçiminde özetlenmiştir.

Öğretmen, gerek içinde yer aldığı öğretmen grubunda gerekse birlikte olduğu öğrenci grubu içinde bir liderlik rolü üstlenmek durumundadır. Bu liderlik bazen otokratik olabileceği gibi bazen de demokratik bir yapıda olabilir. Öğretmen, lider olarak sorumlu olduğu sınıfı, okulu ve hizmet verdiği çevre ve toplumu yönlendirmek ve aydınlatmakla da görevlidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Çelik (2008)’e göre öğretim hizmetinin niteliğini büyük ölçüde öğretmen davranışları belirlemektedir ve öğretmenin etki alanı, sınıf ortamıyla sınırlı değildir. Öğretmen, sınıf içinde ve dışında etkili bir liderlik davranışı gösterebilmelidir. Öğretmen çok değişik beklentilere sahip öğrencileri ortak bir amaca yönlendirmek zorundadır. Öğretmenin liderliği, öğrenme ve öğretim üzerinde olduğu kadar, öğrencilerin davranışlarını yönlendirme açısından da büyük önem taşımaktadır

Liderlik herhangi bir pozisyon, statü ya da meslek alanı ile sınırlandırılmamaktadır ancak eğitim/öğretim faaliyetlerinde liderlik söz konusu olunca genellikle akla okul yöneticileri gelmektedir (Deniz ve Hasançebioglu, 2003). Fakat Bakioğlu (1998)’in de belirttiği gibi özellikle “öğretimsel liderlik” kavramı ile sadece okul yöneticisi değil, alanında yaptığı öğretimde, liderlik ileri sürecek öğretmenler de kastedilmektedir.

Eğitim ve ğretim sürecinde lider olan öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile kendilerine özgü liderlik stilleri vardır. Liderlik stiline göre sınıf içinde kimi ğretmen otoriter ve baskıcı bir şekilde pasif öğrenme etkinlikleri ile ders işlerken kimi ğretmen demokratik ve katılımcı bir şekilde aktif öğrenme etkinlikleri ile ders işlemektedir. Bu durum yetişen ğrenci profilini doğrudan etkilemektedir. (Güllü ve Arslan, 2009).

Liderlik stillerinin yanı sıra öğretmenlerin kullandığı ğretim modelinin de sistemin çıktısı olan öğrencinin niteliklerinde hedeflenen değişimlerin gerekleşi gerekleşmemesinde önemli rolü vardır. Büyüköztürk, Kılıç, Karadeniz ve Karataş (2004)'e göre öğretmenlerin sınıfta sergiledikleri davranışlar ğrenci merkezli veya ğretmen merkezli olmak üzere iki türlü olabilmektedir. Öğretmen merkezli eğitimde bilgi ve olgular ğretmen tarafından öğrencilere aktarılırken, ğrenci merkezli eğitimde ise öğrencilerin kendi kapasiteleri ve zekâlarını geliştirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmektedir.

Öğretmen merkezli eğitim, bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılması (Hara, 1995) olarak açıklanabilirken, Jonassen (2000) ğrenci merkezli eğitim öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemesi ve bu hedeflere ulaşmalarını sağlayacak etkinlik ve kaynakları saptaması olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenler, ğrenenlerin eğitsel yönlü taleplerini karşılayacak nitelikte ve kalitede ğretim faaliyetleri tasarlamak ve bunları etkin bir şekilde sunmakla sorumludurlar. Çünkü eğitimde temel amaç, tüm bireyleri etkili öğrenenler haline getirmektir. ğrenme sürecinde, öğrencinin etkin katılımını sağlayan ve öğrenen odaklı alternatifler sunan kuram ve yaklaşımlar tartışılmakta ve her gün yeni gelişmeler kaydedilmektedir. (zkan, 2012). Günümüzde bilginin hızlı değişimi ve tüketimi, yaratıcı dşnebiyen, bilgiyi yapılandıran ve yeni bilgiler retebiyen, bilgiyi etkili kullanan, öğrenciler yetiştirme zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenci niteliklerinde amaçlanan bu değişim, öğrenciye pasif bir rol yükleyen geleneksel ğretim anlayışından sıyrılarak, öğrenciyi eğitim sisteminin merkezine yerleştiren ğrenci merkezli ğretim anlayışını gündeme getirmiştir (Tuncel, 2011).

Eğitim ğretim faaliyetlerinin en önemli uygulayıcısı olan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik stilleri ve uyguladıkları eğitim modelinin türü yetiştirilen nesillerin niteliğini ve sahip olacakları akademik alışkanlıkları doğrudan etkilemektedir. Geleceğimizin teminatı olan gençlerimizin yetiştirilmesinde, temel davranışların okul ve dolayısıyla sınıf içerisinde yapılan eğitim - ğretim etkinliklerinde kazandırıldığı düşünülürse, bu noktada öğretmenlerin sergiledikleri liderlik stillerinin ve sınıf içi ğretmen davranışlarının rolünün ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

Bu araştırmada öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi ğretmen davranışları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılarak, var olan durum ortaya konacaktır.

## 1.2. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi ğretmen davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

## 1.3. Alt Problemler

Yukarıda ifade edilen problemi zme kavuşturabilmek için belirlenen alt problemler şunlardır:

- 1- Öğretmenlerin liderlik stilleri hangi düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin liderlik stilleri,
  - a. Cinsiyet,
  - b. Kıdem,
  - c. Medeni Durum,
  - . Branş veya Sınıf ğretmeni,
  - d. Okul Düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Öğretmenlerin sınıf içi ğretmen davranışları hangi düzeydedir?
- 4- Öğretmenlerin sınıf içi ğretmen davranışları,
  - a. Cinsiyet,

- b. Kıdem,
  - c. Medeni Durum,
  - ç. Branş veya Sınıf Öğretmeni,
  - d. Okul Düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin liderlik stillerinin ve sınıf içi öğretmen davranışlarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi; öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, ayrıca öğretmenlerin liderlik stillerinin ve sınıf içi öğretmen davranışlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini saptanmasıdır.

#### 1.5. Araştırmanın Önemi

Liderlerin insan davranışları hakkındaki varsayımları, davranışlarını belirleyen en önemli unsurlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin de liderlik stillerini sergilerken öğrencileri nasıl algıladıklarının önem taşıyacağı değerlendirilmektedir. Bu nedenle öğretme-öğrenme ortamının lideri olan, o ortamda bulunan kişileri dersin, okulun ve eğitimin amaçları doğrultusunda uygun insan ilişkileri kurarak etkileyecek öğretmenin liderlik stillerinin belirlenmesi önem taşımaktadır (Deniz ve Hasançebioglu, 2003, 58).

Aynı zamanda, bilgiyi araştırıp keşfederek, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandıran bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının belirleyici etkisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle sınıf içi öğretmen davranışlarının belirlenmesi de önem taşımaktadır.

Eğitim sisteminin çıktısı olan öğrencinin niteliklerinde hedeflenen değişimin sağlanmasında gerek öğretmenlerin liderlik stillerinin gerekse sınıf içi ğretmen davranışlarının oldukça etkili olduğu ve bu kapsamda öğretmenlerin liderlik stilleri ve sınıf içi ğretmen davranışlarının belirlenerek var olan durumun ortaya konmasının ğretmen, ğrenci ve eğitim sistemi adına faydalı olacağı düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde; öğretmenlerin liderlik stilleri ile ilgili araştırmalar (Hasançebioğlu, 2002; Deniz ve Hasançebioğlu, 2003; Deniz ve Seçgel, 2006; Mahmood, 2007; Kadak, 2008; Ercoşkun, Bektaş ve Nalçacı, 2009; Güllü ve Arslan, 2009; Agba, Ogaboh, ve Noah, 2010; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Can, 2010) ve sınıf içi ğretmen davranışlarını belirlemeye yönelik araştırmalar (Hara, 1995; Good, Sikes ve Brophy, 1973; Singer, 1996; Büyüköztürk vd., 2004; Can, 2004; Kim, 2005; Güven ve Demirhan, 2006; Bimbola ve Daniel, 2010; Tuncel, 2011) ayrı ayrı ele alınıp incelendiği halde öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi ğretmen davranışları arasındaki ilişkinin bir arada çalışılmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda eğitim ve ğretim sürecinin lideri olması ve sınıf içi davranışlarıyla fertlerin yetiştirilmesinde hayati derecede rolleri olması nedeniyle öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi ğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulguların öğretmenlerin liderlik stilleri ve sınıf içi ğretmen davranışları ile ilgili literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bunların yanında bu bulguların, öğretmenlerin liderlik stillerinin ve sınıf içi davranışlarının, okullarda yetiştirilmek istenen ideal ğrenci profilleri üzerindeki rollerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağına inanılmaktadır.

## 1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1- 2013-2014 Eğitim ğretim yılında İzmir ili Konak merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan sınıf ve

branş öğretmenleriyle sınırlıdır.

- 2- Öğretmenlerin liderlik stilleri, “Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinin” ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.
- 3- Öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları, “Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeğinin” ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.

### 1.7. Sayılıtlar

- 1- Araştırmaya katılan öğretmenlerin verilen ölçek sorularını tarafsız, samimi ve kendi görüşlerine yer vererek cevapladıkları kabul edilmektedir.

### 1.8. Tanımlar

**Lider:** Başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda davranışa sevk eden kişidir. (Efil, 1996,5). McGregor’a göre liderlerin insan davranışları hakkındaki inançları ve varsayımları, onların göstereceği davranışı etkilemektedir (Koçel, 2001)

**Liderlik:** McGregor’un X ve Y Yaklaşımına göre liderlik insan davranışları hakkındaki demokratik ve otokratik olmak üzere iki zıt görüşü içeren bir süreç olarak tanımlanabilir (Deniz ve Hasançebioglu, 2003).

**Liderlik Stilleri:** Liderlik stilleri 1960’lı yıllardan itibaren liderlik kuramlarına göre açıklanmaya başlanmıştır. Özellik Kuramı, Davranışçılık Kuramı, Durumsallık Kuramı ve Yeni Liderlik Kuramları olmak üzere dört temel liderlik kuramına göre çeşitli liderlik stilleri mevcuttur. Bu çalışmada Davranışçı Liderlik Kuramları arasında yer alan McGregor’un X ve Y Kuramı temel alınmıştır.

## II. BÖLÜM

### 2. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde kuramsal çerçeve başlığı altında liderlik, liderlik ve yöneticilik, liderliğin güç kaynakları, liderlik teorileri, öğretimsel liderlik, öğretmen liderliği, sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri, öğretmenin sınıftaki rolü, sınıf içi öğretmen davranışları, öğretmen ve öğrenci merkezli eğitim modelinin karşılaştırılması alt başlıkları, ilgili araştırmalar başlığı altında ise öğretmenlerin liderlik stilleri ve sınıf içi öğretmen davranışları konularında yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.1 Liderlik Kavramı

İnsan, sosyal bir varlık olarak, kişisel ihtiyaçlarını gidermek için grup içerisinde yer almak durumundadır. Grup oluşturmadan, insanların birey olarak tek başına yaşayıp, bütün istek ve ihtiyaçlarını karşılaması mümkün değildir. Araç-amaç döngüsü içerisinde, insanlar grup olarak yaşadıklarında, bunun doğal bir sonucu olarak grubu yönetecek, ortak hedefe götürececek kişiye yani lider ve yöneticiye ihtiyaç duyarlar (Eren, 2001).

Ortak amaçlara ulaşmak için bir araya gelmiş insanlar, birer birer işlerinin ehli olsalar bile, başlarında yönlendirici bir grup lideri olmadığı takdirde istenen hedeflere, konulan zaman, maliyet ve kalite standartlarına kolay kolay ulaşamazlar. Bu noktada toparlayıcı, otoriter ve kurucu bir lidere gereksinim duyulur (Akat, Budak ve Budak, 1999).

Liderden yoksun bir örgüt veya grup, insan ve makine topluluğundan başka bir anlam ifade etmeyecektir. Bu yüzden tarih öncesi ilkel toplumlardan, içerisinde bulunduğumuz modern döneme kadar her zaman ve her yerde liderlik uygulaması olmuş ve olacaktır. Çünkü bilimsel anlamda liderlik, kitlelere yön veren kişileri konu ettiğine göre insanlar kendileri adına karar verecek ve kendilerini yönlendirecek liderlere her zaman gereksinim duyacaklardır (Gül ve Şahin, 2011).

Liderlik kavramı insanlık tarihi boyunca var olan çok eski bir kavram olup, 1920'li yılların başından itibaren bilime konu olmuş, çok sayıda farklı tanımları yapılmıştır. Öyle ki sadece 20. yüzyılda 5000'den fazla çalışma yapılmış ve 350'den fazla da liderlik ve lider tanımları ortaya konmuştur (Erçetin, 2000).

Lider, örgütsel yetkilerin üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir (Erdoğan, 2008). Başka bir deyişle lider, grubun yaşantılarını gözlemleyen, değerlendiren, organize eden ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden faydalanan kimsedir (Bursalıoğlu, 2011). Diğer bir deyişle lider, grubu oluşturan unsurları etkileyen ve amaçları doğrultusunda yönlendirebilen örgüt mensubudur (Karadağ, Başaran ve Korkmaz, 2009).

Liderlik, belirlenen hedeflere erişilebilmesi amacıyla grup faaliyetlerinin lider tarafından yönlendirilmesi sürecidir (Nworgu, 1991). Liderlik, insan davranışlarını yönlendiren güçtür (Nwadian,1998). Liderlik, grup üyelerinin katkısı ve işbirliği ile sistemin hedeflendiği gibi işletilmesidir (Omolayo, 2000). McGregor'un X ve Y Yaklaşımına göre ise liderlik insan davranışları hakkında demokratik ve otokratik olmak üzere iki zıt görüşü içeren bir süreçtir (Deniz ve Hasançebioglu, 2003).

Liderliğin "ne olduğunun" daha iyi anlaşılabilmesi için, liderliğin "ne olmadığı" üzerinde durmak da yararlı olacaktır. Merih (2002), liderliğin ne olmadığı üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda, şu sonuçlara ulaşmıştır:

Liderlik bir ayrıcalık pozisyonu değildir: Yönetim kademelerine herhangi bir kişi atanabilir, seçilebilir, terfi edebilir; bu kademeleri devralabilir veya ele geçirebilir.



Elde edeceği bu pozisyon onun lider olmasını sağlamaz. Liderler ise bu pozisyonlarından dolayı ayrıcalık ve üstünlük talep etmezler. Lider, çevresinden farklı olan fakat bu farklılığı çevresinin etkinliği için değerlendirebilen kişidir.

Liderlik bir kişilik kültü yaratmak değildir: Bir kişiye çok fazla resmi iktidar yetkileri yüklemek lidere, izleyicilere ve davaya zararlıdır. Liderlik özünde kişilere resmi yetkilerin sağlayamayacağı bir sadakat ve izlenme sağlar. Bu durum, lideri üstün kişi görme, yanılmaz ve yenilmez haline dönüşmemelidir.

Liderlik vazgeçilmez olmak değildir: Etkin ve başarılı bir liderlik vazgeçilebilir olabilmektir. Gerçek ve başarılı bir liderliğin temel ölçütü, sosyal sürece, şovun onsuz da sürebileceği bir momentini kazandırabilmesidir.

Liderlik başkalarını suçlamak değildir: Liderlik ilk ve öncelikli olarak verilen kararlardan ve ortaya çıkan sonuçlardan sorumlu olmaktadır. Gerçek liderlik durumlarında başarının övücü izleyicilere, başarısızlığın sorumluluğu ve sonuçları da lidere ait olmalıdır.

## 2.2. Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik ve yöneticilik birbirlerine yakın kavramlar olmakla beraber eş anlamlı sözcükler değildir. Lider, bir grubu belirli amaçlar etrafında toplayabilen, bu amaçlar için onları etkileme, harekete geçirme yetenek ve bilgilerine sahip olan kimsedir. Bu açıklamadan da anlaşılabilceği gibi liderliğin esas özelliklerini başkalarını etkileyebilme ve onları davranışa yönlendirebilme oluşturmaktadır. Özet olarak lider; başkalarını etkileyebilen, nereye, nasıl gidileceğini gösteren, hedef ve amaç koyan yani yol gösteren rehber bir kişidir (Eraslan, 2004).

Yönetici ise, ödüllendirme veya cezalandırma yetkisi olan, bulunduğu konuma başkaları tarafından getirilmiş, daha önce belirlenmiş kurumsal hedeflere ulaşmak için belli plan bir plan dâhilinde işleri yürüten ve çalışanları denetleyen kimsedir.

(Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). “Liderlik, yöneticilik gibi bir konum değildir, bir süreçtir. Herkes için ve örgütün her kademesinde erişilmesi mümkün olan, gözlenebilir, anlaşılabilir, öğrenilebilir bir beceriler ve uygulamalar dizisidir” (Kouzes,1999, 40).

Şişman (2011)’e göre yönetim ve liderlik birbirinden farklı anlamlara sahip olduğu gibi yönetici ve lider de birbirinden farklı özellik, rol ve davranışları ifade etmektedir. Bazı insanlar hem iyi bir yönetici, hem de iyi bir lider olabileceği gibi bazı insanlar yönetici olur lider olamaz, bazıları da lider olur yönetici olamaz. Yönetici, eldeki tüm kaynakları ve örgütsel, yönetsel süreçleri kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan kişi olarak tanımlanabilir. Ancak ideal olarak yöneticilerin aynı zamanda birer de lider olmaları beklenmektedir. Fakat her yönetici için bunun söz konusu olmadığı söylenebilir.

Yönetici ve liderin etki alanlarındaki birey ve grupları yönlendirme usülleri birbirinden farklıdır. Yönetici, yasal yetkisini kullanırken lider ise karizmasından kaynaklanan gücünü kullanır. (Efil, 1996).

Çelik (2003)’e göre yöneticilik ve liderlik arasındaki temel ayrımlar Tablo 2-1’de belirtilmiştir (s.3).

**Tablo 2-1.** Yöneticilik ve liderlik arasındaki temel farklar

<b>Lider</b>	<b>Yönetici</b>
Değişimle ilgilenir	Yapıyı korumakla ilgilenir
Yönlendiricidir	Yöneticidir
Moral otoriteye dayanır	Bürokratik otoriteye dayanır
İzleyenlere mücadele ruhu aşılar	Mutlu topluluğu korur
Vizyon sahibidir	Liste ve bütçe sahibidir
Seçenekler geliştirir	Plan hazırlar
Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır	Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır
Güdüler	Denetler
İlham verir	Düzenler
Otoritesinin kaynağı kendisidir	Otoritesinin kaynağı mevzuattır
Yetkilerini astlarına dağıtır	Yetkileri kendi elinde toplar
Katılıma önem verir	Uyuma önem verir
Güçlüdür	Yetkilidir

### 2.3. Liderliğin Güç (Etki) Kaynakları

Liderlik insanları etkileyebilme gücüdür. Bu tanımdan hareketle liderin grubu harekete geçirme ve amaca ulaştırma boyutlarındaki etkililiği, grubun özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan “gücü” etkin kullanma yeteneğine bağlıdır. Ancak, liderin bu gücü nasıl ve ne şekilde kullanacağı örgütün ve örgüt üyelerinin özelliklerine bağlıdır. Örneğin akademisyenlerden oluşan bir gruba, liderlik yapmak ile işçilerden oluşan bir gruba liderlik yapmak arasında çok büyük farklılıklar olacaktır. Böylelikle örgütün ve grubun özelliklerinin, lider davranışını ve güç kullanım tarzını doğrudan etkilediği sonucuna varılmaktadır. Bu anlamda liderlik kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için liderliğin güç kaynaklarının iyi incelenmesi gerekmektedir (Erdal, 2007).

Bir örgüt içinde liderin izleyenlerini etkileyebilmek için kullanacağı beş çeşit güç kaynağı vardır. Bu güç kaynakları aşağıdaki gibi sınıflanmıştır (Buchanan ve Huczynski, 2007).

- a. Yasal Güç (Legitimate Power): Örgütsel hiyerarşinin sağladığı güçtür. Liderin örgütteki mevkiinden kaynaklanır. Yani liderin bulunduğu pozisyon nedeni ile etrafındaki kişileri etkileyebilme gücüdür.
- b. Ödüllendirme Gücü (Reward Power): İzleyenlerin ödüllendirme yoluyla etkilenmesidir. İzleyenlerin liderin isteklerine ödül alma, gruplandırma, tanınma ve kazanç elde etme beklentisi ile uymalarını ifade eder. Genel olarak liderin elinde ücret artışı önemli iş verme, terfi ettirme vb. gibi ödüller bulunmaktadır. Bir liderin elinde ne kadar çok ödül varsa, bu gücü de o kadar etkili olmaktadır.
- c. Zorlayıcı Güç (Coercive Power): Ödüllendirme gücünün karşıtı, zorlayıcı güçtür. İzleyiciler asli görevlerini yerine getirmediklerinde, ceza alacakları korkusu ile işlerini yaparlar. Lider, iş tanımları doğrultusunda işlerini yerine getirmeyen izleyicilerini, zorlama içermeyen bu gücü ile işlerine bağlar.
- d. Uzmanlık Gücü (Expertise Power): Liderin sahip olduğu özel bilgi, uzmanlık, beceri ve tecrübeden doğar. Lider kendi bilgi ve uzmanlığıyla izleyicileri etkiler ve onların kendisini model almalarını sağlayarak, hayranlık ve bağlılıklarını kazanır.

- e. Benimseme Gücü (Referent Power): Doğrudan liderin kişiliği ile ilgi olan bu kaynak, liderin, izleyicilere ilham verebilmesi ve onların isteklerini ve hayallerini dile getirebilmesi ile ilgilidir. Bu güç liderin kişisel karizması ile ilgilidir. Liderin karizması, izleyicilerin liderden kolayca etkilenmelerini sağlayacaktır.

## 2.4 Liderlik Teorileri

1900'lü yıllarda başlayan liderlik araştırmaları, liderin özellikleri üzerine odaklanmıştır. 1930-1940 yılları arasında, farklı kişisel özelliklere sahip bireylerin belli durumlarda farklı davranışlar sergilediğinin ortaya konması ile liderin özellikleri yaklaşımına odaklanan çalışmaların yetersizliklerinin farkına varılmıştır. Bunun sonucunda 1940'tan 1960'ların sonuna kadar liderin davranışları üzerine araştırmalar yapılmış, 1960-1980 yılları arasında ise liderliği durumsal gerekler ve liderin bu gereklerle uygun davranışına ilişkilendiren görüşler üzerine yoğunlaşmıştır. 1978'de Burns ve Bass'ın getirdiği yeni ayırımla yeni yaklaşımlar olarak adlandırılan farklı liderlik yaklaşımları ortaya çıkmış ve günümüze kadar güncelliğini korumuştur (Geçmişten Günümüze, 2003).

Liderlik teorilerini; özellik teorileri, davranışsal teoriler, durumsallık teorileri ve yeni liderlik teorileri olmak üzere dört ayrı kategoride toplamak mümkündür.

### 2.4.1. Özellik Teorileri

Özellikler teorisinde bireysel yetenekler ve özellikler ön plandadır (Robbins ve Judge, 2013). Liderliği ilk açıklamaya çalışan özellik kuramlarına göre liderlik, bir takım kişisel özelliklerin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kuramda liderin, takipçilerine göre fiziksel ve kişisel özellikleri bakımından bazı farklılıklara sahip olduğu kabul edilir ve bu farklılık yaratan özelliklerin neler olduğu üzerine yoğunlaşılır ve ideal liderlik özellikleri ortaya konulur (Sağır, 2013).

Liderin sahip olduğu özellikleri, liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen en önemli faktör olarak kabul eden bu teoride; liderin fiziksel ve kişilik özellikleri bakımından izleyenlerden farklı olduğu öne sürülmektedir (Koçel, 2001). Lider ise bu özelliklere grup üyelerinden daha fazla sahip olan kişidir. Grup üyeleri arasında bu özelliklere sahip olanlar tespit edilebilirse, grupları yönetecek kişileri bulmak ve yetiştirmek de daha kolay olacaktır (Şimşek, 2008).

Aristoya göre fertler kendilerini lider yapacak özelliklerle dünyaya gelmektedir. Özellikler teorisinin çıkış noktası liderliği belirleyen faktörlerin içsel olduğu yargısı olmuştur (Hoy ve Miskel, 2012). “Özellik yaklaşımı, kişilerin lider olarak ortaya çıkmasının ve grubu yönetmesinin en önemli nedenini bu kişilerin taşımakta oldukları özelliklere bağlamaktadır ki buna göre lider olmak için doğuştan getirilen bazı özelliklerin olması gerekir” (Tengilimoğlu, Atilla ve Bektaş, 2008, 116).

Özellikler kuramına göre liderin sahip olduğu özellikler liderlik sürecinin en belirgin unsurudur (İlgar, 2000). Bu kuramın temel felsefesi, lider olunmaz ancak lider doğulur şeklinde ifade edilebilir (Şişman, 2011). Bu yaklaşımın üzerinde yoğunlaştığı nokta, grup üyeleri arasında başarılı liderleri başarısız liderlerden ayıran fiziksel ve kişilik özelliklerini tespit etmektir (Gümüşeli, 1996).

Celep (2004) özellik kuramında liderlerle izleyenler arasındaki farklılıkların fiziksel ve kişisel özelliklerin yanı sıra zihinsel özellikler ve yeteneklerde toplandığını ifade etmektedir.

Liderliği bir takım kişisel özelliklerle açıklamaya çalışan özellikler kuramına göre; liderlik özellikleri doğuştan gelir ve bu özellikler hiçbir şekilde sonradan kazanılamaz. Bu nedenle özellik kuramı, liderliğin kesinlikle öğretilmeyeceğini ve liderin yetiştirilemeyeceğini öne sürer. Dolayısıyla lider ya da liderlik üzerine bir eğitimin olması da bahis mevzu değildir (Sağır, 2013).

Özellik listesinin sınırsız olması ve grupta liderden daha fazla liderlik özelliklerine sahip olan kimselerin varlığının imkan dahilinde olması gibi nedenlerden

dolayı özellikler yaklaşımı vardığı sonuçlar açısından tutarlı bir bütünlük gösterememektedir (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1998).

#### 2.4.2. Davranışsal Liderlik Teorileri

Özellikler teorisi araştırmaları liderlik için doğru kişiyi seçebilmenin temel olduğunu öne sürerken davranışçı teoriler kişilerin lider olabilmek için eğitilebileceğini savunmuştur (Robbins ve Judge, 2013).

Bu teoriye göre sahip olduğu özelliklerden ziyade liderin sergilediği davranışlar lideri başarılı ve etkin kılar. Davranışsal kuramın gelişmesinde, farklı uygulamalı araştırmalar ve kuramsal çalışmaların katkısı olmuştur (Uzun, 2005). Aşağıda bu çalışmalar ve liderlik tarzları ele alınacaktır.

##### 2.4.2.1 Ohio State Liderlik Çalışmaları

Liderliği davranışsal yönden ele alan Ohio State Üniversitesinin çalışmaları İkinci Dünya Savaşının bitiminden itibaren başlamıştır (Çelik, 2003). Çalışmaların hedefi örgütlerde gözlemlenen liderlik davranışlarını betimleyebilmektir (Başaran, 1996). Binin üzerinde boyut ile başlayan çalışmaların kapsamı, çalışanlar tarafından tanımlanan en çok iki liderlik davranışına kadar daraltılmıştır. Bu davranışlar yapıyı harekete geçirme ve anlayış olarak adlandırılmaktadır (Robbins ve Judge, 2013).

Şimşek, Akgemci ve Çelik (2001)'e göre, Ohio araştırmalarının esas bulguları şunlardır:

- a. Liderin kişiyi dikkate alan davranışları arttıkça, işe devamsızlık artmaktadır.
- b. Liderin yapıyı kurmaya yönelik davranışları arttıkça, grup üyelerinin performansları da artmaktadır.

Ohio State Üniversitesi'nin liderlik araştırmaları liderliği yapıya ya da kişilerle ilişkiye önem veren liderler olarak iki boyutta incelemiştir. Lider örgütsel amaçları gerçekteşirmek için çalışanların görevleri ile çalışanlarla olan ilişkilerinde bir denge sağlamak zorunda olduğunu ortaya çıkartmıştır (Sağır, 2013).

#### 2.4.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

1947'de, çeşitli endüstri dallarında farklı kademelerde çalışan personel üzerinde yapılan araştırmanın hedefi; grup üyelerinin tatminini ve grubun verimliliğine katkıda bulunan hususları tespit etmektir (Uzun, 2005).

Araştırma sonucunda, lider davranışlarının kişiye yönelik ve işe yönelik olmak üzere iki faktör etrafında toplandığı görülmüştür (Koçel, 2001).

İş odaklı hareket tarzı sergileyen lider, performansı yakından izlemekte ve denetlemektedir; yasal ödüllendirme ve cezalandırma güçlerine dayanmakta ve işe yakın ilgi göstererek astlarına ne yapılacağını açıkça anlatmaktadır. Kişi odaklı hareket tarzı sergileyen lider ise astlarının mutluluğuna özen göstermekte; özellikle grup oluşturma ve geliştirme ile katılma konuları üzerinde durmaktadır (Can ve diğerleri, 1998).

Bu çalışmalarda varılan genel sonuç, kişiye yönelik bir liderlik davranışının daha etkili olduğu hususudur (Koçel, 2001).

#### 2.4.2.3. Likert'in Sistem 4 Modeli

Likert, Michigan Araştırmalarının devamı olarak, liderlik davranışlarını dört ana başlıkta toplamıştır (Can ve diğerleri, 1998).

Sistem 1: Sömürücü-Otoriter Liderlik: Sistem 1 tarzında lider, astlarına güvenmez ve tüm kararları kendisi alır. Çalışanları cezalandırma ve korkutma yoluyla güdüler. Yukarıdan aşağıya iletişimi benimser.

Sistem 2: Yardımsever-Otoriter Liderlik: Sistem 2 tarzında lider, astlarına az da olsa güven duyar, aşağıdan yukarıya iletişime biraz olanak tanır, cezalandırma ve korkutma yanında ödüllendirme yoluyla da astlarını güdüleme yoluna gider.

Sistem 3: Danışmalı Liderlik: Lider astlarına büyük ölçüde güvenir, karar alırken onların fikirlerini dikkate alır ve kullanır. Aşağıdan yukarıya iletişimi tercih eder, çalışanlarını ödüllendirme yoluyla güdülemeye çalışır.

Sistem 4: Katılımcı-Grup Liderliği: Lider astlarına güvenir, kararlar beraber alınır. Aşağıdan yukarıya iletişim egemendir, grup katılımı ve başarısına dayalı ödüllendirme geçerlidir.

Koçel (2001)'e göre Likert'in araştırmaları verimliliği yüksek grupların, Sistem 3 ve Sistem 4 tipi bir yönetim anlayışında çalıştıklarını, verimliliği düşük grupların ise Sistem 1 ve Sistem 2 tarzı bir yönetim anlayışında çalıştıklarını ortaya koymuştur.

#### 2.4.2.4. Mc Gregor'un X ve Y Teorisi

Davranışsal liderlik kuramları içerisinde bir başka yaklaşım da McGregor'un X ve Y Kuramıdır. İnsan doğasına ilişkin temel sayıltılardan hareketle McGregor, içten ve dıştan güdülenmeyi içeren bir kuram geliştirmiştir. Bu kuramda, dıştan güdülenme, liderin grup üyelerinin tutum ve davranışları konusundaki sayıltılarında kendisini gösterir. Yani kişinin sergileyeceği liderlik biçimi, onun insan doğasına ilişkin yargısına göre şekillenir (Aydın, 2011).



İnsan doğasına ilişkin yargılar, McGregor tarafından X ve Y Kuramı olarak birbirine ters varsayımlar biçiminde sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda; X Kuramı insanların pasif oldukları ve örgütsel ihtiyaçlara direndikleri varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım; insanoğlunun işi sevmediğini ve elinden geldiği kadar işten kaçtığını; insanın işi sevmeme özelliği nedeniyle insanların çoğu örgütsel amaçların elde edilmesinde yeterli çabayı göstermeleri için zorlanması, denetlenmesi, yönetilmesi ve ceza ile korkutulması gerektiğini; normal insanın yönetilmeyi tercih ettiğini, sorumluluktan kaçmak istediğini, hırsı az olduğunu; her şeyin üstünde de güvenlik aradığını; sorumluluk üstlenmek istemediğini; değişikliklere karşı olduğunu ve değişimin getireceği belirsizlikler sebebiyle değişikliklere direndiğini varsayar (Eren, 1989).

Klasik bakış açılarını yukarıdaki şekilde sıralayan McGregori sayılan görüşleri eleştirerek, bireysel ve kurumsal amaçların kaynaştırılması adını verdiği Y Kuramı ise insanların zaten çalışmaya ve sorumluluk yüklemeye açık oldukları varsayımına dayanır. Bu yaklaşım; işte fiziki ve zihni çaba harcanmasının oyun ya da dinlenme kadar doğal olduğunu; dışarıdan denetim ve ceza ile korkutmanın, çabayı örgütsel amaçlara yöneltecek tek yol olmadığını; insanların bağlanmış oldukları amaçlara hizmet ederken, kendi kendini yönetme ve kendi kendini denetim yollarını kullandıklarını; amaçlara bağlılığın onları elde etmeyle ilgili ödüllere bağlı olduğunu; uygun şartlar altında sıradan bir kişinin sorumluluğu sadece kabul etmeyi değil, aramayı da öğrendiğini; örgütsel sorunların çözümünde nispeten büyük ölçüde ustalık, bilgi ve araştırma yeteneğinin insanlar arasında dar değil, geniş ölçüde yaygın olduğunu öne sürmektedir (Dinçer ve Fidan, 1996).

McGregor'un geliştirdiği Y kuramında insan sorumlu ve olgun davranışlar kazanmaya yatkın bir varlık olarak tanımlanmıştır. Y kuramının diğer bir öngörüsü ise bireye çalışma ortamı içerisinde karşılaştığı konularda karar verme olanağı sağlanırsa kurum amaçlarına daha kolay uyum sağlayabileceğidir. Y kuramı belirli bir yönetim stratejisi oluştururken, birey, X kuramından farklı olarak dinamik, yaratıcı, ileriye dönük kişiliğe sahip olarak ele alır. İki kuram arasındaki temel farklılıkları Tablo 2-2'de şu şekilde belirtmiştir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

**Tablo 2-2.** X ve Y kuramının karşılaştırılması.

<b>X Kuramı</b>	<b>Y Kuramı</b>
Birey pasif ve statiktir	Birey aktif ve dinamiktir
İş görenler suçlanır	Yöneticiler suçlanır
Ekonomik güdüler	Psiko-sosyal güdüler
Dış denetim	Kendi kendine yönetim ve denetim
Örgüt amaçlarına göre yönetim	Bireysel ve örgütsel amaçlara göre yönetim
Karar organı yöneticilerdir	Kararlara katılma söz konusudur
Katı otorite	İlimli otorite

X kuramı ile Y kuramı, bir doğru üzerinde iki ekstrem olarak değerlendirilebilir. X kuramında çıkarılabilecek temel ilke yetki kullanmak suretiyle yönetim ve denetlemedir. Y kuramından çıkarılabilecek temel ilke ise grup üyeleriyle kaynaşma ve bütünleşmedir (Aydın, 2011). X ve y kuramlarının lider tarafından anlaşılması onun grup çalışanları ile daha sağlıklı ilişkiler geliştirmesine olanak sağlayacaktır. Buna göre lider, grup üyelerine karşı tutumunda otokratik olma veya demokratik olma yollarından birisini seçebilecektir (Kaya, 1996).

McGregor'a göre liderlerin stillerini belirleyen en önemli faktörlerden birisi onların insan davranışı hakkındaki varsayımlarıdır. Dolayısı ile liderlerin insan davranışları hakkındaki inançları ve varsayımları, onların göstereceği davranışı da etkileyecektir (Koçel, 2001).

McGregor'un X ve Y Yaklaşımına göre liderlerin insan davranışları hakkındaki inançları X ve Y olmak üzere birbirine tamamen ters kuramlar içerisinde toplanmaktadır (Deniz ve Hasaıeıbioglu, 2003).

X kuramına göre;

- a. Ortalama bir insan doğuştan tembeldir ve işten mümkün olduğu kadar kaçmaya çalışır.
- b. Ortalama bir insan sorumluluktan kaçma eğilimindedir, sorumluluk alma konusunda fazla istekli değildir ve güvenceyi her şeye tercih eder.
- c. Bunlardan dolayı insanları çalıştırmak için onları zorlamalı, yakından kontrol etmeli ve amaçları gerçekleştirmeleri için ceza ile korkutmalıdır.

Y kuramına göre ise,

- a. Kişi için çalışma, oyun ve dinlenme kadar doğal bir hadisedir.
- b. Kişi doğuştan tembel değildir, onu bu hale tecrübeleri getirir.
- c. Kişi belirlediği hedef doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışabilir.
- d. Her insanın kendine has bir potansiyeli vardır. Uygun şartlar altında kişi bunları geliştirir ve daha fazla sorumluluk almayı öğrenir.
- e. Dolayısıyla lidere düşen, uygun bir ortam oluşturmak ve kişilerin kendini geliştirmesini sağlamaktır.

Y kuramı varsayımlarını kabul eden yöneticilerin stratejileri ile X kuramını kabul eden yöneticilerin stratejileri birbirinden farklı olacaktır. Y kuramı varsayımlarını kabul eden eğitimciler potansiyel insan kaynaklarından maksimum düzeyde yararlanma olanaklarını araştırırken; X kuramı, başarısız eğitimciler için iyi bir bahane bulunmasına yardımcı olacaktır (İlgar, 2000).

McGregor'un X ve Y yaklaşımından hareketle X yaklaşımına göre öğrencileri değerlendiren öğretmenin baskıcı/otokratik liderlik stili sergileyeceği ve Y yaklaşımına göre öğrencileri değerlendiren öğretmenin ise demokratik/katılımcı liderlik stilini sergileyeceği anlaşılmaktadır.

#### 2.4.2.5. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi (Yönetim Gözeneği) Modeli

Yönetim gözeneği modeli Robert Blake ve Jane Mouton tarafından yönetim tarzı matriksi olarak adlandırılabilen bir matriks haline getirilmiştir (Koçel, 2001). Liderlik davranışının iş görene ilgi ve üretime ilgi olmak üzere belirtilen iki boyutu çift yönlü etkileşime bağlı olarak Blake ve Mouton tarafından değişik alt boyutlar açısından değerlendirilmiştir (Çelik, 2003). Başaran (1996)'ya göre yönetim gözeneği kuramında liderliğin insana yönelik boyutu liderin izleyenlerle karşılıklı güven içinde, dostça ilişki ve iletişim kurmasını içerir. Liderin bu boyutta yüksek puan alması, izleyenlere ruhsal yakınlığını; düşük puan alması ise ruhsal uzaklığını gösterir. Üretime yönelik boyutu ise

liderin, örgütleme, görevleri tanımlama, amaç koyma, yöneltme, kısaca görev ve işlerin yapılmasıyla ilgilenmesini içerir.

Liderlik davranışının üretime yönelik olma ve insana yönelik olma boyutları, yönetim ölçeğini oluşturmaktadır. Ölçek, beş tip liderlik tarzı ortaya koymaktadır (Can ve diğerleri, 1998, 325-326):

- a. Cılız, korkak liderlik: Lider ne insana ne de üretime ilgi göstermektedir. Lider, örgütte kalabilmek için gerekli minimum işi yapmaktadır, sorumluluk almaktan kaçınmaktadır.
- b. Şehir Kulübü Üyesi: Lider, üretime en az düzeyde ilgi göstermekte, meslektaşları ve astları arasında olumlu bir ortam yaratmaya özen göstermektedir.
- c. Görev Liderliği: Lider astlarını bir makine gibi görmekte, görevlerini ayrıntılı biçimde tanımlamakta, yönlendirmekte ve denetlemektedir. 'Üret ya da yok ol' sloganı benimsenmiştir.
- d. Orta Yolcu Önder: Lider hem işe hem de insana önem vermekte ancak bu ilgi hem patronu hem de personeli bir ölçüde memnun ederek kendini korumayı amaçlamaktadır.
- e. Ekip Liderliği: İnsanların verimli çalışma ve kendini işe adama gereksinimleri olduğunu varsaymakta, bu nedenle de personelin kararlara katılımını teşvik etmektedir.

Yönetim gözeneği kuramına göre etkili lider üretim ve insan ilişkisinde dengeyi sağlayabilen kimsedir (Sağır, 2013). Davranışsal teoriler liderlik kavramının açıklanması konusunda ciddi katkılar sağlamıştır. Ancak, liderlik sürecinde çevresel faktörlere yeteri kadar yer verilmemesi teorinin eksik tarafı (Uzun, 2005).

#### 2.4.3. Durumsal Liderlik Teorileri

Durumsal kuram olarak ifade edilen yaklaşımların temel ilkesi sabit bir liderlik özelliğinin her ortam için geçerli olmamasına dayanır (Şişman, 2011).

“Durumsallık kuramlarına göre etkin liderlik davranışlarını önceden tespit edebilmek imkansızdır (Çelik, 2003).

Durumsal liderlik kuramları, lideri ortamın öne çıkardığını ya da ortamın ihtiyaçlarına cevap verebilen ve problemlerin aşılmasında aktif olanın lider olduğunu savunur (Başaran, 1996). “Liderliğin etkinliğini belirleyen faktörler; amacın niteliği, izleyicilerin yetenekleri ve beklentileri, organizasyonun özellikleri, lider ve izleyicilerin geçmiş tecrübeleri, örgütsel hava vb. faktörlerdir” (Koçel, 2001, 466). Bu kurama göre gerçek lider, hareket tarzını durumlara, grup üyelerine ve bireysel farklılıklara göre adapte edebilen kimsedir (İlgar, 2000).

Durumsal liderliğe göre kriz dönemi kendi liderini ortaya çıkarır. Bu sebeple karşılaşılan kaos durumları örgütlerin teşkilatlarını yeniden şekillendirmelerinde ve hedefleri kapsamında daha verimli bir biçimde yapılanmasında birer şans olarak kullanılır (Sağır, 2013). Aşağıda durumsal kuram olarak ifade edilen yaklaşımlar ele alınacaktır.

#### 2.4.3.1. Durumsal Lider Etkililiği Modeli

Durumsal liderlik teorisi izleyicilere odaklanmaktadır. Teori, izleyicilerin durumuna göre en uygun liderlik tarzının seçilmesinin, liderliğin başarı düzeyini doğrudan etkilediğini varsaymaktadır (Robbins ve Judge, 2013).

Fred Fiedler tarafından geliştirilen bu kuramda ‘En Az Tercih Edilen Çalışma Arkadaşı’ olarak adlandırılan ölçek yardımıyla bir liderin, görev eğilimli veya ilişki eğilimli olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır (Koçel, 2001).

Werner (1993)’e göre .Fiedler, benimsenmiş kalıpların dışına çıkan bazı sonuçlar ortaya koymuştur ve belli şartlar altında hem görev odaklı yöneticilerin hem de insan ilişkileri odaklı yöneticilerin başarılı olabildiği sonucuna ulaşmıştır.

“Görüldüğü gibi, Fiedler, lider davranışını gerçekleştirdiği ortamın benzersiz özellikleri ile birlikte ele almaktadır. Benzersiz her durum ve ortamda farklı bir davranışın etkili olabileceğine inanmaktadır” (Aydın, 1994, 254).

Fiedler, görev ve ilişki eksenli liderliğin, üç temel durumsal faktör tarafından belirlenen şartların hangilerine uyum sağlayabileceğini tespit etmiştir (Can ve diğerleri, 1998,328- 329). En olumlu ve en olumsuz olarak nitelendirilen durumlarda işe yönelik liderlik davranışı etkin ve uygun iken (ki, en olumlu ortamda grup yönetilmeye hazırdır ve liderin yapılması gerekenleri söylemesini beklemektedir; en olumsuz durumlarda ise liderin kişiye yönelik davranış göstermesi, hiç sonuç alamaması ile sonuçlanmaktadır), nispeten olumlu ve nispeten olumsuz olarak nitelendirilen durumlarda kişiye yönelik liderlik davranışı etkin ve uygun olacaktır (Uzun, 2005).

Başaran (1996), Fiedler’in durumsal liderlik kuramının, ortamın elverişli olma olasılığına göre liderin doğacağı varsayımına dayandığını belirterek, bu kuramda liderin üyelerce paylaşılmış bir amaca ulaşmak için bir üyenin öteki üyeleri etkileme süreci olarak tanımlandığını ifade eder. Erdoğan (2002) ise Fiedler’in kuramına göre liderin etkililiğinin, öncelikle liderin örgüt içinde bulunduğu yere ve karşı karşıya kaldığı koşullara bağlı olduğunu, bundan dolayı liderin şartlara göre bir örgütte başarılı olurken, başka örgütlerde başarısız olabileceğini belirtmektedir.

#### 2.4.3.2. Katılımcı Liderlik Modeli

Modele göre liderlik davranışı karar süreci ile ilgili olmasının yanında, astların karar alma süreçlerine dâhil olmalarına yönelik norm ve standartları belirlemeye yönelir. Bu modelde, kararın kalitesi ve astlarca kabul edilmesi kararın etkinliğini doğrudan etkilemektedir (Can ve diğerleri, 1998).

Bu kuram, liderin liderlik biçiminin grup üyelerinin niteliğinin yanında karar alma sürecine iştirak etmeleriyle çok yakından ilgili olduğunu ve izleyenlerin yeterliği

ve karar sürecine katılması azaldıkça otokratik liderliğe, bunun tersi olduğunda ise demokratik liderliğe doğru nitelik değişim yaşandığını savunur (Başaran, 1996).

Katılımcı liderlik modeline göre, liderin davranışları ile görev yapısı birbiriyle uyumlu olmalıdır. Bu modelde, yedi duruma ilişkin karar ağacı sunulur ve karar süreci ile ilgili olarak da beş farklı liderlik tarzını ortaya konulur (Robbins ve Judge, 2013). Wroom ve Yetton otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş farklı liderlik biçimini ortaya koyar ve etkili liderliğin, duruma yönelik en uygun liderlik davranışının sergilenmesi olduğunu belirtir (Çelik, 2003).

Can (1997), Vroom ve Yetton'a göre liderin karşılaştığı karar sorunların, bireysel ve grup düzeyinde olmak üzere iki tip olduğunu öne sürmektedir.

Bireysel sorun durumları, çözümlerin izleyenlerden yalnızca birini etkilediği durumlardır. Birkaç izleyeni etkileyen sorun durumları ise grup sorunları olarak sınıflandırılır. Karar vermede katılma biçimi ve miktarını belirlemede izlenecek bir dizi karar kuralı getirdiği için normatif model olarak adlandırılan model, yedi farklı durumda uygulanacak beş değişik liderlik türünden oluşan bir karar ağacı geliştirir.

O1 - Otoriter 1 - Elindeki bilgilerin ışığında sorunu lider çözer, kararı o verir.

O2 - Otoriter 2- Lider astlardan gerekli bilgileri alır ama kararı kendisi verir. Astlar yalnızca bilgi sağlarlar.

D1 - Danışmalı 1- İlgili astlarla sorunu bireysel olarak paylaşır. Bireysel olarak onların bilgi ve önerilerini alır ama kararı kendisi verir.

D2 - Danışmalı 2- Sorunu astlarla grup olarak paylaşır. Toplu olarak onların fikir ve önerilerini alır ama kararı kendi verir.

G2 – Grup 2 (Katılmalı) – Bir grup olarak astlarla sorunu paylaşır. Birlikte karar seçeneklerini geliştirirler ve çözüm üzerinde anlaşmaya varırlar (s.188).

#### 2.4.3.3. Yol-Amaç Teorisi

Robert House tarafından geliştirilen bu teoriye göre liderin görevi, belirli bir görevi yerine getirebilmek için takipçilerine bilgi, destek ve diğer kaynakları sağlamaktır. Yol amaç kavramı, etkin liderin, takipçilerinin iş amaçlarını daha net hale getiren ve amaca yönelik engelleri ortadan kaldıran özellikler gösterdiğini vurgulamaktadır (Robbins ve Judge, 2013).

“Yol amaç kuramı, liderlik davranışının işgörenleri güdülemenin, işgörenlerin iş doyumunu, çabası ve performansına olan etkilerini ve durumsal faktörlerin işgörenler ve iş çevresi üzerine etkilerini açıklamaya çalışmaktadır” (Çelik, 2003, 19). “Yol amaç kuramına göre, amaca varmak için liderin güdülenmesinden çok izleyenlerin güdülenmesi önemlidir” (Erdoğan, 2008, 55). “Bu kuram, liderliğin görev ve ilişki davranışını benimsemekte; bu boyutlara, lideri izleyenlerin, gösterilen amaçlara ulaşabilmeleri için amaca güdülenmelerini üçüncü boyut olarak eklemektedir” (Başaran, 1996, 62).

Yol amaç kuramına göre lider, dört liderlik davranışından birisini sergileyebilir: Otoriter liderlik, destekleyici liderlik, katılımcı liderlik, başarıya yönelik liderlik. Bu davranışların uygunluğu ise izleyenlerin kişilik özellikleri, izleyiciler üzerindeki zaman ve çevre baskısı ve işin niteliği gibi durumsallık faktörleri tarafından belirlenmektedir. Örneğin: İnsanın kendi geleceğini kendi kararlarının belirleyeceğine inananlar, katılımcı bir liderlik tarzında; insanın geleceğinin, kişinin kontrolü dışındaki faktörler tarafından belirleneceğine inanlar ise büyük ölçüde baskıcı liderlik tarzında daha fazla tatmin olacaklardır (Koçel, 2001).

#### 2.4.3.4. Hersey ve Blanchard’ın Durumsal Liderlik Teorisi

Erdoğan (2008)’e göre, bu kuramla görev eğilimli ve ilişki eğilimli liderlik davranışına grubun olgunluk düzeyi ilave edilmiştir. Bu kurama göre liderin etkinliği, liderin davranışıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki uyumluluğa bağlıdır.



Genel olarak iş olgunluğu ve psikolojik olmak üzere iki farklı olgunluktan bahsedilir. Bu kuram, liderin sadece grubun bir bütün olarak değil, bireyin olgunluk düzeylerini de ayrı ayrı bir şekilde değerlendirmesi gerektiğini öne sürer. Çelik (2003)'e göre “bu kuramın temel varsayımı, lider etkililiğinin lider davranışlarıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanmaktadır” (s.30).

Aydın (1994), Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramında özellikle, liderlik biçiminin seçiminde astların özelliklerinin önemini vurgulamakta ve kuramda önemli noktanın liderlik biçiminin etkililiğini belirleyen durumda grup üyelerinin olgunluk düzeylerinin kritik bir etken olarak görüldüğünü ifade etmektedir.

Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramına göre liderlik performansını belirleyen sadece liderin davranışları ya da sahip olduğu özellikleri değildir. En az lider kadar izleyenlerin vasıfları da liderin performansına ve lider davranışlarına yön veren önemli bir etkidir. İzleyenlerin olgunluk düzeyi arttıkça liderin liderlik performansı da yükselmektedir (Sağır, 2013).

#### 2.4.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu (3-D) Durumsal Liderlik Kuramı

“William J. Reddin, adı geçen kuramla liderlik davranışının görev ve ilişki boyutuna bir üçüncü boyut olarak etkililik boyutunu eklemiştir. William J. Reddin, etkililik kavramını, yöneticinin bulunduğu konum gereği, gerçekleştirmekle yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak kabul etmektedir” (Erdoğan, 2008, 57). Başaran (1996) bu üç boyutu aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

- a. İlişkiye yönelim: Liderin, izleyenlere karşılıklı güvene, saygıya, düşünce ve duygularla ilgilenmeye dayalı ilişki içinde olmasıdır.
- b. Göreve yönelim: Liderin, izleyenleri, kümenin amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltme eğilimi içerisinde bulunmasıdır.
- c. Etkililik: Liderin, kümenin amaçlarını gerçekleştirmek için sağladığı edim düzeyidir” (s.59).

Aydın (1994), Reddin'in 3-D kuramında yer alan üç boyuta ilişkin dört liderlik biçimini “düşük görev-düşük ilişki, düşük görev-yüksek ilişki, yüksek görev-düşük ilişki ve yüksek görev-yüksek ilişki şeklinde özetlemektedir” (s.259).

Reddin'in 3D liderlik kuramına göre, yüksek görev ve yüksek ilişki düzeyi hedef yaklaşım tarzıdır. Etkili lider hem göreve hem de ilişkiye gerek hassasiyeti gösteren kişidir. Bu kurama göre, örgütsel amaçlarda başarıya ulaşmak için iş görenlere yönelik olarak hem göreve hem de ilişkiye önem vermek gerekmektedir (Sağır, 2013).

#### 2.4.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları

Liderlikte yeni yaklaşımlar bu konuda yapılan çalışmalar ışığında ortaya çıkmaktadır (Memişoğlu, 2003).

Yeni liderlik yaklaşımlarında, durumsal liderlik kuramlarında olduğu gibi standart bir liderlik tipinden bahsetmek mümkün değildir. Farklı durumlarda, ihtiyaç duyulan liderlik tipi de değişmektedir. Bir liderin her durumda başarılı olmasını beklememek gerekir (Sağır, 2013)

##### 2.4.4.1. Karizmatik Liderlik

Sosyolog Max Weber'e göre karizma doğüstü, insanüstü ya da en azından istisnai güç ya da özellikler nedeniyle kişiyi diğer insanlardan ayıran bireysel özellikler olarak tanımlanmaktadır. Bu noktadan hareketle sıradan insanların lider olması mümkün değildir (Robbins ve Judge, 2013). “Karizma, liderle kimliğini bulan, güçlü duygular uyandırarak izleyenleri etkileyebilme sürecidir” (Erçetin, 2000, 58). Bilindiği üzere karizma, çekiciliği ifade etmektedir. Koçel'e (2001, 483) göre “karizmatik liderler, izleyici kitleleri peşlerinden sorgusuz bir biçimde sürükleyebilme becerisine sahiptirler”

Karizmatik liderlik, liderin izleyicilerine engellerin üstesinden gelmeleri için kendilerine inanmalarını sağlamasıdır. Karizmatik lider, takipçilerinin zorlukları başarmaları için kendilerine güvenmelerini telkin eder. Statükonun değişmesi için izleyicilerini ikna etmeye gayret eder (Erdal, 2007). “İzleyiciler, karizmatik liderin insanüstü, süper bir kişi olduğuna ya da en azından istisnai güçlere sahip olduğuna inanırlar” (Celep, 2004, 27). “Bu nedenle karizmatik liderlerin davranışları sorgulanmaz ve koşulsuz itaat edilir” (Sağır, 2013, 196).

Politik ve dini liderleri inceleyen Robert House, karizmatik liderlerin; kendilerine ve astlarına güven duyan ve onlardan büyük beklentileri olan, ideolojik görüş sahibi kişiler olduklarını düşünmektedir. İzleyenler kendilerini liderleriyle ve onun göreviyle özdeşleştirirler, lidere aşırı bağlılık ve güven gösterirler, liderin değer ve davranışlarına özenirler ve liderle ilişkilerinden kişisel saygınlık elde etmeye çalışırlar (Can, 1997). “Weber, karizmatik liderliğin birkaç ideal otorite tipinden biri olduğunu ileri sürmektedir” (Robbins ve Judge, 2013,388).

#### 2.4.4.2. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik

Transformasyonel liderlik düşüncesi ilk defa 1973 yılında Downton, J.V. tarafından yürütülen sosyolojik bir çalışmada ortaya atılmıştır. Daha sonra James McGregor, 1978 yılında basılan ‘Liderlik’ kitabında transformasyonel liderlik terimini kullanmıştır. 1985 yılında ise Bernard M. Bass, diğerlerinden farklı olarak, davranış modelleri ve faktörlerini de ele alan transformasyonel liderlik teorisini oluşturmuştur (Simić, 1988, 49-50). Transformasyonel liderlik özellikle 1990’lardan itibaren araştırmacıların yoğun ilgisini çeken bir husus olmuştur. Bu dönemde, diğer liderlik kuramlarına nispeten transformasyonel liderlik alanında çok daha fazla deneysel çalışma yapılmıştır (Uzun, 2005).

Transformasyonel liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi hayata geçirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Transformasyonel liderlikte örgütün iç çevresinin teftiş ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi

bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu liderlik biçiminde değişime destek veren yeni örgütsel değerler geliştirme önem kazanmaktadır (Çelik, 1998).

“Transformasyonel liderlik, bireyin kendi amaçları dışında, grup amaçları doğrultusunda bir bakış açısı kazanması üzerinde durur. 1990’lı yıllarda yaygınlaşan, örgütsel yapıda köklü dönüşümü amaçlayan liderlik yaklaşımıdır” (Erdoğan, 2008, 59). “Transformasyonel liderler, örgütsel yapıyı harekete geçirir, astlarına ödüller verir ve onların sosyal ihtiyaçlarını anlayıp, bu ihtiyaçları tatmin etmeye çaba sarf eder ve astlarına vizyon kazandırır” (Eren, 2001,543). Transformasyonel liderler, astların kişisel amaçlarıyla örgütsel amaçları bir araya getiren, astları üzerinde sıra dışı etkileri olan liderlerdir. Onlar, izleyicilerinin ferdi ihtiyaçları ile ilgi alanlarına özel önem vermekte, eski sorunlara yeni bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olmakta, grup hedeflerinin gerçekleştirilmesi için fazladan çaba sarf etmeleri yönünde astlarını cesaretlendirmektedir (Robbins ve Judge, 2013).

Çelik (1998)’e göre “transformasyonel liderler, sadece düşünen, sorgulayan ve risk alan kişiler değil, aynı zamanda davranışlarıyla insanlara belli düşünceleri aşıl原因an kişilerdir. Transformasyonel liderler geleneksel bürokraside girişimciliğe ve kendini geliştirmeye uygun bir iklim oluştururlar ve yüksek düzeyde bir enerjiye sahiptirler” (s.426).

#### 2.4.4.3. Transaksiyonel Liderlik

Performansa dayalı olarak ödüllendirme, kural ve işleyişlerden sapmaları araştırma kusursuz eylemlerde bulunma gibi davranışlara dayalı olan yönetim anlayışıdır. Transaksiyonel liderlik, bürokratik otoriteye ve örgütsel meşruiyete dayanmaktadır (Çelik, 2003). Erdoğan (2008)’e göre bu liderlik yaklaşımında kısa süreli zamana dayalı eğilim, kurallar ve yönergeler, dikey iletişim, somut hedefler, makamdan kaynaklanan güç, aşırı uyum gibi unsurlar yer alır, transaksiyonel liderlik yaklaşımında, görevlerin bitirilmesi ve iş görenlerin itaati, katı bir ödül ve ceza sistemi ile ilişkilendirilir.

Eren (2001) transaksyonel liderlerin, izleyicilerin geçmişten süregelen faaliyetlerinin daha etkin ve verimli kılmak veya iyileştirmek sureti ile iş yapma ve yaptırma yolunu seçtiklerini ve bu yaklaşımı benimseyen liderlerin, yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi, daha çok gayret sarf etmeleri için para ve statü verme biçiminde kullandıklarını belirterek çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleri ile çok az ilgilendiklerini ifade etmektedir.

#### 2.4.4.4. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik, kitleleri etkileme ve yönlendirmenin yanında geleceğe dönük açık, gerçekleştirilebilir hedefler belirleyebilmeyi ve bunları muhataplarına aktarabilmeyi bünyesinde barındıran bir liderlik yaklaşımıdır (Erdoğan, 2002). Vizyoner ve yeni bakış açısına sahip olabilmek için yöneticilerin emsallerinden farklı olarak sağlıklı durum analizi yapabilme yetisine sahip olmaları gerekmektedir (Çelik, 2003).

Vizyoner lider, vizyonu belirlemenin yanında onu gerçekleştirmek için çabalar ve diğerlerine örnek olarak onların da bu yolda kendisini takip etmesine öncülük eder (Erçetin, 2000). Vizyoner liderin en temel fonksiyonu ileri görüşlülüğü ile yolu açmaktır (Erdoğan, 2008). Kısaca vizyoner lider, geleceği okuyarak ona adapte olabilen veya getirebileceği sorunlara yönelik şimdiden tedbirler geliştirebilen kimsedir (Sağır, 2013).

#### 2.4.4.5. Etik (Moral) Liderlik

Etik ve liderlik çeşitli noktalarda kesişmektedir. Etik olmayan liderler izleyenlerinin üzerinde güç sağlayarak, sonuçta kendilerine hizmet etmek için, karizmalarını kullanırlarken, etik liderler ise karizmalarını diğerlerine hizmet etmek için sosyal olarak ve yapıcı bir şekilde kullanırlar (Robbins ve Judge, 2013).

Çelik (2003), küreselleşme süreci ile birlikte birçok alanda ciddi etik sorunlar yaşanmaya başlandığını belirtirken, Pehlivan (1998) iş yaşamında neyin iyi neyin kötü, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin inançların bazı örgütlerde ciddi bir sorun haline geldiğini ve örgüt ve iş görenlerin, örgütün içinden ve dışından kaynaklanan sorunların çözümünde ahlaki bir boyut içeren mesleki etik ilkelere gereksinim duyduklarını ifade etmektedir. “Etik liderlik, belirli etik değerleri ve ilkeleri ön planda tutmaya dayalı liderlik yaklaşımıdır” (Erdoğan, 2008, 40).

#### 2.4.4.6 Süper Liderlik

1990’lı yıllarda ortaya konan bir liderlik yaklaşımıdır. Bu kurama göre herkes kendi kendisinin lideridir, yani liderlik kişisel bir sorumluluk olarak görülmektedir. Süper liderlik, astların öz disiplin anlayışı içinde kendisini yetiştirme ve geliştirmesiyle süper lider olunabileceğini savunur. Süper liderlikte hiyerarşi önemli olmayıp içsel bir olgunlaşma ve derinleşme vardır (Erdoğan, 2008). Sağır (2013)’e göre süper liderlik, özyönetim becerisine sahip bireyler yetiştirilmesini ve bu şekilde hem bireyin kendisini hem de örgütsel hedefleri gerçekleştirme imkân ve kabiliyetine sahip olmasını gerektirir.

#### 2.4.4.7. Öğrenen Liderlik

Gelecekte, yeni liderlik stillerinin ortaya çıkması ve liderlerin şimdikinden farklı liderlik biçimlerini öğrenmek durumunda kalacakları öngörülmektedir (Özden, 1998). Öğrenen liderliğin de bu yeni liderlik biçimlerinden biri olacağı değerlendirilmektedir. Öğrenen liderler, herkesin öğrenmesine katkı sağlayarak ön plana çıkarlar. Bu liderler, öğrenen örgütlerdeki çalışanların sistematik düşünce geliştirmesine ön ayak olurlar (Çelik, 2003). Öğrenen lider, başta kendisi olmak üzere izleyenlerinin de yeteneklerini sürekli olarak geliştiren kimsedir (Sağır, 2013).

#### 2.4.4.8. Kültürel Liderlik

1980’li yıllarda örgütsel kültürle ilgili araştırmalarla ortaya çıkan liderlik yaklaşımıdır. Kültürel liderlik, güçlü ve aynı zamanda esnek bir kültür yapısının şekillendirilmesi ve geliştirilmesi için çaba sarf eder (Erdoğan, 2008). Örgütün yıllar boyunca oluşturduğu normlar, değerler, inançlar ve tüm uygulamalar örgüt kültürüne temel teşkil eder. Örgüt kültürü, örgütün kendi içinden ve çevreden algılanış durumunu ortaya koyar ve üyelerinin hareket tarzlarını yönlendirir. Örgüt kültürü, sadece örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirmez aynı zamanda onların görev tanımlarını ve iş akışını doğrudan etkileyerek örgüt işleyişinin de temel belirleyicilerinden olur (Sağır, 2013).

Kültürel lider, hem kurum kültürünün içselleştirilmesini, çalışanların buna uyum sağlamasını hem de kurum kültürünü makro plandaki daha büyük sistemlerin kültürü ile adaptasyonunu sağlayan (Erdoğan, 2008). “Kültürel lider, örgüt kültürünü tüm yönleriyle bilen ve değerlendiren, yaratılmasında geliştireceği vizyon ve ortaya koyacağı yeni değerlerle etkin rol oynayabilen kişidir” (Erçetin, 2000, 18).

#### 2.5 Öğretimsel Liderlik

Yönetim bilimlerindeki değişim ve gelişimler, örgütlerin gün geçtikçe daha da karışık bir hal alması ve toplumun örgütlerden beklentilerindeki farklılaşmalar sebebiyle örgütlerde birçok yeni liderlik biçiminin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Eğitim örgütlerinde ise bu liderlik biçimi öğretimsel liderlik olarak kendini ortaya koymuştur (Sağır, 2013).

1980’li yıllarda ortaya çıkan öğretimsel liderlik, öğretim ve programın planlı, kontrollü ve koordineli yürütülmesi ilkesine dayanmaktadır (Yörük ve Akdağ, 2010). Etkili öğretim lideri olan eğitim yöneticileri; öğretime çok önem verir, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açıkça belirler ve bu amaç ve beklentilerin öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlarlar. Zamanlarının çoğunu, öğretime ilgi ve destek

verme, personele dönük olma gibi çabalarla öğretim sorunları ile ilgilenerak geçirirler (Balcı, 1993).

Öğretimsel liderlik; iyi bir öğrenci yetiştirme, öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlama, okulun çalışma çevresini tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürme eylemlerini ifade eder (Çelik, 2003).

Gümüşeli (1996)'ya göre öğretim liderliğini, diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik; öğretim liderliğinin, öğrenme süreçleri üzerine yoğunlaşması ve bunun yanında öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleri ile doğrudan ilişkili olmasıdır. Genel olarak öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemekte kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir (Şişman, 2011,58).

Öğretim liderliği, okulun hedeflerine ulaşmasında kilit bir rol üstlenebilir. Okullarda, öğretim liderliği ön plana çıkartılması ve öğretim liderliği rollerine gereken ehemmiyet verilmesi halinde eğitim-öğretim kalitesini artırmak mümkün olabilir. Bu süreçte öncelikle okulların hâlihazırdaki durumlarından, arzu edilen seviyeye nasıl getirilebileceğine karar verilmesidir. Bu zaman zarfında, okul yöneticilerinin üstlenecekleri, öğretimsel liderlik rolleri, başarının sağlanmasına yardımcı olabilir. (Özdemir ve Sezgin, 2000).

Bir eğitim kurumunda eğitim hizmetlerinin niteliğini belirleyen birçok değişken vardır. Okul yöneticileri ise okulun insan ve madde kaynaklarının eşgüdümlemesinden sorumludur. Bu nedenle, okul yöneticilerinin özellikle kendi kontrolleri altında olan değişkenlerin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamak suretiyle eğitimin kalitesinin artırılması noktasında önemli rollere sahip oldukları değerlendirilmektedir (Sağır, 2013)

Bilgili ve çok yönlü olmak, günümüzün eğitim liderleri için olmazsa olmaz vasıflardır. Ancak bu tür liderlerden hedeflere yönelik önemli politikalar saptamaları ve bunları gerçekleştirecek araçlara ulaşmaları beklenebilir. Lider yönetici, hem eğitim



girişiminin ne olduğu ile ne olması gerektiğini birbirinden ayırabilen hem de sorumluluğu altındaki madde ve insan kaynaklarını fonksiyonel bir şekilde kullanmasını bilen biridir (Bursalıoğlu, 2011).

## 2.6. Öğretmen Liderliği

Liderlik herhangi bir pozisyon, statü ya da meslek alanı ile sınırlandırılmamaktadır ancak eğitim/öğretim faaliyetlerinde liderlik söz konusu olunca genellikle akla okul yöneticileri gelmektedir (Deniz ve Hasançebioglu, 2003). Fakat Bakioğlu (1998)'in de belirttiği gibi özellikle “öğretimsel liderlik” kavramı ile sadece okul yöneticisi değil, alanında yaptığı öğretimde, liderlik ileri sürecektir öğretmenler de kastedilmektedir.

“Alanı ne olursa olsun öğretmen, öğretme öğrenme ortamının etkili ve verimli bir biçimde oluşturulup sürdürülebilmesinde en önemli değişkenlerin başında gelir” (Deniz ve Seçgel, 2006, 44). Öğretmenin sınıfını iyi bir şekilde yönetebilmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde istenilen hedeflere ulaşabilmek için ilk ve en önemli adım olarak kabul edilmelidir. Öğretmen sınıf içi öğretim faaliyetlerinin yanı sıra yönetmek, yönetilmek, yönetime katılmak, yönetimi desteklemek ve ilerde yönetim görevlerinde bulunmak gibi çalışmalarda da aktif roller üstlenir. Bu nedenle öğretmenin liderlik rolünün ön plana çıkması, grup dinamizminin bilinmesi ve bu dinamizmden yararlanması hususları önem kazanmaktadır (İlgar, 2000).

Okulda liderlik kavramı, sadece okulun yönetsel işleriyle ilgilenen bireyleri değil, aynı zamanda sınıflardaki eğitim öğretimin kalitesini artıran ve okulun kültürünü değiştiren bireyleri de kapsayarak, geleneksel örgüt yönetiminin ötesine geçen uygulamalarla ve içinde barındırdığı “yarının dünyasında nasıl bir eğitim liderliğine ihtiyaç duyulacağına” ilişkin tartışmalarla, evrilerek ilerlemektedir (Begley, 2001; Dantley, 2005; Dimmock ve Walker, 2000; Hallinger, 2005; Mcinerney, 2003; Robertson ve Weber, 2000; Sternberg, 2005; akt. Beycioğlu ve Aslan, 2010, 766). Bu yüzden daha çok batı toplumlarında çalışmalarını sürdüren eğitim liderliği

araştırmacıları, çalışmalarında öğretmen liderliği, paylaşılan liderlik gibi daha derinlemesine ve daha ayrıntılara inen bakış açılarını ve bunların okul ve öğrenci başarısına olan etkisini liderlik araştırmalarına yansıtmaktadırlar (Leithwood ve Mascall, 2008; Murphy, 2005; Pounder, Ogawa ve Adams, 1995; akt. Beycioğlu ve Aslan , 2010, 766).

“Lider öğretmen” eğitimcilerin çeşitli rollerini vurgulayan genel bir terimdir. Liderlik, öğretmenin mesleki yaşantısının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır ve bu önem gün geçtikçe daha da artmaktadır. Öğretmen liderliği, öğretmenin eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, bağımsız projeler oluşturma ve çevresini etkilemesinin yanında meslektaşlarının gelişimine de destek olma yeterliliğidir (Can, 2010).

Lider olarak öğretmen düşüncesi yeni değilken, öğretmenin hem eğitimsel ve hem de örgütsel seviyelerde artan bir şekilde liderlik işlevlerini kabul etmesinden kaynaklanır. “Lider olarak öğretmen” düşüncesi, son yıllarda yalnızca geniş çaplı bir popülerite elde etmemiş, ayrıca artan bir şekilde örgütsel değişim ve gelişimle ilgili tartışmalara da girmiştir (Harris, 2005).

Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre planlamak suretiyle öğrencileri isteyerek, katılarak ve paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltebilme becerisi olarak tanımlanabilir. Öğretmen liderler, öğretim vizyonunu öğrencilerle birlikte paylaşabilen, bunun öğretimsel gereklerini planlara yansıtarak ve benimseterek gerçekleştiren kimselerdir. Öğretmenin bir lider olarak, formal öğretimsel ilişkileri informal ilişkilerle destekleyerek, öğrencilere güvenerek ve güven vererek, sınıfta bir rehber, koordinatör ve danışman rollerini oynayabilmesi gerekir (Kadak, 2008).

Yöneticiler için belirtilen öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlere de uyarlanabileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmen sınıfta öğretimsel ve eğitimsel hedefler için bulunmaktadır. Ancak bu ilişkinin öğretmenler tarafından fark edilmesi önemlidir. Her şeyden önce öğretimsel liderliğin meşruluğunun öğretmenler tarafından

kabul edilmesi gerekir (Çelik, 2003). Bu kabullenme öğretmenin liderlik rollerini sınıf düzeyinde oynayabilmesine olanak sağlar. Yönetici, öğretimsel liderlik rollerini okul boyutunda gerçekleştirirken öğretmenler de hem okulda hem de sınıfta bu rollerini yerine getirirler. Sınıflarının yöneticileri olan öğretmenlerin, doğal olarak öğretim liderliği rollerini etkin düzeyde oynaması beklenir (Kadak, 2008)

### 2.6.1. Öğretmenlerin Liderlik Tarzları

Eğitim ve öğretim sürecinde lider olan öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile kendilerine özgü liderlik stilleri vardır. Liderlik stiline göre sınıf içinde kimi öğretmen otoriter ve baskıcı bir şekilde pasif öğrenme etkinlikleri ile ders islerken kimi öğretmen demokratik ve katılımcı bir şekilde aktif öğrenme etkinlikleri ile ders işlemektedir. Bu durum öğretmenin liderlik stili ile birebir ilgilidir. Öğretmenin liderlik stili, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilere olan bakış açısından, değerlerinden, tutumlarından, bilgi ve tecrübelerinden etkilenmektedir (Güllü ve Arslan, 2009).

Öğretmenlerin liderlik tarzları otokratik, demokratik ve serbestiyetçi olmak üzere üç gruba ayrılır. Otokratik liderler, öğrencilerine emirler verir ve onlardan itaat beklerler. Bu tür öğretmenler dogmatiktir ve ödül ve ceza yöntemlerini kullanarak öğrencileri itaat etmeye mecbur bırakırlar. Diğer tarafta demokratik liderler katılımcı liderlik tarzını işletirler. Bir takım hususlarda öğrencilerin fikirlerini alırlar ve onları karar alma süreçlerine aktif katılım için teşvik ederler. Serbestiyetçi öğretmenler ise öğrencilerine sınıf içinde oldukça bağımsız hareket etme imkânı sunar ve öğrenciler üzerindeki etkilerini en aza indirgerler (Koontz, 1983).

Her öğretmenin sınıfında uyguladığı farklı liderlik tarzı bulunmaktadır. Bu liderlik tarzları öğrencinin derse olan motivasyonunu, ilgisini ve derslerini sevmesini etkiler. Olası üç liderlik tarzını şu şekilde özetleyebiliriz:

- a. Otoriter tutumlu öğretmen: Bu tür yönetim ve liderlikte bütün kararlar sadece öğretmen tarafından alınmakta, uygulanan yöntem ve faaliyet öğretmenler tarafından belirlenmektedir. Öğretmen kimin ne yapacağını

belirlemede ve kendisine tam bir itaat beklemekte, öğrencileri övme ve yermeye objektif olmamaktadır. Otoriter tutuma sahip öğretmen çoğunlukla zayıf notla, disipline vermekle ve dayakla tehdit etmektedir. Bu tür liderlik stilinde öğrencilerin özdenetim kazanmaları oldukça zordur. Her şey öğretmene bağlı olduğu için bir belirsizlik durumu söz konusudur. Ayrıca öğretmen herhangi bir konuda itiraz ve öneri kabul etmediği ve tartışma gereği duymadığı için öğrenciler tarafından objektif olmayan, adaletsiz bir kişi olarak tanınır. Öğretmenin tek başına karar alması ve uygulaması, öğrencinin pasif olmasına ve dersten soğumasına yol açabilir. Oysa öğretimde öğrencinin derste aktif olması, tartışması, sorular sorması onun daha iyi öğrenmesini sağlamaktadır. Otoriter tutumda öğrenci kendini sürekli olarak baskı altında hissetmekte, düşmanlık ve saldırganlık gibi istenmeyen durumlar ortaya çıkmaktadır (İlgar, 2000).

- b. Demokratik tutumlu öğretmen: Bu tür yönetim ve liderlik tipinin baskın olduğu sınıfta çoğu kararlar öğrenciler tarafından alınır. Öğretmenin rolü uygulanacak yöntem ve etkinlikler konusunda öğrencileri bilgilendirmek ve alternatifler geliştirmek ve etkili bir iletişim ağı kurmaktır. Öğretmen-öğrenci işbirliği ile her konuda öneriler getirilir, grup tarafından uygun görülen fikirler kabul edilir. Eğitim ortamı öğrenciyi temel alan, onun ihtiyaçlarına ve kişilik gelişimine birincil planda değer veren, öğrencinin her açıdan bir bütün olarak gelişiminin sağlanmaya çalışıldığı bir formdadır. Bu tür liderlik stilinde öğrenci hangi konuda ve kiminle çalışacağına kendisi karar verir. Öğretmen öğrencilerini değerlendirirken objektiftir ve her öğrenci öğretmenin gözünde eşittir. Öğretmen her konuda yeni görüşlere, eleştiri ve önerilere açıktır. Bu tür liderlik stilinde serbestlik bir başıboşluk anlamına gelmemelidir. Öğretmen yine bir yöneticidir. Gerekirse bazı konularda kararlar verebilir. Öğrenciler kendi gelişmelerini kendileri birlikte planlarken, öğretmen bilgi ve tecrübesini onların kullanımına sunarak, ihtiyaç anında hazır durumdadır. Demokratik tutumlu öğretmenin olduğu sınıf ortamı öğrencide kendi başına karar vermeyi ve özdenetimi geliştirmeyi sağlar (Hesapçioğlu ve Akbağ, 1996; İlgar,2000).

c. Serbestiyetçi-ilgisiz tutumlu öğretmen: Bu tür liderlik stilini seçen bir öğretmen yetkisini hiç kullanmaz, öğretmen ve yönetici rolünü hiç oynamaz. Öğretmen sınıfta öğrenciler için bir otorite olmaktan çok, onların bir arkadaşı gibidir. Öğrenciler her şeyi istedikleri gibi kararlaştırırlar. Bu liderlik stili, tüm öğrencilerin üst düzeyde dürüst, sorumluluk sahibi, azimli ve kararlı olduğu düşünüldüğünde, etkili olabilir. Ancak birçok öğrencinin limitleri sonuna kadar zorlamayı sevdiği düşünüldüğünde, bu şekilde öğrenciye sınırsız özgürlük veren bir liderlik stilinin sonuçlarının da olumlu olmayacağı açıktır. Yine de bu liderlik stilinin uygulandığı bir öğretim ortamı öğrencilere olumlu özellikler kazandırabilir. Ancak olumsuzluğu daha fazla olduğu için tavsiye edilmez. Örneğin sınıfta tam bir kargaşa hakimse, öğrenciye rehberlik yapılmıyorsa, disiplin yoksa, bu o bireylerin toplumsal hayata uyumunu zorlaştırabilir. Yine bu tür liderlik stilinin ancak her bireyin kendi kendini yönetme yetenek ve özelliğine sahip olduğu daha üst sınıflarda uygulanmasının yapılabileceği söylenebilir (İlgar, 2000).

Öğretmenlerin liderlik stillerinin yanında sınıf içi davranışları da ele alınması gereken önemli bir husustur. Sınıf içi davranışlarıyla doğrudan veya dolaylı olarak irtibatlandırılacak sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleği, öğretmenin sınıftaki rolü gibi hususlara da değinmek gerekmektedir. İlerleyen bölümlerde bu konuların üzerinde durulacaktır.

## 2.7 Sınıf Yönetimi

Sarıtaş (2002)'e göre, eğitim sisteminin en alt birimi olan sınıf, sistemin üretim merkezi, eğitimsel hedeflerin davranışa dönüştürüldüğü yerdir. Sınıf, eğitim sisteminin en küçük ve en son birimi, ancak eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Örgün eğitimin vazgeçilmez temel öğeleri olarak kabul edilen öğrenci, öğretmen, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğretme - öğrenme yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojisi ve zaman gibi birçok öğe sınıfta birlikte yer alır.

İlgar (2000)'e göre öğretmenin öğreticilik rolünün yanında yöneticilik rolünü de üstlenmesi ve yerine getirmesi gereklidir. Sınıf ortamında öğretmen, hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için öğrencilerin çalışmasını ve başarılı olmasını sağlayan, bu amaçla önemli görevler üstlenen kişidir. Sarıtaş (2002), öğretmenin eğitimin temel öğeleri arasında anlamlı ve sürekli bir eşgüdüm sağlamak durumunda olduğunu belirtmektedir. Okulda öğretmenin görevi sadece öğretim yapmakla sınırlı değildir. Öğretmen, etkili bir öğretici olmanın yanında sınıfta etkili bir yönetici olmak zorundadır. Öğrencilerin başarılı olması bakımından öğretmenin alan bilgisi yanında, sınıf yönetiminde sergilediği performans da önemlidir.

Sınıf yönetimi konusunda alinyazında farklı tanımlar bulunmaktadır. Erden (2001, 18) sınıf yönetimini; “sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünü” olarak tanımlamaktadır. İlgar (2000,161) ise sınıf yönetimini “eğitimin amaçlarına ulaştırılabilmesi için sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesi” olarak tanımlar.

Garrett (2008), sınıf yönetimini; olumsuz davranışların engellenmesi ve bu tür davranışlar karşısında reaksiyon gösterilmesi, verimli ilişkilerin geliştirilmesi, kuralların ve olağan işleyişin belirlenmesi ve fiziksel çevrenin dizayn edilmesi gibi süreçleri içinde barındıran çok yönlü bir kavram olarak tanımlar. Lemlech (1991)'e göre sınıf yönetimi; sınıf yaşamının düzenlenmesi, öğretimin programlanması, prosedürlerin ve kaynakların organize edilmesi, etkililiği en üst düzeye çıkarabilmek için sınıf çevresinin düzenlenmesi, öğrenci gelişimine rehberlik edilmesi ve sınıfta oluşabilecek potansiyel problemlerin önceden tahmin edilerek önlemler alınması süreçlerinden oluşmaktadır.

Başar (1999)'a göre “sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır” (s.13). Öğrencilerin eğitimsel amaçları etkili bir biçimde gerçekleştirebilmelerine, öğrenmelerini kolaylaştıracak sınıf koşullarını oluşturmaya ve geliştirmeye yönelik kurallar, kavramlar ve ilkeler grubuna sınıf yönetimi denir (Aydın,

2011). Başka bir ifade ile sınıf yönetimi, sınıfta olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmelerine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sağlama sürecidir (Turan, 2006). Sınıf yönetimine sistematik olarak bakıldığında sınıf yönetimi; kaynakları örgütleme, çevreyi etkili biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları etkili bir biçimde koordine edebilme olarak tanımlanabilir (Terzi, 2002).

Demirel (2004)'e göre sınıfın iyi yönetilmesi, eğitim faaliyetlerinde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmenin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve grup dinamizmini bilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda yönetim ile öğretim birbiri ile ilişkili olmaktadır. Bir bakıma sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen vasıflarına sahiptirler.

### 2.7.1 Sınıf Yönetiminin Boyutları

Öner (2001) sınıf yönetimini dört boyutta incelemiştir.

- a. Plan-program boyutu: Amaçlara uygun şekilde yıllık, ünite ve günlük planlama yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlanması, yöntem seçilmesi, öğrenci özelliklerinin belirlenmesi, gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi, öğrenci katılımının düzenlenmesi etkinlikleri bu grupta ele alınmıştır. Çalık (2004)'e göre ise, plan program etkinlikleri hem geçmiş hem de var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı çabalardır.
- b. Zaman boyutu: Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve dersi bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi bu boyutun içinde değerlendirilmektedir.
- c. İlişki boyutu: Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci – öğrenci ve öğrenci - öğretmen ilişki düzenlemeleri bu kapsamda değerlendirilmektedir. Çalık

(2004), öğretmenlerin öğrencilerinin sağlıklı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerinden sorumlu olduğunu belirterek öğrencilerinin bireysel ve grup ihtiyaçlarına duyarlı olması gerektiğini vurgulamaktadır.

- d. Davranış boyutu: Sınıf ortamının istenen davranışın sağlanması için uygun hale getirilmesi, sınıf ikliminin oluşturulması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyut içinde düşünülmektedir.

İyi bir eğitimin nitelikli öğretmenlerle sağlanacağı göz ardı edilemeyecek bir gerçektir. Bununla birlikte etkili bir eğitim için, etkili bir sınıf yönetiminin sağlanması gereklidir (Ök, Göde ve Alkan, 2006). Eğitim etkinliklerinde, beklenen başarıyı elde etmenin birinci koşulunun, etkili sınıf yönetimi olduğu belirtilmektedir (Aytekin, 2000). Sınıf yönetiminde ise en etkili öge öğretmendir (Celep, 2004). Çünkü öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarısı öğrencilerin başarısını doğrudan etkilemektedir (Özdemir, 2004).

### 2.7.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Sınıf yönetimi tanımlarında görüldüğü gibi, sınıf yönetimini etkileyen bazı faktörler vardır. Ada (2000), sınıf yönetimini etkileyen faktörleri “eğitim programları, fiziksel ortam, öğretmen davranışları, iletişim, öğretmenin disiplin anlayışı ve zaman kullanımı” şeklinde gruplamıştır (s.1).

Taş (2005) bu faktörleri sosyal, psikolojik ve eğitsel etkenler olarak sınıflandırmıştır. Ona göre aile, toplumsal norm ve değerler, öğrencilerin geldikleri çevre, beklentiler ve kitle iletişim araçları sosyal etkenler içinde düşünülebilir. Öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları ile öğretmenin kişilik özellikleri psikolojik etkenler olarak düşünülürken, okulun yönetim yapısı, öğretmen niteliği ve eğitimi, öğretmenlerin okul amaç ve değerlerine bağlılığı, kontrolü kaybetme korkusu, dersin islenişi, sınıfın fiziksel



durumu ve sınıf kurallarının belirsizliği gibi etkenler eğitsel etkenler başlığı altında değerlendirilebilir.

Jones ve Jones (1998)'e göre öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları, okulun yönetim kadrosu, öğretmenlerin bireysel geçmişleri, okulun hedefleri kapsamında öğrencilere öğretmenler tarafından kazandırılması beklenen kazanımlara yönelik inançlar sınıf yönetimini etkileyen etmenlerdir.

Ilgar (2000), sınıf yönetimini etkileyen faktörleri “ğretmen, ğrenci, derslik, araç gereç ve sistematik işler yönünden incelemiştir. Öğretmenin ğrencilere karşı davranışı, dersteki canlılığı ve hareketliliği, fiziksel özellikleri, bilgisi, ğretim yöntemi, sınıf içinde uyulacak kuralların önceden tespit edilmesi sınıf yönetimini etkileyen faktörler arasında sayılabilir” (s.163).

Özetlemek gerekirse, sınıf yönetimine etki eden birçok etmen vardır. Bunlar birbirlerine bağlıdırlar. Birinde meydana gelen olumsuzluk diğerlerini de etkileyecektir. Ancak ğretim faaliyetlerinin sıhhatli bir biçimde icra edilebilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Etkili bir sınıf yönetimini gerçekleştirebilmek için etkili öğretmenlere ihtiyaç vardır (zbebit, 2007).

İra (2004)'e göre etkili ğretmen; takip ettiği ğretim yöntem ve teknikleri ile öğrencilerini etkileyebilen, onlara hedef kazanımları kazandıran ve ğretim etkinliklerinde aktif olan kimsedir. Ada (2000)'e göre ise etkili ğretmen; öğrencilere ders içinde ve ders dışında model olabilecek birikime sahip, modern ğretim yöntemlerine hakim ve aksaklıklar karşısında etkili çözümler üretecek donanıma sahip olan kişidir.

Bir ülkenin geleceğinin mimarı, öğretmenlerdir. Mhendisini, doktorunu, avukatını, öğretmenini, askerini, polisini, şoförünü, kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yediştirenler hep öğretmenlerdir. Ülkelerin kaderlerinde öğretmenler çok önemli roller oynamaktadır. Öğretmenler, ğrencilerin davranışlarını şekillendirirken gelecekteki yaşantı biçimlerine de yn verirler (zden, 1998). Yeni

nesillerin niteliğinin de hiç kuşkusuz onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacağı muhakkaktır (Çelikten ve diğerleri, 2005).

Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler, üzerinde durulması gereken önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşağıdaki bölümde öğretmenlik mesleğinin özellikleri üzerinde durulacaktır.

## 2.8. Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri

“Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğrenci üzerinde aileden sonra en etkili kişi öğretmendir” (İlgar, 2000, 161).

Öğretmenlik mesleğinin kendine has bir takım özellikleri vardır. Her ne kadar bu özellikler eğitim sisteminin amaçları, okulun misyonu ve bulunduğu çevre, velilerin beklentileri, idareci ve öğretmenlerin vizyonu gibi bazı parametrelere göre değişse de eğitim dünyasında genel kabul görmüş özellikleri kişisel ve mesleki olarak iki ana başlıkta toplamak mümkündür (Çelikten ve diğerleri, 2005)

### 2.8.1. Kişisel Özellikler

Öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler hakkında birçok araştırmalar yapılmış olmakla birlikte henüz herkesin üzerinde uzlaşabileceği standartların oluşturulduğu söylenemez. Ancak aşağıda genellikle tüm eğitimciler tarafından kabul gören, bir öğretmende bulunması gereken en önemli kişilik özellikleri özetlenmeye çalışılmıştır (Çelikten ve diğerleri, 2005):

- a. Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma: Öğretmen her şeyden önce açık ve ileri görüşlü olmalı, öğrencilerin davranış ve başarılarını değerlendirirken tarafsız davranmalıdır.

- b. Öğrencilerin beklenti ve gereksinmelerini dikkate alma: Her ne kadar müfredat programında öğretmenin yapması gerekenler belirtilmiş olsa da öğretmen ders planlarından pek uzaklaşmadan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözetmelidir.
- c. Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme: Öğretmen, eğitim sisteminin ve buna paralel olarak da sınıf ortamında sürekli problemlerle karşılaşacağını bilir ve karşılaşılan problemleri bilimsel bir yönetime göre çözüm arar.
- d. Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma: Etkili bir öğretmen sınıfında bulunan her öğrencinin kendine has yetenekleri olduğunu, önemli olanın öğrencilerdeki bu yetenekleri keşfetmek suretiyle açığa çıkarmak ve öğrencileri yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek olduğunu bilir.
- e. Yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilme: Çevredeki değişimlerden en fazla ve çabuk etkilenecek kurum hiç kuşkusuz okuldur. Öğretmen meydana gelen bu değişikliklere karşı hiçbir zaman arkasını dönemez, kayıtsız kalamaz. Bunun için de öğretmen okumalı, kurslara gitmeli, bilmediği konuları sormalı ve araştırmacı olmalıdır.
- f. Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme: İdeal ya da etkili bir öğretmen çevrede ve içinde yaşadığı topluma karşı sorumludur. Bir başka deyişle öğretmen, toplumunun değişme karşısında karşılaşacağı sıkıntıları kolayca aşabilmesi için onlara yardımcı olmalıdır.
- g. Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme: Çağdaş eğitim teknolojisi alanındaki yeniliklerin ve gelişmelerin öğretmenler tarafından izlenmesi ve uygulamaya konulması gerekmektedir.
- ğ. Araştırmacı bir yapıya sahip olma: Sınıfta öğretici, rol modeli ve bilgi dağıtıcısı durumunda olan öğretmen, anlatacağı konuları, kendisine sorulan soruları ya da öğrencilere yararlı olacağını düşündüğü konuları araştırmak için kendisini hazır hissetmeli ve istekli olmalıdır.
- h. Yüksek başarı beklentisi: Öğretmenin öğrencilerden beklentileri ile öğrencilerin başarıları arasında yüksek ilişki vardır. Bu nedenle öğretmen öğrencilerinin başarılı olacağına inanmalı ve onları başarılı olmaları için desteklemelidir.

Yukarıdaki listenin daha da uzatılması mümkündür. Bunlar, ideal ya da etkili bir öğretmende bulunması öngörülen genel özellikler olarak nitelendirilebilir.

### 2.8.2. Mesleki Özellikler

“Öğretmenin temel görevi öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin mesleki niteliği genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlıdır” (Erden, 1998, 43). Bir öğretmenin kişilik özellikleri ne kadar olumlu olursa olsun bu özelliklere sahip olmadığı takdirde etkili bir öğretmen olması mümkün değildir. Öğretmenin mesleki özellikleri üç başlık altında incelenebilir (Çelikten ve diğerleri, 2005):

- a. Alan Bilgisi: Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda ihtisaslaşması hedeflenmektedir. Öğretmenin mesleki başarısı için öncelikle kendi uzmanlık alanına hakim olması gerekir (Şişman, 1999)
- b. Öğretmenlik Meslek Bilgisi: Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmen, öğretme becerisine sahip olmalı ve bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmelidir (Erden, 1998). Öğretmenlerde aranan mesleki nitelikler aşağıda özetlenmiştir (Çelikten ve diğerleri, 2005):

**Öğretim Sürecini Planlama:** İyi hazırlanmış bir öğretim planı, öğretmenin öğrenciyi öğrenme işine katması ve başarılı olmasında büyük rol oynar.

**Çeşitlilik Getirebilme:** Etkili bir öğretmen anlatılacak konuları yardımcı materyaller ve teknolojiden yararlanmak suretiyle çeşitlilikle anlatabilmelidir.

**Öğretim Süresini Etkili Kullanma:** Öğretmen, öğreteceği dersin süresini uzatma imkânı ve lüksü olmadığını bilmeli ve ancak derse hazırlıklı girdiği zaman sınırlı olan süreyi etkili kullanabileceğinin farkında olmalıdır.

Katılımcı Öğretim Ortamı Düzenleme: Öğrencilerin etkin katılımı sağlamak için öğretmenin katılımcı öğretim yöntem ve tekniklerini iyi bilmesi ve öğrencilere onları düşünmeye ve öğrenmeye teşvik edecek sorular sorabilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerdeki Gelişimi İzleme: Etkili bir öğretmen sınıftaki bütün öğrencilerin gelişmelerini izlemeli, kaydetmeli ve sınıf ortalamasının altında kalan öğrenciler için alternatif yöntemler uygulamalıdır.

Nihai olarak etkili bir öğretmen olabilmek için öğretmenlerin hem kişilik hem de mesleki niteliklerini geliştirmesi ve sürekli kendilerini yenilemeleri gerekmektedir (Balcı, 1993)

- c. Genel Kültür: Temel görevlerinden biri öğrencinin sosyalleşmesi ve toplumsal kültürü öğrenciye aktarmak olan öğretmenin bu görevini hakkıyla icra edebilmesi için içinde yaşadığı toplumu, kültürel özellikleri ile birlikte tanınması gerekir (Erden, 1998).

Öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel ve mesleki özelliklerinin yanı sıra sınıfta üstlendikleri rol de büyük önem arz etmektedir. Aşağıdaki bölümde bu konu üzerinde durulacaktır.

## 2.9. Öğretmenin Sınıftaki Rolü

Rol, toplumda belirli bir statüde bulunan bir bireyden göstermesi beklenen davranışlar seti olarak tanımlanmaktadır. Bir öğretmenin okul içinde çeşitli rolleri söz konusudur (Özsoy, 1987). Öğretmenin sınıftaki rolü çok tartışılmış bir konu olmakla beraber bazı yazarlar öğretmenin rolünü yapıcı ve koruyucu boyutlarda ele almışlardır (Demirel, 2004):

Öğretmenin yapıcı rolü: Sınıftaki öğrencilere çeşitli etki ve telkinlerde bulunmak suretiyle ortak şuur aşılama noktasında olumlu bir psikolojik atmosfer oluşturmaktır.

Öğretmenin koruyucu rolü: Öğretmen, sınıftaki informal liderlerle görüşerek sınıfın kişiliğini koruma konusunda onlara telkinde bulunmalı, sınıf topluluğuna ortak görev ve sorumluluk bilinci aşılama noktasında sürekli rehberlik yapmaya devam etmelidir.

Çelikten ve diğerleri (2005)'e göre öğretmenin rolü, karşılaşılan sorunlara, kültürlere, toplumlara, zamana, koşullara, yetiştirilecek insan modeline göre değişebilmesine karşın öğretmene yüklenen başlıca roller; temsilcilik, liderlik, öğreticilik, arabuluculuk, hakemlik, rehberlik, yargıç, bilgiç ve dedektif öğretmen olarak sıralanabilir.

Oğuzkan'a (1997) göre öğretmenin rolü çeşitli alt rollerin bir bütünüdür. Bu roller şu şekilde sıralanır;

- a. Öğrenmeyi sağlama: Öğretmen, öğrenme etkinliklerini yönlendirir, öğrencilerin bilgiyi edinmelerini sağlar ve öğrencilere rehberlik eder.
- b. Disiplin sağlama: Sınıfta öğrenme etkinliklerinde düzenin korunması adına önemli bir roldür.
- c. Anne –baba yerine geçme: Öğrencilere sevgi göstermek, övmek, azarlamak gibi sosyal ve duygusal davranış tipleri göstermek suretiyle öğretmenler veli rolü üstlenirler.
- d. Güven verme: Öğretmenlerden öğrencilere arkadaşça davranmaları beklenir. Öğrenciler kişisel problemleri için sık sık öğretmenlere başvurur ve onların öğütlerini dinlerler.
- e. Mesleksel ustalık. Öğretmenler pek çok toplumda, öğrenme ve çocuk gelişimi konusunda bilgili kişiler olarak görülürler.
- f. Topluluk lideri: Sosyal ve ekonomik gelişme için öğretmenin liderliği önem taşımaktadır.

## 2.10. Sınıf İçi Öğretmen Davranışları

Öğretim hizmeti niteliğinin yükselmesinde, gerek öğretme ortamının bir parçası, gerekse kaynak olarak öğretmenin önemli rolü bulunmaktadır. Öğretmenden, öğretme faaliyetlerini öğrencilerde belli geçerli yaşantıları oluşturacak nitelikte düzenlemesi beklenmektedir. Öğretmen davranışı, öğrencilerin geçerli öğrenmelerine katkısı ölçüsünde önem kazanmıştır (Ertürk, 1972). Yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre öğrenme ürünlerindeki değişkenlik öğretmenin fiziksel niteliklerinden ziyade sınıftaki öğretme-öğrenme ortamının niteliği ile açıklanabilmektedir (Bloom, 1979). Öğretim hizmetinin niteliğini ise büyük oranda öğretmen davranışları belirlemektedir.

Eğitim sisteminde temel girdi öğrencidir. Bilginin hızlı değişimi ve tüketimi, bilgiyi üreten, yapılandıran ve etkili kullanan öğrenciler yetiştirmeyi kaçınılmaz yapmıştır (Tuncel, 2011) Öğrenci niteliklerinde amaçlanan bu değişimin gerçekleşip gerçekleşmemesinde belirleyici olacak olan husus ise eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli uygulayıcısı olan öğretmenlerin kullandıkları öğretim modeli olacaktır. Bu noktada öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında öğretmen merkezli eğitimi mi yoksa öğrenci merkezli eğitimi mi benimsedikleri hususu gündeme gelmektedir.

Sınıfta öğretmen, öğrenme - öğretme etkinliklerini gerçekleştirirken ya kendini merkeze alır ya da öğrenciyi merkeze alır. Başka bir deyişle ya kendisi aktif olur ve dersi kendisi işler, ya da etkinlikleri öğrencilerin yapmasını sağlar (Özbebit, 2007). Büyüköztürk ve diğerleri (2004)'e göre öğretim yöntemine ilişkin izlenen sınıf içi öğretmen davranışları ikiye ayrılmaktadır. Bu davranışlardan biri öğretmen merkezli (geleneksel) eğitimi diğeri ise öğrenci merkezli eğitimi yansıtır. Aşağıdaki bölümlerde bu iki başlık üzerinde durulacaktır.

### 2.10.1. Öğretmen Merkezli (Geleneksel) Eğitim

Geleneksel yaklaşım, sınıf içi yaşantılarda ve bu yaşantıların aktarıldığı eğitim etkinliklerinde öğretmenin etkin, öğrencinin edilgen bir konumda olduğu yaklaşımdır.

Öğretmen - öğrenci ilişkileri, aşırı ölçüde yapılandırılmıştır. Sınıfta otorite olan öğretmen, disiplinin sağlanması için otokratik yöntemleri kullanır. Sınıfta ortaya çıkabilecek her türlü sorunun çözümüne ilişkin öğretmenin önceden bildiği yollar vardır. Sınıfın kuralları nesneldir ve mutlaka uyulmalıdır. Bu yaklaşımda öğretmenler için esas olan öğrencileri kontrol etmektir. Öğretmenler sınıfta öğrencilerin aktif olmasını, kontrolü kaybetmek olarak yorumlarlar (Aydın, 2011).

Geleneksel eğitim sisteminde, dersler, programlar, ödevler, ders saatleri ve benzeri hususlar düzenlenirken öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları hesaba katılmaz. Bu eğitimde ön planda tutulan müfredat ve öğretmendir. Öğretmen merkezli eğitimde egemen olan geleneksel disiplin anlayışında öğrenciden her durumda kayıtsız şartsız uyumlu davranması beklenir. Bu zorunlu uyumlu davranma bazen olumsuz sonuçlar doğurmakta ve baskıcı tutumlara karşı disiplinsiz davranışların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. (Kafadar, 1997).

Geleneksel eğitimde egemen olan disiplin anlayışında öğrencilerin alınan kararlara katılımı söz konusu değildir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, aşırı derecede yapılandırılmıştır. Sınıf içi kurallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Eğitim hedeflerinin ve sınıf içi kuralların oluşturulmasında öğrenci katılımına yer verilmez. Sadece öğretmen tarafından belirlenen ve değişmez doğrular olarak yansıtılan bu kurallar, tartışılmazlar (Aydın, 2011). İşte tam bu noktada demokratiklik ve otokratiklik ayrımı kendini göstermektedir. Geleneksel eğitim otoriter bir anlayışa sahiptir ve böyle bir eğitim sisteminde gelişimin sağlanması mümkün olmamaktadır. Bu anlayış neticesinde sadece belli kalıplarda, tek yönlü düşünen, tutucu bireyler yetiştirilmekte ve bu durum gelişimin önünde kocaman bir engel teşkil etmektedir (Şengül, 2005).

Öğretmen merkezli eğitimi benimsemiş öğretmenler mevcut düzenin korunmasına odaklanma, genel güvensizlik eğilimleri sergileme, öğrencilerle ilişkilerini resmi seviyede tutma, ahlaki algılar oluşturma, cezai yaptırımlar uygulama gibi aşırı kontrollü davranışlar sergilerler (Willower, Eidell ve Hoy, 1967).



Öğretmen merkezli eğitimde öğretmenler öğrenciler üzerinde mutlak otorite kurarlar çünkü onlar için sınıfın ve öğrencilerin kontrol edilmesi en önemli husustur (Dollard ve Christensen, 1996). Eleştirilenler, öğretmen merkezli eğitimde kayıtsız itaat etmenin inisiyatif kullanmaya, pasif öğrenci olmanın ise aktif öğrenci olmaya göre daha değerli olduğunu öne sürerler (Freiberg, 1999).

Öğretmen merkezli eğitimde, öğretmenler tarafından sıkça kullanılan tek taraflı ders anlatımı ve kontrollü tartışmalar gibi öğretici metotlar, öğretmenlere öğrenciler üzerindeki kontrollerini muhafaza etmelerinde yardımcı olur (Edward, 2004). Bu öğretim yöntemleri öğrencileri aynı konu üzerinde çalışmaya sevk ederken öğretmeni ise sınıfın önünde ayakta bekletmektedir. Benzer biçimde sınıfın fiziksel dizaynı öğretmene odaklanmayı teşvik ederken bu odaklanmayı olumsuz etkileyecek öğrenci etkinliğini ise sınırlar. Başka bir deyişle, sınıflarda oturma düzeninin şeklinden dolayı öğrencilerin yüzü sınıfın temel odak noktası olan öğretmene dönüktür (Boostrom, 1991).

Frieberg (1999)'a göre öğretmen merkezli eğitimde öğretmenler birtakım kuralları, sınıf içi etkinlikleri ve lüzumu halinde uygulanması muhtemel yaptırımları öğrencilerle beraber kararlaştırmak yerine doğrudan kendileri belirler ve bu suretle öğrenciler üzerinde otorite kurar ve onları sıkı biçimde kontrol ederler. Lovitt (1990)'a göre öğretmen merkezli eğitimde öğretmenler sınıf düzeni için gerekli olan kuralları genellikle okulun ilk günlerinde belirler ve eğer öğrenciler uygun olmayan tutum ve davranışlar sergiler ise bir takım haklardan mahrum bırakma, kaş çatma ve sınıfın önünde azarlama gibi cezalara müracaat ederler.

Öğretmen merkezli eğitimde geleneksel disiplin anlayışı demokratik yaşamın gerekleri ile bağdaşmayan bir yapıdadır. Öğretmen; sınıf ortamında katı kurallar koyarak düzeni sağlamaya çalışır ve izlediği tutum suçlama, azarlama ya da cezalandırma şeklindedir. Bu durum eğitimde, öğrencinin yabancılaşmasına neden olmaktadır (Aydın, 2011). Hâlbuki öğrenci okuldan yabancılaştıkça sorun haline gelecektir. Tümüyle öğretmenlerin katı tutumlarıyla yetişen bir bireyden hoşgörü, kendi

ile barışıklık, yaratıcılık, işlevsellik vb. özellikleri taşımasını beklemek de oldukça zordur. (Şengül, 2005).

Duruhan (2004), öğretmen merkezli eğitimin çerçevesini şu şekilde çizmektedir:

Geleneksel eğitimde kullanılan yöntemler (düz anlatım, ezberleme, tekrar, yazdırma), eğitim öğretim etkinliklerinde öğretmeni merkeze almakta ve dolayısıyla öğrenciyi pasif alıcı konumunda bırakmaktadır, öğretmenin öğrenciyi “ben yapayım sen seyret”, “ben konuşayım sen sus”, “beni izle”, “dediğimi yap” mesajlarıyla karakterize olmaktadır. Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmeni daha aktif kılan geleneksel eğitim hem öğrencinin gerçek öğrenmesini engellemekte (öğrenci bilme ve kavrama basamaklarında kalmakta; analiz, sentez, uygulama, değerlendirme, davranışlarını öğrenme konusunda gösterememekte) hem de öğrencinin karakterinin pasif olarak geliştirilmesine neden olmaktadır. Pasif kişilik; problem çözememekte, sorumluluk alamamakta, bir girişimde bulunamamaktadır (s.3).

Öğrenciyi yetiştirmek için aktif olmasını sağlamak gerekir. Bunun da yolu eğitim öğretim etkinliklerini öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşim içerisinde beraberce yürütmesidir (Bilhan, 1991).

Öğretmen merkezli eğitimi dersin akışına, öğrencilerin nasıl yönlendirileceğine ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına öğretmenin karar verdiği, öğretmen odaklı bir eğitim olarak tarif eden Gürses (2010) tüm zayıflıklarına rağmen öğretmenlerin bu eğitim modelini tercih nedenlerini şöyle açıklar:

- a. Sınıfların kalabalık olması,
- b. Derslerin müfredat yapısı,
- c. Öğretmenlerin yetiştirildikleri kurumlarda, öğretim yöntemlerini yeterince kavrayamamaları,
- d. Kolay ve zahmetsiz olması,
- e. Daha ekonomik olması,

- f. Yeni öğretim yaklaşımlarının öğretmenler tarafından, yeterince takip edilmemesi,
- g. Kısa zamanda çok bilgi aktarılabilmesi,
- ğ. Öğrencileri yeni konuyla tanıştırmada, konuların tekrarını yapmada, konuları özetlemede etkili bir yöntem olması.

#### 2.10.1.1. Öğretmen Merkezli (Geleneksel) Eğitimin Özellikleri

Khaled (2013)'e göre öğretmen merkezli eğitimin başlıca özellikleri şunlardır. Bu eğitimde;

- a. Öğrenciler pasiftir, sürekli alıcı konumundadırlar ve bilgiyi öğretmenden transfer ederler.
- b. Öğrenciler kendi öğrenme yöntemleri üzerinde hiçbir tasarrufa sahip değildirler.
- c. Ölçme-değerlendirme, öğretim metotları ve müfredatla ilgili tüm kararlar sadece öğretmen tarafından alınır.

Duruhan (2004)'e göre öğretmen merkezli eğitimde öne çıkan özellikler aşağıda sıralanmıştır.

- a. Geleneksel eğitimde sınıf öğretimi esastır. Sınıf öğretiminde, bir sınıfı oluşturan kişilerin öğrenme konularını, aynı zaman dilimi içerisinde öğrendikleri varsayılır ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmaz.
- b. Sınıfın klasik düzeni, eğitim durumları için yeterli görülür. Oturma düzeni, bireysel çalışmaya uygun değildir. Sınıfta derste uyarıcı olacak düzenlemeler ya yoktur ya da çok azdır.
- c. Öğrenme sınıf içiyle sınırlı kalır. O nedenle, sınıf dışında ciddi eğitim – öğretim aktiviteleri çok azdır.
- d. Anlatılanların, öğrenci tarafından doğru olarak anlaşıldığı varsayılır. Öğretim yöntemlerini çeşitlendirme, birden fazla duyu organına hitap ederek; yaparak yaşayarak öğrenme düşünülmez.

- e. Sınıf öğretimi ortamındaki eğitim-öğretim, kişilerin öğrenme amaçları doğrultusunda kendilerini gerçekleştirmelerine ve bireysel açılımlarına izin vermez. Bu da öğrencilerin pasif kişilik geliştirmelerine neden olur.
- f. Öğrencinin bir konuyu tam olarak öğrenebilmesi için konu ile ilgili olarak kavrama, bilme, birlikte uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme bilişsel davranışlarını sergileyebilmesi gerekir. Hâlbuki öğrenciye daha çok bilme ve kavrama amaçları öğretilir ve sınavlarda bunlar geri istenir. Sonuç olarak, öğrenci ezber yapar, işin sadece teorisini öğrenir ama yeteri düzeyde aktivite yapma imkânı bulamaz.
- g. Ölçülen öğrenci başarısının, gerçek öğrenme performansına karşılık gelmemesi, geleneksel değerlendirme anlayışının bir sonucudur.
- ğ. Eğitim - öğretim etkinliklerinde eğitim amaçları, öğrenci davranışlarına dönük özel amaçlar olarak ifade edilmez, bu özel amaçları gerçekleştirecek aktif öğretim yöntemleri uygulanmaz.
- h. Öğrenci bilgileri ezberler ve sınavlarda yazar ve yüksek notlar alırlar ancak bu notlar yanlış birer performans göstergesidir. Çünkü öğrenci öğrendiği konular da uygulama yapmamaktadır, bilgilerini, becerilerini hayatın problemlerine çözüm olarak uygulayamamakta ve uygulayacağı transferler yapamamaktadır.
- ı. Geleneksel eğitimde öğretmen eğitilmiş olmayı, kültürlenmeyi, bilgilenme olarak görür. Derse girer; anlatır, yazdırır, çıkıp gider. Sınıftaki öğrencilerle iletişime gereği kadar girmez ve görevini yaptığını inanır.
- i. Geleneksel eğitimde öğretmen, eğitim durumlarının merkezine kendisini koyar. Kendisi üst, öğrencileri asttır.
- j. Geleneksel eğitimde öğretmen, öğrencilere araştırmacı ödevler vermez, ders yükü çok olduğundan vermiş olduğu ödevleri özenle inceleyip geri bildirim vermez.
- k. Öğrenciler almış oldukları ödevleri sunma şanslarına sahip değildir. Çünkü ya buna süre yetmez veya öğretmenlerin eğitim-öğretimin merkezinde bulunma istekleri buna izin vermez.
- l. Sınavlarda bilme ve kavrama sorularından oluşan öğrenilenlerin tekrarına ait sorular sorulur ve bu durum öğrencileri ezbere sevk eder.

- m. Geleneksel eğitimde öğretmen, öğrencileri gereğince yetkinleştiremez, çünkü eğitim öğretim etkinliklerinin merkezinde kendisi vardır ve tiyatrodaki rolün baş oyunculuğunu kendisine verir.

### 2.10.2. Öğrenci Merkezli Eğitim

Okullarda benimsenen öğrenci profili; bilimsel ve akılcı düşünme becerisine sahip, araştırmacı ve sorgulayıcı, bilgiyi ezberleyen değil bilgiye ulaşabilen, bu bilgiyi kullanıp paylaşabilen, iletişim kurma becerilerine sahip, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen, kendini gerçekleştirmiş ve yaratıcı, üretken, takım çalışmasına yatkın, öğrenmeyi öğrenmiş ve yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş bireylerdir. Bu bakış açısı, eğitimin odaklandığı alanlarda kaçınılmaz bir değişim sürecini başlatmaktadır. Sistemin çıktısı olan öğrencinin niteliklerinde hedeflenen değişim, öğrenciyi doğrudan sistemin merkezine yerleştirme gerekliliğini ve bunun sonucunda öğrenci merkezli öğretim anlayışını gündeme getirmektedir (Bal, 1999).

Eğitimciler, öğrenci merkezli eğitimi; bir dersin ya da konunun insan beynindeki öğrenme merkezleri ile ilintisi olarak yorumlarken, bazıları, öğrencinin alternatif yöntemlerle değerlendirilmesi, bazıları da işbirliğine dayalı öğrenme esasları ile bütünleşmiş sürekli gelişim modeli olarak ifade etmektedir. Gerçekte ise öğrenci merkezli eğitim, bunların tümünü ve daha ötesini içermektedir. Öğrenci merkezli bir okul planlamasında öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin ve öğrencilerin bu konudaki farklı kavramları, ortak bir terminoloji ile yorumlamaları ve aynı dili konuşmaları önemlidir. Öğrenciye, dersin hedefleri doğrultusunda öğrenmesini sağlayacak, fakat öğrencinin sadece not almasını değil, etkin katılımına imkân verecek etkinlikler sunulduğunda, yaklaşım öğrenci merkezlidir (YÖK/Dünya Bankası Raporu, 1999).

Öğrenci merkezli eğitim insan ögesine yönelik bir süreçtir. Sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci bulunur. Geleneksel eğitimde geçerli olan otorite, bu yaklaşımda yerini etkileşmeye bırakmıştır. Etkileşmenin önemi ortaya çıktıktan sonra, öğrenciyi etkilemek için çeşitli teknik ve yöntemler geliştirilmiştir. Güdüleme, liderlik, terapi ve

duyarlık eğitimi etkilemede en çok kullanılan yöntem ve teknikler arasındadır (Aytekin, 2004).

Ryan ve Cooper (2001), öğrenci merkezli eğitimde öğretmenlerin öncelikle öğrencilerin sorunlarını ve bu sorunların altında yatan nedenleri derinlemesine irdelediklerini ve bu sayede bir taraftan öğrencilerin durumunu tam olarak anlamaya çalışırken diğer taraftan da söz konusu problemler için muhtemel çözüm yolları bulmak için çaba sarf ettiklerini ifade eder. Edwards (2004) da bu öğrenci merkezli eğitimde öğretmenlerin, öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerini diri tutmak maksadıyla performans çalışması, oyun, rol oynama, tartışma, analitik düşünme ve sorgulama gibi öğretim metot ve tekniklerini kullandıklarını söyler.

Öğrencinin sorumluluk duygusunun geliştirilmesi öncelikli hedeflerden biri olduğu için öğrenci merkezli eğitimi uygulayan öğretmenler öğrenci üzerinde otorite kurmak yerine daha rahat idare edilebilir bir sınıf ortamı oluşturmak maksadıyla öğrencileri sınıfı kontrol etme sürecine dâhil etmeyi önerirler (Nichols, 1992). Sınıf öğrencilerle beraber kontrol edebilmek için izlenebilecek yöntemlerden biri sınıf kurallarının belirlenmesi safhasında öğrencilerin bu sürece aktif katılımlarını sağlamak olabilir. Bir diğer yöntem ise öğrencilere tertip düzenin sağlanması, temizlik, takvimin güncellenmesi, sınıf yoklamasının ön tespiti, işlenecek konu ve ünite bilgilerinin tahtaya yazılması gibi sınıf içi bir takım görevlerin yapılmasında sorumluluk vermektir. Bunlara ilave olarak sorun teşkil etmeyecek belli konularda öğrencilerin inisiyatif kullanabilmelerine olanak tanımak da sınıf kontrolünde öğrencilerden maksimum düzeyde faydalanabilmek için takip edilebilecek başka bir yöntemdir (Garrett, 2008).

Dollard ve Christensen (1996) kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesinin öğrenci merkezli eğitimin önemli bir unsuru olduğunu çünkü öğretmen ve öğrenci arasında kurulacak pozitif ilişkilerin sınıf içi etkileşimin sağlanmasında temel teşkil edeceğini ve sınıfı kontrol etme ihtiyacını azaltacağını öne sürer. Bloom, Perlmutter ve Burrell (1999)'a göre öğrenci merkezli eğitim yaklaşımını benimseyen öğretmenler "öğrencilerin kendi gruplarının birlik ve beraberliğinin muhafazasını hayati derecede önemli gördükleri için bireysel tavır ve davranışlarında daha dikkatli olmaya özen

göstereceklerini” düşünürler. Fakat, öğrenci merkezli sınıf atmosferine rağmen bir takım istenmeyen davranışların meydana gelmesi de kaçınılmazdır. Böyle olması durumunda öğrenci merkezli eğitimi benimseyen öğretmenler sınıf içinde örnek tavır ve davranışlarıyla ön plana çıkan öğrencilere sorumluluk vererek sınıf içinde otokontrolü sağlar ve öğrencilerin sorunlu davranışlarını akranları kanalıyla en aza indirgeyebilirler. Burada esas olan husus öğrencilerle kurulacak sıkı iletişim, yapılacak görüşme ve toplu faaliyetlerle öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesidir (Gordon, 1974).

Atıcı (2003), öğrenci merkezli eğitimin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma, olumlu öğretmen - öğrenci ve akran ilişkileri geliştirme, öğrenmeyi kolaylaştıran öğretim yöntemleri kullanma ve sınıf kurallarını öğrenciyle birlikte oluşturma gibi boyutları içerdiğini belirtmektedir.

Aydın (2011)’e göre ise öğrenci merkezli eğitimde, katılımcı ve esnek bir yapılandırma esastır. Bu eğitim modeli, öğrencinin duygusal, zihinsel ve düşünsel gelişimine uygun insancıl bir modeldir. Eğitim - öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci yer alır. Öğrenci sınıf yaşamının nesnesi değil, öznesidir. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amaçları gibi etkinlikler birlikte tartışılarak belirlenir. Tartışmalarda öğretmen rehberlik rolünü üstlenir. Bu yaklaşımda sınıf, öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç; okul, çevre aile gibi dış faktörlerin etkileştiği bir sistem olarak algılanır. Sınıf içi yaşam, dış dünyadan yalıtılmış bir ortam değil, canlı ve dinamik süreçler toplamıdır. Öğretmen bu dinamiklerin farkında olan ve bu dinamikleri sınıfın eğitsel amaçları doğrultusunda yönlendiren kişidir. Öğrenci merkezli eğitim, çağdaş düşünebilen ve düşündüğünü ifade edebilen, araştıran, karşılaştığı sorunları bildikleri ile ve mantığı ile çözebilen insanın yetişmesine yardımcı olmaktadır.

Willower, Eidell ve Hoy (1967)’ye göre öğrenci merkezli eğitimi benimseyen öğretmenler, öğrencilerin bağımsız bireyler olmalarına, kendi başlarına karar verebilmelerine ve öz disiplinlerini geliştirmelerine yardımcı olmalarının yanı sıra kuralların zaman zaman esnetilebildiği, pozitif davranışların sergilendiği, karşılıklı

saygı kültürünün oluştuğu, öğrencilerle yakın insani ilişkiler kurulduğu, aktif iletişim ve etkileşimin olduğu ılımlı bir sınıf iklimi oluştururlar.

Öğrenci merkezli eğitimde, öğrenci, eğitim ve öğretimin merkezindedir. Bu eğitim modelinde öğrencinin bedensel, duyuşsal, bilişsel gelişim özellikleri göz önüne alınmaktadır. Öğrenci etken, öğretmen ise edilgen konumdadır. Öğretmen konu, yöntem, araç-gereç gibi öğrenme ve öğretme sürecinin öğelerini öğrenciyi dikkate alarak seçmektedir (Şengül, 2005).

Özdemir ve Yalın (1998)'e göre öğrenci, sınıf ve laboratuvarındaki etkinliklerin merkezidir. İşlenen konu ikinci derecede önemlidir. Hayat, iş, aile ve toplum ilişkileri, ulusal ve kişisel ihtiyaçlara yönelik bazı temel kavram ve ilkeleri anlamak ve kabul etmek durumundadır. Öğrenci, sağlam bir kavram ve kurallar temeline sahip olduğunda, yeni edindiği bilgileri her zaman bu temel kavram ve ilkeler çerçevesinde özümseyerek, yaşam boyu öğrenmeye katılmış olacaktır. Şengül (2005)'e göre öğrenci merkezli eğitimde egemen olan disiplin anlayışı içseldir. “Çocuk, öğrenmeye güdüleyici bir ortamda kendi isteği ile karara katılarak, sorumluluklar alarak, başarıya duygusunu tadararak disiplinli birey olabilir” (Alıcıgüzel, 2001,165).

EARGED (2007)'ye göre öğrenci merkezli eğitim; bireysel özellikler dikkate alınarak, bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşım kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve bireylerin kendini gerçekleştirmeleri için eğitim sürecinin; her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır. Öğrenci merkezli eğitimin belki de en öncelikli amacı, öğrencinin, kendi kendine öğrenmeyi keşfetmesinin sağlanmasıdır. Bunun yanında öğrencinin:

- a. Kendini tanıması ve bireysel özelliklerinin farkına varması,
- b. Bireysel gelişim için istekli olması,
- c. Kendini gerçekleştirme,
- d. İşbirliğine ve grup çalışmasına açık olması,
- e. Öğrenmeyi öğrenmesi,
- f. Düşünme becerilerini geliştirme,



- g. Akademik becerileri yaşam becerilerine dönüştürmesi,
- ğ. Etkili iletişim becerisine sahip olması,
- h. Teknolojiyi etkin kullanması,
- 1. Zamanını ve enerjisini verimli kullanması gibi hususlar da öğrenci merkezli eğitimin hedefleri arasında yer almaktadır.

Pierce ve Kalkman (2003)'e göre öğrenci merkezli eğitim, öğrenci motivasyonunun artırılması ve öğrenmenin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi noktasında öğretmenlere önemli fırsatlar sunmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması, öğrencilere ilgi alanları doğrultusunda farklı seçenekler sunması ve eğitim öğretim etkinliklerinde işbirliğini teşvik etmesinin yanı sıra öğretmenlerin düşünce ve bilgilerini yapılandırmalarına imkân tanıyan stratejileri içermesi nedeniyle öğretmenler tarafından tercih edilmektedir.

#### 2.10.2.2. Öğrenci Merkezli Eğitimin Özellikleri

Weimer (2002) ve Wohlfarth (2008)'e göre öğrenci merkezli eğitimin başlıca özellikleri şunlardır. Bu eğitimde;

- a. Öğrenci oldukça aktiftir ve neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceğine dair fazlasıyla bilgiye sahiptir.
- b. Öğrenci öğrenme sürecine doğrudan dahil olur ve öğrenme sorumluluğu vardır.
- c. Öğretmenin nasıl öğreteceğinden ziyade öğrencinin nasıl öğreneceğine odaklanılır.
- ç. Öğretmenler daha aktif ve katılımcı bir öğretim yöntemi uygulayabilmek için yansı ve ders notlarını bir kenara bırakırlar ve onları kullanmazlar.

Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme açısından okulu, öğrenciyi, öğrenme ortamlarını ve süreci tanımlayan özellikler belirlenmiştir. Bu özellikler aşağıda belirtilmiştir (EARGED, 2007).

- a. Öğrenmeyi öğrenme esastır.

- b. Her öğrenci öğrenebilir.
- c. Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar.
- d. Düşünmeyi öğrenmek eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirir.
- e. Başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar.
- f. Öğrenme olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır.
- g. Merak, yaratıcılık ve çok boyutlu düşünmeyi harekete geçiren ödevler, öğrenciyi daha zorlarını başarabilmeye güdüler.
- ğ. Her öğrenci farklı zamanda, farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir.
- h. Farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır.
- ı. Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır.
- i. Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir.
- j. Her öğrenci yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp benzersiz bir anlam yaratır.

Brown (2008) ise öğrenci merkezli eğitimin sadece öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılan otonom öğrenciler için değil aynı zamanda kendi öğrenme deneyimlerini inşa eden öğrenciler için de uygun olmasını ve öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı öğretim felsefesine dayanmasını bu modelin en belirgin özellikleri olarak kabul eder.

Söz konusu iki eğitim modeli karşılaştırıldığında bir takım temel farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Aşağıdaki bölümde öğretmen merkezli eğitim ve öğrenci merkezli eğitim farklı açılardan karşılaştırılacaktır.

## 2.11. İki Eğitim Modelinin Karşılaştırılması

Dupin-Bryant (2004) öğrenci merkezli eğitimi işbirlikçi, etkileşimci, problem odaklı ve öğrenmenin ne zaman ve nasıl gerçekleşeceğine öğretmen ve öğrencinin beraber karar verebildikleri demokratik bir model olarak tanımlarken öğretmen merkezli

öğretimi ise formal, kontrollü ve neyin, ne zaman ve nasıl öğrenileceğine öğretmenin tek başına karar verdiği otokratik bir model olarak tanımlar.

Garrett (2008)'e göre öğretmen merkezli eğitimin aksine öğrenci merkezli eğitim özgün ve gerçek etkinliğe, sorgulamaya ve bilgiyi ezberlemeden ziyade anlamlandırarak yapılandırmaya yoğunlaşır. Öğretmen merkezli eğitimde bilgi öğretmen tarafından öğrenciye doğrudan nakledilirken, öğrenci merkezli eğitimde bilginin öğretmen ve öğrencinin işbirliği ile yapılandırıldığı bir öğrenme ortamı yaratılır. Brophy (1999)'a göre bu tür ortamlarda öğrencilerden arkadaşlarıyla müzakere ederek ve yeni karşılaştıkları konuları önceki bilgileriyle ilişkilendirerek ne öğrendiklerinin farkına varmaları için gayret etmeleri beklenir. Böylece sınıf, müşterek biçimde bilgiyi anlamlandıran ve öğrenen bir topluma dönüşür.

Hara (1995) öğretmen merkezli eğitimi, geleneksel eğitim olarak da tanımlanan bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılması süreci olarak açıklarken, Jonassen (2000) öğrenci merkezli öğretimi öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemesi ve bu hedeflere ulaşmalarını sağlayacak etkinlik ve kaynakları saptaması olarak tanımlamaktadır. Öğrenci merkezli eğitim ile öğretmen merkezli eğitim; öğrenci etkinliği, öğretmenin rolü, motivasyon, değerlendirme ve öğrenci etkileşimi gibi boyutlar açısından aşağıda karşılaştırılmaktadır:

Öğrenci etkinliği: Öğretmen merkezli eğitimde, öğrenciler öğretmen tarafından saptanan hedefleri yerine getirmek için çalışırlar (Pedersen ve Lui, 2003). Bu eğitim modelinin temel amacı, değer, tutum ve fikirlerin öğretmenden öğrenciye aktarılması ve öğrencilerin kitaplarda yer alan ve öğretmenin anlattıklarını tam olarak öğrenmesidir (Hara, 1995). Öğrenciler, öğretmeni dinler ve öğretmenin yönettiği tartışmalara katılırlar. Ders kitaplarını okuma, çalışma yaprakları, alıştırma ve birbirinin tekrarı etkinlikleri gerçekleştirirler (Passman, 2001).

Öğrenci merkezli eğitimde ise, öğrenciler karşılaştıkları problemlere cevap bulmak için çalışırlar. Durum temelli öğrenme, amaç-temelli senaryolar, proje-temelli öğrenme ve problem temelli öğrenme gibi etkinlikler gerçekleştirilir (Pedersen ve Lui,

2003). Öğrencilere öğrenme sürecinde kendi sorumluluklarının verilmesi gerekir. Öğrenciler, grup/bireysel araştırma ve tartışmalara katılırlar. Ders kitaplarının yanı sıra gerçek hayatta kullanabilecekleri bilgileri içeren kitapları araştırırlar ve okurlar. Ezberlemek yerine anlamlı bilgi edinirler (Passman, 2001). Farklı bakış açılarını tanır, kendi düşüncelerini ve diğer düşünceleri eleştirebilir, karşıt düşünceleri dinler ve daha sonrasında bu düşüncelerinin hepsini göz önünde bulundurarak genel bir değerlendirme yaparlar. Bu özellikleri kazanan öğrenciler kendi öğrenmeleri üzerindeki öz denetimlerini kazanmış olurlar (Pierce ve Kalkman, 2003).

Öğretmenin rolü: Öğretmen merkezli eğitimde, öğretmen öğrenme hedeflerini saptar ve öğrencilerin bu hedeflere ulaşmalarına yardım edecek etkinlikleri planlar (Pedersen ve Lui, 2003). Öğretmen, bilgileri denetim altına alarak olgu, beceri ve değerleri öğrenciye aktarır. Öğretmen, öğretilecek konuları belirler, öğrenciler ise sadece bu konuların alıcılarıdır. Konular, tanımlanabilir ve ölçülebilir küçük parçalara bölünür. Öğrenme süreci, sistematığı ve öğretim tasarımının yapılmasındaki tüm kontroller öğretmendedir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimleri de bilginin aktarılmasına yoğunlaşmıştır (Hara, 1995).

Öğrenci merkezli eğitimde, öğretmen bir problem ortaya koyar ve sonra öğrencilerin cevabı bulmalarına yardım eder (Pedersen ve Lui, 2003). Öğretmen, öğrencilerin orijinal düşüncelerini destekler, konuları öğrencilerin ihtiyaçları ile ilişkilendirir ve öğrencilere farklı deneyimler sağlar. Öğrencilerin problem çözme becerisi kazanmalarını destekler. Sonucu belli olan problemleri çözmek yerine daha derinlemesine öğrenmelerini ve üst düzey düşünme becerisi kazanmalarını sağlar. Onlara söz hakkı tanır ve sosyal gelişimlerini destekler. İşbirliğine dayalı öğrenme, yaratıcı düşünme stratejileri gibi farklı öğretim yöntemlerini kullanır (Hara, 1995). Öğrencilerin olumlu kişisel ilişkiler kurmaları için çaba gösterir. Öğrencilerin fikir ve düşüncelerine değer verir, üst düzey düşünme becerilerini destekler, bireysel ihtiyaç ve inançlarını dikkate alır ve öğrenme sürecinde öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlar (Pierce ve Kalkman, 2003). Öğretmenlerin, öğrencilerine, bilgileri nasıl sunacaklarını, nasıl oluşturacaklarını, karşıt fikirleri nasıl değerlendireceklerini, nerede ve ne zaman hangi stratejileri kullanacaklarını öğretmeleri gerekir.

Motivasyon: Öğretmen merkezli eğitimde, öğrencilerin öğrenme sürecinde motive olabilmeleri; puan, diploma veya diğer ödüller gibi dışsal öğelere bağlıdır (Pedersen ve Lui, 2003).

Öğrencilerin bir konuya ya da etkinliğe duyduğu ilgi, onda içsel bir motivasyon yaratmaktadır ve konu veya etkinlik üzerinde daha çok düşünmesine, çaba ve zaman harcamasına neden olmaktadır. Böylece öğrenci merkezli eğitimde öğrenciler daha derinlemesine öğrenmektedirler. Bu modeli benimseyen bir okul, her öğrencinin içsel motivasyonunu artırmakla ilgilenir, dış kaynaklı motivasyon yöntemlerini uygulamaktan ve tüm öğrencileri aynı kalıplara uymaya zorlamaktan kaçınır (Bal, 1999).

Değerlendirme: Kohn'a (1994) göre, öğretmen merkezli eğitimde değerlendirme, öğrencileri motive etmek ve ebeveynlere çocuklarının gelişimi hakkında bilgi sağlamak amacıyla notların belirlenmesidir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde standardize edilmiş, çoktan seçmeli ve doğru-yanlış testleri kullanılır (Hara, 1995).

Shepard (2000) ise öğrencilerin tek bir nota odaklanma anlayışı yerine, öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarına odaklanmalarını ve kendi öğrenme süreçlerini incelemelerini sağlayan değerlendirme tekniklerini kullanmayı önermektedir. Öğrenci merkezli eğitimde öğrencilerin değerlendirilmesinde, görüşme, kayıt tutma, gözlem, anket, kendini ve arkadaşını değerlendirme gibi yöntemler kullanılır (Hara, 1995; Passman, 2001).

Öğrenci etkileşimi: Öğretmen merkezli eğitimde, bilginin paylaşımı tek yönlüdür. Bu yönelim, öğretmenden öğrenciye doğrudur ve konular, standartlar ve yöntemler, öğretmen tarafından belirlenir.

Öğrenci merkezli eğitimde ise bilginin paylaşımı çok yönlüdür. Bu yönelimler, öğretmen - öğrenci, öğrenci - öğrenci ve öğrenci-uzman arasında gerçekleşir ve işbirliğine dayanır (Hara, 1995).

Huba ve Freed (2000), öğretmen merkezli eğitim ve öğrenci merkezli eğitim arasındaki temel ayrımları Tablo 2-2’de şöyle belirtmiştir.

**Tablo 2-3.** Öğretmen merkezli eğitim ve öğrenci merkezli eğitim arasındaki temel farklar

Öğretmen Merkezli Eğitim	Öğrenci Merkezli Eğitim
Bilgi öğretmenden öğrenciye transfer edilir.	Öğrenciler bilgiyi sentezleyerek yapılandırır. Bilginin yapılandırılmasında problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim ve sorgulama teknikleri gibi genel becerilerini kullanırlar.
Öğrenci bilgi edinim sürecinde pasiftir.	Öğrenci bilgiyi yapılandırma sürecinde aktiftir.
Bilginin edinilmesi ön plandadır.	Bilginin kullanılması ve gerçek yaşamsal durumlarda bilgiyle iletişim kurulması ön plandadır.
Öğretmenin rolü bilgiyi sağlamak ve öğrencinin öğrenme durumunu değerlendirmektir.	Öğretmenin rolü öğrencileri yönlendirmek ve onlara birtakım imkânlar sunmaktır. Öğrenmeyi, öğretmen ve öğrenci beraber değerlendirirler.
Öğretim ve değerlendirme birbirinden bağımsızdır.	Öğretim ve değerlendirme birbiriyle iç içedir.
Değerlendirme, öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğini kontrol etmek için yapılır.	Değerlendirme, öğrenme seviyesini tespit etmek ve ilerletmek amacıyla yapılır.
Dikkatler, doğru cevap üzerine yoğunlaşır.	Dikkatler, hatalardan ders çıkarma ve daha nitelikli sorular üretmeye yoğunlaşır.
Hedeflenen öğrenmenin gerçekleşme düzeyi çoktan seçmeli sınavlarla dolaylı olarak ölçülür.	Hedeflenen öğrenme, proje, portfolyö ve performans çalışmalarıyla doğrudan ölçülür.
Tek disipline odaklanma vardır.	Disiplinler arası araştırmaya odaklanma vardır.
Eğitim, yarışmacı ve bireyseldir.	Eğitim, işbirlikçi, grupça ve destekleyicidir.
Sadece öğrenciler öğrenen olarak görülür.	Öğretmen ve öğrenci beraber öğrenir.

Yukarıdaki karşılaştırmalar, göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen merkezli eğitimde bilgi ve kavramlar öğretmen tarafından öğrencilere aktarılırken, öğrenci merkezli eğitimde ise öğrencilerin kendi kapasiteleri ve zekâlarını geliştirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verildiği görülmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Karadeniz ve Karataş, 2004).

## 2.12. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin liderlik stilleri ve sınıf içi öğretmen davranışları ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalar ve sonuçları ele alınacaktır.

### 2.12.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Kadak (2008), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stilleri ile Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki”yi incelediği araştırmasını İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki resmi 13 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 210 öğretmenden oluşan örneklem grubu üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun otokratik/baskıcı liderlik stiline sahip olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stilleri ile cinsiyetleri arasında erkek öğretmenler lehine; medeni durumları arasında evli öğretmenler lehine; mesleki kıdem değişkenine göre 1-5 yıl kıdemli öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin lehine; branş değişkenine göre ise Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile Türkçe-Yabancı Dil ve Fen-Matematik öğretmenleri arasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin lehine bir fark olduğunu; yaş ve eğitim düzeyine göre ise anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Söz konusu araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stilleri ile sınıf yönetiminin öğretim etkinliği alt boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Güllü ve Arslan (2009), “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Liderlik Stilleri”ni inceledikleri araştırmalarını 265 beden eğitimi öğretmeni üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin “Yarı Demokratik Liderlik Stili”ni sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetlerine, hizmet yıllarına, eğitim düzeylerine, okul düzeylerine ve okullarındaki öğrenci sayılarına göre liderlik stilleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken öğretmenlerin çalıştıkları okullarının bulunduğu yerlere göre liderlik stillerinde köyde görev yapan öğretmenlerle şehir merkezinde görev yapan öğretmenler arasında köyde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Deniz ve Seçgel (2006), “Müzik Öğretmenlerinin Liderlik Stilleri”ni inceledikleri araştırmalarını İstanbul ili Anadolu yakasındaki 6 farklı ilçede bulunan 81 ilk ve orta öğretim kurumunda görev yapan toplam 97 müzik öğretmeninden oluşan örneklem üzerinde yürütmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, müzik

öğretmenlerinin liderlik stillerinin yarı demokratik olduğu tespit edilmiştir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapanlara nazaran daha demokratik oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, müzik öğretmenlerinin liderlik stillerinin alan bilgilerinin yeterliliğine göre, yeterli araç gereç olup olmamasına göre, mesleklerini severek yapmalarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Hasançebioglu (2002), “Öğretmenlerin Liderlik Stilleri, Bilgisayar Tutumları ve Aralarındaki İlişkilerin İncelenmesi” konulu araştırmasında ortaöğretimde çalışan farklı branştaki öğretmenlerin yarı demokratik liderlik stiline sahip olduklarını ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre liderlik stilleri arasında fark olmadığını tespit etmiştir.

Ercoskun, Bektaş ve Nalçacı (2009), “Ortaöğretim Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Liderlik Stilleri Üzerine Bir Çalışma” başlıklı araştırmayı Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tarih, Coğrafya, Matematik ve Kimya bölümlerinde okuyan toplam 311 öğretmen adayı üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yarı demokratik liderlik stiline sahip oldukları ve öğretmen adaylarının liderlik stilleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve adayların mezun olduğu okul türü arasındaki farkın anlamlı olmadığı; öğretmen adaylarının liderlik stilleri ile branşları arasında ise anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, anlamlı farklılığın Tarih, Coğrafya, Matematik ve Kimya branşları arasında Coğrafya lehine olduğu görülmüştür.

Tuncel (2011), “Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarının Beden Eğitimi ve Diğer Branş Öğretmenleri Açısından Karşılaştırılması” konulu araştırmasını Ankara Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, 2007-2008 öğretim yılı Okul Deneyimi dersi kapsamında uygulamaya gidilen dört ilköğretim okulunun katılımında gönüllü olan 67 branş öğretmeni üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf içinde genellikle öğrenci merkezli davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıf içi öğretmen davranışları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olduğu ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sınıf içinde daha fazla öğrenci merkezli davranış sergiledikleri görülmüştür. Aynı araştırmada sınıf içi



öğretmen davranışlarının branş ve öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Büyüköztürk ve diğerleri (2004), “Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi” konulu araştırmalarını toplam 301 öğretmen üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının genellikle öğrenci merkezli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf içi öğretmen davranışları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olduğu ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla öğrenci merkezli davranış sergiledikleri görülmüştür. Aynı araştırmada, sınıf içi öğretmen davranışları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farkın olduğu ve sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla öğrenci merkezli davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Güven ve Demirhan (2006), “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Öğretmen Davranışı Boyutuna İlişkin Görüşleri”ni belirlemek üzere Adana, Ankara, Diyarbakır, Gaziantep, İstanbul, İzmir ve Trabzon illerinde görev yapan toplam 500 beden eğitimi öğretmeni üzerinde araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, genel olarak öğretmen davranışlarının öğrenci merkezli sınıf yönetim anlayışını yansıtan davranışlar ile benzerlik gösterdiğini saptanmıştır. Aynı araştırmada mesleki hizmet yıllarına göre genç öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini deneyimli öğretmenlere göre daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Can (2004), yerli ve yabancı literatürü taramak suretiyle yaptığı “Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları” konulu araştırmasında elde ettiği verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin eğitim ve geliştirilmesi programlarında, bireysel gelişimi ve bireysel farklılıkları merkeze alan, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarını esas kabul eden ve bu yaklaşımları sınıf yönetiminde gerçekleştirebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesinin gerekli olduğunu vurgulamıştır.

## 2.12.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Agba ve diğerleri (2010), “ Öğretmenlerin Liderlik Stilleri, Sınıf Değişkenleri ve Calabar şehrindeki Öğrencilerin Akademik Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Nijerya” başlıklı araştırmalarını toplam 880 öğrenci üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin liderlik stilleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin sergiledikleri demokratik tutumların öğrencilerin akademik performansına olumlu katkı yaparken otokratik tutumların ise akademik performansı olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Singer (1996), “Öğretim Üyelerinin Benimsediği Öğretim Paradigmalarının Belirlenmesi” başlıklı araştırmasını toplam 443 öğretim üyesi üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda, öğretim üyelerinin öğretim yöntemleri ile cinsiyet ve akademik disiplin anlayışı arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, kadın öğretim üyelerinin erkek öğretim üyelerine göre daha fazla öğrenci merkezli davranışlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Good, Sikes ve Broophy (1973), “Öğretmen ve Öğrenci Cinsiyetinin Sınıf Etkileşimi Üzerindeki Etkileri” başlıklı araştırmalarını ortaokulda görev yapan öğretmenler ve ortaokulda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere nazaran sınıf içinde daha otoriter davranış gösterme eğiliminde oldukları ve öğretmen merkezli öğretim yöntemini daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Bimbola ve Daniel (2010), “Ortaokul Düzeyindeki Fen Bilgisi Derslerinde Yapılandırmacı Eğitim Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkileri” başlıklı araştırmalarını karma eğitim veren 25 farklı ortaokuldan tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 120 ortaokul öğrencisi üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli eğitim uygulamalarının, öğrenmede kalıcılığı, geleneksel eğitime göre daha fazla sağladığı ve öğrenci başarısını daha olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Kim (2005), “Yapılandırmacı Eğitim Modelinin Öğrenme Stratejileri, Benlik Algısı ve Öğrenci Akademik Başarısı Üzerindeki Etkileri” başlıklı deneysel araştırmasını toplam 76 öğrenciyi iki gruba ayırmak suretiyle dokuz hafta boyunca yürütmüştür. İlgili branş öğretmeni tarafından deney grubuna yapılandırmacı eğitim ilkelerine göre kontrol grubuna ise geleneksel eğitime göre konu anlatımı yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci merkezli eğitim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısı açısından geleneksel eğitim uygulamalarına göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümü; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin uygulanması, toplanması ve analizi alt bölümlerinden oluşmaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi olduğundan çalışmanın amacını gerçekleştirmek ve araştırma sorusunu cevaplamak üzere araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama birden fazla değişkenin birbiri ile olan ilişkisini incelemeyi sağlayan bir modeldir. Tarama modeli; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan araştırma modeli (Karasar, 2007) olarak tanımlanmaktadır. Bulgularına ait sonuçlar ve verilerin çözümünde yararlanılan bütün metotlar açısından bu araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır. İzmir ili Konak merkez ilçesindeki İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### 3.2. Evren- Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında İzmir ili Konak merkez ilçesinde bulunan İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere göre bu okullarda toplam 1569 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Konak merkez ilçesinde tesadüfi örneklem seçme yöntemi ile seçilen ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 540 öğretmen oluşturmuştur. Tablo 3-1’de İzmir ili Konak merkez ilçe sınırları içinde örneklem olarak seçilen resmi ilkokul ve ortaokullar, bu okullarda görev yapan öğretmen sayıları ve dönen veri toplama aracı sayısı verilmiştir.

**Tablo 3-1.** İzmir ili Konak merkez ilçesi sınırları içinde örneklem olarak seçilen resmi ilkokul ve ortaokullar

Okul Adı	Öğretmen Sayısı	Dönen Veri Toplama Aracı Sayısı
1. Hakimiyet-i Milliye İlkokulu	30	22
2. Halitbey İlkokulu	32	24
3. Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	35	30
4. Turgut Reis İlkokulu	28	21
5. 80.Yıl Eşrefpaşa İlkokulu	25	19
6. Yapıcıoğlu İlkokulu	29	21
7. Yeşiltepe İlkokulu	22	17
8. Nuri Öz İlkokulu	16	9
9. Fatih Mehmet Ortaokulu	35	28
10. Güzelyalı Ortaokulu	50	44
11. İbni Sina Ortaokulu	28	20
12. Kazım Karabekir Ortaokulu	40	33
13. Misak- Milli Ortaokulu	53	45
14. Gazi Ortaokulu	52	40
15. 9 Eylül Ortaokulu	47	41
16. Zafer Ortaokulu	18	12
<b>Toplam</b>	<b>540</b>	<b>426</b>

Okullara dağıtılan 540 anketin 458’i geri dönmüştür. Geri dönen anketlerden 426’sı sağlıklı olarak değerlendirmeye alınmıştır. Krejcie ve Morgan (1970)’e göre 1600 kişilik evren sayısını 310 kişi temsil edebilmektedir. Bu araştırmada 426 öğretmene ulaşıldığı için, örneklem evreni temsil eder niteliktedir.

### 3.2.1. Araştırmaya Katılanlara Ait Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

#### **Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı**

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3-2’de gösterilmiştir.

**Tablo 3-2.** Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bulgular

Cinsiyet	f	%
Erkek	148	34,7
Kadın	278	65,3
Toplam	426	100

Tablo 3-2’ye göre araştırmaya katılan 426 öğretmenin % 34,7’si erkek, % 65,3’ü kadındır.

#### **Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı**

Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı Tablo 3-3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3-3.** Öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin bulgular

Kıdem	f	%
0-5 yıl	66	15,5
6-10 yıl	87	20,4
11-15 yıl	79	18,5
16-20 yıl	73	17,1
21 yıl ve üstü	121	28,4
Toplam	426	100

Tablo 3-3’e göre araştırmaya katılan 426 öğretmenin % 15,5’i 0-5 yıl, % 20,4’ü 6-10 yıl, % 18,5’i 11-15 yıl, % 17,1’i 16-20 yıl ve % 28,4’ü 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

### Öğretmenlerin branş veya sınıf öğretmeni olma durumuna göre dağılımı

Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı Tablo 3-4'te gösterilmiştir.

**Tablo 3-4.** Öğretmenlerin branş veya sınıf öğretmeni olmasına ilişkin bulgular

Branş veya Sınıf Öğretmeni	f	%
Sınıf Öğretmeni	183	43
Branş Öğretmeni	243	57
Toplam	426	100

Tablo 3-4'e göre araştırmaya katılan 426 öğretmenin % 43'ü sınıf öğretmeni, % 57'si branş öğretmenidir.

### Öğretmenlerin medeni durumuna göre dağılımı

Öğretmenlerin medeni durumuna göre dağılımı Tablo 3-5'te gösterilmiştir.

**Tablo 3-5.** Öğretmenlerin medeni durumuna ilişkin bulgular

Medeni durum	f	%
Evli	321	75,4
Bekar	105	24,6
Toplam	426	100

Tablo 3-5'e göre araştırmaya katılan 426 öğretmenin % 75,4'ü evli, % 24,6'sı bekindir.

### Öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeylerine göre dağılımı

Öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeylerine göre dağılımı Tablo 3-6'da gösterilmiştir.

**Tablo 3-6.** Öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeylerine ilişkin bulgular

Okul düzeyi	f	%
İlkokul	201	47,2
Ortaokul	225	52,8
Toplam	426	100

Tablo 3-6'ya göre araştırmaya katılan 426 öğretmenin % 47,2'si ilkokulda, % 52,8'i ortaokulda görev yapmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan anket formu üç bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, öğretmenlerin cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem, branş veya sınıf öğretmeni, medeni durum ve görev yaptıkları okul düzeyi değişkenlerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

İkinci bölümde, öğretmenlerin liderlik stillerini belirlemek amacıyla Deniz ve Hasańeıbiođlu (2003) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeđi kullanılmıştır. Ölçek için gerekli izin e-posta yoluyla alınmış ve EK-2'de sunulmuştur. Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeđi 5'li Likert türü bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Ölçekte 17 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerde ifade edilen duygu, düşünce ve davranışlar, ifadelere katılma derecesine göre Hiç Katılmıyorum, Az Katılmıyorum, Katılmıyorum, Çok Katılmıyorum ve Tamamen Katılmıyorum şıklarından birisi işaretlenerek cevaplandırılmaktadır. Ölçekten en fazla 85 en az ise 17 puan alınabilmektedir. Yüksek puan Y teorisine uygun olarak demokratik/katılımcı liderlik stiline, düşük puan ise X teorisine uygun olarak otokratik/baskıcı liderlik stiline sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek puanlanırken dikkat edilmesi gereken hususlardan bir tanesi tersine dönmüş ifadelerdir. Ölçekte tersine dönmüş 7 adet madde vardır. Bu maddeler (5,6,12,13,14,16,17) no'lu maddelerdir. Tersine dönmüş bu maddeler cevaplanırken "Tamamen Katılmıyorum" seçeneğine 1, "Çok Katılmıyorum" seçeneğine 2, "Katılmıyorum" seçeneğine 3, "Az Katılmıyorum" seçeneğine 4 ve "Hiç Katılmıyorum" seçeneğine de 5 puan verilmelidir. Diđer maddeler (1,2,3,4,7,8,9,10,11,15) ise "Çok Katılmıyorum" seçeneğine 5 vermek suretiyle puanlanmalıdır. Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeđi ile yapılacak araştırmaların analizlerinde, ölçekten elde edilen toplam puan sürekli bir değişken olarak kullanılabilereği gibi, yapılan çeyrek değer hesaplamalarından da



hareketle, Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden elde edilen puanlar sınıflamalı bir ölçek mantığıyla da, (a) demokratik/katılımcı, (b) yarı demokratik ve (c) otokratik/baskıcı liderlik stilleri olarak sınıflanarak da kullanılabilir. Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Deniz ve Hasançebioglu (2003) tarafından yapılmış, ölçeğin iç tutarlık kat sayısı olan Cronbach Alpha değeri 0.88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından sonra, başka çalışmalarda yararlanılabilmesi amacıyla çalışma grubundan elde edilen değerlere dayalı olarak, grubun Q1, Q2 ve Q3 değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplama göre puan ortalamaları 17-64 arasında olan öğretmenlerin liderlik stilleri otokratik/baskıcı, 65-76 arasında olanları yarı demokratik ve 77-85 arasında olanların da demokratik/katılımcı öğretmen liderlik stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.85 olarak bulunmuştur.

Üçüncü bölümde, sınıf içi öğretmen davranışlarını belirlemek amacıyla Büyüköztürk ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen Sınıf içi Öğretmen Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek için gerekli izin e-posta yoluyla alınmış ve EK-2'de sunulmuştur. Sınıf içi Öğretmen Davranışları Ölçeği, 27 maddeden oluşmaktadır. Sınıf içi öğretmen davranışlarının sıklığını belirlemek amacıyla Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 'Hemen Hemen Her Zaman' (5), 'Genellikle' (4), 'Bazen' (3), 'Nadiren' (2), 'Hemen Hemen Hiçbir Zaman' (1) seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin tamamı olumlu maddelerden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 27, en yüksek puan 135'dir. Ölçekten alınacak yüksek puan, öğrenci merkezli öğretmen davranışlarının sıklıkla gösterildiğini ifade etmektedir. Sınıf içi Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Büyüköztürk ve diğerleri (2004) tarafından yapılmış, ölçeğin iç tutarlık kat sayısı olan Cronbach Alpha değeri 0.904 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.923 olarak bulunmuştur.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Anket, İzmir Valiliği ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni ve bilgisi dâhilinde uygulanmıştır. Kullanılan ölçekler için gerekli izinler e-posta yoluyla alınmıştır. 12/05/2014 tarihinde dağıtılmaya başlanmış ve 20/05/2014 tarihine kadar toplanmıştır. Anket formları, okul müdürlüklerine bizzat gidilerek uygulanmaları sağlanmıştır. Öğretmenlere yanıtlanmak üzere sunulan anketler, yanıtlandıktan sonra uygulamacı tarafından tek tek okullar gezilerek toplanmıştır. Okullara dağıtılan 540 anketin 458'i geri dönmüştür. Geri dönen anketlerden 426'sı sağlıklı olarak değerlendirmeye alınmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi ve Yorumu

Elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamındaki SPSS 20.0 for Windows paket programına yüklenmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde aşağıdaki işlemler yapılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri bireysel değişkenler, bağımlı değişkenler ise; öğretmen liderlik stilleri ve sınıf içi öğretmen davranışları olarak ele alınmıştır.

1. Deneklerin kişisel özellikleri ile ilgili (cinsiyet, mesleki kıdem, branş veya sınıf öğretmeni, medeni durum ve görev yaptığı okul düzeyi) tanımlayıcı istatistiksel analizler için Frekans (f) ve Yüzde alma (%) teknikleri kullanılarak bulgular yorumlanmıştır.
2. Öğretmenlerin liderlik stilleri düzeyi ve sınıf içi öğretmen davranışları düzeyinin belirlenmesi maksadıyla hazırlanan birinci ve üçüncü alt problemlere ait çözümlenmede; frekans (f) dağılımları, yüzdeler (%) alınmış, ortalamaları ( $\bar{X}$ ) ve standart sapmalar (S) hesaplanarak yorumlanmıştır.
3. Öğretmenlerin liderlik stillerinin cinsiyet, kıdem, medeni durum, branş veya sınıf öğretmeni ve okul düzeyi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek maksadıyla hazırlanan ikinci alt problemin çözümlenmesinde ortalamalar arasında doğan farkların anlamlılık düzeylerini

belirlemek amacıyla cinsiyet değişkeni için Bağımsız Gruplar T-Testi; elde edilen verilerin dağılımlarının normalliğine karar vermek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonucunda değerlerin branş veya sınıf öğretmeni, medeni durum, okul düzeyi ve kıdem değişkenleri için normal dağılım göstermediği ( $p < 0,05$ ) tespit edilmiş ve bu nedenle branş veya sınıf öğretmeni, medeni durum ve okul düzeyi değişkenleri için Mann Witney U testi, kıdem değişkeni için Kruskal-Wallis H testi, anlamlı fark belirlenmesi durumunda, belirlenen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Witney U testinden faydalanılmıştır.

4. Sınıf içi öğretmen davranışlarının cinsiyet, kıdem, medeni durum, branş veya sınıf öğretmeni ve okul düzeyi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek maksadıyla belirlenen dördüncü alt problemin çözümlemesinde ortalamalar arasında doğan farkların anlamlılık düzeyini belirlemek için cinsiyet, branş veya sınıf öğretmeni, medeni durum ve okul düzeyi değişkenleri için Bağımsız Gruplar T-Testi, kıdem değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), anlamlı fark belirlenmesi durumunda, belirlenen farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için LSD testi kullanılmıştır.

Büyüköztürk (2004), Ural ve Kılıç (2005), veriler analiz edilirken parametrik test koşulların sağlanması durumunda, ikili grupların karşılaştırılmasında “t” testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Tek Yönlü “Varyans Analizi (ANOVA)”, sağlanamaması durumunda ise parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi “u” testinin, Kruskal-Wallis H testi de “ANOVA” ’nın alternatif olarak kullanılması gerektiğini belirtmektedirler.

5. Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmek maksadıyla belirlenen beşinci alt problemin çözümlemesinde öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında anlamlı ilişki olup olmadığına yönelik Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. İki değişken arasında pozitif ilişkinin olması deneklerin X ve Y değişkenlerine ait değerlerinin paralel

olarak artma ya da azalma eğiliminde olduğunu gösterirken, negatif ilişkinin olması değişkenlerden birine ait değerlerin artması durumunda diğer değişkenin değerinin düşme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2004).

Analiz sonucunda elde edilen bulgular tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır. Ayrıca korelasyon katsayıları hesaplanarak, elde edilen bulgular doğrultusunda yorumlamalara geçilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi, araştırmanın amacına uygun olarak şu şekilde yapılmıştır:

1. Anketin I. Bölümünde yer alan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait bilgiler frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları belirlenerek tablolaştırılmış ve tablolara ait bulgular belirtilmiştir.
2. Anketin II. bölümünde öğretmenlerin liderlik stillerini yansıtan Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinin cevaplama seçenekleri Hiç Katılmıyorum (1), Az Katılıyorum (2), Katılıyorum (3), Çok Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5) biçiminde beşli Likert tipine göre hazırlanmıştır. Ölçekte 5, 6, 12, 13, 14, 16 ve 17. maddelerde tersine döndürülmüş ifadeler olduğu için bu maddeler tersine (5, 4, 3, 2, 1) kodlanmıştır. Ölçekte alınacak en düşük puan 17 ve en yüksek puan ise 85'tir. Ölçekte alınacak puanların değerlendirme biçimi Tablo 3-7'de gösterilmiştir.

**Tablo 3-7.** Öğretmen liderlik stilleri ölçeğinden alınacak puanların yorumlanmasında kullanılan puan sınırları

Puan Aralığı	Liderlik Stilleri
17-64	Otokratik/Baskıcı
65-76	Yarı Demokratik
77-85	Demokratik/Katılımcı

3. Anketin III. bölümünde sınıf içi öğretmen davranışlarını yansıtan Hemen Hemen Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Genellikle (4), Hemen Hemen Her

Zaman (5) biçiminde sıralanan 5’li eşit aralıklı ölçekte bulunan 4 aralık üzerinden; aralık sayısı (4), seçenek sayısı (5)’le oranlanarak 0.80 değeri elde edilmiştir. Derecelendirme ölçeğindeki her seçeneğin kapsayabileceği sayısal değerlerin alt ve üst sınırlarını belirlemede elde edilen bu 0.80 değeri kullanılmıştır. Derecelendirme ölçeğindeki minimum değer olan 1’e 0.80 eklenmiş ve “Hemen Hemen Hiçbir Zaman” seçeneğinin alt sınırı 1, üst sınırı da 1.80 puan olarak belirlenmiştir. Bu puan, maksimum değer olan 5’e ulaşıncaya kadar eklenerek sürdürülmüştür. Bu yöntemle elde edilen puan sınırları Tablo 3-8’de gösterilmiştir.

**Tablo 3-8.** Sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları

<b>Puan Aralığı</b>	<b>Verilen Puan</b>	<b>Seçenekler</b>
1.00 – 1.80 arası görüşler	1	“Hemen Hemen Hiçbir Zaman”
1.81 – 2.60 arası görüşler	2	“Nadiren”
2.61 – 3.40 arası görüşler	3	“ Bazen”
3.41 – 4.20 arası görüşler	4	“Genellikle”
4.21 – 5.00 arası görüşler	5	“Hemen Hemen Her Zaman”

## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın amacında yer alan sorulara göre sunularak yorumlanmıştır.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlıkta araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmenlerin liderlik stillerinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

##### 4.1.1. Öğretmenlerin liderlik stillerinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin liderlik stillerinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin bulgular ve yorumlar Tablo 4-1’de gösterilmiştir.

**Tablo 4-1.** Öğretmenlerin liderlik stillerinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin bulgular

	N	$\bar{X}$	Ss	Liderlik Stili
Liderlik Stilleri Düzeyi	426	54,05	6,830	Otokratik

Tablo 4-1 incelendiğinde öğretmenlerin liderlik stillerinin otokratik / baskıcı ( $\bar{X}$  =54,05) düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgudan anlaşılacağı üzere sınıf ortamının lideri konumunda olan öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinde otokratik liderlik stilini sergilemektedirler. Bu bağlamda Mc Gregor’un X kuramına uygun olarak

öğretmenlerin genellikle öğrencilerini “çalışmaktan hoşlanmayan, sorumluluktan kaçan, çalışmaları için zorlanmaları ve yanlış davranışlarının düzeltilmesi için cezalandırılmaları gereken kişiler olarak algıladıkları değerlendirilmektedir.

#### 4.1.2. Öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin bulgular ve yorumlar tablo 4-2’de gösterilmiştir.

**Tablo 4-2.** Öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin bulgular

Liderlik Stilleri	f	%
Otokratik	421	94,1
Yarı Demokratik	24	5,7
Demokratik	1	,02
<b>Toplam</b>	426	100

Tablo 4-2’de öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur. Öğretmenlerin % 94,1’i otokratik liderlik stiline, % 5,7’si yarı demokratik liderlik stiline ve % 0,02’si ise demokratik liderlik stiline sahiptirler. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun otokratik liderlik stilini benimsedikleri görülmektedir.

Kadak (2008)’de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun otokratik liderlik stillerine sahip olduğunu tespit etmiştir. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut araştırmada elde edilen bulgu paralellik göstermektedir.

Güllü ve Arslan (2009) beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin yarı demokratik liderlik stilini sergilediklerini; Deniz ve Seçgel (2006) ise müzik öğretmenlerinin liderlik stillerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada müzik öğretmenlerinin liderlik stillerinin yarı demokratik düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Söz konusu araştırmalardan elde edilen bulgular mevcut araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Bu durumun nedeni, beden eğitimi ve müzik derslerinin uygulamalı derslerden olması ve bu derslerin öğretim ve işleniş biçiminin sosyal dersler, fen dersleri ve yabancı dil gibi derslerin öğretim ve işleniş biçiminden farklılık göstermesi olarak yorumlanabilir. Bu tür derslerde teorik boyutun çok fazla olmaması ve uygulamanın kuramdan daha ön planda olması gibi nedenlerle öğrencilerin zihinsel çabadan ziyade fiziksel çaba sarf etmeleri veya yeteneklerini kullanarak performans ortaya koymaları ön plana çıkmaktadır. Uygulamalı dersler grubundaki öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde otokratik öğretmenlere nazaran biraz daha demokratik tutum sergilemelerinin gerekçesinin ilgili derslerin öğretim ve işleniş biçiminin sağladığı kolaylıklar olduğu söylenebilir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “öğretmenlerin liderlik stilleri cinsiyet, kıdem, medeni durum, branş veya sınıf öğretmeni, okul düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” biçiminde düzenlenmiştir.

##### 4.2.1. Öğretmenlerin liderlik stillerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin liderlik stillerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar T-testi uygulanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4-3’te sunulmuştur.

**Tablo 4-3.** Öğretmenlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	148	54,42	7,35	424	,819	,413
Kadın	278	53,85	6,53			
Toplam	426					



Tablo 4-3'te verilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin liderlik stilleri ile cinsiyetleri arasındaki fark ( $p>,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bu bulgu öğretmenlerin liderlik stilleri ile cinsiyet arasında fark olmadığını göstermiştir. Bu sonuca göre bir bayan öğretmenin sergilediği liderlik stili ile bir erkek öğretmenin sergilediği liderlik stili arasında anlamlı bir fark olmadığı ve bayan ve erkek öğretmenlerin liderlik stillerinin birbirine benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Seçgel (2005) yaptığı çalışmada da ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan müzik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre liderlik stilleri arasında fark olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Hasançebioğlu (2002) yaptığı çalışmada ortaöğretimde çalışan farklı branştaki öğretmenlerin cinsiyetlerine göre liderlik stilleri arasında fark olmadığını tespit etmiştir. Güllü ve Arslan (2009) yaptıkları çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri ile cinsiyetleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını bulmuştur. Ercoşkun ve diğerleri (2009), öğretmen adaylarının liderlik stilleri üzerine bir çalışma konulu araştırmalarında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının liderlik stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını sonucuna ulaşmışlardır. Literatürdeki bu bulgular ile mevcut çalışmada elde edilen bulgular örtüşmektedir.

Kadak (2008) ise yaptığı çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptamıştır. Bu farklılık öğrencilerin aileden gelen birtakım önbilgiler neticesinde otorite kavramı olarak babalarını görmeleri, annelerini sevgi ve şefkatin simgesi olarak bulmaları, bu durumu genellemeleri sonucu erkek öğretmenlerine karşı geliştirdikleri tutum ve davranışlarda daha ürkek ve temkinli olmaları ve bu noktadan yola çıkarak erkek öğretmenlerin bu durumun avantajıyla daha demokratik davranışlar sergilemelerinden kaynaklanmış olabilir. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut çalışmadan elde edilen bulgunun örtüşmemesinin nedenin araştırmanın yürütüldüğü örneklem grubunun farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### 4.2.2. Öğretmenlerin liderlik stillerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin liderlik stillerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis H-testi uygulanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4-4'te sunulmuştur. Kruskal Wallis H-testi normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA'nın yerine kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

**Tablo 4-4.** Öğretmenlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Kruskal Wallis H-testi analizi sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
0-5	66	173,45	4	16,84	,002	1-2, 1-5
6-10	87	249,39				2-3, 2-4
11-15	79	205,79				
16-20	73	197,64				
21 ve üstü	121	224,14				
Toplam	426					

\*p< .01, kategoriler: "0-5 yıl=1", "6-10 yıl =2", "11-15 yıl =3", "16-20=4", "21 ve üzeri yıl =5"

Tablo 4-4 incelendiğinde öğretmenlerin liderlik stilleri ile mesleki kıdemleri arasında ,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark (p<,01) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre mesleki kıdemlerin öğretmenlerin liderlik stilleri üzerinde farklılığa neden olduğu söylenebilir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanarak incelenebilir (Büyüköztürk, 2010). Bu maksatla öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre liderlik stilleri arasındaki farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için sırasıyla gruplar arasında Mann-Whitney U testi uygulanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4-5'te sunulmuştur.

**Tablo 4-5.** Mesleki kıdem grupları arası Mann Whitney U-testi sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
0-5	66	61,29	4045,00	1834,00	,008
6-10	87	88,92	7736,00		
Toplam	153				
0-5	66	67,56	4459,00	2248,00	,153
11-15	79	77,54	6126,00		
Toplam	145				
0-5	66	65,17	4301,00	2090,00	,178
16-20	73	74,37	5429,00		
Toplam	139				
0-5	66	79,94	5276,00	3065,00	,009
21 ve üstü	121	101,67	12302,00		
Toplam	187				
6-10	87	91,32	7944,50	2756,50	,028
11-15	79	74,89	5916,50		
Toplam	166				
6-10	87	89,93	7823,50	2355,50	,005
16-20	73	69,27	5056,50		
Toplam	160				
6-10	87	111,23	9677,00	4678,00	,171
21 ve üstü	121	99,66	12059,00		
Toplam	208				
11-15	79	77,69	6137,50	2789,50	,728
16-20	73	75,21	5490,50		
Toplam	152				
11-15	79	95,66	7557,50	4397,50	,339
21 ve üstü	121	103,66	12542,50		
Toplam	200				
16-20	73	89,79	6555,00	3854,00	,137
21 ve üstü	121	102,15	12360,00		
Toplam	194				

Tablo 4-5 incelendiğinde öğretmenlerin liderlik stilleri ile kıdemleri arasındaki anlamlı farkın ( $p<,05$ ) 0-5 yıl ile 6-10, 0-5 yıl ile 21 yıl ve üstü, 6-10 yıl ile 11-15 yıl ve 6-10 yıl ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca, aradaki farkın 0-5 yıl ile 6-10 yıl arasında 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenler lehine; 0-5 yıl ve 21 ve üstü yıl arasında 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler lehine; 6-10 yıl ile 11-15 yıl arasında 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenler lehine ve 6-10 ve 16-20 yıl arasında 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Kadak (2008)'de yaptığı araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur. Ayrıca aradaki anlamlı farkın 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin lehine olduğunu saptamıştır. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut araştırmanın bulgusu arasında paralellik vardır.

Güllü ve Arslan (2009) yaptıkları çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre öğretmenlik stilleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Seçgel (2005)'in yaptığı araştırmada da müzik öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre öğretmenlik stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgular ile mevcut araştırma bulgusu örtüşmemektedir. Bu farklılığın öğrencilerin fiziki gelişimlerini sağlayabildikleri, sanatsal yönlerini geliştirebildikleri ve yeteneklerini sergileme ve ilerletme imkânı bulabildikleri beden eğitimi ve müzik derslerinde, kendilerinin bu alanlarda gelişimlerine öncülük eden öğretmenlerine karşı pozitif tutum ve davranışlar sergilemelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmekte ve bu durumun da bu branştaki öğretmenlerin işini ne kadar kıdeme sahip olursa olsun en baştan itibaren kolaylaştırmış olabileceği değerlendirilmektedir.

#### 4.2.3. Öğretmenlerin liderlik stillerinin medeni duruma göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin liderlik stillerinin medeni duruma göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4-6'da sunulmuştur. Mann Whitney U testi normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda parametrik bir test olan bağımsız gruplar T-testi yerine kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

**Tablo 4-6.** Öğretmenlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin medeni durumuna göre Mann Whitney U testi sonuçları

<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ort.</b>	<b>Sıra Top.</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Evli	321	214,86	68971,5	16414,5	,689
Bekar	105	209,33	21979,5		
Toplam	426				

Tablo 4-6’da öğretmenlerin liderlik stilleri ile medeni durumları arasındaki fark ( $p>,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguya göre liderlik stillerinin öğretmenlerin medeni durumuna göre değişmediği söylenebilir.

Kadak (2008) araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin medeni durumları arasında evli öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptamıştır. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut araştırmadan elde edilen bulgu örtüşmemektedir. Bu durumun nedeni evli öğretmenlerin kendilerinin de çocuk sahibi olması münasebetiyle öğrencilere empatiyle yaklaşabilmeleri olabilir. Ancak Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezinin (2011) raporuna göre okullarda şiddetin, suç eğiliminin, disiplinsizliğin ve öğretmenlere karşı uygun olmayan tavır ve davranışların her geçen yıl artan bir ivmeyle daha da yaygınlaştığı dikkate alınırsa söz konusu olumsuzluklar neticesinde ortaya çıkan kaygıların evli öğretmenlerin öğrencilerine empatiyle yaklaşabilme yetisinin önüne geçmiş olabileceği düşünülmektedir. Empatik yaklaşım sayesinde demokratik liderlik stili sergileyen evli öğretmenler bahse konu kaygılar sonucu bekâr öğretmenler gibi otokratik liderlik stili sergiliyor olabilir. Ayrıca, evli öğretmenler iş yaşantısından farklı olarak çok önemli bir yaşamsal süreç olan aile hayatına sahiptirler. Bu durumdan mülhem eşlerine ve çocuklarına karşı ailevi sorumlulukları vardır ve ebeveyn olmanın yanı sıra veli olmak gibi önemli roller üstlenmektedirler. Ailevi sorumlulukların sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesi, iş ve aile yaşantısının dengede götürülmesi, ortaya çıkan veya çıkması muhtemel aksaklıklar ve aksaklıkların aşılması gibi süreçler evli öğretmenler de zaman zaman endişe, kaygı ve strese neden olabilir. Bu süreçlerin öğretmenlerin iş yaşantısına yansması neticesinde evli öğretmenler öğrencilerine karşı otokratik eğilim gösteriyor olabilirler.

#### 4.2.4. Öğretmenlerin liderlik stillerinin branş veya sınıf öğretmeni olmasına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin liderlik stillerinin branş veya sınıf öğretmeni olmasına göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek maksadıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4-7’de sunulmuştur. Mann Whitney U testi normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda parametrik bir test olan bağımsız gruplar T-testi yerine kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

**Tablo 4-7.** Öğretmenlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin branş veya sınıf öğretmeni olmasına göre Mann Whitney U-testi sonuçları

Branş veya Sınıf Öğretmeni	N	Sıra	Sıra Ort.	U Top.	p
Sınıf Öğretmeni	183	209,73	38381,5	21545,5	,583
Branş Öğretmeni	243	216,34	52569,5		
Toplam	426				

Tablo 4-7’de öğretmenlerin liderlik stilleri ile branş veya sınıf öğretmeni olması arasındaki fark ( $p>,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin branş veya sınıf öğretmeni olmasının liderlik stilleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu durum hem sınıf öğretmenlerinin hem de diğer branş öğretmenlerinin aynı liderlik stilini sergilediklerini göstermektedir. Halbuki, Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezinin 2011 yılında yayınladığı raporunda okullarda suç eğiliminin ve disiplinsizliğin en az rastlandığı sınıf düzeyinin ilkokul olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle yaş itibarıyla daha küçük öğrencilerle ders işledikleri için daha az olumsuz tutum ve davranışlarla karşılaşma ihtimalleri göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine nazaran daha fazla demokratik liderlik özellikleri sergilemeleri beklenebilirdi. Fakat araştırma sonucu öğretmenlerin branşları farklı olmasına rağmen aynı liderlik stilini sergilediklerini göstermiştir.

Kadak (2008)’de araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin liderlik stilleri ile branş öğretmenlerinin liderlik stilleri arasında anlamlı

bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut araştırmadan elde edilen bulgu birbiriyle uyumludur.

#### 4.2.5. Öğretmenlerin liderlik stillerinin görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin liderlik stillerinin görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4-8’de sunulmuştur. Mann Whitney U testi normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda parametrik bir test olan bağımsız gruplar T-testi yerine kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

**Tablo 4-8.** Öğretmenlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Okul Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İlkokul	201	212,3	42672	22371	,849
Ortaokul	225	214,57	48279		
Toplam	426				

Tablo 4-8’de öğretmenlerin liderlik stilleri ile görev yaptıkları okul düzeyi arasındaki fark ( $p>,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bu bulguya göre öğretmenlerin liderlik stillerinin görev yaptıkları okul düzeyinden etkilenmediği söylenebilir. Bu durum gerek ilkokulda gerekse ortaokulda çalışan öğretmenlerin aynı liderlik stilini sergilediklerini göstermektedir. Ancak ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere nazaran daha küçük yaşta öğrencilere ders yaparken daha az disiplin sorunu ile karşılaşma ihtimallerinden (Altındağ RAM, 2011) dolayı demokratik liderlik stilini sergilemesi beklenilebilirdi. Fakat araştırma sonucu öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyleri farklı olmasına rağmen aynı liderlik stilini sergilediklerini göstermiştir.

Güllü ve Arslan (2008) yaptıkları araştırmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okul düzeylerine göre liderlik stilleri arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Deniz ve Seçgel (2006)'da yaptıkları çalışmada müzik öğretmenlerinin liderlik stillerinin görev yapmakta oldukları okul düzeyine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Literatürdeki bu bulgular mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlıkta araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışlarının hangi düzeyde olduğuna ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

##### 4.3.1. Öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışlarının hangi düzeyde olduğuna ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışlarının hangi düzeyde olduğuna ilişkin bulgular Tablo 4-9'da sunulmuştur.

**Tablo 4-9.** Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının düzeyine ilişkin bulgular

	N	$\bar{X}$	Ss
<b>Öğretmen Davranışları Düzeyi</b>	426	4,09	,477

Tablo 4-9 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının  $\bar{X}=4,09$  ortalamayla “Genellikle” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında genellikle öğrenci merkezli tutum sergiledikleri ve derslerin işlenişi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin icrasında öğrencilerin aktif olmalarını sağlayacak öğretim yöntemlerini uyguladıkları söylenebilir.



Güven ve Demirhan (2006), beden eğitimi öğretmenlerin sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada da genel olarak öğretmen davranışlarının öğrenci merkezli sınıf yönetim anlayışını yansıtan davranışlar ile benzerlik gösterdiği saptamıştır. Tuncel (2011), sınıf içi öğretmen davranışlarını beden eğitimi ve diğer branş öğretmenleri açısından karşılaştırmak maksadıyla yaptığı araştırmasında öğretmenlerin sınıf içinde öğrenci merkezli davranışları genellikle sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki bu bulgular ile mevcut araştırma bulguları örtüşmektedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “öğretmenlerin sınıf içi davranışları cinsiyet, kıdem, medeni durum, branş veya sınıf öğretmeni, okul düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” biçiminde düzenlenmiştir.

##### 4.4.1. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek maksadıyla bağımsız gruplar T-testi uygulanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4-10’da sunulmuştur.

**Tablo 4-10.** Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre Bağımsız Gruplar T-testi analizi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	148	108,37	13,25	424	2,57	,01
Kadın	278	111,72	12,55			
Toplam	426					

Tablo 4-10’da verilen analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ( $p<,05$ ) gösterdiği görülmektedir. Yani, bayan öğretmenlerin sınıf içi davranışları ( $\bar{X}=111,72$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=108,37$ ) göre daha öğrenci merkezlidir.

Büyüköztürk ve diğerleri (2004) sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinin geliştirilmesi maksadıyla yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla öğrenci merkezli davranışlara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Tuncel (2011) araştırmasında cinsiyet değişkeni dikkate alındığı takdirde, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre sınıf içinde daha fazla öğrenci merkezli davranış sergilediklerini bulmuştur. Aynı şekilde Singer (1996) çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla öğrenci merkezli davranışlara sahip olduklarını bulmuştur. Good ve diğerleri (1973) tarafından yapılan çalışmada ise erkek öğretmenlerin sınıf içinde daha otoriter davranış gösterme eğiliminde oldukları ve öğretmen merkezli öğretim yöntemini tercih ettikleri belirtilmiştir. Literatürdeki bu bulgular ile mevcut araştırma bulguları arasında paralellik vardır.

#### 4.4.2. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek maksadıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4-11’de sunulmuştur.

**Tablo 4-11.** Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının mesleki kıdemlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farkın Kaynağı
<b>Sınıf İçi Öğretmen Davranışları</b>	Gruplar Arası	1876,359	4	469,090	2,875	,023	1-5
	Gruplar İçi	68692,673	421	163,165			3-5
	Toplam	70569,033	425				

\* $p<,05$ , kategoriler: “0-5 yıl=1”, “6-10 yıl =2”, “11-15 yıl =3”, “16-20=4”, “21 ve üzeri yıl =5”

Tablo 4-11’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.(F=2,875, p<,05). Bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonuçları Tablo 4-12’de verilmiştir.

**Tablo 4-12.** Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ilişkin mesleki kıdemlerine göre farklar

	Kıdem	Ortalama	Kıdem Değişkenleri	Ortalamalar Farkı	P	Anlamlı Fark
<b>Sınıf İçi Öğretmen Davranışları</b>	0-5	4,00	6-10	-2,487	,234	
			11-15	,170	,937	
			16-20	-3,490	,108	
			21 ve üstü	-5,118*	<b>,009</b>	
	6-10	4,09	0-5	2,487	,234	
			11-15	2,656	,182	
			16-20	-1,003	,621	
			21 ve üstü	-2,632	,144	
	11-15	3,99	0-5	-,170	,937	
			6-10	-2,656	,182	1-5
			16-20	-3,660	,078	3-5
			21 ve üstü	-5,288*	<b>,004</b>	
	16-20	4,13	0-5	3,490	,108	
			6-10	1,003	,621	
			11-15	3,660	,078	
			21 ve üstü	-1,628	,390	
	21 ve üstü	4,19	0-5	5,118*	<b>,009</b>	
			6-10	2,632	,144	
			11-15	5,288*	<b>,004</b>	
			16-20	1,628	,390	

\*p< .05, kategoriler: “0-5 yıl=1”, “6-10 yıl =2”, “11-15 yıl =3”, “16-20=4”, “21 ve üzeri yıl =5”

Tablo 4-12’deki analiz sonuçlarına göre 0-5 yıl ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasındaki farkın ve yine 11-15 yıl ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 0-5 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere nazaran daha fazla öğrenci merkezli davranışlara sahip olduğu görülmüştür.

Güven ve Demirhan (2006)’da yaptıkları araştırmada meslek yaşamının ilk yıllarında olan öğretmenlerin sınıf kontrolünü daha iyi sağlayabilmek için öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini benimsediklerini tespit etmişlerdir. Literatürdeki bu

bulgu ile mevcut araştırma bulgusu örtüşmektedir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sahip olduğu bilgi birikimi ve tecrübe göz önünde bulundurulduğunda araştırmadaki bu bulgunun anlamlı olduğu düşünülmektedir.

#### 4.4.3. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar T-testi uygulanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4-13’de sunulmuştur.

**Tablo 4-13.** Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının medeni duruma göre Bağımsız Gruplar T-testi analizi sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evli	321	110,60	12,928	424	,119	,905
Bekar	105	110,43	12,817			
Toplam	426					

Tablo 4-13’deki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile medeni durumları arasındaki fark ( $p>,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani sınıf içi öğretmen davranışları öğretmenlerin medeni durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 4-13’deki bulgulara göre bekâr öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışlarının ( $\bar{X}=110,43$ ) evli öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları ( $\bar{X}=110,60$ ) gibi öğrenci merkezli olduğu görülmektedir. Literatürde bu bulguları destekleyen ya da desteklemeyen araştırma sonucu bulunamamıştır.

#### 4.4.4. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının branş veya sınıf öğretmeni olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının branş veya sınıf öğretmeni olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek maksadıyla bağımsız gruplar T-testi uygulanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4-14'te sunulmuştur.

**Tablo 4-14.** Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının branş veya sınıf öğretmeni olmasına göre Bağımsız Gruplar T-testi analizi sonuçları

<b>Branş veya Sınıf Öğretmeni</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Sınıf	183	113,70	11,025	424	4,470	,000
Diğer Branşlar	243	108,19	13,677			
Toplam	426					

Tablo 4-14'teki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile branş veya sınıf öğretmeni olması arasındaki farkın ( $p < ,01$ ) istatistiksel olarak ,01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yani, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranışları ( $\bar{X} = 113,70$ ), diğer branş öğretmenlerine ( $\bar{X} = 108,19$ ) göre daha öğrenci merkezlidir.

Sınıf öğretmenlerinin hem öğrencileri ile geçirdikleri ders saatinin diğer branş öğretmenlerinin ders saatine göre daha fazla olması hem de öğrencilerinin çok küçük yaşlarda olmaları gibi nedenlerden dolayı diğer branş öğretmenlerine göre öğrenci merkezli davranışları daha fazla sergiledikleri söylenebilir.

Büyüköztürk ve diğerleri (2004) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre sınıf içinde daha fazla öğrenci merkezli davranışlar sergilediklerini bulmuştur. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut araştırma bulguları birbiriyle uyumludur.

4.4.5. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlar.

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek maksadıyla bağımsız gruplar T-testi uygulanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4-15’de sunulmuştur.

**Tablo 4-15.** Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının görev yaptıkları okul düzeyine göre Bağımsız Gruplar T-testi analizi sonuçları

Okul Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İlkokul	201	112,98	10,969	424	3,721	,000
Ortaokul	225	108,40	14,059			
Toplam	426					

Tablo 4-15’deki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile görev yaptıkları okul düzeyi arasındaki farkın ( $p < ,01$ ) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yani ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışları ( $\bar{X} = 112,98$ ) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ( $\bar{X} = 108,40$ ) göre daha öğrenci merkezlidir.

Güven ve Demirhan (2006) da araştırmalarında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla öğrenci merkezli davranışlar sergilediğini tespit etmiştir. Literatürdeki bu bulgular ile mevcut araştırma bulguları birbiriyle örtüşmektedir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında bir ilişki var mıdır?” biçiminde düzenlenmiştir.

#### 4.5.1. Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 4-16'da sunulmuştur.

**Tablo 4-16.** Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkiye ilişkin Korelasyon Analizi tablosu

		Liderlik Stilleri	Sınıf İçi Öğretmen Davranışları
	R	1	,283(**)
Liderlik Stilleri	P		,000
	N	426	426

\*\* Korelasyon anlamlılık düzeyi 0.01

Tablo 4-16'da verilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişki katsayısı (Pearson r korelasyon katsayısı) 0,283 olarak bulunmuştur. Pearson r korelasyon katsayısı istatistiksel olarak .01 düzeyinde öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında düşük düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. ( $r=,283$ ,  $p<,01$ ).

Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0,70-1 arasında olması, yüksek; 0,70-0,30 arasında olması, orta; 0,30-0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2010).

Kadak (2008)'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi davranışlarının öğretim etkinliği boyutu arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut araştırma bulguları birbiriyle uyumludur.

## V. BÖLÜM

### 5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmamızda elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar çerçevesinde geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir.

##### 5.1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgilere ilişkin sonuçlar.

Araştırmanın örneklemini, İzmir ili Konak merkez ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullarda çalışan 426 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 34,7'sinin erkek, % 65,3'ünün bayanlardan oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 15,5'i 0-5 yıl, % 20,4'ü 6-10 yıl, % 18,5'i 11-15 yıl, % 17,1'i 16-21 yıl ve % 28,4'ü 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenler branş veya sınıf öğretmeni olma durumlarına göre incelendiğinde % 43'ünün sınıf öğretmeni, % 57'sinin de branş öğretmeni olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü öğretmenlerin % 75,4'ü evli, % 24,6'sı bekârdır. Görev yaptıkları okul düzeyi incelendiğinde, öğretmenlerin % 47,2'sinin ilkokulda, % 52,8'inin ortaokulda görev yaptığı belirlenmiştir.



### 5.1.2. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin liderlik stilleri  $\bar{x}=54,05$  ortalama puanla otokratik/baskıcı düzeydedir. Aynı zamanda öğretmenlerin % 94,1'i otokratik liderlik stiline, % 5,7'si yarı demokratik liderlik stiline ve % 0,02'si ise demokratik liderlik stiline sahiptirler.

Bu sonuçlar sınıf ortamının lideri konumunda olan öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde otokratik/baskıcı liderlik stilini sergilediklerini göstermektedir. Bu bağlamda Mc Gregor'un X kuramına uygun olarak öğretmenlerin genel olarak öğrencilerini "çalışmaktan hoşlanmayan, sorumluluktan kaçan, çalışmalarını için zorlanmaları ve yanlış davranışlarının düzeltilmesi için cezalandırılmaları gereken kişiler olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

### 5.1.3. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin liderlik stillerinin cinsiyet, kıdem, medeni durum, branş veya sınıf öğretmeni olması ve görev yaptıkları okul düzeyi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda:

Öğretmenlerin liderlik stilleri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç cinsiyetin öğretmenlerin liderlik stilleri üzerinde fazla bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin liderlik stilleri ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın 0-5 yıl ile 6-10 yıl, 0-5 yıl ile 21 yıl ve üstü, 6-10 yıl ile 11-15 yıl ve 6-10 yıl ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, aradaki farkın 0-5 yıl ile 6-10 yıl arasında 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenler lehine; 0-5 yıl ve 21 ve üstü yıl arasında 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler lehine; 6-10 yıl ile 11-15 yıl arasında 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenler lehine ve 6-10 ve 16-20 yıl arasında 6-10 yıl arası kıdemi

olan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar mesleki kıdemin öğretmenlerin liderlik stilleri üzerinde farklılığa neden olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin liderlik stilleri ile medeni durumları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç medeni durumun öğretmenlerin liderlik stilleri üzerinde fazla bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin liderlik stilleri ile branş veya sınıf öğretmeni olması arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin branş veya sınıf öğretmeni olmasının liderlik stilleri üzerinde fazla bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin liderlik stilleri ile görev yaptıkları okul düzeyi arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin liderlik stillerinin görev yaptıkları okul düzeyinden etkilenmediğini göstermektedir.

#### 5.1.4. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin sınıf içi davranışları ( $\bar{X}=4,09$ ) “Genellikle” düzeyindedir. Bu sonuç öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında çoğunlukla öğrenci merkezli tutum sergilediklerini göstermiştir.

Aynı zamanda bu netice öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında genellikle öğrenci merkezli tutum sergiledikleri ve derslerin işleniş ve eğitim öğretim faaliyetlerinin icrasında öğrencilerin aktif olmalarını sağlayacak öğretim yöntemlerini uyguladıklarını ortaya koymuştur.

#### 5.1.5. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının cinsiyet, kıdem, medeni durum, branş veya sınıf öğretmeni olması ve görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda;

Öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç bayan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında erkek öğretmenlere göre daha öğrenci merkezli olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile mesleki kıdemleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farkın 0-5 yıl ile 21 ve üstü yıl ve 11-15 yıl ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 0-5 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere nazaran daha fazla öğrenci merkezli davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile medeni durumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu sonuç medeni durumun sınıf içi öğretmen davranışları üzerinde fazla bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile branş veya sınıf öğretmeni olması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranışlarının diğer branş öğretmenlerine göre daha öğrenci merkezli olduğunu göstermiştir.

Öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile görev yaptıkları okul düzeyi arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuç ilkökulda görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına göre daha öğrenci merkezli olduğunu göstermektedir.

### 5.1.6. Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmek maksadıyla yapılan analiz sonucunda:

Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında düşük düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- a. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının demokratik liderlik stili ve öğrenci merkezli eğitim esaslarına uygun yetiştirilmeleri sağlanarak meslek hayatları boyunca aynı esaslar doğrultusunda öğrenciler yetiştirmelerinin temelleri atılmalıdır.
- b. Görevde bulunan öğretmenlere yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığınca hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli; liderlik stilleri ve sınıf içi öğretmen davranışları konusunda farkındalık oluşturularak öğretmenlerin demokratik liderlik stilini ve öğrenci merkezli eğitim modelini benimsemeleri sağlanmalıdır.
- c. Görevdeki öğretmenlerde, öğretmen liderliği konusunda gerek bakanlıkça gerekse il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince tertiplenecek çalıştay ve hizmet içi eğitim programlarıyla farkındalık oluşturulmalı ve öğretmenlerin sergileyecekleri liderlik stillerinin öğrenciler üzerinde ne denli kalıcı etkiler bırakacağı hususu açık bir şekilde ortaya konarak bu konuda hassasiyet oluşturulması sağlanmalıdır.

- d. Öğretmen liderlerin yetiştirilmesinde okul müdürlerinin de önemli sorumlulukları vardır. Bu kapsamda öğretmen liderlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi maksadıyla okul müdürleri;  
Öğretmen liderliğinin teşvik edildiği bir atmosfer oluşturmalı,  
Araştırmacı olmalı ve tüm öğretmenlerin gelişimi için onlara fırsatlar sağlamalı,  
Geliştirme, inceleme ve uygulama noktasında öğretmenlerin ilgi ve gereksinimlerine karşılık vermeli,  
Öğretmenleri yeni şeyler üretmeye özendirmeli,  
Değişime uyum sağlamalı,  
Öğretmenlerin istek ve heveslerini kendisinininki ile birleştirmelidir.
- e. Okul idarelerince genç öğretmenlerin, kıdemce daha deneyimli olan öğretmenlerin mesleki birikimlerinden istifade edebilmeleri maksadıyla okullarda belli periyotlarda tecrübe aktarım faaliyetleri düzenlenmeli ve özellikle meslek hayatına yeni başlamış öğretmenlerin, demokratik liderlik stilleri ve öğrenci merkezli eğitim esaslarına uygun olarak belli bir plan dâhilinde yetiştirilmesi sağlanmalıdır.
- f. İlgili eğitim kurumlarınca düzenlenecek etkili öğretmenlik seminerleriyle; Modern eğitim öğretim yaklaşımları çerçevesinde, hedeflenen öğrenci profilinin yetiştirilebilmesi için öğrenci merkezli eğitim modelinin kaçınılmaz bir süreç olduğu, bu sebeple öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını söz konusu model doğrultusunda belirlemeleri ve öğrencilerine yönelik liderlik stillerinde demokratik tutumlar sergilemeleri hususlarının gerekliliği iyi bir şekilde telkin edilmelidir.
- g. Ayrıca görevdeki öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilere daha demokratik davranışlar sergilemeleri, öğrenci merkezli öğretim yöntemleriyle dersleri okutmaları, öğrencilerin görüş ve önerilerini daha fazla dikkate almaları, sınıfta alınacak kararlara öğrencileri daha fazla katmalarıyla ilgili bilgi, tutum, beceri ve davranışlar gerek hizmet içi eğitimlerle gerekse okul müdürlerinin ve maarif müfettişlerinin rehberlik uygulamalarıyla sürekli olarak kazandırılmaya çalışılmalıdır.

### 5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- a. Araştırma konusu farklı konularla ilişkilendirilerek (okul yöneticilerinin liderlik stilleri, ğrenci başarısı, ğrenci motivasyonu vb.) ele alınabilir.
- b. Araştırma bütün branşları kapsayacak şekilde daha geniş bir çerçeveden ele alınabilir.
- c. Araştırma zel ilkokul ve ortaokullarda da gerçekleştirilerek sonuçlar karşılaştırılabilir.
- d. Araştırma farklı okul düzeyinde de yapılabilir.
- e. Araştırma yeni değişkenler ilave edilerek (ğretmenlerin eğitim düzeyi, yaş, görev yapılan okulun ğrenci sayısı vb.) ele alınabilir.
- f. İzmir ili Konak merkez ilçesine bağlı bulunan ilkokul ve ortaokullarda yapılan bu araştırma farklı il ve ilçelerde uygulanabilir.

## KAYNAKÇA

- Adeyemi T.O. (2010). *Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria*. Journal of Education Administration and Policy Studies Vol. 2(6), pp. 83-91, July 2010.
- Agba, A. M.; Ogaboh, I.M ve Noah I. A.: (2010). *Teachers' leadership style, classroom variables and students' academic performance in Calabar metropolis*. Educational Research Vol. 1(6) pp. 178-185 July 2010.
- Ada, S. (2000). "Sınıf yönetimini etkileyen faktörler", Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 12, Yıl 2000, s. 1-8.
- Akat, İ; G. Budak ve G. Budak. (1999). *İşletme yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitabevi.
- Alıcıgüzel, İ. (2001). *Çağdaş okulda eğitim ve öğretim*. Sistem Yay. İstanbul.
- Altındağ Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Raporu. (2011). *Okullarda şiddetin önlenmesi*.
- Atıcı, M. (2003). "İstenmeyen davranışlarla basa çıkmada glasser'in problem çözme yaklaşımının uygulanması". Education and Science, Vol.28, No.128, s. 27- 34.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara, Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, A. (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2011). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara, Hatiboğlu Yayınları.

- Aytekin, H. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama*. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 71-81.
- Aytekin, H. (2004) “Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında ideal öğretmen modeli”. *Sınıf Yönetimi* (Ed. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara,.
- Bakioğlu, A. (1998). “*Lider öğretmen*”, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10, 11-19.
- Bal, H. (1999). *Öğrenci merkezli eğitim*. [http://adana.meb.gov.tr/SAYFALARI\\_ome.htm](http://adana.meb.gov.tr/SAYFALARI_ome.htm) adresinden 10/08/2014 tarihinde erişilmiştir.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul; Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. MEB Yayınları, Ankara.
- Başaran, İ.E (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara. Yargıcı Matbaası.
- Beycioğlu, K ve Aslan, B (2010). *Teacher leadership scale: a validity and reliability study*. Elementary Education Online, 9(2), 764-775.
- Bilhan, S. ( 1991 ). *Eğitim felsefesi*. Ankara : AÜEBF Yayınları, no:164.
- Bimbola, O. and Daniel O.I. (2010). *Effect of constructivist-based teaching strategy on academic performance of students in integrated science at the junior secondary school level*. Educational Research and Reviews Vol. 5 (7), pp. 347-353, July 2010.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çeviren : D. Ali Özçelik). Ankara : Milli Eğitim Yayınevi.
- Bloom, L., & Perlmuter, J., & Burrell, L. (1999). *The general educator: applying constructivism to inclusive classrooms*. *Intervention in School & Clinic*, 34 (3), 132-137.



- Boostrom, R. (1991). *The nature and function of classroom rules*. Curriculum and Inquiry, 21(2), 193-216.
- Brophy, J. (1999). *Perspectives of classroom management:Yesterday, today and tomorrow*. In H. Freiberg (Ed.),*Beyond behaviorism: changing the classroom management paradigm*, 43-56. Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, J.K. (2008). *Student-centered instruction: involving students in their own education*. Music Educators Journal, 94(5).
- Buchanan, D. and Huczynski, A. (2007). *Organizational behavior an introductory text*, 6th, ed. Prentice Hall, U.K. Ringgold Inc.
- Bursalioğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, S. (2010).*Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş; Kılıç, E; Karadeniz, Ş. ve Karataş, S. (2004). *Sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik güvenilirlik analizleri*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Sayı:38, ss:212-229.
- Can, H. (1997), *Organizasyon ve yönetim*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, S. (2002). *Resmi ve özel okullardaki okul yöneticileri ve beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışı yönünden karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Can, N. (2004). *Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 16 Yıl : 2004/1 (103-119 s.)
- Can, N (2010). *Öğretmen liderliğinde müdürlerin etkisi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 27, s. 57.

- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (1998), *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Eğitim örgütlerinde dönüşümsel liderlik*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Çalık, T. (2004) “*Sınıf yönetimi ve özellikleri*”. Sınıf Yönetimi . (Edt. Leyla Küçükahmet), Ankara.
- Çelik, V. (1998). *Eğitimde dönüşümcü liderlik*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Yıl: 1998. Sayı: 16. Sayfa:423-442
- Çelik, V. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara. Pegem A Yayınları.
- Çelikten, M; Şanal, M ve Yeni, Y. ( 2005). *Öğretmenlik mesleği ve özellikleri*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 19 Yıl: 2005/2 (207-237).
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretme sanatı*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Deniz, L. ve Hasançebioglu, T. (2003). “*Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması*”. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 17, s. 55-62.
- Deniz, J ve Seçgel, N. (2006). “*Müzik öğretmenlerinin liderlik stilleri*”. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Yıl:2006, Sayı 24, Sayfa 41-58.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1996). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Dollard, N., & Christensen, L., (1996). *Constructive classroom management. Focus on Exceptional Children*, 29(2), 1-24.

- Dupin-Bryant, P. A. (2004). Teaching Styles of Interactive Television Instructors: A Descriptive Study. *The American Journal of Distance Education*, 18 (1), 39-50.
- Duruhan, K. (2004). Türkiye’de *okulda geleneksel anlayış ve yöntemlerle insan yetiştirmenin olumsuz etkileri*. [www.pegem.net/dosyalar/dokuman/125.pdf](http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/125.pdf) adresinden 11/08/2014 tarihinde erişilmiştir.
- Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2007). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Milli Eğitim Basımevi-ANKARA, 2007.
- Edwards, C. (2004). *Classroom management and discipline* (4th Ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Efil, İ. (1996). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı.
- Eminoğlu, S.K. (1998). *İlköğretim okullarında 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf içi öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eraslan, L. (2004). *Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi*. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:162.
- Ercoskun, M.H., Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2009). *A Study On Teacher Leadership Styles of Teacher Candidates Studying at The Departments of Secondary Education*. [http://eprints.ibu.edu.ba/314/1/ISSD2009-Education-2\\_p21-p24.pdf](http://eprints.ibu.edu.ba/314/1/ISSD2009-Education-2_p21-p24.pdf) adresinden 14.10.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Eren, A. (1989). *Türkiye’nin ekonomik yapısının analizi*. İzmir: Bilgehan Basımevi.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*, 2.Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

- Erdal, M. (2007). *İşletmelerde dönüştürücü liderlik davranışlarının analizi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi*, Alkım Yayınları, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2002). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. 8.Basım, Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd.Şti.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. Beta Yayıncılık, 5.Baskı, İstanbul.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara : Yelkentepe Yayınları.
- Fidan, N ve Erden, M. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. Boston: Allyn and Bacon.
- Garrett, T. (2008). *Student-centered and teacher-centered classroom management: a case study of three elementary teachers*. Journal of Classroom Interaction Vol. 43.1 2008.
- Geçmişten Günümüze Liderlikte Teorik Yaklaşımlar* (2003), [www.insankaynaklari.com](http://www.insankaynaklari.com), (04.08.2014 tarihinde erişildi).
- Gül, H; Şahin, K, (2011). *Bilgi toplumunda yeni bir liderlik yaklaşımı olarak transformasyonel liderlik ve kamu çalışanlarının transformasyonel liderlik algısı*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 25 / 2011.

- Güllü, M. ve Arslan, C. (2009). “*Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri*”. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl: 2009, Cilt:6, Sayı:11, 353-368.
- Gümüseli, A.İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Araştırma. İstanbul. Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Gürses, A. (2010). *Geleneksel öğretim nedir, ne değildir. araştırma projesi eğitimi çalıştayı*. Çanakkale. [maycalistaylari.comu.edu.tr/calistaykimya/sunumlar](http://maycalistaylari.comu.edu.tr/calistaykimya/sunumlar) adresinden 12/08/2014 tarihinde erişilmiştir.
- Güven, B. ve Demirhan G. (2006). “*Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşleri*”, H.Ü. Spor Bilimleri Dergisi, 17(4), s.158-172, 2006.
- Good, T. L., Sikes, J. N. Ve Brophy, J. E. (1973). Effects of teachers sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*,65 (1). 74-87.
- Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training*. New York: Peter H. Wyden.
- Hara, K. (1995). *Teacher centered and child centered pedagogical approaches in teaching children's literature*. Education 115 (3). 332-338.
- Harris, A. (2005). “*Teacher leadership: More than just a feel-good actor?*”, Leadership and Policy in Schools, 4 :201-219.
- Hasançebioğlu, T. (2002). *Öğretmenlerin liderlik stilleri bilgisayar tutumları ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hesapçioğlu, M. ve Akbağ M. (1996). “*Eğitimde Özgürlükçü Paradigma*”. M.Ü. Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:8, 1996.

Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (ev.Ed. S.Turan). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Huba, M.E. & Freed, J.E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning* <http://www.assessment.uconn.edu/docs/TeacherCenteredVsLearnerCenteredParadigms.pdf> adresinden 23.10.2014 tarihinde erişilmiştir.

İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. (2. Basım). İstanbul: Beta Basım.

İra, N. (2004). "Etkili sınıf yönetimi ve aktif öğrenme". *ağdaş Eğitim Dergisi*, Haziran, 2004. S.310, ss. 34-39.

Jonassen, D. H. (2000). *Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments*. In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments*. 89-121. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Jones, V.F. ve Jones L. S. (1998). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*, Allyn And Bacon.

Kadak, Z (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma* , Feryal Matb., İstanbul.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karadağ, E.; Başaran, A. ve Korkmaz, T. (2009). *İlköğretim okulu ğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 12, Sayı 21, Haziran 2009, ss.32-45.

- Kaya, S. (1993). *Çankaya ilçesi ilkokul öğretmenlerinin sınıf içi öğretmen davranışlarını ne derece gösterdiklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Y. K. (1993). *İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış* (2. Baskı). Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Bilim Yayınları, Ankara.
- Khaled, A. (2013). *Teacher-Centered Versus Learner –Centered Teaching Style*. Al Ain University of Science and Technology College of Education. The Journal 22 of Global Business Management Volume 9, Number 1, February 2013.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Kim, J. S. (2005). "The effects of Constructivist teaching approach on students academic achievement, self concept and learning strategies", *Asia Pasific Education Review*, 6 (1), pp. 7-19, 2005.
- Koçel, T. (2001), *İşletme yöneticiliği: yönetim, organizasyon ve davranış*, İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım.
- Kohn, A. (1994). *Grading: The issue is not how but why*. *Educational Leadership*, 52 (2), 38-41.
- Koontz H (1983). *Management..* New York: McGraw Hill International Books.

- Kouzes M. J. (1999). “*Liderliğinizin ifade biçimini bulmak*” *Leader to Leader: Enduring Insights On Leadership From The Drucker Foundation’s Award-Winning Journal*. Jossey-Bass Inc. San Francisco, 1999. (*Liderden lidere: Drucker Vakfının Ödüllü Yayın Organından Liderlik Üzerine Sağlam içgörüler* (Çev: Salim Atay, Zülfü Dicleli) MESS Yayınları.)
- Lemlech, J. K. (1991). *Classroom Management Methods and Techniques for Elemenary and Secondary Teachers*. Waveland Press: Illinois, USA.
- Lovitt, T. (1990). *Managing inappropriate behavior in the classroom*. Virginia: The Council for Exceptional Children.
- Mahmood, K. (2007). *Least common multiple of teacher leadership styles: implication for classroom*. *Quality İn Education: Teaching And Leadership İn Challenging Times*, 306-331.
- Memişoğlu, S.P. (2003). *Yeni liderlik yaklaşımları ışığında eğitim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim*. AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi. Yıl:2003, Sayfa:87-97.
- Merih, K. (2002). “*Liderlik bir sosyal kalitedir*”. 10 Ağustos 2014 tarihinde <http://www.merih.net/m2/lid/liderlik.htm>. adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Temel Kanunu* (24 Haziran 1973). Resmi Gazete, 1739/14574.
- Nwadian M (1998). *Educational management for sub-saharan african*. Benin City: Nigeria Society for Educational Planning, pp. 22-34.
- Nworgu BG (1991). *Educational Research: Basic Issues and Methodology*. Ibadan: Wisdom Publisher Ltd, pp. 51-60.
- Nichols, P. (1992). *The curriculum of control: Twelve reasons for it, some arguments against it*. *Beyond Behavior*, 3,5-11.



- Oğuzkan, T. (1997). *Educational systems*. İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Omolayo B (2000). *Psychology of Human Being at Work (An Introduction) Ado – Ekiti*: Crown House Publication. pp. 12-20.
- Ök, M., Göde, O. ve Alkan, V. (2006). *İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşiminde sınıf yönetimi kurallarının etkisi*. Milli Eğitim Dergisi, 145.
- Öner, D. (2001). *Sınıf yönetimi*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Yüksek Öğrenim Vakfı İktisadi İşletmesi, Manisa.
- Özbebit, G. (2007). *İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve kullanım sıklıkları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri, Erciyes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. Ý. (1998). *Her yönüyle öğretmenlik mesleği*, Ankara.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2000). *“Etkili okullar ve öğretim liderliği”*. Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Sosyal Bilimler Dergisi, Ankara.
- Özdemir, İ. E. (2004). *Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar*. Ş. Erçetin ve Ç. Özdemir (Editör). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 269-295.
- Özkan, H.H. (2012). *Yapılandırmacı Odaklı Öğretim Tasarımı Modeli Örneği*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt: 15 - Sayı: 28, Aralık 2012.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özsoy, Y. (1987). *Türk eğitim sistemi ve yönetimi*, Açıköğretim Fakültesi, Yayınları No.91.

- Passman, R. (2001). *Experiences with student-centered teaching and learning in high-stakes assessment environments*. *Education*, 122 (1). 189-199.
- Pedersen, S. ve Lui, M. (2003). *Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student centered learning environment*. *Educational Technology Research and Development*, 51 (2). 57-76.
- Pehlivan, İ. (1998). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara, Pegem Yayınları.
- Pierce, J.W. ve Kalkman, D.L. (2003) *Applying learner-centered principles in teacher education*. *Theory into Practice*, 42 (2). 127-132.
- Robbins, S ve Judge, T. (2013). *Örgütsel davranış*. (Çev.Ed. İ.Erdem). Ankara Nobel Yayın Dağıtım.
- Ryan, K., & Cooper, J. (2001). *Those who can, teach*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Sabuncuglu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa.
- Sağır, M. (2013). *Okul liderliği*. N. Can (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (ss. 184-204) İçinde. Ankara. Pegem Akademi.
- Sarıtaş, M. (2002). “*Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama*”. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. (Edt. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Seçgel, N. (2005). *Müzik öğretmenlerinin liderlik stilleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (1987). *Sınıf içi öğretmen davranışları üzerine bir araştırma*. [www.yunus.hacettepe.edu.tr/n.senem/makaleler](http://www.yunus.hacettepe.edu.tr/n.senem/makaleler) adresinden 15.08.2014 tarihinde erişilmiştir.

- Shepard, A.L. (2000). *The role of classroom assessment in teaching and learning*. CSE Technical Report 517. Lorrie A. Shepard CRESST/University of Colorado at Boulder.
- Simic, I. (1998), *Transformational leadership-the key to succesful management of transformational organizational changes, economics and organization: The Scientific Journal Facta Universitatis of NIS*, vol.1, no.6.
- Singer, E. (1996). Espoused teaching paradigms of college faculty.*Research in Higher Education*, 37(6). 656-679.
- Şengül, T. (2005). Geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışında ilgi ve disiplin. Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı: 166.
- Şimşek, M.Ş., Akgemci, T.S. ve Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, M. Ş. (2008), *Yönetim ve organizasyon*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. 1. Baskı. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Taş, A. (2005). “*Sınıf yönetiminin etkileyen etkenler*”. Etkili Sınıf Yönetimi. (Edt. Hüseyin Kıran), Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Tengilimoğlu, D.; Atilla, E.A. ve Bektaş, M. (2008). *İşletme yönetimi*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Terzi, R. A. (2002). *Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları*, Mili Eğitim Dergisi. Sayı 155-156.
- Tevrüz, S.; Artan İ. ve Bozkurt T. (1999). *Davranışlarımızdan seçmeler*. İstanbul, Beta Basın Dağıtım.

- Tuncel, S.D. (2011). *Sınıf içi öğretmen davranışlarının beden eğitimi ve diğer branş öğretmenleri açısından karşılaştırılması*. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2011, IX (2) 65-69.
- Turan, S. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ural, A. ve İbrahim, K. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uzun, G. (2005). *Kadın ve erkek yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki farklar ve bankacılık sektöründe uygulama*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Adana, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Werner;İ. (1993). *Liderlik ve yönetim*. (Çev. Vedat Üner). İstanbul, Rota Yayın Yapım Tanıtım.
- Willower, D. J.; Eidell, T. L., & Hoy, W. K. (1967). *The school and pupil control ideology*. Penn State Studies Monographs No. 24. University Park: Pennsylvania State University.
- Wohlfarth, De De and et. al (2008). *Student Perceptions of Learner-Centered Teaching*. *In Sight: A Journal of Scholarly Teaching*, Volume 3.
- YÖK/Dünya bankası raporu. (1999).
- Yörük, S. ve Akdağ, G.A. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi*. Kuramsal Eğitimbilim, 3 (1), 66-92.
- Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

## **EKLER**

## EK-1: ÖLÇEK FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu anketle toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Araştırmanın amaçlarına ulaşması için anketi içtenlikle doldurmanız büyük önem taşımaktadır. Anketimiz 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde **Kişisel Bilgi Formu** ikinci bölümde, **Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği**, **üçüncü bölümde ise Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği** yer almaktadır.

Anketten elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle anket formuna isim veya kimlik bilgilerinizi belirtmenize gerek yoktur. Anketlerden elde edilecek bilgiler bu alandaki çalışmalara ışık tutacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

### I. BÖLÜM

#### 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümdeki soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin karşısındaki ( ) içine x işareti koyunuz. Her soru için sadece bir seçeneği işaretleyin. Tüm soruları cevaplamamız beklenmektedir.

1-) Cinsiyetiniz;

- a) ( ) Erkek      b) ( ) Kadın

2-) Kaç senedir öğretmenlik yapıyorsunuz?

- a) ( ) 0-5      b) ( ) 6-10      c) ( ) 11-15      d) ( ) 16-21      e) ( ) 21 ve üstü

3-) Branşınız;

- a) ( ) Sınıf Öğretmeni

b) ( ) Diğer ..... (Branşınızı lütfen yazınız.)

4-) Medeni Durumunuz;

- a) ( ) Evli      b) ( ) Bekar

5-) Görev Yaptığınız Okul Düzeyi;

- a) ( ) İlkokul      b) ( ) Ortaokul

<b>2. BÖLÜM</b>						
Soru No	Değerli öğretmen arkadaşım; Aşağıda öğretmen liderlik stilleri ile ilgili 17 ifade bulunmaktadır. Sizden istenilen her maddeyi okumanız ve maddelere katılım derecenizi ölçekteki uygun yere işaretlemenizdir. Söz konusu olan bu ifadelerin doğru ya da yanlış olması değil, sizin bu İfadelere ne derece katıldığınız ya da katılmadığınızdır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Öğrenciler isteyerek sorumluluk alırlar.	1	2	3	4	5
2	Öğrenciler fırsat tanındığında derste aktif olmayı severler.	1	2	3	4	5
3	Başarısızlık yerine başarıyı ön plana çıkarmak daha önemlidir.	1	2	3	4	5
4	Öğrenme isteği öğrenci için doğal bir ihtiyaçtır.	1	2	3	4	5
5	Yanlış davranışlarının düzeltilmesi için öğrencilere ceza uygulamak gerekir.	1	2	3	4	5
6	Öğrenciler sınıfta uygulanacak yaratıcı aktivitelere karşı direnç gösterirler.	1	2	3	4	5
7	Dersleri daha ilginç hale getirmenin yolları aranmalıdır.	1	2	3	4	5
8	Öğrenciler yeni şeyler öğrenmeye heveslidirler.	1	2	3	4	5
9	Her öğrencinin yaratıcı bir yönü vardır.	1	2	3	4	5
10	Öğrenciler uygun davranışları sergileyerek öz denetim yeteneğine sahiptirler.	1	2	3	4	5
11	Sınıf içindeki öğrenme etkinlikleri öğrenciler için oyun oynamak kadar zevkli hale getirilebilir.	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerin takdir/teşekkür almaya yönelik hevesleri yoktur.	1	2	3	4	5
13	Ders çalışmaları için öğrencilerin zorlanmaları gerekir.	1	2	3	4	5
14	Öğrencilerin dersi dinlemeleri için sıkı disiplin yöntemleri kullanılmalıdır.	1	2	3	4	5
15	Sınıfla ilgili kararlarda öğrencilerin görüşlerini almak gereklidir.	1	2	3	4	5
16	Öğrenciler tembeldir ve yönetilmeyi tercih ederler.	1	2	3	4	5
17	Öğrenciler ödevlerini hakkıyla yapmazlar.	1	2	3	4	5

Soru No	3. BÖLÜM Değerli öğretmen arkadaşım; Aşağıda sınıf içi öğretmen davranışları ile ilgili 27 ifade bulunmaktadır. Sizden istenilen her maddeyi okumanız ve maddelere katılım derecenizi ölçekteki uygun yere işaretlemenizdir. Söz konusu olan bu ifadelerin doğru ya da yanlış olması değil, sizin bu ifadelere ne derece katıldığınız ya da katılmadığınızdır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.	Hemen Hemen Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hemen Hemen Hiçbir Zaman
		1	Öğrencilerimi yanlış anladıkları konularda, yanlışlarını görebilmeleri için sorular sorarak yönlendiririm.	5	4	3
2	Keşfederek öğrenebilmeleri için öğrencilerimi yönlendiririm.	5	4	3	2	1
3	Öğrencilerimden, yaptıkları araştırmalardan yola çıkarak, kendi yorumlarını oluşturmalarını beklerim.	5	4	3	2	1
4	Öğrencilerime, grup çalışmalarında farklı bakış açılarını görebilmeleri için, değişik roller veririm.	5	4	3	2	1
5	Öğrencilerimin, öğrenme yöntemlerini kendilerinin belirlemelerine izin veririm.	5	4	3	2	1
6	Öğrencilerimin tartışma sırasında doğru ya da yanlış tüm fikirlerini ortaya koymalarını sağlarım.	5	4	3	2	1
7	Her öğrenci için, öğrenci etkinliklerini içeren ayrı bir dosya tutarım.	5	4	3	2	1
8	Konu ile ilgili kendi fikirlerimi açıklamadan önce, öğrencilerimin fikirlerini alırım.	5	4	3	2	1
9	Öğrencilerimi, kendi öğrenme stilleri doğrultusunda çalışmalarını için desteklerim.	5	4	3	2	1
10	Derslerimde gerçek hayati yansıtan çeşitli görsel öğelerden yararlanırım.	5	4	3	2	1
11	Değerlendirmenin nasıl yapılacağına, öğrencilerim ile birlikte karar veririm.	5	4	3	2	1
12	Öğrencilerime grup çalışmaları yapmaları için olanak tanırım.	5	4	3	2	1
13	Ders sırasında kullanılacak materyallerin seçiminde, öğrencilerimin özelliklerini ve yaşantı alanını dikkate alırım.	5	4	3	2	1
14	İslenecek konuların süresini belirlerken öğrencilerimin öğrenme hızlarını dikkate alırım.	5	4	3	2	1
15	Öğrencilerimi, özgün projeler hazırlamaları için desteklerim.	5	4	3	2	1
16	Öğrencilerimin konu ile ilgili farklı kaynaklara ulaşmalarını sağlarım.	5	4	3	2	1
17	Ders işleme yöntemini seçerken, öğrencilerimin özelliklerini dikkate alırım.	5	4	3	2	1
18	Öğrencilerimi, konuyu farklı açılardan incelemeleri için yönlendiririm.	5	4	3	2	1
19	Öğrencilerimin kişiler arası iletişim becerilerini arttırmak için çeşitli yöntemlere başvururum.	5	4	3	2	1
20	Öğrencilerime geçme notu verirken, onların dönem boyunca sergiledikleri tüm etkinlik ve performansları dikkate alırım.	5	4	3	2	1
21	Öğrencilerimin etkileşimlerini arttırmak için çeşitli yöntemler (grup-küme, işbirlikli-kubaşık vb) kullanırım.	5	4	3	2	1
22	Öğrencilerimi yönlendirirken, onları cesaretlendirecek geri bildirimler kullanırım.	5	4	3	2	1
23	Öğrencilerimin rahat etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayacak şekilde sınıf ortamını düzenlerim.	5	4	3	2	1
24	Ders anlatırken, çelişkili ve tartışmalı konular üzerinde öğrencilerimin düşüncelerini açıkça belirtmelerine izin veririm.	5	4	3	2	1
25	Öğrencilerimi, kendi öğrenme hızlarına ve özelliklerine göre değerlendiririm.	5	4	3	2	1
26	Öğrencilerimin birlikte düşünmelerini sağlayacak etkinlikler (tartışma, beyin fırtınası vb.) düzenlerim.	5	4	3	2	1
27	Öğrencilerimin, kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerine izin veririm .	5	4	3	2	1



**EK-2: ÖLÇEK İZİNLERİ İLE İLGİLİ E-POSTA YAZIŞMALARI**

Re: Ölçek izni

Levent Deniz (ld Deniz@marmara.edu.tr)

[Kişilere ekle](#)

27.03.2014

**Belgeler**

Kime: mehmet çakır



Kimden: **Levent Deniz** (ld Deniz@marmara.edu.tr)

Gönderme tarihi: 27 Mart 2014 Perşembe 10:44:48

Kime: mehmet çakır (mhmtckr\_2009@hotmail.com)

Outlook [Etkin Görünüm](#)

Sn. Mehmet ÇAKIR,

Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği'ni araştırmalarınızda kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır. Ayrıca ekte size ölçeğin kullanımında yararlanabileceğiniz bir bilgi notu gönderiyorum.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

2014-03-26 20:19, mehmet çakır yazmış:

Hocam merhaba,

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Çalışmamda sizin geliştirdiğiniz "Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğini" kullanmak üzere izninizi istiyorum.

--

**Doç. Dr. Levent DENİZ**

**M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı**

**Tel: (0216) 345 90 90 / 282**

Re: Ölçek İzni

senerbuyukozturk@gmail.com (senerbuyukozturk@gmail.com)

[Kişilere ekle](#)

27.03.2014

<https://dub123.mail.live.com/mail/-#>

Kime: mehmet çakır



- Kimden: **senerbuyukozturk@gmail.com**  
Gönderme tarihi: 27 Mart 2014 Perşembe 00:32:03  
Kime: mehmet çakır (mhmtckr\_2009@hotmail.com)

Mrh  
Kullanabilirsin  
Kolaylıklar  
Şener

iPhone'umdan gönderildi

26 Mar 2014 tarihinde 19:21 saatinde, mehmet çakır <[mhmtckr\\_2009@hotmail.com](mailto:mhmtckr_2009@hotmail.com)> şunları yazdı:

Hocam merhaba,

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Çalışmamda sizin geliştirdiğiniz "Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeğini" kullanmak üzere izninizi istiyorum.

**EK-3: ARAŞTIRMA İZİNİ**

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/1626222

22/04/2014

Konu: Mehmet ÇAKIR  
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)

b) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 10/04/2014 tarih ve 337 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet ÇAKIR'ın "**Öğretmenlerin Liderlik Stilleri ile Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir ili Konak ilçesi Örneği)**" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Konak İlçesinde ekli listede bulunan İlkokul ,Ortaokul ve Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen İlçelerin ek listede belirtilen okullarında, 2013-2014 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI  
Müdür

OLUR  
22/04/2014  
Mustafa ERDOĞAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

*Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır.*

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR  
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr  
e-posta: strateji35\_1@meb.gov.tr

Tel: (0 232) 477 21 38  
Faks: (0 312) 477 21 07

**EK-4: ETİK KURUL RAPORU**

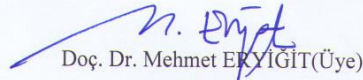
**Abant İzzet Baysal Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Mehmet ÇAKIR  
 Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
 Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
 Eğitim Yönetimi ve Denetimi A.B.D.

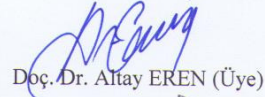
Sayın Mehmet ÇAKIR,

“Öğretmenlerin Liderlik Stilleri İle Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu araştırmanızla ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2014/45) Kurulumuzun 06.05.2014 tarihli ve 2014/45 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

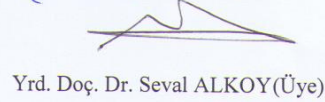
  
 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

  
 Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

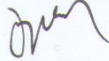
Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye) izinli

  
 Doç. Dr. Altay EREN (Üye)

Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye) <sup>izinli</sup>

  
 Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Av. Zuhal DEMİRCİ (Üye)



**EK 5: ÖZGEÇMİŞ**

1985 Isparta doğumluyum. İlk ve orta öğrenimimi Isparta'da tamamladım. 2007 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun oldum. Halen Maltepe Askeri Lisesi'nde İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktayım.

İletişim Adresleri:

e-Mail : mhmtckr\_2009@hotmail.com

Telefon : 530 937 46 11