

**T.C.**

**MALTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**RESMİ VE ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULU  
SINIF ŞUBE REHBER ÖĞRETMENLERİNİN  
ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİNİN  
KARŞILAŞTIRILMASI**

**“İSTANBUL İLİ ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ”**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AYSUN EROL**


**DANIŞMAN  
Yrd. Doç. Dr. ALİ TEMEL**


**MAYIS, 2012  
İSTANBUL**

T.C. Maltepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

22.05.2012 tarihinde tezinin savunmasını yapan Aysun EROL'a ait "Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Karşılaştırılması "İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği"." başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak ~~Oy Birliği/Oy Çoğunluğu~~la Kabul Edilmiştir.

  
Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN  
(Başkan)

  
Yrd. Doç. Dr. Mürşide ÖZGELDİ  
(Üye)

  
Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL  
(Üye)  
(Danışman)

Bu çalışmadaki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak elde edip sunacağımı, çalışmada bana ait olmayan tüm veri ve sonuçların kaynağını göstereceğimi beyan ederim.

AYSUN EROL

## ÖNSÖZ

Bilgi çağını yaşayan günümüz toplumlarının en büyük problemleri arasında, bilginin aktarılması ve elde edilmesi gösterilir. Gerek bilginin aktarılması, gerekse bilginin elde edilmesinde en etkili faktörün eğitim olduğu kabul edilmektedir. Eğitim ortamında insan gücünün en etkili ögesi kuşkusuz öğretmendir. Öğretmen, öğrencisini bilme, öğrenme istek ve merakının uyarılmasında yönlendirilmesi ve doyurulmasında önemli rol oynar. Bu rol öğretmenin kişiliği ve meslek bilgisi ile yakından ilgilidir. Bir başka deyişle öğretmen, okul ve sınıf ortamı öğrenciler için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenleyen öğrencilerin bu yaşantıların içine atılmalarına rehberlik eden ve istenilen davranışların ne ölçüde kazanıldığını değerlendiren bir öğretim ögesidir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini bilmeleri, sınıf içinde ve dışında kullanabilmeleri gerekmektedir. Geçmiş toplumlarda öğretmen, öğretimin en önemli ögesi ve yaptıkları, söyledikleriyle öğretim olarak kabul ediliyordu. Halbuki günümüz toplumlarında öğrenci, amaç, konu, metot, çevre gibi öğelerin önemi de ele alınmıştır. Özellikle de eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyacını karşılamak için örgün ve yaygın eğitim kurumlarına devam eden bireyin, yani öğrencinin öğretim etkinliklerinin merkezine alınması gerekmektedir.

Bu çalışmada; özel ve resmi ilköğretim okullarında görev alan sınıf rehber öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri incelenmiştir. Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; problem tanımlanmış, liderlik ve yönetim, sınıf yönetiminde liderlik, öğretimsel liderlik ve liderlik kuramları ile ilgili literatür oluşturulmuş, alt problemler belirlenmiş, araştırmanın önemi açıklanmış, sayıtlar ve sınırlılıklar belirlenmiş, tanımlar yapılmıştır.

İkinci bölümde araştırmanın yöntemi; üçüncü bölümde bulgular ve yorumlar yer almıştır. Dördüncü bölümde ise araştırmanın sonuçları ve sonuçlar doğrultusunda sunulan önerilere yer verilmiştir.

Araştırmam süresince öneri ve katkılarıyla beni bilgilendiren ve çalışmama yön veren değerli hocam ve danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL'e ve Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e ve tüm değerli hocalarıma; desteklerini benden esirgemeyen, eğitimime en az benim kadar gönül veren sevgili anneme, babama, kardeşlerime ve çok değerli yol arkadaşım Canan Tala Uysal'a teşekkürlerimi sunarım.

Mayıs 2012

Aysun Erol

## ÖZET

Bu araştırmanın amacını resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini belirlemektir. Özel ve resmi ilköğretim okulu sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel rollerini yerine getirmelerine ilişkin görüşleri, görüşleri arasında; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı amacı doğrultusunda incelenmiştir. Yapılan araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2011–2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakası'nda görev alan özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmuştur. Bu kapsamda, 15 ilköğretim okulunda görev yapan ve basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 367 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Hallinger (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanan “Öğretimsel Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

Öğretmenlerin, görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak; “Okul Misyonunu Tanımlama düzeylerinin, Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme ve Öğrenci İlerlemesini İzleme davranışlarını gösterme düzeylerinin, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretim Zamanını Koruma, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme ve Meslek Gelişimini Sağlama” davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılık yarattığı bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak; “Okul Misyonunu Tanımlama ile birlikte Okulun Amaçlarını Geliştirme alt boyutunda ifade edilen davranışları gösterme düzeylerinin, Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretimi Denetleme ve

Değerlendirme ve Öğrenci İlerlemesini İzleme davranışlarını gösterme düzeylerinin, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretim Zamanını Koruma, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme, Meslek Gelişimini Sağlama ve Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Mesleki kıdemlerine bağlı olarak; “Okul Misyonunu Tanımlama ile birlikte Okulun Amaçlarını Geliştirme alt boyutunda ifade edilen davranışları gösterme düzeylerinin, Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme düzeylerinin, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme ile birlikte Varlığını Hissettirme, Meslek Gelişimini Sağlama ve Akademik Standartları Geliştirme ve Uygulama” alt boyutlarında ifade edilen davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Öğrenim durumlarına (mezuniyet) bağlı olarak da; “Okul Misyonunu Tanımlama düzeylerinin, Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme düzeylerinin, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretim Zamanını Koruma, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme, Meslek Gelişimini Sağlama ve Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim Okulu Öğretmenleri, Liderlik, Öğretimsel Liderlik,

## ABSTRACT

The purpose of this study is to determine how well teachers fulfill their leadership roles as guidance counselors in public and private elementary schools. Analysis was done to distinguish the differences between the guidance counselors' views on their roles as leaders in the classrooms and to study the effects of gender, seniority and education levels on these views. The study is a descriptive research designed as a survey method. The sample of the study consists of 367 teachers randomly selected from public and private elementary schools in Anatolian region of Istanbul in 2011-2012. Among these 15 schools are 3 public and 2 private in Uskudar, 3 public and 3 private in Kadikoy, and 3 public and 1 private in Maltepe. Data was obtained by using "Instructional Leadership Scale" which was developed by Hallinger (1983) and adopted into Turkish National Education system by Gumuseli (1996).

Statistical analyses led to the following findings;

Teachers, depending on the type of school they work at, showed significant differences in "Defining school mission and as a subcategory developing and applying school goals, Managing and teaching of the curriculum and as a subcategory, supervising and evaluating the education and student progress, Developing a positive learning atmosphere and as a subcategory maintaining curriculum's timeframe, encouraging students to learn and ensuring occupational development."

Teachers, depending on gender, showed significant differences in "Defining school mission and as a subcategory developing and applying school goals, Managing and teaching of the curriculum and as a subcategory, supervising and evaluating the education and student progress, Developing a positive learning atmosphere and as a



subcategory maintaining curriculum's timeframe, encouraging students to learn and ensuring occupational development.”

Teachers, depending on seniority, showed significant differences in “Defining school mission and as a subcategory developing and applying school goals, coordinating the curriculum and as a subcategory , supervising and evaluating student progress, Developing and applying a positive learning atmosphere and as a subcategory, ensuring occupational and academic development .”

Teachers, depending on their education levels, showed significant differences in “Defining school mission, improving and teaching school goals and Managing and teaching of the curriculum as well as coordinating it, monitoring student progress and behavior, Developing a positive learning atmosphere and as a subcategory , Maintaining curriculum's timeframe, motivating students to learn, ensuring and applying occupational and academic development.”

Recommendations are made to researchers according to the study results.

**Key Words:** Elementary school teachers, Leadership, Educational Leadership.

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ .....	ii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xi

## BÖLÜM I

GİRİŞ .....	1
<b>1.1.Liderlik ve Liderlikle İlgili Kavramlar.....</b>	<b>3</b>
1.1.1. Liderlik ve Yönetim.....	6
1.1.2. Liderlik Kuramları.. ..	13
1.1.2.1. Özellikler Kuramı .....	13
1.1.2.2. Davranışsal Kuramlar .....	14
1.1.2.3. Durumsallık Kuramları .....	15
1.1.2.4. Modern Yaklaşımlar.....	16
1.1.2.4.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik .....	16
1.1.2.4.2. Etkileşimsel (Transaksiyonel) Liderlik .....	16
1.1.3. Sınıf Yönetiminde Liderlik.....	19
1.1.4. Öğretimsel Liderlik.....	26
1.1.5. Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları.....	31
1.1.5.1. I. BOYUT: Okulun Misyonusunu Tanımlama.....	31
1.1.5.2. II. BOYUT: Okulun Amaçlarını Açıklama .....	32
1.1.5.3. III. BOYUT: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme .....	34
<b>1.2. Problem .....</b>	<b>35</b>
<b>1.3. Araştırmanın Amacı .....</b>	<b>37</b>
<b>1.4. Araştırmanın Önemi .....</b>	<b>38</b>
<b>1.5. Varsayımlar .....</b>	<b>38</b>
<b>1.6. Sınırlılıklar .....</b>	<b>39</b>

<b>1.7. Tanımlar .....</b>	<b>39</b>
<b>1.8. İlgili Araştırmalar .....</b>	<b>40</b>
1.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	40
1.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	47
1.8.3. Araştırmaların Değerlendirmesi .....	48

## **BÖLÜM II**

<b>YÖNTEM .....</b>	<b>49</b>
<b>2.1. Araştırma Modeli .....</b>	<b>49</b>
<b>2.2. Evren ve Örneklem.....</b>	<b>49</b>
<b>2.3. Veri Toplama Araçları.....</b>	<b>51</b>
<b>2.4. Verilerin Analizi.....</b>	<b>53</b>

## **BÖLÜM III**

<b>BULGULAR ve YORUM .....</b>	<b>55</b>
<b>3.1. İlköğretim Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Yerine Getirilme Düzeyine İlişkin Görüşleri.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1.1. Sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerine ait betimsel analizler.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1.2. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin demografik özelliklerine bağlı olarak incelenmesi.....</b>	<b>67</b>
<b>3.1.2.1. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okul türüne göre incelenmesi.....</b>	<b>67</b>
<b>3.1.2.2. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre incelenmesi.....</b>	<b>73</b>
<b>3.1.2.3. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre incelenmesi.....</b>	<b>78</b>

<b>3.1.2.4. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi.....</b>	<b>88</b>
--	-----------

## **BÖLÜM IV**

<b>SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....</b>	<b>94</b>
<b>4.1. Sonuçlar.....</b>	<b>94</b>
<b>4.2. Tartışma .....</b>	<b>108</b>
<b>4.3. Öneriler .....</b>	<b>111</b>
4.3.1.Uygulamacılara Yönelik Öneriler .....	112
4.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	114
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>115</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>119</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>127</b>

## TABLO ve ŞEKİL LİSTESİ

<b>Tablo 1.1.</b> Yeni Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması .....	15
<b>Tablo 2.1.</b> Araştırma Evrenini Oluşturan Okulların Dağılımı.....	31
<b>Tablo 2.2.</b> Araştırma Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Dağılımı.....	32
<b>Tablo 2.3.</b> Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım.....	33
<b>Tablo 2.4.</b> Öğretimsel Liderlik Ölçeği Güvenirlilik Testi.....	35
<b>Tablo 3.1.</b> Öğretimsel Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayıları.....	40
<b>Tablo 3.2.</b> Öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlama Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	41
<b>Tablo3.3.</b> Öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlama Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	42
<b>Tablo 3.4.</b> Öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	44
<b>Tablo 3.5.</b> Öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	45
<b>Tablo 3.6.</b> Öğretmenlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	49
<b>Tablo 3.7.</b> Öğretmenlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	49
<b>Tablo 3.8.</b> Öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-Testi.....	54
<b>Tablo 3.9.</b> Öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Boyutuna	

İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-Testi.....	56
<b>Tablo 3.10.</b> Öğretmenlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-Testi.....	58
<b>Tablo 3.11.</b> Öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-Testi.....	61
<b>Tablo 3.12.</b> Öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-Testi.....	62
<b>Tablo 3.13.</b> Öğretmenlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-Testi.....	64
<b>Tablo 3.14.</b> Öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testi.....	67
<b>Tablo 3.15.</b> Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Scheffe Anlamlı Farklar Testi (Okulun Misyonunu Tanımlama).....	68
<b>Tablo 3.16.</b> Öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testi.....	69
<b>Tablo 3.17.</b> Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Scheffe Anlamlı Farklar Testi (Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme).....	70

<b>Tablo 3.18.</b> Öğretmenlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testi.....	74
<b>Tablo 3.19.</b> Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Scheffe Anlamlı Farklar Testi (Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme).....	75
<b>Tablo 3.20.</b> Öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-Testi.....	78
<b>Tablo 3.21.</b> Öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-Testi.....	80
<b>Tablo 3.22.</b> Öğretmenlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-Testi.....	82

## ŞEKİLLER

Şekil 1.1. Sınıf Liderliğin Boyutları.....	12
--	----



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Eğitim yaygın bir biçimde insan kişiliğini besleme süreci ve insan sermayesine yapılan yatırım olarak kabul edilmektedir. Genel anlamda istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanan eğitim toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerini ahlak standartlarının bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile alakalıdır. Bu anlamda eğitimin; bireyde iz bırakan, kalıcı ve istendik davranışlar bütünü olduğu anlaşılmaktadır.( Senemoğlu, 1997, s.33). Eğitim kurumsal açıdan incelendiğinde; toplumun uyum sağlayıcı kurumlarından biri olduğu için toplumun bireyleri arasında oluşan eğitsel ilişkileri bir arada tutar ve düzenler. Bir toplumda her bireyin, yaşamını devam ettirmek, toplumsal görev ve rollerini yerine getirmek; toplumda kendisine ait ve kurallara uygun bir statüde bulunabilmesi için gerekli olan davranış biçimlerini öğrenmesi ve bilmesi gerekir. Bu davranış biçimlerinin günümüzde tamamen ailede öğrenilmesi güçtür. Bu görevi eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği okulların yerine getirdiği görülmektedir ( Başaran, 1993, s. 11) . Birey olarak hem ailede hem de okulda gereken bu eğitimi zamanında ve uygun koşullarda alınması zorunludur.

İnsanın kendini gerçekleştirme, çevresindeki tüm canlılarla iletişim ve işbirliği kurması, birlikte yaşamını devam ettirmesi; bilinçli olması; üretmesi ve ürettiklerini değerlendirmesi; kendinin kim ve çevresinin ne olduğunu araştırması, öğrenmesi, öğrendiklerini öğretebilmesi; problemlerini çözmesi, yasayabilmesi için şarttır.

Bütün bu gereksinimlerin doyurulması zorunluluğu, insana öğrenme özgürlüğü ve eğitim hakkı kazandırır (Başaran, 1999, s.11). İnsan sahip olduğu bu hakları kullanabilmeli ve koruyabilmelidir. Eğitim hakkı en değerli haktır. Bireysel gelişme ve toplumsal kalkınma bakımından önemli rolü bulunan “eğitim” işlevini her toplumda okul adı verilen örgütler üstlenmiştir (Çetinkanat, 1988, s.3).

Eğitim sisteminin etkili olabilmesindeki en büyük pay sınıf çalışmalarının proglamlayıcısı ve düzenleyicisi olan öğretmenlerin becerilerini etkin kullanmaları ile doğru orantılıdır. Bu durumda sınıf içi etkinliklerin verimli bir şekilde uygulanmasında öğretmenin tutumu, becerilerini kullanabilmesi, davranışları ve özellikle liderliği anlayışı ve sınıf içinde kullanılabilirliği çok önemlidir.

Öğretimsel liderlik, okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Bu liderlik biçimi, okul yöneticisinin klasik rol ve yönetim anlayışını değiştirmiştir. Öğretimsel liderliğin temel hareket noktası öğretimin gerçekleştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin bütünüyle öğretime yönelik ve üretebilen bir çevre olarak düzenlenmesi hedeflenmiştir. (Çelik, 2003, s. 224).

Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, şüphesiz öğrenme ve öğretim süreçleri üzerinde etkin bir şekilde durulmuş olmasıdır. Başka bir deyişle; öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleri ile direkt ilişkisi bulunan bir liderliktir (Gümüşeli, 1996, s.11). Öğretim liderliği bireyler ve gruplar arasında belli bir zaman içerisinde belirlenen amaçlara ulaşabilmek için adım adım hedeflerin gerçekleşme sürecidir. Eğitimin ilerlediği bu süreç içerisinde öğretimsel liderliğin ilerleyişi, ilerleyiş sürecindeki önemi ve liderlik ile ilişkisi incelenecektir.

## 1.1. LİDERLİK VE LİDERLİKLE İLGİLİ KAVRAMLAR

Liderlik, belirli bir amaç, hedef doğrultusunda mevcut değilse bir grubu veya ekibi oluşturmak, mevcut ise onu ekip ruhuna sahip kılarak harekete geçirmek, sevk ve idare etmek ve başarıya ulaştırabilmektir. Tabak, Yalçınkaya ve Erkuş'a göre liderlik tanımının oluşmasında;

- *Öncelikle amaç veya hedeflerin belirlenmesi,*
- *Sonra bu hedefleri gerçekleştirecek uygun bir teşkilat içinde bir ekip oluşturulması,*
- *Belirlenen amaç veya hedefin ortak amaç veya hedef olarak benimsetilmesi,*
- *Grubun bireylerinin ekip ruhuna sahip kılınması,*
- *Grubun hedef istikametinde harekete geçirilerek yönlendirilmesi gerekmektedir.*

Bu tanıma bağlı olarak liderlik; “ Sahip olduğu birtakım özellikleri ve davranışları ile belirlenene amaç veya hedefi gerçekleştirmek üzere bir ekip kuran veya var olan ekibi, ekip ruhu aşıl原因an ve bu ekibi ortak amaç veya hedef doğrultusunda sevk ve idare ederek kontrol altında tutarak başarıya ulaştıran kimse” şeklinde tanımlanabilir (Tabak, Yalçınkaya, Erkuş, 2010, s.4). Liderlik belirlenen kriterlere bağlı olarak, belli kişilerin veya grupların belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının etkinliklerini, süreç içerisindeki çalışmalarını etkilemesi ve yön vermesi süreci olarak da tanımlanabilir. Dolayısıyla liderlik, liderin yaptığı şeylerle ilgili bir süreçtir.

Liderlik sürecinin esasını, bir kişinin başkasını etkileyebilmesi oluşturmaktadır (Eren, 2001, s. 427 ). Liderler sahip oldukları özelliklerle, insanları etkilerler. Bu açıdan değerlendirildiğinde liderlerin sahip oldukları özelliklerin farkında olması ve bu özellikleri doğru kullanmaları gerekir.

Liderlik; sınırsız bir aktivite vizyonudur. Organizasyonun değerini belirlerken farklılık yaratan yeterliliği anlamayı inceler, bunun üzerine yoğunlaşır. İletişimi kuvvetli ve konuşkandır, bu değerleri ve yeterliliği değerlendirir, ilham alır, organizasyondaki insanları etkileyerek onları değiştirmesi bile mümkündür, hissedebilir, inanır ve bunlara göre de hareket eder (Çelik, 2003, s.69 ). Lider eğitim sürecinde zaman zaman koordinatördür. Sürecin kontrolü lidere aittir.

Lider, sözlük anlamı olarak yönetimde gücü ve etkisi olan kimse, önder, şef anlamlarına gelmektedir. Başka bir tanım ise, liderin, bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse olduğunu belirtmektedir. Liderlik, sözlükte, bir yarışmada en önde bulunan kişi veya takım anlamlarına da gelebilmektedir ( TDK, 2000). Bu tanımlardan anlaşılabilceği gibi liderlik kavramı, bir öncülüğü, önderlik etmeyi, önde gelmeyi ifade etmektedir.

Eğitimde liderlik, kendisini yetki, görev, sorumluluk ve etki ile belli eder. Formal yetki yöneticiye sadece statü liderliği verebilir. İnfomal yetki ise lidere grup tarafından verilir. Etkinin düzeyi, grubu bir araya getiren üyelerinin sergilediği davranışlardan anlaşılır (Bursalioğlu,1991, s.191). Eğitim sürecindeki liderlikte, süreç her ne kadar liderin kontrolünde de olsa zaman zaman süreci oluşturan öğelerden bireyler, bu sürece etki eden önemli değişkenlerdir.

Öğretimsel liderlik, bilinen rol ve liderlik anlayış ve tanımlarını köklü bir şekilde değiştirmiştir. Eski liderlik kuramlarında okul yöneticisinin bazı yönetsel rolleri öne çıkarken, öğretimsel liderlikte “öğretimi geliştirme” yoğunluk kazanmıştır. Öğretimsel liderliğin çıkış noktası, öğretimin geliştirilmesidir (Çelik, 2003, s.183). Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, hiç kuşkusuz, öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Başka

bir deyişle; diğler liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğrenme-öğretme süreçleri ile doğrudan ilişkili olan bir liderliktir (Gümüşeli, 1996, s.9 ). Bu tanıma bağlı olarak; öğretim liderliğinin özellikleri açıklanacak olursa şunlar söylenebilir:

*“1.Öğretim liderliği davranışının temelini, öğretim yönelimli davranış oluşturmaktadır. Öğretim lideri, tüm enerjisini okuldaki öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda harcamaktadır.*

*2. Öğretim liderliği yaklaşımıyla birlikte etkili okul araştırmaları hızlanmış, etkili okulun temelinde güçlü bir öğretim liderliği davranışı yattığı sonucuna varılmıştır.*

*3. Öğretim liderliği, mevcut liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü olarak geliştirilen bir liderlik yaklaşımıdır.*

*4. Öğretim liderliği, okul ve özellikle de sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır.*

*5. Okul yöneticisi, öğretim lideri olarak yetiştirilebilir. Öğretim liderliği, belli kişisel özelliklere sahip olmaktan çok, bir yetiştirme biçimini gerektirmektedir.*

*6. Öğretim liderliği, okulda öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan ve güçlü değerlere dayanan paylaşılan bir misyonun geliştirilmesini amaçlar.*

*7. Öğretim liderliği, okul yöneticisini uzman bir öğretmen rolüne yaklaştırmaktadır. Öğretim lideri, eğitim programlarının hazırlanması, uygun öğretim teknolojileri ve yöntemlerinin seçimi, çocuk ve ergenlik psikolojisi gibi öğretimi doğrudan etkileyen konularda öğretmenlere liderlik yapmaya çalışan kişi”dir. (Çelik, 2003, s. 184-185). Görülüyor ki; öğretim liderliği, diğler öğretim yöntemlerinden farklı olarak; okul ve sınıf çerçevesinde, ilgili tüm konularda eğitimle doğrudan ilişki içerisindedir.*

### 1.1.1. Liderlik ve Yönetim

İnsanlar grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları kadar oluşturdukları grupları yönetecek, sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayabilecek belirledikleri amaçlarını gerçekleştirecek ve hedeflerine götürecek liderlere de ihtiyaç duyan varlıklardır. Birey kendi istek ve ihtiyaçlarından bir bölümünü gerçekleştirebilmek, bireysel hedeflerine ulaşabilmek için bir gruba ihtiyaç duyar ve grup halinde hareket etme zorunluluğuna inanır.

Bu durumda belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve sağlıklı bir şekilde kendilerini geliştirerek sürece devam edebilmelerinin sağlanması her insanda bulunmayan farklı beceri ve ikna etme yeteneklerini gerektirmektedir. Farklı bir tanımlamada liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin eksiksiz bir araya getirilmesidir. Liderlik insanlık tarihinin her döneminde vardı, gelecekte de liderlik kavramının hep var olacağı söylenebilir. İnsan kendini bireysel olarak ne kadar geliştirirse de her zaman bireysel olarak gerçekleştirmesinin yeterli olmayacağını ihtiyaçları ve menfaatleri doğrultusunda, benzer ihtiyaçlar ve menfaatler zorundallığı altında bulunan insanlarla bir araya gelip bir topluluk oluşturarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Eren, 2001, s.427). İnsanın tüm bu ihtiyaçlar ve gereksinimleri kimi zaman bireyin tek başına hedeflerinin başarıyla son bulmasını sağlar; kimi zaman da bir lider tarafından yönlendirilmesini ve toplulukla hareket etmesini gerektirir.

Liderlik, çeşitli sosyal bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi) ortak inceleme konularından biri olmasına karşılık, liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı dayanağı

oluşmamışken; diğer bilim alanlarında yere yer görüş birliğine daha fazla ulaşılmıştır. Liderliğe, birbirinden farklı açılardan bakıldığında, farklı şekillerde incelenebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır. Herhangi bir nesne farklı farklı durumlar açısından incelenirse, onun değişik yönleri bulunabilirse, liderlik kavramına da çeşitli açılardan bakıldığında, farklı şekillerde analiz edilip tanımlanması doğal bir durumdur (Şişman, 2004, s.1). Liderlikte eğitim – öğretim sürecinde bulunan bir çok kavram gibi değişkenlik gösterebilir. Süreç içerisinde bulunan değişkenlerden etkilenebilir. Bu durum son derece normaldir.

Liderlik, belirli şartlar altında kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996, s.181). Liderlik tanımı yapılırken eğitim-öğretim sürecindeki şartlar sınırlamalar altına girebilir. Liderlik, başkalarına esin kaynağı olmak ve onları yönlendirmektir. Bu anlamda kurumla gerçekleştirilecek değişimin farklılık yaratan tarafı olmakla beraber bir sorun karşısında, karşılaşılan sorunu çözmektir (Çalık, 2003, s.75). Lider yönlendirdiği grubun değişim süreci içerisinde değişime dahil olup, farklı durumlar karşısında yapıcı tutumlar sergileyebilmelidir. Liderlikle ilgili tanımlarda genellikle liderlik ile lider arasında tam olarak tanım yapılmamıştır. Aslında lider bir bireyi ifade ederken, liderlik bir davranış modelidir. (Aydın , 2000, s.240 ).

Yönetim ise, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgütteki madde ve insan kaynaklarını yönlendirir, bu kaynakları uygulamada kullanır ve kontrol eder (Bursalıoğlu, 2002, s.14). Lider, büyük planların uygulayıcısı ve başlatıcısıdır. Bu planların gerçekleşmesinin yöneticiler sağlar (Bursalıoğlu, 2002, s.204). Yöneticiler yönetimde yer aldıkları için yönetim birimlerinde genellikle yöneticiler lider durumundadır. Bu durum her yöneticinin lider olduğu anlamına gelmemelidir.

Liderlik ve yöneticilik birbirlerine yakın kavramlardır. Fakat değerleri eş değildir. Lider, bir topluluğu belli amaçlar ve hedefler çevresinde toplayabilen, bu amaçlar ve hedeflerin gerçekleşebilmesi için toplulukta bulunan kişileri etkileme, harekete geçirme,değiştirebilme ve geliştirebilme yetenek, beceri ve bilgilerine sahip kişidir. Bu tanıma bağlı olarak; liderliğin esasını başkalarını etkileyebilme ve onları davranışa yönlendirebilmeyi sağlayabilme çıkış noktasıdır. Kısacası lider; başkalarını etkileyebilen, nereye, nasıl gidileceğini gösteren, hedef ve misyon koyan,amaçları belirleyerek ilerleyen, yol gösteren rehber bir kişidir. Yönetici ise, başkaları tarafından bulunduğu pozisyona getirilmiş, başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba harcayan, işleri programlayan, uygulatan ve denetleyen kişidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996, s.181). Buna göre; yöneticiler ve liderler arasındaki kavramsal karşılaştırmada, liderlerin bağlılık yaratırken, yöneticilerin mevkilerinin getirdiği sorumlulukları yüklenen otorite ve güç sahibi insanlardır şeklinde düşünülebilir.

Liderlik, örgütün bütün üyelerine, kendini maksimum seviyede gerçekleştirme ve rekabet ortamı içerisinde en yüksek düzeyde katkı sağlamalarına fırsat verecek olanakların yaratılmasıyla ilgilenirken; yöneticilik bir kurumun yada örgütün işlemlerini ve kar elde etmesi ile ilgilenir.Bir başka deyişle lider doğru olan şeyleri yapmayı hedeflerken, yönetici işleri doğru yapmayı hedefler ve bu açıdan yoğunlaşır. (Ensari, 2002, s.84). Buna bağlı olarak; liderlerin daha çok insanlara yönelik faaliyetlere yönelirken esas amaçlarının insan kazanmak olduğu, yöneticilerin ise kurallar çerçevesinde kuruma sağlayacakları fayda ile ilgilendikleri sonucuna ulaşılabilir. Liderlik, bir örgütün amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirmek yada amaçları ve hedefleri değiştirmek için yeni yapı ve prosedürün harekete



geçirilmesidir.. Yönetici ise bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürünü kullanan ve uygulayan kişidir (Aydın, 2000, s.272).

Bu tanımlara ek olarak ; İlgar'a göre lider ve yönetici kavramları arasında farklı durumlar değerlendirildiğinde şunlar söylenebilir:

***“ Yöneticiler;***

- *İşletmenin amaçlarını gerçekleştirmeye,*
- *Sahip olunan pozisyondan kaynaklanan otoriteye,*
- *Pozisyon izin verdiği sürece otoriteyi delege etmeye,*
- *Her zaman işletmeye karşı sorumlu olmaya önem verirler.*

***Liderler ise;***

- *Takipçilerinin hedeflerini gerçekleştirmeye,*
- *Takipçilerinin kendisine sağladığı otoriteye,*
- *Yasal emir-komuta zincirinin gerekliliklerine riayet etmemeye,*
- *Her zaman takipçilerine karşı sorumlu olmaya önem verirler*
- *Her lider az yöneticidir.*
- *Liderlikte baskı değil inandırma vardır. Yönetici ise kendisine verilen yetkilerle baskı ile iş yaptırabilir.*
- *Lider otoritesini daha çok kişiliğinden ve kendi grubundan alır, yönetici ise otoritesini mevzuattan alır.*
- *Kişinin lider olabilmesi için ona tabi olan insanların varlığı zorunludur. Yönetici için böyle bir zorunluluk yoktur.*
- *Lider grubu tarafından seçilir ve liderlik konumuna getirilirken, yönetici genellikle atama yolu ile o statüye sahip olur.*
- *Liderin en önemli görevi etkilemedir, yöneticinin görevi ise yönetim fonksiyonlarını yerine getirerek örgütsel amaca ulaşmaktır.*

- *Lider grubun üyesi olarak diğer çok yakın, özel ilişkiler kurmaya yönelebilir. Yönetici iş görenle dostluğa dayanan ilişkiler kurabilir ancak senli benli olmaz. Yönetici bu yönden daha mesafeli davranma eğilimindedir.*
- *Lider yöneticiye kıyasla daha az görevle karşı karşıyadır. Yönetici çalıştığı kurumun her şeyinden sorumludur.*
- *Liderler genellikle iş görenlere yönelik iken yöneticiler işe, üretime yönelik çalışırlar.*
- *Liderler kişisel gücünü yönetici ise yasal gücünü kullanır.*
- *Çok geniş açıdan bakıldığında lider büyük plânların yaratıcısı ve başlatıcısıdır. Yönetici ise bu plânların gerçekleşmesini sağlar.*
- *Lider sadece lideri olduğu gruba karşı sorumludur, yönetici ise hem yönettiği gruba hem de onu yönetici yapan üstlerine karşı sorumludur.*
- *Liderlikte grup üyeleri isteyerek liderin emirlerine uyarlar. Yöneticilikte ise böyle bir keyfiyet yoktur.*
- *Lider yenilik yapar, yönetici idare eder.*
- *Lider geliştirir, yönetici muhafaza eder.*
- *Lider insan üzerine, yönetici ise sistem ve yapı üzerine yoğunlaşır.*
- *Lider güven ilham eder, yönetici ise sistem ve yapı üzerine yoğunlaşır.*
- *Liderin uzun bir perspektifi vardır, yönetici ise kısa görüşlüdür.*
- *Lider ne ve niçin, yönetici nasıl ve ne zaman diye sorar.*
- *Lider doğru işi yapar, yönetici işi doğru yapar ( İlgar, 1996, s.56).*
- *Öğretim liderliği, okulun amaçlarına ulaşmak için okul müdürü, öğretmenler, aileler ve okulla ilgili diğer kişi ve kuruluşların işbirliği içinde çalışabilecekleri bir örgüt iklimi yaratılmasıdır.*

- *Öğretim lideri, belirli bir vizyon ve misyonu olan eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda detaylı bilgiye sahip risk üstlenmeye hazır insan ilişkilerinde yeterli ve sınırsız enerjiye sahip olan bir kişi”dir. Buna göre;*

Yapılan araştırmalar, liderin, liderin izinden gidenlerin, kurumlar ve kurum ortamının yapısal durumu; liderliği etkileyen belli başlı değişkenlerini ortaya koymuştur. Buna bağlı olarak liderlik kişinin niteliği değil, bu değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkiler sonucudur (Bursalıoğlu, 2002, s.204). Liderlik tanımları içerisinde diğer tanımlara göre farklı bir tanım olarak değerlendirdiğim bu tanıma göre; liderlerin ortaya kendiliğinden çıktığı, yöneticilerin ise genellikle başkaları tarafından göreve getirildikleri durumunu bu değişkenler desteklemektedir.

French ve Raven’a göre; örgütlerde liderler kaynakları yönünden beş tür erk kullanırlar :

- 1. Biçimsel (yasal) Güç:** Sınırları belirli bir mevkinin sağladığı yetkilerin kullanılmasından doğar.
- 2. Ödüllendirme Gücü:** Liderin emirlerini kabul edenlere verilecek ödüllerin kullanım ve kontrolü liderin yetenek ve becerilerine bağlıdır.
- 3. Korkutma (baskı) Gücü:** Liderin emirlerine karşı gelip uymayanlara verilecek cezaların kullanılması ve kontrolü liderin sahip olduğu beceri ve yeteneğini ortaya koyar.
- 4. Uzmanlık Gücü:** Liderin sahip olduğu özel bilgi, kendini geliştirmedeki üst düzey davranışları uzmanlık becerileri ve sahip olduğu tecrübeden doğar.
- 5. Beğeniye dayanan (karizma) Güç:** Lideri diğer bireylerin bakış açısına göre etkili ve çekici yapan lideri farklı kılan önemli bir kişisel özelliktir. (Akt: Can, 2002, s.208). Biçimsel, korkutma ve ödüllendirme gücü örgütsel gücü oluştururken;

uzmanlık ve beğeniye dayanan güç kişisel güçleri oluşturur. Liderlik açısından önemli olan bu örgütsel güçler kullanılırken, kişisel güçlerinde kullanılması son derece önemlidir. (Çelik, 2003, s.6 ). Çelik'in, Can'ın belirttiği liderliği oluşturan güç kaynakların bu şekilde değerlendirmesinin sebebi, liderin mevcut güçleri kullanırken grupta bulunan üyeleri etkilediği için kaynakların kullanımını sırasında daha dikkatli davranılması gerekliliğidir.

Özden'e göre; etkili liderlerin liderlik biçimleri, yetenekleri, becerileri bunları kullanım biçimleri, ilgi alanları ortak davranışlara sahiptir.

*"1. Liderler, " Ben ne istiyorum?" sorusuyla değil, " Ne yapılması gerekiyor? " sorusu ile işe başlarlar.*

*2. " Farklılık yaratmak için ne yapmalıyım ya da yapabilirim?" sorusunu sorarlar.*

*3. Liderler sürekli, " Bu örgütün misyonu ve amacı nedir? Bu örgütte çalışanların performanslarını ve sonuçların değerlendirilmesini şekillendiren temel faktörler nelerdir? " sorularıyla meşgul olurlar.*

*4. Liderler, insanlar arasındaki farklılıklara değer verirler.*

*5. Liderler, yanlarındaki kişilerin güçlü ve yetenekli olmasından korkmazlar."*

şeklinde aktarılabilir. Özden'in liderlerin durumlara ve kişilere bakış açılarını değerlendirirken; liderlerin, vizyonu geliştirmeye, var olanın değil de değişimden olumlu bir şekilde etkilenecek örgütü daha iyi yerlere taşıyacak olması ile ilgilendikleri görülmektedir. Ayrıca liderlerin durumlara ve kişilere göre hareket etmedikleri, kendilerine olan özgüvenlerinin de tam olduğu anlaşılmaktadır. (Özden, 1998, s.33 ).

## **1.1.2. Liderlik Kuramları**

### **1.1.2.1 Özellikler Kuramı**

Özellikler kuramına göre, liderlik doğuştan sahip olunan bazı özellikler mevcuttur ve sonradan bu özellikler öğrenilemez. Yaklaşımın çıkış noktasını liderin sahip olduğu bazı özellikler oluşturur. Liderin sahip olduğu özellikler (fiziksel, kişisel ve sosyal becerilerin yanı sıra yeteneklerinin neler olduğu araştırılır. Sadece liderin özelliklerinin incelenmesi üzerine yoğunlaşılması ve başlıca özellikler araştırılması liderin kim olduğunun incelenmesinde kuramda sınırlılıklar getirebilmektedir. Kuramdaki incelemeler geleneksel yöndedir. İncelemede dönemin askeri ve idari yöneticilerinin araştırması da var olan sınırlılıkları desteklemektedir. Sadece yaşanılan döneme ve etki ettiği düşünülen diğer dönemlere ait liderlerin özelliklerinin araştırılmıştır (Erdoğan, 1997, s.333 ). Bu durum doğal olarak liderliğin oluşumu verilirken, yapı incelenirken ve liderlik tanımı yapılırken verimli ve sağlıklı bilgilere ulaşmakta olumsuz bir durum sergilemektedir.

Özkalp ve Kirel'e göre; araştırma sonuçları genellikle liderlik özelliklerinin zeki, kendine güveni olan, sinerjik, enerji yüklü, durumlar karşısında pasif davranmayan, sahip olduğu bilgiye hakim, yönetebilme becerisi gelişmiş olduğunu göstermektedir. Liderlere ait bu özelliklere daha bir çok özellik eklenebilirken, araştırmaların kendi içlerinde zaman zaman tutarsızlıklar sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Örnek verilirse, bir kısım araştırmacı uzun boylu olan bir liderin diğerleri liderlerden daha aktif olabileceğini savunurken, diğerleri de bu sonucun tam tersi olduğunu ileri sürmekteydiler. Bazı yazarlar da liderlik özelliklerini vücutlarının şekillerine, yazıların da karakterlerine ve astrolojiye bağlı olduğuna inanmıştır (Özkalp ve Kirel, 2010, s.311).

Sonuç itibariyle, bireyin sahip olduğu özellikler tek başına bireyi lider yapmamaktadır. Özellikler yaklaşımı ile ilgili çalışmalar devam etmektedir fakat araştırmaların çıkış noktası, liderlik özelliklerinin belirlenmesinde yeterli olmamaları ve durumlara bağlı değişkenlerin zaman zaman daha fazla önem arz etmesi, hem de incelenen grupların birbirinden farklı özellikler taşımaları ve insanların sınırsız sayıda özelliğe sahip olabileceklerinden ötürü, inceleme kişilerin sahip olduğu özelliklere değil de, liderlerin işlerini nasıl yaptıklarına ilişkin becerilerini incelemeye doğru kaymaktadır (Can, 2006, s.299 ). Bu tanımlara bağlı olarak; bu kuram kişilik özelliklerin belirlenmesi için yapılan çalışmaların etkili liderlik özelliklerini ve evrensel bir sonuç getirmemesinden dolayı, lideri tanımlamada ve anlamada eksik yetersiz kalmaktadır.

#### **1.1.2.2. Davranışsal Kuramlar**

Arıkan' göre (2001) davranışçı liderlik teorilerin çıkış noktası, liderleri başarılı, aktif ve verimli yapan ögenin, liderin sahip olduğu özelliklerinden çok, liderin eğitim – öğretim sürecindeki sergilediği davranışlardır. Bu süreçte, genellikle liderin izleyicileri ile haberleşme şekli, yetkilerini nasıl kullandığı, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli vs. gibi davranışlar liderin verimliliğini ve başarısını belirleyen önemli kriterlerdir (Akt :Kılıç, 2001, s.20). Liderin kişisel ve demografik özelliklerinin yanı sıra eğitim-öğretim sürecinde, liderlik yaptığı topluluğa karşı süreci bağlı olduğu değişkenlere göre de değerlendirmesi önemlidir.

Ertürk'e göre (2000) bu kurama yönelik de çeşitli eleştiriler mevcuttur. Davranışsal liderlik alanında çalışma yapan gruplar liderlerin davranışlarını değerlendirebilmek adına farklı kaynaklardan yararlanmışlardır. Bir kısmı, liderin kendisine, bir kısmı da bireylere sorular sormuş; bir kısmı da gözlemcilerin gözlemlerinden

yararlanmışlardır. Oysa ki farklı araştırmalar bir kişinin davranışları değişik kişiler tarafından ve farklı yöntemlerle ölçüldüğünde, bunların arasındaki uygunluğun çok sınırlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple, lidere ilişkin gerçek davranış ve faaliyetleri belirlemek zorlaşmaktadır. (Akt :Kılıç, 2001, s.45-46).

### **1.1.2.3. Durumsallık Kuramları**

Aydın'a göre yapılan araştırmalar sonucu; liderlik davranışının gerçekte, başarının oldukça çeşitli değişkenlere bağlı olarak değişkenlik gösterdiği görölmektedir. Durumsallık kuramları, diğer kuramlardan farklı olarak, çağdaş liderlik kuramları arasındadır. Daha önce yapılan incelemelerde daha çok liderin kişilik özellikleriyle lider davranışları arasındaki farklılıklar yada benzeyen yönler incelenmiştir. Durumsallık kuramları, farklı durumlarda etkili liderlik davranışlarının önceden belirlenebilmesinin imkansız olduğunu savunmaktadır. Bu kurama göre; her ortama ve her duruma göre geçerli olabilecek etkili liderlik şekli bulunmamaktadır. Grup içerisindeki bireylerin üzerlerine düşen sorumlulukları alamayan ve onlara gerekli sorumluluğu vermeyen bir liderin grubun performansını ve başarısını artırması mümkün olamaz. Okul yönetimi açısından durumsal liderlik davranışı daha çok ilişki yönelimli olmak zorundadır. Bunun sebebi, okullarda çalışan öğretmenlerin olgunluk düzeyi yüksektir (Aydın, 1998, s.74 ). Bu yaklaşımda liderin kişisel özelliklerinin ve davranışlarının incelenmesinin yanısıra liderin grubundaki bireylerin sahip olduğu özellikleri, üzerine aldıkları sorumluluklara karşı tutumları, zamanı değerlendirmeleri, yapılan için kalitesi, örgütsel yapı gibi değişkenler de incelemeye alınmaktadır.

#### **1.1.2.4. Modern Yaklaşımlar**

##### **1.1.2.4.1. Dönüşümcü ( Transformasyonel ) Liderlik:**

Dönüşümsel liderlik kavramı akademisyenler ve uygulamacılar arasında çok fazla ilgi gören bir kavramdır. Araştırmacılar dönüşümsel liderin davranış biçimlerini , astlar ve kurumlar üzerindeki etkilerini araştırmaktadır.Bu araştırmacılar dönüşümsel liderliğin nasıl oluştuğunu, dönüşümsel liderlerin nasıl davrandıklarını ve bir vizyonu nasıl uyguladıklarını incelemektedir ( Güney, 2007, s. 371–372). Eraslan'a (2003) göre; dönüşümcü liderin telkinle güdüleme özelliği; etrafındaki insanlara elle tutulabilir, gözle görülebilir bir gelecek sunabilme, bu tasarlanan geleceği oluşturmak için işbirlikçi görev duygusu içinde başarıya iteğini harekete geçirebilme, bu süreçte sembolik değerleri tanıyabilme, moral kaynağı olabilme, azim ve kararlı olabilmeyi sağlayabilme özelliğini kapsamaktadır. Karip'e (1998) göre; dönüşümcü liderin etkileme özelliği, etrafındaki insanlara, işlerin yapılış şekillerini, sorumlu olduğu davranış ve değerlerini sorgulama, karşılaşılan sorunlara değişik şekilde bakabilme fiillerini gerçekleştirmeye yönlendirmeyi içine almaktadır. Dönüşümcü liderin bireysel destek özelliği; etrafındaki insanların gereksinimlerini umursamayı, onları bir birey olarak görebilmeyi ve anlayış göstermeyi, onların gelişmeleri ve olumlu anlamda değişimleri için tavsiyelerde bulunmayı, öncülük etmeyi kapsamaktadır.Ayrıca kişisel farklılıkları kabul etmeyi, buna göre davranmayı da içerir ( Akt : Yılmaz, 2006, s. 21).

##### **1.1.2.4.2. Etkileşimsel (Transaksiyonel) Liderlik**

Burns (1978) ve ardından Bass (1985) tarafından ortaya konulan dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik kavramları, liderlik tanımları arasında birbirinin karşıtı



iki kavram şeklinde incelenmektedir. Dönüşümsel liderliğe göre daha geleneksel bir tutum sergileyen etkileşimsel liderlik kuramında; lider ile grubundaki bireyler arasında karşılıklı değişime dayanan bir etki mevcutken; dönüşümsel liderlik kuramında liderin değerleri, inançları ve ihtiyaçları üzerinde yoğunlaşmıştır. Burns (1978), etkileşimsel liderlik kavramını, liderle grubundaki bireyler arasındaki alışveriş şeklinde aktarmaktadır. Bu çerçevede gruptaki bireyler, liderlerinin isteklerini gerçekleştirme durumunda belli değerlerde sonuçlara ulaşacaklarının farkındadırlar. Burns'ün fikirlerinden yola çıkarak araştırmalarını gerçekleştiren Bass, liderliğin araştırmalarda genellikle etkileşimsel ya da maliyet-fayda alışveriş süreci temelinde kavramsallaştırıldığını savunur (Akt. Berber, 2000, s.34). Yapılan bir çok araştırmada var olan ve yeni liderlik kuramlarının değerlendirilmesi yapılmıştır. 1980 ve sonrası dönemde geliştirilen liderlik kuramları, yeni liderlik kuramları olarak değerlendirilmiş ve bu kuramlar Çelik (2004) tarafından; “Moral Liderlik, Kültürel Liderlik, Öğrenen Liderlik, Süper Liderlik, Vizyoner Liderlik, Dönüşümcü ve Öğretimsel Liderlik” şeklinde yedi alt grupta incelenmiştir. Buna bağlı olarak aşağıda eski ve yeni liderlik kuramlarının karşılaştırılması durumunda şunlar söylenebilir;

**Tablo 1.1. Yeni Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması**

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

Kaynak: Akt: Coşar, 2010, s. 28-29

Moral (ahlaki) liderlik, ahlaki ilkeleri benimseyerek insanları yönlendirmeye dayanan bir liderlik şeklidir. Sınıf öğretmeni, sınıf içinde ve dışında bilimsel düşünmeyi kazandırmalıdır. Bir liderin grubundaki bireylere ahlak öğelerini aktarması önemlidir. Bunun içinde, grubundaki bireylerin liderin etkisi altında kaldıkları düşünülürse, öncelikle kendisinin bu değerlere sahip olması gerekir.

Kültür terimi, belli insan grupları tarafından paylaşılan inançlar, maddi-manevi değerler, sembolik olgular, gelenek, görenek ve adetler vb. nesilden nesile aktarılan tüm bu öğeler şeklinde ifade edilebilir. Kültürel liderlik ise örgütsel kültürü kurmaya ve olumlu yönde değiştirmeye yönelik bir liderlik şeklidir. Kültürel lider olarak sınıf öğretmeninin görevi, sınıfta bulunan bireyler arasında sınıf kültürünü oluşturmaktır. Buna bağlı olarak; sınıf öğretmenin sınıf ortamındaki tüm durumlara, bireylerin sahip oldukları kişisel özelliklerin tamamına hakim olması gerekir.

Öğrenen liderlik, öğrenen kurumun yapısına göre uygun davranışlar gösterebilen liderdir. Öğrenen liderin en dikkat çeken yönü, öğrenmeye açık olması ve takım ruhunu geliştirerek öğrenmeyi gerçekleştirebilmesidir. Sınıf öğretmeni öğrenen lider şeklinde davranırken, kendisinden beklenen davranışı gerçekleştirme durumu, hem ortak hem de bireysel olarak öğrenmenin sağlanmasını gerçekleştirmektedir. Bu tanıma bağlı olarak; sınıf öğretmenin güncel bilgileri takip etmesi, eleştirilere kapalı olmaması, araştıran ve inceleyen biri olması önemlidir.

Süper liderliğin ise, başka insanları yönetmekten sorumlu bireyler için geçerliliği vardır. Süper lider, başka insanların kendi kendilerine liderlik yapabilmelerini sağlamak için onlara yön gösteren kişidir. Süper liderin görevi, iş görenlerin kendi kendilerine lider olmalarına olanak sağlayacak sistemi kurmak ve uygulamaktır.

Sınıf öğretmeni sınıf içinde öğrencilerinin verimli tüm durumlarını ödüllendirerek kendi kendilerine lider olabilmeyi sağlamalı ve öğretmelidir.

Vizyon, kişinin ya da kurumun gelecekte olmak istediği yerdir. Vizyoner liderlikte, paylaşılan vizyonu geliştirerek, insanları peşinden sürükleyebilme durumudur. Vizyoner liderler, kurumlarına yeni bakış açıları katarlar. Bir sonraki adımı görebilen liderler çalışanlarını daha iyi işler yapabileceklerine ikna ederler. Başarılı bir sınıf öğretmeni öğrencilerini ortak vizyon etrafında toplayabilmelidir. Dönüşümsel liderlikte ise, geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönük bir liderlik tarzıdır. Bunun içinde, liderin vizyon sahibi olması ve sahip olduğu vizyonu grup içindeki bireylere kabul ettirmesi gerekir. Sınıfın dönüşümsel lideri olan öğretmen, öğrencilerinin hızlı değişen çevreye uyumunu sağlamalıdır.

Öğretimsel liderliğe ihtiyaç duyulduğu durum öğretimin geliştirilmesi gerekliliğidir. Çelik'e (2007) göre; öğretimsel liderlik, öğretim üzerinde yoğunlaşan bir liderlik şeklidir. Sınıf öğretmenin öğretimsel lider olabilmesi için, zamanı ve kaynakları doğru kullanması, öğrencilerinin kişisel özelliklerine hakim olması, yüksek tutması öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurabilmelerini sağlaması, onların motivasyonlarını yüksek tutması gerekir (Akt: Coşar, 2010, s. 28-29).

### **1.1.3. Sınıf Yönetiminde Liderlik**

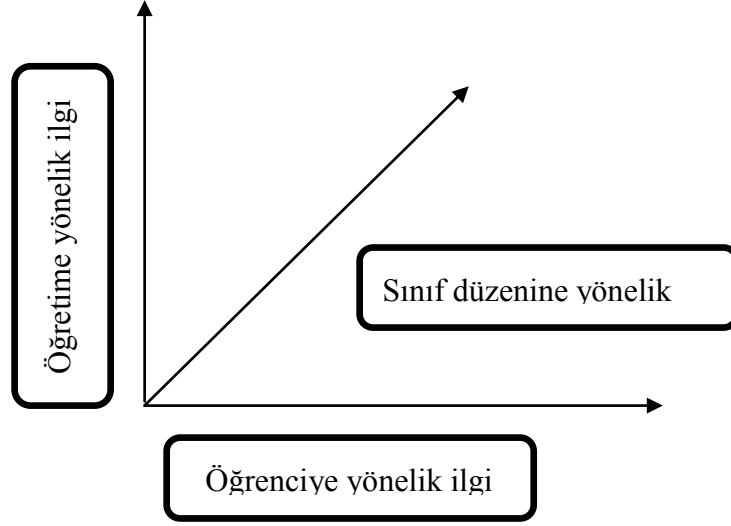
Liderlik üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde, liderin grubun içinde bir kişi olduğu, grup için amaç belirlediği, gruptaki bireyleri etkilediği, gruba yön verdiği, grubun amaçlarıyla grup üyelerinin amaçlarını ortak bir noktada birleştirdiği ve bunları da değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Bu özelliklerin hepsi, sınıf içindeki ortamı bir orkestra şefi gibi düzenleyip, idare etmesi öğretmenden beklenen davranışlardır. Her öğretmen liderliği bilmesi ve sınıf içinde bir lider olması mutlaka gereklidir.

Sınıf ortamı, öğretimin tabiatına bağı olarak bir grup yaşamıdır. Her öğretmenin, sınıf için ulaşılması gereken bir öğretim hedefleri vardır. Hedefleri gerçekleştirmek için öğrencilerini, öğretim çalışmalarını, kullanacağı zamanı ve birtakım bulunan kaynakları yönetir. Hedefleri gerçekleştirmek amacıyla çeşitli yöntemleri uygular ve hedefe ulaşacak öğrencilere yön verir. Bu özellikler, verimli bir öğretim için öğretmenlerin sınıf içinde hem yönetici, hem de liderlik rollerini oynamalarını gerekli kılar (Baloğlu, 2001, s.71). Bunun için sınıf öğretmenlerin sınıf içinde karşılaşabileceği tüm durumlara karşı hakimiyet becerisinin gelişmiş olması gerekir. Yönetimin özünde temel unsur olarak insanı etkilemek yatar; yani herhangi bir yerde bulunan insanları etkilemek için başvurulan yaklaşımlar, o yerin yönetiminin özünü oluşturur. Sınıf yönetimi de ağırlıklı olarak sınıfta bulunan öğrencileri etkilemeye yönelik bir etkinlik olarak görülebilir (Erdoğan, 2002, s.1). Bu duruma bağı olarak; sınıf öğretmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bırakması önemlidir.

Öğretmen ve öğrencilerin okuldaki zamanlarının çoğunu sınıf içinde geçirmektedir. Sınıf yönetimi uygulamalarının hazırlayıcı ve yöneticisi aynı zamanda denetleyicisi olan sınıf rehber öğretmenleri, sınıfı yönetirken ve sınıf içi disiplini sağlamaya çalışırken liderlik rollerini sınıf içinde de uygun biçimde gerçekleştirebilmelidir. Sınıfın lideri olarak öğretmen, öğrencilerin ve okulun, okuldaki gelişme ve değişmelerin sınıfına olumlu etkisini sağlayabilmelidir.

Çelik liderliğin öğretim, düzen ve öğrenciye yönelik ilgi temelleri üzerine kurulu olduğunu savunur. Lider öğretmen, bu kavramlar arasında denge kurmak zorundadır. Yoğun bir şekilde öğretim boyutuna ağırlık veren öğretmen, düzen ve öğrenci boyutunu ihmal edebilir. Öğrenci boyutuna odaklanan öğretmen, düzen ve öğretim boyutunda atladığı durumlar olabilir. Şekil.1 'de sınıf liderliğinin

boyutları yer almaktadır ( Çelik, 2003, s.203). Sınıf yönetiminde lider olabilecek öğretmenin tüm bunları değerlendirmesi ve dikkate alması gerekir.



**Şekil 1.1. Sınıf Liderliğinin Boyutları**

En etkin sınıf liderliği davranışı, öğretim, sınıf ortamının düzeni ve öğrenciye maksimum düzeyde ilgi gösteren liderlik davranışıdır. Bu açılardan herhangi birine ağırlık verme, odaklanma verimli sınıf liderliği için yetersizdir. Sınıfın hazır bulunuşluk seviyesi de öğretmenin liderlik eğilimini etkilemektedir. Örnek verilirse, sınıf ortamında yüksek düzeyde düzensizlik ve öğrenmeye karşı ilgisizlik sorunu varsa, bu durum karşısında öğretmenin düzen ve öğretime yönelik liderlik davranışlarına yoğunlaşması gerekmektedir. Buna karşılık, sınıfın hazır bulunuşluk ve öğrenmeye karşı motivasyon düzeyi iyi ise, bu sınıf ortamında öğretmenin öğrenciye göre davranışı daha önemlidir ( Çelik, 2003, s.203). Sınıf yöneticisi olan lider öğretmen; yönettiği grubun düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede sıradan ve bilinen etkinlikleri kullanmamış ve daha özgün hareket edebilmiş olur. (Erdoğan,

2002, s.20). Bu durum öğretmenin eğitim ve öğretim sürecinde daha yaratıcı olabilmesine de olanak sağlar.

Öğretmen, farklı beklentileri olan öğrencileri, ortak bir amaca yöneltmek durumundadır. Öğretmenin liderliği, öğrenme ve öğretim üzerinde olduğu kadar, öğrencilerin davranışlarını yönlendirme açısından da önemlidir. Liderliğin tabiatında etkileme bulunur. Öğretmen sınıf içinde öğrencileri etkileme gücünü kullanarak; öğrenciler üzerinde verimli liderlik davranışları gösterebilir. Her öğretmen sınıfın yöneticisidir; fakat her öğretmen bir sınıf lideri olmayabilir. Bununla birlikte her öğretmen sınıf lideri olabilir. İçinde bulunduğumuz dönemde öğretmenden beklenen rol, aşırı disiplinli davranışlar sergilemesi değil, sınıfa liderlik yapabilmesidir (Çelik, 2002, s.191). Öğretmen, sınıf ortamında yaşanan bütün süreçlerin temel belirleyicisidir. Başarılı okullar üzerinde yapılan incelemelerde, okul idarecilerinin liderliği, etkili okulları oluşturma ve oluşan durumları devam ettirebilmede ilk sırada bulundururken incelenen okullardaki öğretmenlerinde farklı özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Başarılı okullarda yapılan araştırmalarda incelenen konulardan biri de öğretmenin sınıf içindeki davranışlarıdır. Araştırmalar gösteriyor ki öğretmenlerin sahip oldukları birtakım özelliklerle öğrencilerin performans ve başarısı arasında bazı ilişkiler bulunmuştur. Sonuç olarak etkili öğretmen, bütün öğrencilerin yüksek seviyede öğrenmesini sağlayan öğretmendir (Can, 2011, s.129). Buna göre; sınıf öğretmenin sınıf ortamında başarılı ve etkili olmasının, sınıf içinde sergilediği olumlu ve etki altında bırakabildiği davranışlarla doğru orantılı olduğu söylenebilir. Öğretmenin rollerini anlayabilmek için öğretmenin rollerini gözden geçirmek anlamlı olur. Yöneticilik, rehberlik, öğreticilik, arabuluculuk ve liderliktir.” bunlardan birkaçıdır (Can,2009, s.75). Öğretmenin sınıf ortamında

rollerini gerçekleştirebilme düzeyinin sınıf ortamını, sınıf başarısını ,öğrencilerin iletişim seviyesi olumlu etkileyebilir.

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

Bursalıoğlu'na göre; yapılan araştırmalarda, liderin grubunda bulunan bireylerin kurumun ve kurum ortamın özelliklerini liderliğin başlıca değişkenleri şeklinde değerlendirmiştir. Bu duruma göre liderlik kişinin kişisel özellikleri değil, bu değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkilerin sonucudur (Bursalıoğlu, 2002, s.204). Can'a göre , öğretim lideri olarak öğretmenin, öğrencilerin ve onların birbirlerinden farklı özelliklerinden,velilerden,okul idarecilerinden vb gibi etkenlerden etkilenebileceğini; buna karşılık öğretmen; sınıf yönetiminin, verimli bir öğrenme ve öğretme ortamını oluşturmak olduğunun, başarılı okulun temelinde, güçlü bir

öğretimsel liderlik davranışının yattığının, yönetimsel, bürokratik iş ve işlemlerin, öğretime destek sağlayan faaliyetler olduğunun bilincindedir. Bunun yanı sıra plan, program faaliyetlerinin ne anlama geldiğini, çeşitlerini, bilir ve bunun için gerekli becerilere hakimdir. Amaç, beklenti ve ihtiyaçlarını açık bir şekilde paylaşır, gerekli hallerde idarecilere ve öğretmenlere iletir. Öğrenme-öğretme zaman ve yöntemlerini bilir, derse, konuya uygun yöntem ve teknikleri seçer. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, düzeylerine göre yöntemler geliştirir. der içi katılma göre, yaparak yaşayarak, eğitim teknolojilerini kullanarak derslerin işlenmesine dikkat eder. Öğrencinin performansını, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla ölçmeye çalışır. Öğretimde kalite kontrolünü sağlar. (Can, 2009, s.150-151). Ayrıca sınıfın yönlendiren öğretmenin, öğretim liderliği rollerini de gerçekleştirebilmesi beklenir. Öğretmen, sınıfta öğrenim için, öğrenmeye rehberlik yaparak eğitim öğretim zeminini hazırlamak için, arzulu, alan bilgisine sahip olarak bulunur. Başarılı öğretmenlerin sınıf ortamındaki davranışları değerlendirildiğinde, sınıf yönetimi bakımından liderlik özellikleri gösterdiği, duygusal açıdan ise öğrencileri ile samimi olan, onların her türlü sorunlarıyla ilgilenen bir çizgi izlediği söylenebilir. (Can, 2011, s.130). Bu durumda; sınıfı idare eden öğretmenin etkili iletişim kurabildiği ve öğrencileri üzerinde etkili olabileceği ifade edilebilir.

Erdoğan'a göre sınıf yönetimindeki lider öğretmende bulunması gereken nitelikler;

**1. Bilgili Olmalı:** Sınıfı idare eden öğretmenin, öncelikle eğitim ve öğretim yapılan ortama ve konuya hakim olmalıdır. Bununla birlikte idarenin dayandığı kuralları ve yöntemleri de bilmesi gerekir. Ayrıca öğretmenin rehberlik alanında ve pedagojik ve psikolojik alanlarında da öğrencilere destek olabilecek düzeyde bilgiye sahip olmalıdır.



**2. Yetenekli Olmalı:** Öğretmen, öğretme, yönetme ve rehberlik etme alanlarında sahip olduğu yetileri uygulayabilmelidir. Sınıf yöneticisinin sahip olması gereken yetenekler ; *kavramsal, beşeri ve teknik yetenekler* olmak üzere olarak ayrılabilir;

Kavramsal beceriler, olayları ve problemleri bütün olarak kavrayabilme, anlayabilme, diğer bireyler için yeterince anlaşılmayan ilişkilerin, uzlaşmaya varılamayan durumların ve karşıtıkların farkına varabilme ve birbiriyle benzer yönleri bulunan nesnelere arasındaki ilişkiyi görebilme gibi yetenekleri ifade etmektedir. Beşeri beceriler, bir bireyin diğer bireylerle birlikte çalışma alanında işbirlikçi çalışabilme becerilerini gösterir. Bu beceriler, bireyin kendisini algılayabilmesi ve kabul etmesi kadar, diğer bireyleri de anlaması ve kabul etmesi yeteneğini anlamına gelir. Teknik beceriler ise, belirlenen görevlerin uygulanması için gereken bilgi, yöntem ve teknikleri kullanabilme yeteneğini gösterir. Teknik yetenek, idarecinin alanında uzmanlaştığı bilgiyi görev yaptığı alanda kullanabilmesidir.

**3. Deneyimli Olmalı:** Sınıfı etkili bir şekilde yönetebilmek için geliştirilen yaklaşımlar ve teknikler, belirli durumlarla yüz yüze kalınmadığında çok fazla anlam taşımayabilir. Bu yüzden sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde yapılabilmesi bir ölçüde zaman içinde karşılaşılabilecek durumlarla kazanılacak deneyimlere bağlı olacaktır için, sınıf yöneticisinin bildiklerini ve öğrendiklerini uygulaması gerekir.

**4. Sağlıklı Olmalı:** Öğretmen, sağlıklı olmalı ve sağlığını korumalıdır. Sıkça hastalanan, çalışma gücü azalan, neşesini yitiren, görevine sürekli gelmeyen öğretmen, eğitim ve öğretim işini de sağlıklı biçimde yürütemez.

**5. Ahlaklı Olmalı:** Sınıf yöneticisi, yukarıdaki niteliklerin dışında iyi ahlaka da sahip olmalıdır; yani insan olmalı, insana değer vermeli, adaletli, tarafsız, dürüst

olmalı, hukukun üstünlüğüne inanmalı, yasadışı emirlere direnmeli ve önemlisi tutarlı davranmalı, hangi şartlarda olursa olsun çifte standart içinde olmamalıdır(Erdoğan, 2002, s.20-24).

Güven (2004)'e göre; öğretimi düzenleyen ve uygulayan kişi olan öğretmenin görevi, belirlenen öğrenme amaçları yönünde, öğrenci ve öğrenme süreci özelliklerine uygun olarak dışsal olayları seçme, düzenleme ve uygulamadır ( Milli Eğitim Dergisi, sayı:164, s.1). Sonuç olarak, sınıf yönetiminde öğretmenlerin yöneticilikten çok liderlik rollerini gerçekleştirmeleri gerektiğini söylenebilir..

#### **1.1.4. Öğretimsel Liderlik**

McEvan (1994)'a göre; öğrenme ve öğretmenin özgün özelliklerini birleştiren eğitim kurumlarının liderlik gereksinimi ve beklentilerinin, farklı alanlar için geliştiren liderlik modelleri ile karşılanması yeterli olamamıştır. Bunun için eğitim örgütleri olan okulların etkinliği yalnızca kendi yapısına uygun bir liderlik modelinin oluşturulması ve uygulanması ile sağlanabilir (Akt: Gümüşeli, 1996, s.7). Buna bağlı olarak; eğitim kurumunun içinde yer alan öğretmen kendine özgü modelleri olan bir yapının içinde daha verimli, etkili olacağı, kendini daha iyi hissedeceği söylenebilir.

Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Bu tanımlama, öğretimsel liderliğin sadece geliştirme ve düzeltme odaklı olmadığını, aynı zamanda diğer liderlik biçimlerine de karşı olduğunu göstermektedir (Çelik, 2003, s.43). Eğitim yönetimiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde, öğretim liderliği ifadesiyle birlikte zaman zaman okulda programın yönetimi, öğretimin yönetimi ifadeleri kullanılmakta, ancak daha çok da öğretim liderliği ifadesi tercih

edilmektedir (Şişman, 2004, s.58). Bu durumda okul örgütünün bir birimi olan sınıfın yöneticisi olan öğretmenin liderlik özellikleri önem kazanmaktadır.

Findley ve Findley (1992) 'e göre; öğretimsel liderlik, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile direkt ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik ortamıdır. Bir okula biçim veren ve açıklayan üç önemli unsur vardır. Öğrenciler, öğretmenler ve toplum şeklinde ifade edilebilir. Okulun başarılı olabilmesi için, bu üç gücün müfredat programı yönünde uyum içinde çalışmalıdır. Öğretimsel lider olan okul yöneticilerinin asıl görevi de öğretimin kalitesini yükseltmek için bu güçleri okulun amaçları yönünde bilinçli ve mutlak şekilde koordine edebilmektir (Akt :Aksoy, 2008, s. 236).

Öğretimsel liderlik kuramında daha çok okul müdürlerine ithaf edilen davranışlar aslında öğretmenlerinde yapması gereken davranışlardır. Bu davranışların tamamı, sınıf yaşamını bir orkestra şefi gibi düzenleyip yönetmesi gereken öğretmenden de beklenen davranışlardır. Fakat her öğretmen liderliği bilmek ve sınıf için bir lider olmak zorundadır (Baloğlu, 2001, s.71). Etkili okul ile etkili öğretmen araştırmaları arasında sıkı bir bağ vardır. Etkili okulun özünde sınıf öğretiminin olması, bunu göstermektedir. Elbette etkili okul, sadece sınıftaki öğretimin geliştirilmesi ile sınırlı tutulamaz. Sınıf ile tüm okul geliştirilmesinin bütünleştirilmesi gereklidir. Sınıf geliştirme özünde, öğretme beceri ve stratejilerinin, program geliştirme ve sınıf yönetiminin iyileştirilmesidir. Okul geliştirme ise okul yönetim düzenlemelerini, yapılarını, rollerini ve gerekli birlikte çalışmayı geliştirmek olarak görülebilir. O halde okul geliştirme ile sınıf geliştirmenin bağlantı noktasını, öğretmen sağlamaktadır (Balcı, 2002, s.26). Sınıf öğretmeni öğretimsel liderlik rolünün gerçekleştirilmesinde okul ve eğitim süreci içerisinde köprü olmak anlamında önemlidir. Öğretmen, sınıfta öğretim için vardır ve sınıfına liderlik eden bireydir.

Öğretmen, öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğini dersin hedeflerine ve konusuna göre seçse de liderlik özelliklerini uygulayamadığı sürece öğretimde etkinliği yürütemez. Öğretmen, öğretimdeki etkililiğini öğretim liderliği rollerini yaşayarak gösterebilir (Can, 2011, s.133). Öğretimsel liderlik, eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik şeklidir. Bu liderlik şekli okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretimsel liderlik kavramı, etkili okul araştırmalarının temelini oluşturmuştur. Öğretimsel liderlik okul yöneticisinin klasik rol ve liderlik anlayışını derin bir biçimde değiştirmiştir. Eski liderlik kuramlarında okul yöneticisinin bir takım yönetsel rolleri ön plana çıkarken, öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirmeye odaklanılmıştır (Çelik, 2003, s.204). Öğretimsel liderlik, öğretim üzerine odaklanan bir liderlik şeklidir. Dolayısıyla böyle bir liderlik davranışı eğitim yoluyla elde edilebilir. Bu liderlik kuramı öğretimsel liderin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini savunmaktadır. Çelik'e göre öğretimsel liderlik yaklaşımının dayandığı temelleri;

1. Öğretim eğilimli davranışlar oluşturmaktadır. Öğretimsel lider bütün enerjisini okuldaki öğretimin gerçekleştirilmesi yönünde harcamaktadır.

2. Öğretimsel liderlik, okul yönetiminde etkili okul yaklaşımını doğurmuştur. Öğretimsel liderlik yaklaşımıyla etkili okul araştırmaları hız kazanmış ve etkili okulun temelinde güçlü bir öğretimsel davranışın yattığı sonucuna varılmıştır.

3. Öğretimsel liderlik ile öğrenme liderliği arasında yakın bir ilişki bulunur. Öğretimsel liderlik, okul ve özelliklede sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesi üzerine odaklaşırken, öğrenme liderliğinde okul genelindeki örgütsel öğrenme üzerinde yoğunlaşmaktadır.

4. Okul idarecisi öğretimsel lider olarak yetiştirilebilir. Öğretimsel liderlik bazı kişisel özelliklere sahip olmadan çok, bir yetimse biçimini gerektirmektedir.

Okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik bazı lisansüstü eğitim programlarında öğretimsel liderlik konusu yer almıştır.

5. Öğretimsel liderlik, okulun misyonunu açıkça tanımlar. Okulun temel misyonu öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretmenler odasında okulun misyonuna ilişkin farklı bakış açıları olduğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon çevresinde birleştirmek güçleşir. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonu geliştirmek amaçlanmaktadır.

6. Öğretimsel lider, öğretimde kalite kontrolünü sağlar. Öğretim kalitesindeki düşüklüğü önlemeye çalışır. Öğretimsel liderlik kalite açısından değerlendirildiği zaman, öğretimin kalitesini kontrol etmeye yönelik bir liderlik yaklaşımı olarak görülebilir. Öğretimsel liderliğin öğretim gibi özel bir alana yönelmesi, çok değişkenli örgütsel faktörleri içermemesi, özellikle okulun içindeki öğretimsel davranışlara önem vermesi ve okulu köklü bir dönüşüme sürükleyememesi, bu kuramın temel sınırlılıkları olarak görülebilir (Çelik, 2003, s.225). Buna bağlı olarak; öğretimsel liderlik öğretimin kalitesini arttırırken, eğitim-öğretim sürecinde çeşitli sınırlılıklara da sebep olabildiği görülmektedir.

Jenkins (1991) 'e göre; öğretimsel lider, uzmanlığa dayanarak eğitim ve öğretim görevlerini yerine getiren, yönetim süreçlerini verimli bir şekilde kullanabilen, başarılı bir iletişimci ve örnek olan, örgüt kültürünü oluşturan liderdir. Öğretimsel liderin kendi içinde çelişmeyen bir eğitim felsefesi olmalı, sahip olunan vizyonu uygulamalı, kendi kendine yöneten takım modelini kullanmalı, ihtiyaç halinde sürece etki etmeli, planlı ve programlı bir öğretim alanı oluşturmalıdır. Öğretimsel liderlik; özverili olabilme , değişime ve gelişime açık olabilme, devamlı gelişme ve geliştirme gerektirir. Bununla birlikte; okulun amaçlarına ulaşabilmek için okul yöneticisi, öğretmenler ve okulla ilgili kişi ve

kuruluşların işbirliği içinde çalışabilecekleri örgüt ikliminin yaratılması gerekir. Öğretimsel liderliğin temeli yedi aşamadan oluştuğu görülmektedir. Bunlar; koordinasyon, problem çözme, öğretmenlerin yönetimi ve geliştirilmesi, değerlendirilmesi, öğretimsel yönetim ve destek, kaynak yönetimi ve kalitenin kontrol edilmesidir. (Akt : Keşan,Kaya, 2011, s.26 ).Öğretimsel liderlik rollerini yerine getirebilen öğretmen yada yöneticiler aynı zamanda örgüt kültürüne de olumlu etkilerde bulunması açısından önemli olduğu görülmektedir.

Şişman'a (1997) göre ; öğretimsel liderlik okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığı ile yerine getirmesini sağladığı davranışlar olmaktadır. Diğer taraftan öğretim liderliği sadece okul müdürüne özgü bir özellik değil, öğretim işi ile ilgili herkes (öğretmen, okul müdürü, müdür yardımcısı ve denetici) buldukları konuma göre birer öğretim lideri olmak durumundadır ( Akt ; Coşar, 2010, s.40).

Mc Evan'a (1994) göre; öğretimsel liderliği tanımlamak ve öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla yurt dışında ve özellikle ABD'de birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bir tanesinde öğretimsel lider olarak belirlenen bazı okul yöneticilerinin liderliği nasıl algıladıkları ifade edilmiştir. Tanımlara bakıldığında öğretimsel liderliğin, “eğitim işinde başarılı olabilmek için idareciler, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurulunu birlikte çalışabilecekleri bir örgüt atmosferinin oluşturulması gereklidir.” şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Bir başka açıdan yapılan bir tanımda öğretimsel liderlik; “belirli amaçları olan, eğitim süreçleri ve öğrenme biçimleri konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk alabilen, becerileri ve tutumları yeterli, sonsuz enerjiye sahip olan kişidir. ”

şeklinde tanımlanmıştır. Araştırmadaki başka bir tanım ise; “öğretme ve öğrenmeyle beslenen, sürekli olarak tüm öğrencilerin öğrenebileceği atmosferi ve öğretim ortamını ne şekilde organize edebilirim diye düşünebilen kişidir.” şeklinindedir. Bu tanımlara bağlı olarak; öğretimsel liderlik, eğitim ve öğretim sürecini oluşturan unsurları geliştirebilecek oluşumların arandığı bir süreç olarak değerlendirildiği görülmektedir (Akt : Aksoy, 2006,s. 13) . Bu tanımlara bağlı olarak; eğitim-öğretim sürecinde sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirebilme düzeyleri, eğitim - öğretim süreci için son derece önemlidir. Rollerin gerçekleştirilebilme düzeyleri eğitim ve öğretimin daha verimli, etkili olmasını sağlayabileceği gibi süreçteki kalitenin artması anlamında önem taşıdığı görülmektedir.

#### **1.1.5. Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları**

“Bu araştırmada, Hallinger (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim Sistemine uyarlanarak Türkiye’de öğretimsel liderlikle ilgili yapılan ilk araştırmanın, öğretimsel liderlik davranış modelini temel alarak, sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına uyarlanan üç temel boyut ve bu temel boyutlara ilişkin on görev boyutu ile ilgili davranışlardan oluşmaktadır. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları;

##### **1.1.5.1. I. BOYUT: Okulun Misyonunu Tanımlama**

*A. Okulun Amaçlarını Geliştirme:* Sınıf rehber öğretmenin; dersin amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar eklemesi, öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirlemesi ve Milli Eğitimin

Genel Amaçları ile tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirlemeye ilişkin davranışlarından oluşmaktadır.

**B. Okulun Amaçlarını Açıklama:** Sınıf rehber öğretmenin; okulun amaçlarını sınıftaki öğrencilere açıklaması, okulun amaçlarını okul aile birliği toplantılarında veya diğer toplantılarda öğrenci velilerine açıklaması, öğrencilerle sohbet sırasında onların dikkatini okulun amaçlarına çekmesi, kurul toplantılarında öğretmenler ile okulun amaçlarını tartışması, bir dersin öğretim programını geliştirirken okulun amaçlarını esas alması, okulun amaçlarını afiş, poster ve diğer araçlarla öğrencilere duyurması ve öğrenci toplantılarında okulun amaçlarına dikkati çekmesine yönelik davranışlardan oluşmaktadır.

#### **1.1.5.2. II. BOYUT: Okulun Amaçlarını Açıklama**

**C. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme:** Sınıf rehber öğretmenin; sınıfta düzenli olarak gözlem yapması, sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları ödev ve diğer çalışmaları dikkate alması, öğrencileri değerlendirirken okulun amaçlarını ölçüt alması, gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini belirlemesi, gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini belirlemesi, öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini öğrenci dosyasında belirtmesi, öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini öğrenci dosyasında belirtmesi, öğrencilere öğretim uygulamalarındaki gözlemlerim hakkında bilgi vermek için zaman ayırması ve öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları konusunda diğer öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunmasına yönelik davranışlardan oluşmaktadır.



**D. Eğitim Programını Koordine Etme:** Sınıf rehber öğretmeninin; öğretim programının okulda uygulanması sırasında sınıf içi koordinasyonu sağlaması, zümre öğretmenleri veya şube öğretmenler kurulu toplantısında diğer öğretmenlerle aynı amaçlar doğrultusunda çalışmak için onlara yardımcı olması, sınıfta öğrencilere uygulanan öğretim programının amaçlarının üst düzeyde gerçekleştiği konusunda karar verirken sınıfta yapılan sınav sonuçlarından yararlanması, ders dışı etkinliklerin amaçlarının derslerin özel amaçları ile tutarlı olmasını sağlaması, sınıf öğretim programında yer alan amaçların kapsamı kapsamadığını görmek için yıllık planı incelemesi, eğitim ve öğretim etkinliklerini yıllık plana uygun olarak yürütmesi, eğitimle ilgili materyallerin incelenmesi ve seçimine aktif olarak katılması ve yıllık ve ünite planlarını yaparken aynı sınıfa derse giren öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışması davranışlarından oluşmaktadır.

**E. Öğrenci İlerlemesini İzleme:** Sınıf rehber öğretmeninin; öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlaması, öğrencilerin derslerdeki başarılarını konusak için öğrencilerle görüşmesi, öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanması, sınav sonuçlarını zamanında ilan etmesi, okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi vermesi, sınıftaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi vermesi, sınav sonuçları ve gözlemlerime göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirlemesi, sınıfta özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alması, özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemleri alması ve sınav sonuçlarına göre öğrenme eksikliği olan öğrencileri yetiştirmek için gerekli önlemleri alması davranışlarından oluşmaktadır.

### 1.1.5.3. III. BOYUT: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

**F. Öğretim Zamanını Koruma:** Sınıf rehber öğretmenin; ders süresi içerisinde anons yapılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşmesi, ders süresi içerisinde öğrencilerin idareye çağrılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşmesi, geç kalan veya dersten kaçan öğrencilerin boşa geçen öğretim zamanını telafi etmek için önlem alması, öğretim zamanını yeni becerilerin ve kavramların öğrenilmesinde kullanması, yoklamalara fazla zaman harcamamak için öğrenci isimlerini ezberlemesi ve ders için gerekli olan malzeme, araç ve gereci derse girmeden önce hazır duruma getirmesi davranışlarından oluşmaktadır.

**G. Varlığını Hissettirme:** Sınıf rehber öğretmenin; teneffüslerde ve ders dışı zamanlarda öğrencilerin görünse isteklerini karşılamak için zaman ayırması, ders dışı eğitim etkinliklerine katılması, öğlen yemekleri ve teneffüslerde öğrencilerle birlikte olmaya çalışması ve öğrencilerin sorunları olduğunda her an onların yanında olmaya özen göstermesi davranışlarından oluşmaktadır.

**H. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme:** Sınıf rehber öğretmenin; üstün başarı gösteren öğrencilerin okulun şeref tablosunda yer verilerek onların ödüllendirilmesini sağlaması, öğrencileri çalışmalarından dolayı ödüllendirmek için toplantılardan yararlanması, gösterdikleri çaba ve başarılarından dolayı öğrencileri övmesi, öğrencilerin başarılarını öğrenci dosyasına islemesi ve öğrencilerin başarılarından haberdar etmek için velilerle iletişim kurması davranışlarından oluşmaktadır.

**I. Mesleki Gelişimini Sağlama:** Sınıf rehber öğretmenin; mesleki gelişim olanaklarından haberdar olması, okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim

etkinliklerine katılması, alanı ile ilgili dergi ve makaleleri düzenli bir şekilde takip etmesi, hizmet içi eğitimde kazandığı becerileri sınıfında uygulaması, öğretim hedeflerine ulaşabilmek için eğitim araç ve gereçlerini etkili bir şekilde kullanması, eğitim öğretim konusundaki konferanslara katılması, mesleki gelişime ilişkin öğretim konusunda diğer öğretmenlerden gelecek görüşme teklifleri için zaman ayırması ve hizmet içi eğitim sonuçlarını diğer öğretmenlerle paylaşması davranışlarından oluşmaktadır.

*J. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama:* Sınıf rehber öğretmenin; öğrencilerin değişik derslerdeki başarı düzeylerini belirlemek için standartlar koyması, derse zamanında başlaması ve ders süresince öğretim etkinliklerinde bulunması, farklı özelliklerdeki öğrencilerin beklentilerini belirlemesi, okulun eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini desteklemesi, sınıfın eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini desteklemesi ve öğrencileri ile ilgili sürekli yüksek beklentiler geliştirmesi davranışlarından oluşmaktadır.

## **1.2. Problem**

Sınıfı yönetme görevini üstlenen öğretmenin etki alanı, sınıf ortamıyla sınırlı değildir. Öğretmen, sınıf içinde ve dışında etkili bir liderlik davranışı gösterebilmelidir. Öğretmen çok değişik beklentilere sahip öğrencileri ortak bir amaca yönlendirmek zorundadır. Öğretmenin liderliği, öğrenme ve öğretim üzerinde olduğu kadar, öğrencilerin davranışlarını yönlendirme açısından da büyük önem taşımaktadır (Çelik, 2002, s.191). Yapılan araştırmalar; liderin, onu izleyenlerin, örgütün ve ortamın özelliklerini liderliğin başlıca değişkenleri olarak ortaya çıkarmış bulunmaktadır. Bu duruma göre liderlik kişinin niteliği değil, bu değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkiler sonucudur (Bursalıoğlu, 2002, s.204). Bu anlamda; sınıf

içerisinde, öğretmenin gösterdiği liderlik davranışı; kendisinden, öğrencilerden ve sınıf ortamındaki koşullardan etkilenmektedir. Liderlik üzerinde yapılan çalışmalara dayalı olarak farklı liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Eğitim alanında ki liderlik çalışmaları özellikle de 1970’li yılların ikinci yarısından itibaren, öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan ve öğretim liderliği adı verilen bir konu üzerinde toplandığı görülmüştür (Gümüseli, 1996, s.7). Öğretimsel liderlik, okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Bu liderlik biçimi, okul yöneticisinin klasik rol ve yönetim anlayışını değiştirmiştir. Öğretimsel liderliğin temel hareket noktası öğretimin gerçekleştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik ve üretken bir çevre olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır (Çelik, 2003, s. 224). Öğretim liderliği, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin “öğrencilerin başarılı bir şekilde yetiştirilmesini sağlamak” olduğu gereğini hatırlatmasıdır. “Bilgi toplumunda eğitim sisteminin tek yapabileceği, öğrencileri öğrenmeye hazırlamaktan ibaret olduğu” görüşü egemen olduğuna göre aslında okulda, yöneticisi de öğretmeni de öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için vardır (Özden, 2010, s.147). Okulda sınıf rehber öğretmenlerinin lider olmaları öğretimin daha verimli, çalışmaların daha başarılı, faaliyetlerin daha kaliteli hale gelmesini sağlayabilir. Bu nedenle; okuldaki sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterebilmesi ve rollerini uygulayabilmesi son derece önemlidir. Bunun için; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; resmi ve özel okullardaki sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir? sorusunun cevaplandırılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

### 1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı; sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini belirlemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Resmi ve özel İlköğretim okulları sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik alt boyutlarına göre ( okulun amaçlarını geliştirme, okulun amaçlarını açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını koordine etme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme, mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, ) rollerini yerine getirmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Resmi ve özel İlköğretim okulları sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; öğretimsel liderlik alt boyutlarına göre ( okulun amaçlarını geliştirme, okulun amaçlarını açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını koordine etme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme, mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama,) görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Resmi ve özel İlköğretim okulları sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin ; öğretimsel liderlik alt boyutlarına göre (okulun amaçlarını geliştirme, okulun amaçlarını açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını koordine etme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme, mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, )

görüşleri arasında; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

#### **1.4. Önem**

Sınıf yönetiminde öğretmenin gösterdiği öğretimsel liderlik davranışları sınıfın ve okulun amaçlarını gerçekleştirme, eğitim ve öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve olumlu öğrenme ikliminin oluşturulmasını sağlar. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirip getirmediği önemli görülmektedir. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya koymasından önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde gerçekleştirdikleri ortaya konulacağından, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik konusunda ki eksiklikleri görülüp gerekli önlemler alınabilecektir. Araştırmanın sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmelerinin önemini ortaya koyup, sınıf öğretmenlerinin gerek fakültelerde gerekse hizmet içi öğretimle öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmeleri hususunda gerekli önlemlerin alınmasına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

#### **1.5. Varsayımlar**

1. Araştırmada kullanılan ölçek, resmi ve özel okullardaki öğretmenler tarafından doğru olarak anlaşılıp, yansız ve doğru olarak cevaplandırılacaktır.

2. Veri toplama araçları, araştırma amacıyla elde edilecek bilgiler için yeterlidir.

## 1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında; İstanbul ili Anadolu Yakası'nda ilköğretim okullarında görev yapan branş ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
- 2 . Araştırma, öğretim liderliği davranış modelinin üç boyutu olan;
  - a) Okulun Misyonunu Tanımlama,
  - b ) Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme,
  - c) Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme, ile sınırlandırılmış olup, öğretimsel liderliğe ilişkin diğer konular araştırma kapsamının dışında tutulmuştur.

## 1.7. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan tanımlar aşağıdaki anlamlarında değerlendirilmelidir.

**Sınıf Rehber Öğretmeni :** İstanbul ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerdir.

**Öğretimsel Liderlik:** Hallinger ve Murphy (1985)'e göre; öğretim liderliği genel olarak eğitim programı akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri

**Yönetim:** Yönetim ise, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder (Bursalıoğlu, 2002, s.14).

**Yönetici:** Bir zaman dilimi içerisinde ve değişken çevre koşulları altında belirli birtakım amaçları gerçekleştirmek üzere maddî ve beşeri üretim faktörlerini uyumlu bir şekilde bir araya getiren ve çalıştıran kimsedir (Eren, 1996, s.6).

## 1.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 1.8.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şişman (1997) tarafından Eskişehir ili il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri öğretim liderliği davranışlarını ne ölçüde yerine getirdiklerini ve okul müdürlerinin söz konusu davranışları yerine getirme düzeylerinin bireysel ve örgütsel bazı değişkenlere göre belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğretimsel liderlik davranış boyutlarını;

1. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması

2. Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi

3. Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi

4. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi

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

İlköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin, öğretim liderliği kapsamında yer alan davranışları ne ölçüde gösterdiklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, anket tekniğinin ve öğretmenlerin algılarının sınırlılıkları yanında, söz konusu okullarda görevli okul müdürlerinin grup içinde değerlendirilmiş olmasının da sınırlılıklarını taşımaktadır. Ancak ulaşılan sonuçlar, bu öğretim kademesinde görevli okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına göre bazı bilgileri vermektedir. Buna bağlı olarak; araştırma kapsamına alınan ilköğretim okullarında, okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin sonuçlar okullar genelinde, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılamalarına göre okul müdürlerinin; okul amaçlarının belirlenmesi



ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutları kapsamında yer alan öğretim liderliği davranışları, ortalama olarak okul müdürlerince “çoğunlukla” yerine getirilmektedir. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda yer olan okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ise öğretmenlerin algılamalarına göre ortalama olarak “ara sıra” gerçekleşmektedir. Bu sonuç araştırmanın uygulandığı gruptaki değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu vb.) bağlı olarak farklı çıkmış olabilir. İlköğretim okulu müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının, müdürlerin yöneticilik kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenirken; ilköğretim okulu müdürlerinin belirtilen bu beş boyut kapsamında yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, bütünde değerlendirilmesi ve müdürlerin yöneticilik kıdemine göre karşılaştırılması sonucu, söz konusu davranışların gösterilmesiyle ilgili olarak kıdemli müdürler lehine anlamlı bir fark vardır. Bu farkın nedeni; öğretmenlerin, öğretimsel liderlik rollerinin gerçekleştirme düzeyinin yüksek çıkmasının zamanla doğru orantılı olduğunu düşünmeleri olabilir.

İlköğretim okullarının, içinde yer aldıkları sosyo-ekonomik çevreye göre gruplandırılarak okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılamalarının, okulun bulunduğu çevre yönünden karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlara göre; ilköğretim okulu müdürlerinin belirtilen beş boyut kapsamında yer alan öğretim davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının, okulun bulunduğu çevre yönünden karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlara göre, beş boyutta yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin algıları arasında okulun bulunduğu çevre yönünden genelde anlamlı bir fark bulunamamıştır. İlköğretim okullarının, akademik başarıları yönünden, başarı düzeyi yüksek ve başarı düzeyi

düşük okullar olarak sınıflandırılarak okul müdürlerinin beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının söz konusu okul kümelerine göre karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlara göre; ilköğretim okulu müdürlerinin, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, okulların akademik başarı düzeylerine bağlı olarak karşılaştırılması sonucunda okul kümeleri arasında akademik başarı düzeyi yüksek okullar lehine bu boyutta anlamlı bir fark vardır. Diğer davranış boyutlarına ilişkin okulların akademik başarı düzeyine bağlı olarak karşılaştırılması sonucunda öğretmen algılamaları arasında anlamlı bir fark yoktur (Akt. Buyrukçu, 2007 s.41).

Akgün 'e göre (2001) Türkiye'de öğretim liderliği ile ilgili yapılan ilk nitel araştırma olma özelliğini taşımaktadır. Araştırma Hallinger (1983) tarafından oluşturulan ve Gümüseli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanan öğretimsel liderlik modeli kullanılmıştır. Bu model nitelik araştırması yöntemiyle görüşme tekniği kullanılarak on okul müdürü ve on öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada öğretimsel liderlik davranışları; Okulunuzun amaçlarını geliştirmek için ne tür çalışmalar yapmaktasınız? Okulunuzun amaçlarını kimlere ve nasıl açıklamaktasınız? Okulda öğretimi denetleme ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili çalışmalarınız nelerdir? Okulda eğitim programını koordine etme çalışmalarınız nelerdir? Okulda öğrenci başarısını izlemeye yönelik çalışmalarınız nelerdir? Okulda öğretim zamanını koruma ve iyi kullanmaya yönelik etkinlikleriniz nelerdir? Okulda varlığınızı nasıl hissettirirsiniz? Okulda öğretmenleri çalışmaya nasıl özendirirsiniz? Okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için ne tür etkinlikler yapmaktasınız? Okulda akademik standartlar geliştirme ve uygulama çalışmalarınız nelerdir? Okulda öğrencileri öğrenmeye

özendirme için ne tür etkinliklerde bulunmaktasınız? sorularına cevap aramış ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

Öğretim Liderliği Davranış Boyutlarından okulun misyonunu tanıma boyutuna ilişkin olarak; okul müdürlerinin, okulun amaçlarını geliştirmede, öncelikli görevlerinin okulun amaçlarını Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda gerçekleştirmek olduğu; öğretmenleri bölgesel ve yerel özelliklerle ilgili amaçlar belirlemesi konusunda herhangi bir çalışmalarının olmadığı, asıl görevlerinin ilköğretimin amaçları doğrultusunda öğrencileri yetiştirmek olduğu; bölgesel ve yerel özelliklerle ilgili çalışmalarının daha çok öğrencilerin geldikleri sosyo- kültürel çevre ile bağdaştırdıkları bu doğrultuda öğretmenleri teşvik ettikleri ve teşvik etmelerine rağmen yeterli olmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak üst düzeyde amaç belirlemedikleri, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için öğrenci başarısını artırmaya yönelik etkinlikler yaptığı ve bu doğrultuda öğretmenleri teşvik ettikleri; öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirleme ile ilgili bir etkinliğin olmadığı; bunun dışında amaçları geliştirici etkilere yer verdikleri ve yine bu yönde öğretmenleri teşvik ettikleri görülmektedir. Okulların amaçlarını açıklamada; öğretmenlere, öğrencilerine, velilere ve çalışan personele açıkladıkları; okulun amaçlarını, öğretmenlere sohbet ve kurul toplantılarında, velilere okul- aile birliği toplantılarında, törenlerde ve veli-öğretmen görüşmelerinde, öğrencilere ise öğretmenler vasıtasıyla açıkladıkları görülmüştür.

Öğretim liderliği davranış boyutlarından eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutuna ilişkin olarak; öğretimi denetleme ve değerlendirmede; mevzuata uygun olarak gözlem yaptıkları; değerlendirmede okulun amaçlarını ölçüt aldıkları; değerlendirmede öğrencilerin yapmış olduğu ödev ve diğer

çalışmalarını dikkate alınmadığı; öğretmenlerin değerlendirilmesinde onların belirgin güçlü ve zayıf taraflarını belirledikleri ve bunları sicil raporlarına yazdıkları yine sicil raporlarında öğretmenlerin zayıf yönlerini az belirttikleri; toplantı ve karşılıklı görüşmelerde gözlem sonrası öğretmenlere bilgi verdikleri görülmüştür. Eğitim programını koordine etmede; eğitim programının okulda uygulanması sırasında koordinasyonu sağladıkları; okulda uygulanan programın etkililiği ile ilgili karar verirken okulda yapılan sınav sonuçlarından yararlandıkları; ders içi ve ders dışı eğitim etkinliklerinin amaçlarla tutarlı olmasını sağlamaya çalıştıkları; eğitim programlarına uygun olarak yıllık planların yapıldığı bu planların incelendiği ve bu planlara uygun olarak öğretim etkinliklerinin yürütüldüğünü kontrol ettikleri; araç-gereçlerin incelenmesi ve seçiminde aktif olarak katılmadıkları bu görevi öğretmenlere bıraktıkları görülmüştür. Öğrenci başarısını izlemede; öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarında az yararlandıkları; öğrencilerin başarıları hakkında öğretmenlerle konuşma yaptıkları; okuldaki eğitim etkinliklerinin başarıları hakkında öğretmen ve öğrencilere bilgi verdikleri; özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirledikleri ancak onlarla ilgili gerekli önlemleri alamadıkları; öğrenme yetersizliği olan çocuklar için belli etkinlikler düzenledikleri ve öğretmenleri teşvik ettikleri; özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesinde herhangi bir çalışmalarının olmadığı fakat öğretmenleri teşvik ettikleri görülmüştür. Öğretim liderliği davranış boyutlarında olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutuna ilişkin olarak; öğretim zamanını korumada, ders zamanında eğitim ve öğretim faaliyetlerini kesecek bir davranışta bulunmadıkları, öğretim zamanının etkili olarak kullanılmasını yeterince kontrol edemedikleri görülmüştür. varlığını hissettirmede

ise ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini kabul ettikleri fakat görüşmek için sınıf ziyaretlerini çok az yerine getirdikleri, ders dışı eğitim etkinliklerine katıldıkları, derslerin boş geçmesini önledikleri görülmüştür. Varlığını hissettirme ile ilgili olarak; okul müdürlerinin, varlığını daha çok davranışları ile hissettirdikleri, makam odasının dışında okulun her yerinde görünür kişi oldukları, öğretmenlerin okul müdürünü kabullenmesinin önemli olduğunu ve otoriter bir anlayışta olmadıkları yönünde okul müdürleri ve öğretmenlerin görüş birliği içinde oldukları görülmüştür. Öğretmenleri çalışmaya özendirilmeme; öğretmenlerin gösterdiği çaba ve başarıları çevreye açıkladıkları ve övdükleri, öğretmenlerin başarılarını özlük dosyalarına işleme davranışını çok az yerine getirdikleri, öğretmenlerin özel çabalarını ödüllendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamada; öğretmenleri mesleki gelişim olanaklarından haberdar ettikleri, hizmet-içi eğitim faaliyetlerinde bulunmadıkları ancak bu konuda öğretmenleri teşvik ettikleri, öğretmenlere kaynak sağlamak için çaba sarf ettikleri fakat kaynak kişi olarak yeterli davranışı gösteremedikleri, öğretim konusunda öğretmenlerle görüşmeye zaman ayırdıkları, yeterince hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılmadıkları görülmüştür. Akademik standartlar geliştirme ve uygulamada; öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için belirli standartlar belirlemedikleri ve öğrencilerin beklentilerinin belirlenmesi davranışını yeterince yapmadıkları, öğretmenleri derse zamanında başlamaya ve ders süresince öğretim etkinliklerinde bulunmaya teşvik ettikleri ve okulun eğitim standartlarını gerçekleştiren öğretmenleri destekledikleri görülmüştür. İlköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin, öğretimsel liderliğe ilişkin gösterdikleri davranışlarla ilgili görüşler arasında genellikle fikir birliği içinde oldukları görülmüştür. Fakat olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutunda

belli görev boyutlarına ilişkin davranışlarda farklı görüşler bildirmişlerdir. Varlığını hissettirme görev boyutu içerisinde; okul müdürleri görüşmeye zaman ayırdıklarını ve görüşmek için sınıfları ziyaret ettiklerini ifade ederken, öğretmenler bu tür etkinliklerde okul müdürlerinin yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama görev boyutu içerisinde; okul müdürleri, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmadıklarını belirtirken, öğretmenler, okul müdürlerinin bu tür etkinlikleri yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Akademik standartlar geliştirme ve uygulama görev boyutu içerisinde; okul müdürleri ve öğretmenlerin, öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesinde standart koyma etkinliklerinde okul müdürlerinin yeterli olduğu yönünde görüş birliği içinde oldukları ve bu tür etkinliklerin yapıldığını belirtirken; öğrencilerin beklentilerinin belirlenmesi etkinliklerinde okul müdürleri, bu tür davranışları gösterdiklerini belirtirken; öğretmenler, okul müdürlerinin yetersiz olduklarını ve bu tür davranışları kendilerinin yaptıklarını ve okul müdürlerine bu konularda danışmanlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Resmi ve özel ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında; özel ilköğretim okullarının, öğrenci başarısını izleme görev boyutunda, özel eğitimle ilgili faaliyetlerde yeterli olmadıkları, öğretmenleri çalışmaya özendirme görev boyutu içerisinde, ödüllendirme etkinliklerinde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama görev boyutu içerisinde; kaynak kişi olarak okul müdürü davranışlarında ve öğrencileri öğrenmeye özendirme görev boyutunda; velilerle ilişki kurma etkinliklerinde özel ilköğretim okulu müdürlerinin daha yeterli oldukları görülmüştür. İlköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin çoğunlukla görüş

birliği içinde olarak; okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını genellikle gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır ( Akt :Coşar, 2010, s.55-60 ).

### **1.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Hallinger (1983) tarafından yapılan araştırmada California'da San Jose kenar mahallelerindeki on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışı ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için kısa adı PIMRS (Principal Instructional Managemet Rating Scale) olan ve sonradan birçok araştırmada da kullanılan bir araç geliştirek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulanmıştır (Akt. Gümüşeli, 1996, s.81-82).

Genel olarak müdürlerin eğitim programı ve öğretim yönetimine ilgi dereceleri, literatürdeki beklentilerden daha yüksek olmuştur. Bununla beraber, belirli politikalar uygulamalar ve davranışlar bakımından okullar arasında farklılıklar görülmüştür. Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun içinde öğrencilerle sık ilişki kurmaya ve sürdürmeye çok az çaba gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu durumun amaçları açıklama, öğrenci başarısını izleme ve varlığını hissettirme görevlerinde daha yoğun olarak hissedildiği ortaya çıkmıştır.

Okulların çoğunun öğretim zamanını korumaya ilişkin politika ve uygulamalardan yoksun olduğu; bunun aksine, müdürlerin öğretim zamanının etkili kullanılması için sınıf uygulamalarını izlemeye çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.

Müdürlerin öğretmen çabaları ve başarısını nadiren açıkça desteklediği anlaşılmıştır. Bunun yerine, öğretmenleri güdülemek için onları özel olarak kabul etme ve sicil raporlarına olumlu not yazma davranışlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Müdürlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin tümünde

düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı anlaşılmıştır. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. İncelenen araştırmada; küçük okulların müdürlerinin büyük okul müdürlerine göre eğitim programı ve öğretimin yönetimi ile daha fazla ilgilendikleri anlaşılmıştır. Buna karşın okulun sosyo-ekonomik yapısı, özel program uygulama durumu ve okul-bölge ilişkileri gibi örgütsel değişkenlerin müdürün öğretim liderliği davranışlarını etkilemediği belirlenmiştir (Akt : Coşar, 2010, s.49-51).

### **1.8.3. Araştırmaları Değerlendirme**

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini (yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, medeni hal, örgütte çalışma süresi v.b) inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Önceki yıllarda özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri incelenmiştir. Sonuç itibariyle ilgili literatür tarandığında ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin çoğunlukla görüş birliği içinde oldukları görülmüştür. Ancak öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmek sadece okul müdürlerinin yerine getirmesi gereken bir davranış olmayıp aynı zamanda öğretmenlerinde yerine getirmesi gereken bir liderlik davranışıdır. Öğretimi gerçekleştirmek için; öğretmeninde birinci dereceden öğretimsel lider olması ve öğretimsel liderlik rollerini yerine getirebilmesi gerekmektedir.



## BÖLÜM II

### YÖNTEM

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini betimlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar , 2010, s.77).

#### 2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Anadolu Yakası ilçelerindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır (Tablo 2.1).

İlçe	Okul Sayısı	
	Resmi İÖÖ	Özel İÖÖ
Adalar	5	0
Ataşehir	34	6
Beykoz	48	3
Çekmeköy	20	4
Kadıköy	55	11
Kartal	39	6

Maltepe	41	5
Pendik	57	4
Sancaktepe	26	2
Sultanbeyli	24	3
Şile	9	0
Tuzla	26	1
Ümraniye	44	7
Üsküdar	69	18
<b>Toplam</b>	<b>497</b>	<b>70</b>

Okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevre özellikleri dikkate alınarak, Üsküdar İlçesinden 2 özel ve resmi, Kadıköy İlçesinden 3 özel ve 3 resmi, Maltepe İlçesinden 1 özel ve 3 resmi olmak üzere toplam 15 ilköğretim okulunda görev yapan ve rastgele (random) örnekleme yolu ile seçilen 367 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır (Tablo 2.2).

<b>Tablo 2.2. Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Dağılımı</b>				
İlçeler	Mevcut Öğretmen Sayısı		Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayısı	
	Resmi İÖÖ	Özel İÖÖ	Resmi İÖÖ	Özel İÖÖ
Kadıköy	1971	537	99	27
Maltepe	1574	274	79	14
Üsküdar	2211	745	111	37
<b>Toplam</b>	<b>5756</b>	<b>1556</b>	<b>289</b>	<b>78</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %78,7'si (289 kişi) resmi ve %21,3'ü (78 kişi) özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılım aşağıda verilmiştir (Tablo 2.3).

Değişken	Grup	Devlet Okulu		Özel Okul		Genel	
		F	%	F	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	163	56,4	43	55,1	206	56,1
	Erkek	126	43,6	35	44,9	161	43,9
Kıdem	1-10 yıl	42	14,5	18	23,1	60	16,3
	11-20 yıl	125	43,3	29	37,2	154	42,0
	21 yıl ve üstü	122	42,2	31	39,7	153	41,7
Öğrenim Durumu	Yüksek Okul	129	44,6	34	43,6	163	44,4
	Fakülte	160	55,4	44	56,4	204	55,6

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,1'i kadın ve %43,9'u erkektir. Öğretmenlerin büyük kısmı 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahipken, %44,4'ü bir yüksek okul ve %55,6'sı 4 yıllık bir fakülte mezunudur.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini belirlemeye yönelik bu araştırma için Kişisel Bilgi Formu ve Öğretimsel Liderlik Ölçeğinden oluşan iki bölümlük bir anket uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formunda öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumu araştırılmıştır.

Öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirdiklerini belirlemek amacıyla ise Hallinger (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanan Öğretimsel Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” konusunda okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen anket, araştırmacı ve konu alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, Gümüşeli'nin de görüşleri alınarak sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına uyarlanmıştır.

Konu alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda orijinal ölçekte yer alan “*Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme*”, alt boyutu sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri arasında yer almaması yönünde görüş ifade etmeleri nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Böylece sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini araştırmayı amaçlayan ölçek üç boyut, bu boyutlara ilişkin on alt boyut ve 66 anket maddesinden oluşturulmuştur. Her bir ölçek maddesinin karşısında davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere beşli, Çok Az (1) ile Her Zaman (5) arasında yer alan bir seçenek verilmiştir.

Ölçeğin öğretmenlere uyarlanması sonucunda araştırmaya uygunluğunu incelemek üzere tekrar bir güvenilirlik çalışması yapılmıştır (Tablo 2.4). Ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için *Alpha* modeli kullanılmıştır. Alpha ( $\alpha$ ) katsayısının 0,70'in üzerinde olduğu durumlarda, alt boyutun güvenilirliğinin yüksek olduğu kabul edilmiştir. “Cronbach's Alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir” (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, s.89).

<b>Tablo 2.4. Öğretimsel Liderlik Ölçeği Güvenirlilik Testi (Cronbach' Alpha)</b>		
<b>Boyut</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
<b>I. Okulun Misyonunu Tanımlama</b>	<b>10</b>	<b>0,953</b>
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	3	0,887
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	7	0,938
<b>II. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme</b>	<b>27</b>	<b>0,985</b>
1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	9	0,961
2. Eğitim Programını Koordine Etme	8	0,962
3. Öğrenci İlerlemesini İzleme	10	0,951
<b>III. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme</b>	<b>29</b>	<b>0,972</b>
1. Öğretim Zamanını Koruma	6	0,872
2. Varlığını Hissettirme	4	0,926
3. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	5	0,919
4. Mesleki Gelişimini Sağlama	8	0,938
5. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	6	0,794

Tablo 2.4'den de görüleceği üzere ölçeğin boyut ve alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları  $\alpha=0,792$  ile  $\alpha=0,985$  arasında olduğu bulunmuştur. Ölçeğin geneli, tüm maddeler üzerinden yapılan güvenilirlik testi sonucunda ise Cronbach' Apha değeri 0,926 olarak hesaplanmıştır. Bu da bize Öğretimsel Liderlik Ölçeği ile ölçeğin alt boyutlarını oluşturan maddeler arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve boyutların güvenilirliğinin (iç tutarlılığının) yüksek olduğunu göstermektedir.

#### **2.4. Verilerin Analizi**

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin tümü SPSS 17,0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) ile analize tabi tutulmuştur.

Araştırma ile elde edilen verilerle ilgili aşağıdaki istatistiki çözümler yapılmıştır:

1. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini özetlemek açısından, değişkenlerinin frekans ( $N$ ) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır (Tablo 2. 3).
2. Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik Ölçeği, alt boyutları ve bu boyutları oluşturan maddelerden aldıkları puanların ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma ( $ss$ ) değerleri hesaplanmıştır.
3. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin görev yaptıkları okulun türü, cinsiyet ve mezuniyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi uygulanmıştır.
4. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, anlamlı fark olduğu durumlarda hangi kıdem grupları arasında fark olduğunu araştırmak üzere ise post-hoc Scheffe testi yapılmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ( $p < .05$ ) bulunduğu bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar "anlamlı" olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

## **BÖLÜM III**

### **BULGULAR ve YORUM**

#### **3.1. İlköğretim Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Yerine Getirilme Düzeyine İlişkin Görüşleri**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel liderlik ölçeği ile alt boyutlarına ilişkin algılama düzeylerini görmek üzere önce (kişisel özelliklerine bakılmaksızın), ölçekler ve alt boyutları için verdikleri ortalama puanlar genel olarak ele alınmış, daha sonra ise ölçek ve alt boyutlarını algılama düzeylerinde demografik (kişisel) özelliklerine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin istatistiksel analizlere geçilmiştir. Bulgular ve bunlara ait sonuçlar, araştırmanın amaçlarına uygun bir sıra ile tablolar halinde, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

##### **3.1.1. Sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerine ait betimsel analizler**

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini araştırmayı amaçlayan öğretimsel liderlik ölçeği, üç boyut, bu boyutlara ilişkin on altı boyut ve 66 anket maddesinden oluşturulmuştur. Her bir ölçek maddesinin karşısında davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere beşli, Çok Az (1) ile Her Zaman (5) arasında yer alan bir seçenek verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden kendileri açısından en uygun buldukları seçeneği göre işaretleme yapmaları istenmiştir. Seçenekler ve puan aralıkları şöyledir;

<b><u>Seçenek</u></b>	<b><u>Puan Aralığı</u></b>
Çok az	1,00-1,80
Az	1,81-2,60
Ara sıra	2,61-3,40
Çoğunlukla	3,41-4,20
Her zaman	4,21-5,00

Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin boyut ve alt boyutlarında yer alan madde sayıları aşağıda, Tablo 3.1’de verilmiştir.

<b>Tablo 3.1. Öğretimsel Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Sayıları</b>	
<b>Boyut</b>	<b>Madde Sayısı</b>
<b>I. Okulun Misyonunu Tanımlama</b>	<b>10</b>
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	3
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	7
<b>II. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme</b>	<b>27</b>
1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	9
2. Eğitim Programını Koordine Etme	8
3. Öğrenci İlerlemesini İzleme	10



<b>III. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme</b>	<b>29</b>
1. Öğretim Zamanını Koruma	6
2. Varlığını Hissettirme	4
3. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	5
4. Mesleki Gelişimini Sağlama	8
5. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	6

### **Boyut I: Okulun Misyonunu Tanımlama**

Okulun Misyonunu Tanımlama iki alt boyuttan oluşmakta olup, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okulun Amaçlarını Geliştirme” ve “Okulun Amaçlarını Açıklama” alt boyutlarına ilişkin görüşlerine ilişkin hesaplanan ortalama puanlar aşağıda, Tablo 3.2. ve 3.3’de verilmiştir.

<b>Tablo 3.2. Öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlama Boyutuna İlişkin Görüşleri (N=367)</b>		
<b>Boyut ve Alt Boyutlar</b>	$\bar{X}$	ss
<b>I. Okulun Misyonunu Tanımlama</b>	<b>3,67</b>	<b>1,15</b>
1. Okulun Amaçlarını Geliştirme	3,56	1,28
2. Okulun Amaçlarını Açıklama	3,78	1,10

Tablo 3.2’da araştırmaya katılan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlama ile ilişkin görüşlerine ait betimsel istatistikler verilmiştir. Buna göre, öğretmenler öğretimsel liderliğin okulun misyonunu tanımlama davranışını ‘Çoğunlukla’ yerine getirdiklerini düşündükleri görülmektedir ( $\bar{X}_{Okulun\ Misyonunu\ Tanımlama}=3,67\pm 1,15$ ). Alt boyutlara bakıldığında da, öğretmenler okulun amaçlarını açıklama davranışını, okulun amaçlarını geliştirme

davranışından daha fazla gösterdiklerini düşündükleri görülmektedir ( $\bar{X}_{Okulun Amaçlarını Geliştirme}=3,56\pm1,15$ ;  $\bar{X}_{Okulun Amaçlarını Açıklama}=3,78\pm1,15$ ).

<b>Tablo 3.3. Öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlama Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=367)</b>		
<b>Alt Boyut Maddeleri</b>	$\bar{X}$	ss
<b>1. Okulun Amaçlarını Geliştirme</b>		
01. Dersin amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar eklerim.	3,59	1,45
02. Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirlerim.	3,54	1,44
03. Milli Eğitimin Genel Amaçları ile tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirlerim.	3,56	1,36
<b>2. Okulun Amaçlarını Açıklama</b>		
04. Okulun amaçlarını sınıftaki öğrencilere açıklarım.	3,72	1,37
05. Okulun amaçlarını okul aile birliği toplantılarında veya diğer toplantılarda öğrenci velilerine açıklarım.	3,78	1,27
06. Öğrencilerle sohbet sırasında onların dikkatini okulun amaçlarına çekerim.	3,74	1,29
07. Kurul toplantılarında öğretmenler ile okulun amaçlarını tartışırım.	3,84	1,24
08. Bir dersin öğretim programını geliştirirken okulun amaçlarını esas alırım.	3,76	1,33
09. Okulun amaçlarını afiş, poster ve diğer araçlarla öğrencilere duyururum.	3,80	1,36
10. Öğrenci toplantılarında okulun amaçlarına dikkati çekerim.	3,83	1,19

Öğretmenlerin “Okulun Amaçlarını Geliştirme” alt boyutunda yer alan davranışlara ilişkin ifadelere verdikleri ortalama puanların 3,54 ile 3,59 arasında ‘Çoğunlukla’ düzeyinde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama puan  $\bar{X}=3,59$  ile “01. Dersin amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar eklerim” ifadesine verilmiştir.

En düşük puanlanan ifade ise  $\bar{X}=3,54$  ile “02. Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirlerim” ifadesi olmuştur.

Öğretmenlerin “Okulun Amaçlarını Açıklama” alt boyutunda yer alan davranışlara ilişkin ifadelere verdikleri ortalama puanların ise 3,72 ile 3,84 arasında ve yine ‘Çoğunlukla’ düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler okulun amaçlarını açıklama konusunda en yüksek ortalama puanı  $\bar{X}=3,84$  ile “07. Kurul toplantılarında öğretmenler ile okulun amaçlarını tartışırım” ifadesine verilmiştir.

En düşük puanlanan ifade ise  $\bar{X}=3,72$  ile “04. Okulun amaçlarını sınıftaki öğrencilere açıklarım” ifadesi olmuştur. Öğretmenlerin okulun amaçlarını öğrencileri ile paylaşma konusunda biraz daha az istekli oldukları görülmektedir.

## Boyut II: Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme

Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Sınıf rehber öğretmenlerinin bu alt boyutlara ilişkin bulunan ortalama puanlar Tablo 3.4. ve 3.5’de özetlenmiştir.

Boyut ve Alt Boyutlar	$\bar{X}$	ss
<b>II. Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme</b>	<b>3,63</b>	<b>1,27</b>
1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	3,67	1,29
2. Eğitim Programını Koordine Etme	3,63	1,34
3. Öğrenci İlerlemesini İzleme	3,58	1,27

Tablo 3.4’den de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenleri “Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme” boyutuna ilişkin davranışları  $\bar{X}=3,63$  ile ‘Çoğunlukla’ düzeyinde gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler. Sınıf rehber öğretmenlerinin “Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme” boyutunun altında yer

alan üç alt boyuta ilişkin davranışları sergileme düzeylerine baktığımızda ise en çok “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme” ( $\bar{X}=3,67$ ) ve en az da “Öğrenci İlerlemesini İzleme” ( $\bar{X}=3,58$ ) davranışlarını gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ortalama puanlara genel olarak ise bakıldığında sınıf rehber öğretmenlerinin her üç alt boyuttaki davranışları da ‘Çoğunlukla’ düzeyinde gösterdikleri anlaşılmaktadır ve alt boyutların ortalama puanları birbirlerine çok yakındır. Alt boyutlarda yer alana davranışlara ilişkin sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri aşağıda, Tablo 3.5’da verilmiştir.

<b>Tablo 3.5. Öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=367)</b>		
<b>Alt Boyutlar ve Maddeleri</b>	$\bar{X}$	Ss
<b>3. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme</b>		
11. Sınıfta düzenli olarak gözlem yaparım.	3,78	1,41
12. Sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları ödev ve diğer çalışmalarını dikkate alırım.	3,72	1,40
13. Öğrencileri değerlendirirken okulun amaçlarını ölçüt alırım	3,73	1,28
14. Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini belirlerim.	3,83	1,30
15. Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini belirlerim.	3,26	1,59
16. Öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini öğrenci dosyasında belirtirim.	3,71	1,62

17. Öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini öğrenci dosyasında belirtirim.	3,61	1,44
18. Öğrencilere öğretim uygulamalarındaki gözlemleri hakkında bilgi vermek için zaman ayırırım.	3,72	1,57
19. Öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları konusunda diğer öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunurum.	3,64	1,62
<b>4. Eğitim Programını Koordine Etme</b>		
20. Öğretim programının okulda uygulanması sırasında sınıf içi koordinasyonu sağlarım.	3,62	1,44
21. Zümre öğretmenleri veya şube öğretmenler kurulu toplantısında diğer öğretmenlerle aynı amaçlar doğrultusunda çalışmak için onlara yardımcı olurum.	3,59	1,55
22. Sınıfta öğrencilere uygulanan öğretim programının amaçlarının üst düzeyde gerçekleştiği konusunda karar verirken sınıfta yapılan sınav sonuçlarından yararlanırım.	3,61	1,53
23. Ders dışı etkinliklerin amaçlarının derslerin özel amaçları ile tutarlı olmasını sağlarım.	3,65	1,48
24. Sınıf öğretim programında yer alan amaçların kapsamı kapsamadığını görmek için yıllık planı incelerim.	3,56	1,46
25. Eğitim ve öğretim etkinliklerini yıllık plana uygun olarak yürütürüm.	3,77	1,52
26. Eğitimle ilgili materyallerin incelenmesi ve seçimine aktif olarak katılırım.	3,77	1,47
27. Yıllık ve ünite planlarını yaparken aynı sınıfa derse giren öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışırım.	3,39	1,60

<b>5. Öğrenci İlerlemesini İzleme</b>		
28. Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlarım.	3,85	1,62
29. Öğrencilerin derslerdeki başarılarını konuşmak için öğrencilerle görüşürüm.	3,55	1,59
30. Öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanırım.	3,74	1,55
31. Sınav sonuçlarını zamanında ilan ederim.	3,64	1,64
32. Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi veririm.	3,53	1,49
33. Sınıftaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi veririm.	3,54	1,49
34. Sınav sonuçları ve gözlerime göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirlerim.	3,44	1,50
35. Sınıfta özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alırım.	3,51	1,52
36. Özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemleri alırım.	3,42	1,39
37. Sınav sonuçlarına göre öğrenme eksikliği olan öğrencileri yetiştirmek için gerekli önlemleri alırım.	3,61	1,43

Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme boyutunu oluşturan üç alt boyutta yer alan davranışlar ve sınıf rehber öğretmenlerinin bu davranışları gösterme düzeyleri Tablo 3.5'de verilmiştir.

Öğretmenler, “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme” alt boyutunda en çok “14. Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini belirlerim.” davranışını gösterdiklerini (‘Çoğunlukla’ düzeyinde;  $\bar{X}=3,83$ ), en az ise “15. Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini belirlerim.” davranışını gösterdiklerini (‘Ara sıra’ düzeyinde;  $\bar{X}=3,26$ ) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerde daha çok güçlü yanları dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, “Eğitim Programını Koordine Etme” alt boyutunda ise en çok “25. Eğitim ve öğretim etkinliklerini yıllık plana uygun olarak yürütürüm.” ve “26. Eğitimle ilgili materyallerin incelenmesi ve seçimine aktif olarak katılırım.” davranışlarını gösterdiklerini (‘Çoğunlukla’ düzeyinde;  $\bar{X}=3,77$ ), en az ise “27. Yıllık ve ünite planlarını yaparken aynı sınıfa derse giren öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışırım.” davranışını gösterdiklerini (‘Ara sıra’ düzeyinde;  $\bar{X}=3,39$ ) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin aynı sınıfa giren öğretmenlerle ünite planlaması aşamasında işbirliği yapma düzeylerinin çok yüksek olmadığı söylenebilir. Son olarak, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, “Öğrenci İlerlemesini İzleme” alt boyutunda “28. Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlarım.” ifadesindeki davranışını en çok gösterdiklerini ( $\bar{X}=3,85$  ile ‘Çoğunlukla’ düzeyinde) belirtmişlerdir. En düşük ortalama puan ise “34. Sınav sonuçları ve gözlerime göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirlerim.” ifadesindeki davranış olmuştur ( $\bar{X}=3,44$  ile ‘Çoğunlukla’ düzeyinde). Öğretmenlerin diğer ifadelerde sayılan davranışları gösterme düzeyleri de ‘Çoğunlukla’ düzeyinde olmuştur ve genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemesini izleme konusunda önem verdikleri anlaşılmaktadır.

<b>Tablo 3.6. Öğretmenlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşleri (N=367)</b>		
<b>Boyut ve Alt Boyutlar</b>	$\bar{X}$	ss
<b>III. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme</b>	<b>3,62</b>	<b>1,13</b>
1. Öğretim Zamanını Koruma	3,64	1,19
2. Varlığını Hissettirme	3,56	1,39
3. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	3,69	1,29
4. Meslek Gelişimini Sağlama	3,54	1,21
5. Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	3,68	1,02

Beş alt boyuttan oluşan Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme için hesaplanan ortalama puan  $\bar{X}=3,85$  ile ‘Çoğunlukla’ düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin alt boyutlara ilişkin ortalama puanları da 3,56 ile 3,69 arasında değişmektedir ve ortalama puanlar birbirine son derece yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en çok “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmeye” önem verdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}=3,69$ ). En düşük ortalama puan ise  $\bar{X}=3,56$  ile ‘Varlığını Hissettirme’ alt boyutu için bulunmuştur. Öğretmenlerin alt boyutlarda belirtilen davranışları gösterme düzeyleri aşağıda, Tablo 3.7’de verilmiştir.

<b>Tablo 3.7. Öğretmenlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Alt Boyutu Maddelerine Verdikleri Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=367)</b>		
<b>Alt Boyutlar ve Maddeleri</b>	$\bar{X}$	Ss
<b>6. Öğretim Zamanını Koruma</b>		
38. Ders süresi içerisinde anons yapılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşürüm.	3,73	1,46
39. Ders süresi içerisinde öğrencilerin idareye çağrılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşürüm.	3,51	1,50
40. Geç kalan veya dersten kaçan öğrencilerin boşa geçen öğretim zamanını telafi etmek için önlem alırım.	3,74	1,52



41. Öğretim zamanını yeni becerilerin ve kavramların öğrenilmesinde kullanırım.	3,57	1,52
42. Yoklamalara fazla zaman harcamamak için öğrenci isimlerini ezberlerim.	3,78	1,51
43. Ders için gerekli olan malzeme, araç ve gereci derse girmeden önce hazır duruma getiririm.	3,54	1,65
<b>7. Varlığını Hissettirme</b>		
44. Teneffüslerde ve ders dışı zamanlarda öğrencilerin görüşme isteklerini karşılamak için zaman ayırırım.	3,56	1,57
45. Ders dışı eğitim etkinliklerine katılırım.	3,54	1,49
46. Öğlen yemekleri ve teneffüslerde öğrencilerle birlikte olmaya çalışırım.	3,51	1,47
47. Öğrencilerin sorunları olduğunda her an onların yanında olmaya özen gösteririm.	3,61	1,60
<b>8. Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme</b>		
48. Üstün başarı gösteren öğrencilerin okulun şeref tablosunda yer verilerek onların ödüllendirilmesini sağlarım.	3,49	1,47
49. Öğrencileri çalışmalarından dolayı ödüllendirmek için toplantılardan yararlanırım.	3,73	1,41
50. Gösterdikleri çaba ve başarılarından dolayı öğrencileri överim.	3,76	1,54
51. Öğrencilerin başarılarını öğrenci dosyasına işlerim.	3,57	1,49
52. Öğrencilerin başarılarından haberdar etmek için velilerle iletişim kurarım.	3,90	1,50
<b>9. Mesleki Gelişimini Sağlama</b>		
53. Mesleki gelişim olanaklarından haberdar olurum.	3,49	1,51
54. Okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım.	3,81	1,48
55. Alanı ile ilgili dergi ve makaleleri düzenli bir şekilde takip ederim.	3,51	1,53
56. Hizmet içi eğitimde kazandığı becerileri sınıfında uygularım.	3,45	1,42
57. Öğretim hedeflerine ulaşabilmek için eğitim araç ve gereçlerini etkili bir şekilde kullanırım.	3,58	1,44
58. Eğitim öğretim konusundaki konferanslara katılırım.	3,37	1,42

59. Mesleki gelişime ilişkin öğretim konusunda diğer öğretmenlerden gelecek görüşme teklifleri için zaman ayırırım.	3,62	1,45
60. Hizmet içi eğitim sonuçlarını diğer öğretmenlerle paylaşırım	3,47	1,39
<b>10. Akademik Standartlar Geliştirme Ve Uygulama</b>		
61. Öğrencilerin değişik derslerdeki başarı düzeylerini belirlemek için standartlar koyarım.	3,62	1,44
62. Ders zamanında başlar, ders süresince öğretim etkinliklerinde bulunurum.	3,82	1,49
63. Farklı özelliklerdeki öğrencilerin beklentilerini belirlerim.	3,58	1,52
64. Okulun eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini desteklerim.	3,63	1,43
65. Sınıfın eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini desteklerim.	3,84	1,44
66. Öğrencileri ile ilgili sürekli yüksek beklentiler geliştiririm.	3,60	1,45

Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme boyutunu oluşturan beş alt boyutta yer alan davranışlar ve sınıf rehber öğretmenlerinin bu davranışları gösterme düzeylerine bakıldığında;

Öğretmenlerin, “Öğretim Zamanını Koruma” alt boyutunda en çok “42. *Yoklamalara fazla zaman harcamamak için öğrenci isimlerini ezberlerim.*” davranışını gösterdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}=3,78$  ile ‘Çoğunlukla’ düzeyinde). Öğretmenlerin bu alt boyutta en az gösterdikleri davranışın ise “39. *Ders süresi içerisinde öğrencilerin idareye çağrılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşürüm.*” olduğu bulunmuştur ( $\bar{X}=3,51$  ile ‘Çoğunlukla’ düzeyinde).

Öğretmenlerin, “Varlığını Hissettirme” alt boyutunda en çok “47. *Öğrencilerin sorunları olduğunda her an onların yanında olmaya özen gösteririm*” davranışını gösterdikleri bulunmuştur ( $\bar{X}=3,61$  ile ‘Çoğunlukla’ düzeyinde). Öğretmenlerin, bu alt boyutta en az gösterdikleri davranışın ise “45. *Ders dışı eğitim etkinliklerine katılırım.*” olduğu bulunmuştur ( $\bar{X}=3,54$  ile ‘Çoğunlukla’ düzeyinde).

Öğretmenlerin, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” alt boyutunda en çok “52. Öğrencilerin başarılarından haberdar etmek için velilerle iletişim kurarım.” davranışını gösterdikleri bulunmuştur ( $\bar{X}=3,90$  ile ‘Çoğunlukla’ düzeyinde). Öğretmenlerin, bu alt boyutta en az gösterdikleri davranış ise “48. Üstün başarı gösteren öğrencilerin okulun şeref tablosunda yer verilerek onların ödüllendirilmesini sağlarım” olmuştur ( $\bar{X}=3,49$  ile ‘Çoğunlukla’ düzeyinde).

Öğretmenlerin, “Mesleki Gelişimini Sağlama” alt boyutunda en çok “54. Okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım.” davranışını ( $\bar{X}=3,90$  ile ‘Çoğunlukla’ düzeyinde), en az ise “58. Eğitim öğretim konusundaki konferanslara katılırım.” davranışını gösterdikleri bulunmuştur ( $\bar{X}=3,37$  ile ‘Ara sıra’ düzeyinde).

Son olarak, öğretmenlerin, “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” alt boyutunda en çok “65. Sınıfın eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini desteklerim.” davranışını ( $\bar{X}=3,84$  ile ‘Çoğunlukla’ düzeyinde), en az ise “63. Farklı özelliklerdeki öğrencilerin beklentilerini belirlerim.” davranışını gösterdikleri bulunmuştur ( $\bar{X}=3,58$  ile ‘Ara sıra’ düzeyinde).

### **3.1.2. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Demografik Özelliklerine Bağlı Olarak İncelenmesi**

#### **3.1.2.1. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İncelenmesi**

Tablo 3.8. Öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Dair t-Testi (N=367)								
Boyut	Okul Türü	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	$\bar{X}$	Ss	$s_h$	t	sd	P
Okulun Misyonunu Tanımlama	Devlet Okulu	289	3,48	1,06	0,06	2,55	365	0,009*
	Özel Okul	78	3,86	1,42	0,16			
Okulun Amaçlarını Geliştirme	Devlet Okulu	289	3,37	1,19	0,07	2,57	365	0,007*
	Özel Okul	78	3,73	1,59	0,18			
Okulun Amaçlarını Açıklama	Devlet Okulu	289	3,58	1,03	0,06	2,63	365	0,002*
	Özel Okul	78	3,98	1,36	0,15			
*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.								

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak Okul Misyonunu Tanımlama ile birlikte alt boyutlarda yer alan Okulun Amaçlarını Geliştirme ve Okulun Amaçlarını Açıklama davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ( $p<.05$ ) bulunmuştur (Tablo 3.8). Buna göre; Resmi ve özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin Okulun Misyonunu Tanımlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,55$  ve  $p<.05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu, bu konuda daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Devlet O.}=3,48$  ve  $\bar{X}_{Özel O.}=3,86$ ).

Öğretmenlerinin Okulun Amaçlarını Geliştirmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,57$  ve  $p<,05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Okulun Amaçlarını Geliştirmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin ‘Çoğunlukla’, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin bu davranışları gösterme düzeylerinin ise ‘Ara sıra’ düzeyinde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Devlet O.}=3,37$  ve  $\bar{X}_{Özel O.}=3,73$ ).

Son olarak, öğretmenlerinin Okulun Amaçlarını Açıklamaya yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,63$  ve  $p<,05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Okulun Amaçlarını Açıklamaya yönelik davranışları gösterme düzeylerinin resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Devlet O.}=3,58$  ve  $\bar{X}_{Özel O.}=3,98$ ).

<b>Tablo 3.9. Öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-Testi (N=367)</b>								
<b>Boyut</b>	<b>Okul Türü</b>	<b>Betimsel İstatistik</b>				<b>t-test</b>		
		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>s<sub>h</sub></i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
<b>Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme</b>	<b>Devlet Okulu</b>	289	3,42	1,16	0,07	2,61	365	0,004*
	<b>Özel Okul</b>	78	3,85	1,63	0,18			
<b>Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme</b>	<b>Devlet Okulu</b>	289	3,45	1,18	0,07	2,86	365	0,001*
	<b>Özel Okul</b>	78	3,92	1,63	0,18			

Eğitim Programını Koordine Etme	Devlet Okulu	289	3,57	1,26	0,07	1,25	365	0,083
	Özel Okul	78	3,71	1,61	0,18			
Öğrenci İlerlemesini İzleme	Devlet Okulu	289	3,44	1,14	0,07	2,17	365	0,021*
	Özel Okul	78	3,72	1,68	0,19			
<i>*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.</i>								

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak, Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme ve Öğrenci İlerlemesini İzleme davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ( $p<.05$ ) bulunmuştur (Tablo 3.9). Buna göre; sınıf rehber öğretmenlerinin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,61$  ve  $p<.05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Devlet O.}=3,42$  ve  $\bar{X}_{Özel O.}=3,85$ ).

Öğretmenlerin, Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,86$  ve  $p<.05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye ilişkin davranışları gösterme çabalarının daha çok olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Devlet O.}=3,45$  ve  $\bar{X}_{Özel O.}=3,92$ ).

Son olarak, öğretmenlerinin Öğrenci İlerlemesini İzlemeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,17$  ve  $p<,05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin ilerlemesini izlemeye yönelik daha çok çaba gösterdikleri görülmektedir ( $\bar{X}_{Devlet O.}=3,44$  ve  $\bar{X}_{Özel O.}=3,72$ ).

**Tablo 3.10. Öğretmenlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Dair t-Testi (N=367)**

Boyut	Okul Türü	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	$\bar{X}$	ss	sh	t	sd	P
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme	Devlet Okulu	289	3,39	1,05	0,06	2,37	365	0,006*
	Özel Okul	78	3,81	1,37	0,15			
Öğretim Zamanını Koruma	Devlet Okulu	289	3,40	1,16	0,07	2,14	365	0,023*
	Özel Okul	78	3,72	1,29	0,15			
Varlığını Hissettirme	Devlet Okulu	289	3,55	1,30	0,08	0,25	365	0,806
	Özel Okul	78	3,59	1,69	0,19			
Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Devlet Okulu	289	3,51	1,19	0,07	2,07	365	0,039*
	Özel Okul	78	3,83	1,61	0,18			
Meslek Gelişimini Sağlama	Devlet Okulu	289	3,36	1,14	0,07	2,03	365	0,042*
	Özel Okul	78	3,66	1,46	0,17			
Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Devlet Okulu	289	3,67	0,94	0,06	0,41	365	0,682
	Özel Okul	78	3,72	1,29	0,15			

\*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretim Zamanını Koruma, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme ve Meslek Gelişimini Sağlama

davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ( $p<.05$ ) bulunmuştur (Tablo 3.10). Buna göre;

Resmi ve özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,37$  ve  $p<.05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin 'Çoğunlukla', resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin bu davranışları gösterme düzeylerinin ise 'Ara sıra' düzeyinde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Devlet O.}=3,39$  ve  $\bar{X}_{Özel O.}=3,81$ ).

Öğretmenlerin, Öğretim Zamanını Korumaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,14$  ve  $p<.05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Öğretim Zamanını Korumaya yönelik daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Devlet O.}=3,40$  ve  $\bar{X}_{Özel O.}=3,72$ ).

Öğretmenlerin, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,07$  ve  $p<.05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmeye yönelik daha çok çaba harcadıkları görülmektedir ( $\bar{X}_{Devlet O.}=3,51$  ve  $\bar{X}_{Özel O.}=3,83$ ).

Son olarak, öğretmenlerinin Meslek Gelişimini Sağlamaya yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,03$  ve  $p<.05$ ). Ortalama



puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik davranışları gösterme düzeylerinin ‘Çoğunlukla’, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin bu davranışları gösterme düzeylerinin ise ‘Ara sıra’ düzeyinde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Devlet O.}=3,36$  ve  $\bar{X}_{Özel O.}=3,66$ ).

### 3.1.2.2. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Tablo 3.11. Öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-Testi (N=367)								
Boyut	Cinsiyet	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	$\bar{X}$	ss	$s_h$	T	sd	p
Okulun Misyonunu Tanımlama	Kadın	206	3,84	1,11	0,08	2,27	365	0,013*
	Erkek	161	3,50	1,20	0,09			
Okulun Amaçlarını Geliştirme	Kadın	206	3,79	1,23	0,09	2,16	365	0,019*
	Erkek	161	3,33	1,34	0,11			
Okulun Amaçlarını Açıklama	Kadın	206	3,79	1,07	0,07	0,12	365	0,905
	Erkek	161	3,77	1,16	0,09			

\*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyetlerine bağlı olarak Okul Misyonunu Tanımlama ile birlikte Okulun Amaçlarını Geliştirme alt boyutunda ifade edilen davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ( $p<.05$ ) bulunmuştur (Tablo 3.11). Buna göre;

Kadın ve erkek sınıf rehber öğretmenlerinin Okulun Misyonunu Tanımlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın kadın öğretmenler

lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,27$  ve  $p<,05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu, bu konuda daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Kadın}=3,84$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=3,50$ ).

Öğretmenlerin Okulun Amaçlarını Geliştirmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,16$  ve  $p<,05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin Okulun Amaçlarını Geliştirmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin ‘Çoğunlukla’, erkek öğretmenlerin bu davranışları gösterme düzeylerinin ise ‘Ara sıra’ düzeyinde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Kadın}=3,79$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=3,33$ ).

Tablo 3.12. Öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Dair t-Testi (N=367)								
Boyut	Cinsiyet	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	$\bar{X}$	ss	$s_h$	t	sd	P
Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme	Kadın	206	3,83	1,23	0,09	2,69	365	0,005*
	Erkek	161	3,42	1,33	0,10			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Kadın	206	3,88	1,24	0,09	2,56	365	0,011*
	Erkek	161	3,45	1,35	0,11			
Eğitim Programını Koordine Etme	Kadın	206	3,63	1,31	0,09	0,07	365	0,944
	Erkek	161	3,62	1,37	0,11			
Öğrenci İlerlemesini İzleme	Kadın	206	3,78	1,23	0,09	2,04	365	0,041*
	Erkek	161	3,39	1,32	0,10			

\*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak, Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme ve Öğrenci İlerlemesini İzleme davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ( $p<.05$ ) bulunmuştur ( Tablo 3.12 ). Buna göre;

Sınıf rehber öğretmenlerinin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın kadın öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,69$  ve  $p<.05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Kadın}=3,83$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=3,42$ ).

Öğretmenlerin, Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,56$  ve  $p<.05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye ilişkin davranışları gösterme çabalarının erkek öğretmenlere göre daha çok olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Kadın}=3,88$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=3,45$ ).

Son olarak, öğretmenlerinin Öğrenci İlerlemesini İzlemeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,04$  ve  $p<.05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin ilerlemesini izlemeye yönelik davranışlarının düzeyinin ‘Çoğunlukla’, erkek öğretmenlerin ise ‘Ara sıra’ düzeyinde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Kadın}=3,78$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=3,39$ ).

**Tablo 3.13. Öğretmenlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair t-Testi (N=367)**

Boyut	Cinsiyet	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	$\bar{X}$	ss	$s_h$	t	sd	P
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme	Kadın	206	3,81	1,08	0,08	2,67	365	0,008*
	Erkek	161	3,43	1,18	0,09			
Öğretim Zamanını Koruma	Kadın	206	3,82	1,14	0,08	2,45	365	0,017*
	Erkek	161	3,48	1,26	0,10			
Varlığını Hissettirme	Kadın	206	3,56	1,34	0,09	0,05	365	0,959
	Erkek	161	3,55	1,45	0,11			
Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Kadın	206	3,92	1,24	0,09	3,02	365	0,001*
	Erkek	161	3,46	1,35	0,11			
Meslek Gelişimini Sağlama	Kadın	206	3,72	1,17	0,08	2,29	365	0,014*
	Erkek	161	3,36	1,27	0,10			
Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Kadın	206	3,85	1,02	0,07	2,27	365	0,019*
	Erkek	161	3,42	1,03	0,08			

\*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretim Zamanını Koruma, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme, Meslek Gelişimini Sağlama ve Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ( $p<.05$ ) bulunmuştur (Tablo 3.13). Buna göre;

Kadın ve erkek sınıf rehber öğretmenlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,67$  ve  $p<,05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmeye yönelik daha çok çaba gösterdikleri görülmektedir ( $\bar{X}_{Kadın}=3,81$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=3,43$ ).

Öğretmenlerin, Öğretim Zamanını Korumaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,45$  ve  $p<,05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin Öğretim Zamanını Korumaya yönelik daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Kadın}=3,82$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=3,48$ ).

Öğretmenlerin, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=3,02$  ve  $p<,05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmeye yönelik daha çok çaba harcadıkları görülmektedir ( $\bar{X}_{Kadın}=3,92$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=3,46$ ).

Öğretmenlerinin Meslek Gelişimini Sağlamaya yönelik çaba gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,29$  ve  $p<,05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik davranışları gösterme düzeylerinin ‘Çoğunlukla’, erkek öğretmenlerin bu davranışları gösterme düzeylerinin ise ‘Ara sıra’ düzeyinde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Kadın}=3,72$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=3,36$ ).

Ve son olarak, öğretmenlerin, Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu

farkın yine kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,27$  ve  $p<,05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulamaya yönelik daha çok çaba harcadıkları görülmektedir ( $\bar{X}_{Kadın}=3,85$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=3,42$ ).

### 3.1.2.3. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi

<b>Tablo 3.14. Öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testi (N=367)</b>							
Boyut	Mesleki Kıdem	Betimsel İstatistik			ANOVA		Post-Hoc Scheffe
		N	$\bar{X}$	ss	F	P	
Okulun Misyonunu Tanımlama	1-10 yıl (1)	60	3,77	1,31	5,02	0,009*	1,2 ile 3
	11-20 yıl (2)	154	3,75	1,11			
	21 yıl ve üstü (3)	153	3,52	1,12			
Okulun Amaçlarını Geliştirme	1-10 yıl (1)	60	3,72	1,41	4,26	0,016*	1 ile 3
	11-20 yıl (2)	154	3,59	1,24			
	21 yıl ve üstü (3)	153	3,40	1,28			
Okulun Amaçlarını Açıklama	1-10 yıl (1)	60	3,85	1,28	2,89	0,165	-
	11-20 yıl (2)	154	3,82	1,07			
	21 yıl ve üstü (3)	153	3,72	1,07			

\*Fark  $p<,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak, Okul Misyonunu Tanımlama ile birlikte Okulun Amaçlarını Geliştirme alt boyutunda ifade edilen davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ( $p<,05$ ) bulunmuştur (Tablo 3.14 ).

<b>Tablo 3.15. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Scheffe Anlamlı Farklar Testi (Okulun Misyonunu Tanımlama)</b>				
<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>(I) Kıdem</b>	<b>(J) Kıdem</b>	<b>Ort. Farkı (I-J)</b>	<b>P</b>
<b>Okulun Misyonunu Tanımlama</b>	1-10 yıl (1)	11-20 yıl (2)	0,020	0,565
		21 yıl ve üstü (3)	0,250	0,014*
	11-20 yıl (2)	1-10 yıl (1)	0,020	0,565
		21 yıl ve üstü (3)	0,230	0,017*
	21 yıl ve üstü (3)	1-10 yıl (1)	0,250	0,014*
		11-20 yıl (2)	0,230	0,017*
<b>Okulun Amaçlarını Geliştirme</b>	1-10 yıl (1)	11-20 yıl (2)	0,133	0,417
		21 yıl ve üstü (3)	0,320	0,010*
	11-20 yıl (2)	1-10 yıl (1)	0,133	0,417
		21 yıl ve üstü (3)	0,187	0,624
	21 yıl ve üstü (3)	1-10 yıl (1)	0,320	0,010*
		11-20 yıl (2)	0,187	0,624
<i>*Ortalama fark <math>p &lt; .05</math> düzeyinde anlamlıdır.</i>				

Öğretmenlerin hangi mesleki kıdem grupları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu

Tablo 3.15’de gösterilmiştir. Buna göre;

ANOVA testi sonrası, öğretmenlerin kıdemlerinin, Okulun Misyonunu Tanımlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $F=5,02$  ve  $p < ,05$ ). Hangi kıdem grupları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre , 21 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile diğer iki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında bu boyutu algılamada anlamlı bir farklılaşma vardır [Grup 3 ile Grup 1-2 arasında). Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak hesaplanan

ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo3.15); Okulun Misyonunu Tanımlama konusunda en az çaba gösteren öğretmenlerin 21 yıl ve üstü bir süredir öğretmenlik yapanlar olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,77$ ;  $\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=3,75$  ve  $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,52$ ).

Öğretmenlerin Okulun Amaçlarını Geliştirmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de kıdemlerine bağlı olarak farklılık gösterdiği ve bu farkın 1-10 yıldır meslekte olanlar lehine olduğu bulunmuştur ( $F=4,26$  ve  $p<,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre, 1-10 ile 21 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenler [Grup 1 ile Grup 3] okulun amaçlarını geliştirmek için farklı düzeyde çaba göstermektedirler. Ortalama puanlara bakıldığında, mesleki kıdemi daha düşük öğretmenlerin daha fazla çaba gösterdikleri görülmektedir ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,72$  ve  $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,40$ ). 1-10 yıldır meslekte olan öğretmenler okulun amaçlarını geliştirmeye yönelik davranışları ‘Çoğunlukla’, 21 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenler ise ‘Ara sıra’ düzeyinde gösterdikleri anlaşılmaktadır.

**Tablo 3.16. Öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testi (N=367)**

Boyut	Mesleki Kıdem	Betimsel İstatistik			ANOVA		Post-Hoc Scheffe
		N	$\bar{X}$	ss	F	p	
Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme	1-10 yıl (1)	60	3,76	1,41	4,02	0,032*	1 ile 3
	11-20 yıl (2)	154	3,67	1,25			
	21 yıl ve üstü (3)	153	3,53	1,23			



<b>Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme</b>	1-10 yıl (1)	60	3,81	1,44	4,11	0,026*	1,2 ile 3
	11-20 yıl (2)	154	3,77	1,27			
	21 yıl ve üstü (3)	153	3,49	1,24			
<b>Eğitim Programını Koordine Etme</b>	1-10 yıl (1)	60	3,76	1,44	4,28	0,019*	1 ile 3
	11-20 yıl (2)	154	3,69	1,33			
	21 yıl ve üstü (3)	153	3,51	1,30			
<b>Öğrenci İlerlemesini İzleme</b>	1-10 yıl (1)	60	3,82	1,42	4,30	0,013*	1 ile 2, 3
	11-20 yıl (2)	154	3,52	1,24			
	21 yıl ve üstü (3)	153	3,51	1,24			
<i>*Fark p&lt;.05 düzeyinde anlamlıdır.</i>							

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak, Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme ile birlikte Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme, Eğitim Programını Koordine Etme ve Öğrenci İlerlemesini İzleme alt boyutlarında ifade edilen davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı (p<.05) bulunmuştur (Tablo 3.16).

<b>Tablo 3.17. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Scheffe Anlamlı Farklar Testi (Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme)</b>				
Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ort.Farkı (I-J)	P
	1-10 yıl (1)	11-20 yıl (2)	0,095	0,567

<b>Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme</b>		<b>21 yıl ve üstü (3)</b>	<b>0,237</b>	<b>0,015*</b>
	<b>11-20 yıl (2)</b>	<b>1-10 yıl (1)</b>	<b>0,095</b>	<b>0,567</b>
		<b>21 yıl ve üstü (3)</b>	<b>0,142</b>	<b>0,249</b>
	<b>21 yıl ve üstü (3)</b>	<b>1-10 yıl (1)</b>	<b>0,237</b>	<b>0,015*</b>
		<b>11-20 yıl (2)</b>	<b>0,142</b>	<b>0,249</b>
<b>Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme</b>	1-10 yıl (1)	11-20 yıl (2)	0,040	0,967
		21 yıl ve üstü (3)	0,320	0,009*
	11-20 yıl (2)	1-10 yıl (1)	0,040	0,967
		21 yıl ve üstü (3)	0,280	0,011*
	21 yıl ve üstü (3)	1-10 yıl (1)	0,320	0,009*
		11-20 yıl (2)	0,280	0,011*
<b>Eğitim Programını Koordine Etme</b>	1-10 yıl (1)	11-20 yıl (2)	0,076	0,711
		21 yıl ve üstü (3)	0,249	0,019*
	11-20 yıl (2)	1-10 yıl (1)	0,076	0,711
		21 yıl ve üstü (3)	0,174	0,524
	21 yıl ve üstü (3)	1-10 yıl (1)	0,249	0,019*
		11-20 yıl (2)	0,174	0,524
<b>Öğrenci İlerlemesini İzleme</b>	1-10 yıl (1)	11-20 yıl (2)	0,300	0,013*
		21 yıl ve üstü (3)	0,314	0,008*
	11-20 yıl (2)	1-10 yıl (1)	0,300	0,013*
		21 yıl ve üstü (3)	0,014	0,833
	21 yıl ve üstü (3)	1-10 yıl (1)	0,314	0,008*
		11-20 yıl (2)	0,014	0,833
<i>*Ortalama fark <math>p &lt; .05</math> düzeyinde anlamlıdır.</i>				

Öğretmenlerin hangi mesleki kıdem grupları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu

Tablo 3.17’de verilmiştir. Buna göre;

Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetmeye yönelik öğretmen davranışlarının mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $F=4,02$  ve  $p < ,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.17.); 1-10 ile

21 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenlerin [Grup 1 ile Grup 3] Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetmeye yönelik davranış düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Ortalama puanlara bakıldığında, 1-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,76$  ve  $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,53$ ).

Öğretmenlerin kıdemlerinin, Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $F=4,11$  ve  $p<,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre; 21 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile diğer iki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında bu alt boyutu algılamada anlamlı bir farklılaşma vardır [Grup 1-2 ile Grup 3 arasında]. Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak hesaplanan ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 17); 21 yıl ve üstü bir süredir öğretmen olanların [Grup 3] Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,81$ ;  $\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=3,77$  ve  $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,49$ ).

Eğitim Programını Koordine Etmeye yönelik öğretmen davranışlarının da mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $F=4,28$  ve  $p<,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre; 1-10 ile 21 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenlerin [Grup 1 ile Grup 3] Eğitim Programını Koordine Etmeye yönelik davranış düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Ortalama puanlara bakıldığında, 1-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin Eğitim Programını Koordine Etmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,76$  ve  $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,51$ ).

Öğretmenlerin kıdemlerinin, Öğrenci İlerlemesini İzlemeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $F=4,30$  ve  $p<,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre; 1-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile diğer iki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında bu alt boyutu algılamada anlamlı bir farklılaşma vardır [Grup 1 ile Grup 2-3 arasında]. Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak hesaplanan ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 18); 1-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin [Grup 1] Öğrenci İlerlemesini İzlemeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{1-10\text{ yıl}}=3,825$ ;  $\bar{X}_{11-20\text{ yıl}}=3,52$  ve  $\bar{X}_{21\text{ yıl ve üstü}}=3,51$ ).

**Tablo 3.18. Öğretmenlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Dair ANOVA Testi (N=367)**

Boyut	Mesleki Kıdem	Betimsel İstatistik			ANOVA		Post-Hoc
		N	$\bar{X}$	ss	F	p	Scheffe
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme	1-10 yıl (1)	60	3,74	1,22	3,84	0,037*	1,2 ile 3
	11-20 yıl (2)	154	3,75	1,11			
	21 yıl ve üstü (3)	153	3,43	1,10			
Öğretim Zamanını Koruma	1-10 yıl (1)	60	3,69	1,34	2,61	0,086	-
	11-20 yıl (2)	154	3,71	1,13			
	21 yıl ve üstü (3)	153	3,56	1,19			
Varlığını Hissettirme	1-10 yıl (1)	60	3,74	1,46	3,70	0,044*	1,2 ile 3
	11-20 yıl (2)	154	3,65	1,36			
	21 yıl ve üstü (3)	153	3,40	1,38			
Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	1-10 yıl (1)	60	3,62	1,43	1,76	0,273	-
	11-20 yıl (2)	154	3,79	1,24			
	21 yıl ve üstü (3)	153	3,62	1,28			
Meslek Gelişimini Sağlama	1-10 yıl (1)	60	3,66	1,36	3,78	0,040*	1,2 ile 3
	11-20 yıl (2)	154	3,61	1,20			
	21 yıl ve üstü (3)	153	3,42	1,17			

<b>Akademik Standartlar</b>	1-10 yıl (1)	60	3,83	0,96		3,66	0,048*	1 ile 2, 3
<b>Geliştirme ve Uygulama</b>	11-20 yıl (2)	154	3,58	1,07				
	21 yıl ve üstü (3)	153	3,57	1,01				
*Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.								

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme ile birlikte Varlığını Hissettirme, Meslek Gelişimini Sağlama ve Akademik Standartları Geliştirme ve Uygulama alt boyutlarında ifade edilen davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ( $p < .05$ ) bulunmuştur (Tablo 18 ).

<b>Tablo 3.19. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Scheffe Anlamlı Farklar Testi (Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme)</b>				
<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>(I) Kıdem</b>	<b>(J) Kıdem</b>	<b>Ort.Farkı (I-J)</b>	<b>P</b>
<b>Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme</b>	1-10 yıl (1)	11-20 yıl (2)	0,010	0,991
		21 yıl ve üstü (3)	0,310	0,010*
	11-20 yıl (2)	1-10 yıl (1)	0,010	0,991
		21 yıl ve üstü (3)	0,320	0,007*
	21 yıl ve üstü (3)	1-10 yıl (1)	0,310	0,010*
		11-20 yıl (2)	0,320	0,007*
<b>Varlığını Hissettirme</b>	1-10 yıl (1)	11-20 yıl (2)	0,091	0,910
		21 yıl ve üstü (3)	0,337	0,005*
	11-20 yıl (2)	1-10 yıl (1)	0,091	0,910
		21 yıl ve üstü (3)	0,246	0,019*
	21 yıl ve üstü (3)	1-10 yıl (1)	0,337	0,005*
		11-20 yıl (2)	0,246	0,019*
<b>Meslek Gelişimini Sağlama</b>	1-10 yıl (1)	11-20 yıl (2)	0,047	0,967
		21 yıl ve üstü (3)	0,239	0,021*
	11-20 yıl (2)	1-10 yıl (1)	0,047	0,967

		21 yıl ve üstü (3)	0,191	0,034*
	21 yıl ve üstü (3)	1-10 yıl (1)	0,239	0,021*
		11-20 yıl (2)	0,191	0,034*
Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	1-10 yıl (1)	11-20 yıl (2)	0,250	0,017*
		21 yıl ve üstü (3)	0,260	0,014*
	11-20 yıl (2)	1-10 yıl (1)	0,250	0,017*
		21 yıl ve üstü (3)	0,010	0,994
	21 yıl ve üstü (3)	1-10 yıl (1)	0,260	0,014*
		11-20 yıl (2)	0,010	0,994
*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.				

Öğretmenlerin hangi mesleki kıdem grupları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu Tablo 3.19’de verilmiştir. Buna göre;

Öğretmenlerin kıdemlerinin, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $F=3,84$  ve  $p < ,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre (Tablo 3.18.); 21 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile diğer iki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında bu alt boyuttaki davranışları gösterme düzeyinde anlamlı bir fark vardır [Grup 1-2 ile Grup 3 arasında]. Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak hesaplanan ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 19); 1-10 yıl ve 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin [Grup 1-2] okulda olumlu bir öğrenme iklimi geliştirmek için daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,74$ ;  $\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=3,75$  ve  $\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üstü}}=3,43$ ).

Öğretmenlerin kıdemlerinin, sınıfta Varlığını Hissettirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $F=3,70$  ve  $p < ,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre; yine 21 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile diğer iki kıdem grubunda bulunan öğretmenler

arasında bu alt boyuttaki davranışları gösterme düzeyinde anlamlı bir fark vardır [Grup 1-2 ile Grup 3 arasında). Öğretmenlerin ortalama puanlarına bakıldığında; 1-10 yıl ve 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin [Grup 1-2] sınıfta varlıklarını hissettirmek için daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{1-10\text{ yıl}}=3,74$ ;  $\bar{X}_{11-20\text{ yıl}}=3,65$  ve  $\bar{X}_{21\text{ yıl ve üstü}}=3,40$ ).

Öğretmenlerin kıdemlerinin, Meslek Gelişimini Sağlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $F=3,78$  ve  $p<,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre; 21 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile diğer iki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında bu alt boyuttaki davranışları gösterme düzeyinde anlamlı bir fark vardır [Grup 1-2 ile Grup 3 arasında). Öğretmenlerin ortalama puanları incelendiğinde; 1-10 yıl ve 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin [Grup 1-2] mesleklerinde gelişmelerini sağlamaya yönelik davranışları daha çok gösterdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{1-10\text{ yıl}}=3,66$ ;  $\bar{X}_{11-20\text{ yıl}}=3,61$  ve  $\bar{X}_{21\text{ yıl ve üstü}}=3,42$ ).

Ve son olarak, öğretmenlerin kıdemlerinin, Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $F=3,66$  ve  $p<,05$ ). Post-hoc Scheffe testine göre; 1-10 yıllık mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile diğer iki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında bu alt boyuttaki davranışları gösterme düzeyinde anlamlı bir fark vardır [Grup 1 ile Grup 2-3 arasında). Öğretmenlerin ortalama puanları incelendiğinde; 1-10 yıldır meslekte olan öğretmenlerin [Grup 1] Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulamaya yönelik davranışları daha çok gösterdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{1-10\text{ yıl}}=3,83$ ;  $\bar{X}_{11-20\text{ yıl}}=3,58$  ve  $\bar{X}_{21\text{ yıl ve üstü}}=3,57$ ).

### 3.1.2.4. Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin

#### Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Boyut	Öğrenim Durumu	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	$\bar{X}$	ss	$s_h$	t	sd	P
Okulun Misyonunu Tanımlama	Yüksek Okul	163	3,45	1,16	0,09	2,89	365	0,002*
	Fakülte	204	3,91	1,14	0,08			
Okulun Amaçlarını Geliştirme	Yüksek Okul	163	3,36	1,33	0,10	2,08	365	0,036*
	Fakülte	204	3,77	1,24	0,09			
Okulun Amaçlarını Açıklama	Yüksek Okul	163	3,53	1,09	0,09	2,93	365	0,001*
	Fakülte	204	4,04	1,11	0,08			

\*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenim durumlarına (mezuniyet) bağlı olarak Okul Misyonunu Tanımlama ile birlikte Okulun Amaçlarını Geliştirme ve Okulun Amaçlarını Açıklama alt boyutlarında ifade edilen davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ( $p<.05$ ) bulunmuştur (Tablo 3.20.). Buna göre; sınıf rehber öğretmenlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak Okulun Misyonunu Tanımlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın bir fakülteden mezun öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,89$  ve  $p<.05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, dört yıllık bir fakülteden mezun öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu, bu konuda daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Yüksek Okul}=3,45$  ve  $\bar{X}_{Fakülte}=3,91$ ).

Öğretmenlerin Okulun Amaçlarını Geliştirmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine bir fakülteden mezun sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,08$  ve  $p<.05$ ). Ortalama puanlara



bakıldığında, fakülleden mezun öğretmenlerin Okulun Amaçlarını Geliştirmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin ‘Çoğunlukla’, yüksek okuldan mezun öğretmenlerin bu davranışları gösterme düzeylerinin ise ‘Ara sıra’ düzeyinde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Yüksek Okul}=3,36$  ve  $\bar{X}_{Fakülte}=3,77$ ).

Öğretmenlerin Okulun Amaçlarını Açıklamaya yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine bir fakülleden mezun sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,93$  ve  $p<,05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, fakülleden mezun öğretmenlerin Okulun Amaçlarını Açıklamaya yönelik davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu, bu konuda daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Yüksek Okul}=3,53$  ve  $\bar{X}_{Fakülte}=4,04$ ).

Boyut	Öğrenim Durumu	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	$\bar{X}$	ss	sh	t	Sd	p
Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme	Yüksek Okul	163	3,34	1,30	0,10	3,04	365	0,001*
	Fakülte	204	3,93	1,25	0,09			
Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme	Yüksek Okul	163	3,46	1,32	0,10	2,78	365	0,003*
	Fakülte	204	3,90	1,26	0,09			
Eğitim Programını Koordine Etme	Yüksek Okul	163	3,46	1,36	0,11	2,05	365	0,044*
	Fakülte	204	3,91	1,32	0,09			
Öğrenci İlerlemesini İzleme	Yüksek Okul	163	3,31	1,28	0,10	2,29	365	0,013*
	Fakülte	204	3,88	1,26	0,09			

\*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak, Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme, Eğitim Programını Koordine Etme ve Öğrenci İlerlemesini İzleme alt boyutlarındaki davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir

şekilde farklılaştığı ( $p<.05$ ) bulunmuştur (Tablo 3.21 ). Buna göre;

Sınıf rehber öğretmenlerinin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın fakülte mezunu öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur ( $t=3,04$  ve  $p<.05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, fakülteden mezun öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin ‘Çoğunlukla’, yüksek okuldan mezun öğretmenlerin bu davranışları gösterme düzeylerinin ise ‘Ara sıra’ düzeyinde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Yüksek\ O.}=3,34$  ve  $\bar{X}_{Fakülte}=3,93$ ).

Öğretmenlerin, Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine fakülte mezunu sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,78$  ve  $p<.05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, fakülte mezunu öğretmenlerin Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye ilişkin davranışları gösterme çabalarının yüksek okul mezunu öğretmenlere göre daha çok olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Yüksek\ O.}=3,46$  ve  $\bar{X}_{Fakülte}=3,90$ ).

Öğretmenlerin, Eğitim Programını Koordine Etmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine fakülte mezunu sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,05$  ve  $p<.05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, fakülte mezunu öğretmenlerin Eğitim Programını Koordine Etmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin yüksek okul mezunu öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Yüksek\ O.}=3,46$  ve  $\bar{X}_{Fakülte}=3,91$ ).

Son olarak, öğretmenlerinin Öğrenci İlerlemesini İzlemeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine fakülte mezunu sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,29$  ve  $p<.05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, fakülte mezunu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin ilerlemesini

izlemeye yönelik davranışları düzeyinin ‘Çoğunlukla’, yüksek okul mezunu öğretmenlerin ise ‘Ara sıra’ düzeyinde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Yüksek Okul}=3,31$  ve  $\bar{X}_{Fakülte}=3,88$ ).

Boyut	Öğrenim Durumu	Betimsel İstatistik				t-test		
		N	$\bar{X}$	Ss	$s_h$	t	Sd	p
Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme	Yüksek Okul	163	3,49	1,14	0,09	2,04	365	0,047*
	Fakülte	204	3,77	1,11	0,08			
Öğretim Zamanını Koruma	Yüksek Okul	163	3,47	1,25	0,10	2,25	365	0,021*
	Fakülte	204	3,82	1,15	0,08			
Varlığını Hissettirme	Yüksek Okul	163	3,67	1,43	0,11	1,42	365	0,157
	Fakülte	204	3,47	1,34	0,09			
Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme	Yüksek Okul	163	3,52	1,31	0,10	2,41	365	0,011*
	Fakülte	204	3,87	1,27	0,09			
Meslek Gelişimini Sağlama	Yüksek Okul	163	3,34	1,22	0,10	2,45	365	0,009*
	Fakülte	204	3,75	1,20	0,08			
Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama	Yüksek Okul	163	3,45	0,96	0,07	2,96	365	0,001*
	Fakülte	204	3,93	1,08	0,08			

\*Fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretim Zamanını Koruma, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme, Meslek Gelişimini Sağlama ve Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı (p<.05) bulunmuştur (Tablo 3.22.). Buna göre;

Sınıf rehber öğretmenlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin öğrenim durumlarına bağlı anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın fakülte mezunu sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,04$  ve  $p<,05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, fakülte mezunu öğretmenlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmeye yönelik daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Yüksek O.}=3,49$  ve  $\bar{X}_{Fakülte}=3,77$ ).

Öğretmenlerin, Öğretim Zamanını Korumaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine fakülte mezunu sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,25$  ve  $p<,05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, fakülte mezunu öğretmenlerin Öğretim Zamanını Korumaya yönelik daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Yüksek O.}=3,47$  ve  $\bar{X}_{Fakülte}=3,82$ ).

Öğretmenlerin, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine fakülte mezunu sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,41$  ve  $p<,05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, fakülte mezunu öğretmenlerin Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmeye yönelik daha çok çaba harcadıkları görülmektedir ( $\bar{X}_{Yüksek O.}=3,52$  ve  $\bar{X}_{Fakülte}=3,87$ ).

Öğretmenlerinin Meslek Gelişimini Sağlamaya yönelik çaba gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine fakülte mezunu sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,45$  ve  $p<,05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, fakülte mezunu öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik davranışları gösterme düzeylerinin ‘Çoğunlukla’, yüksek okul mezunu öğretmenlerin bu davranışları gösterme düzeylerinin ise ‘Ara sıra’ düzeyinde olduğu görülmektedir

( $\bar{X}_{Yüksek O.}=3,34$  ve  $\bar{X}_{Fakülte}=3,75$ ).

Ve son olarak, öğretmenlerin, Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine fakülte mezunu sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur ( $t=2,96$  ve  $p<,05$ ). Ortalama puanlara bakıldığında, fakülte mezunu öğretmenlerin Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulamaya yönelik daha çok çaba harcadıkları görülmektedir ( $\bar{X}_{Yüksek O.}=3,45$  ve  $\bar{X}_{Fakülte}=3,93$ )

## BÖLÜM IV

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

#### 4.1. Sonuçlar

Yapılan araştırmada resmi okullarında görevli öğretmenlerin özel okullarda görevli öğretmenlere oranla anketleri daha etkin yanıtladıkları gözlenmiştir. Anket sonuçları dikkate alındığında özel okullarda görev alan öğretmenlerin anketlerde yer alan maddeleri çoğunlukla gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,1'i kadın ve %43,9'u erkektir. Öğretmenlerin büyük kısmı 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahipken, %44,4'ü bir yüksek okul ve %55,6'sı 4 yıllık bir fakülte mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %78,7'si (289 kişi) resmi ve %21,3'ü (78 kişi) özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

Araştırmaya İstanbul ilinin Anadolu yakasında resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 367 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

- Öğretmenler okulun amaçlarını açıklama davranışını, okulun amaçlarını geliştirme davranışından daha fazla gösterdiklerini düşündükleri görülmektedir.
- Öğretmenlerin okulun amaçlarını öğrencileri ile paylaşma konusunda biraz daha az istekli oldukları görülmektedir.

- Öğretmenlerin öğrencilerde daha çok güçlü yanları dikkate aldıkları anlaşılmaktadır.
- Öğretmenlerin aynı sınıfa giren öğretmenlerle ünite planlaması aşamasında işbirliği yapma düzeylerinin çok yüksek olmadığı söylenebilir.
- Öğretmenlerin öğrencilerin ilerlemesini izleme konusunda önem verdikleri anlaşılmaktadır.
- Beş alt boyuttan oluşan Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme için öğretmenlerin alt boyutlara ilişkin en çok “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmeye” önem verdikleri En az ise ‘Varlığını Hissettirmeye’ önem verdikleri bulunmuştur.
- Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme boyutunu oluşturan beş alt boyutta yer alan davranışlar ve sınıf rehber öğretmenlerinin bu davranışları gösterme düzeylerine bakıldığında;
- Öğretmenlerin, “Öğretim Zamanını Koruma” alt boyutunda en çok “*Yoklamalara fazla zaman harcamamak için öğrenci isimlerini ezberlerim.*” davranışını gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu alt boyutta en az gösterdikleri davranışın ise “*Ders süresi içerisinde öğrencilerin idareye çağrılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşürüm.*” olduğu bulunmuştur.
- Öğretmenlerin, “Varlığını Hissettirme” alt boyutunda en çok “*Öğrencilerin sorunları olduğunda her an onların yanında olmaya özen gösteririm*” davranışını gösterdikleri bulunmuştur. Bu alt boyutta en az gösterdikleri davranışın ise “*Ders dışı eğitim etkinliklerine katılırım.*” olmuştur.
- Öğretmenlerin, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” alt boyutunda en çok “*Öğrencilerin başarılarından haberdar etmek için velilerle iletişim kurarım.*” davranışını gösterdikleri bulunmuştur. Bu alt boyutta en az

gösterdikleri davranış ise “*Üstün başarı gösteren öğrencilerin okulun şeref tablosunda yer verilerek onların ödüllendirilmesini sağlarım*” olmuştur .

- Öğretmenlerin, “Mesleki Gelişimini Sağlama” alt boyutunda en çok “*Okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım.*” davranışını , en az ise “ *Eğitim öğretim konusundaki konferanslara katılırım.*” davranışını gösterdikleri bulunmuştur .
- Son olarak, öğretmenlerin, “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” alt boyutunda en çok “ *Sınıfın eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini desteklerim.*” davranışını, en az ise “*Farklı özelliklerdeki öğrencilerin beklentilerini belirlerim.*” davranışını gösterdikleri bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak Okul Misyonunu Tanımlama ile birlikte alt boyutlarda yer alan Okulun Amaçlarını Geliştirme ve Okulun Amaçlarını Açıklama davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre;
- Resmi ve özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin Okulun Misyonunu Tanımlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu, bu konuda daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır.
- Öğretmenlerinin Okulun Amaçlarını Geliştirmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur.



- Son olarak, öğretmenlerinin Okulun Amaçlarını Açıklamaya yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Okulun Amaçlarını Açıklamaya yönelik davranışları gösterme düzeylerinin resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır .
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak, Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme ve Öğrenci İlerlemesini İzleme davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre;
- Sınıf rehber öğretmenlerinin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Öğretmenlerin, Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye ilişkin davranışları gösterme çabalarının daha çok olduğu görülmektedir.

- Son olarak, öğretmenlerinin Öğrenci İlerlemesini İzlemeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin ilerlemesini izlemeye yönelik daha çok çaba gösterdikleri görülmektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretim Zamanını Koruma, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme ve Meslek Gelişimini Sağlama davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur . Buna göre;
- Resmi ve özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur.
- Öğretmenlerin, Öğretim Zamanını Korumaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin Öğretim Zamanını Korumaya yönelik daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır .
- Öğretmenlerin, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur . Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan

öğretmenlerin Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmeye yönelik daha çok çaba harcadıkları görülmektedir .

- Son olarak, öğretmenlerinin Meslek Gelişimini Sağlamaya yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine özel okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyetlerine bağlı olarak Okul Misyonunu Tanımlama ile birlikte Okulun Amaçlarını Geliştirme alt boyutunda ifade edilen davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre;
- Kadın ve erkek sınıf rehber öğretmenlerinin Okulun Misyonunu Tanımlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın kadın öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu, bu konuda daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır.
- Öğretmenlerin Okulun Amaçlarını Geliştirmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak, Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme ve Öğrenci İlerlemesini İzleme davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre;
- Sınıf rehber öğretmenlerinin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve

bu farkın kadın öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir .

- Öğretmenlerin, Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye ilişkin davranışları gösterme çabalarının erkek öğretmenlere göre daha çok olduğu görülmektedir .
- Son olarak, öğretmenlerinin Öğrenci İlerlemesini İzlemeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur .
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretim Zamanını Koruma, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme, Meslek Gelişimini Sağlama ve Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. . Buna göre;
- Kadın ve erkek sınıf rehber öğretmenlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur . Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmeye yönelik daha çok çaba gösterdikleri görülmektedir .

- Öğretmenlerin, Öğretim Zamanını Korumaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin Öğretim Zamanını Korumaya yönelik daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır.
- Öğretmenlerin, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmeye yönelik daha çok çaba harcadıkları görülmektedir .
- Öğretmenlerinin Meslek Gelişimini Sağlamaya yönelik çaba gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur.
- Ve son olarak, öğretmenlerin, Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur . Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulamaya yönelik daha çok çaba harcadıkları görülmektedir .
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak, Okul Misyonunu Tanımlama ile birlikte Okulun Amaçlarını Geliştirme alt boyutunda ifade edilen davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur.
- Öğretmenlerin kıdemlerinin, Okulun Misyonunu Tanımlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu

bulunmuştur . 21 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile diğer iki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında bu boyutu algılamada anlamlı bir farklılaşma vardır [Grup 3 ile Grup 1-2 arasında). Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak Okulun Misyonunu Tanımlama konusunda en az çaba gösteren öğretmenlerin 21 yıl ve üstü bir süredir öğretmenlik yapanlar olduğu anlaşılmaktadır .

- Öğretmenlerin Okulun Amaçlarını Geliştirmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de kıdemlerine bağlı olarak farklılık gösterdiği ve bu farkın 1-10 yıldır meslekte olanlar lehine olduğu bulunmuştur . 1-10 ile 21 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenler [Grup 1 ile Grup 3] okulun amaçlarını geliştirmek için farklı düzeyde çaba göstermektedirler. Mesleki kıdemi daha düşük öğretmenlerin daha fazla çaba gösterdikleri görülmektedir.
- Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak, Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme ile birlikte Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme, Eğitim Programını Koordine Etme ve Öğrenci İlerlemesini İzleme alt boyutlarında ifade edilen davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre;
- Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetmeye yönelik öğretmen davranışlarının mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur. 1-10 ile 21 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenlerin [Grup 1 ile Grup 3] Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetmeye yönelik davranış düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. 1-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin Eğitim Programını ve Öğretimi

Yönetmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir .

- Öğretmenlerin kıdemlerinin, Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 21 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile diğer iki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında bu alt boyutu algılamada anlamlı bir farklılaşma vardır [Grup 1-2 ile Grup 3 arasında). Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ; 21 yıl ve üstü bir süredir öğretmen olanların [Grup 3] Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır .
- Eğitim Programını Koordine Etmeye yönelik öğretmen davranışlarının da mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur .

1-10 ile 21 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenlerin [Grup 1 ile Grup 3] Eğitim Programını Koordine Etmeye yönelik davranış düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. 1-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin Eğitim Programını Koordine Etmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir .

- Öğretmenlerin kıdemlerinin, Öğrenci İlerlemesini İzlemeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 1-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile diğer iki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında bu alt boyutu algılamada anlamlı bir farklılaşma vardır [Grup 1 ile Grup 2-3 arasında). Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ; 1-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan

öğretmenlerin [Grup 1] Öğrenci İlerlemesini İzlemeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır .

- Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme ile birlikte Varlığını Hissettirme, Meslek Gelişimini Sağlama ve Akademik Standartları Geliştirme ve Uygulama alt boyutlarında ifade edilen davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre;
- Öğretmenlerin kıdemlerinin, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 21 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile diğer iki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında bu alt boyuttaki davranışları gösterme düzeyinde anlamlı bir fark vardır [Grup 1-2 ile Grup 3 arasında). Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak ; 1-10 yıl ve 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin [Grup 1-2] okulda olumlu bir öğrenme iklimi geliştirmek için daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır .
- Öğretmenlerin kıdemlerinin, sınıfta Varlığını Hissettirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur .21 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile diğer iki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında bu alt boyuttaki davranışları gösterme düzeyinde anlamlı bir fark vardır [Grup 1-2 ile Grup 3 arasında). 1-10 yıl ve 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin [Grup 1-2] sınıfta varlıklarını hissettirmek için daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır .
- Öğretmenlerin kıdemlerinin, Meslek Gelişimini Sağlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden



olduğu bulunmuştur . 21 yıl ve üstü kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile diğer iki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında bu alt boyuttaki davranışları gösterme düzeyinde anlamlı bir fark vardır [Grup 1-2 ile Grup 3 arasında). 1-10 yıl ve 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin [Grup 1-2] mesleklerinde gelişmelerini sağlamaya yönelik davranışları daha çok gösterdikleri anlaşılmaktadır.

- Ve son olarak, öğretmenlerin kıdemlerinin, Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 1-10 yıllık mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile diğer iki kıdem grubunda bulunan öğretmenler arasında bu alt boyuttaki davranışları gösterme düzeyinde anlamlı bir fark vardır [Grup 1 ile Grup 2-3 arasında). 1-10 yıldır meslekte olan öğretmenlerin [Grup 1] Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulamaya yönelik davranışları daha çok gösterdikleri anlaşılmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenim durumlarına (mezuniyet) bağlı olarak Okul Misyonunu Tanımlama ile birlikte Okulun Amaçlarını Geliştirme ve Okulun Amaçlarını Açıklama alt boyutlarında ifade edilen davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre;
- Sınıf rehber öğretmenlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak Okulun Misyonunu Tanımlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın bir fakülteden mezun öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Dört yıllık bir fakülteden mezun öğretmenlerin Okulun Misyonunu Tanımlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu, bu konuda daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır.

- Öğretmenlerin Okulun Amaçlarını Geliştirmeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine bir fakülteden mezun sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur.
- Öğretmenlerin Okulun Amaçlarını Açıklamaya yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine bir fakülteden mezun sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Fakülteden mezun öğretmenlerin Okulun Amaçlarını Açıklamaya yönelik davranışları gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu, bu konuda daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır .
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak, Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme, Eğitim Programını Koordine Etme ve Öğrenci İlerlemesini İzleme alt boyutlarındaki davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur . Buna göre;
- Sınıf rehber öğretmenlerinin Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın fakülte mezunu öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.
- Öğretmenlerin, Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine fakülte mezunu sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Fakülte mezunu öğretmenlerin Öğretimi Denetleme ve Değerlendirmeye ilişkin davranışları gösterme çabalarının yüksek okul mezunu öğretmenlere göre daha çok olduğu anlaşılmaktadır .
- Öğretmenlerin, Eğitim Programını Koordine Etmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine

fakülte mezunu sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Fakülte mezunu öğretmenlerin Eğitim Programını Koordine Etmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin yüksek okul mezunu öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmektedir .

- Öğretmenlerinin Öğrenci İlerlemesini İzlemeye yönelik davranışları gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine fakülte mezunu sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur .
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme ile birlikte alt boyutlarda yer alan Öğretim Zamanını Koruma, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme, Meslek Gelişimini Sağlama ve Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama davranışlarını gösterme düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre;
- Sınıf rehber öğretmenlerinin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin öğrenim durumlarına bağlı anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın fakülte mezunu sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Fakülte mezunu öğretmenlerin Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirmeye yönelik daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır.
- Öğretmenlerin, Öğretim Zamanını Korumaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine fakülte mezunu sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Fakülte mezunu öğretmenlerin Öğretim Zamanını Korumaya yönelik daha çok çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır.
- Öğretmenlerin, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine

fakülte mezunu sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Fakülte mezunu öğretmenlerin Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmeye yönelik daha çok çaba harcadıkları görülmektedir.

- Öğretmenlerinin Meslek Gelişimini Sağlamaya yönelik çaba gösterme düzeylerinin de farklı olduğu ve bu farkın yine fakülte mezunu sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur.
- Ve son olarak, öğretmenlerin, Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine fakülte mezunu sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Fakülte mezunu öğretmenlerin Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulamaya yönelik daha çok çaba harcadıkları görülmüştür.

#### **4.2. Tartışma**

Özel ve resmi ilköğretim okulu sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri; öğretimsel liderlik alt boyutları ( okulun amaçlarını geliştirme, okulun amaçlarını açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını koordine etme, öğrenci ilerlemesini izleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme, mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, ) incelenmiştir.

Son yıllarda birçok araştırmacı öğretimsel liderlik rollerine ilişkin çeşitli incelemeler yapmıştır. Ancak bu araştırma, resmi ve özel okullarda görevli sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik boyutlarını ve düzeylerini incelemesi bakımından önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin yaklaşımlarda .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirmede farkın olduğu ve bu farkın özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin daha yüksek olduğu ve gerçekleştirmede daha fazla çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Akgün (2001) araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin araştırma kapsamında yer alan öğretimsel liderlik görevlerinden; “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Eğitim Programını Koordine Etme”, “Öğrenci İlerlemesini İzleme”, “Varlığını Hissettirme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme”, “Mesleki Gelişimini Sağlama” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” olmak üzere yedi görevi “Her Zaman” yerine getirdiklerini; bunun dışında kalan, “Okulun Amaçlarını Geliştirme”, “Okulun Amaçlarını Açıklama” ve “Öğretim Zamanını Koruma” gibi üç görevi ise “Çoğunlukla” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini okul yöneticilerinin algıladıklarından daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görüşünde olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Akgün ‘ün araştırmasında yukarıda belirtilen alt başlıklarla, bu araştırmadaki aynı alt başlıklardaki sonuçlar birbirini desteklemektedir.

Bu araştırmada, “Öğretim Zamanını Koruma” alt boyutunda en çok “*Yoklamalara fazla zaman harcamamak için öğrenci isimlerini ezberlerim.*” davranışını gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu alt boyutta en az gösterdikleri davranışın ise “*Ders süresi içerisinde öğrencilerin idareye çağrılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşürüm.*” olduğu gözlemlenirken; Akgün’ün araştırmasında bu alt başlık “Ders

süresi içerisinde anons yapılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşme” ve “Ders süresi içerisinde öğrencilerin idareye çağırılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşme” davranışlarını “Ara Sıra” yerine getirmeleri şeklinde farklılıklar göstermektedir. Bu sonuçlar; öğretmenlerin zaman yönetiminde problem yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Cinsiyet değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; “Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme”, “Öğrenci İlerlemesini İzleme”, “Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme” ve “Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulama” boyutlarına ilişkin görevlerde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırmada, bu alt başlıklar incelendiğinde resmi ve özel okullarda görev yapan kadın öğretmenlerin ortalama puanlara bakıldığında bu konularda daha çok çaba gösterdikleri görülmektedir. Diğer yandan; Akgün’ün araştırmasında “Okulun Amaçlarını Geliştirme”, “Okulun Amaçlarını Açıklama”, “Eğitim Programını Koordine Etme”, “Öğretim Zamanını Koruma”, “Varlığını Hissettirme” ve “Mesleki Gelişimini Sağlama” boyutlarına ilişkin görevlerde ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenirken; bu araştırmada “Okulun Amaçlarını Geliştirme”, “Okulun Amaçlarını Açıklama”, “Eğitim Programını Koordine Etme”, “Öğretim Zamanını Koruma”, “Varlığını Hissettirme” ve “Mesleki Gelişimini Sağlama” boyutlarına ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın yine kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında, kadın öğretmenlerin bu davranışları gösterme çabalarının erkek öğretmenlere göre daha çok olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Akgün’ün (2001) çalışmasının resmi okullarda, bu araştırmanın ise hem resmi hem de özel okullarda yapılmış olmasından kaynaklanmaktadır.

Akgün 'ün araştırmasında mesleki kıdem değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; “Okulun Amaçlarını Geliştirme” ve “Öğretim Zamanını Koruma” boyutuna ilişkin görevlerde anlamlı bir farklılıklar gözlenmiş; bu çalışmada da bu boyutlara ilişkin anlamlı farklılıklar görülmüştür. Araştırma sonuçları birbirini desteklemektedir. Diğer boyutlar ve bu boyutlara ilişkin görevlerde ise anlamlı bir farklılık bulunmamış iken ; bu çalışmada “ Eğitim Programını ve Öğretimi Yönetme ile birlikte Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme, Eğitim Programını Koordine Etme ve Öğrenci İlerlemesini İzleme alt boyutlarında ifade edilen davranışları gösterme düzeylerinin, Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme ile birlikte Varlığını Hissettirme, Meslek Gelişimini Sağlama ve Akademik Standartları Geliştirme ve Uygulama alt boyutlarında ifade edilen davranışları gösterme düzeylerinin, sınıfta Varlığını Hissettirmeye ilişkin davranışları gösterme düzeylerinin, Meslek Gelişimini Sağlamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinde, Akademik Standartlar Geliştirme ve Uygulamaya ilişkin davranışları gösterme düzeylerinde” anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıkların nedeni; kıdemli öğretmenlerin söz konusu alt başlıklar gerçekleştirirken daha çok çaba harcamaları ve bu çalışmanın bu çalışmanın ise hem resmi hem de özel okullarda yapılmış olmasından kaynaklanmaktadır (Akt : Buyrukçu, 2007, 87-89 ).

### **4.3. Öneriler**

Bu çalışmanın daha faydalı olabilmesi için, elde edilen sonuçlara paralel olarak şu önerilerde bulunulabilir.

### 4.3.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri; alan bilgilerinin yeterli olması kadar uygun koşulların sağlanmasına da bağlıdır. Bunun için öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretimsel liderlik davranışları yeterlilik ölçütü olarak kullanılmalı, mevzuatta sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel lider olarak hizmet etmelerine olanak sağlayacak uygulamalar, çalışmalar, etkinlikler yapılmalıdır.

2. Sınıf rehber öğretmenlerinin “Okulun Misyonunu Tanımlama” boyutu içerisinde yer alan; “Okulun Amaçlarını Geliştirme” ve “Okulun Amaçlarını Açıklama” görevlerini daha üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için ilgili mevzuatta sınıf rehber öğretmenlerinin görev tanımlarının yeniden yapılması , bu konu üzerinde yapılan çalışmalarda belirlenen eksikliklerin düzenlenerek yenilenmesi sağlayabilir.

3. Sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin davranışlar; sınıf yönetiminde “bir lider olarak öğretmen” boyutunu oluşturacak şekilde düzenlenmelidir. Buna göre ;

- Dersin amaç, beklenti ve gereksinimleri öğrencilerle açık bir şekilde paylaşılmalı, uygun olan durumlarda gerektiğinde velilerle iletişime geçilmelidir.
- Dersin amaçlarıyla ilgili gerçekleştirilecek standartlar belirlenip öğrenciler bu doğrultuda yönlendirilmeli, motivasyon oluşturulabilmelidir.
- Öğrencilerin başarı konusundaki beklentilerinin yüksek tutulması sağlanmalıdır.
- Sınıftaki zaman yönetimi, zaman kullanımı ve sınıf yönetimi konularında daha fazla iyileştirmeye gidilmesi sağlanmalıdır.



- Öğrencilerin akademik, sosyal ve bireysel gelişimlerini sağlamaya dönük etkinliklere önem verilmelidir.
- Tüm dersler arasında koordinasyon sağlanmalıdır.
- Öğretmenler, ders programı ve öğretimiyle ilgili her türlü materyalin seçim, temin ve dağıtımına bizzat katılmalıdır.
- Sınıftaki bireysel farklılıklara, öğrenciye, onun seviyesine göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirilmelidir.
- Tüm öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin artırılması için ihtiyaçlarına yönelik olarak daha fazla etkinlik, yarışma, sınav vb. düzenlenmeli; bu faaliyetlerin yararlarına ikna edilmeli ve katılımın olması yönünde özendirilmelidir.
- Öğrencilerin performansını güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla saptanmaya çalışılmalıdır.
- Başarının sürekliliği ve başkalarının da başarılı olması için ödül sistemi dengeli bir biçimde kullanılmalıdır.
- Öğrenci başarısının sürekliliği; pekiştirilmesi, moral ve motivasyon gibi yönlerden önem taşımakta olduğu için başarılı öğrenciler ödüllendirilmelidir.
- Öğretim lideri olarak bir sınıf öğretmeni, öğrencilerinin gelişme ve değişmelerin farkında olup; onları olumlu eğitim ve öğretim ortamına teşvik etmelidir.
- Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine fırsat verilmeli, onların düşünceleri dikkate alınmalıdır.
- Okul içinde ve dışında eğitim ve öğretimin sürekliliği sağlanmalı, edindikleri yararlı bilgileri dersleriyle ilişkilendirilmeleri sağlanmalıdır.

- Okul çevre ilişkilerine önem verilmeli, okulların toplumdan daha çok destek görmesi için çalışmalar yapılmalıdır.
- Takım çalışmalarıyla yeni etkinlikler oluşturulmalıdır.
- Sınıfta yeni ve farklı görüşü olan öğrencilere fırsat verilmelidir.

#### **4.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gösterme düzeyleri, belli bir merkezdeki ilköğretim okullarıyla sınırlı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Benzer araştırmalar farklı il ve değişik öğretim kurumlarında da yapılmalıdır.
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri nitel yöntem kullanılarak da araştırılmalıdır.
3. Sınıf rehber öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ile etkili okul ya da okul başarısı arasındaki ilişki araştırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıkgoz, A.(2001). *En Son Değişiklikleriyle Milli Eğitim Mevzuatı* .Nobel Yayın Dağıtım,Ankara
- Aydın, M.(1993). *Eğitim Yönetimi*. Hatipoğlu Yayınevi, 4. baskı, Ankara
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği)* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetim ve Denetimi, Çanakkale
- Aksoy,E (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini* , Sosyal Bilimler Dergisi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sayı :19
- Balcı, A.( 2002). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Baran Ofset Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara
- Başaran, İ. E. (1993). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* . Gül Yayınevi, Ankara.
- Başaran, İ. E.(1999). *Eğitime Bilimine Giriş*. Ekinoks Yayınevi. Ankara.
- Berber, A. (2000). *Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Kavramı, Gelişimi ve Dönüşümsel Liderliğin Yönetim ve Organizasyon İçerisindeki Rolü* , İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Yönetim Dergisi, Yıl:2011, Sayı:36, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z.(1999). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem A Yayıncılık, Ankara

- Bursalıoğlu, Z.(2002 ). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Yayıncılık, 13. Baskı, Ankara
- Buyrukçu, F. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini* , Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7. baskı). Pegem, Ankara
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı* (3. baskı). Pegem, Ankara
- Can, H.( 2002). *Organizasyon ve Yönetim*. Siyasal Kitabevi, 6. Baskı, Ankara
- Can, H, Ö. Aşan ve Aydın E. M. (2006). *Örgütsel Davranış*, Arıkan Basın Yayın, İstanbul
- Can, N. (2009). *Öğretmen Liderliği*. Nobel Yayını, 1. Baskı, Ankara
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi: 2009 (385-399s.)
- Can, N. (2011). *Sınıf Yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık,8. Baskı, Ankara
- Coşar, N. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri*, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu
- Çalık, T.(2003). *Performans Yönetimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem Akademi Yayıncılık, 3.Baskı, Ankara
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Çetinkanat, A.C.(1988) *Örgütsel İklim ve İş Doyumu*. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde Davranış*. İşletme Fakültesi Yayıncılık No:272, İstanbul

- Erdogan, İ. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Sistem Yayıncılık, 4. Basım, İstanbul
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Basım Yayın  
İstanbul
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Nobel Yayın. 2. Basım, İstanbul
- Gümüseli, A. İ.(1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim  
Liderliği Davranışları* Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat  
Fakültesi, Doçentlik Tezi, İstanbul
- İlgar, L.(1996). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. 2. Basım,  
Beta Basım Dağıtım, İstanbul
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1979). *Advances in factor analysis and structural  
equation models*. New York: University Press of America.
- Kalaycı, Ş., (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*  
(2. baskı). Ankara: Asil.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karasar, N.(2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Sanem Matbaacılık, Ankara
- Keşan, C. Kaya, D. ( 2011 ). *Öğretimsel Liderlik Boyutu Üzerine Üniversite  
Mezunlarının Bakış Açıları*, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi  
Sayı:30 Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi,  
İlköğretim Bölümü, İZMİR
- Kılıç, G. (2001). *Eğitim Kurumlarında Liderlik Trazları ve Örgüt Kültürünün  
Performans Üzerindeki Etkisi*. Erciyes Üniversitesi. Sosyal Bilimler  
Fakültesi. İşletme Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, Kayseri
- Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*.  
London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers

- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi* (Çok Değişkenli Analizler) (5. baskı). Eskişehir: Kaan.
- Özden, Y.(2010). *Eğitimde Yeni Değerler*. Pegem A.Yayıncılık, 8.Basım, Ankara
- Özden Y. (1998), *Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara
- Özkalp, E. ve Çiğdem K. (2010). *Örgütsel Davranış* 4. Baskı, Ekin Basın Yayın Dağıtım, Bursa
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M.(1996). *Örgütsel Psikoloji*. Ezgi Kitabevi Yayınları, 2.Baskı, Bursa
- Senemoğlu, N.(1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Spot Matbaacılık , Ankara
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. Beta, İstanbul
- Şişman, M.(2004). *Öğretim Liderliği*. Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara
- Tabak, A. Yalçınkaya, H. Erkuş, A.(2010) *Liderlik Kavramına Tarihsel Bir Bakış*  
<http://web.sakarya.edu.tr/~kaymakci/makale/liderlikkavrami.pdf>
- Yılmaz E. (2006). *Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Tteftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.  
Doktora Tezi. Konya

## **EKLER**

### **EK 1: ÖĞRETMEN ANKETİ**

Bu bölümde sizinle ilgili bazı genel bilgiler yer almaktadır. Size uygun seçeneğin önündeki parantez içine (X) işareti koyarak cevaplandırmanız beklenmektedir.

1. Cinsiyetiniz,

a). ( ) Kadın

b). ( ) Erkek

2. Mesleki kıdeminiz,

a). ( ) 1-5 Yıl

d). ( ) 16-20 Yıl

b). ( ) 6-10 Yıl

e). ( ) 21-25 Yıl

c). ( ) 11-15 Yıl

f). ( ) 25 Yıl ve Üzeri

3. Öğrenim durumunuz,

a). ( ) Yüksekokul

b). ( ) Fakülte

Bu bölümde, ‘Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine’ne ilişkin anket maddeleri bulunmaktadır. Cevaplarınızı her davranışın başında yer alan seçeneklerden size en uygun olanın içine (X) işareti koyarak veriniz. Bu seçeneklerden her birisi görevinizi yaparken o davranışı ne düzeyde yerine getirdiğinizi ifade etmektedir. Buna göre her bir davranış; (5) Her Zaman, (4) Çoğunlukla, (3) Ara Sıra, (2) Az, (1) Çok Az olmak üzere büyükten küçüğe doğru sıralanan beş düzeyde belirlenmiştir.

Anketi cevaplandırmaya ilişkin bir örnek aşağıda yer almaktadır.

A. OKULUN AMAÇLARINI GELİŞTİRME (5) (4) (3) (2) (1)

1. Dersin amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar eklerim

( ) ( ) (X) ( ) ( )

Örnekteki cevaplandırmayı yapan öğretmen, 1. soruya verdiği cevaba göre; “Dersin amaçlarına ara sıra bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar eklediğini ifade etmektedir.”



## Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Davranışları

### A. OKULUN AMAÇLARINI GELİŞTİRME

1. Dersin amaçlarına bölgenin özellikleri ile ilgili yeni amaçlar eklerim.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )
2. Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirlerim.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )
3. Milli Eğitimin Genel Amaçları ile tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirlerim..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

### B. OKULUN AMAÇLARINI AÇIKLAMA

4. Okulun amaçlarını sınıftaki öğrencilere açıklarım.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )
5. Okulun amaçlarını okul aile birliği toplantılarında veya diğer toplantılarda öğrenci velilerine açıklarım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
6. Öğrencilerle sohbet sırasında onların dikkatini okulun amaçlarına çekerim..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
7. Kurul toplantılarında öğretmenler ile okulun amaçlarını tartışırım.....  
.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )
8. Bir dersin öğretim programını geliştirirken okulun amaçlarını esas alırım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
9. Okulun amaçlarını afiş, poster ve diğer araçlarla öğrencilere duyururum  
.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )
10. Öğrenci toplantılarında okulun amaçlarına dikkati çekerim.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

### C. ÖĞRETİMİ DENETLEME VE DEĞERLENDİRME

11. Sınıfta düzenli olarak gözlem yaparım.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )
12. Sınıfta öğretimi değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları ödev ve diğer çalışmalarını dikkate alırım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

13. Öğrencileri değerlendirirken okulun amaçlarını ölçüt alırım.... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

14. Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini belirlerim.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

15. Gözlem sonrası öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini belirlerim..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

16. Öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki güçlü yönlerini öğrenci dosyasında belirtirim..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

17. Öğrencilerin öğretim uygulamalarındaki zayıf yönlerini öğrenci dosyasında belirtirim..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

18. Öğrencilere öğretim uygulamalarındaki gözlemleri hakkında bilgi vermek için zaman ayırırım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

19. Öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları konusunda diğer öğretmenlerle görüş alışverişinde bulunurum..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

#### D. EĞİTİM PROGRAMINI KOORDİNE ETME

20. Öğretim programının okulda uygulanması sırasında sınıf içi koordinasyonu sağlarım.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

21. Zümre öğretmenleri veya şube öğretmenler kurulu toplantısında diğer öğretmenlerle aynı amaçlar doğrultusunda çalışmak için onlara yardımcı olurum.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

22. Sınıfta öğrencilere uygulanan öğretim programının amaçlarının üst düzeyde gerçekleştiği konusunda karar verirken sınıfta yapılan sınav sonuçlarından yararlanırım.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

23. Ders dışı etkinliklerin amaçlarının derslerin özel amaçları ile tutarlı olmasını sağlarım.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

24. Sınıf öğretim programında yer alan amaçların kapsanıp kapsanmadığını görmek için yıllık planı incelerim.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

25. Eğitim ve öğretim etkinliklerini yıllık plana uygun olarak yürütürüm .....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

26.Eğitimle ilgili materyallerin incelenmesi ve seçimine aktif olarak katılırım.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

27. Yıllık ve ünite planlarını yaparken aynı sınıfa derse giren öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışırım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

#### E. ÖĞRENCİ İLERLEMESİNİ İZLEME

28. Öğrenci başarısını güvenilir ve geçerli olarak ölçmeye yönelik ölçme araçları hazırlarım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

29. Öğrencilerin derslerdeki başarılarını konuşmak için öğrencilerle görüşürüm..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

30. Öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanırım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

31. Sınav sonuçlarını zamanında ilan ederim.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

32. Okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi veririm..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

33. Sınıftaki eğitim etkinliklerinin başarısı hakkında öğrencilere bilgi veririm.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

34. Sınav sonuçları ve gözlerime göre özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri belirlerim..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

35. Sınıfta özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için gerekli önlemleri alırım.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

36. Özel yeteneğe sahip olan öğrencilerin yetiştirilmesi için gerekli önlemleri alırım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

37. Sınav sonuçlarına göre öğrenme eksikliği olan öğrencileri yetiştirmek için gerekli önlemleri alırım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

#### F. ÖĞRETİM ZAMANINI KORUMA

38. Ders süresi içerisinde anons yapılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşürüm..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

39. Ders süresi içerisinde öğrencilerin idareye çağrılmasını önlemek için okul yönetimi ile görüşürüm..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

40. Geç kalan veya dersten kaçan öğrencilerin boşa geçen öğretim zamanını telafi etmek için önlem alırım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

41. Öğretim zamanını yeni becerilerin ve kavramların öğrenilmesinde kullanırım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

42. Yoklamalara fazla zaman harcamamak için öğrenci isimlerini ezberlerim..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

43. Ders için gerekli olan malzeme, araç ve gereci derse girmeden önce hazır duruma getiririm..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

#### G. VARLIĞINI HİSSETTİRME

44. Teneffüslerde ve ders dışı zamanlarda öğrencilerin görüşme isteklerini karşılamak için zaman ayırırım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

45. Ders dışı eğitim etkinliklerine katılırım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

46. Öğlen yemekleri ve teneffüslerde öğrencilerle birlikte olmaya çalışırım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

47. Öğrencilerin sorunları olduğunda her an onların yanında olmaya özen gösteririm sorunları gösteririm..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

## H. ÖĞRENCİLERİ ÖĞRENMEYE ÖZENDİRME

48. Üstün başarı gösteren öğrencilerin okulun şeref tablosunda yer verilerek onların ödüllendirilmesini sağlarım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

49. Öğrencileri çalışmalarından dolayı ödüllendirmek için toplantılardan yararlanırım.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

50. Gösterdikleri çaba ve başarılarından dolayı öğrencileri överim.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

51. Öğrencilerin başarılarını öğrenci dosyasına işlerim.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

52. Öğrencilerin başarılarından haberdar etmek için velilerle iletişim kurarım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

## I. MESLEKİ GELİŞİMİNİ SAĞLAMA

53. Mesleki gelişim olanaklarından haberdar olurum.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

54. Okulun amaçları ile tutarlı hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

55. Alanı ile ilgili dergi ve makaleleri düzenli bir şekilde takip ederim.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

56. Hizmet içi eğitimde kazandığı becerileri sınıfında uygularım..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

57. Öğretim hedeflerine ulaşabilmek için eğitim araç ve gereçlerini etkili bir şekilde kullanırım.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

58. Eğitim öğretim konusundaki konferanslara katılırım.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

59. Mesleki gelişime ilişkin öğretim konusunda diğer öğretmenlerden gelecek görüşme teklifleri için zaman ayırırım.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

60. Hizmet içi eğitim sonuçlarını diğer öğretmenlerle

paylaşırım.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

#### J. AKADEMİK STANDARTLAR GELİŞTİRME VE UYGULAMA

61. Öğrencilerin değişik derslerdeki başarı düzeylerini belirlemek için standartlar

koyarım.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

62. Derse zamanında başlar, ders süresince öğretim etkinliklerinde

bulunurum..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

63.Farklı özelliklerdeki öğrencilerin beklentilerini belirlerim.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

64. Okulun eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini

desteklerim..... ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

65. Sınıfın eğitim standardını gerçekleştiren öğrencilerini desteklerim.....

.....( ) ( ) ( ) ( ) ( )

66. Öğrencileri ile ilgili sürekli yüksek beklentiler geliştiririm...( ) ( ) ( ) ( ) ( )

## ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1981 yılında Ankara'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini İstanbul'daki okullarda tamamladı. 2000 yılında kazandığı Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden 2004 yılında mezun oldu. Aynı yıl İstanbul'da Selimiye İlköğretim Okulunda sınıf öğretmeni olarak göreve başladı.

Araştırmacı 2007 Özel Beykoz Doğa Okullarında sınıf öğretmeni olarak görev aldı. Araştırmacı 2008 yılında Özel Marmara İlköğretim Okulunda sınıf öğretmeni olarak göreve başladı ve görevine halen aynı kurumda devam etmektedir.

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-/130014  
Konu : Anket (Aysun EROL)

14./10/2011

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 19/09/2011 tarihli ve 698 sayılı yazısı.  
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.  
d) Milli Eğitim Komisyonunun 10/10/2011 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Aysun EROL'un "**İlköğretimde Görev Alan Öğretmenlerin Algılarına Göre Resmî ve Özel Okullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Rollerinin Karşılaştırılması**" konulu tezine ilişkin İlimiz Kadıköy, Üsküdar, Maltepe ilçelerindeki resmî ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerine yönelik araştırma yapmak isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yüksek Lisans öğrencisi Aysun EROL'un söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (c) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Mücahit YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
13./10/2011  
Harun KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.  
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: [sgb34@meb.gov.tr](mailto:sgb34@meb.gov.tr)  
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu  
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-/İS21/  
Konu : Anket (Aysun EROL)


18/10/2011

**MALTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNE**

İlgi : a) 19/09/2011 tarihli ve 698 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 14/10/2011 tarih ve 130014 sayılı Onayı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Aysun EROL'un "**İlköğretimde Görev Alan Öğretmenlerin Algılarına Göre Resmî ve Özel Okullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Rollerinin Karşılaştırılması**" konulu tezine ilişkin anket çalışmasını İlimiz Kadıköy, Üsküdar, Maltepe ilçelerindeki resmî ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerine yönelik yapmak isteği ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

  
Metin TAŞDEMİR  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

**EKLER:**  
Ek-1 Valilik Onayı.  
Ek-2 Anket Soruları.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.  
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: [sgb34@meb.gov.tr](mailto:sgb34@meb.gov.tr)  
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu  
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

Merhaba Aysun Hanım,

Ölceği atif yaparak kullanabilirsiniz. Şu anda New Yorktayım.Eylul 18' de döneceğim. Herhangi bir yardıma ihtiyacınız olursa, zamanım elverdigince size yardımcı olmaya çalışırım. Başarılar diliyorum.

Ali Ilker Gumuseli

28 Haziran 2011 03:56 tarihinde aysun şerafet <aysunserafet@gmail.com>