

T.C
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİKLE İLGİLİ
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

(Şanlıurfa İli Örneği)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Nihat ACAR

Danışman

Doç. Dr. Hidayet TOK

Gaziantep

Temmuz 2014

T.C
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
GAZİANTEP

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Programı öğrencisi Nihat ACAR tarafından hazırlanan Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlikle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği) başlıklı tez, 03.07.2014 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı

Kurumu

İmzası

Yrd. Doç. Dr. Özcan PALAVAN

Zirve Üniversitesi

Doç. Dr. Hidayet TOK

Zirve Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Volkan ÇİÇEK

Zirve Üniversitesi

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans Tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun Sayılı kararıyla/...../..... tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Abdullah DEMİR
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bilginin, teknolojinin, iletişimin ve her türlü değişimin gün be gün katlanarak ilerlediği bu zaman diliminde, eğitimin de önemi bu doğrultuda katlanarak artmaktadır. Değişime ayak uydurulup zamanın ilmeklerinde varlığının daha da görünür kılınması babında, eğitim kilit bir noktada durmaktadır. Bilginin ve bilmenin insanı güçlü kıldığı bir zaman diliminde yaşıyoruz ve bu bilginin sonraki nesillere aktarılması için bilinçli nesillere, bilinçli yöneticilere ve özellikle bilinçli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim yöneticileri ve eğitimin neferleri olan öğretmenlerin bu değişimin hızla yaşandığı bu zaman diliminde, çağın gerektirdiği bilgi donanımına sahip olarak ve değişimi takip ederek eğitim kurumlarının gerekli gelişimlerini sürdürmesini sağlayarak bu değişimi göstermelidirler. Bu da ancak okullarımızdaki örgütlü yapının en üst basamağında bulunan yönetim kademesinin ve eğitimin icracıları olan öğretmenlerin öğretimsel liderlik vasıflarıyla donatılmış olması ile mümkündür.

Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik vasıflarını değerlendirmeye aldığım ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye çalıştığım bu araştırmada çıkan sonuçların ülkemizde eğitim alanında hızlı değişim ve dönüşümlerin yaşandığı eğitim dünyasına önemli katkı sağlayacağı umulmaktadır. Eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde yeniden yapılandırıldığı ve oturtulmaya çalışıldığı, yönetici atama yönetmeliğinin yeniden yapılandırılmaya çalışıldığı, değiştirildiği ve geliştirildiği de göz önünde bulundurursak, Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğü strateji geliştirme bölümü ile paylaşılacak olan araştırma sonuçlarının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Öncelikle bu çalışmayı gerçekleştirebilmemde maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, bana tahammül eden, hoşgörüsüyle yaklaşan ve uygun çalışma ortamını sağlayan eşim Zeynep ACAR'a ve biricik oğullarım Muhammed Filistin ile Yusuf Miran'a teşekkür ediyorum.

Araştırma boyunca takıldığım noktalarda her türlü fedakârlığı ile beni destekleyen ve yönlendiren danışman hocam sayın Doç. Dr. Hidayet TOK' a teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca kendilerinden paha biçilmez bilgiler edindiğim Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, bu bölümündeki hocalarıma, benim bu günlere gelmemde en önemli rolü olan sevgili anneme, babama ve kardeşlerime, ayrıca birinci dönem ve ikinci dönem boyunca ders aldığım Yrd. Doç. Dr. Uğur TAŞDELEN, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Cezmi SAVAŞ, Yrd. Doç. Dr. Rıza ÜLKER ve Yrd. Doç. Dr. Özcan PALAVAN hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Yaptığım bu çalışmama büyük katkılarından dolayı Şanlıurfa ili ve ilçesinde anket uyguladığım okullarda görev yapan ve yardımcı olan yönetici ve sınıf öğretmenleri arkadaşlarıma da teşekkür ediyorum.

Nihat ACAR

Haziran, 2014

ÖZET**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİKLE İLGİLİ
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ****Nihat ACAR****Yüksek Lisans Tezi****Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı****Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hidayet TOK****Şanlıurfa 2014, XV + 175 Sayfa**

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde yerine getirdikleri, hangi düzeyde gerçekleştirdikleri ve uygulamada yaşanan sıkıntıların neler olduğu, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmeye ve bu doğrultuda eğitimin paydaşlarına önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır. Şanlıurfa merkez, merkez ilçe ve ilçelerde bulunan ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin, “öğretim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “dersin amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “öğrencilerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”, “öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, ile “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarında öğretimsel liderlikle ilgili görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretimsel liderlik boyutlarını belirlemek ve öğretimsel liderliğin sınıf öğretmenlerine ve katılımcılara ilişkin belirlemiş olduğumuz bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili merkezinde ve ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri

oluşturmaktadır. Buna göre, Şanlıurfa il merkezinde ve ilçelerinde bulunan 66 ilkokul ve bu okullarda görev yapan 793 sınıf öğretmeni rastgele seçilerek oluşturulmuştur.

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri yönünden en etkili boyut Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutu olup, en az etkili bulunan boyutlar ise Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ile Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması boyutlarıdır.
2. Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında öğretimsel liderlik boyutları açısından anlamlı bir farklılık vardır.
3. Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ve boyutlarına ilişkin görüşleri, mesleki kıdemlerine göre tüm boyutlar arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ve boyutlarına ilişkin görüşleri öğrenim durumlarına göre Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutu arasında anlamlı bir farklılık varken diğer boyutlar arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
5. Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinden Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Diğer boyutlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
6. Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri yabancı dili mesleklerinde kullanmalarına göre Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutundaki

özelliklerde ve boyutları tüm olarak ele aldığımızda anlamlı bir farklılık göstermektedir.

7. Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ve boyutlarına ilişkin görüşleri bilgisayar mesleklerinde kullanmalarına göre tüm boyutlar arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir.

8. Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ve boyutlarına ilişkin görüşleri medeni durumlarına göre değişmektedir. Bu farklılığa baktığımızda Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi, Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma boyutları ile boyutları tüm olarak ele aldığımızda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır.

9. Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ve boyutlarına ilişkin görüşleri yaşına göre değişmektedir. Bu değişime baktığımızda Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi, Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma boyutları ile boyutları tüm olarak ele aldığımızda anlamlı bir farklılık göstermektedir.

10. Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ve boyutlarına ilişkin görüşleri memleketlerine göre aralarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

11. Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ve boyutlarına ilişkin görüşleri kurumdaki hizmet sürelerine göre Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma boyutu arasında anlamlı bir farklılık varken diğer boyutlar arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel Liderlik, Sınıf Öğretmeni, İlkokul

ABSTRACT

An Investigation of The Classroom Teachers' Conceptions About Educational Leadership

Nihat ACAR

Master's Thesis

Department of Primary School Teaching

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hidayet TOK

Şanlıurfa 2014, XV + 175 Pages.

In this study, regarding of the classroom teachers' opinions, it is tried to determine that if the classroom teachers perform their roles of educational leadership and in this direction it is made suggestions to education partners what they should do in this path. It is tried to receive opinions from the classroom teachers who work in Primary Schools in Şanlıurfa city centre and towns, about educational leadership by dealing some dimensions; 'Controlling the Curriculum and Teaching Process', 'Stating and Sharing the Aims of Subjects', 'Supporting and Improving Students', 'Evaluating the Students and the Teaching Process' and 'Creating A Regular Teaching-Learning Environment'. According to some factors we designated, it's aimed to state if the educational dimensions of the classroom teachers work in these schools change or not.

The classroom teachers work in Şanlıurfa Centre and its towns between the years 2013 and 2014 farms the universe of this study. Accordingly it is generated that sixty-six Primary School in Şanlıurfa and seven hundreds ninety three classroom teachers are selected randomly by using the layering technique.

These results came through in this study:

1. According to the classroom teachers, as they perform the roles of educational leadership in Şanlıurfa, the most effective educational dimension is ‘Evaluating the Students and Teaching Process’. The least effective dimensions are Supporting and Improving Students and Stating and Sharing the Aims of Subjects.
2. There is a meaningful difference in terms of the educational dimensions among the views related to the Educational Leadership of the classroom teachers work in the Primary Schools in Şanlıurfa.
3. In respect of the educational leadership, there are meaningful differences to the length of service of the classroom teachers work in Şanlıurfa.
4. In respect of the classroom teachers’ educational background, there is a meaningful difference between the Curriculum and the Controlling of the Teaching Process but not among the other dimensions.
5. In respect of the classroom teachers’ gender, their opinions about the dimension of ‘Evaluating Students and the Teaching Process’ differ from the opinions about the other dimensions.
6. As we consider all the educational dimensions, their views of the dimension ‘Supporting and Improving Students’ differ from the properties of the other dimensions in respect of their usage of foreign language.
7. There is a meaningful difference among all educational dimensions as we consider the views related to the Educational Leadership of the classroom teachers work in the Primary Schools in Şanlıurfa, in respect of their usage of computer in the line of professions.
8. The views related to the Educational Leadership of the classroom teachers work in the Primary Schools in Şanlıurfa show a change according to their marital status. As we consider this change, the dimensions which are Controlling the Curriculum and Teaching Process, Supporting and Improving Students, Creating A Regular Teaching–Learning Environment differ from the other dimensions.
9. The views related to the Educational Leadership of the classroom teachers work in the Primary Schools in Şanlıurfa show a change according to their ages. This change causes the dimensions which are Stating and Sharing the Aims of Subjects,

Controlling the Curriculum and Teaching Process, Supporting and Improving Students, Creating A Regular Teaching–Learning Environment to make a meaningful difference from the other educational dimensions.

10. The views related to the Educational Leadership of the classroom teachers work in the Primary Schools in Şanlıurfa show a change according to their homeland.

11. The views related to the Educational Leadership of the classroom teachers work in the Primary Schools in Şanlıurfa show a change according to their periods of service in the foundation. So, this change set the dimension Creating A Regular Teaching–Learning Environment apart from the other educational dimensions.

Key words: Educational Leadership, Classroom Teacher, Primary School

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
KAPAK	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	V
ABSTRACT	VIII
İÇİNDEKİLER	XI
KAYNAKÇA	XIII
EKLER	XIII
TABLolar LİSTESİ	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problemin Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problemi	12
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri	12
1.4. Araştırmanın Amacı	13
1.5. Araştırmanın Önemi	13
1.6. Araştırmanın Sayıltıları	15
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	15
1.8. Araştırmada Kullanılan Tanımlar	16
İKİNCİ BÖLÜM	18
KURAMSAL ÇERÇEVE	18
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür	18
2.1. Kuramsal Temeller	18
2.1.1. Liderlik ve Yönetim.....	18
2.1.2. Liderlik Kuramları.....	28
2.1.3. Sınıf Yönetiminde Liderlik	35
2.1.4. Öğretimsel Liderlik.....	42
2.1.4.1. Öğretimsel Liderin Temel Rollerini.....	48
2.1.4.2. Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları.....	50
2.1.4.3. Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler	52
2.2. İlgili Literatür	54
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	54
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	69
2.2.3. Araştırmaları Değerlendirme.....	77

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	79
3. YÖNTEM	79
3.1. Araştırmanın Modeli	79
3.2. Araştırmanın Evreni İle Örneklemi.....	80
3.3. Veri Toplama Yöntemi.....	82
3.3.1 Veri Toplama Aracı.....	82
3.4. Veri Çözümleme Yöntemi (Veri Toplama Analizi).....	84
3.4.1. Ölçeğin Güvenirliliği İle İlgili Bulgular	85
3.4.2. Ölçeğin Geçerliliği İle İlgili Bulgular.....	87
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	94
4. BULGULAR	94
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Demokrafik Niteliklerine (Kişisel Özelliklerine) İlişkin Bulgular ve Bu Bulgular Doğrultusunda Yapılan Bazı Yorumlar	94
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans Dağılımları.....	94
4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları	95
4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları.....	95
4.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Dili Mesleği İle İlgili Olarak Kullanmaya İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları.....	96
4.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayarı Mesleği İle ilgili Olarak Ne Derecede Kullandıklarına İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları.....	97
4.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları.....	97
4.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Kimlik Yaşlarına İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları.....	98
4.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Memleketlerine İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları.....	99
4.1.9. Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Kurumlarındaki Çalışma Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları.....	99
4.2. Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	100
4.2.1. Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutuna İlişkin Bulgular.....	100
4.2.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutuna İlişkin Bulgular.....	103
4.2.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Bulgular.....	106
4.2.4. Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin Bulgular.....	109

4.2.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Bulgular	111
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	114
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	115
4.3.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	118
4.3.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	122
4.3.4. Yabancı Dili Kullanma Değişkenine İlişkin Bulgular.....	125
4.3.5. Bilgisayar Kullanma Değişkenine İlişkin Bulgular.....	128
4.3.6. Medeni Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	131
4.3.7. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	134
4.3.8. Memleket Değişkenine İlişkin Bulgular.....	138
4.3.9. Kurumdaki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	141
4.4. Korelasyon Matrisi.....	144
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	147
5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	147
5.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar.....	147
5.2. Araştırma Sorularına İlişkin Sonuçlar	148
5.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	148
5.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	149
5.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	149
ALTINCI BÖLÜM	158
6. ÖNERİLER.....	158
6.1. Uygulamacılar İçin Öneriler	158
6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	160
KAYNAKÇA.....	161
EKLER.....	166
EK 1: VERİ TOPLAMA ARACI: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİ ÖLÇEĞİ.....	166
EK 2. ŞANLIURFA İL MİLLİ EĞİTİMİN ANKET UYGULAMA İZİN YAZISI..	170
EK 3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİ ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİN E-POSTASI	172
EK 4: 2013-2014 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ŞANLIURFA İL VE İLÇELERDE ANKET UYGULANAN İLOKULLARIN İSTATİSTİKİ BİLGİLERİ.....	173
EK 5. ÖZGEÇMİŞ (VITAE).	175

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar	25
Tablo 2. Yeni Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması	33
Tablo 3. Sınıf Liderliğin Boyutları.....	42
Tablo 4. Seçeneklerin Ağırlığı ve Sıraları	83
Tablo 5. Araştırma Anketinin Güvenirlik Analizi Sonuçları	86
Tablo 6. Öğretimsel Liderlik Anketi KMO ve Bartlett Test Sonuçları Tablosu	87
Tablo 7. Öğretimsel Liderlik Ölçeği Faktör Ortak Varyansı (Communalities) Tablosu.	88
Tablo 8. Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Açıklanan Varyans (Total Variance Explained) Tablosu.....	91
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	94
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	95
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	96
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Dili Mesleği İle İlgili Olarak Kullanmalarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	96
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayarı Mesleği İle İlgili Olarak Ne Derecede Kullandıklarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	97
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	98
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Kimlik Yaşlarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	98
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Memleketlerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.....	99
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Kurumlarındaki Çalışma Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	99
Tablo 18. Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılmasında Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri.....	100
Tablo 19. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri.....	103
Tablo 20. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri.....	106
Tablo 21. Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri.....	109
Tablo 22. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturmasında Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri.....	111
Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin	

	Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin T-Testi Analizi.....	115
Tablo 24.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi	118
Tablo 25.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi.....	122
Tablo 26.	Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Dili Mesleklerinde Kullanma Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi.....	125
Tablo 27.	Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayarı Mesleklerinde Kullanma Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi.....	128
Tablo 28.	Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumu Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin T-Testi Analizi.....	131
Tablo 29.	Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi.....	134
Tablo 30.	Sınıf Öğretmenlerinin Memleket Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin T-Testi Analizi.....	138
Tablo 31.	Sınıf Öğretmenlerinin Kurumdaki Hizmet Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi.....	141
Tablo 32.	Öğretimsel Liderlik ve Öğretimsel Liderliğin Boyutlarının, Faktör Puanları Arasındaki Korelasyonlar.....	145

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde yer alan konular; problemin durumu, araştırmanın problemi, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmek suretiyle oluşturulmuştur. Kısaca bu bölümde araştırmayla ilgili genel ve kabataslak bir özet verilmektedir.

1.1 Problemin Durumu

İnsanın tek başına, bir başına ve yalnızlık içerisinde yaşaması, kolu kanadı kırılmış ve bu uzuvlarına bir daha kavuşamayacak olan bir kuşun yaşamasına benzer. Nasıl ki bir kuşun kanadı olmadığı zaman hayata tutunması, yaşam alanında hayatını sürdürmeye çalışması çok zor bir durumsa, insanın da kuş misali tek başına hayatını ikame etmesi de oldukça zor bir durumdur. Yani insanın tek başına hayatını sürdürmede ve devam ettirmede tek başınalık, tek başındalık kabul edilemez bir gerçektir. Bunun birkaç nedeni vardır. Birinci nedeni biyolojik sebeptir. İnsan doğaya hükmetmek, doğayı emri altına almak ve doğanın zorluklarıyla baş etmek gibi çeşitli sebeplerden ötürü, insanların güçlerini birleştirme ve birlikte yaşama olgusunu ortaya çıkarmaktadır. Şöyle zihnimizi geçmiş dönemlere götürüp insanların dünyaya çıkış zamanlarına baktığımızda, durum tam da bundan ibarettir. Bu yüzden, insanların ilk birliktelikleri, ilk bir araya gelişleri doğaya karşı hükmetme olgusuyla gerçekleşmiştir. İkinci bir neden ise insan psikolojisidir. Bu psikoloji insanı toplumsal bir varlık olması hasebiyle birlikte yaşamaya ve birlikte hareket etmeye yöneltmektedir. Kısaca özetlemek gerekirse insan, sosyal ve psikolojik bir varlık olmasından ötürü, toplumsal bir atmosferde yaşama zorunluluğu doğurmaktadır.

İnsanın toplumsal bir canlı olarak varlık dünyasında hayatını sürdürmeye çalışması ve bu yaşam döngüsünde varlıksal duruşunu sergilemesi, insana bir takım

sorumluluklar yüklemiştir. Bu sorumluluklarını yerine getirdiği ölçüde sosyalleşir ve mutlu bir yaşam sürebilir. Sevgi, üretim, kazanç, paylaşım, mutluluk gibi ihtiyaç ve beklentilerini toplum halinde yaşayarak gidermeye çalışır. İnsanın bu sosyal varlık olma özelliğinden dolayı ekonomi, sağlık, kültür, sanat, askerlik, siyaset, toplumsal değer ve eğitim gibi çeşitli alanları ortaya çıkarmıştır. İnsan cinsinin yaşamındaki en önemli alanı ve nirengi noktası eğitimidir. Bu alanda gerçekleştireceği etkinliklerle toplumsal gelişmeye, toplumsal değişime ve toplumsal dönüşüme yardımcı olması ve katkı sağlaması bakımından oldukça önemlidir. Çünkü toplumun kültürünü, adetlerini, değer yargılarını, bilgi ve becerilerini, her türlü alışkanlıklarını yeni nesillere aktarılması ancak ve ancak eğitimle ve öğretimle gerçekleşebilir. Bir millete çağ atlattırarak olan ve o milleti zamanının en güçlü devleti yaptıracak en temel kurum eğitim kurumudur. Eğitim bir toplumun en büyük varlıksal dinamiğidir. Bu dinamik ne kadar işlevsel bir yapıda olursa o toplumun önü o kadar açık ve o kadar parlak olur.

Bireysel gelişmenin ve toplumsal kalkınmanın önemi aşikardır. Bu gelişmenin ve kalkınmanın rolü olan "eğitim" işlevini her toplumda okul adı verilen kurumlar ve örgütler yerine getirmektedir (Çetinkanat, 1988: 3). Okul kavramı, toplumun eğitim ihtiyacı ve hizmetiyle özdeş hale geldiği örgüt, eğitim çarkının en fonksiyonel parçası ve üretim merkezli görünür parçasıdır (Açıkalm, 1998: 1).

Eğitim kurumunun resmiyet kazandırıldığı örgüt olan okulun varlıksal ve kuruluş amacı, eğitimin amaçlarını ve belirlenen hedeflerini gerçekleştirmek üzere kurulmuş, toplumsal bağlamda açık bir mekanizmadır. Eğitim kurumu olan okulun örgüt olarak taşıdığı ve taşımak zorunda olduğu bazı özellikleri şöyle sıralayabiliriz: Okulun üzerinde yaşamını ikame ettiği ham madde toplumdan aldığı ve topluma verdiği insandır. Okulda farklı değerler bulunur ve bu farklı değerler birbiriyle çatışabilir. İşte bu bağlamda okul, çatışan bu değerleri uzlaştırmalıdır. Okulun verdiği ürünü değerlendirmek zordur. Okul sisteminden çıkan üretim hataları hemen fark edilmez ve topluma karışır hem de toplumsal bir işlev görür. Okul özel bir girişimdir. Okul çevresindeki formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği ya da

etkilediği bir örgütsel yapıdır. Okul, kültürün değişmesini, yeni kültür öğelerinin oluşmasını sağlayan yegane yapıdır. Okul bürokrasinin hakim olduğu bir kurumdur, okul kendisine has bir havası vardır (Bursalıoğlu, 2002). Yine Bursalıoğlu okulun görevlerini aşağıdaki gibi kategorize etmiştir:

a) Okulun Sosyal Görevi: Çocuğu, öğrenciyi toplum nezdinde sosyalleştirmek ve toplumun sahip olduğu kültürü aşılamaaktadır. Okul özünde barındırdığı bu görevini yerine getirirken toplumun kültürüne hem sahiplik anlamında korur hem de onu geliştirerek değiştirir.

b) Okulun Politik Görevi: Okulun politik görevi ise yetiştirdiği, terbiye etmeye çalıştığı neslin toplumdaki devlet algısına, sistemine bağlılık göstermesini ve liderlik yetenekleri veya başka bir meziyetinden dolayı fark yaratan öğrencilerin seçilmesini sağlayarak, bu öğrencilerin eğitilmesinde katkı sunarak devletin işlevsel olarak güçlenmesini gerçekleştirmektedir.

c) Okulun Ekonomik Görevi: Okulun üstlendiği ekonomik görevi, ekonomik alanda beyin gücü, bilgi gücü ve insan gücü bağlamında ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılamaya yönelik görevidir (Bursalıoğlu, 2002).

Eğitim sistemi içinde bulunan okulların ana işlevi, okullarındaki öğrencilerine istenilen davranışları kazandırma ve belirlenmiş öğrenme yaşantılarının öğrenciler ile yaşanmasını imkanı hale getirmek için çevreyi ve ortamı gerekli şekilde düzenlemek ve dizayn etmektir (Taymaz, 2003: 4).

Bu açıklamalar doğrultusunda okulun varlık nedenini, varoluş felsefesini ve kuruluş mantığını açıklamak ve anlamak pek de zor olmasa gerek. Çünkü okulların işlevleriyle ilgilenen akademisyenler okulların fonksiyonuna dair söylenecek birçok şeyi, pek çok defa ifade etmişlerdir. Bu bağlamda okullar devletin bekasına, toplumun devamlılığına, kültürün sonraki kuşaklara aktarılmasına ve bireylerin sosyalleşmesini sağlayarak kurumun varlıksal nedenini yerine getirmeye, devletin insan gücüne, bilgi gücüne ve beyin gücüne yönelik görevler üstlenir ve bu alanda çalışmalar yapar. Kısacası okul toplumun ve devletin beklentileri doğrultusunda bireyi yontarak bir atölye görevi görür.

Öğretmenin bir takım rolleri vardır, bu rolleri anlamının ve öğrenmenin yollarından biri de öğretmenin sergilediği rolleri gözden geçirmektir. Öğretmenin sahip olduğu rolleri şöyle sıralayabiliriz: Yöneticilik, rehberlik, öğreticilik, arabuluculuk ve liderliktir (Can, 2009: 75).

Sınıfta yöneticilik görevini yapan ve yapmakla mükellef olan öğretmenin hakimiyetindeki etki alanı, derse girdiği sınıfın sınıf ortamıyla sınırlı değildir. Öğretmen, okul içinde, sınıf içinde veya sınıfın dışında etkili ve etkileyici bir liderlik tutumu göstererek bu doğrultuda davranışlar gösterebilmelidir. Öğretmen çok farklı beklentilere sahip olan öğrencileri ortak bir amaç etrafında toplamak ve onları bu amaç doğrultusunda yönlendirmek gibi bir zorunluluğa sahiptir. Öğretmenin liderliği, öğrenme ve öğretme olduğu kadar, öğrencilere örnek olma ve onların davranışlarını yönlendirme bakımından da büyük öneme sahiptir (Çelik, 2002: 191).

Liderlikle ilgili olarak yapılan araştırmalarda; liderin, lideri izleyenlerin, örgütün, grubun ve ortamın özelliklerini liderliğin başlıca dinamikleri olarak meydana çıkarmış bulunmaktadır. Bu duruma binaen liderlik kavramı kişinin özelliği değil, bu belirtilen dinamikler arasındaki karşılıklı ilişkiler sonucu ortaya çıkan bir durumdur (Bursalıoğlu, 2002: 204).

Bu açıklamalardan yola çıkılarak, sınıf içerisinde lider statüsünde bulunan öğretmen, birbirlerinden farklı özelliklere ve farklı meziyetlere sahip olan öğrencileri, farklı toplumsal çevreden gelenleri ve bu farklılıktan dolayı oluşan beklentileri olan öğrencileri, aynı amaç etrafında birleştiren ve aynı amaca yönlendiren kişidir. Bu yönlendirme sürecinde öğretmenlerin okul yönetiminden, öğrencilerden, farklı sosyal çevrenin velilerinden ya da kendi sınıf ortamından etkilenme durumları olabilir. Yani etkilenme süreci karşılıklıdır ve bu etkileşim sürecinde sınıf lideri ve icracısı olan öğretmen, eğitim ortamında, eğitimin tüm paydaşlarından etkilenebilir veya onları etkileyebilir.

Liderlik kavramı ile ilgili yapılan çalışmalara bağlı olarak birbirinden farklı liderlik yaklaşımları oluşturulmuştur. Eğitim ile ilgili yapılan liderlik çalışmaları 1970'li yılların sonlarından itibaren, öğretmeyi ve öğrenmeyi odak noktaya alan ve bu doğrultuda öğretim liderliği adıyla tanınmaya başlayan bir konu üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür (Gümüşeli, 1996: 7).

Çelik'e (2007: 41) göre öğretimsel liderlik; istenilen düzeyde iyi bir öğrenci yetiştirme faaliyeti, öğretmenler ve eğitimin paydaşları için daha güzel öğrenme koşulları ve ortamı sağlama uğraşı, okulun akademik çalışma ortamını ve çevresini tatmin olunacak şekilde ve üretken bir çehreye dönüştürme faaliyetlerini ifade etmektedir.

Öğretimsel liderliğin oluşum bazında temel dayanak noktası, öğretimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesidir. Bu liderlik anlayışında okul çevresinin bütünsel olarak öğretime yönelik olarak oluşturulması ve öğretimsel üretkenliği fazla olan bir çevre düzenlenmesinin sağlanması ve bu doğrultuda hareket etme düşüncesi hedef olarak görülmektedir. Öğretimsel liderlik, öğretim üzerinde yoğunlaşan bir liderlik sitilidir. Böyle bir liderlik tarzına ait davranışların kazandırılması ancak eğitim yoluyla sağlanabilir (Çelik, 2007: 213).

Öğretimsel liderliği genel olarak ele aldığımızda, okul müdürünün, öğretmenin, eğitimin paydaşlarının ve denetçilerin, okul ile ilgili kişileri, düşünceleri ve fikirleri etkilemede kullandıkları güç, özellik, meziyet ve davranışlar için kullanılan bir niteliği ifade etmektedir. Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özelliği ve farklılığı, hiç kuşkusuz öğrenmeyi ve öğretim süreçlerini dikkate alarak bunlar üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Başka bir ifade şekliyle öğretim liderliği; öğrenciler, öğretmenler, eğitimin diğer paydaşları ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleri ile dolaysız bir şekilde, doğrudan ilintili

olan bir liderlik türüdür (Gümüseli, 1996: 11). Kısaca belirtmek gerekirse öğretim liderliği, öğretim sürecine dayalı olan bir liderlik türüdür.

Eğitim öğretim ile ilgili konularda, eğitim-öğretim süreçlerinde ve eğitim-öğretim yönetiminde öğrenen birey, öğrenen sınıf, öğrenen okul, birey merkezlilik, liderlik, eğitimsel liderlik, öğretim liderliği gibi yeni kavram, kuram, teori ve süreçlere literatürde daha çok yer verildiği ve kavramların daha çok kullanıldığı görülmektedir. Lakin bu kavramlar arasında hiçbir modern ve çağdaş kavramın okul reformu ve okulun gelişimi ile ilgili olarak liderlikten daha güçlü ve daha etkili bir şekilde ilgiyle karşılaşmadığı görülmektedir. Modern literatüre baktığımızda, okul gelişimini, okulun ilerlemesini ve okulun değişimini oluşturmada ve devam ettirmede liderliğin önemine vurgu yapmakta ve liderliği desteklemektedir (Can, 2007: 264).

Eğitimde iş görenlerin rolleri ile ilgili literatüre baktığımızda öğretmenlerin eğitim ile ilgili rollerin oldukça karmaşık olduğu ve boyutsal bazda da çok boyutlu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden beklenen bu roller sınıf içinde ve sınıf dışında olmak üzere değişiklik göstermektedir ve bu belirtilen roller öğretmenden sergilemesi beklenmektedir. Belirlenen bu rollerden biri ve belki de en önemli rol öğretimsel liderlik rolüdür (Ounpigul, 2000; Akt: Balay, 2003: 211).

Sınıf yöneticisi olarak öğretmenin, öğretim liderliği rollerini de oynaması beklenir. Öğretmen, sınıfında öğretim için, öğrenmeye kılavuzluk yaparak öğrenim-öğretim koşullarını hazırlamak için bulunur.

Öğretim lideri olarak bir öğretmen;

- a-)** Sınıf yönetiminin, etkili bir öğrenme ve öğretme ortamını oluşturmak olduğunun bilincindedir.
- b-)** Etkili okulun temelinde, güçlü bir öğretimsel liderlik davranışının yattığını bilir.
- c-)** Sınıfın, öğrencilerin ve okulun, okuldaki gelişme ve değişmelerin farkındadır.

- ç-) Plan-program etkinliklerinin anlamını, türlerini, işlevini bilir, bunun için gerekli becerilere sahiptir.
- d-) Amaç, beklenti ve gereksinimleri açıkça paylaşır, gerektiğinde yöneticilere ve öğretmenlere iletir.
- e-) Sınıftaki bireysel farklılıklara, öğrencilere, onların seviyelerine göre öğrenme-öğretme stratejileri geliştirir.
- f-) Program hedeflerini, öğrencinin amaç ve beklentilerini birlikte dikkate alır.
- g-) Öğrenme-öğretme süreç ve yöntemlerini bilir, derse, konuya uygun yöntem ve teknikleri seçer.
- ğ-) Katılıma dayalı, uygulamalı, teknolojiyi kullanarak derslerin işlenmesine özen gösterir.
- h-) Öğrencinin performansını, güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla saptamaya çalışır.
- ı-) Öğretimde kalite kontrolünü sağlar.
- i-) Yönetimsel, bürokratik iş ve işlemlerin, öğretime destek etkinlikler olduğunun bilincindedir (Can, 2009: 150-151).

Öğretmenlerin sahip olduğu ve sahip olması gereken liderlik özellikleri, okulda bulunan bütün öğrenciler için öğretimin ve öğrenmenin kalitesini ve işlevini artırma düşüncesine ve bunlarla ilgili isteklerine dayanır (Dimock ve Mc Gree, 1995; Akt: Can, 2009: 99). Öğretmenin sahip olduğu ve sahip olması gereken liderlik rolleri değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Berry ve Ginsberg (1990), öğretmenin liderlik rollerini 3 grupta incelemiş ve bu doğrultuda sınıflandırmıştır:

- 1-) Lider olan öğretmenlerin kurumdaki diğer öğretmenlere rehberlikte bulunması ve onlara akıl hocalığı yapması,
- 2-) Lider olan öğretmenin mesleki açıdan kendini geliştirmesi, yenilemesi ve okuldaki uygulamaları sürekli incelemesi,
- 3-) Lider olan öğretmenin okul düzeyinde alınan ve alınacak kararlara ve bu karar sürecine katılması (Çelik, 2002: 201).

Yapılan araştırmalar, iyi olarak lanse edilen öğretmenlerin aynı zamanda etkili öğretimsel liderlik özelliklerini de gösteren öğretmenler olduğunu bize göstermektedir. Bu ifade ışığında, girdiği sınıfta başarılı bir çizgi çizen, mensubu olduğu okuluna ilişkin açık ve değer merkezli bir vizyona ve misyona sahip olan ve başarıya daha çok yönettici faaliyetlerde bulunan öğretmenler, öğretim lideri olarak görülmektedirler (Harchar ve Hyle, 1996; Akt: Balay, 2003: 211).

Öğretim liderliği bir anlamda okul yöneticisinin veya öğretmenin, okulun varlık sebebinin "öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak" olduğu realitesini hatırında tutmasıdır. Öğretim liderliği, yöneticinin görev yerinin makam odasının dışında sınıf ve koridorlar olduğu düşüncesine dayanır (Özden, 1998). Bu doğrultudan hareketli öğretmen için de böyle bir çıkarımda bulunabilir. Yani öğretmenin de varlık nedeni öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamaktır. Ve ayrıca öğretmenin sürekli sabit yeri sınıftan ibaret değil aynı zamanda eğitim çevresi olan koridor, öğretmenler odası ve eğitim paydaşlarının bulunduğu muhit de bu kapsama girer.

Öğretmenin sınıftaki varlıksal amacı öğretim içindir ve ayrıca sınıfına liderlik yapan bir kişidir. Öğretmen, öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğini, yaklaşımını dersin hedeflerine, dersin amacına ve dersin konusuna göre seçse bile liderlik özelliklerini sergilemediği müddetçe öğretimde etkililiği ve etkileyciliği sağlayamaz. Öğretmen, öğretimdeki etkililiğini öğretim liderliği rollerini uygulayarak gösterebilir (Can, 2007: 133).

Öğretim liderliği; okul müdürünün, okulda çalışan öğretmenin, okulda ve sınıfta beklenen neticelere ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek zorunda olduğu hem de kendisi dışındaki eğitimin paydaşlarını ve diğer insanları etkileyerek onlar vasıtasıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışlar bütünüdür. Başka bir taraftan da öğretim liderliği sadece okul müdürüyle ilgili bir özellik olmayıp, öğretim faaliyetleriyle ilgili olan herkes (öğretmen, okul müdürü, müdür yardımcısı ve

denetici) buldukları konumlar itibarı ile birer öğretim lideri olmak zorundadırlar (Şişman, 2004: 9).

Öğretimsel liderlik kavramı, iyi ve ideal olması gereken öğrenciler yetiştirme ve öğretmenler için model ve daha arzu edilir öğrenme koşulları ve şartları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma ortamının tatmin edici ve üretken bir ortama dönüştürülmesi faaliyetlerini ifade etmektedir (Çelik, 2002: 43). Diğer bir ifade de ise öğretimsel liderlik, “öğrencilerin öğrenme özelliklerini yükseltebilmek için müdürün devam ettirdiği ya da diğer görevlilerini yetkilendirdiği faaliyetler” olarak tanımlanmıştır (De Bevoise, 1984; Akt: Çelik, 2002: 43).

Öğretimsel liderlik, eğitimsel liderliğe paralel ve bu liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik stilidir. Geliştirilen bu liderlik tarzı okulda oluşturulan yönetime uygun olarak geliştirilmiş ve bu doğrultuda biçimlendirilmiştir. Öğretimsel liderlik kavramı, etkili okulla ilgili yapılan araştırmaların temelini ve dayanağını oluşturmuştur. Öğretimsel liderlik okul yöneticisinin klasikleşmiş rollerini ve liderlik anlayışlarını köklü bir şekilde temelden değiştirmiştir. Eski liderlik yaklaşımlarında okul yöneticisinin, yönetsel bir takım rolleri ön plana çıkarken, öğretimsel liderlikte ise öğretimi geliştirme ve öğretimsel faaliyetler ön plana çıkmakta ve bu tür faaliyetler ağırlık kazanmaktadır (Çelik, 2002: 204). Bu liderlik biçimi yani öğretimsel liderlik, her ne kadar okul müdürlüğü bazında ortaya çıkmışsa da zaman sürecinde öğretmene kadar sirayet etmiştir. Yani öğretimsel liderlik okul müdürünün şahsında olmasının yanında, özellikle öğretmen de bulunması gereken özellikler olarak anlam kazanmıştır.

Bu yapılan açıklamalar ve tanımlar doğrultusunda okulun ve okuldaki öğrenim-öğretim çevresinin öğrenen bir kurum, öğrenen bir örgüt ve öğrenen bir sınıf haline gelebilmesi için okul yöneticisine ve okulun paydaşlarına da belirli sorumluluklar düşmektedir. Bunun için öncelikle okul yöneticisi ve öğretmenler öğrenme konusunda paydaşlara model olmalıdırlar. Öğrenmenin gerçekleşmesi için rehberlik

yapmalı, öğrenmeyi izlemeli ve bizzat öğretmenlik işlevini üstlenmelidirler (Töremen, 2001). Böyle yapıldığı takdirde okuldaki müdürün ve sınıftaki öğretmenin öğretimsel liderliğiyle beraber öğretim seviyesi de çita atlatarak başarı seviyesinde yükselme olacaktır ve bu başarı okulun toplum nezdindeki algısını olumlu yönde geliştirecektir.

Bu araştırmada; öğretimsel liderliğin boyutları, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine göre uyarlanarak 5 temel boyut şeklinde oluşturulmuştur. Bunlar;

1.Boyut: Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması

2.Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi

3.Boyut: Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

4.Boyut: Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

5.Boyut: Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması, şeklinde sınıflandırılarak boyutlandırılmıştır.

Etkili bir sınıf öğretmenin, etkili bir öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olması için, kendisine gerekli olan rollerin farkında ve bilincinde olması ve bu rollerin ne kadarını yerine getirdiğini bilmesi, ne kadarını yerine getirmediğini belirlemesi ve bu roller doğrultusunda kendini geliştirmesi büyük önem taşımaktadır.

Öğretimsel liderlik, eğitimsel liderlik paralelinde gelişen ve bu paralele geliştirilen bir liderlik türüdür. Öğretimsel liderliğin etkili okul ile ilgili yapılan araştırmaların temelini oluşturması ve etkili öğretmenlerin de etkili yöneticilerin de bu bağlamda genellikle etkili lider oldukları ve özellikle de öğretimsel lider tarzına sahip oldukları anlaşılmaktadır (Çelik, 2007: 224). Bundan ötürü, kendi sınıfında eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlikle ilgili rollerini yerine getirip getirmediğinin belirlenmesi, eksikliklerin belirlenip bu doğrultuda yapılandırılması ve uygun öğretimsel liderlik davranışlarının da takdir edilmesi önem taşımaktadır.

Öğretimsel liderlikle ilgili yapılan araştırmalara ve bulgulara bakıldığında bu liderlik türünün odak noktasını öğrenme ve öğrenmeyi sağlama olduğu görülecektir. Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin sınıf ortamında olduğu herkesin malumudur. Sınıf ortamındaki eğitim-öğretim etkinliklerini planlayan, hazırlayan, sunan, uygulayan ve değerlendiren öğretmenlerin, öğretimsel liderlik davranışları bu bağlamda önemli görülmektedir. Bundan dolayıdır ki, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlemek amaçlanmıştır.

Öğretimsel liderlikle ilgili yapılan araştırmalara ve çalışmalara bakıldığında, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında çeşitli araştırmalar yapıldığını görmekteyiz. Yurt içinde yapılan ilk çalışma Gümüşeli'nin çalışmasıdır. Yurt dışında yapılan ilk çalışma ise Hallinger'in çalışmasıdır. Bu çalışmalara baktığımızda genellikle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik konusundaki davranış boyutları araştırma konusu olmuştur. Lakin öğretimsel liderlik sadece eğitim kurumları müdürlerinin yerine getirmesi gereken bir davranış boyutu olmayıp aynı zamanda öğretmenlerin ve eğitim kurumlarında çalışan diğer personellerin de yerine getirmesi gereken bir liderlik davranışdır. Çünkü asıl işi yapan, görevi öğretimi gerçekleştirmek olan öğretmenlerin özellikle öğretimsel lider olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretimsel liderliklerini ölçmeyi sağlayacak araştırmaların yapılması öğretmenlerin kendini geliştirmede ve eğitimin çıtasının yükselmesi açısından elzemdir. (Mitchell & Cunningham, 1990), Geleceğin eğitim kurumlarındaki öğretimsel liderler zıtlıkları göğüslemeye hazırlıklı olmalı ve kayıp kuşaklar ortaya çıktığında bu kuşaklara yön vererek topluma yeni imkanlar oluşturabilmelidir (Aksoy, 2006: 45).

Gelişen, hızla kendini yenileyen dünyada eğitim kurumları da bu değişime ve yeniliğe ayak uydurabilmelidirler. Eğitim kurumlarını yöneticiyle, öğretmeniyle, hizmetlisiyle, velisiyle, öğrencisiyle kısacası tüm paydaşlarıyla değerlendirmek

gerekir, bu değerlendirmeyi toptan olarak yapmak daha önemlidir. Çünkü eksikliklerin çözümünde basamağın belirlenmesi, tedavinin daha sağlıklı olmasını sağlar. Bu bağlamda eğitim kurumlarının kendisini geliştirebilmesi ve yenileyebilmesi yöneticilerinin ve öğretmenlerinin kendisini geliştirebilmesi, kendilerini yenileyebilmeleri, birikimlerini astlarına ve sonraki kuşaklara aktarabilmeleri ile mümkün olabilir. Kendisini geliştirme konusunda her hangi bir faaliyette bulunmayan bir eğitim kurumundaki öğretmenin, yöneticiye, öğretmene, öğrenciye ve personele faydası olmayacak, çağın gerisinde kalarak kendisini bulunduğu zamana mahkûm edecektir. Eğitim kurumlarımızı ileriye taşıma konusunda en önemli görev okul yöneticilerine ve eğitim-öğretimin icracıları olan öğretmenlere düşmektedir.

1.2 Araştırmanın Problemi

Bu araştırmada “Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlikle ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranacaktır.

1.3 Araştırmanın Alt Problemleri

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretimsel liderlik boyutlarına ait davranışları gösterme durumları;
 - 1.**Boyut:** Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması açısından,
 - 2.**Boyut:** Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi açısından,
 - 3.**Boyut:** Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi açısından,
 - 4.**Boyut:** Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi açısından,
 - 5.**Boyut:** Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması bakımından gerçekteşme düzeyleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin, sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin, sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında;
 - a) Cinsiyeti
 - b) Mesleki Kıdemi

- c) Öğrenim Durumu
- d) Yabancı Dili Kullanması
- e) Bilgisayarı Kullanması
- c) Medeni Durumu
- d) Yaşı
- e) Memleketi
- f) Kurumdaki Hizmet Süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri hakkındaki görüşlerini almak, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini belirlemek, yorumlamak, değerlendirmek ve gerekli durumlarda ise araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunmaktır.

1.5 Araştırmanın Önemi

Dünyada yaratılan her bir insan türünün sosyal bir varlık olması hasebiyle toplum içinde yaşamasına, insanlarla birliktelikler oluşturmaya ihtiyaç ve istek duyulur. Toplumun bu sosyal yönünden ötürü insanlar toplumun dinamikleri içerisinde yaşamlarını ikame ederler. Bu süreçle beraber toplumun örf ve adetleri, kültürü, ananeleri gibi toplumsal aidiyetleri bu sosyal döngü içerisinde öğrenilir ve sonraki nesilleri aktarılır. İşte bu döngüde okul, insan kişiliğinin şekillendiği, toplumsal kuralların öğrenildiği, öğrenme ve öğretmenin olduğu, dolayısıyla bu tür davranışların gerçekleştiği, öğrenildiği bir yerdir. Okullar, toplumu oluşturan bireylerin eğitilmesi, topluma kazandırılması, belli bir bilincin verilmesi bağlamında görev üstlenen kurumlardır. Toplumun ihtiyaç ve beklentileri veya diğer başka sebepler doğrultusunda önceden belirlenen, okuldaki diğer paydaşların birlikteliğinde, öğretmenler tarafından planlı ve programlı bir şekilde sınıf içinde veya sınıf dışında düzenlenen eğitim-öğretim faaliyetleriyle öğrenciye bilgi, beceri, tutum, davranış, düşünce ve alışkanlıklar kazandırılan örgütlenmiş sosyal yapılardır. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin ve özellikle de sınıf öğretmenlerinin, her türlü

bilgi, beceri ve tutumun ilk temellendiricileri olmaları hasebiyle birer öğretim lideri olmaları gerekir.

Öğretim lideri olan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin davranışlarında, tutumlarında, düşüncelerinde davranış değişikliği oluşturması, öğrenciyi öğretim faaliyetleri etrafında toplayıp bu etkinliklere yoğunlaştırması ve öğretimsel gereklerin yerine getirmeleri beklenen davranış durumlarıdır. Bu nedenle bu çalışma, ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek, bu görüşler doğrultusunda belirlenen bu rollerin eğitim ortamında daha verimli ve daha faydalı bir şekilde uygulanması açısından önemli görülmektedir.

Yapılan etkili okul araştırmalarında yöneticinin ve yöneticilerin etkili lider ve etkili liderler, özellikle de birinci kademeyi okutan sınıf öğretmenlerinin öğretim lideri olmaları gerektiğini içermektedir. Öğretimsel liderliği diğer liderlik tarzlarından ayıran en önemli farklılığı; öğrenci, öğretmen, öğretim ortamı, öğretim çevresi ve öğretim programlarının yer aldığı öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkili olması ve bu süreçlerin okulda birbiriyle ahenkli bir öğretim ortamı oluşturmasını amaçlayan ve bu amacı da uygulamaya çalışan bir liderlik olmasıdır (Akgün, 2001: 7).

Okul ortamındaki sınıf öğretmenlerinin, okuldaki öğretimsel etkinliklerin üst düzeyde olmasıyla beraber, özellikle sınıf içerisinde gösterdikleri öğretimsel liderlik davranışları sayesinde, sınıfın öğretimsel amaç ve hedeflerinin yerine getirilmesi, okulun misyon ve vizyon paralelinde amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha sağlıklı ve daha yararlı bir şekilde gerçekleştirilmesi, pozitif öğrenme ikliminin oluşma durumu gibi eğitim faaliyetleri sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlikleri sayesinde artar. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirip getirmeme durumları içerisindeki faaliyetleri önemli görülmektedir.

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde gerçekleştirdiklerini, ne düzeyde gerçekleştirebildiklerini ve görüşlerinin öğretimsel liderlik boyutları bağlamında ne düzeyde olduklarını ortaya koymasından bakımından önemlidir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlikle ilgili görüşlerini ortaya koyacak olması ve bu doğrultuda araştırılması, ayrıca da araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik açısından bu konudaki eksikliklerin görülmesi ve gerekli önlemlerin alınabilecek olması bakımından da önemli görülebilir.

Araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmenin önemini, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya koyup, sınıf öğretmenlerinin gerek üniversitelerin eğitim fakültelerinde gerekse eğitim faaliyetlerin yapıldığı hizmet içi eğitim-öğretimle, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmeleri konusunda gerekli tedbirlerin alınmasına önemli bir katkı sağlayacağı beklenmektedir.

1.6 Araştırmanın Sayıtları

Bu çalışmada aşağıda belirtilen sayıtlardan yararlanılacaktır.

- 1-) Araştırmada kullanılan anket ölçeği, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderliğini ölçebilecek yeterliliğe sahiptir.
- 2-) Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, “Öğretimsel Liderlik Anketinde” yer alan soruları içtenlikle, samimiyetle ve tarafsız bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.7 Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1-) Bu araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2-) Bu araştırma, Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez, merkez ilçe ve ilçelerdeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

- 3-) Bu araştırma, Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez, merkez ilçe ve ilçelerdeki ilkokullarda çalışan ve ulaşılmış toplam 66 resmi ilkokulunda görev yapan 793 sınıf öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
- 4-) Bu araştırmada özel ilkokullar araştırma kapsamına alınmamıştır.
- 5-) Bu araştırmada okuldaki diğer paydaşlar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
- 6-) Araştırma verileri, "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Anketi" ile toplanan verilerle sınırlıdır.

1.8 Araştırmada Kullanılan Tanımlar

Yapılan bu araştırmada kullanılan kavramlarla ilgili olarak anlam bazında açıklayıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Liderlik: Liderlik, toplanmış bir grup insanı belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda toplayabilme, bu amaçları ve hedefleri gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, yapabilme adına adım atmalarını sağlamak için toplanan bilgi, deneyim ve yeteneklerinin toplamıdır (Acar, 2004).

Öğretimsel Liderlik: Öğretmenlerin öğretme ile ilgili faaliyetleri, öğrencilerin de öğrenme durumlarıyla ilgili davranışlarını doğrudan veya dolaylı bir şekilde önemli düzeyde etkileyen davranışlar bütünüdür (Daresh & Ching Jen, 1985: 3; Akt: Şişman, 2004: 58). Yani okul içindeki her türlü öğretim faaliyetlerinin ve çalışmalarının yapıldığı, yapılmaya çalışıldığı ve organize edildiği davranışlar silsilesidir.

Rol: Her statünün, her konumun kendisine has olarak bireyden yapmasını istediği, yapmasını beklediği bazı görevler ve kurallar vardır. Toplumsal yaşamın bir gereği olarak toplum da, bireyin bu belirlenmiş görevlerini yerine getirmesini beklemekte ve bu görevlerin yapılmasını istemektedir. Bireyin konumuna uygun olarak sergilenen bu davranışlarına "rol" denir.

Öğretimsel Liderlik Rollerini: Sınıf öğretmeninden sergilemesi beklenen yöneticilik, yönlendiricilik, rehberlik, zamansal tasarruf, öğreticilik, programlama, arabuluculuk, eğitimcilik, liderlik ve öğretimsel liderlik gibi davranışları gösterme becerisidir. Bu becerilerin yanında okulun belirlenmiş olan amaçlarını geliştirme ve açıklama; öğretimi denetleme, kıyaslama ve değerlendirme; eğitim programının koordinasyonunu sağlama; öğrencinin akademik başarısını izleme; öğretim zamanını kollama ve koruma; varlıksal duruşunu hissettirme; öğrencileri öğrenmeye yönelik özendirme çalışmaları yaptırma; mesleki gelişimini sağlama; akademik kriterler geliştirme ve bu kriterleri uygulama gibi görevlerden oluşan sınıf öğretmenin yapması gereken davranışları da ifade etmektedir.

Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Boyutlar: Şişman (1996) tarafından öğretimsel liderlik bağlamında “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” ile ilgili geliştirilen ve araştırmacı tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine” uyarlanan boyutlardır. Bu boyutlar, Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ile Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması gibi beş boyutu ifade etmektedir.

Sınıf Öğretmeni: Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir.

İlkokul: Zorunlu öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklarının temel düzeydeki eğitim-öğretim faaliyetlerini sağlamak üzere açılmış olan, devlet tarafından her türlü denetimi yapılan, öğrenim süresi dört yıl olan, sadece ilkokul kısmını içinde barındıran bağımsız kurumlardır. Bunun yanında ilkokul ve ortaokul şeklinde iki kısmı da bulunan, aynı binada veya farklı binalarda da eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmekle beraber okul idaresi bir olan, ilkokul ve ortaokul kısmını da içinde barındıran kurumlar da mevcuttur.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

Araştırmanın bu bölümünde; öğretimsel liderlikle ilgili olarak kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kuramsal çerçeve doğrultusunda öğretimsel liderlikle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ve bu araştırmaların sonuçları özetlenerek verilmiştir.

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Liderlik ve Yönetim

Literatür sürecinde yapılan bilimsel araştırmalarda, yönetim konusunda akademik çalışma yapan yönetim bilimcilerin farklı yönetim teorilerini ve tanımlarını ortaya attıkları görülmüştür. Yönetim bilimcilerin bu alanda yaptıkları çalışma ve araştırmaların en büyük nedeni olarak mükemmeli ve ideal olanı yakalamak olmuştur. Bu bağlamda belirlenen hedefleri yakalamak için lider, liderlik, yönetici, lider yönetici, lider öğretmen, sınıftaki lider gibi kavramlar geliştirilmiş ve bu kavramlarla ilgili olarak farklı tanımlar ve farklı açıklamalar yapılmıştır. Bu kavramlarla ilgili olarak yapılan farklı tanımlardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

Canlılar içerisindeki en kutsal ve en değerli varlık olan insanlar, gruplar halinde yaşayan, sosyal özellikli canlılar olmalarının yanında, oluşturdukları grupları yönetecek, idare edecek ve hedeflerine ulaştıracak liderlere de ihtiyaç duyan varlıklardır. İnsan kendi arzu, beklenti ve ihtiyaçlarından bazılarını yerine getirebilmek, bireysel hedeflerine ulaşabilmek için bir grup birlikteliğine gereksinim duyar ve grupça hareket etme beklentisi ve zorunluluğu hisseder. Öyleyse belirlenmiş amaç ve hedeflere doğru yönelmiş insan gruplarının oluşturulması, birlikteliğin ortaya çıkması ve bu belirlenen hedefler doğrultusunda harekete

geçirilmesi her bireyde kolay kolay bulunmayan ayrı bir beceri, ayrı bir yetenek ve ayrı bir ikna etme kabiliyetlerini gerektirmektedir (Eren, 2001: 427). Bu sebeplerden ötürü bütün çalışma konuları içerisinde liderlik konusu, insanların ve özellikle yönetimle ilgili çalışma yapan yönetim bilimcilerin üzerinde çalışmalar, analizler, araştırmalar ve konu hakkında yorumlar yapması gereken çok önemli bir tema haline gelmiştir.

Toplumsal yaşantının en küçük varlığı olan bireyler, kişisel hedeflerini gerçekleştirebilmek için bir gruba, grup birlikteliğine ihtiyaç duyar ve grup halinde hareket etme mecburiyetini hissederler. Ancak insan zayıftır, güçsüzdür, acizdir, arzu ve enerjisi azalmış, korkudan kabiliyet ve yetenekleri büzülmüş durumdadır. Bu durumda belirlenmiş amaç ve hedeflere doğru yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve oluşturulan bu grupların harekete geçirilmesi çok zor bir iştir. Bu açıdan bakıldığında liderlik kavramını, bir grup insanı belirli amaçlar ve hedefler etrafında toplayabilme ve bu belirlenmiş amaçları ve hedefleri yakalayabilmek için gruptaki bireyleri harekete geçirme yeteneği ve bu bilgilerin toplamı şeklinde tanımlayabiliriz (Eren, 2001: 427).

Liderlik, lider olan kişilerle onların takipçileri arasındaki ilişki, yardımcı bir rol üstlenen liderin rolü ile diğer bireyleri de tamamlayıcı kısımlar olarak belirlediği birliktelik olarak algısalılık durumu oluşturulabilir (Kouzes and Posner, 1993; Akt: Peterson, 2002).

Liderlikte öne çıkan bazı tanımlar şu kavramları kapsar: Liderlik; kılavuzluk etmek, yöneltmek, yönetmek, önyak olmak, başı çekmek, etkilemek, kumanda etmek, ilk olmak, önde gitmek, yol açmak, yol göstermek, hakim olmak ve ilerleme sağlamak gibi tanımlar öne çıkmaktadır (Cox ve Hoover, 2003: 7).

İşletmelerde ve eğitim kurumlarında 1950'lerde kullanılarak eğitim yönetimi alanında önemli bir payeye sahip olan Liderlik Davranışı Betimleme Anketini literatüre A. Coons ile sokan J.Hemphill'e göre (1967: 98): "Liderlik, ortak bir

problemin çözüm sürecinin bir parçası olarak, etkileşimde bir yapı oluşturacak eyleme katılmadır” (Aydın, 2007: 129).

Liderlikle ilgili yaptığı çalışmalarla lider olan kişilerin kişilik özelliklerini ön plana çıkaran, etkileşimsel liderlik modelini benimseyip savunan ve bununla beraber ilk durumsallık kuramını geliştiren Fred Fiedler’e (1967: 8) göre: “Lider, göreve ilişkin grup etkinliklerini yönlendirme ve eş güdüleme görevi verilen, gruptan bir bireydir” (Aydın, 2007: 129). Yapılan başka bir tanımlamada ise Etzioni (1961: 46) liderliği: “Büyük ölçüde kişisel niteliklere dayalı bir güçtür. Genellikle normatif bir nitelik taşır” şeklinde tanımlamıştır (Aydın, 2007: 129).

Liderler, başka kişi ve grupların izlemesi için yol açarlar ve iz bırakırlar. Bu durumda yol boyunca işaretler olur (Cox ve Hoover, 2003: 337).

Lider, örgüt içindeki yol göstericilere (emir, buyruk, direktif, talimat, kararname) mekanik biçimde uymanın üstünde ve onun ötesinde bir etkileme erkine, yönlendirme gücüne sahip olan bir kişidir. Bu bağlamda liderlik bir örgütün veya kurumun amaçlarını, beklentilerini gerçekleştirme yada belirlenen bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı oluşturma ve yeni bir prosedür başlatma olarak tanımlamak doğru bir tanımlama olur (Erdoğan, 2000: 41).

Liderlik, belirlenmiş ya da belirli koşullar altında kişisel amaçlar veya grup amaçlarını yerine getirmek üzere bir kimsenin başkalarının eylemlerini, başkalarının davranışlarını etkilemesi ve bu davranışları, eylemleri yönlendirmesi sürecidir (Sabuncuoğlu ve Tuz, 1996: 181).

Liderlik, oluşturulmuş bir grup insanı belirlenmiş amaçlar doğrultusunda toplayabilme ve bu belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek üzere onları harekete geçirmenin bilgisi ve yeteneklerinin toplamıdır (Acar, 2004).

Liderlik, bireylere veya gruplara ilham kaynağı olmak ve onları belirli eylemlere yönlendirmektir. Bu paralelde örgütsel bazda gerçekleştirilecek değişimin ve dönüşümün itici gücü olmanın yanı sıra herhangi bir problemle karşılaşıldığında, karşılaşılan bu sorunu çözmektir (Çalık, 2010: 167).

Lider, temsil ettiği grubunu eşgüdümleyen, işlerinin plan ve programını yapan ve temsil ettiği grubu adına konuşma yapan kişidir. Asıl amacı; belirenmiş görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamaktır (Kaya, 2008: 139).

Liderlikle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, yapılan bütün liderlik tanımlarında liderliğin fonksiyonel şekliyle kabul edilen şu dört unsur görülmektedir (Kaya, 2008: 22).

1. Amaç: Grubun oluşum sürecinde olması gereken ilk koşuldur.
2. Lider: Oluşmuş veya oluşacak her grubun bir lidere sahip olması gerekir.
3. İzleyenler: Grup içerisinde bulunan diğer üyeleridir.
4. Ortam: Liderliğin oluşabilmesi için şartları uygun ve elverişli bir ortamın olması gerekir.

Olgusal bir kavram olan liderliğin literatürüne baktığımızda pek çok tanımının yapıldığını gördük. Kapsamı geniş bir kavram olması ve birçok bilim alanıyla ilintili olması hasebiyle bu çeşitlilik artmaktadır. Ancak liderliği kısaca tanımlamak istersek liderlik insanları etkileme ve etkileyebilme gücüdür. Bu ifadeden hareketle lider olan kişinin grubu harekete geçirme ve amacı doğrultusunda hedefine ulaştırma sürecindeki etkililiği, grubun niteliğine bağlı olarak meydana çıkan “gücü” etkin ve verimli kullanma becerisine ve özelliğine bağlıdır. Ayrıca, liderin sahip olduğu bu gücü nasıl kullanacağı veya ne şekilde gerçekleştireceği, örgütün ve örgütteki üyelerinin özelliklerine ve durumuna bağlıdır. Bu bağlamda liderlik kavramının daha iyi özümsebilmesi için liderliğin sahip olduğu güç kaynaklarının iyice incelenmesi gerekmektedir. Bir örgüt veya grup içindeki liderin izleyenlerini ve üyelerini etkileyebilmesi için sahip olup kullanacağı 5 tür güç kaynağı vardır. Bu güç

kaynaklarını John French ve Bertham Raven (1958) tarafından aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır (Buchanan ve Huczynski, 1992: 607; Akt: Aydın, 2007: 251):

1. Yasal (Legitimate) Güç: Örgütün sahip olduğu yapıdan kaynaklanan ve örgütün hiyerarşik yapısından dolayı lidere statüsünden ötürü verilen güçtür. Lidere verilen otoriteyi ifade eder. Bireyin bulunduğu pozisyon sebebi ile çevresindeki kişileri etkileyebilme erki olarak da tanımlanabilir. Üst ile ast olan iki görevli arasında oluşan bir ilişkidir (Aydın, 2007: 251). Yasal gücü “Pozisyon gücü” olarak da ifade etmek mümkündür.

2. Ödüllendirme (Reward) Gücü: Ödülleri kişilere verme, dağıtma ya da ödülleri elinde bulundurma gücüdür. Çünkü ödüllendirme personellerinin, çalışanlarının ve grup üyelerinin moral ve motivasyonları üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir ve bunun denetimini, dağıtımını sağlayan kişiye karşı bağılıklarını, ilişkilerini arttırmaya yardımcı olur. Ödülden kaynaklanan güç yalnızca maddî güce bağlı değildir, sözlü olarak takdir etmek, grup içinde onure etmek gibi davranışlar da liderin ödülünden kaynaklanan gücünü ifade eder.

3. Zorlayıcı (Coercive) Güç: Ödüllendirme gücünün karşıtı olan güç zorlayıcı güçtür. Ceza vermek, cezada bulunmak liderin otoritesini ifade eder ve lideri güçlü kılar. Etkileyiciliği bulunan bir lider, çok gerekli olduğu şartlar dışında genellikle bu gücünü kullanmaz ve zor kullanmaktan kaçınır. Çünkü zor kullanma davranışının yapılması, örgütteki çalışanların kızgınlığına ve iş veriminin düşmesine yol açar. Cezayı, örgüt içindeki zararlı davranışların yapılmaması ve bu davranışların önlenmesi için kullanmak gerekir.

4. Uzmanlık (Expert) Gücü: Lider olan kişinin sahip olduğu özel bilgi, yetenek, uzmanlık, beceri, kabiliyet ve tecrübeden meydana gelir. Bilginin varlığı ne kadar önemli ise ve bu bilgi ne kadar az kişiye ulaşabilirse kişinin sahip olduğu bu uzmanlık gücü de o kadar fazla olur. Liderler analiz etme yetisine, uygulama, değerlendirme ve kontrol etme yeteneğine sahip olması gerekir. Lider olan kişiler, yapılacak olan işi en iyi yapabilmenin yöntemlerini düşünmeli ve oluşabilecek riski minimize etmek için hangi adımların atılacağını önceden düşünebilmelidir.

5. Benzetim ya da Karizmatik (Referent) Güç: Bu güç türü doğrudan liderin kişiliği ve doğuştan getirdiği özelliklerle ilgilidir. Liderin kişiliğinin alt

pozisyondakilere ilham verebilmesi, onların arzu, beklenti ve ümitlerini dile getirebilmesi bu gücün temelini oluşturur. Bu durum daha çok liderlerin kişisel özellikleri, karizmaları ve davranışları ile ilgili bir meziyettir. Karizma, çekiciliği, sempatiyi, farklılığı ifade etmektedir. Karizmanın oluşturduğu güç, liderin astları üzerindeki çekiciliğini, sempatisini, karizmasını ve saygısını yansıtmaktadır. Tarihsel sürece baktığımızda karizmatik liderlerden Atatürk, J.F. Kennedy, Gandhi ve Martin Luther King önemli örnekleri teşkil etmektedir (Buchanan ve Huczynski, 1992: 608; Akt: Aydın, 2007: 251-252).

Örgütsel gücü yasal, zorlayıcı ve ödül gücü oluştururken, kişisel gücü uzmanlık ve karizma gücü oluşturmaktadır. Liderlik açısından önem taşıyan bu örgütsel güçlerin yanında, kişisel güçlerin de kullanılmasıdır (Çelik, 2007: 6).

Liderlikle ilgili yapılan tanımlara ve açıklamalara bakıldığında liderlik kavramını anlamlandırmaya ve tanımlamaya çalışan araştırmacıların her ne kadar bu kavramı farklı kelimelerle ve farklı açılardan ifade etmeye çalışmışlarsa da aslında belirtmek istedikleri şeyler birbirinden pek de farklı tanımlar değildir. Yani liderlik kavramı kısaca grup birlikteliğinde oluşturulan insan kümesi nezdinde, bu grubu ya grup üyelerinin isteği doğrultusunda ya da bireysel yatkınlığının, farklılığının ve yaratıcılığının yönlendirmesi doğrultusunda grubu yönlendirmesi, grubu amaçları doğrultusunda harekete geçirme durumu olarak ifade edilebilir. Liderlik ise bu sürece verilen isimdir.

Yönetim ve eğitim bilimlerinde yönetim-liderlik ile yönetici-liderlik kavramları her ne kadar birbirinden farklı gibi görünse de birbirleriyle ilintili ve birbirine bağlantılı olarak tanımlanan ve bu şekilde kullanılan kavramlardır.

Bazen lider kavramı ile aynı doğrultuda, bazen de liderlikten daha farklı anlamda kullanılan yönetici kavramı, "bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir" açıklaması ile ifade edilebilir

(Aydın, 2007: 272). Lider ise birlikte hareket ettiği ve beraber olduğu kişilerin yaratıcı konumunda olan bir kişisidir (Gümüşeli, 1996: 1). Lider, yeniliğe, dönüşüme ya da değişmeye vurgu yaparken yönetici ise örgütsel yapıyı korur ve bu yapıyı kullanır. Bu iki davranış biçiminin gerçekleşme durumu koşullara bağlıdır. Her iki davranış biçiminin hedefi ise örgütün belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirmektir. Yöneticiliğin ilgilendiği alanlar; düzenli yapılar, günlük işlerin devamı, işin yapılmasının sağlanması, çıkan sonuçların ve çıktılarının izlenmesi ve verimlilik oluşturmak iken liderliğin alanı ise özellikle kişiler ve kişilerarası davranışlar, geleceğe odaklanmak, dönüşüm ve yenileşme, değişim ve gelişme, kalite ve etkililik gibi alanlardır (Hoşcan, 2002: 83).

Yönetim, örgütlerin insan ve madde kaynaklarını eşgüdümlü bir şekilde ve verimli bir tarzda kullanarak bireysel amaçlara ve örgütsel hedeflere ulaşma biçimidir. Liderlik ise belli şartlar altında kişisel amaçlarını veya grup amaçlarını yerine getirmek üzere bir kimsenin başkalarının eylemlerini etkilemesi ve bu eylemleri yönlendirme süreci olarak açıklanabilir. Yapılan planların gerçekleşmesini yöneticiler, yeni planların oluşturulmasını ve bu planların geliştirilmesini ise liderler sağlar. Tarihsel süreçte de belirgin bir fark görülmüş, yöneticiler örgütleri ve toplumları belirlenmiş amaçlar ve hedefler doğrultusunda, belirli bir nizam içerisinde yönetmiş, liderler ise örgütleri ve toplumları yeni bir atılım, yeni bir felsefe, yeni bir çaba ve dönüşümlerle yenileştirmenin, değiştirmenin örneklerini ortaya koymuşlardır (Bursalıoğlu, 2002).

Liderlik, kurumda bulunan bütün üyelerine, kendini örgüte adama ve rekabet ortamı içerisinde maksimum düzeyde katkı sağlamalarına imkan verecek olanakların oluşturulmasıyla ilgilendir. Yöneticilik bir kurumun devamlılığı doğrultusunda işlemlerini sağlar; liderlik ise o kurumun daha iyi çalışmasına yardım eder. Başka bir ifade ile lider doğruluğu kabul edilen, doğru olan şeyleri yapmayı prensip edinirken, yönetici ise örgütün işlerini doğru yapmaya kendini adar (Hoşcan, 2002: 84).

Liderlikle yöneticilik kavramlarına baktığımızda aralarında bazı nüans farklılıkları olmasına rağmen aslında iç içe geçmiş ve birbiriyle bağlantılı olan kavramlar olduğunu görürüz. Yöneticiliği 19.yy'daki yaşlı dedelere benzetebilirken liderliği ise 20.yy'daki teknoloji çağını görmüş gençlere benzetebiliriz. Şöyle ki eski insanlar aman şunu yapma şöyle olur aman bunu yapma böyle olur gibisi hiçbir şeye karışmamayı, olanı olduğu gibi sürdürmeyi telkin ederken şimdiki nesil ise sorgulayan, yapılan hatalardan dersler çıkarıp değişimi isteyen, eskiyle yetinmeyip üstüne yeni şeyler ekleyen bir anlayışadırlar. İşte bu doğrultuda yönetici çarkın döngüsünün devamı doğrultusunda rüzgarın önündeki çer çöpken, lider ise o çarkın daha iyi işlemesi için çarka yön veren, çer çöpü olması gereken doğrultuda yöneten kişidir.

Yönetici ile lider kavramları bu alanla ilgilenen araştırmacılar tarafından incelenmiş, tanımlamalar yapılmış ve bu kavramlarla ilgili yorumlar yapılarak çıkarımlarda bulunmuşlardır. Bu iki kavram arasındaki farklılıklar ortaya konulmuş, kimlerin lider olduğu kimlerin olmadığı, kimlerin yönetici olduğu kimlerin olmadığı veya kimlerin hem lider hem de yönetici olabileceği hakkında görüşler ve fikirler belirtilmiştir. Lider ile yönetici arasındaki farklılıkları maddeler halinde incelemeye çalışmak ve bu incelemelere istinaden bazı kıyaslamalarda bulunabilmek için aşağıdaki tabloya göz atabiliriz.

Tablo 1. Lider İle Yönetici Arasındaki Farklılıklar

Lider	Yönetici
Her lider az-çok yöneticidir.	Her yönetici lider değildir.
Liderlikte baskı değil inandırma vardır.	Yönetici kendisine verilen yetkilerle baskı ile iş yaptırabilir.
Lider otoritesini daha çok kişiliğinden ve kendi grubundan alır.	Yönetici otoritesini mevzuattan alır.
Kişinin lider olabilmesi için ona tabii olan insanların varlığı zorunludur.	Yönetici için böyle bir zorunluluk yoktur.
Lider grubu tarafından seçilir.	Yönetici atama ile getirilir.

Liderin en önemli görevi etkilemedir.	Yöneticinin görevi yönetim fonksiyonlarını yerine getirerek örgütsel amaca ulaşmadır.
Lider grubun diğer üyeleriyle çok yakın, özel ilişkiler kurmaya yönelebilir.	Yönetici iş görenlerle dostluğa dayanan ilişkiler kurabilir ancak senli-benli olamaz.
Lider yöneticiye kıyasla daha az görevle karşı karşıyadır.	Yönetici çalıştığı kurumun her şeyinden sorumludur.
İş görene yönelik.	Yönetime yönelik.
Kişisel gücünü kullanır.	Yasal gücü kullanır.
Büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır.	Yönetici bu planların gerçekleştirilmesini sağlar.
Gruba karşı sorumludur.	Hem gruba hem de üstlerine karşı sorumludur.
Grup üyeleri isteyerek liderin emrine uyarlar.	Yöneticilikte böyle bir keyfiyet söz konusu değildir.
Yenilik yapar.	İdare eder.
Geliştirir.	Muhafaza eder.
İnsan üzerine yoğunlaşır.	Sistem ve yapı üzerine yoğunlaşır.
Güven verir.	Kontrole güvenir.
Liderin uzun bir perspektifi vardır.	Yönetici kısa görüşlüdür.
Ne ve niçin diye sorar.	Nasıl ve ne zaman diye sorar.
Statükoyu değiştirmeye çalışır.	Statükoyu kabullenir.
Lider doğru işi yapar.	Yönetici işi doğru yapar.

(İlgar, 2000: 62-63).

Tablo 1'e baktığımızda liderlerin özellikleri ve yöneticilerin özellikleri belirtilerek birbirinden ayrılan yönleri karşılaştırma şeklinde ortaya konulmuştur. Her lider yönetici olabilirken, her yönetici bir lider olamayabilir. Lider sahip olduğu gücünü karizmasından, yeteneklerinden, kabiliyetlerinden ve kişiliğinden alırken, yönetici gücünü mevzuattan, yasalardan ve yürürlükteki kanunlardan alır. Lider grubunu geliştirirken, yönetici grubunu ve konumunu muhafaza eder. Lider

etrafındakilere güven verirken, yönetici ise personelini kontrol eder. Lideri yöneticiden farklı kılan meziyetleri genel boyutlarıyla bu şekilde belirtebiliriz.

Bu yapılan lider ile yönetici olgularının kıyaslamalarından da anlaşılacağı gibi bu kavramlar birbirinden belirli çizgilerle ayrılmıştır. “Bazı insanlar hem iyi bir yönetici, hem de iyi bir lider olabileceği gibi bazı insanlar yönetici olur lider olamaz. Yönetici, eldeki tüm kaynakları örgütsel, yönetsel süreçleri kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan kişi olarak tanımlanabilir. Ancak ideal olarak yöneticilerin aynı zamanda birer de lider olmaları beklenmektedir. Fakat çoğu yönetici için bunun söz konusu olmadığı söylenebilir” (Şişman, 2004: 162).

John P. Kotter (2000: 45) bu ayrımla ilgili olarak şunları belirtmektedir: “Liderlik ve yöneticilik iki ayrı ve tamamlayıcı eylem sistemidir. Her birinin kendine özgü işleri ve karakteristik uğraşları vardır. Günümüzün iş ortamında başarı sağlamak için her ikisi de gereklidir. Yöneticilik karmaşıklıkla başa çıkmaya ilişkindir. Uygulama ve yöntemleri büyük ölçüde, yirminci yüzyılda büyük, karmaşık örgütlerin ortaya çıkmasına bir tepkidir. Buna karşılık, liderlik değişimle başa çıkmaya ilişkindir” (Aydın, 2007: 251).

Abraham Zaleznik (1999: 67), yukarıdaki bilgilerin yanında şunları da ilave olarak ileri sürmektedir: “Yöneticiler ve liderler birbirlerinden son derece farklı iki insan tipidir. Yöneticinin amaçları arzularından çok gereklerden doğar; yönetici bireyler ya da bölümler arasındaki çatışmaları dağıtma konusunda üstündür; bütün tarafları yatıştırarak örgütün günlük işlerinin yapılmasını sağlar. Buna karşılık lider, amaçlara yönelik kişisel ve etkin tavırlar benimser. Çevrede bulunan potansiyel fırsat ve ödülleri ararken izleyenlerine esin kaynağı olur ve kendi enerjisiyle yaratıcı süreçleri harekete geçirir. Personelle ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkileri yoğundur ve buna bağlı olarak da çalışma ortamı çoğunlukla kaos içerir” (Aydın, 2007: 251).

2.1.2. Liderlik Kuramları

Liderlik nasıl oluşur, bu oluşum sürecinde liderliği etkileyen ve belirleyen sebeplerin neler olduğu gibi sorular bağlamında liderliği tanımlayan farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bu bölümde, ortaya atılan farklı görüşler doğrultusunda liderlik ele alınmaya çalışılmıştır.

Bu kuramlarla ilgili yapılan çalışmalarda liderlerin bireysel ve kişisel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde çokça durulmuştur (De Bevoise, 1984: 20; Akt: Şişman, 2004: 5).

“Dereli (1981) tarafından yapılan bir ayırımı liderlik kuramları; "kişisel özellik ve nitelik yaklaşımı", "davranış yaklaşımı" ve "modern yaklaşım" olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Alıç (1985) ise daha kapsamlı bir gruplama yaparak, liderlik kuramlarını "özelliklere ağırlık veren kuramlar", "etkileşim liderlik kuramı", "liderlikte ortam kuramı", "davranışçı liderlik kuramı", olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. Gray ve Starke (1988) liderlik kuramlarını "evrensel liderlik kuramları" ve "durumsal liderlik kuramları" olmak üzere iki gruba ayırmışlardır (Gümüşeli, 1996: 4). Koçel (2005: 468) ise liderlik kuramlarını "özellik kuramları", "davranışsal kuramlar" ve "durumsallık kuramları" şeklinde gruplandırmıştır” (Buyrukçu, 2007: 15-16).

Özellik kuramı; liderlik konusunda ilk ortaya çıkarılarak geliştirilen kuramdır. Liderliği oluşturan sebeplerden ya da süreçlerden "lider" değişkenini baz almaktadır. Liderin sahip olduğu özelliklerin, liderlik sürecinin etkinliğini ve etkililiğini belirleyen en önemli değişken olarak kabul görmektedir. Bu kapsamda liderin fiziksel ve kişisel özellikleri bakımından izleyicilerden ayrılmaktadır (Koçel, 2005: 468).

Liderlik durumunun bazı kişisel ve bireysel özelliklere dayandığı düşüncesinden hareket edilerek, belirli özelliklere ve meziyetlere sahip kişilerin lider olabilecekleri ileri sürülmektedir. Bu görüş doğrultusunda lider, toplumun hayal dünyasına, ufuk dünyasında yer etmiş ve bu güce sahip seçkin, yetenekli, donanımlı bir kişidir. Lider olan kişiyi, kendisini izleyenlerden ayıran farklılıklar arasında boyu, yaşı, akılcı

konuşması, anlayışlılığı, inatçılığı, sosyal ve ekonomik saygınlığı, başkalarını harekete geçirebilmesi, içe ve dışa dönüklüğü ve sürükleyiciliği gibi özelliklerden meydana gelmektedir (Ergün, 1981: 2).

Liderin kişisel özellikleri, fiziki özelliği, zekası, şahsiyeti, kabiliyeti, yetenekleri vb. gibi özelliklerin bilinmesi; liderin grup içerisinde belirgin hale gelmesi, belirlenmesi ve ortaya çıkarılması açısından hem de lider olarak yetiştirilmek istenen kişilere bu mezziyetlerin kazandırılması açısından kayda değer görülebilir. Lakin liderlik sürecini sadece lider faktörünü konu alarak inceleyen bu kuram pek fazla verimli hale gelememiştir (Akgün, 2001: 16). Gümüşeli (1996) araştırmasında ifade ettiği gibi yapılan araştırmalarda etkili olan liderlerin tümünün aynı özelliklere sahip olmadıkları gibi grup içerisindeki üyeler arasında liderin özelliklerinden daha fazla özelliğe sahip oldukları meydana çıkmıştır.

Belli bir döneme kadar Özellik kuramının yeterli kalmasına rağmen bir süre sonra liderlik sürecini açıklamada yetersiz kalması araştırmacıların dikkatini liderlikle ilgili başka konulara yöneltmiştir. Bu konuların içeriği grupların yapısı ve işleyişi ile ilgili olarak dikkatleri çekmektedir. Araştırmacılar liderde bulunması gereken ve sahip olduğu özellikler yerine, izleyicilerin özelliklerine, liderin grup içerisinde nasıl hareket ettiğine ve nasıl davrandığına bakmaya başlamışlardır (Hellriegel ve Slocum, 1986; Akt: Gümüşeli, 1996: 5). Özellik kuramının yetersiz kalmasıyla beraber araştırmacılar farklı kuramlar geliştirmeye yönelmişlerdir. Liderlik kavramını açıklamada yetersiz kalan özellik kuramları, farklı kuramların ortaya çıkmasına ortam hazırlamıştır. Bu kuramlardan biri de Davranışçı kuramlardır. Davranışçı kuramlar genel olarak lider olan kişilerden beklenen ve istenilen davranışların neler olabileceğini saptamaya çalışan kuramlardır.

Davranışsal kuramın dayandığı temel varsayım, liderleri başarılı kılan ve etkili yapan değişkenin liderin niteliklerinden çok, liderlik sürecinde sergilediği davranışlar olduğu şeklindedir. Lider olan kişilerin astlarıyla iletişim kurma tarzı, yetkiyi

devredip devretmemesi, planlama şekli ve kontrol biçimi, amaçları belirleyip saptama biçimi vb. davranışlar liderin etkililiğini ve etkinliğini belirleyen önemli değişkenler olarak dikkate alınmışlardır (Owens, 1976; Akt: Gümüşeli, 1996: 6).

Davranışsal kuramla alakalı yapılan çalışmaları; Ohio State Üniversitesi Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları, Robert Blanke ve Jöne Mouton tarafından geliştirilen Yönetim Gözeneği Kuramı, Mc Gregor'un X ve Y Kuramları ve Likert'in Sistem 4 Modeli başlıklarında toplayabiliriz (Koçel, 2005: 470).

Liderlik sürecinin anlamlı hale gelmesi, anlaşılması ve açıklanması konusunda davranışsal boyuttaki teoriler kayda değer katkılarda bulunmuşlardır. Fakat liderlik sürecinde liderliğin olduğu çevre ve koşullar üzerinde fazla durmamaları bu kuramların zayıf tarafını oluşturmaktadır. Davranışsal teoriler genellikle demokratik liderlik davranışlarının etkin olduğunu ve etkili olduğunu varsaymışlardır. Oysaki değişik şartlarda, değişik koşullarda işe ve üretime ağırlık veren liderlik davranışları da en azından kişiler üzerinde duran liderlik davranışları kadar etkin ve etkili olabilir (Koçel, 2005: 476).

Uygulama açısından baktığımızda özellik kuramı ile davranışsal kuram birbirinden ayıran temel fark; kuramların varsayımından meydana gelmektedir. Bu nedene göre eğer özellik yaklaşımı başarılı olsaydı, liderliğin lüzumlu olduğu örgütlerde ve ortamlarda formal mekanları dolduracak doğru ve uygun kişilerin seçilmesi için bir temel ve dayanak sağlayacaktı. Tam aksine davranışsal kuramlar liderliğin önemli davranışsal belirleyicilerini meydana çıkarır ise, insanları lider olarak eğitebiliriz varsayımından doğacaktır (Çelik, 2002: 12).

Olumsuzluk ya da Durumsallık diye adlandırılan kuramlar; liderlik davranışlarının olduğu şartlara, koşullara ve ortamlara ağırlık veren kuramlardır.

Olumsuzluk Kuramı: Bu kuramda liderin, örgüt ortamı içinde uygun şartların ve koşulların oluşması ile kendiliğinden ortaya çıkacağı varsayımından hareket edilmektedir. Lider gelişme, değişme, dönüşme ve uyarılma dönemlerinde ortaya çıkan sorunları çözebilme kabiliyetine sahip kişi olarak tanımlanmaktadır. Bir grubun veya bir örgütün geliştireceği ve kabul edeceği liderlik modeli, grubun çözülmesi gereken sorunlarının niteliğine bağlıdır (Ergün, 1981: 13). Grubun sahip olduğu ilke, kural, norm ve değerlerine aykırı düşen bir davranışta bulunulması halinde, bu davranışları gösteren kişilerin lider olması asla mümkün değildir (Celep, 1996: 71).

Bu kuramın baskın özellikleri Feidler' e göre şu biçimde sıralanmaktadır:

1. Üye ile ilişkisi olan lider, görev yapısını katılma yoluyla belirlediğinden ve makam otoritesi güçlü olduğundan, en yüksek etkililiğe ulaşmaktadır.
2. Görev yapısını belirleyen otorite yapısı doğrultusunda güç kullanan lider, üye ile ilişkisi kötü de olsa yüksek üretim sağlamaktadır.
3. Etkililiği düşük olan lider, görev yapısını belirlemede ve makam yetkisini kullanmada, üye ile ilişki kurmada zayıf olan liderdir.
4. Bir birimin veya grubun etkililiği, liderin ya da yöneticinin belirli durumlarda göstereceği liderlik biçimine bağlıdır.
5. Grubu oluşturan üyelerden her biri uygun ortam bulduklarından liderlik davranışı gösterebilmektedir (Feidler, 1968: 54; Akt: Ilgar, 2000: 260).

Durumsallık Kuramı: Bu kuram, bir lideri lider yapan durumun üyelerin olgunluk düzeyi olduğu varsayımına dayanmaktadır. Üyelerin olgunluk düzeyi; yaşantı, yeterlik, uzmanlık, liderden beklentileri, lideri algılama biçimleri, grup içindeki bağımsızlık düzeyi ve kişilik özellikleri gibi faktörlere bağlıdır (Başaran, 1992: 70).

Liderlik ile ilgili literatürü incelediğimizde durumsallık kuramını ilk kez Fed Freidler'in kullandığını ve 1970'li yıllardan itibaren de eğitim yönetimi alanına

girdiğini görüyoruz. Freidler'e göre liderin kişiliğiyle birlikte bulunduğu ortamın komplike olması ve ortamı oluşturan faktörler lideri oluşturur. Bundan ötürü bir kısım liderler, buldukları koşullara göre bir örgütte başarılı olabilirken, aynı liderler başka bir örgütte başarısız olabilirler (Erdoğan, 2000).

Freidler'in durumsallık kurumuna yönelik olarak yapılan araştırmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır (Başaran, 1992: 77).

1. İzleyenlerle ilişkisi olan lider, görev yapısını izleyenleri karara katılma yoluyla belirlendiğinde ve konum gücünde güçlü olduğunda en yüksek etkililiğe ulaşmaktadır.
2. Görev yapısını açıkça belirleyen ve güçlü olan lider, izleyenlerle ilişkisi kötü olsa bile, yüksek verim sağlamaktadır.
3. Etkililiği en düşük olan lider, görev yapısını belirlemede, konum gücünü kullanmada ve izleyenlerle ilişki kurmada zayıf olan liderdir.
4. Bir grubun etkililiği kritik durumlarda liderin elverişli liderlik biçimi göstermesine bağlıdır.
5. Herhangi bir grup üyesi, uygun ortam oluştuğunda liderlik davranışını gösterebilmektedir.
6. Her ortamda geçerli olan evrensel ve en iyi bir liderlik biçimi yoktur.

Durumsallık kuramlarında herkes tarafından bilinen 4 önemli yaklaşım şunlardır; F. Fiedler' in Durumsallık Yaklaşımı, Robert House ve Martin Evans' in Yol-Amaç Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı, Hersey ve Blackhard'ın Durumsal Liderlik Kuramları ve Redd'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramıdır (Akgün, 2001: 19).

Belirtilen bu kuramlar daha çok lideri tanımlayan ve lideri niteleyen bir tarzda ifade edilmiş ve her bir kuram gerçekte liderde bulunması gereken özellikleri ve meziyetleri kendisinde toplayan bir kavrama yönelik açıklamalar yaparak göndermelerde bulunmuşlardır (Toprakçı, 2002: 270).

Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda eski ve yeni liderlik konusundaki kuramların değerlendirilmesi yapılmıştır. 1980'den sonraki dönemde geliştirilen liderlikle ilgili kuramlar, yeni liderlik kuramları şeklinde ele alınmış ve bu kuramlar elik (2007) tarafından; Moral Liderlik, Kültürel Liderlik, ğrenen Liderlik, Süper Liderlik, Vizyoner Liderlik, Transformasyonel ve ğretimsel Liderlik şeklinde yedi alt başlıkta incelenmiştir.

Liderlikle ve kuramlarla ilgili yapılan bu açıklamalar doğrultusunda aşağıdaki Tablo 2'de yeni liderlik kuramlarının birbirleriyle karşılaştırılarak ifadesi elik (2007) tarafından yapılarak zeti verilmiştir;

Tablo 2. Yeni Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması

Liderlik Kuramı	Yönelimi	Etkililik lt
Moral Liderlik	Moral değerler	Moral değerleri yaşam ve geliştirme
Kültürel Liderlik	rgt kültürü	Güçlü rgt kültürü oluşturma
Öğrenen Liderlik	rgtsel öğrenme	örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirme
Süper Liderlik	Kendini geliştirme	Kendi kendine liderlik etme
Vizyoner Liderlik	Vizyon	Paylaşılan vizyonu oluşturma
Transformasyonel	Dönüşüm ve vizyon	Köklü bir dönüşüm oluşturma
ğretimsel Liderlik	ğretim	İyi ğretim

(elik, 2007: 210).

Moral (ahlaki) liderlik; ahlaki ilkelerin doğrultusunda hareket ederek ve bu ilkeleri benimseyerek insanları yönlendirmeye çalışan ve buna dayanan bir liderlik tarzıdır. Sınıf ğretmeni, sınıf içerisinde ve sınıf dışında bilimsel düşünmeyi, ahlaki davranışları ve erdemli bir tutumu öğrencilere kazandırmalı ve kazandırmaya çalışmalıdır.

Kültür kavramını dilimizden dşrmesek de kapsamını pek düşünmeyiz. Ancak kültürü şöyle özetleyebiliriz; belirli insan grubu tarafından paylaşılan, yaşanılan ve

sonraki kuşaklara aktarılan inançlar, maddi-manevi değerler, semboller, ananeler, gelenek, görenek ve adetler, iletişim gibi olgulardır. Kısacası kuşaktan kuşağa, nesilden nesile aktarılan tüm değerler olarak tanımlayabiliriz. Bu bağlamda Kültürel liderlik ise örgütün bünyesinde örgütün kültürünü kurmaya, geliştirmeye ve yaşatmaya yönelik bir liderlik biçimidir. Kültürel bir lider olarak sınıf öğretmenin görevi ise, sınıf içerisinde paylaşılan veya paylaşılacak sınıf kültürünü oluşturmaya çalışmaktır.

Öğrenen liderlik, öğrenen örgüt kültürüne uyacak davranış modelleri gösteren bir liderlik biçimidir. Öğrenen liderin en dikkat çekici yönü, öğrenmeye yönelmesi, öğrenmeye açık olması ve örgütü takım halinde öğrenmeye yönlendirmesidir. Öğrenen lider olarak bir sınıf öğretmeninden beklenen davranışlar ise, hem sınıfın hem de bireysel olarak öğrencilerin öğrenmesinin sağlanmasına yönelik davranışlar göstermesidir.

Süper liderlik; himayesindeki insanları yönetmekten ve yönlendirmekten sorumlu olan insanlar için geçerli bir liderlik türüdür. Süper lider, başka insanların kendi başlarına liderlik yapmaları için onları organize edip yönlendiren kişidir. Süper lider, iş görenlerin, çalışan personelin kendi kendilerine lider olmalarına olanak sağlayacak bir biçimde ortamı ve sistemi kurar ve bu sistemi uygular. Süper lider olarak sınıf öğretmeni ise, sınıf ortamında öğrencilerinin başarılı davranışlarını ödüllendirerek onların moral ve motivasyonlarını yükselterek kendi kendilerine lider olabilmelerini sağlamalı ve bu davranışları onlara öğretmelidir.

Vizyoner liderlik; vizyon, kişinin, örgütün ya da kurumun gelecek zamanlarda olmak istediği oluşum veya varmak istediği yerdir. Vizyoner liderlik, oluşturulan vizyonu paylaşarak, geliştirmesini sağlayarak, insanları peşinden sürüklenme durumuna vizyoner liderlik olarak ifade edilir. Bu liderlik tarzındaki liderler kurumlarına, personellerine ve etrafındakilere yeni ufuklar çizerler. Geleceği görebilen liderler, bünyesinde çalışan personelini daha iyi işler yapabileceklerine ve

daha faydalı kişiler olabileceklerine ikna ederler. Başarısı yüksek bir sınıf öğretmeninin, öğrencilerini oluşturulan ortak vizyon çevresinde toplayabilen ve bu ortak vizyon bağlamında onları yönlendirebilen kişidir.

Transformasyonel liderlik, geleceğe, gelişmeye, yeniliğe, yenileşmeye, değişime, dönüşüme ve reforma dönük bir liderlik biçimidir. Bu özelliklerden ötürü de Transformasyonel liderler vizyon sahibi kişiler olmayı ve bu vizyonunu izleyicilerine, grup üyelerine kabul ettirmeyi gerekli kılar. Kendi sınıfının transformasyonel lideri olan sınıf öğretmenleri, öğrencilerini, hızlı bir dönüşüme ve değişime uğrayan çevreye uyumunu sağlamalıdır.

Öğretimsel liderliğin çıkış noktası ise öğretimin sağlanması ve öğretimin geliştirilmesidir. Çelik'e (2007) göre öğretimsel liderlik, öğretim üzerinde odaklaşan ve yoğunlaşmasını bu yönde kullanan bir liderlik biçimidir. Öğretimsel bir lider olarak sınıf öğretmeni, zamanını ve kaynaklarını iyi kullanabilen, öğrencilerini iyi tanıyan, onların güçlü yanlarını ve zayıf yönlerini iyi bilen, öğrencilerinin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayabilen, onları akademik alanda başaracaklarına ve başarabileceklerine inandıran ve bu bağlamda onları motive eden kişidir.

2.1.3. Sınıf Yönetiminde Liderlik

Zamanın çağdaş ve etkili olan okulların amacı; özgür düşünebilen, çok yönlü zihinsel faaliyetlerde bulunabilen, toplumsal yönü güçlü, ruhen ve bedenen sağlıklı, girişimci, vizyon ve misyon sahibi, kültürünü benimsemiş ve özümsemiş bireyler yetiştirmektir. Öğretmenler de okulun belirtilen bu amaçlarını kavrayarak, bu amaçlara uyan davranışlar gösterebilmelidirler (Can, 2009: 91).

Okulların kuruluş amacının insan olduğuna, bu amaca ulaşmanın yolu da yine insanla (eğitim yöneticisi ve lider öğretmenlerle) olacağına göre, okulu yönetme şeklinin geleneksel okul idareciliği ve geleneksel öğretmenle değil, lider olan eğitim yöneticisi ve yine lider olan öğretmenle olanaklı hale gelir. Lider yöneticilik; diğer

bir deyişle "insan odaklı yönetim" yaklaşımı, uygulama bilgisi ve uygulama becerisidir (Peker, 2004: 41).

Sınıf yönetimini şöyle ifade edebiliriz: Belirlenmiş amaçların gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi işlemlere dair ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir tarzda, hünerli bir şekilde uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin bütünüdür (Erdoğan, 2000: 12).

Öğretmende olması gereken rolleri anlamının yollarından birisi, öğretmenin rollerini gözden geçirme şeklidir. Öğretmenin temel rolleri, yöneticilik, rehberlik, öğreticilik, arabuluculuk ve liderliktir (Can, 2009: 75).

Bulunduğu sınıfın yöneticisi olan lider öğretmen; ilgilendiği ve yönettiği grubun düşüncelerini, duygularını, eylemlerini, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede alışılmış, sıradanlaşmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını bırakıp bunları aşabilmişse liderlik özelliğini göstermiş olur (Erdoğan, 2000: 20).

Eğitimdeki iş görenlerin rollerine ilişkin literatüre baktığımızda, öğretmenlerin eğitimdeki rollerinin çok boyutlu olduğunu gözler önüne sermektedir. Öğretmenlik bir meslektir, bürokratik işlemler ve düzenlemeler değil; profesyonel kurallar istikametinde uygulanmalıdır (Wise, 1988). Öğretmenler eğitim öğretimin amaçlarını, hedeflerini ve yapısını işlemede en önemli faktördür (Jackson, Boastrom & Hansen, 1998; Akt: Keedy, 1999; Akt: Balay, 2003: 211). Öğretmenlerin sınıf içerisinde ve sınıf dışında değişik rolleri yerine getirmeleri beklenir. Bu rollerden biri ve belki de en önemlisi liderlik rolüdür (Ounpigul, 2000; Akt: Balay, 2003: 211). Yapılan araştırmalar, iyi olarak algılanan öğretmenlerin aynı zamanda etkili liderlik özellikleri gösteren öğretmenler olduğunu göstermektedir. Bu paralelde, bulunduğu sınıfta başarılı olan ve daha çok başarıya yöneltici ve yönlendirici faaliyetlerde bulunan öğretmenler, lider olarak görülmüşlerdir (Harchar ve Hyle, 1996; Akt:

Balay, 2003: 211). Bu açıklamalar doğrultusunda, öğretmen olanların aynı zamanda lider oldukları sonucuna varabiliriz. Bu özelliği ile öğretmenler lider olduklarından dolayı hem okulun sahip olduğu amaçlarını hem de sınıfının amaçlarını uygulamaları ve gerçekleştirmeleri açısından önemli bir paya sahiptir.

“Sınıf yaşamı, öğretimin doğası gereği bir grup yaşamıdır. Her öğretmen, öğretime başlayacağı sınıf için ulaşılması gereken bir öğretim hedeflerini belirler. Bu hedefleri gerçekleştirmek için öğrencilerini, öğretim etkinliklerini, zamanı ve çevresinde bulunan bazı kaynakları yönetir. Hedefleri gerçekleştirmek amacıyla farklı yöntemlere başvurur ve hedefe ulaşacak öğrencileri yönlendirip yöneltmek hareketine geçirmeye çalışır. Bu nitelikler, etkili bir öğretim için öğretmenlerin sınıf içinde hem yönetici, hem de liderlik rollerini oynamalarını gerektirir” (Baloğlu, 2001: 71).

Liderlik, öğretmenin her geçen gün ile beraber üzerinde daha fazla mesleki yaşantısında önemli bir halkasını oluşturmakta olup, bunu gerçekleştirmenin yollarından birisi de öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimi dengede tutmaktır (Katyal ve Evers, 2004; Akt: Can, 2009: 85).

Öğretmenlerin yöneticilik alanındaki sınırları, öğrencilerin anahtar durumundaki soruları düşünmeyi ve oluşturmayı öğrenmelerinden bilgileri derlemeye, toplamaya ve bilgiler hakkında yorum yapmaya kadar yayılır. Bilgi çağındaki eğitim öğretim; öğrencilerin dersleri ve ara sınavları şeklindeki eğitimi-öğretimlerini artık sürdüremeyecek öğretmenlerden ayrı ve bağımsız bir şekilde öğrenmelerini sağlamayı gerektirir (Keedy, 1999).

“Öğretmen, çok değişik beklentilere sahip olan öğrencileri, ortak bir amaca yönlendirmek zorundadır. Öğretmenin liderliği, öğrenme ve öğretim üzerinde olduğu kadar, öğrencilerin davranışlarını yönlendirme açısından da büyük önem taşımaktadır. Liderliğin doğasında etkileme vardır. Öğretmen sınıf içinde öğrencileri etkileme gücünü kullanarak; öğrenciler üzerinde etkili liderlik davranışları gösterebilir. Her öğretmen sınıfın yöneticisidir; ancak her öğretmen bir sınıf lideri değildir. Buna karşılık her

öğretmen sınıf lideri olabilir. Günümüzde öğretmenden beklenen rol, disiplin bekliliği değil, sınıf liderliğidir” (Çelik, 2002:191).

Sınıf yönetiminde lider statüsünde olan veya olacak olan öğretmenin sahip olması gereken özellikleri (Erdoğan, 2000: 20-24) aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz.

1. Bilgili Olmalı: Sınıf yöneticisinin, genel olarak öğretmenlik yaptığı alanı ve özel olarak da öğrettiği konuyu çok iyi bilmesi gerekir. Ayrıca yönetimin temel ilkelerini ve tekniklerini de bilmelidir. Bunun yanında sınıf yöneticisinin rehberlik ve ilke teknikleri konusunda da öğrencilere pedagojik ve psikolojik anlamda yardım edebilecek düzeyde bilgisi olması gerekir.

2. Yetenekli Olmalı: Sınıf yöneticisi, öğreticilik, yöneticilik ve rehberlik konusunda bildiklerini uygulayabilecek yeteneklere sahip olmalıdır. Sınıf yöneticisinin sahip olması gereken yetenekleri; kavramsal, beşeri ve teknik olarak üç kategoriye ayırabiliriz:

a. Beşeri Beceriler: Beşeri beceriler, bir insanın diğer insanlar ile birlikte çalışma konusundaki yeteneğini, kabiliyetini, yargılarını, değerlerini ifade eder. Bu beceriler, kişinin kendisini anlaması ve kendisini kabul etmesinin yanında, başka kişileri de anlamasına ve başkalarını da kabul etmesine zemin hazırlayan yeteneği ifade eder.

b. Kavramsal Beceriler: Kavramsal beceriler, olayları ve sorunları bir bütünlük içinde algılayabilme, anlayabilme, başkaları için açık olmayan bağlantıların tutarsızlıkların ve karşıtlıkların farkına varabilme ve benzetilen varlıklar arasındaki ilişkinin farkına varabilme gibi yetenekleri ifade etmektedir.

c. Teknik Beceriler: Teknik beceriler, belirlenmiş görevlerin yerine getirilmesi için gerekli olan bilgi, beceri, yöntem, metot ve teknikleri kullanma yeteneğini ifade etmektedir. Teknik beceriler, yönetici olan kişinin uzmanlık kazanmış bilgiyi kendi faaliyet alanına uygulayabilme becerisidir.

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 haricinde iyi bir ahlaka da sahip olması gerekir. Yani insani özelliklere sahip olmalı, insana değer vermeli, adaletli olmalı, tarafsız davranmalı, dürüst bir kişi olmalı, üstünlerin hukuna değil hukukun üstünlüğüne inanmalı, yasalarda olmayan emirlere direnmeli ve daha da önemlisi tutarlı davranmalı, hangi koşullarda olursa olsun çifte standart içinde olmamalıdır.

Günümüzün öğretmenleri özellikle de sınıf öğretmenleri, öğrencilerine kendilerini özgür bir ortamda ve özgür bir ruhla, rahat bir şekilde ifade edebilecekleri ortamlar hazırlayarak, onların girişken olmaya, açık sözlü olmaya, yaratıcı düşünmeye, insanlarla iyi ilişkiler kurmaya ve karşılaştıkları problemleri çözmeye teşvik edecek nitelikte kişiler olmalıdırlar.

Etkili olan öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranışları ve yaklaşımları değerlendirildiğinde, sınıf yönetimi bakımından liderlik özellikleri sergiledikleri, duygusal yönünde ise öğrencilere yakınlık kurdukları, onların sınıf içindeki sorunlarına yardımcı oldukları ve ayrıca sınıf dışında oluşan problemlerine ise çözümler getirmeye çalıştıkları söylenebilir. Bulunduğu sınıfın yöneticisi olarak öğretmen, öğrencileriyle iletişim ve etkileşim içinde bulunarak onlar için öğrenmeye uygun sınıf ortamını hazırlayarak, onlara yönelik öğretim metot ve yöntemlerine yakışan bir öğretmen davranışları gösterebilir (Can, 2009: 88).

Şişman (2002) ise, etkili okullara ve bu etkili okullarda çalışan öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin ideal bir listesinin oluşturulmasının zorluğuna değinerek, etkili okullarda çalışan öğretmenlerin özelliklerini ifade ederek şöyle sıralamıştır:

1. Sürekli olarak kendini geliştirme çabası içerisinde.

2. Sürekli olarak yeni yöntem ve teknikler bulma ve uygulama çabası içerisindedir.
3. Bütün öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarılı olabileceğine inanır.
4. Öğrenciler için iyi bir rol ve davranış modelidir.
5. Üst düzeyde bir sorumluluk duygusuna sahiptir.
6. Program ve öğrenme hedeflerini öğrencilere açıklar.
7. Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının farkındadır.
8. Öğrenciler hakkında yüksek beklentilere sahiptir.
9. Öğrencileri öngörülen hedeflere ulaşmaya ikna ederler.
10. Öğrencilerin öğrenmesine liderlik ve rehberlik yapar.

Okullardaki etkili öğretmen davranışlarıyla ilgili olarak uygulamalı ve yapılabilen bir yaklaşımı benimseyen Fontana (1985), okullardaki etkili sınıf liderleri olacak öğretmenlere yapmaları gereken ana kuralları aşağıdaki şekilde ifade etmektedir (Sergiovanni ve Starratt, 1993: 24-25; Akt: Can, 2009: 87-88):

1. İyi Hazırlanın: Derse iyi hazırlanmak öğretim hedeflerine ulaşmak için önemlidir. Öğrenci öğrenmek için okulda bulunur. Öğrenme hedeflerine ulaşılması öğretmenin derse etkili bir biçimde hazır olmasına bağlıdır.

2. Dakik Olun: Çoğu sınıf problemleri öğretmenin sınıfa geç gelmesi ile başlar. Öğretmenin derse zamanında gelmesi öğrenciyi ve dersi önemsendiğinin bir işareti olarak kabul edilir.

3. Hızlı Bir Şekilde Derse Başlayın: Öğrencilerin dikkatini ve katılımlarını sağlayacak yöntemlerle, derse hızlı ve kararlı bir başlangıç yapılması gerekir.

4. Tüm Sınıfın Katılımı Konusunda Israrcı Olun: Konuyu açıklamaya başlamadan tüm sınıfın dikkatinin derse toplanması önem taşır. Dikkatin toplanmasına derse katılımın etkisi büyüktür. Katılımı sağlanan derslerde öğrenme daha üst düzeyde gerçekleşir.

5. Sesinizi Etkili Bir Biçimde Kullanın: Ses, öğretmenin sınıfla olan etkileşiminde en önemli öğedir. Sesini etkili kullanan bir öğretmenin öğrencinin dikkatini toplamada, sesini etkili kullanmayan bir öğretmene göre daha avantajlıdır.

6. Karışıklıklarla Uğraşabilmek İçin Açık Stratejileriniz Olsun: Beklenmeyen bir durumda nasıl davranacağı bilirse sorunlar kolayca halledilebilir. Hedeflerin,

yöntemlerin ve ilkelerin önceden belirlenmiş olması hem etkililiği artırır hem de olası sorunların çözümünü kolaylaştırır ve hızlandırır.

7. Karşılaştırma Yapmaktan Kaçının: Öğrenci performansları hakkında karşılaştırma yapmak sınıfta bölünmelere neden olabilir. Düşük performanslı öğrencilerin tamamen kaybedilmesine yol açabilir. Öğrenciyi kendi kendisiyle yarıştırmak, önceki öğrenme düzeyleriyle karşılaştırmak motivasyon ve başarının artarak yükselmesini sağlar.

8. Verdiğiniz Sözleri Tutmaya Dikkat Edin: Verilen sözlerin tutulmaması sınıfta güveni zedeleyebilir. Öğretmen aynı zamanda model olarak algılandığından her konuda tutarlılık sergilenmelidir.

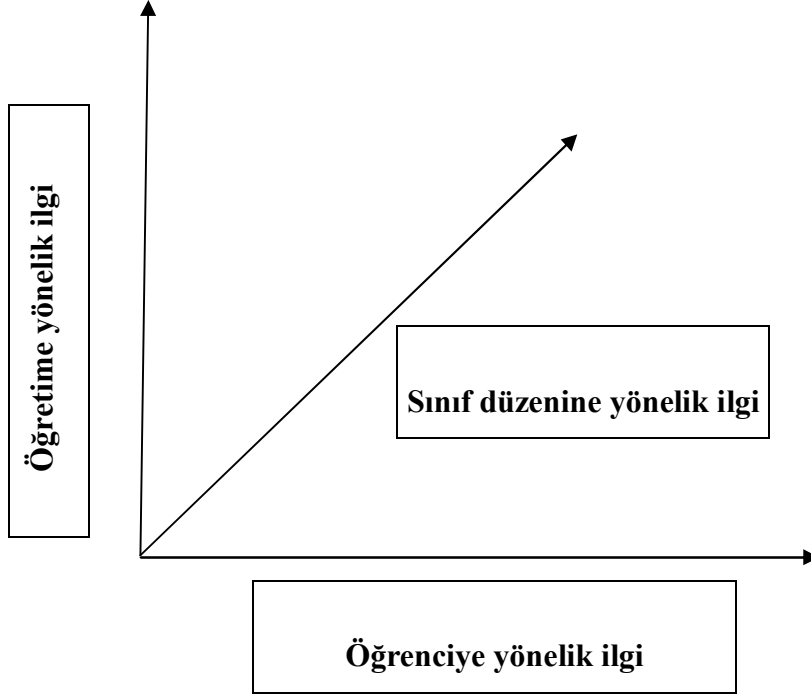
9. Öğrencilerin Problemleri ile İlgilenin: Öğrencinin ders içi ve ders dışından kaynaklanan sorunları ile ilgilenmek öğrencinin derse katılımını artırabilir. Öğrenci önemli bir grubun önemli bir üyesi olduğunu sürekli hissetmelidir.

10. Sınıfı Amacına Uygun Bir Biçimde Organize Edin: Oturma düzeni, araç ve gereçlerin uygun bir biçimde yerleştirilmesi de iyi bir sınıf yapılanması için gereklidir.

Okullardaki öğretmen ve öğrencilerin, okulda geçirdikleri zamanlarının önemli bir bölümünü sınıf içerisinde geçirmektedirler. Sınıf yönetimindeki uygulamalarının hazırlayıcısı, uygulayıcısı, yöneticisi olan sınıf öğretmenleri bu sistemin aynı zamanda denetleyicisidirler. Sınıf öğretmenleri mesleklerinde yapmaları gerekli olan uygulamaları yerine getirirken liderlik rollerini de sınıf ortamında yerli yerinde icra etmelidirler. Sınıfa sahipliklerinden ötürü sınıf lideri olarak öğretmen, öğrencilerinin ve okulunun, okulda oluşacak yeni gelişme ve değişmelerin, yeni materyal ve uygulamaların sınıfına katkısını sağlamalıdır.

Sınıf liderliğinde oluşan üç ana boyut üzerinde durulabilir: Bunlar, öğretim, düzen ve öğrenciye yönelik ilgidir. Lider olan öğretmen, bu üç ana boyut arasında uyumlu bir denge kurmak zorundadır. Tamamen akademik başarıya yani öğretim boyutuna zaman ayıran, ağırlık veren öğretmen, düzen ve öğrenci boyutunu ihmal edebilir. Bunun tersi olarak öğrenci boyutuna ağırlık veren öğretmen, düzen ve

öğretim boyutunu göz ardı edebilir. Tablo.3'te sınıf liderliğinin boyutları yer almaktadır (Çelik, 2002: 203).



Tablo 3. Sınıf Liderliğinin Boyutları

Sınıf liderliğinde en etkili olan davranış; öğretim, sınıf düzeni ve öğrenciye en üst düzeyde ilgi ve alaka gösteren liderlik davranışıdır. Tabloda verilen boyutlardan birine ya da ikisine önem verip diğerine veya diğerlerine önem vermeyen, etkili sınıf liderliği için yeterli bir durum değildir. Sınıfın sahip olduğu hazır bulunuşluk ve olgunluk düzeyi de öğretmenin liderlik yönünü ve boyutunu etkilemektedir. Örnek olarak, okuttuğu sınıfta çok ciddi anlamda düzensizlik, disiplinsizlik ve öğrenmeye karşı ilgisizlik sorunu varsa, oluşan bu durumda öğretmenin düzene ve öğretime yönelik liderlik davranışlarına yaptığından daha fazla şekliyle önem vermesi gerekmektedir. Buna karşılık, sınıfın olgunluk, yeni şeyler bilmeye ve öğrenmeye karşı moral-motivasyon düzeyi yüksek ise, bu durumda sınıf ortamında öğretmenin öğrenciye yönelik davranışları daha fazla önem kazanacaktır (Çelik, 2002: 203).

2.1.4. Öğretimsel Liderlik

Okuldaki örgütler, amaç, yapı, koşul, süreç ve iklim boyutları bakımından diğer örgütlerden farklılık göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında genel olarak işletmecilikle ilgili alanlar için geliştirilen liderlik tarzları, okul örgütlerinin liderlik mantığını veya liderlik biçimini tatmin etmesi veya karşılaması olanaklı değildir. Bundan ötürü eğitim örgütlerinin liderlik ihtiyacını, isteklerini ve beklentilerini karşılayacak olan liderlik yaklaşımının gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır (Akgün, 2001: 25).

Gümüşeli'nin (1996: 7) aktardığına göre; McEvan (1994) öğretim liderliğiyle ilgili olarak: Öğrenme ve öğretmenin kendine has niteliklerini kaynaştırıp birleştiren eğitim örgütlerinin liderlik ihtiyacı, isteği ve beklentilerinin, özellikle işletmecilik alanları doğrultusunda geliştiren liderlik modelleriyle karşılanması olanaklı olmamıştır. Bundan dolayı eğitim örgütleri olan okulların etkililiği ve işlevselliği ancak kendine has bir liderlik modelinin oluşturulması ve uygulanmasıyla imkanı hale gelebilir.

Gerek bu düşünceler bağlamında gerekse artarak taraftar toplayan durumsallık veya olumsuzluk yaklaşımlarının tesiri ile son yıllarda bilim insanları okullara has bir liderlik tarzı üzerinde daha fazla durmaya başlamışlardır. Özellikle de 1970'li yılların sonlarından itibaren eğitim liderliği temelinde yürütülen çalışmaların büyük bir kısmının, öğretme ve öğrenmeyi odak noktaya alan ve öğretim liderliği olarak isimlendirilen bir konu üzerinde çalışma yaptıkları görülmüştür (Gümüşeli, 1996: 7).

“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, 2002: 43). Diğer bir tanımlamada ise öğretimsel liderlik, "öğrencilerin öğrenme oranlarını yükseltebilmek amacıyla müdürün sürdürdüğü ya da diğerlerini yetkilendirdiği uygulamalar" olarak tanımlanmıştır” (De Bevoise, 1984; Akt: Buyrukçu, 2007: 25).

Öğretim liderliğinin eğitim programı, akademik başarı, öğretimin niteliği ve öğretim süreciyle alakalı faaliyetleri merkeze alan ve okul örgütlerine has bir liderlik biçimidir. Öğretim liderliği; okulun vizyon-misyonunu tanımlama, eğitim programını oluşturarak öğretimi yönetme ve pozitif öğrenme iklimi oluşturarak geliştirme gibi 3 temel boyuttan oluşmaktadır (Hallinger ve Murphy, 1987: 54-61; Akt: Akgün, 2001: 26).

Öğretim liderliği bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varoluş sebebinin "öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak" olduğu hakikatinin hatırlamasıdır. Öğretim liderliği, kurum yöneticinin görev bölgesinin makam odasının dışında kalan sınıf ve koridorlar olduğu düşüncesine dayanmaktadır (Özden, 1998).

Eğitim yönetimi ile ilgili literatürü incelendiğimizde, öğretim liderliği ifadesinin yanında bazen de okuldaki programın yönetimi, öğretimin yönetimi kavramları kullanılmakta, bu kavramlar kullanılmakla beraber daha çok öğretim liderliği ifadesi tercih edilmektedir (Şişman, 2004: 58).

Etkili okul ve öğretimsel liderliğe dair yapılan araştırmaların aynı zaman dilimi içerisinde bulunması ve her iki konuyla alakalı araştırma bulgularının birbirini etkilemesi sonucu; etkili okullardaki yöneticilerin etkili lider, özellikle de öğretimsel lider olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte öğretimsel liderlik davranışlarının etkili okul ortamında etkinliğini ve etkililiğini sağlaması da etkili okulların öğretimsel liderlik davranışlarıyla yönetilmesi düşüncesinin oluşmasına neden olmaktadır (Akgün, 2001: 30).

Öğretmenin sınıfta bulunma nedeni öğretim içindir ve sınıfına liderlik yapan kişidir. Öğretmen, öğretim stratejisini, yöntemini, tarzını ve tekniğini dersin hedeflerine, amacına ve konusuna göre belirlese bile liderlik özelliklerini sergilemediği müddetçe öğretimde etkililiği ve etkinliği sağlayamaz. Öğretmen,

öğretimdeki etkililiğini ve etkinliğini öğretim liderliği ile ilgili rollerini oynayarak gösterebilir (Can, 2009: 133).

Öğretim liderliği; okul müdürünün veya öğretmenin okulda ve sınıfta beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendilerinin yerine getirmek durumunda olduğu hem de kendileri dışındaki insanları etkileyerek onlar vasıtasıyla yerine getirmesini sağladığı davranışlardan oluşmaktadır. Diğer taraftan da öğretim liderliği sadece okul müdürü veya öğretmeninle ilgili bir özellik olmayıp, öğretim işiyle ilgili olan herkes (öğretmen, okul müdürü, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı, memur ve denetici) buldukları konumlar itibari ile her biri birer öğretim lideri olmak mecburiyetindedirler (Şişman, 2004: 9).

“Öğretimsel liderlik, tamamen eğitimsel liderliğe uygun olarak geliştirilen bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçimi okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir. Öğretimsel liderlik kavramı, etkili okul araştırmalarının temelini oluşturmuştur. Öğretimsel liderlik okul yöneticisinin klasik rol ve liderlik anlayışını köklü bir şekilde değiştirmiştir. Eski liderlik kuramlarında okul yöneticisinin bir takım yönetsel rolleri ön plana çıkarken, öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirme ağırlık kazanmıştır” (Çelik, 2002: 204).

Öğretimsel liderlik karizmaya dayalı bir liderlik türü değildir. Öğretimsel lider olabilmek için olağanüstü kişisel niteliklere sahip olmanın gereği yoktur. Öğretimsel liderlik, öğretimi baz alan ve bu doğrultu da yoğunlaşan bir liderlik tarzıdır. Dolayısıyla böyle bir liderlik tarzına ancak eğitim yoluyla sahip olunabilir. Bu liderlik yaklaşımı, öğretimsel liderliğin eğitim yoluyla sağlanabileceğini ve bu şekilde geliştirilebileceğini savunmaktadır (Çelik, 2002: 225).

Öğretimsel liderlik kapsamının eğitimsel liderlik bakımından sonuçları şunlar olabilir (Çelik, 2002: 225).

1. Öğretimsel liderlik davranışının temelini, öğretim yönelimli davranış oluşturmaktadır. Öğretimsel lider bütün enerjisini okuldaki öğretimin gerçekleştirilmesi doğrultusunda harcamaktadır.
2. Öğretimsel liderlik, okul yönetiminde etkili okul yaklaşımını doğurmuştur. Öğretimsel liderlik yaklaşımıyla etkili okul araştırmaları hızlanmış ve etkili okulun temelinde güçlü bir öğretimsel davranışın yattığı sonucuna varılmıştır.
3. Öğretimsel liderlik mevcut liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır. Daha önceki geleneksel kuramlar ve 1980'li yıllardan sonra geliştirilen liderlik kuramları, okul dışı örgütlerde yapılan çalışmalarını kapsamaktadır. Buna karşılık öğretimsel liderlik kuramı, tamamen okul örgütlerine dayalı olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır.
4. Öğretimsel liderlik ile öğrenme liderliği arasında yakın bir ilişki vardır. Öğretimsel liderlik, okul ve özellikle sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşırken, öğrenme liderliği ise okul genelindeki örgütsel öğrenme üzerinde yoğunlaşmaktadır.
5. Okul yöneticisi öğretimsel lider olarak yetiştirilebilir. Öğretimsel liderlik bazı kişisel özelliklere sahip olmadan çok, bir yetiştirme biçimini gerektirmektedir. Okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik bazı lisansüstü eğitim programlarında öğretimsel liderlik konusu yer almıştır.
6. Öğretimsel liderlik, okulun misyonunu açık bir şekilde tanımını yapar. Okulun belirlenen temel misyonu öğrenciler için daha faydalı, daha kaliteli ve daha nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretmenler odasında, okulun belirlenen misyonuna dair değişik bakış açıları olduğu ve olduğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında toplayıp ve onları birleştirmek güçleşir. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonu geliştirmek amaçlanmaktadır.
7. Öğretimsel liderlik okul yöneticisini uzman bir öğretmen rolüne yaklaştırmaktadır. Öğretimsel lider, eğitim programlarının hazırlanması, uygun öğretim teknolojileri ve yöntemlerinin seçimi, çocuk ve ergenlik psikolojisi gibi öğretimi doğrudan etkileyen konularda öğretmenlere liderlik yapmaya çalışan kişidir.
8. 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.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentilerinin yüksek düzeyde olması, sınıf öğretmenin denetlenmeye kapalı olması, okul programları arasındaki bağlantı yetersizliği ve öğrencilere yapılan rehberlik hizmetlerinin etkili ve verimli yürütülememesi, öğretimsel liderliğe yeni boyutlar ve roller yüklenmesine neden olmuştur (Çelik, 2002: 43).

“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, 2002: 225). Bütün sınırlılıklarına karşın liderliğin, okuldaki öğretimin ve öğrenmenin kalitesini tayin etmede önemli bir faktör olduğu söylenebilir” (Şişman, 2004: 20).

Literatüre bakıldığında etkili liderliğin okuldaki başarıda önemli bir rol oynadığı ortak bir anlayış olarak görülmektedir (Simkins, Sisum ve Memon, 2003; Akt: Doğan, 2005: 25). Okulun başarısı ve okulun gelişimi konusunda yapılan çalışmalar liderin gelişimi, dönüşümü ve değişimi için en önemli faktör olduğunu ortaya koymuştur (Haris, 2004; Akt: Doğan, 2005: 25). Bu doğrultuda eğitim kurumlarının bir alt alanı olan sınıfın yöneticisi ve lideri konumundaki öğretmenin liderlik özellikleri ön plana çıkmakta ve önem kazanmaktadır.

Senge (1993), liderleri tasarımcı, yönetici ve öğreticilik rollerini yerine getirdiklerini, bu doğrultuda öğrenmeden sorumlu olduklarını ileri sürmüştür. Murray’da, liderlik rolleri hakkında araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin, uyarlamacı, destekleyici, tarafsız ve demokratik olmalarının önemine atıfta bulunmuş; ayrıca, tarafsızlık davranışının öğrenciler tarafından en fazla beğenilen ve istenilen liderlik rolü olduğunu bulmuştur (Ounpigul, 2000; Akt: Balay, 2003: 212). Araştırma bulgularında etkili liderlik davranışlarını gösteren öğretmenlerin

öğrencileri yönetmede yüksek düzeyde başarı gösterdiklerini, başarı gösteren bu öğretmenlerin aynı zamanda derslerine de iyi hazırlandıklarını ve etkili biçimlerde sunduklarını, sonuç olarak derste istenilmeyen davranışların çok alt seviyede meydana geldiğini ifade etmiştir (Smith ve Laslett, 1996; Akt: Balay, 2003: 212).

Öğretim liderliğine dair ilk yapılan araştırmaların sonuçları 1980 ve 1990'lı yıllarda yapılan çalışmalarla desteklenmiştir. Belirtilen çalışmalarda yine etkili ve başarılı olan okulların nitelikleri arasında açık ve anlaşılır bir okul misyonu ortaya koyan ve bu misyonu bu doğrultuda geliştiren, tüm dikkatlerini öğrenme üzerine yoğunlaştıran ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir okul iklimi oluşturmayı başaran öğretim liderlerinin önemli bir yer tuttuğu belirlenmiştir (Hallinger ve Murphy, 1987; Akt: Gümüseli, 1996: 12).

2.1.4.1. Öğretimsel Liderin Temel Roller

Bir okulun gösterdiği veya göstereceği başarıyı örgütsel yapısı, normları ve yapılan etkinlikler belirlemektedir. Bir okuldaki öğrencilerin başarıyı yakalaması ve başarılı olması için o okuldaki hem bireysel kabiliyetlerin hem de örgütsel yapılarındaki çarkın etkili kullanımı ile mümkündür. Bu kişisel yetenekleri ve örgütsel yapıları okullarda istenilen amaca ve istenilen yönde kullanabilecek kişi de öğretimsel liderdir. Okuldaki yöneticinin öğretimsel liderliği, okulun her kulvardaki başarısında, kişisel bir yetenek ve örgütsel yapının bir özelliği olarak önemlidir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Okuldaki yöneticinin ve özellikle öğretmenin öğretimsel lider olarak örgütsel görev açısından ve bireysel bir yetenek olarak düşünüldüğünde öğrenci başarısını yükseltmede ve hedef olarak görülen okul ikliminin oluşturulmasında gerekli rolleri bulunmaktadır. Her hangi bir lideri lider yapan şey, içerisinde bulunduğu örgütteki uygulamaları, yaptığı çalışmalar ve üstlendiği rolleridir. Bu sebeple ilk olarak yapılması gereken şey, öğretim liderliği kavramının açık ve net bir şekilde her boyutuyla, her yönüyle tanımlanması, açıklanması, açılımının yapılması ve ayrıca liderden beklenen rollere ve hangi davranış özelliklerine sahip olunması gerekliliğinin belirtilmesidir.

Çelik (2007) bu rolleri dört tarzda sınıflandırmıştır bunlar: Kaynak sağlama, öğretimsel kaynaklık etme, iletişim sağlama rolü, görünür kişi olma.

a) Kaynak Sağlama Rolü

Kurum yöneticisi veya öğretmeni, okulun belirlenen amaçlarına ulaştırmak için gerekli olan her türlü maddi ve manevi kaynağı sağlar. Kurumdaki personellerinin ve okuldaki öğrencilerin okulda ki işlerini en iyi bir şekilde yapabilmelerine imkan sağlayabilmek için gerekli uğraşları ve çalışmaları yapar.

b) Öğretimsel Olarak Kaynaklık Etme Rolü

Kurum yöneticisi veya öğretmeni, bu roldeki davranışlarını sınıfta oluşturulan öğrenme ortamını doğrudan geliştirmeye ve iyileştirmeye çalışarak yerine getirir. Bu doğrultudan hareketle kurum yöneticisi ve öğretmeni, öğretmenlerle ve öğrencilerle uyumlu bir iletişim kurarak onların yeni öğretim materyallerini ve öğretim stratejilerini kullanmalarını sağlar.

c) İletişim Sağlama Rolü

Yönetici veya öğretmen olan kişi, bu rolü doğrultusunda okulun vizyonunu, geleceğe dönük hedeflerini ve programını herkese uygun bir şekilde anlatarak ve tüm herkesin bu vizyondan ve programdan haberdar olmasını sağlayarak yerine getirir. Bunu yaparken okulda bulunan öğretim kadrosu arasında ve sınıftaki öğrenciler arasındaki diyalogları geliştirerek ve iletişimi güçlendirerek gerçekleştirir.

d) Görünür Kişi Olma:

Yönetici veya öğretmen, öğretimsel lider olarak okul içinde ve dışında, sınıf ortamında, koridorlarda, öğretmenler odasında, şube, zümre ve bölüm toplantılarında bulunmalı, öğretmenlerle, diğer personellerle ve okuldaki öğrencilerle sohbetler yapmalı, tenffüslerde ve uygun zamanlarda odasında zaman geçirmek yerine öğrenci davranışlarını gözlemlemeli ve başarı çitasının yükseltilmesi için tahliller yapmalıdır. Kısaca özetlemek gerekirse yönetici veya öğretmen olan öğretimsel lider,

okulun dört bir tarafında kendisini görünür kılarak hissettirmeli ve okulun sahip olduğu değerleri devamlı olarak davranışlarıyla ve uygulamalarıyla bunu güçlendirmelidir. Bu roller öğretimsel liderde olması gereken temel davranışlar olmasının yanında, öğretim liderin öğretimi pozitif yönde etkileyecek her türlü davranışı uygulaması veya göstermesi, bir başka öğretimsel liderlik davranışı olarak da ifade edilebilir.

2.1.4.2. Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları

Bu yaptığımız araştırmada, öğretimsel liderlik kapsamındaki davranışları belirlemek için geniş bir literatür taraması yapılmış olup, araştırmalarda kullanılan araçlar, Türkiye’de bu okul ve kademesiyle ilgili program, yasa ve yönetmelikler incelenmiştir. Yapılan alan taraması sonucunda Şişman (1996) tarafından geliştirilen öğretimsel liderlik davranış boyutları modelini temel alarak, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına uyarlanan beş temel boyut ile ilgili davranışlardan oluşmaktadır. Aşağıda aynı modelin beş temel boyutu ile ilgili toplamda elli davranış boyutu özetlenmiştir. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları:

1. BOYUT: Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması:

Sınıf öğretmenin; derslerin genel amaçlarını öğrencilere açıklar, tüm öğrencilerin derslerinin amaçlarını paylaşmasına öncülük eder, derslerin amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirler, derslerin amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanır, okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder, öğrencilerle ve velilerle yapılan sınıf toplantılarında derslerin amaçlarını tartışmaya açar, öğrencilerin derslerin amaçlarına dönük çalışmalarını teşvik eder, öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirler, derslerin amaçlarının uygulanmaya yansıtılmasına öncülük eder, tüm öğrencileri yüksek başarı beklentisine girmeleri için teşvik eder, dersin amaçlarına bölgenin özellikleri doğrultusunda yeni amaçlar ekler, öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirler ve Milli Eğitimin Genel Amaçları ile tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirler gibi davranışlardan meydana gelmektedir.

2. BOYUT: Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi

Sınıf öğretmenin; derslerin eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili çalışma planı hazırlar, çalışma planında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir, bütün dersler arasında koordinasyon sağlar, programla ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılır, derslerde öğretim zamanını etkili kullanır, öğrencileri okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetlere katılması için teşvik eder (sosyal kulüpler), öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller, öğrencilerin derse zamanında gelmelerini sağlar, derslere zamanında başlayıp zamanında bitirir, derslerdeki zamanının çoğunu gözlem yaparak ve öğretim faaliyetlerine katılarak geçirir, anonslar ya da sınıftan öğrenci çağrılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramaması için yönetimle iş birliği yaparak önlem alır gibi davranışları kapsamaktadır.

3. BOYUT: Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Sınıf öğretmenin; öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için zümre öğretmenleri ve/veya branş öğretmenleriyle görüşmeler yapar, öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için zümre öğretmenleriyle görüşür, sınav sonuçlarına göre ders programını gözden geçirir ve gerektiğinde değişiklikler yapar, sınav sonuçlarına başarı eksiği olan öğrencileri belirler, derslerdeki başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir, öğrencilerin başarı durumlarını yazılı ya da sözlü olarak veli ve öğrencilere bildirir, okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirir, sınıf içi gözlemler sonrasında öğrencilerle bu gözlemleri paylaşır, sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirir, sınıfla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur gibi davranışları kapsamaktadır.

4. BOYUT: Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi

Sınıf öğretmenin; öğrencilerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik eder, üstün çaba ve başarılarından dolayı öğrencilere övgülerde bulunur, özel çaba ve

gayretlerinden dolayı öğrencileri yazılı olarak takdir eder, öğrencilerin gelişmelerini sağlamak ve eksikliklerini kapatmak için kurslar düzenler, öğrencileri kendilerini geliştirebilecekleri fırsatlardan yararlanmaları için haberdar eder (sınavlar, kurslar vs.), sınıfta kendini geliştirme çabasındaki öğrencilere fırsat verir, gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak sınıfta öğrencilere dağıtır ve/veya sınıfta duyuru panosuna asar, öğrencileri dersle ilgili bilgilendirmesi için okul dışından uzman kişileri sınıfa davet eder (trafik polisi, doktor, sivil savunma uzmanı vs.), öğrencilerin derslerde veya ders dışında edindikleri yeni bilgi ve becerileri paylaşmak ve derslerde kullanmak için velilerle toplantılar yapar (sınıf resim sergisi, tiyatro gösteri vs.), derslerde edinilen yeni bilgileri kullanmalarını sağlar gibi davranışlardan meydana gelmektedir.

5. BOYUT: Düzenli Öğretme - Öğrenme Çevresi ve İkliminin Oluşturulması:

Sınıf öğretmeninin; sınıftaki öğrenciler arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük eder, sorumluluklarını daha iyi yapabilmeleri için öğrencileri destekler, sınıfta etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli eğitim ortamını düzenler ve disiplinini sağlar, sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceğine inanır ve buna onları inandırır, sınıf içinde ve dışında öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri eğitim ortamları hazırlar, sınıf içinde ve dışında öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlayacak sosyal faaliyetler düzenler (okul gezisi, piknik, sergi, tiyatro vs.), sınıf içinde eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğrencilerin bu görüşlerini dikkate alır, sınıf içinde öğrencilerin birey ve gruplar arası çatışmalardan sınıfın zarar görmemesini sağlar, sınıfta öğretimle ilgili etkinliklere zaman ayırır ve kaynak sağlamada öncülük eder, öğrenci başarısını artırmak için velilerin ve çevrenin okula desteğini sağlar gibi davranışlardan oluşmaktadır.

2.1.4.3. Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler

Öğretmsel liderlikle ilgili yapılan araştırmaların bir kısmında, okul müdürlerin ve öğretmenlerin istenilen tarzda öğretim liderliği yapabilmek için yeterli zamanlarının olmadığını ifade ettikleri, bunun yanında başka okul müdürlerin ve

öğretmenlerin de kendilerinden pek de farklı düşünmediklerine, farklı davranmadıklarına inandıklarını söylemektedirler. Benzer çalışmaların sonuçlarına bakıldığında; okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretimsel liderliğine mani olan, onları sınırlayan en önemli sebeplerin yasal, kanuni ve bürokratik sınırlamalar, öğretimsellikle ilgili konulara ayrılacak ve ayrılmış zamanın azlığı ve çatışan rol beklentileri olduğu görülmektedir (Griffin, 1993: 29).

Bunlar kadar hatta bunlardan daha da önemli bir başka sebep de müdürlerin eğitim programı ve öğretim bilgilerinin yeterli düzeyde olmamasıdır (Hallinger ve Murphy, 1987: 55). McEvan (1994: 13) bunlara vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğini eklemiştir. Başka bir taraftan da, dünyanın farklı yerlerinde, farklı kıtalarında kıt kaynaklara sahip, gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkeler için ekonomik imkanların ve kaynakların yeterli olmayışı da önemli bir sınırlayıcı etken olarak meydana çıkmaktadır. Öğretim liderliğini kısıtlayan bu faktörleri aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür.

Öğretim liderliği ve etkili okullara yönelik araştırmalar; bürokratik ve yasal sınırlamaların yanında okul müdürlerin ve öğretmenlerin karşılaştıkları farklı beklentiler, zaman azlığı, yetişme noksanlığı, kararsızlık, vizyonsuzluk ve cesaretsizlik, kaynak azlığı gibi nedenlerin öğretim liderliği davranışları göstermeyi ve sergilemeyi engellediğini ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin veya kurum müdürlerin aynı zamanda birer öğretim lideri olarak görev yapabilmelerini kolaylaştırmak, okulların ve sınıfların etkili çalışmasına katkıda bulunmak için belirtilen bu sınırlayıcıların sınıftaki ve okul yönetimindeki olumsuz etkisinin azaltılması ile etkili hale gelebilir. Bu konuda eğitimin üst sistemleri ve aracı üst sistemlerinde olduğu gibi öğretmenlere ve okul yöneticilerine de önemli oranda görevler düşmektedir.

Üst sistem olan bakanlık, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin daha bağımsız çalışmasını imkanı kılacak düzenlemeler yaparak, okulların ve okul bazında sınıfların oluşturduğu düzene daha çok kaynak ayırmalıdır. Ayrıca gereksiz bürokratik işlemleri kaldırmaya yönelik değişiklikler yapmalı ve aracı üst sistemler olan eğitim müdürlüklerini ve öğretmenleri bu yönde teşvik etmelidir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin özellikle eğitim programı ve öğretim konusunda hizmet içi eğitimlere alarak donanımlı yetişmelerine olanak sağlayarak sorunun çözümünde pozitif katkı sağlayabilir.

Öğretmenler ve buna bağlı olarak okul müdürleri ise; sınıfı ve okulu yönetmenin aslında eğitim programı ve öğretimi yönetme olduğunun bilincinden hareketle girişken, cesur, özverili, fedakar ve hummalı çalışarak; genel yönetimle birlikte hareket ederek eğitim ve öğretim konusunda sürekli olarak kendini yenileştirip, yetiştirip, geliştirerek öğretim lideri olma yolunda büyük adımlar atabilirler. Çünkü öğretim lideri olan bir öğretmen veya kurum müdürü, bir bakıma yukarıdaki engeller gibi bütün olumsuzlukları bertaraf ederek başarıya ulaşmış kişidir. Başarıya ulaşmanın ve onu yakalamanın en geçerli yolu da hiç şüphesiz kendini sürekli yenilemekle ve geliştirmekle birlikte, zamanını olması gerektiği gibi yönetmek ve öğretim liderliğine dair bulunan görevleri, sınıftaki ve yönetimdeki görevleri rutin bir şekilde bir bütün olarak planlayabilmek ve uygulayabilmekten geçer.

2.2. İlgili Literatür

Bu bölümde, öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gümüseli (1996) tarafından öğretimsel liderlikle ilgili yapılan çalışmada İstanbul ilinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin öğretimsel liderlik görevini ne düzeyde yaptıklarını belirlemek ve bu yapılan görevleri ifa

ederken kişisel özellikleriyle okulun örgütsel yapısından kaynaklanan özellikleri arasında nasıl bir etkileşim olduğunu ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu araştırma, Türkiye' de öğretim liderliğiyle alakalı yapılan ilk araştırma özelliğini taşımaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak Hallinger (1983), Hallinger ve Murphy'nin (1985) geliştirdikleri PIMRS olan araç kullanılmıştır. Gümüşeli (1996) aracılığıyla Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanıp geliştirilen bu veri toplama aracı İstanbul ilinde bulunan 110 tane ilköğretim okuluna uygulanmıştır. Bu araştırmada öğretimsel liderlik davranışları 3 ana boyut ve 11 de alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar:

I. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama

1. Okulun amaçlarını geliştirme
2. Okulun amaçlarını açıklama

II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme

1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme
2. Eğitim programını koordine etme
3. Öğrenci başarısını izleme

III. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

1. Öğretim zamanını koruma
2. Varlığını hissettirme
3. Öğretmenleri çalışmaya özendirme
4. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama
5. Akademik standartlar geliştirme ve uygulama
6. Öğrencileri öğrenmeye özendirme

Araştırmada bulunan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir;

1. Okul müdürleri belirlenen görevlerden: Okulun amaçlarını açıklama, okuldaki varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere her zaman düzeyinde gerçekleştirdikleri sonucu çıkmıştır. Bu görevlerden ayrı, okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi görevleri çoğunlukla yaptıkları sonucu çıkmıştır. Bu

sonuçlar doğrultusunda ilköğretim okulunda çalışan müdürlerin kendilerini öğretim liderliği alanında yeterli gördükleri sonucu çıkmaktadır.

2. Öğretmenler ilköğretim okulu müdürlerinin; okulun amaçlarını geliştirme, açıklama, eğitim programını eşgüdümleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencileri öğrenmeye özendirme olan görevleri çoğunlukla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşılık, öğretimi denetleme ve değerlendirme, öğrenci başarısını izleme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama gibi görevleri ise ara sıra düzeyinde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin öğretim liderliğiyle ilgili görevlerinin müdürlerin algıladıklarından daha aşağı düzeyde yerine getirdiklerini ortaya çıkarmaktadır.

3. Araştırmada konu edilen örgütsel ve bireysel değişkenlere dair müdür algıları, değişkenler üzerinde aynı doğrultuda artışlar göstermiştir.

4. Öğretmenler; okul tipi, okulun öğretim şekli, okuldaki toplam öğrenci sayısı gibi örgütsel değişkenler ile müdürün meslek deneyimi, yöneticilik deneyimi, eğitim programları ve öğretim konusunda katıldığı hizmet-içi gibi değişkenlerin müdürün öğretim liderliği davranışlarını, 05 düzeyinde etkilediğini algılamışlardır. Deneklerin verdikleri cevaplardan elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları kıyaslandığında; müdür ile öğretmenler arasında, 05 düzeyinde farklılıkları çıkmıştır.

5. Kurumdaki müdür görüşlerinin öğretmenlere göre daha pozitif olduğunu, lakin idari görevlerin fazlalığıyla öğretimi denetleme, eğitim programlarını eşgüdümleme, öğretmenlere rehberlik yapma ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunma gibi davranışlarda beklenen düzeyde olmadıkları sonucu çıkmıştır.

Aksoy (2006), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini” isimli yüksek lisans tez araştırması yapmıştır. Bu araştırmada, Aydın ilinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine dair görüşleri yaş, cinsiyet, kıdem, görev yeri, mezun olduğu okul gibi değişkenlere göre farklılaşma durumunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Aksoy'un bu çalışmasında aşağıdaki sonuçları ortaya çıkarmıştır.

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve anlaşılması boyutuyla ilgili en çok gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklamadır. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda en az gerçekleştirdikleri öğretimsel liderlik rolü; okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanmadır.
2. Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki rolleri gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde öğretmenlerin branşlarına göre .05 düzeyinde anlamlı bir fark çıkmıştır.
3. Yöneticilerin öğretimsel liderliğin belirlenen boyutlarını yerine getirme düzeyini öğretmenlerin değerlendirmelerinde yöneticilerin hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumuna göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
4. Okulun büyüklüğü değişkeni, kurum yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinde bir farklılık oluşturmadığı sonucu çıkmıştır.

Şişman (1997) tarafından Eskişehir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin düşüncelerine göre, okul müdürleri öğretim liderliğiyle ilgili davranışları ne düzeyde gerçekleştirdiklerini saptamak ve kurum amirlerinin belirlenen davranışları hangi düzeyde sergilediklerini bireysel ve örgütsel değişkenler bağlamında belirlemek amacıyla yapılan çalışmada öğretimsel liderlikle ilgili davranış boyutları beş boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar:

- 1-) Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
- 2-) Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi
- 3-) Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
- 4-) Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
- 5-) Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma şeklinde sıralanmıştır.

Çalışma kapsamındaki ilköğretim okullarında görevli olan okul müdürlerinin, öğretim liderliği bağlamında olan davranışları hangi düzeyde gösterdiklerini saptamak amacıyla yapılan bu araştırmada ulaşılan neticeler, bu öğretim

kademesinde görevli kurum müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin bazı ipuçları vermektedir.

Araştırmada varılan sonuçları şöyle sıralayabiliriz:

1. Araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarında, kurum müdürlerinin beş boyutta sıralanan öğretim liderliği davranışlarına ilişkin çıkan sonuçlar okullar genelinde, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algılarına göre kurum 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 "çoğunlukla" yerine getirmektedirler. Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutundaki davranışları ise öğretmenlerin algılarına göre "ara sıra" düzeyinde gerçekleştirmektedirler.

2. İlköğretim okulu müdürlerinin, öğretim liderliğiyle ilgili davranışların öğretmenlerin algılarının, müdürlerin yöneticilikteki kıdemlerine göre nasıl olduğunu belirlemeye yönelik olarak; ilköğretim okulu müdürlerinin belirtilen bu beş boyut kapsamına ilişkin öğretmen algılarının, müdürlerin yöneticilik kıdemlerine göre karşılaştırılması sonucu, kıdemli müdürler lehine anlamlı bir fark vardır.

3. İlköğretim okullarının, buldukları sosyo-ekonomik çevreye göre gruplandırılarak (merkez-kenar), okul müdürlerinin beş boyuttaki davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının, okulun bulunduğu çevre yönünden karşılaştırılmasıyla ulaşılan sonuçlar şöyle söyleyebiliriz. İlköğretim okulu müdürlerinin belirtilen beş boyut kapsamındaki davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının, okulun bulunduğu çevre bakımından genelde anlamlı bir fark yoktur.

4. İlköğretim okullarının, akademik başarıları yönünden, başarı düzeyi yüksek ve başarı düzeyi düşük okullar şeklinde sınıflama yapılarak okul müdürlerinin 5 boyutta toplanan davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının söz konusu okul kümelerine göre karşılaştırılması ile varılan sonuçlara göre; ilköğretim okulu müdürlerinin, "okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmen algılarının, okulların akademik başarı düzeyine bağlı olarak karşılaştırılması sonucunda okul kümeleri arasında akademik başarı düzeyi yüksek okullar lehine bu boyutta anlamlı bir fark vardır. Diğer davranış boyutlarına ilişkin

okulların akademi başarı düzeyine bağlı olarak karşılaştırılması sonucunda öğretmen algılamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Arslan (2009) tarafından yapılan araştırmada yenilenen ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel araştırma kapsamında, tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini Ankara iline bağlı Polatlı ilçe merkezindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin yeni ilköğretim programının uygulanmasında öğretimsel liderlik rollerini “orta düzeyde” gerçekleştirdiklerini belirlenmiştir. Bununla birlikte yöneticilerin “öğrenme-öğretme etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yürütülmesini sağlama” davranışını en üst düzeyde, “sınıflarda örnek dersler vererek öğretmenlere rehberlik yapma” davranışını ise “en düşük” düzeyde göstermekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin meslekteki kıdem ve mezun oldukları okul değişkenleri açısından görüşleri “mesleki gelişimi sağlama” boyutunda anlamlı farklılık göstermiş, diğer boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sağır (2011) tarafından yapılan araştırmada yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri belirlenmeye ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ve yöneticilik rollerini gerçekleştirirken sorunla karşılaşma dereceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma hem nicel hem de nitel bir araştırma olup araştırmacı verileri toplamak için, uzman görüşü ekseninde geliştirdiği “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile Şişman (2004) tarafından geliştirilen “Öğretim Liderliği” ölçme aracı kullanmıştır. Araştırma sonuçları şu şekilde özetlenmiştir.

1. “Öğretim Liderliği” ölçme aracında yer alan ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını içeren tüm maddelerin yönetici ve öğretmenler “Çoğu Zaman” düzeyinde gerçekleştiği algısındadırlar.

2. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının gerçekleşmesine ilişkin algıları arasında anlamlı fark vardır.
3. İlköğretim Okulu yöneticilerinin kendi öğretimsel liderlik rollerini algılamada hizmet yılı, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre algıları arasında anlamlı fark yoktur.
4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini algılamalarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre algıları arasında anlamlı fark yokken, hizmet yılı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre algıları arasında anlamlı fark vardır.
5. Araştırmanın hem nicel hem de nitel bulgularına göre; okul yöneticileri en fazla sorunu “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken yaşamaktadırlar. Buna karşılık; okul yöneticileri, “Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuna ilişkin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirirken en az sorunla karşılaşmaktadırlar.

Yılmaz (2010) tarafından yapılan “ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi” adlı araştırmada ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma için gerekli olan verilerin toplanması amacıyla Balcı (2002) tarafından geliştirilen “etkili okul anketi” ile Şişman (2004) tarafından geliştirilen “okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ölçeği” birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında şu sonuçlar çıkmıştır: Öğretmenlerin, etkili okulun; okul yöneticisi, öğretmenler ve okul ortamı boyutlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde; öğrenciler ve veli boyutlarında ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış düzeylerine ilişkin algıları artıkça etkili okul düzeyine ilişkin algıları da artmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin etkili okul düzeyine ilişkin algılarının öğretimsel liderlik davranış düzeylerini etkilemekte olup olmadığı basit regresyon analizi ile açıklanmaya çalışılmış ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkili

okul düzeyini anlamlı düzeyde yordadığını görülmüştür. Bu bulguya dayalı olarak okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışı arttıkça, etkili okul olma düzeyinin de artacağı ifade edilebilir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürleri öğretimsel liderliğin; okul amaçlarının belirlenmesi, paylaşılması; eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi; öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi; öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutlarındaki davranışları yüksek düzeyde sergilemektedirler. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik boyutlarından biri olan, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutuna ilişkin algılarının diğer boyutlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Akdağ (2009) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretimsel liderin yeni ilköğretim okulu müfredatının uygulanmasındaki etkililik düzeyinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma nicel olup “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyini” belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan ve 49 maddeden oluşan anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şöyle özetlenmiştir: Maddeler ve boyutlar temelinde sonuçlara bakıldığında cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmazken, hizmet yılı ve unvan değişkenlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerini yerine getirme düzeyleri “çoğu zaman” düzeyindedir. Ayrıca korelasyon analizi sonucuna göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla yeni ilköğretim programını etkili bir şekilde uygulaması arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

İnandı ve Özkan (2006) tarafından yapılan araştırmada yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışları belirlenmeye çalışılmış ve araştırmacının alt amacı olarak katılımcıların konum, okul düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelikte olan bu çalışmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek

Hallinger (1982) tarafından yapılmış ve araştırmacılar yazarın izni ile ölçeği Türkçeye uyarlamışlardır. Araştırmanın sonucunda yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin genel görüşleri birbirinden oldukça farklılık göstermiştir. Yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını tüm boyutlar için bir madde hariç “her zaman” ve “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, müdürlerin öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar maddesi dışındaki diğer maddelere ve tüm boyutlara yönelik müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Konum değişkenine göre, tüm boyutlarda yönetici ve öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme; öğretim programını düzenleme ve öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu üç boyutta da farkın kaynağı ortaöğretim öğretmenleridir. Kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutunun her ikisinde de farkın kaynağını 11-15 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmuştur.

Akgün (2001) tarafından yapılan araştırmada, Bolu ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin davranışlarının neler olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Akgün tarafından yapılan araştırma, 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 10 okul müdürü ve 10 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada öğretimsel liderlik davranışları, üç temel boyut ve on bir alt görev boyutu ile ilgili görüşme sorunlarından oluşmaktadır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretim Liderliği Davranış Boyutlarından Okulun Misyonunu Tanıma boyutuna ilişkin olarak;

a. 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 ilişkilendirdiklerini ve bu yönde öğretmenleri teşvik ettikleri ve teşvik etmelerine rağmen yetersiz oldukları belirlenmiştir. Yine okul müdürlerinin; öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak üst düzeyde amaç belirlemedikleri, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için öğrenci başarısını artırmaya yönelik çalışmalar yaptığı ve bu yönde öğretmenleri teşvik ettikleri; öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirleme ile ilgili bir çalışmalarının olmadığı; bunun dışında amaçları geliştirici etkinliklere yer verdikleri ve yine bu yönde öğretmenleri teşvik ettikleri tespit edilmiştir.

b. Okul müdürlerinin; Okulların Amaçlarını Açıklamada; öğretmenlere, öğrencilere, 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 belirlenmiştir.

2. Öğretim Liderliği Davranış Boyutlarından Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme boyutuna ilişkin olarak;

a. Okul müdürlerinin; 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 yönlerini belirledikleri ve bunları sicil raporlarına yazdıkları yine sicil raporlarında öğretmenlerin zayıf yönlerini çok az vurguladıkları; toplantı ve karşılıklı görüşmelerde gözlem sonrası öğretmenlere bilgi verdikleri tespit edilmiştir.

b. Okul müdürlerinin, 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; materyallerin incelenmesi ve seçiminde aktif olarak katılmadıkları bu görevi öğretmenlere bıraktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

c. Okul Müdürlerinin Öğrenci Başarısını İzlemede; öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerleme gösterdiklerini belirlemek için sınav sonuçlarından çok az yararlandıkları; öğrencilerin başarısı hakkında öğretmenlerle konuşma yaptıkları; okuldaki eğitim etkinliklerinin başarısı 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 ancak öğretmenleri teşvik ettikleri belirlenmiştir.

3. Öğretim Liderliği Davranış boyutlarında Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme boyutuna ilişkin olarak;

a. Okul müdürlerinin, Öğretim Zamanını Koruma 'da; ders zamanında eğitim ve öğretim faaliyetlerini kesecek bir davranışta bulunmadıkları; öğretim zamanının etkili olarak kullanılmasını yeterince kontrol edemedikleri belirlenmiştir.

b. Okul müdürlerinin, Varlığını Hissetirmede; ders dışı zamanlarda öğrenci ve öğretmenlerin görüşme isteklerini kabul ettikleri ancak görüşmek için sınıf ziyaretlerini çok az yerine getirdikleri; ders dışı eğitim etkinliklerine katıldıkları; derslerin boş geçmesini önledikleri tespit edilmiştir. 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 diktatör bir anlayışta olmadıkları yönünde okul müdürleri ve öğretmenlerin görüş birliği içinde oldukları tespit edilmiştir.

c. Okul müdürlerinin, Öğretmenleri Çalışmaya Özendirmemde; öğretmenlerin gösterdiği çaba ve başarıları çevreye açıkladıkları ve övdükleri; öğretmenlerin

başarılarını özlük dosyalarına işleme davranışını çok az yerine getirdikleri; öğretmenlerin özel çabalarını ödüllendirdikleri saptanmıştır.

d. Okul müdürlerinin, 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 ancak kaynak kişi olarak yeterli davranışı gösteremedikleri; öğretim konusunda öğretmenlerle görüşmeye zaman ayırdıkları; yeterince hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmadıkları tespit edilmiştir.

e. Okul müdürlerinin. Akademik Standartlar Geliştirme Ve Uygulamada; öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için belirli standartla 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 belirlenmiştir.

f. Okul müdürlerinin, Öğrencileri Öğrenmeye Özendirmede; öğrenci başarılarını ödüllendirdikleri; öğrencilerin başarılarından velileri haberdar etme davranışını yeterince yerine getiremedikleri saptanmıştır.

4. İlköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin; okul müdürlerinin, öğretimsel liderliğe ilişkin gösterdikleri davranışlarla ilgili görüşler arasında genellikle fikir birliği içinde oldukları tespit edilmiştir. Ancak, "Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme" boyutunda belli görev boyutlarına ilişkin davranışlarda farklı görüşler belirtmişlerdir. Bunlar:

a. "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 belirtmişlerdir.

b. "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.

c. "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 belirtmişlerdir.

5. Resmi ve özel ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin öğretimsel liderliğe ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında, özel ilköğretim okullarının;

a. "Öğrenci Başarısını İzleme" görev boyutu içerisinde; özel eğitimle ilgili etkinliklerde yetersiz oldukları,

b. "Öğretmenleri Çalışmaya Özendirme" görev boyutu içerisinde; ödüllendirme etkinliklerinde, "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlama" görev boyutu içerisinde; kaynak sağlayıcı ve kaynak kişi olarak okul müdürü davranışlarında ve "Öğrencileri Öğrenmeye Özendirme" görev boyutu içerisinde; velilerle ilişki kurma etkinliklerinde özel ilköğretim okulu müdürlerinin daha yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

6. İlköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin çoğunlukla görüş birliği içinde olarak; okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını genellikle gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

7. Okul müdürleri; yönetmelik, program veya denetim açısından kendilerini sorumlu olduklarını hissettikleri belli ya da mutad görevlerde (gözlem, koordinasyon, yıllık plan, öğretim zamanını koruma ve özlük dosyalan vb.) daha aktif davranışlarda buldukları; öğretmen ve öğrencilere yönelik etkinliklerde ise daha pasif, isteksiz veya kendilerini çok fazla sorumlu hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum; okul müdürlerinin birinci derecede yönetsel davranışları ön planda tuttıkları; öğretime yönelik davranışları ise ikinci planda önemli olduklarını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir (Akgün, 2001: 174-178).

Buyrukçu (2007) 2005-2006 eğitim-öğretim yılında; Bolu İli merkez ilçedeki 20 ilköğretim okulunda görev yapan 55 yönetici (20 okul müdürü, 35 müdür yardımcısı) ve 350 sınıf öğretmenin görüşünü alarak yaptığı araştırma da belirlenen sorulara cevap aramıştır. Araştırmanın verileri Hallinger (1983) tarafından oluşturulan ve

Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanan öğretimsel liderlik ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Hallinger (1983) tarafından oluşturulan ve Gümüşeli (1996) tarafından Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanarak “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” konusunda okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen anket, araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına uyarlanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket yardımıyla toplanmış yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma teknikleri kullanılarak analiz elde edilmiştir. Araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerinin genellikle görüş birliği içerisinde olarak, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

Coşar N. (2010) tarafından yapılan araştırmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılında Bolu ili merkez sınırları içerisinde bulunan 15 ilköğretim okulunda görev yapan 278 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Şişman (1996) tarafından “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” konusunda okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere geliştirilen anket, araştırmacı ve konu alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, Şişman’ın da görüşleri alınarak sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine uyarlanmıştır. Sonuç olarak değerlendirildiği zaman öğretmenlerin genellikle görüş birliği içerisinde olarak, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Göçen A. (2013) tarafından Şanlıurfa ilinde yapılan bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin yapılandırma yaklaşım temelli ilköğretim programlarına ilişkin öğretimsel liderlik düzeylerini öğretmen görüşleri açısından belirlemektir. Bu kapsamda nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel açıdan yapılandırma programlarına ilişkin öğretimsel liderlik ölçeği geliştirilmiş ve okul müdürlerinin davranışları ve yeterlilikleri “Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma”, “Program Liderliği ve Rehberlik” ve “Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımcı Öğretimsel Liderlik” boyutları olmak üzere üç boyutta incelenmiştir.

Çalışma evreni, 2011-2012 yılında Şanlıurfa İli sınırları içerisinde ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Örneklem ise tabakalı örnekleme yoluyla seçilmiş 382 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada, nicel araştırma desenlerinden betimsel ilişkisel-tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulguları açısından, öğretmenlere göre yöneticilerin “Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma” boyutunda iyi düzeyde oldukları ve bu boyuttaki “Okuldaki personelin görev ve sorumluluklarıyla ilgili gerekli iş bölümü yapma” davranışını, “Program Liderliği ve Rehberlik” boyutunda orta düzeyde oldukları ve bu boyuttaki “Öğretmenleri yeni programlar için hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarını etkin kullanmaları için teşvik etme” davranışını ve son olarak “Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik” boyutunda ise yeterli düzeyde oldukları ve yine bu boyuttaki “Okul paydaşlarının değerlerine saygı gösterme” davranışını çoğu zaman gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın boyutları arasında medeni duruma, yöneticilik durumuna, öğretmenlik kariyer basamaklarına, okulun bulunduğu yerleşim yerine ve öğretmen branşlarına göre gruplar arası anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Nitel açıdan verilerin toplanmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden “Kartopu örnekleme” kullanılmış ve 13 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Öğretmen görüşlerine göre “Düzenli Öğretim Ortamı Oluşturma” kapsamında kimi ilköğretim okul yöneticilerin iyi düzeyde kimisinin de çok az düzeyde davranış gösterdiği ve okullarda kısmen de olsa geleneksel bürokratik yapının devam ettiği belirtilmiştir. Özellikle açık ve net bir iletişim kurma konusunda müdürlerin yeterli olmadıkları, genelde iletişimin belli paydaşlarla olduğu ve okullarda iletişim sürecine çoğu öğretmen, personelin dâhil edilmediği görülmüştür. Okulda olumlu bir eğitim ikliminin tüm okul paydaşları arasındaki iş birlikçi anlayışa, saygı ve birbirlerine değer vermeye bağlı olduğu ve okul ortamını iyi takip eden, iyi iletişim kanallarına sahip olan bir müdürün okul içi çatışmayı önlemede ve düzenli bir öğretim ortamı oluşturmada başarılı olduğu söylenebilir. “Program Liderliği ve Rehberlik” kapsamında ise okul yöneticilerinden öğretimsel lider olarak kaynaklık yapmaları, herhangi bir yeni öğretim programı veya uygulaması hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları ve bu doğrultuda öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri daha işlevsel ortamlar hazırlamaları, süreci rehberlik

yaparak yönetmeleri beklenildiği belirtilmiş ama mevcut okul müdürlerinin program liderliği, rehberlik yapmada yetersiz oldukları ve programla ilgili bilgilendirme, rehberliğe ilişkin az davranış gösterdikleri belirtilmiştir. “Öğretimin Desteklenmesi ve Paylaşımçı Öğretimsel Liderlik” düzeylerine ilişkin katılımcılar, öğretimsel liderin kaynak sağlamada en belirgin rolünün daha iyi öğretim için olanak ve ortam hazırlamak olduğunu fakat gerekli kaynakları sağlama alt temasında ise katılımcılar, müdürlerin bu konudaki sorumluklarını tam olarak yerine getirmediklerini belirtmiştir. Değerlere saygı gösterme konusunda müdürler yeterli bulunurken eğitim ve öğretim etkinliklerine paydaşların katılımını sağlama konusunda yetersiz görülmektedirler.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hallinger (1983) tarafından yapılan araştırmada California' da San Jose kenar mahallelerindeki 10 ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için kısa adı PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) olan ve sonradan birçok araştırmada da kullanılan bir araç geliştirilerek; okul müdürleri, öğretmenler ve bölge okul yöneticilerine uygulanmıştır. Hallinger araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır (Gümüseli, 1996: 81-82).

1. 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.
2. Müdürlerin öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirme düzeyleri, daha önceki araştırmalarda belirlenenden yüksek olmuştur.
3. Müdürlerin genellikle öğrencileri hedef kitle olarak görmedikleri; bunun için de 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.

4. 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.
5. 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.
6. Müdürlerin genel olarak öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür.
7. 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.
8. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Daha açık bir anlatımla; yapılan bu 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.

Hallinger ve Murphy (1987: 217-247) tarafından yapılan araştırmada öğretim liderliği konusunda yaptıkları araştırma ile 10 ilkokulda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını incelemiştir. Araştırmada söz konusu davranışlar, geliştirilen bir ölçme aracı ile ölçülmüştür. Araçta öğretim liderliği davranışları üç temel boyut ve on bir alt boyut olarak belirlenmiş ve bunlar içinde toplam 71 madde yer almıştır. Ölçek okul yöneticileri, öğretmenler ve eyalet eğitim birimi müfettişlerine uygulanmıştır. Araştırmanın temel amaçlarından biri, öğretim liderliği davranışlarını ölçmek için bir araç geliştirmek olarak açıklanmıştır. Geliştirilen bu araç kısa adı PIMRS olarak (Principal Instructional Management Rating Scale) birçok araştırmacı tarafından da kullanılmış ya da veri toplama aracı geliştirmede

yararlanılmıştır. Hallinger ve M:urphy' nin geliştirdiği, öğretimsel liderlikle ilgili davranışlar üç temel boyutta toplanmıştır.

I. Boyut: Okulun Misyonunu Tanımlama

1. Okulun amaçlarını geliştirme
2. Okulun amaçlarını açıklama

II. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme

1. Öğretimi denetleme ve değerlendirme
2. Eğitim programını koordine etme
3. Öğrenci başarısını izleme

III. Boyut: Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

1. Öğretim zamanını koruma
2. Varlığını hissettirme
3. Öğretmenleri çalışmaya özendirme
4. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama
5. Akademik standartlar geliştirme ve uygulama
6. Öğrencileri öğrenmeye özendirme, görevlerinden oluşmaktadır.

Geliştirilen bu araç, okul, program ve öğretim konularıyla ilgili dokümanların taranması yanında, etkili okul konusunda yapılmış araştırmaların sonuçlarından da yararlanılarak oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesinde, yöneticilerin kendileri hakkındaki algıları ile öğretmen ve deneticilerin algıları arasında çoğu durumda farklılıklar çıkmıştır. Araştırmanın çeşitli sınırlılıklarına karşın bazı konularda şu genellemeler yapılmıştır.

1. Genel olarak yöneticiler, program ve öğretimin yönetimine aktif olarak katılmaktadır.
2. Önceki araştırmaların bulguların farklı olarak yöneticiler, genelde öğretimin denetimine ve değerlendirilmesine katılmaktadır.
3. Okul yöneticileri, öğretmenlerle yakın ilişki kurma ve sürdürme konusunda fazla çaba göstermemektedir.
4. Okulların çoğu, öğretim zamanının kesintisiz kullanılmasına ilişkin politika ve uygulamalara sahip değildir.

5. Genel olarak müdürler, öğrenci çaba ve performansını ender olarak pekiştirmektedir.

Araştırmada yöneticilerin öğretim liderliği davranışları üzerinde az ya da çok etkili olan bireysel ve örgütsel değişkenler de belirlenmeye çalışılmıştır. Yöneticilerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, yöneticilik kıdemi, aldığı yöneticilik eğitimi, son çalıştığı okulda geçen meslek süresi, öğretmenlik kıdemi, sınıfta geçen öğretmenlik süresi gibi değişkenler, yöneticilerin öğretim liderliği davranışları üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bayan müdürlerin erkeklere oranla öğretim liderliği davranışlarını kısmen daha çok gösterdikleri belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından ise genç yöneticiler daha etkin bulunmuş, ancak buna bir yorum getirilememiştir. Öğretimsel liderlikle ilgili davranışlarda çevresel faktörlerin (Okul içi çevre) etkili olabileceği düşünülerek bazı ilişkiler aranmıştır. Araştırmada okulun büyüklüğü, çevrenin ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, bölge eğitim birimiyle ilişkiler yönünden öğretim liderliği davranışları arasında ilişki aranmıştır. Küçük okullarda (385 öğrenci) yöneticilerin, büyük okullara (600 öğrenci) oranla programın ve öğretimin yönetimine daha çok katıldıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ise ayırt edici bir faktör olarak bulunmamıştır.

Wildly ve Dimmock (1993: 43-62). Batı Avustralya'daki ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmadır. Araştırma 18 ilkokul müdürü, 5 ilkokul müdür yardımcısı, 48 ilkokul öğretmeni, 4 ortaokul müdürü, 5 ortaokul müdür yardımcısı, 11 bölüm başkanı ve 63 ortaokul öğretmeni olmak üzere 22 okuldan seçilen toplam 154 denek üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın sonucu şöyle özetlenmiştir.

1. Öğretim liderliği her düzeydeki iş görenleri ilgilendiren paylaşılmış bir sorumluluk alanı olarak kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak müdür ve müdür yardımcılarının öğretim liderliğinde direkt olarak bir rol almadıkları öğretim liderliğine ilişkin temel

sorumlulukları bölüm düzeyinde bölüm başkanı ve öğretmenlerin üstlendikleri anlaşılmıştır.

2. "Eğitim programını yönetme" ile "dönüt sağlama ve değerlendirme" görevleri müdürler tarafından en az ilgi gören görevler olarak algılanmışlardır. Bu görevlerin daha çok bölüm başkanları ve öğretmenler tarafından yerine getirildiği ortaya çıkmıştır.

3. Öğretim liderliği görevlerinin yerine getirilme düzeyi bakımından ilk ve ortaokullar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlkokul müdürlerinin ortaokul müdürlerine göre öğretim liderliği sorumluluklarını daha fazla üstlendikleri anlaşılmıştır.

4. Müdürlerin öğretim lideri olarak kendilerini algılama düzeyi ile diğer iş görenlerin onları algılama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Müdürlerin tüm görevlerde diğer iş görenlere göre kendilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmıştır.

5. Öğrenci sayısı bakımından en küçük okulların müdürleri, öğretim liderliği görevlerini en çok yapan müdürler olarak algılanmışlardır.

Öğretimsel liderliğe ilişkin kapsamlı araştırmalardan birisi de Blase & Blase (2000) tarafından 800 öğretmene uygulanan çalışmadır, öğretmenlere düşünce ve öğretimsel davranışlarını müdürlerin nasıl etkiledikleri sorulmuş “yansıtmayı sağlama” ve “mesleki gelişimi sağlama” şeklinde iki ana tema ortaya çıkmıştır. Öğretimsel Liderlik İş Örnekleri (ILWS) projesi müdür adaylarının bu temalar üzerine kurulu yöntemlere odaklanmalarını temel almıştır. Fulmer’in (2006) “Öğretimsel Lider Olma: Öğretimsel Liderlik İş Örneklerinden Alınan Dersler” adlı nitel çalışmasında Müdür-Yönetici Lisans Programının 12 performans temelli projelerinden biri olan Öğretimsel Liderlik İş Örnekleri projesine katılan 25 müdür adayının ve 125 öğretmenin görüşlerine başvurulmuş ve veriler NVivo ile analiz edilmiştir.

1. Mevcut ve geçmiş denetleme/değerlendirme süreçlerine ilişkin birçok okulda olumsuz bir hava vardır. Müdürler bu konuda öğretimsel lider bakış açısına sahip olmalıdır. Araştırmalar bu olumsuzluğun kaynağını bulmaya odaklanmalı ve daha

fazla gelişimsel uygulamalar kullanılmalıdır. Hatta mevcut değerlendirme veya denetleme yöntemleri öğretmenin öğretimini geliştirmede veya işini hakkıyla yapmayan öğreticileri ayırt etmede pek bir fayda sağlamamaktadır.

2. Pozitif olmak değerlendirmeye ilişkin olumsuz kültürü azaltmaya yardımcı olur. Öğretmenlerin öğretme davranışlarına ilişkin yargılayıcı ifadeler söylemek yerine onların gelişime yönelik otantik uygulamalara ilişkin deneyim yaşamaları sağlanmalıdır.

3. Öğretimsel liderlik rolü okullarda uzun soluklu ve üretken değişim için son derece önemlidir. Araştırmadaki aday müdürlerden öğretmen beklentilerine göre öğretim konularında yardımcı olmaları beklenmektedir. Müdür adayları öğretmenleri desteklemek için öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin derin bilgi kazanma ihtiyacı hissetmişlerdir.

4. Aday müdürler bu programda öğretmenlerin davranış ve düşüncelerini etkileyecek ve öğrenci başarısını arttıracak öğretimsel girişimler, yardımlar, strateji, araştırma yolları ve araçları elde ettiler ve öğrendiler. Öğrenci öğrenme etkinliklerinde farklılık oluşturmak için gerekli alan yazından etkinlikler seçtiler ve proje kapsamında geleceğin müdürleri öğretimsel liderlik hakkında bilgi edindiler.

5. ILWS projesi müdür adaylarının okulda öğretimsel liderlik rollerini kazanmada önemli olan bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri için yardımcı bir araçtır. Proje, müdür adaylarının öğretme ve öğrenme ile ilgili ve öğretimsel liderlik hakkında deneyim kazanmalarını sağlamada destekçi bir işlev görür.

6. Verilerin kullanımı (öğretmenlerin görüşleri) aday müdürlerin öğretimsel lider olmalarına yardımcı olan önemli bir yöntemdir. Bu veriler aday müdürlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerine nazaran olumsuz tepkilerin daha kolay fark edilmesini sağlamıştır.

7. Performans eksenli öğrenmeler “bekle ve gör” öğrenmelerden daha karmaşıktır. Müdür adayları hem okulda eğitim verip hem de liderliğe hazırlık programlarına katıldıklarında, iş yükleri bir hayli fazla olmaktadır. Bu nedenle lider adaylarının eğitim süresince öğretim dışı alanlarda görevlendirilmeleri ve bu şekilde liderlik eğitimi almaları gerekmektedir.

Kaster (2010) “Müdürlerin Öğretimsel Liderliği Uygulamaları: Öğretmen Görüşleri” adlı hem nitel hem nicel çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin, müdürlerin öğrenci başarısını etkileyen öğretimsel liderlik davranışları, uygulama veya eylemlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Verilerin toplanmasında Wisconsin eyaletindeki 141 ilköğretim öğretmenine anket ve 10 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Araştırmacının uyguladığı anket “okul amaçları, iklim oluşturma, ders programı ve öğretim, mesleki gelişim, insan ilişkileri ve güvenli, düzenli okul çevresi” olmak üzere 6 bölümden oluşmaktadır. Araştırmada hem görüşme hem de anket katılımcıları “insan ilişkileri boyutunu” diğer boyutlara göre daha yüksek puanlamıştır. Güvenme, saygı gösterme, sözünü yere getirme, bağımsızlık tanıma ve insanların huzuruna önem verme katılımcılar tarafından oldukça önemli görülmüştür. Ayrıca öğrenmelere teşvik sağlama en az ortalamaya sahip olması da ilginçtir, görüşme katılımcılarından biri de öğretmenlerin içsel olarak teşvik oldukları için dışarıdan başka bir teşvike gerek yoktur diye fikrini belirtmiştir. Araştırma sonucunda müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları, uygulamaları veya eylemleri olumlu şekilde sınıf ortamını etkilemekte olduğu ortaya çıkmış ve müdürlerin okullarda uygulaması için bazı öneriler sunulmuştur:

1. Öğrenci öğrenmesi için yüksek beklentinin olduğu olumlu bir hava oluşturmak,
2. Öğretimi yönlendirecek açık ve kesin amaçlar geliştirmek,
3. Öğretmenlerle uygun ve saygı çerçevesinde ilişkiler geliştirmek,
4. Mesleki gelişim açısından anlamlı fırsatları oluşturmak ve okulda, sınıfta görünürlük oluşturmak.

Carrier (2011) yaptığı çalışmada müdürlerin davranışlarını ve öğrenci başarısına yol açan örgütsel yeterlilik ve tutarlılık ile ilgili müdürlerin liderlik özelliklerini incelemiş ve öğretimsel liderliğe işlemsel bir tanım bulmaya çalışmıştır. Okullarını beklenenden az performans gösterirken başarılı konuma yükselten iki ilköğretim okul müdürü seçilmiş ve iki okulda Keşfetmeye Dayalı Çoklu-Durum Çalışmaları yapılarak okul öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda iki önemli bulgu ortaya çıkmıştır:

1. Öğretimsel lider dolaylı veya doğrudan öğrenci ve yetişkin öğrenmesine odaklanacak veya etki edecek işler ile uğraşır. Ayrıca öğretimsel lider, öğrencilerin öğretimi ve başarısı için yüksek beklenti yükler, okulun işlerini düzenlemek için veri kullanır ve okulda bir misyon bir vizyon etrafında birleşen bir topluluk oluşturur.
2. Müdürün saygı, alçak gönüllük ve güçlü mesleki iradesi taşıyan liderlik eylemleri müdürün yaptığı işin etki düzeyini belirlemekte ve öğrenci başarısını olumlu etkilemektedir. Bu sonuçlara bakarak öğretimsel liderlik yapısı iki unsurla tanımlanabilir: Müdürün yaptığı işler ve müdürün liderliği.

Robinson, Lloyd ve Rowe (2008) tarafından yapılan araştırmada farklı liderlik tiplerinin öğrencilerin akademik ve akademik olmayan sonuçlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma meta-analiz şeklinde olup liderlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen 27 tane yayınlanmış çalışmanın analizini içermektedir. 1978-2006 yılları arasında yayınlanmış 27 araştırmadan 22'si üzerinde yapılan ilk meta-analizde, dönüşümcü ve öğretimsel liderlik karşılaştırması yapılmış ve 12 araştırma dâhilinde yapılan ikinci meta-analizde öğrenci başarısına etki eden 5 liderlik uygulaması tartışılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında ise ilk meta-analiz sonucunda öğretimsel liderliğin öğrenci başarısını etkilemede dönüşümcü liderliğe nazaran 3-4 kat daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ikinci meta-analizde ise okul liderliğini ölçmede şu boyutlar ortaya çıkmıştır: Beklenti ve hedef oluşturma, stratejik kaynak oluşturma, planlama koordinasyon ve programı, öğretimi değerlendirme, öğretmen öğrenmesi ve gelişimine destek çıkma, düzgün ve destekçi bir çevre oluşturma. Bu sonuçlar incelendiğinde liderler işlerine, ilişkilerine ve temel öğrenme, öğretme ile ilgili gelişimlerine ne kadar önem verirlerse öğrenci başarısı o kadar yükselmektedir. Öğretimsel liderlik tüm bu boyutlar ışığında okullarda uygulanmalı ve bu yapılar ve öğrenci başarısı arasında sağlam temele dayanan bir etkileşim kurulmalıdır.

Ovando (2006) tarafından yapılan eylem araştırmasında uygulamaya dönük öğrenme deneyimleri yoluyla istekli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik yeterlilikleri arttırılmaya çalışılmıştır. Nitekim öğrencilerin akademik başarısını

etkileyecek sınıf içi öğretimi değiştirmek veya iyileştirmek öğretmenlerin yapılandırıcı dönütlerden faydalanmasını gerekli kılmaktadır. Araştırmaya Texas’da okul liderliği programına katılan 27 müdür katılmıştır. Katılımcılar sınıfları gözlemleyip, sınıf eksenli veri toplayıp öğretmenlere yazılı yapılandırıcı dönütler vermişlerdir. Bu etkinliklerden ve geri dönütlere ilişkin görüşlerden elde edilen bulgulara göre: Okul müdürleri kaliteli öğretime ilişkin bilgi kaynağını oluşturmalıdır. Öğretmenler dönütlere olumlu yaklaşmakta ve dönüt verildiği zaman bunu takdir etmektedirler. Yapılandırıcı geri dönüt öğretmenlerin mesleki gelişimine rehberlik yapacak potansiyele sahiptir, bu nedenle öğretimsel liderler dönüt verirken olabildiğince profesyonel davranmalılar. Öğretme, öğrenme mükemmelliğinin sağlanabilmesi için okullarda öğretmenlere dönüt vermede sağlam bir sistem kurulmalı. Nitekim yapılan diğer araştırmalar öğretimsel denetlemeyi yapan müdürlerin doğru ve etkili dönütler verilmesi için yeteneklerini ve yeterliliklerini geliştirmelidirler (Garza, 2011). Araştırmada ayrıca önerilere yer verilmiştir. Müdürler sınıf içi ziyaretler, planlı sınıf gözlemleri vb. yoluyla tüm öğretmenlere yönelik geri dönüt sistemi kurmalılar, ayrıca sınıf içi gözlemleri sık sık yapmalıdırlar. Bu doğrultu da müdürler, öğretmenlere sürekli destek sağlamalıdır.

2.2.3. Araştırmaları Değerlendirme

Öğretimsel liderlikle ilgili yapılan araştırmalara ve çalışmalara bakıldığında, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında çeşitli araştırmalar yapıldığını görmekteyiz. (Mitchell & Cunningham, 1990), Geleceğin eğitim kurumlarındaki öğretimsel liderler zıtlıkları göğüslemeye hazırlıklı olmalı ve kayıp kuşaklar ortaya çıktığında bu kuşaklara yön vererek topluma yeni imkanlar oluşturabilmelidir (Aksoy, 2006: 45).

Gelişen, hızla kendini yenileyen dünyada eğitim kurumları da bu değişime ve yeniliğe ayak uydurabilmelidirler. Eğitim kurumlarının kendisini geliştirebilmesi ve yenileyebilmesi yöneticilerinin ve öğretmenlerinin kendisini geliştirebilmesi, kendilerini yenileyebilmeleri, birikimlerini astlarına ve sonraki kuşaklara aktarabilmeleri ile mümkün olabilir. Kendisini geliştirme konusunda her hangi bir

faaliyette bulunmayan bir eğitim kurumunun yönetici, öğretmen, öğrenci ve personeline faydası olmayacak, çağın gerisinde kalarak kendisini mahkûm edecektir. Eğitim kurumlarımızı ileriye taşıma konusunda en önemli görev okul yöneticilerine ve eğitim-öğretimin icracıları olan öğretmenlere düşmektedir.

Öğretimsel liderlik alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde Şanlıurfa ilinde bu alanda yapılacak bir araştırmanın, öneme alınması gereken sonuçlar ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Şanlıurfa ili, ülkemizin kentsel ve kırsal yapıyı barındırması, eğitim seviyesi bakımından gelişim göstermesiyle beraber düşük seviyelerde okullar barındırması, zengin bir kültüre sahip olması ve farklı kültürleri içinde barındırmasıyla, ülkemizin önemli bir kenti olması nedenleriyle bu bölgeden alınabilecek sonuçlar bizlere ve eğitimimizin geleceği adına kullanabileceğimiz çok önemli veriler sağlayabilir.

Yapılan ayrıntılı literatür taramasında Şanlıurfa ilinde daha önceden sınıf öğretmenleri ve öğretimsel liderlik değişkenleri doğrultusunda böyle bir çalışma yapılmamış olmamasıyla beraber “yapılandırma ilköğretim programının uygulanması sürecinde ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik düzeyleri” adlı bir çalışma tespit edilmenin yanında sınıf öğretmenleri ve öğretimsel liderlik bağlamında yapılan ilk çalışma olması hasebiyle öğretimsel liderlik alanında bir araştırma yapıp çıkan sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara sunmak amaçlanmıştır. Yapılan ayrıntılı literatür taramasında (Türkiye’de yapılan tezler için, www.yok.gov.tr; Yurt dışında yapılan tezler için, <http://search.ebscohost.com> kaynakları taranmıştır).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili olarak; Araştırmanın Modeli, Araştırmanın Evreni ile Örneklemi, Veri Toplama Yöntemi ve Veri Çözümleme Yöntemi ile ilgili olarak açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmamız nicel bir araştırma olup, desenimiz tarama modeli ve ilişkisel bir modeldir. İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri hakkındaki görüşlerini belirleyip ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmada, elde edilecek verilerin analizi ve bu analiz sonuçlarının değerlendirilmesi için nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel istatistik, bir değişkene bağlı olarak sayısal verilerin toplanması, betimlenmesi, hazırlanması ve sunulmasına imkan sağlayan istatistiksel işlemlerin hepsini kapsar (Büyüköztürk, 2010: 5). Tarama modelleri, geçmişte olan veya halen devam eden bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemlerine verilen addır. Tarama modelinde araştırmanın konusu, kendi şartları içinde ve hiçbir değişikliğe sebep olmadan olduğu gibi tanımlamaya ve anlamlandırmaya çalışır, onu farklı bir şekilde göstermeye, değiştirmeye ya da etkileme çabası içerisinde olma durumu oluşturulmaz (Karasar, 2009: 77).

Betimsel verilerin toplanmasında anket, karşılıklı görüşme ya da gözlem yolu şeklinde olup, bu araştırmada ise veriler anket yolu ile toplanmıştır.

Anket, belli bir amaca, belli bir plana ve belli bir uygulama yöntemine göre düzenlenmiş soru kalıplarıdır. Ankette çok soru ya da az soru şeklinde farklılık olabilir. Bu yöntem genellikle geniş kitlelere uygulanır ve anket sonuçları üzerindeki analizler baz alınarak istatistiksel değerlendirmeler yapılır (Karasar, 2009: 176).

Bu araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Uygulanması daha bir kolay, geniş kitlelere ulaşılarak çok bilgi toplaması açısından daha bir uygun ve fazla bir maddi götürüsü olmadığından ve daha bir masrafsız teknik olduğundan dolayı bu yöntem seçilmiştir. Ayrıca, cevaplamanın kolaylığı, değerlendirilmesinin kolay oluşu, gizlilik ve güvenirliliğinin yüksek olması gibi nedenlerden dolayı anket tekniğinin tercih edilmesi uygun görülmüştür.

3.2. Araştırmanın Evreni ve örnekleme

Örneklemin temel kaidesi tarafsızlıktır. Tarafsızlık belli bir örnekleme büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her birimin (bireyin, nesnenin, objenin, bölümün, parçanın) rnekleme girebilme ihtimalinin açık, bağımsız ve birbirine eşit mesafede olma durumudur (Karasar, 2009: 112).

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-ğretim yılında şanlıurfa ili merkez, merkez ilçe ve ilçe sınırları içerisinde bulunan ilkokullarda görev yapan 7104 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu rakam şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğünün istatistik bölümünden alınmıştır. Bu araştırmada, tek tek bireylerin değil, seçkisiz olarak belirlenen grupların örnekleme için seçilmesi olarak tanımlanan grup örnekleme yöntemi kullanılmıştır (zen ve Gl, 2007). Araştırmanın alışma evreni olan şanlıurfa'daki her okul bir grup olarak kabul edilerek asgari ihtiyaç duyulan sayıdaki öğretmene ulaşılacak şekilde rastgele örneklemler seçilerek belirlenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini 66 ilkokulda görev yapan kadın ve erkek olmak üzere toplam 793 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmacı şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma yapabilmek için gerekli izni almıştır. Toplamda 1000 anket civarı dağıtılmış olup, 893 anket geri dönmüştür. 100 adet anket ise özensizce cevaplanması ve öğretmenlerin görüşlerini yansıtmadığı gerekçesiyle ölçüme dahil edilmemiştir. Anketin uygulanması sürecinde örnekleme olarak seçilen gruba araştırmanın amacı ve anketin uygulanmasıyla alakalı gerekli bilgiler ve açıklamalar yapılmıştır. Gönüllülük esasına göre anketi doldurmak isteyen sınıf öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Anketin okul bazında dağıtım listesi Ek – 4'te verilmiştir.

Örneklem belirlenirken öğretmenlere ulaşmada veya anketleri uygulamada zorluklar yaşayabileceğimiz düşüncesi ile $d=0.10$ olarak alınmış ve % 99 güven aralığı hedeflenmiştir. Örneklem sayısı belirlemede, ana kütle sayısı (evreni) belli olan büyüklükler için hazırlanmış aşağıdaki formül kullanılmıştır (Özdamar, 2003).

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2 (N-1) + t^2 p q}$$

n= Örneklem alınacak birey sayısı

N= Çalışma evrenindeki birey sayısı (ana kütle büyüklüğü)

p= İncelenecek olayın görülme sıklığı (görülme olasılığı)

q= İncelenecek olayın görülmemesi sıklığı (görülmemesi olasılığı) (1 -p)

t = İstenilen güven aralığındaki z sayısı ($\alpha=0.05$ alındığı için; $z=1- \alpha= 0.95$ ve bu durumda t'nin iki yönlü değeri z tablosundan 1.96 olarak bulunur)

d = Örneklemede kabul edilebilir hata oranı

İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri arasından seçilecek minimum örneklem sayısını belirlemek için şu hesaplama yapılmıştır:

$$N= 7104, p= 0.50, q= 0.50, t= 1.96, d= 0.10$$

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2 (N-1) + t^2 p q} = \frac{7104 \times (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50}{(0.10)^2 \times (7104-1) + (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50} = \frac{6822,6816}{71,9904} = 94,7$$

Eğer doğruluk değeri olarak 0,99 kabul edecek olursak yukarıdaki formülden; **t** = İstenilen güven aralığındaki z sayısı (Bu araştırmada $\alpha=0.01$ alındığı için; $z=1- \alpha= 0.99$ ve bu durumda t'nin iki yönlü değeri z tablosundan 2.56 olarak bulunur) ve örneklem sayısı aşağıdaki gibi hesaplanır.

$$N= 7104, p= 0.50, q= 0.50, t= 2.56, d= 0.10$$

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2 (N-1) + t^2 p q} = \frac{7104 \times (2.56)^2 \times 0.50 \times 0.50}{(0.10)^2 \times (7104-1) + (2.56)^2 \times 0.50 \times 0.50} = \frac{11639,1936}{71,6684} = 160,16$$

Örneklem sayısı 0,95 doğruluk değeri için düşünüldüğünde 95 kişi, 0,99 doğruluk değeri düşünüldüğünde ise 160 kişiden oluşması gerekmektedir. Anketlerdeki geri dönüş rakamları incelendiğinde geri dönüş yapan kullanılabilir anket formu sayısı 793'tür. Bu rakamlar göz önünde bulundurulduğunda gereken verilerin toplandığı kabul edilmekte ve örneklem sayısı yeterli durumdadır.

3.3. Veri Toplama Yöntemi

Bu başlığın altında, araştırmada kullanılan verilerin elde edilmesinde kullanılan Veri Toplama Aracına ilişkin açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerine kaynaklık edecek olan anket için Şişman (1996) tarafından geçerliliği ve güvenilirliği yapılarak oluşturulan “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” adlı anket çalışması, öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi için geliştirilerek, araştırmacı ve danışman hocanın da görüşleri alınarak anket maddelerinin yüklem kısmındaki ifade şekilleri değiştirilmiştir. Ve anket sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine sahipliğini ölçecek şekilde uyarlanmıştır.

Konunun uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, ölçeğin orijinal kısmında yer alan beş boyut ve bu beş boyuta ilişkin 50 anket maddesinden oluşturulmuştur. Bu anket maddeleri, anketi dolduracak öğretmenlerin yapabilirliklerini ölçecek şekilde danışman hocanın görüşleri doğrultusunda uyarlanmıştır. “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Görüşleri” doğrultusunda yanıtların yorumlanmasında 5’li Likert tipi ölçek kullanılmış olup puanlanması; “Hiçbir

Zaman” 1, “Çok Seyrek” 2, “Ara Sıra” 3, “Çoğu Zaman” 4, “Her Zaman” 5 şeklinde puanlandırılarak değerlendirilmeye alınmıştır.

Veri toplama aracı olarak geliştirilen araştırma ölçeğinde, yönerge bölümünde ölçeğin hangi amaçla uygulandığı, özel bilgilerin saklı tutulacağı ve rahat bir şekilde düşüncelerini ifade etmelerinin çalışmanın amacı açısından önemi belirtilmiştir. Araştırmacı hakkındaki bilgilerin yazılacağı bölümde ise cinsiyet, medeni durum, yaş, toplam kıdem, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, memleketi, yabancı dili kullanma, bilgisayar kullanma sıklığı ve mezun olunan okul bilgilerine ait 8 soru bulunmaktadır. Anket kısmında sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini ölçecek ve belirleyecek şekilde “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması”; “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi”; Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi”; Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi”; “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması” boyutlarına ilişkin 50 anket maddesinden oluşmaktadır.

Ankette belirtilen maddelere verilen aritmetik ortalama, dereceli ölçek kullanılarak sayısal hale getirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlikle ilgili görüşlerini ölçmek için yapılan bu çalışmada kullanılan beşli likert tipi derecelendirme ölçeğindeki aralık için $(5-1=4)$ hesaplanan aralık katsayısına $(4/5=0.80)$ ilişkin seçenek aralıkları aşağıdaki gibi düzenlenmiştir.

Tablo 4. Seçeneklerin Ağırlığı ve Sıraları

Ağırlık Puanı	Seçenekler	Puan Sınırları
1	Hiçbir Zaman	1.00 – 1.79
2	Çok Seyrek	1.80 – 2.59
3	Ara Sıra	2.60 – 3.39
4	Çoğu Zaman	3.40 – 4.19
5	Her Zaman	4.20 – 5.00

3.4. Veri Çözümleme Yöntemi (Veri Toplama Analizi)

İlkokullardaki sınıf öğretmenlerine uygulanan anketlerden elde edilen veriler analiz programları kullanılarak çözümlenmiştir. Bu programın yardımı ile anket maddelerine verilen cevapların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve gerçekleştirme düzeyleri hesaplanmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular için; sorulara verilen yanıtların frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış, bunlarla ilgili tablolar oluşturularak yorumlanmıştır.

Araştırmada birinci ve ikinci alt problemin çözümüne ilişkin; aritmetik ortalama, standart sapma ve gerçekleştirme düzeyi analizi yapılmıştır.

Araştırmada üçüncü alt problemin çözümüne ilişkin; ilkokullardaki sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasındaki bağımsız değişkenlere ilişkin anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla One-Way ANOVA, T-Testi, Bonferroni ve Dunnett testleri yapılmıştır. One-Way ANOVA testi sonucunda anlamlı fark ortaya çıktığında hangi gruplar arasında (bağımsız değişkenler) olduğunu tespit etmek için Bonferroni ve Dunnett testi yapılmıştır.

1. Alt problem, (Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretimsel liderlik boyutlarına ait davranışları gösterme düzeyleri;

1.Boyut: Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması açısından,

2.Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi açısından,

3.Boyut: Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi açısından,

4.Boyut: Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi açısından,

5.Boyut: Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması açısından gerçekleştirme düzeyleri nasıldır?) aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve gerçekleştirme düzeyleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçme aracının

iç tutarlılığını incelemek amacıyla, boyutların toplam puanlarının hem kendi aralarındaki hem de genel toplam puanla olan ilişkilerini gösteren Korelasyon matrisi hazırlanmıştır.

2. Alt problem, (Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?) aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve gerçekleştirme düzeyleri kullanılarak analiz edilmiştir.

3. Alt problem, (Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, yabancı dili kullanması, bilgisayarı kullanma durumu, medeni durumu, yaşı, memleketi ve kurumdaki kıdem süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?) sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdemi, öğrenim durumu, yabancı dili mesleğinde kullanması, bilgisayarı mesleğinde kullanma durumu, medeni durum, yaş, memleket ve kurumdaki kıdem süresi değişkenleri için One-Way ANOVA ve T-Testi kullanılarak analiz edilmiştir.

3.4.1. Ölçeğin Güvenilirliği İle İlgili Bulgular

Araştırmanın verileri Şişman (1996) tarafından “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” konusunda okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini belirleyip saptamak üzere geliştirilen anket ölçeğini, araştırmacı ve danışman hocanın görüşleri doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine uygulanmak için uyarlanmıştır. Anket, 66 ilkokulda çalışan 793 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Güvenilirlik analizinde faktör analizi sonucunda her bir değişkenin alfa katsayılarına bakılmıştır. Cronbach Alpha tekniği ile yapılan hesaplamada anket formunda yer alan ve her bir boyut alanı ve anketin tümü için hesaplanan toplam güvenilirlik değerleri bulunmuştur. Bu güvenilirlik değerleri aşağıda Tablo.5’te verilmiştir.

Tablo 5. Araştırma Anketinin Güvenirlik Analizi Sonuçları

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUTLARI	MADDE SAYISI	ALPHA DEĞERİ
Öğretimsel Liderlik Anketi	50	0,952
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	10	0,900
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	10	0,871
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	10	0,863
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	10	0,791
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	10	0,889

Anketi uygulayabilmek için Şanlıurfa Valiliği'nden izin alınmıştır, izin onayından sonra çoğaltılan anket formları 1 Nisan 13 Haziran 2014 tarihleri arasında araştırmacı tarafından okullara gidilerek uygulanmıştır. Anket uygulanacak sınıf öğretmenleri okul idaresinden izin alınarak o anda öğretmenler odasında bulunan sınıf öğretmenleri arasından seçilmiştir. Yine objektifliği sağlamak amacıyla her sınıf öğretmenine ayrı anket formu verilmiştir. Uygulama işleminden sonra doldurulan anketler tek tek incelenip analiz programına yüklenmiştir.

Güvenilirlik, bir anket ölçeğinin ölçümün hatadan bağımsız kalma derecesi anlamına gelmektedir. Bu araştırmada, ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesinde literatürdeki benzer çalışmalar da göz önüne alınarak en fazla kullanılan ve bilinen güvenilirlik ölçümü olarak kabul edilen Cronbach α değeri kullanılmıştır. Cronbach Alfa Katsayısı, ölçekte yer alan n sorunun varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır (Özdamar, 2003: 513).

Cronbach Alfa katsayısı, ölçekte yer alan n sorunun homojen bir yapıyı açıklamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını araştırır. Alfa katsayısının

bulunduğu aralığa göre güvenilirlik durumu değişmektedir. Aralıklar ve güvenilirlik durumları şöyledir: Eğer Cronbach Alfa katsayısının değeri 0,00 ile 0,40 arasında bir yüzdeye sahipse ölçek güvenilir değildir; 0,40 ile 0,60 arasında bir yüzdeye sahipse ölçek düşük güvenilirliktedir; 0,60 ile 0,80 arasında bir yüzdeye sahipse ölçek oldukça güvenilirliktedir; 0,80 ile 1,00 arasında bir yüzdeye sahipse ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir. Yukarıdaki tabloyu incelersek öğretimsel liderlik ile ilgili değişkenlerin Cronbach Alfa katsayıları için ölçeği bir bütün olarak ele aldığımızda 0,952 yüzdeye sahip olduğu, boyut olarak aldığımızda ise 0,791 ile 0,900 yüzdeleri arasında değerlere sahip olduğunu görebiliriz. Bu doğrultuda yukarıda açıkladığımız aralıklara göre baktığımızda ölçeğin güvenilirliği yüksek düzeyde olup tatmin edici düzeydedir.

3.4.2. Ölçeğin Geçerliliği ile İlgili Bulgular

Geçerlik, bir ölçme aracının bireyin ölçülmek istenen özelliğini veya ölçmek istenen şeyi gerçekten ne derece ölçebiliyor olması ile ilgili bir kavramdır (Büyüköztürk, 2010).

Eldeki verilerin faktör analizi yapmak için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi yapılarak incelenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin katsayısının .60'dan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Kaiser-Meyer-Olkin değerinin ,90 ve üzerinde olması güçlü bir uyumun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006). Bu araştırmadaki bahsedilen değerlere ait bulgular aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretimsel Liderlik Anketi KMO ve Bartlett Test Sonuçları Tablosu

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Değeri		,952
Bartlett Küresellik Testi	Ki kare	17104,159
	Ss	1225
	P	,000

Tablo 6'ya baktığımızda Kaiser-Meyer-Olkin değeri ,952 bulunmuş olup Bartlett testinin anlamlı çıktığı görülmektedir. Bu da verilerin örneklem için yeterli, uygun ve güçlü bir uyumun olduğunu bize göstermektedir. P(Sig.) değerinin ,000 çıkması da kullanılan ölçeğin anlamlı bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7. Öğretimsel Liderlik Ölçeği Faktör Ortak Varyansı (Communalities) Tablosu

MADDELER	Initial	Extraction
Derslerin genel amaçlarını öğrencilere açıklarım	1,000	,450
Tüm öğrencilerin derslerin amaçlarını paylaşmasına öncülük ederim	1,000	,477
Derslerin amaçlarını gözden geçiririm ve günün koşullarına göre yeniden belirlerim	1,000	,562
Derslerin amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanırım	1,000	,453
Derslerin amaçları ile okulun amaçlarının uyumlu olmasına öncülük ederim	1,000	,427
Öğrencilerle ve velilerle yapılan sınıf toplantılarında dersin amaçlarını tartışmaya açarım	1,000	,383
Öğrencilerin derslerin amaçlarına dönük çalışmalarını teşvik ederim	1,000	,513
Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirlerim	1,000	,531
Derslerin amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük ederim	1,000	,507
Tüm öğrencileri yüksek başarı beklentisine girmeleri için teşvik ederim	1,000	,368
Eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili derslerin aylık çalışma planını hazırlarım	1,000	,344
Çalışma planında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alırım	1,000	,439
Bütün dersler arasında koordinasyonu sağlarım	1,000	,438
Dersle ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılırım	1,000	,352
Derslerde öğretim zamanını etkili kullanırım	1,000	,440
Öğrencileri ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetlere katılmaya teşvik ederim	1,000	,341
Öğrencilerin derslere zamanında gelmelerini sağlarım	1,000	,480
Dersleri zamanında başlayıp zamanında bitiririm	1,000	,444
Derslerdeki zamanımın çoğunu öğretim faaliyetlerine katılarak geçiririm	1,000	,337
Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramaması için yönetimle işbirliği yaparak önlem alırım	1,000	,442
Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için zümre öğretmenleri ve branş öğretmenleriyle görüşmeler yaparım	1,000	,532

Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için zümre öğretmenleriyle görüşürüm	1,000	,540
Sınav sonuçlarına göre ders programını gözden geçiririm ve gerektiğinde değişiklikler yaparım	1,000	,439
Sınav sonuçlarına göre başarı eksikliği olan öğrencileri belirlerim	1,000	,473
Derslerdeki başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendiririm	1,000	,491
Öğrencilerin başarı durumlarını yazılı ya da sözlü olarak veli ve öğrencilere bildiririm	1,000	,322
Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendiririm	1,000	,478
Sınıf içi gözlemler sonrasında öğrencilerle bu gözlemleri paylaşıyorum	1,000	,448
Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını gözden geçiririm	1,000	,504
Sınıfla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olurum	1,000	,484
Öğrencilerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik ederim	1,000	,404
Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğrencilere övgülerde bulunurum	1,000	,491
Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğrencileri yazılı olarak takdir ederim	1,000	,384
Öğrencilerin gelişmelerini sağlamak ve eksikliklerini kapatmak için kurslar düzenlerim	1,000	,541
Öğrencileri, kendilerini geliştirebilecekleri fırsatlardan yararlanmaları için haberdar ederim (sınavlar, kurslar vs.)	1,000	,425
Sınıfta kendini geliştirme çabasındaki öğrencilere fırsat veririm	1,000	,484
Gazete ve dergilerde, ders konularıyla ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak sınıfta öğrencilere dağıtırım ve/veya sınıfta duyuru panosuna asarım	1,000	,513
Öğrenciler için okul dışından uzman kişileri sınıfa davet ederim (trafik polisi, doktor, sivil savunma uzmanı vs.)	1,000	,648
Öğrencilerin okul içi ve okul dışında katıldıkları (kurs, sınav vb.) çalışmalarda edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmaları için zaman ayırırım	1,000	,654
Öğrencilerin okul içi ve okul dışında katıldıkları (kurs, sınav vb.) çalışmalarda edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içerisinde derslerde kullanabilmesini sağlarım	1,000	,613
Sınıftaki öğrenciler arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük ederim	1,000	,508
Sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için öğrencileri desteklerim	1,000	,608
Sınıfta etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli eğitim ortamını, düzen ve disiplinini sağlarım	1,000	,533
Sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarılı olabileceğine onları inandırırım	1,000	,538

Sınıf içinde ve dışında öğrencilere zevkle öğrenebilecekleri eğitim ortamları hazırlarım	1,000	,472
Sınıf içinde ve dışında öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlayacak sosyal faaliyetler düzenlerim (okul gezisi, piknik, sergi, tiyatro vs.)	1,000	,466
Sınıf içinde derslerle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğrencilerin görüşlerini dikkate alırım	1,000	,488
Sınıf içinde öğrencilerin birey ve gruplar arası çatışmalardan sınıfın zarar görmesini engellerim	1,000	,534
Sınıfta yapılacak işlerde; öğretimle ilgili konulara diğerlerinden daha fazla zaman ve kaynak ayırırım	1,000	,445
Öğrenci başarısını artırmak için velilerin ve çevrenin sınıfa desteğini sağlarım.	1,000	,444

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Büyüköztürk (2010) ölçme aracındaki maddelerin faktör yük değerlerinin ,45 ve üzeri olmasının seçim ve kullanım için iyi bir ölçüt olduğunu; ancak az sayıda madde için bu sınır değer ,30'a kadar indirilebileceğini ifade etmektedir. Araştırmacı ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olmasını hedeflemiştir. Tablo 7'de görüldüğü gibi, ölçme aracında yer alan maddelerin faktör yükleri değerleri ,322 ile ,654 arasında değişmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda Tablo 7'de yer alan maddelerin tamamının faktör ortak varyansının kabul edilebilir, güvenilir olduğu görülmektedir.

Ölçme aracındaki maddelerin faktör yük değerlerinden .30'un altında maddeler olmadığı için ölçek maddeleri olduğu gibi bırakılmıştır.

Temel Bileşenler Analizi yaklaşımıyla ve döndürme yöntemlerinden Varimax kullanılarak faktör analizi uygulanmıştır. Ölçek teorik olarak ve daha önceki kullanımlarında beş boyuttan oluştuğu için faktör sayısı beşe sabitlenerek analiz edilmiştir.

Tablo 8. Öğretimsel Liderlik Ölçeği Toplam Açıklanan Varyans (Total Variance Explained) Tablosu

Faktör	Başlangıç Değeri			Toplam Açıklama Değerleri			Rotasyon Açıklama Değerleri		
	Öz değer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi	Öz değer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi	Öz değer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	14,688	29,375	29,375	14,688	29,375	29,375	5,651	11,302	11,302
2	3,703	7,406	36,781	3,703	7,406	36,781	5,445	10,889	22,191
3	2,047	4,094	40,875	2,047	4,094	40,875	5,230	10,460	32,651
4	1,657	3,314	44,189	1,657	3,314	44,189	4,092	8,185	40,836
5	1,436	2,873	47,061	1,436	2,873	47,061	3,113	6,226	47,061
6	1,263	2,526	49,587						
7	1,129	2,258	51,846						
8	1,055	2,110	53,956						
9	1,019	2,038	55,994						
10	,940	1,880	57,875						
11	,919	1,838	59,712						
12	,870	1,741	61,453						
13	,827	1,653	63,107						
14	,815	1,630	64,737						
15	,790	1,580	66,317						
16	,766	1,531	67,848						
17	,756	1,512	69,360						
18	,737	1,473	70,833						
19	,715	1,430	72,263						
20	,630	1,261	73,524						
21	,620	1,240	74,764						
22	,615	1,230	75,994						

23	,598	1,195	77,189						
24	,587	1,173	78,362						
25	,572	1,143	79,505						
26	,562	1,124	80,630						
27	,556	1,112	81,742						
28	,532	1,063	82,805						
29	,516	1,032	83,837						
30	,511	1,023	84,860						
31	,501	1,003	85,863						
32	,471	,943	86,806						
33	,467	,935	87,741						
34	,458	,915	88,656						
35	,439	,877	89,533						
36	,433	,865	90,398						
37	,420	,841	91,239						
38	,413	,825	92,064						
39	,409	,817	92,882						
40	,386	,773	93,654						
41	,384	,768	94,422						
42	,363	,725	95,147						
43	,356	,712	95,859						
44	,347	,694	96,553						
45	,331	,662	97,215						
46	,314	,628	97,843						
47	,297	,593	98,436						
48	,282	,564	99,000						
49	,260	,520	99,520						
50	,240	,480	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Öğretimsel Liderlik anketinde elde edilen verilere Temel Bileşenler Analizi yaklaşımıyla faktör analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonrasında faktör beşe sabitlendiği için toplam beş tane faktörün bulunduğu görülmüştür. Bu beş faktör, ölçme aracındaki toplam varyansın % 47.061’ni açıklamaktadır. Büyüköztürk (2010), analiz edilen değişkenlerle ilgili toplam varyansın üçte ikisi oranının kapsandığı faktör sayısı önemli faktör sayısı olarak değerlendirilebileceği; fakat davranış bilimlerinde ölçek geliştirme için bu orana ulaşılmasının güç olduğundan dolayı tek faktörlü ölçeklerde bu oranın % 30 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Ancak çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha fazla olması beklendiğini ifade etmektedir. Bu araştırmadaki ölçme aracıda beş faktör tarafından açıklanan varyansın yeterli düzeyde olduğu görülmekle beraber orijinal ölçekte de beş boyut olduğundan dolayı bu araştırmada beş boyut baz alınarak yapılmıştır. Yapılan faktör analiz sonucunda faktör analizi yapılarak beş boyut olarak sabitlendirilmiştir. Bu beş faktör, ölçme aracındaki toplam varyansın % 47.061’ünü açıklamaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirip getirmeme düzeylerini, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlemek için farklı okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinden anket yolu ile toplanan veriler, analiz paket programında değerlendirilerek analiz edilmiştir. Yapılan ölçüm ve analizler sonucunda elde edilen sonuç ve bulgular, araştırmanın alt problemleri ile ilişkilendirilerek bu doğrultuda tablo haline getirilerek bu kısma eklenerek yorumlanmıştır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Demokrafik Niteliklerine (Kişisel Özelliklerine) İlişkin Bulgular ve Bu Bulgular Doğrultusunda Yapılan Bazı Yorumlar

Bu bölümde araştırma konusuna katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, yaş, memleket, mesleki kıdem, kurumundaki kıdemi, öğrenim durumu, yabancı dili kullanma ve bilgisayar kullanma) ilişkin bulgular ve bu bulgular doğrultusunda araştırmayla ilgili yapılan bazı yorumlar ve çıkarımlar yer almaktadır.

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans Dağılımları

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımları

Sınıf Öğretmeni Sayıları ve Yüzelik Dağılımları		
Cinsiyet Durumları	f	%
Bayan	335	42,2
Bay	458	57,8
Toplam	793	100,0

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin % 42,2’si “kadın”, % 57,8’i “erkek”’tir. Bu bulguya

dayalı olarak ilkokul kurumlarında görevli olan erkek sınıf öğretmenlerin bayan sınıf öğretmenlerden sayısal olarak daha fazla olduğu görülmektedir.

4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Sınıf öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Mesleki Kıdemleri	Sınıf Öğretmeni Sayıları ve Yüzdeler Dağılımları	
	f	%
1-5 Yıl	288	36,3
6-10 Yıl	338	42,6
11-15 Yıl	110	13,9
16-20 Yıl	43	5,4
21-25 Yıl	9	1,1
26 Yıl ve Üzeri	5	0,6
Toplam	793	100,0

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerin % 36,3’ü “1-5 Yıl”, % 42,6’sı “6-10 yıl”, % 13,9’u “11-15 Yıl” , % 5,5’i “16-20 Yıl” , % 1,2’si “21-25 Yıl”, % 0,5’i “25 Yıl ve Üzeri” kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, 6-10 Yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 42,6 ile diğer sınıf öğretmenleri içerisinde çoğunluğu oluşturdukları anlaşılmaktadır.

4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Sınıf öğretmenlerin öğrenim durumlarına ilişkin frekans ve yüzdeler değerleri Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Öğrenim Durumları	Sınıf Öğretmeni Sayıları ve Yüzdeler Dağılımları	
	f	%
Öğretmen Okulu Mezunu	1	0,1
2 Yıllık Yüksekokul Mezunu	10	1,3
4 Yıllık Lisans Mezunu	54	6,8
Eğitim Fakültesi	725	91,4
Diğer	3	0,4
Toplam	793	100,0

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Tablo 11 incelendiğinde, % 0,1'i "Öğretmen Okulu", % 1,3'ü "2 Yıllık Yüksekokulu", % 6,8'i "4 Yıllık Lisans", % 91,4'ü "Eğitim Fakültesi", % 0,4'ü ise "Diğer" bölüm mezununu oluşturmaktadır. Buradaki veriler incelendiğinde yığılmanın % 91,4 ile Eğitim Fakültesi Mezunu düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre ise eğitim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

4.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Dili Mesleği İle İlgili Olarak Kullanmaya İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Sınıf öğretmenlerin yabancı dili mesleği ile ilgili olarak kullanmaya ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Dili Mesleği İle İlgili Olarak Kullanmalarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Yabancı Dili Kullanmaları	Sınıf Öğretmeni Sayıları ve Yüzdeler Dağılımları	
	f	%
Hiç	391	49,3
Orta	374	47,2
Çok	28	3,5
Toplam	793	100,0

Araştırma sonuçları incelenip elde edilen bulgular doğrultusunda Tablo 12 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin % 49,3'ü “Hiç”, % 47,2'si “Orta”, % 3,5'i “Çok” olarak yabancı dili mesleklerinde kullandıkları görülmektedir. Bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin % 49,3'ü yabancı dili meslekleriyle ilgili olarak hiç kullanmadıklarını söyleyebiliriz.

4.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayarı Mesleği İle İlgili Olarak Ne Derecede Kullandıklarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Sınıf öğretmenlerin bilgisayar mesleği ile ilgili olarak ne derecede kullandıklarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 13’ te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayarı Mesleği İle İlgili Olarak Ne Derecede Kullandıklarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Bilgisayarı Kullanma Sıklığı	Sınıf Öğretmeni Sayıları ve Yüzdeler Dağılımları	
	f	%
Hiç	23	2,9
Orta	472	59,5
Çok	298	37,6
Toplam	793	100,0

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Tablo 13 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin % 2,9'u “Hiç”, % 59,5'i “Orta”, % 37,6'sı “Çok” olarak bilgisayar mesleklerinde kullandıkları görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin % 37,6'sının bilgisayar meslekleriyle ilgili olarak çok kullandıklarını söylemekle beraber % 59,5'i ise orta derece de kullandığını söyleyebiliriz. Bu da bize Sınıf Öğretmenlerinin % 96,9'u bilgisayar mesleğiyle ilgili olarak kullandığını dolayısıyla bilgisayar teknolojisinden yararlandığını göstermektedir.

4.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 14' te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Medeni Durumları	Sınıf Öğretmeni Sayıları ve Yüzdeler Dağılımları	
	f	%
Evli	543	68,5
Bekar	250	31,5
Toplam	793	100,0

Bu araştırma sonucuna bakıldığında evli sınıf öğretmenlerinin % 68,5, bekar sınıf öğretmenlerinin ise % 31,5 olduğu, bu doğrultuda evli sınıf öğretmenlerinin bekar sınıf öğretmenlerinden fazla olduğu görülmektedir.

4.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Kimlik Yaşlarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Sınıf öğretmenlerinin kimlik yaşlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 15' te verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Kimlik Yaşlarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Kimlik Yaş Aralıkları	Sınıf Öğretmeni Sayıları ve Yüzdeler Dağılımları	
	f	%
22-25 Yaş Aralığı	91	11,5
26-30 Yaş Aralığı	336	42,4
31-35 Yaş Aralığı	227	28,6
36-40 Yaş Aralığı	92	11,6
41 ve Üstü Yaş Aralığı	47	5,9
Toplam	793	100,0

Araştırma bulgularına bakıldığında yaş aralığının 22-60 arasında olduğu, ancak sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun % 42,4 ile 26-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu da bize sınıf öğretmenlerinin olgun yaş dönemini yaşadığını ve verimli çağlarında olduğunu göstermektedir.

4.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Memleketlerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Sınıf öğretmenlerinin memleketlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 16' da verilmiştir.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Memleketlerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Memleketleri	Sınıf Öğretmeni Sayıları ve Yüzdeler Dağılımları	
	f	%
Şanlıurfa'lı Olanlar	296	37,3
Şanlıurfa'lı Olmayanlar	497	62,7
Toplam	793	100,0

Bu araştırma sonucuna bakıldığında 63 adet farklı ilden gelip Şanlıurfa'da çalışan sınıf öğretmenleri olmasına rağmen, burada çalışan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu % 37,5'i kendi memleketlerinde yani Şanlıurfa'da çalıştıkları görülmektedir.

4.1.9. Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Kurumlarındaki Çalışma Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Sınıf öğretmenlerinin kendi kurumlarındaki çalışma sürelerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 17' de verilmiştir.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Kurumlarındaki Çalışma Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Kendi Kurumlarındaki Çalışma Süreleri	Sınıf Öğretmeni Sayıları ve Yüzdeler Dağılımları	
	f	%
1-5 Yıl Çalışma Aralığı	695	87,6
6-10 Yıl Çalışma Aralığı	84	10,6
11 ve Yukarı Çalışma Aralığı	14	1,8
Toplam	793	100,0

Bu araştırma sonucuna bakıldığında kendi kurumlarındaki çalışma süresinin % 87,6'sının 1-5 yıl aralığında, % 10,6'sının 6-10 yıl aralığında, % 1,8'nin ise 11 ve yukarı yıl aralığında olduğu görülmektedir. Bu da bizi kurumlarında çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (% 87,6'sının) kurumlarında yeni oldukları sonucuna ulaştıracaktır.

4.2. Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ait sınıf öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular, boyutlar halinde tablolaştırılmıştır. Tablolardaki bulgular; aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve gerçekleştirme düzeylerini içermektedir.

4.2.1. Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve gerçekleştirme düzeyleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılmasında Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri

SORULAR		\bar{X}	SS	Gerçekleştirme Düzeyi
1	Derslerin genel amaçlarını öğrencilere açıklarım.	3,96	0,807	Çoğu Zaman
2	Tüm öğrencilerin derslerin amaçlarını paylaşmasına öncülük ederim.	3,80	0,791	Çoğu Zaman
3	Derslerin amaçlarını gözden geçiririm ve günün koşullarına göre yeniden belirlerim.	4,01	0,780	Çoğu Zaman
4	Derslerin amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanırım.	4,11	0,728	Çoğu Zaman
5	Derslerin amaçları ile okulun amaçlarının uyumlu olmasına öncülük ederim.	3,82	0,810	Çoğu Zaman
6	Öğrencilerle ve velilerle yapılan sınıf toplantılarında dersin amaçlarını tartışmaya açarım.	3,46	1,043	Çoğu Zaman
7	Öğrencilerin derslerin amaçlarına dönük çalışmalarını teşvik ederim.	4,22	0,703	Her Zaman
8	Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirlerim.	4,29	0,717	Her Zaman
9	Derslerin amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük ederim.	4,12	0,714	Çoğu Zaman
10	Tüm öğrencileri yüksek başarı beklentisine girmeleri için teşvik ederim.	3,95	0,903	Çoğu Zaman

Tablo 18 incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin sınıf öğretmenlerin görüşlerinin,

a) “Derslerin genel amaçlarını öğrencilere açıklarım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,96 ortalama ve % 0,807 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,

b) “Tüm öğrencilerin derslerin amaçlarını paylaşmasına öncülük ederim” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,80 ortalama ve % 0,791 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,

c) “Derslerin amaçlarını gözden geçiririm ve günün koşullarına göre yeniden belirlerim” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,01 ortalama ve % 0,780 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,

d) “Derslerin amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanırım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,11 ortalama ve % 0,728 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,

- e) “Derslerin amaçları ile okulun amaçlarının uyumlu olmasına öncülük ederim” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,82 ortalama ve % 0,810 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- f) “Öğrencilerle ve velilerle yapılan sınıf toplantılarında dersin amaçlarını tartışmaya açarım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,46 ortalama ve % 1,043 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- g) “Öğrencilerin derslerin amaçlarına dönük çalışmalarını teşvik ederim” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,22 ortalama ve % 0,703 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- h) “Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirlerim” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,29 ortalama ve % 0,717 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- ı) “Derslerin amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük ederim” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,12 ortalama ve % 0,714 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- i) “Tüm öğrencileri yüksek başarı beklentisine girmeleri için teşvik ederim” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,95 ortalama ve % 0,903 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretmenin her öğrenciye başarı duygusunu tattırması, derse başlamadan önce, sonuçta neyi başarabileceklerinden haberdar etmesi, onları bu konuda bilgilendirmesi, etkinlikleri ilginç ve farklı hale getirir (MEB, 1989: 931; Akt: Başar, 2001: 140). “Derslerin genel amaçlarını öğrencilere açıklam” maddesine verilen cevapların çoğu zaman düzeyinde sınıf öğretmenleri tarafından cevaplanarak katıldıklarını göstermeleri de MEB (1989)’da yer alan ifadeyi tamamlar ve destekler niteliktedir.

Eğitimin belirlenmiş amaçları ve öğrenci disiplini için oluşturulan kuralları, öğrencilerin mevcut başarılarını üst düzeye çıkarmaya yönelik yapılan çalışmalarda, okul ile aile arasındaki bir birlikteliğin ve uyumun varlığına, velilerin okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılımına sınıf öğretmenlerinin “Çoğu Zaman” düzeyinde

katıldıkları görülmektedir. Şişman'a göre ailenin öğretim faaliyetlerine katılmaları, velilerin, akademik, eğitimsel, sosyal, kişisel, duygusal vb. yönlerden öğrencilerin gelişiminde aktif rol almalarını ifade eder. Yapılan araştırmaların sonuçlarına baktığımızda öğrenci ve öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik, etnik vb. özelliklerinden bağımsız bir şekilde aile katılımının yüksek olduğu okullarda öğrenci başarısının da bu doğrultu da arttığı belirlenmiştir (Şişman, 2002: 198). Bu da "Öğrencilerle ve velilerle yapılan sınıf toplantılarında dersin amaçlarını tartışmaya açarım" maddesi ile aynı zamanda destekler doğrultudadır.

"Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması" boyutundaki özelliklere ilişkin bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin iki maddesi "Her Zaman" sekiz maddesi ise "Çoğu Zaman" seçeneklerinde dağılım gösterdikleri görülmektedir. Sonuç olarak bakıldığında "Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması" boyutundaki sınıf öğretmeni görüşlerinin aritmetik ortalaması ($X = 3,97$) ile "Çoğu Zaman" seçeneğinde toplanmış olup sınıf öğretmenleri, belirlenen özellikler açısından kendilerinden beklenen davranışları çoğu zaman düzeyinde göstermektedir.

4.2.2. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin "Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi" boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve gerçekleştirme düzeyleri Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri

SORULAR		\bar{X}	SS	Gerçekleştirme Düzeyi
11	Eğitim-öğretim çalışmalarlarıyla ilgili derslerin aylık çalışma planını hazırlarım.	3,70	1,053	Çoğu Zaman
12	Çalışma planında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alırım.	4,17	0,773	Çoğu Zaman
13	Bütün dersler arasında koordinasyonu sağlarım.	3,93	0,727	Çoğu Zaman
14	Dersle ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılırım.	3,90	0,902	Çoğu Zaman
15	Derslerde öğretim zamanını etkili kullanırım.	4,19	0,680	Çoğu Zaman
16	Öğrencileri ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetlere katılmaya teşvik ederim.	3,93	0,825	Çoğu Zaman
17	Öğrencilerin derslere zamanında gelmelerini sağlarım.	4,35	0,700	Her Zaman
18	Dersleri zamanında başlayıp zamanında bitiririm.	4,30	0,719	Her Zaman
19	Derslerdeki zamanımın çoğunu öğretim faaliyetlerine katılarak geçiririm.	4,07	0,693	Çoğu Zaman
20	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramaması için yönetimle işbirliği yaparak önlem alırım.	3,46	1,050	Çoğu Zaman

Tablo 19 incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin sınıf öğretmenlerin görüşlerinin,

- a)** “Eğitim-öğretim çalışmalarlarıyla ilgili derslerin aylık çalışma planını hazırlarım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,70 ortalama ve % 1,053 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- b)** “Çalışma planında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alırım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,17 ortalama ve % 0,773 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- c)** “Bütün dersler arasında koordinasyonu sağlarım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,93 ortalama ve % 0,727 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- d)** “Dersle ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılırım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,90 ortalama ve % 0,902 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,

- e) “Derslerde öğretim zamanını etkili kullanırım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,19 ortalama ve % 0,680 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- f) “Öğrencileri ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetlere katılmaya teşvik ederim” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,93 ortalama ve % 0,825 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- g) “Öğrencilerin derslere zamanında gelmelerini sağlarım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,35 ortalama ve % 0,700 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- h) “Dersleri zamanında başlayıp zamanında bitiririm” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,30 ortalama ve % 0,719 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- ı) “Derslerdeki zamanımın çoğunu öğretim faaliyetlerine katılarak geçiririm” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,07 ortalama ve % 0,693 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- i) “Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağrılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramaması için yönetimle işbirliği yaparak önlem alırım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,46 ortalama ve % 1,050 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Sınıf öğretmeni, zaman konusunda belirleyeceği ölçütlerle, derslerin başlangıç ve bitiş zamanına, derslerin hiçbir şekilde kesintiye uğratmamasına-uğratılmamasına özen gösterebilir. Okul ve sınıf ortamında zamanını etkin bir şekilde ve verimli bir biçimde kullanılmasına öncülük ederek zamanını etkili bir şekilde ifa edebilir. Bu da hem öğretmenin öğretimsel liderliğinin başarısını ortaya koyar hem de öğrencinin başarılı olmasında sebep teşkil eder.

Öğrenme konusuyla ilgili olarak araştırmacıların üzerinde durdukları üç temel değişkenin, öğrenmenin içeriği, öğrenmenin zamanı ve öğrenmenin başarısı (Hallinger & Murphy, 1987: 332; Akt: Şişman, 2004: 90) şeklindeki ifadesi “Öğrencilerin zamanında derse başlayıp zamanında gelmelerini sağlarım” , “Dersleri

zamanında başlayıp zamanında bitiririm” maddelerine verilen “Her Zaman” yanıtıyla araştırmayı destekler niteliktedir.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutundaki özelliklere ilişkin bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin iki maddesi “Her Zaman” sekiz maddesi ise “Çoğu Zaman” seçeneklerinde dağılım gösterdikleri görülmektedir. Sonuç olarak bakıldığında “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutundaki sınıf öğretmeni görüşlerinin aritmetik ortalaması ($X = 4,00$) ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde toplanmış olup sınıf öğretmenleri, belirlenen özellikler açısından kendilerinden beklenen davranışları çoğu zaman düzeyinde göstermektedir.

4.2.3. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve gerçekleştirme düzeyleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri

SORULAR		\bar{X}	SS	Gerçekleştirme Düzeyi
21	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için zümre öğretmenleri ve branş öğretmenleriyle görüşmeler yaparım.	3,92	0,886	Çoğu Zaman
22	Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için zümre öğretmenleriyle görüşürüm.	3,89	0,862	Çoğu Zaman
23	Sınav sonuçlarına göre ders programını gözden geçiririm ve gerektiğinde değişiklikler yaparım.	3,83	0,889	Çoğu Zaman
24	Sınav sonuçlarına göre başarı eksikliği olan öğrencileri belirlerim.	4,22	0,750	Her Zaman
25	Derslerdeki başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendiririm.	4,33	0,695	Her Zaman
26	Öğrencilerin başarı durumlarını yazılı ya da sözlü olarak veli ve öğrencilere bildiririm.	4,13	0,824	Çoğu Zaman
27	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendiririm.	4,36	0,740	Her Zaman
28	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğrencilerle bu gözlemleri paylaşıyorum.	4,03	0,806	Çoğu Zaman
29	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını gözden geçiririm.	4,22	0,691	Her Zaman
30	Sınıfla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olurum.	4,26	0,726	Her Zaman

Tablo 20 incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin sınıf öğretmenlerin görüşlerinin,

- a) “Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için zümre öğretmenleri ve branş öğretmenleriyle görüşmeler yaparım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,92 ortalama ve % 0,886 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- b) “Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için zümre öğretmenleriyle görüşürüm” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,89 ortalama ve % 0,862 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- c) “Sınav sonuçlarına göre ders programını gözden geçiririm ve gerektiğinde değişiklikler yaparım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,83 ortalama ve % 0,889 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,

- d)** “Sınav sonuçlarına göre başarı eksiği olan öğrencileri belirlerim” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,22 ortalama ve % 0,750 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- e)** “Derslerdeki başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendiririm” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,33 ortalama ve % 0,695 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- f)** “Öğrencilerin başarı durumlarını yazılı ya da sözlü olarak veli ve öğrencilere bildiririm” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,13 ortalama ve % 0,824 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- g)** “Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendiririm” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,36 ortalama ve % 0,740 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- h)** “Sınıf içi gözlemler sonrasında öğrencilerle bu gözlemleri paylaşıyorum” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,03 ortalama ve % 0,806 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- i)** “Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını gözden geçiririm” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,22 ortalama ve % 0,691 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- j)** “Sınıfla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olurum” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,26 ortalama ve % 0,726 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

“Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendiririm” maddesine sınıf öğretmenlerinin her zaman katıldıklarını belirtmeleri “Ödül, kişiyi istenilen davranışa güdüler ve o davranışın pekiştirilmesini sağlar. Ödül olduğu gibi olmalı, doğal bir şekilde olmalı, zorlamalı bir şekilde ödül verilme olmamalı, herkese verilmeye çalışılmalı ve herkesin alması için uğraşılmalıdır. Ödül dediğin illa maddi bir değeri olacak diye bir kural yoktur. Öğrencinin çalışmasının beğenildiğini ifade etme, bunu belirtmek de bir ödül şeklidir. Ödül, iyi davranışın, istenilen davranışın ne olduğu konusunda diğer öğrencilere bilgi vererek onların da ödül alma konusunda yönlendirilmesini sağlar” ifadesini de destekler niteliktedir (Lemlech, 1988: 16; Akt: Başar, 2001: 145).

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutundaki özelliklere ilişkin bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin beş tanesi “Her Zaman” beş tanesi de “Çoğu Zaman” seçeneklerinde dağılım gösterdikleri görülmektedir. Sonuç olarak bakıldığında “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutundaki öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ($X = 4,12$) ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde toplanmış olup sınıf öğretmenleri, belirlenen özellikler açısından kendilerinden beklenen davranışları çoğu zaman düzeyinde göstermektedir.

4.2.4. Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve gerçekleştirme düzeyleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri

SORULAR		\bar{X}	SS	Gerçekleştirme Düzeyi
31	Öğrencilerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik ederim.	4,23	0,713	Her Zaman
32	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğrencilere övgülerde bulunurum.	4,41	0,711	Her Zaman
33	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğrencileri yazılı olarak takdir ederim.	3,63	1,054	Çoğu Zaman
34	Öğrencilerin gelişmelerini sağlamak ve eksikliklerini kapatmak için kurslar düzenlerim.	2,74	1,236	Ara Sıra
35	Öğrencileri, kendilerini geliştirebilecekleri fırsatlardan yararlanmaları için haberdar ederim (sınavlar, kurslar vs.).	3,74	0,966	Çoğu Zaman
36	Sınıfta kendini geliştirme çabasındaki öğrencilere fırsat veririm.	4,22	0,725	Her Zaman
37	Gazete ve dergilerde, ders konularıyla ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak sınıfta öğrencilere dağıtırım ve/veya sınıfta duyuru panosuna asarım.	3,11	1,135	Ara Sıra
38	Öğrenciler için okul dışından uzman kişileri sınıfa davet ederim (trafik polisi, doktor, sivil savunma uzmanı vs.).	2,34	1,164	Çok Seyrek
39	Öğrencilerin okul içi ve okul dışında katıldıkları (kurs, sınav vb.) çalışmalarda edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmaları için zaman ayırırım.	3,26	1,021	Ara Sıra
40	Öğrencilerin okul içi ve okul dışında katıldıkları (kurs, sınav vb.) çalışmalarda edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içerisinde derslerde kullanabilmesini sağlarım.	3,50	1,021	Çoğu Zaman

Tablo 21 incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin sınıf öğretmenlerin görüşlerinin,

- a) “Öğrencilerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik ederim” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,23 ortalama ve % 0,713 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- b) “Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğrencilere övgülerde bulunurum” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,41 ortalama ve % 0,711 standart sapma ile “Her Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- c) “Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğrencileri yazılı olarak takdir ederim” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,63 ortalama ve % 1,054 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- d) “Öğrencilerin gelişmelerini sağlamak ve eksikliklerini kapatmak için kurslar düzenlerim” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 2,74 ortalama ve % 1,236 standart sapma ile “Ara Sıra” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- e) “Öğrencileri, kendilerini geliştirebilecekleri fırsatlardan yararlanmaları için haberdar ederim (sınavlar, kurslar vs.)” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,74 ortalama ve % 0,966 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- f) “Sınıfta kendini geliştirme çabasındaki öğrencilere fırsat veririm” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,22 ortalama ve % 0,725 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- g) “Gazete ve dergilerde, ders konularıyla ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak sınıfta öğrencilere dağıtırım ve/veya sınıfta duyuru panosuna asarım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,11 ortalama ve % 1,135 standart sapma ile “Ara Sıra” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- h) “Öğrenciler için okul dışından uzman kişileri sınıfa davet ederim (trafik polisi, doktor, sivil savunma uzmanı vs.)” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 2,34 ortalama ve % 1,164 standart sapma ile “Çok Seyrek” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- ı) “Öğrencilerin okul içi ve okul dışında katıldıkları (kurs, sınav vb.) çalışmalarda edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmaları için zaman ayırırım” maddesine ilişkin

görüşlerinde yığılmanın % 3,26 ortalama ve % 1,021 standart sapma ile “Ara Sıra” seçeneğinde yoğunlaştığı,

i) “Öğrencilerin okul içi ve okul dışında katıldıkları (kurs, sınav vb.) çalışmalarda edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içerisinde derslerde kullanabilmesini sağlarım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,50 ortalama ve % 1,021 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,

“Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki özelliklere ilişkin bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bir tanesi “Çok Seyrek” üç tanesi “Çoğu Zaman” ve üç tanesi de “Her Zaman” seçeneklerinde dağılım gösterdikleri görülmektedir. Sonuç olarak bakıldığında “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki sınıf öğretmeni görüşlerinin aritmetik ortalaması ($X = 3,52$) ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde toplanmış olup sınıf öğretmenleri, belirlenen özellikler açısından kendilerinden beklenen davranışları çoğu zaman düzeyinde göstermektedir.

4.2.5. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik rollerini ne derece yerine getirdiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve gerçekleştirme düzeyleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturmasında Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Görüşleri

SORULAR		\bar{X}	SS	Gerçekleştirme Düzeyi
41	Sınıftaki öğrenciler arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük ederim.	3,99	0,785	Çoğu Zaman
42	Sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için öğrencileri desteklerim.	4,30	0,690	Her Zaman
43	Sınıfta etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli eğitim ortamını, düzen ve disiplinini sağlarım.	4,33	0,682	Her Zaman
44	Sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarılı olabileceğine onları inandırırım.	4,23	0,776	Her Zaman
45	Sınıf içinde ve dışında öğrencilere zevkle öğrenebilecekleri eğitim ortamları hazırlarım.	4,04	0,764	Çoğu Zaman
46	Sınıf içinde ve dışında öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlayacak sosyal faaliyetler düzenlerim (okul gezisi, piknik, sergi, tiyatro vs.).	3,26	1,119	Ara Sıra
47	Sınıf içinde derslerle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğrencilerin görüşlerini dikkate alırım.	4,17	0,740	Çoğu Zaman
48	Sınıf içinde öğrencilerin birey ve gruplar arası çatışmalardan sınıfın zarar görmesini engellerim.	4,29	0,716	Her Zaman
49	Sınıfta yapılacak işlerde; öğretimle ilgili konulara diğerlerinden daha fazla zaman ve kaynak ayırırım.	3,98	0,766	Çoğu Zaman
50	Öğrenci başarısını artırmak için velilerin ve çevrenin sınıfa desteğini sağlarım.	3,98	0,830	Çoğu Zaman

Tablo 22 incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin “Düzenli Öğretim-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin,

- a) “Sınıftaki öğrenciler arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük ederim” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,99 ortalama ve % 0,785 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- b) “Sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için öğrencileri desteklerim” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,30 ortalama ve % 0,690 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- c) “Sınıfta etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli eğitim ortamını, düzen ve disiplinini sağlarım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,33 ortalama ve % 0,682 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,

- d)** “Sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarılı olabileceğine onları inandırırım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,23 ortalama ve % 0,776 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- e)** “Sınıf içinde ve dışında öğrencilere zevkle öğrenebilecekleri eğitim ortamları hazırlarım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,04 ortalama ve % 0,764 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- f)** “Sınıf içinde ve dışında öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlayacak sosyal faaliyetler düzenlerim (okul gezisi, piknik, sergi, tiyatro vs.)”maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,26 ortalama ve % 1,119 standart sapma ile “Ara Sıra” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- g)** “Sınıf içinde derslerle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğrencilerin görüşlerini dikkate alırım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,17 ortalama ve % 0,740 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- h)** “Sınıf içinde öğrencilerin birey ve gruplar arası çatışmalardan sınıfın zarar görmesini engellerim” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 4,29 ortalama ve % 0,716 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- ı)** “Sınıfta yapılacak işlerde; öğretimle ilgili konulara diğerlerinden daha fazla zaman ve kaynak ayırırım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,98 ortalama ve % 0,766 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,
- i)** “Öğrenci başarısını artırmak için velilerin ve çevrenin sınıfa desteğini sağlarım” maddesine ilişkin görüşlerinde yığılmanın % 3,98 ortalama ve % 0,830 standart sapma ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde yoğunlaştığı,

Öğretmen liderler, etkili ve etkileyici takım lideri olarak, hedeflerini saptayıp belirler, kişiye bağlılık ve kişisel özgüven oluştururlar. Dışardan kaynaklı engelleri, dışarıdan gelebilecek zorlukları yok ederler ve başkaları için fırsatlar oluştururlar (Can, 2009: 76).“Sınıftaki öğrenciler arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük ederim” maddesine sınıf öğretmenlerinin çoğu zaman katıldıklarını belirtmeleri bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Akdağ ve Güneş'in (2003: 159) öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturmadaki önemini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin derslerine girilen veya girilmeyen tüm öğrencilerinde anlatılanlar çerçevesinde genellikle yeni düşüncelerin, yeni fikirlerin ortaya çıkmasını teşvik ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara tahammül gösteremedikleri, değerlendirmelerde adaletli davrandıkları veya davranmaya çalıştıkları, öğrencileri sergiledikleri davranışlarından dolayı eleştiriye tabi tuttıkları ve düşüncelerini özgürce söylemelerini pek engellemediklerinin bulunması, yine bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte bir araştırmadır.

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” ilişkin bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bir tanesi “Ara Sıra” beş tanesi “Çoğu Zaman” ve dört tanesi de “Her Zaman” seçeneklerinde dağılım gösterdikleri görülmektedir. Sonuç olarak bakıldığında “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutundaki sınıf öğretmeni görüşlerinin aritmetik ortalaması ($X = 4,06$) ile “Çoğu Zaman” seçeneğinde toplanmış olup sınıf öğretmenleri, belirlenen özellikler açısından kendilerinden beklenen davranışları çoğu zaman düzeyinde göstermektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin, sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında;

- a) Cinsiyeti
- b) Mesleki Kıdemi
- c) Öğrenim Durumu
- d) Yabancı Dili Kullanması
- e) Bilgisayarı Kullanması
- c) Medeni Durumu
- d) Yaşı
- e) Memleketi

f) Kurumdaki Hizmet Süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi ve T-Testi analizi yapılmış olup, yapılan analizler sonucunda anlamlı fark ortaya çıktığında hangi gruplar arasında (bağımsız değişkenler) olduğunu tespit etmek için Bonferroni ve Dunnett Testi yapılmıştır. Yapılan analizler değişkenlerine göre tablolaştırılarak verilmiştir.

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Cinsiyet değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin T-Testi Analizi

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUTLARI	Değişkenler	Denek Sayısı N	Aritmetik Ortalama \bar{X}	Standart Sapma SS	Levene's Test		t-test		
					F	Sig	t	df	p
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Erkek	458	3,9537	0,51850	0,65	0,799	-1,285	712,972	0,199
	Kadın	335	4,0021	0,52719					
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Erkek	458	4,0197	0,47165	2,243	0,135	1,418	673,400	0,157
	Kadın	335	3,9684	0,52485					
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Erkek	458	4,0777	0,51700	0,545	0,461	-2,767	731,975	0,006*
	Kadın	335	4,1788	0,50137					
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Erkek	458	3,5098	0,57475	0,511	0,475	-0,484	697,846	0,629
	Kadın	335	3,5304	0,60544					
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Erkek	458	4,0557	0,50894	0,683	0,409	-0,004	707,553	0,997
	Kadın	335	4,0558	0,52417					
Tüm Boyut Analizi	Erkek	458	3,9233	0,42621	1,048	0,306	-0,753	697,999	0,452
	Kadın	335	3,9471	0,44881					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Sınıf öğretmenleri arasında “Cinsiyet” değişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan T-Testi Analizi sonucuna göre Tablo 23 incelendiğinde;

“Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda, “Cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t= -1,285, p=0,199, p>.05). Bu durum araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutundaki

özelliklerle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak farklı düşünmediklerini ve etkisinin olmadığını göstermektedir.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda, “Cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t= 1,418$, $p=0,157$, $p >,05$). Bu da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutundaki özelliklerle farklı düşünmediklerini ve etkisinin olmadığını göstermektedir.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda, “Cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t= -2,767$, $p=0,006$, $p <,05$). Bu da sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutundaki özelliklere ilişkin bayan sınıf öğretmenleri görüşlerinin ($X = 4,1788$), erkek sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ($X = 4,0777$) daha yüksek olduğunu ve daha olumlu baktığını göstermektedir.

“Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda, “Cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t= -0,484$, $p=0,629$, $p >,05$). Bu da sınıf öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki özelliklere ilişkin farklı düşünmediklerini ve etkisinin olmadığını göstermektedir.

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda, “Cinsiyet” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t= -0,004$, $p=0,997$, $p >,05$). Bu da sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre “Düzenli

öğretme-öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma” boyutundaki özelliklerle farklı düşünmediklerini ve etkisinin olmadığını göstermektedir.

Yapılan tüm boyutlara ilişkin analizde; “Cinsiyet” değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = -0,753$, $p = 0,452$, $p > ,05$). Bu da sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre “Tüm Boyutlardaki” özelliklerle farklı düşünmediklerini ve etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.3.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Kıdem değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi yapılmıştır. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi analiz sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi

Boyutlar	Meslekteki Kıdem	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Grup Arası - Grup İçi	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Bonferroni T. Sonucu
		N	\bar{X}	SS		KT		KO			

Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-5 Yıl Arası	288	3,9208	0,53255	G.Arası	3,285	5	0,657	2,429	0,034*	5.Grup Lehine Fark Var
	6-10 Yıl Arası	338	3,9692	0,50739	G.İçi	212,855	787	0,270			
	11-15 Yıl Arası	110	4,0709	0,55394	Toplam	216,140	792				
	16-20 Yıl Arası	43	4,0395	0,47965							
	21-25 Yıl Arası	9	4,3444	0,36780							
	26 Yıl ve Üzeri	5	4,0200	0,35637							
	Toplam	793	3,9741	0,52240							
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-5 Yıl Arası	288	3,9160	0,48743	G.Arası	6,008	5	1,202	5,025	0,000***	3-1 Grupları Arasında Fark Var.
	6-10 Yıl Arası	338	3,9973	0,49258	G.İçi	188,169	787	0,239			
	11-15 Yıl Arası	110	4,1227	0,50550	Toplam	194,177	792				
	16-20 Yıl Arası	43	4,1256	0,47514							
	21-25 Yıl Arası	9	4,4000	0,25981							
	26 Yıl ve Üzeri	5	4,2000	0,29155							
	Toplam	793	3,9980	0,49515							
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-5 Yıl Arası	288	4,0639	0,52956	G.Arası	3,412	5	0,682	2,624	0,023*	5.Grup Lehine Fark Var
	6-10 Yıl Arası	338	4,1243	0,49795	G.İçi	204,677	787	0,260			
	11-15 Yıl Arası	110	4,2136	0,51784	Toplam	208,089	792				
	16-20 Yıl Arası	43	4,1977	0,47383							
	21-25 Yıl Arası	9	4,4333	0,38730							
	26 Yıl ve Üzeri	5	3,8400	0,43932							
	Toplam	793	4,1204	0,51258							
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-5 Yıl Arası	288	3,4663	0,58609	G.Arası	8,992	5	1,798	5,352	0,000***	3-1, 5-1, 5-2 Grupları Arasında Fark Var.
	6-10 Yıl Arası	338	3,4805	0,58915	G.İçi	264,485	787	0,336			
	11-15 Yıl Arası	110	3,6609	0,57071	Toplam	273,478	792				
	16-20 Yıl Arası	43	3,7233	0,50655							
	21-25 Yıl Arası	9	4,1000	0,51720							
	26 Yıl ve Üzeri	5	3,1600	0,35777							
	Toplam	793	3,5185	0,58762							
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	1-5 Yıl Arası	288	3,9993	0,49513	G.Arası	4,377	5	0,875	3,348	0,005**	5-1 Grupları Arasında Fark Var.
	6-10 Yıl Arası	338	4,0509	0,52494	G.İçi	205,759	787	0,261			
	11-15 Yıl Arası	110	4,1355	0,54429	Toplam	210,136	792				
	16-20 Yıl Arası	43	4,1791	0,42904							
	21-25 Yıl Arası	9	4,5333	0,41533							
	26 Yıl ve Üzeri	5	3,9600	0,53198							

	Toplam	793	4,0557	0,51510							
Tüm Boyutlar	1-5 Yıl Arası	288	3,8733	0,43258	G.Arası	4,654	5	0,931	5,025	0,000***	3-1, 5-1, 5-2 Grupları Arasında Fark Var.
	6-10 Yıl Arası	338	3,9244	0,42299	G.İçi	145,750	787	0,185			
	11-15 Yıl Arası	110	4,0407	0,46997	Toplam	150,403	792				
	16-20 Yıl Arası	43	4,0530	0,39114							
	21-25 Yıl Arası	9	4,3622	0,33173							
	26 Yıl ve Üzeri	5	3,8360	0,30312							
	Toplam	793	3,9334	0,43578							

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Sınıf öğretmenleri arasında Meslekteki Kıdem değişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi sonucuna göre Tablo 24 incelendiğinde;

“Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda $p=0,034$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < ,05$). Bu da “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin kıdeme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla beraber farklılık, mesleki kıdemi 21-25 Yıl Arası olan 5. grup lehine (4,3444) görünmektedir ($p > ,05$).

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda $p=0,000$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < ,05$). Bu da “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin mesleki kıdeme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre 3-1 grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Fakat boyutun diğer grupları arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda $p=0,023$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < ,05$). Bu da “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin mesleki kıdeme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > ,05$). Bununla beraber farklılık, mesleki kıdemi 21-25 Yıl Arası olan 5. grup lehine (4,3444) görünmektedir.

“Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda $p=0,000$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < ,05$). Bu da “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin mesleki kıdeme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre 3-1, 5-1, 5-2 grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Fakat boyutun diğer grupları arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma” boyutunda $p=0,005$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p < ,05$) Bu da “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin mesleki kıdeme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda ilişkin sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre 5-1 grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Fakat boyutun diğer grupları arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

“Tüm Boyutlar” bağlamında $p=0,000$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p < ,05$) Bu da “Tüm Boyutlar” bağlamıyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin mesleki kıdeme bağlı olarak değiştiğini

göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre 3-1, 5-1, 5-2 grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Fakat boyutun diğer grupları arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

4.3.3. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Öğrenim Durumu değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi yapılmıştır. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi

Boyutlar	Öğrenim Durumu	Denek	Aritmetik	Standart	Grup	Kareler	Karel	Ortal	F	P	Dünett Testi Sonucu
		Sayısı	Ortalama	Sapma	Arası						
		N	\bar{X}	SS	- Grup İçi	KT	Df	KO	F	P	
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Eğitim Fakültesi	725	3,9600	0,53040	G.Arası	1,721	4	0,430	1,581	0,177	
	4 Yıllık Lisans Mezunu	54	4,1315	0,42258	G.İçi	241,419	788	0,272			
	2 Yıllık Yüksekokul Mezunu	10	4,1200	0,36757	Toplam	216,140	792				
	Öğretmen Okulu Mezunu	1	4,1000	-							
	Diğer	3	4,0333	0,15275							
	Toplam	793	3,9741	0,52240							
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Eğitim Fakültesi	725	3,9807	0,50444	G.Arası	2,551	4	0,638	2,623	0,034*	2.Grup Lehine Fark Var
	4 Yıllık Lisans Mezunu	54	4,1907	0,34107	G.İçi	191,626	788	0,243			
	2 Yıllık Yüksekokul Mezunu	10	4,1400	0,31693	Toplam	194,177	792				
	Öğretmen Okulu Mezunu	1	4,0000	-							
	Diğer	3	4,1667	0,40415							
	Toplam	793	4,0956	0,49515							
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Eğitim Fakültesi	725	4,1116	0,51433	G.Arası	1,540	4	0,385	1,469	0,210	
	4 Yıllık Lisans Mezunu	54	4,2667	0,48057	G.İçi	206,549	788	0,262			
	2 Yıllık Yüksekokul Mezunu	10	4,0000	0,48534	Toplam	208,089	792				
	Öğretmen Okulu Mezunu	1	3,7000	-							
	Diğer	3	4,1667	0,57735							
	Toplam	793	4,1204	0,51258							
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Eğitim Fakültesi	725	3,5079	0,58939	G.Arası	1,257	4	0,314	0,909	0,458	
	4 Yıllık Lisans Mezunu	54	3,6519	0,54832	G.İçi	272,221	788	0,345			
	2 Yıllık Yüksekokul Mezunu	10	3,6300	0,64472	Toplam	273,478	792				
	Öğretmen Okulu Mezunu	1	3,3000	-							
	Diğer	3	3,4000	0,72111							
	Toplam	793	3,5185	0,58762							
Düzenli Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Eğitim Fakültesi	725	4,0448	0,52077	G.Arası	1,306	4	0,326	1,232	0,296	
	4 Yıllık Lisans Mezunu	54	4,1630	0,41222	G.İçi	208,831	788	0,265			
	2 Yıllık Yüksekokul Mezunu	10	4,1500	0,51908	Toplam	210,136	792				
	Öğretmen Okulu Mezunu	1	4,7000	-							
	Diğer	3	4,2333	0,72342							
	Toplam	793	4,0557	0,51510							
Tüm Boyutlar	Eğitim Fakültesi	725	3,9210	0,44051	G.Arası	1,357	4	0,339	1,794	0,128	
	4 Yıllık Lisans Mezunu	54	4,0807	0,35540	G.İçi	149,046	788	0,189			
	2 Yıllık Yüksekokul Mezunu	10	4,0080	0,38784	Toplam	150,403	792				
	Öğretmen Okulu Mezunu	1	4,0000	-							
	Diğer	3	4,0000	0,50239							
	Toplam	793	3,9334	0,43578							

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Sınıf öğretmenleri arasında Öğrenim Durumuna göre farkı bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi sonucuna göre Tablo 25 incelendiğinde;

“Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda $p=0,177$ değeri bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > ,05$). Bu da “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda $p=0,034$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < ,05$). Bu da “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Dunett Testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > ,05$). Bununla beraber farklılık, öğrenim durumunun 4 yıllık mezunu olan 2. grup lehine (4,1907) olduğu görünmektedir.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda $p=0,210$ değeri bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > ,05$). Bu da “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda $p=0,458$ değeri bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > ,05$). Bu da “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda $p=0,296$ değeri bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p >,05$). Bu da “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Tüm Boyutlar” bağlamında $p=0,128$ değeri bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p >,05$). Bu da “Tüm Boyutlar” bağlamıyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.3.4. Yabancı Dili Kullanma Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Yabancı Dili mesleklerinde kullanma değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi yapılmıştır. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Dili Mesleklerinde Kullanma Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi

Boyutlar	Yabancı Dili Kullanması	Denek Sayısı N	Aritmetik Ortalama \bar{X}	Standart Sapma SS	Grup Arası - Grup İçi	Kareler Toplamı KT	df	Kareler Ortalaması KO	F	P	Bonferroni T. Sonucu
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Hiç	391	3,9402	0,48416	G.Arası	0,898	2	0,449	1,647	0,193	
	Orta	374	4,0083	0,55425	G.İçi	215,242	790	0,272			
	Çok	28	3,9929	0,58495	Toplam	216,140	792				
	Toplam	793	3,9741	0,52240							
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Hiç	391	3,9754	0,47232	G.Arası	0,473	2	0,237	0,965	0,381	
	Orta	374	4,0238	0,51241	G.İçi	193,704	790	0,245			
	Çok	28	3,9679	0,56964	Toplam	194,177	792				
	Toplam	793	3,9980	0,49515							
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Hiç	391	4,0946	0,50051	G.Arası	0,831	2	0,415	1,583	0,206	
	Orta	374	4,1532	0,52039	G.İçi	207,258	790	0,262			
	Çok	28	4,0429	0,56268	Toplam	208,089	792				
	Toplam	793	4,1204	0,51258							
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Hiç	391	3,4184	0,59180	G.Arası	8,045	2	4,022	11,972	0,000**	Çok-Orta-Hiç Grupları Arasında Fark Var
	Orta	374	3,6083	0,56517	G.İçi	265,433	790	0,336			
	Çok	28	3,7179	0,59942	Toplam	273,478	792				
	Toplam	793	3,5185	0,58762							
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Hiç	391	4,0386	0,48719	G.Arası	0,233	2	0,117	0,439	0,645	
	Orta	374	4,0735	0,54381	G.İçi	209,903	790	0,266			
	Çok	28	4,0571	0,51021	Toplam	210,136	792				
	Toplam	793	4,0557	0,51510							
Tüm Boyutlar	Hiç	391	3,8935	0,40923	G.Arası	1,237	2	0,618	3,276	0,038*	Orta-Hiç Grupları Arasında Fark Var
	Orta	374	3,9734	0,45487	G.İçi	149,166	790	0,189			
	Çok	28	3,9557	0,49726	Toplam	150,403	792				
	Toplam	793	3,9334	0,43578							

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Sınıf öğretmenleri arasındaki Yabancı Dili Kullanma değişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi sonucuna göre Tablo 26 incelendiğinde;

“Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda $p=0,193$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > ,05$). Bu da “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmenleri görüşlerinin yabancı dili mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda $p=0,381$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > ,05$). Bu da “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin yabancı dili mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda $p=0,206$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($p > ,05$) Bu da “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin yabancı dili mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda $p=0,000$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p < ,05$) Bu da “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin yabancı dili mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değişmektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin yabancı dili kullanması değişkenine göre hiç, orta ve çok düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < ,05$).

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda $p=0,645$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > ,05$). Bu da “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutuyla

ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin yabancı dili mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Tüm Boyutlar” bağlamında $p=0,038$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p <,05$). Bu da “Tüm Boyutlar” bağlamıyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin yabancı dili mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin yabancı dili kullanması değişkenine göre hiç ve orta düzeyleri ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<,05$). Fakat diğer düzey arasında bir farklılık bulunamamıştır.

4.3.5. Bilgisayarı Kullanma Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Bilgisayarı Mesleklerinde Kullanma değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi yapılmıştır. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayarı Mesleklerinde Kullanma Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi

Boyutlar	Bilgisayarı Kullanması	Denek Sayısı N	Aritmetik Ortalama \bar{X}	Standart Sapma SS	Grup Arası - Grup İçi	Kareler Toplamı KT	df	Kareler Ortalaması KO	F	P	Bonferroni T. Sonucu
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Hiç	23	3,8652	0,57888	G.Arası	4,312	2	2,156	8,040	0,000**	Orta-Çok Grupları Arasında Fark Var
	Orta	472	3,9199	0,53777	G.İçi	211,828	790	0,268			
	Çok	298	4,0685	0,47935	Toplam	216,140	792				
	Toplam	793	3,9741	0,52240							
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Hiç	23	3,8739	0,52762	G.Arası	4,968	2	2,484	10,370	0,000**	Orta-Çok Grupları Arasında Fark Var
	Orta	472	3,9403	0,50188	G.İçi	189,209	790	0,240			
	Çok	298	4,0990	0,46584	Toplam	194,177	792				
	Toplam	793	3,9980	0,49515							
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Hiç	23	4,0739	0,47979	G.Arası	6,085	2	3,042	11,898	0,000**	Orta-Çok Grupları Arasında Fark Var
	Orta	472	4,0515	0,52806	G.İçi	202,004	790	0,256			
	Çok	298	4,2332	0,46998	Toplam	208,089	792				
	Toplam	793	4,1204	0,51258							
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Hiç	23	3,6435	0,65493	G.Arası	6,995	2	3,497	10,368	0,000**	Orta-Çok Grupları Arasında Fark Var
	Orta	472	3,4411	0,57904	G.İçi	266,483	790	0,337			
	Çok	298	3,6315	0,57771	Toplam	273,478	792				
	Toplam	793	3,5185	0,58762							
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Hiç	23	4,0043	0,53638	G.Arası	5,369	2	2,684	10,356	0,000**	Orta-Çok Grupları Arasında Fark Var
	Orta	472	3,9913	0,52329	G.İçi	204,768	790	0,259			
	Çok	298	4,1617	0,48362	Toplam	210,136	792				
	Toplam	793	4,0557	0,51510							
Tüm Boyutlar	Hiç	23	3,8922	0,44394	G.Arası	5,318	2	2,659	14,479	0,000**	Orta-Çok Grupları Arasında Fark Var
	Orta	472	3,8688	0,44270	G.İçi	145,085	790	0,184			
	Çok	298	4,0388	0,40386	Toplam	150,403	792				
	Toplam	793	3,9334	0,43578							

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Sınıf öğretmenleri arasında Bilgisayarı Kullanma değişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi sonucuna göre Tablo 27 incelendiğinde;

“Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda $p=0,000$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<,05$). Bu da “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin bilgisayar mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kullanması değişkenine göre orta ile çok düzeyleriyle arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<,05$). Fakat boyut ile diğer düzey arasında bir farklılık bulunamamıştır.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda $p=0,000$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<,05$). Bu da “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin bilgisayar mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kullanması değişkenine göre orta ile çok düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<,05$). Fakat diğer düzey arasında bir farklılık bulunamamıştır.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda $p=0,000$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p <,05$). Bu da “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin bilgisayar mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kullanması değişkenine göre orta ile çok düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<,05$). Fakat diğer düzey arasında bir farklılık bulunamamıştır.

“Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda $p=0,000$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($p<,05$) Bu da “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuyla ilgili olarak sınıf

öğretmeni görüşlerinin bilgisayar mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kullanması değişkenine göre orta ile çok düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Fakat diğer düzey arasında bir farklılık bulunamamıştır.

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma” boyutunda $p=0,000$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < ,05$). Bu da “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin bilgisayar mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kullanması değişkenine göre orta ile çok düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Fakat diğer düzey arasında bir farklılık bulunamamıştır.

“Tüm Boyutlar” bağlamında $p=0,000$ değer bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < ,05$). Bu da “Tüm Boyutlar” bağlamıyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin bilgisayar mesleklerinde kullanmalarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kullanması değişkenine göre orta ile çok düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Fakat diğer düzey arasında bir farklılık bulunamamıştır.

4.3.6. Medeni Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Medeni Durumu değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan T-Testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumu Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin T-Testi Analizi

ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK BOYUTLARI	Değişkenler	Denek Sayısı N	Aritmetik Ortalama \bar{X}	Standart Sapma SS	Levene's Test		t-test		
					F	Sig	t	df	p
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Evli	543	3,99915	0,51537	0,861	0,354	1,361	466,848	0,174
	Bekar	250	3,9364	0,53646					
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Evli	543	4,0298	0,48664	0,485	0,486	2,639	466,263	0,009*
	Bekar	250	3,9288	0,50727					
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Evli	543	4,1433	0,50300	0,586	0,444	1,817	461,524	0,070
	Bekar	250	4,0708	0,53043					
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Evli	543	3,5483	0,58128	0,090	0,764	2,082	472,276	0,038*
	Bekar	250	3,4540	0,59725					
Düzenli Öğretme- Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	Evli	543	4,0820	0,50795	1,311	0,253	2,088	468,342	0,037*
	Bekar	250	3,9988	0,52683					
Tüm Boyut Analizi	Evli	543	3,9590	0,43164	0,497	0,481	2,428	475,258	0,016*
	Bekar	250	3,8778	0,44039					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Sınıf öğretmenleri arasında Medeni Durum değişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan T-Testi Analizi sonucuna göre Tablo 28 incelendiğinde;

“Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda, “Medeni Durumu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi

sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t= 1,361$, $p=0,174$, $p>,05$). Bu durum araştırmaya katılan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutundaki özelliklerle medeni durum değişkeni arasında istatistiksel olarak farklı düşünmediklerini ve etkisinin olmadığını göstermektedir.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda, “Medeni Durumu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t= 2,639$, $p=0,009$, $p<,05$). Bu da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin medeni durumu değişkenine göre “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutundaki özelliklere ilişkin evli sınıf öğretmenleri görüşlerinin ($X = 4,0298$), bekar sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ($X = 3,9288$) daha yüksek olduğunu ve daha olumlu baktığını göstermektedir.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda, “Medeni Durumu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t= 1,817$, $p=0,070$, $p >,05$). Bu da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin medeni durumu değişkenine göre “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutundaki özelliklerle farklı düşünmediklerini ve etkisinin olmadığını göstermektedir.

“Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda, “Medeni Durumu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t= 2,082$, $p=0,038$, $p<,05$). Bu da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin medeni durumu değişkenine göre “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki özelliklere ilişkin evli sınıf öğretmenleri görüşlerinin ($X = 3,5483$), bekar sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ($X = 3,4540$) daha yüksek olduğunu ve daha olumlu baktığını göstermektedir.

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda, “Medeni Durumu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t= 2,088$, $p=0,037$, $p <,05$). Bu da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin medeni durumu değişkenine göre “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutundaki özelliklere ilişkin evli sınıf öğretmenleri görüşlerinin ($X = 4,0820$), bekar sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ($X = 3,9988$) daha yüksek olduğunu ve daha olumlu baktığını göstermektedir.

Yapılan tüm boyutlara ilişkin t-testi analizinde; “Medeni Durumu” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t= 2,428$, $p=0,016$, $p <,05$). Bu da sınıf öğretmenlerinin medeni durumu değişkenine göre “Tüm Boyutlardaki” özelliklere ilişkin olarak evli sınıf öğretmenleri görüşlerinin ($X = 3,9590$), bekar sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ($X = 3,8778$) daha yüksek olduğunu ve daha olumlu baktığını göstermektedir.

4.3.7. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Yaş değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmıştır. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi

Boyutlar	Yaş Durumu	Denek Sayısı N	Aritmetik Ortalama \bar{X}	Standart Sapma SS	Grup Arası - Grup İçi	Kareler Toplamı KT	df	Kareler Ortalaması KO	F	P	Bonferroni T.Sonucu
----------	------------	-------------------	---------------------------------	----------------------	-----------------------	-----------------------	----	--------------------------	---	---	---------------------

Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	22-25 Yaş Aralığı	91	3,9637	0,55086	G.Arası	2,841	4	0,710	2,624	0,034*	4.Grup Lehine Fark Var.
	26-30 Yaş Aralığı	336	3,9110	0,51540	G.İçi	213,299	788	0,271			
	31-35 Yaş Aralığı	227	4,0189	0,49755	Toplam	216,140	792				
	36-40 Yaş Aralığı	92	4,0630	0,58266							
	41 ve Üstü Yaş Aralığı	47	4,0553	0,46988							
	Toplam	793	3,9741	0,52240							
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	22-25 Yaş Aralığı	91	3,9000	0,52557	G.Arası	5,317	4	1,329	5,547	0,000***	4-1,5-1, 4-2 Grupları Arasında Fark Var.
	26-30 Yaş Aralığı	336	3,9387	0,47277	G.İçi	188,859	788	0,240			
	31-35 Yaş Aralığı	227	4,0361	0,48209	Toplam	194,177	792				
	36-40 Yaş Aralığı	92	4,1402	0,57207							
	41 ve Üstü Yaş Aralığı	47	4,1489	0,38497							
	Toplam	793	3,9980	0,49515							
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	22-25 Yaş Aralığı	91	4,0000	0,57908	G.Arası	2,400	4	0,600	2,299	0,057	
	26-30 Yaş Aralığı	336	4,1054	0,49054	G.İçi	205,689	788	0,261			
	31-35 Yaş Aralığı	227	4,1441	0,48371	Toplam	208,089	792				
	36-40 Yaş Aralığı	92	4,2120	0,56663							
	41 ve Üstü Yaş Aralığı	47	4,1681	0,52755							
	Toplam	793	4,1204	0,51258							
Öğrencilerin Desteklenme	22-25 Yaş Aralığı	91	3,4978	0,59198	G.Arası	6,471	4	1,618	4,775	0,001***	4-2 Grupları Arasında

si ve Geliştirilmesi	26-30 Yaş Aralığı	336	3,4339	0,57223	G.İçi	267,006	788	0,339			Fark Var.
	31-35 Yaş Aralığı	227	3,5511	0,58901	Toplam	273,478	792				
	36-40 Yaş Aralığı	92	3,6880	0,59537							
	41 ve Üstü Yaş Aralığı	47	3,6745	0,57312							
	Toplam	793	3,5185	0,58762							
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	22-25 Yaş Aralığı	91	4,0000	0,54691	G.Arası	3,011	4	0,753	2,864	0,023 *	5.Grup Lehine Fark Var.
	26-30 Yaş Aralığı	336	4,0226	0,48870	G.İçi	207,125	788	0,263			
	31-35 Yaş Aralığı	227	4,0476	0,49701	Toplam	210,136	792				
	36-40 Yaş Aralığı	92	4,1848	0,60817							
	41 ve Üstü Yaş Aralığı	47	4,1872	0,48257							
	Toplam	793	4,0557	0,51510							
Tüm Boyutlar	22-25 Yaş Aralığı	91	3,8723	0,46096	G.Arası	3,395	4	0,849	4,550	0,001 ***	4-1,4-2 Grupları Arasında Fark Var.
	26-30 Yaş Aralığı	336	3,8823	0,40798	G.İçi	147,008	788	0,187			
	31-35 Yaş Aralığı	227	3,9596	0,42095	Toplam	150,403	792				
	36-40 Yaş Aralığı	92	4,0576	0,51753							
	41 ve Üstü Yaş Aralığı	47	4,0468	0,40923							
	Toplam	793	3,9334	0,43578							

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Sınıf öğretmenleri arasında Yaş Durumu değişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi sonucuna göre Tablo 29 incelendiğinde;

“Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda $p=0,034$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < ,05$).

Bu da “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin yaşa bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>,05$). Bununla beraber farklılık, yaş durumunun 36-40 yaş aralığı olan 4. grup lehine (4,0630) olduğu görünmektedir.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda $p=0,000$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < ,05$). Bu da “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin yaşa bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaş grubu değişkenine göre 4-1, 5-1, 4-2 düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<,05$). Fakat diğer düzeyler arasında bir farklılık bulunamamıştır.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda $p=0,057$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p >,05$). Bu da “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin yaşa bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda $p=0,001$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < ,05$). Bu da “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin yaşa bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaş grubu değişkenine göre 4-2 düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<,05$). Fakat diğer düzeyler arasında bir farklılık bulunamamıştır.

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda $p=0,023$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < ,05$).

Bu da “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin yaşa bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaş grubu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > ,05$). Bununla beraber farklılık, yaş durumu 41 ve üstü yaş aralığı olan 5. grup lehine (4,1872) olduğu görünmektedir.

“Tüm Boyutlar” bağlamında $p=0,001$ bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < ,05$). Bu da “Tüm Boyutlar” bağlamıyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin yaşa bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaş grubu değişkenine göre 4-1, 4-2 düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < ,05$). Fakat diğer düzeyler arasında bir farklılık bulunamamıştır.

4.3.8. Memleket Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Memleket değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan T-Testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Memleket Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin T-Testi Analizi

ÖĞRETİMSEL LİDERLİK BOYUTLARI	Değişkenler	Denek Sayısı N	Aritmetik Ortalama \bar{X}	Standart Sapma SS	Levene's Test		t-test		
					F	Sig	t	df	p
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Şanlıurfalı	296	4,0091	0,51770	0,859	0,354	1,461	626,723	0,145
	Diğer	497	3,9533	0,52459					
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Şanlıurfalı	296	4,0355	0,49464	0,006	0,937	1,647	620,147	0,100
	Diğer	497	3,9757	0,49460					
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Şanlıurfalı	296	4,1307	0,50800	0,053	0,818	0,439	627,624	0,661
	Diğer	497	4,1143	0,51570					
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Şanlıurfalı	296	3,5233	0,59538	0,120	0,729	0,176	610,304	0,861
	Diğer	497	3,5157	0,58354					
Düzenli Öğretme- Öğrenme Çevresi ve iklimi Oluşturma	Şanlıurfalı	296	4,1003	0,51785	0,056	0,812	1,879	614,707	0,061
	Diğer	497	4,0292	0,51213					
Tüm Boyut Analizi	Şanlıurfalı	296	3,9598	0,43941	0,001	0,982	1,314	613,259	0,189
	Diğer	497	3,9176	0,43328					

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Sınıf öğretmenleri arasında memleket değişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan T-Testi Analizi sonucuna göre Tablo 30 incelendiğinde;

“Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda, “Memleket” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t= 1,461, p=0,145, p >.05). Bu da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin memleket değişkenine göre

“Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutundaki özelliklerle farklı düşünmediklerini ve etkisinin olmadığını göstermektedir.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda, “Memleket” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t= 1,647$, $p=0,100$, $p >,05$). Bu da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin memleket değişkenine göre “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutundaki özelliklerle farklı düşünmediklerini ve etkisinin olmadığını göstermektedir.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda, “Memleket” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t= 0,439$, $p=0,661$, $p >,05$). Bu da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin memleket değişkenine göre “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutundaki özelliklerle farklı düşünmediklerini ve etkisinin olmadığını göstermektedir.

“Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda, “Memleket” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t= 0,176$, $p=0,861$, $p >,05$). Bu da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin memleket değişkenine göre “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki özelliklerle farklı düşünmediklerini ve etkisinin olmadığını göstermektedir.

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda, “Memleket” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t= 1,879$, $p=0,061$, $p >,05$). Bu da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin memleket değişkenine göre “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma”

boyutundaki özelliklerle farklı düşünmediklerini ve etkisinin olmadığını göstermektedir.

Yapılan tüm boyutlara ilişkin analizde; “Memleket” değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t testi sonucunda; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t= 1,314$, $p=0,189$, $p >,05$). Bu da sınıf öğretmenlerinin memleket değişkenine göre “Tüm Boyutlardaki” özelliklerle farklı düşünmediklerini ve etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.3.9. Kurumdaki Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Kurumdaki Hizmet değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmıştır. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Kurumdaki Hizmet Değişkenine Göre, Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi

Boyutlar	Kurumdaki Hizmet	Denek Sayısı N	Aritmetik Ortalama \bar{X}	Standart Sapma SS	Grup Arası - Grup İçi	Kareler Toplamı KT	df	Kareler Ortalaması KO	F	P	Bonferroni T.Sonucu
----------	------------------	-------------------	---------------------------------	----------------------	--------------------------	-----------------------	----	--------------------------	---	---	---------------------

Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1-5 Yıl Çalışma Aralığı	695	3,9777	0,52109	G.Arası	0,376	2	0,188	0,689	0,503	
	6-10 Yıl Çalışma Aralığı	84	3,9262	0,55561	G.İçi	215,764	790	0,273			
	11 ve Yukarı Çalışma Aralığı	14	4,0857	0,36132	Toplam	216,140	792				
	Toplam	793	3,9741	0,52240							
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	1-5 Yıl Çalışma Aralığı	695	3,9915	0,49499	G.Arası	0,373	2	0,187	0,761	0,468	
	6-10 Yıl Çalışma Aralığı	84	4,0286	0,51661	G.İçi	193,803	790	0,245			
	11 ve Yukarı Çalışma Aralığı	14	4,1357	0,35215	Toplam	194,177	792				
	Toplam	793	3,9980	0,49515							
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	1-5 Yıl Çalışma Aralığı	695	4,1129	0,51219	G.Arası	0,576	2	0,288	1,097	0,335	
	6-10 Yıl Çalışma Aralığı	84	4,1524	0,51025	G.İçi	207,513	790	0,263			
	11 ve Yukarı Çalışma Aralığı	14	4,3000	0,54349	Toplam	208,089	792				
	Toplam	793	4,1204	0,51258							
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	1-5 Yıl Çalışma Aralığı	695	3,5055	0,59036	G.Arası	1,380	2	0,690	2,003	0,136	
	6-10 Yıl Çalışma Aralığı	84	3,5845	0,54871	G.İçi	272,098	790	0,344			
	11 ve Yukarı Çalışma Aralığı	14	3,7714	0,63419	Toplam	273,478	792				
	Toplam	793	3,5185	0,58762							
Düzenli Öğretme-Öğrenme	1-5 Yıl Çalışma Aralığı	695	4,0506	0,52113	G.Arası	2,241	2	1,120	4,258	0,014*	3-1, 3-2 Grupları Arasında Fark Var.

Çevresi ve İklimi Oluşturma	6-10 Yıl Çalışma Aralığı	84	4,0321	0,46677	G.İçi	207,895	190	0,263		
	11 ve Yukarı Çalışma Aralığı	14	4,4500	0,32046	Toplam	210,136	792			
	Toplam	793	4,0557	0,51510						
Tüm Boyutlar	1-5 Yıl Çalışma Aralığı	695	3,9277	0,43630	G.Arası	0,682	2	0,341	1,799	0,166
	6-10 Yıl Çalışma Aralığı	84	3,9448	0,43536	G.İçi	149,721	790	0,190		
	11 ve Yukarı Çalışma Aralığı	14	4,1486	0,38034	Toplam	150,403	792			
	Toplam	793	3,9334	0,43578						

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Sınıf öğretmenleri arasında Kurumdaki Hizmet değişkenine göre farkı bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Analizi sonucuna göre Tablo 31 incelendiğinde;

“Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutunda p=0,503 değeri bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p >,05). Bu da “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin kurumdaki hizmet süresine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutunda p=0,468 değeri bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p >,05). Bu da “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin kurumdaki hizmet süresine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutunda p=0,335 değeri bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p

>,05). Bu da “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin kurumdaki hizmet süresine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda $p=0,136$ değeri bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > ,05$). Bu da “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin kurumdaki hizmet süresine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

“Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutunda $p=0,014$ değeri bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < ,05$). Bu da “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma” boyutuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin kurumdaki hizmet süresine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin kurumdaki hizmet değişkenine göre 3-1, 3-2 düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<,05$). Fakat diğer düzeyler arasında bir farklılık bulunamamıştır.

“Tüm Boyutlar” bağlamında $p=0,166$ değeri bulunmuştur ki bu değer ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p >,05$). Bu da “Tüm Boyutlar” bağlamıyla ilgili olarak sınıf öğretmeni görüşlerinin kurumdaki hizmet süresine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4.4. Korelasyon Matrisi

Öğretimsel liderlik ve öğretimsel liderliğin boyutları olan Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması boyutları ile öğretimsel liderlik bağlamında anlamlı ilişkinin belirlenmesi için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda değişkenler arasındaki

ilişkinin yönü ve derecesi belirlenmiştir. Faktör puanları arasındaki korelasyonlar Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32. Öğretimsel Liderlik ve Öğretimsel Liderliğin Boyutlarının Faktör Puanları Arasındaki Korelasyonlar

Öğretimsel Liderlik ile Boyutlar Arasındaki Korelasyon							
BOYUTLAR		Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	Tüm Boyutlar
Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Pearson Korelasyon	1	0,710**	0,630**	0,492**	0,603**	0,824**
	Sig.(2-tailed)	-	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	793	793	793	793	793	793
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Pearson Korelasyon	0,710**	1	0,682**	0,536**	0,644**	0,855**
	Sig.(2-tailed)	0,000	-	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	793	793	793	793	793	793
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Pearson Korelasyon	0,630**	0,682**	1	0,568**	0,661**	0,851**
	Sig.(2-tailed)	0,000	0,000	-	0,000	0,000	0,000
	N	793	793	793	793	793	793
Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Pearson Korelasyon	0,492**	0,536**	0,568**	1	0,574**	0,779**
	Sig.(2-tailed)	0,000	0,000	0,000	-	0,000	0,000
	N	793	793	793	793	793	793
Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması	Pearson Korelasyon	0,603**	0,644**	0,661**	0,574**	1	0,837**
	Sig.(2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	-	0,000
	N	793	793	793	793	793	793
Tüm Boyutlar	Pearson Korelasyon	0,824**	0,855**	0,851**	0,779**	0,837**	1
	Sig.(2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	-
	N	793	793	793	793	793	793

**p<.01

Pearson korelasyon katsayılarının yorumu ise şöyledir: r değeri 0,00-0,25 arasındaysa ilişki durumu çok zayıf; r değeri 0,26-0,49 arasındaysa ilişki durumu zayıf; r değeri 0,50-0,69 arasındaysa ilişki durumu orta; r değeri 0,70-0,89 arasındaysa ilişki düzeyi yüksek; r değeri 0,90-1,00 arasındaysa ilişki durumu çok yüksektir. Ölçme aracının iç tutarlılığını incelemek amacıyla, boyutların toplam puanlarının hem kendi aralarındaki hem de genel toplam puanla olan ilişkilerini gösteren korelasyon matrisi hazırlanmıştır. Tablo 32’de görüldüğü gibi r değerleri 0,492-0,855 arasında olduğu görülmektedir. Bu tablodan hareketle her bir boyut, hem diğer boyutlarla hem de ölçme aracının geneliyle yani öğretimsel liderlikle .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki içindedir. Bu korelasyon değerleri, ölçme aracının iç tutarlılığının genellikle yüksek olduğunu ve birbiriyle ilintili olduğunu bize göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlara, tartışmalara ve paydaşlar için önerilere yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlemeye çalışılan bu araştırmada, elde edilen sonuçlar ve bulgular aşağıda verilmiştir.

5.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerin % 57,8'i Erkek (458 erkek), % 42,2'si Kadındır (335 kadın). Sınıf öğretmenlerinin % 68,5'i Evli (543), % 31,5'si Bekardır (250). Sınıf öğretmenlerinin % 11,6'sı 22-25 Yaş Aralığında (92), % 42,4'ü 26-30 Yaş Aralığında (336), % 28,7'si 31-35 Yaş Aralığında (227), % 11,5'i 36-40 Yaş Aralığında (91), % 5,8'i 41 ve Üstü Yaş Aralığındadır (47). Aynı zamanda sınıf öğretmenlerin % 0,1'i Öğretmen Okulu (1), % 1,3'ü 2 Yıllık Yüksekokul (10), % 6,8'i 4 Yıllık Lisans (54), % 91,4'ü Eğitim Fakültesi (725), % 0,4'ü ise Diğer (3) alanlardan mezundur. Sınıf öğretmenlerinden % 36,3'ü 1-5 yıl arası (288), % 42,6'sı 6-10 yıl arası (338), % 13,9'u 11-15 yıl arası (110), % 5,5'i 16-20 yıl arası (43), % 1,2'si 21-25 yıl arası (9), % 0,5'i 26 yıl ve üzeri (5) mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin % 87,6'sı 1-5 Yıl Çalışma Aralığı (695), % 10,6'sı 6-10 Yıl Çalışma Aralığı (84), % 1,8'i 11 ve Yukarı Çalışma Aralığında kendi kurumlarındaki çalışma sürelerine sahiptirler. Sınıf öğretmenlerin % 37,5'i kendi Memleketlerinde (Şanlıurfa'da, 297), % 62,5'i ise kendi memleketlerinde çalışmamaktalar (Şanlıurfalı olmayanlar, 496). Sınıf öğretmenlerinin % 49,3'ü hiç (391), % 47,2'si orta (374), % 3,5'i çok (28) olarak Yabancı Dili mesleklerinde

kullandıkları belirlenmiştir. Yine bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin % 2,9'u hiç (23), % 59,5'i orta (472) ve % 37,6'sı çok (298) olarak Bilgisayarı mesleklerinde kullandıkları belirlenmiştir.

5.2. Araştırma Sorularına İlişkin Sonuçlar

5.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin; sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine göre uyarlanarak beş temel boyut oluşturulmuştur.

Bu boyutlar;

1. Boyut: Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması
2. Boyut: Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi
3. Boyut: Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi
4. Boyut: Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi
5. Boyut: Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması.

Deneklerin bu boyutlardaki özelliklere sahip olma derecelerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve gerçekleştirme düzeyleri alınmıştır. Bu analizler sonucunda;

A) Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması boyutundaki özelliklere “Çoğu Zaman” düzeyinde ($X = 3,97$),

B) Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi boyutundaki özelliklere “Çoğu Zaman” düzeyinde ($X = 4,00$),

C) Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutundaki özelliklere “Çoğu Zaman” düzeyinde ($X = 4,12$),

D) Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutundaki özelliklere “Çoğu Zaman” düzeyinde ($X = 3,52$),

E) Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması boyutundaki özelliklere “Çoğu Zaman” düzeyinde ($X = 4,06$) sahip oldukları bulunmuştur.

Boyutlarla ilgili olarak bulunan bu sonuç Coşar'ın (2010) sınıf öğretmenleriyle ilgili yaptığı çalışma sonuçlarını, Şişman (1997), Yılmaz (2010), Sayın (2010),

Buyrukçu (2006) ve Sağır'ın (2011) okul müdürleriyle ilgili yaptığı çalışma sonuçlarını destekler.

5.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerine göre en etkili boyut olarak “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutudur. Bu boyutu en yüksek ortalama ile sırasıyla “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması”, “Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi”, “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması”, “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” izlemektedir. En az etkili bulunan boyut “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutudur. Bu araştırma sonuçları bize sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yüksek derecede yerine getirdiklerini ortaya koymaktadır. Fakat “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutunda yer alan “Öğrenciler için okul dışından uzman kişileri sınıfa davet etme (trafik polisi, doktor, sivil savunma uzmanı vs.)” davranışını “Çok Seyrek”, “Öğrencilerin gelişmelerini sağlamak ve eksikliklerini kapatmak için kurslar düzenlerim” davranışını “Ara Sıra”, “Öğrencilerin okul içi ve okul dışında katıldıkları (kurs, sınav vb.) çalışmalarda edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmaları için zaman ayırırım” davranışını “Ara Sıra”, “Gazete ve dergilerde, ders konularıyla ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak sınıfta öğrencilere dağıtım ve/veya sınıfta duyuru panosuna asarım” davranışını “Ara Sıra” yerine getirmeleri bu boyuta ilişkin öğretmenlerin zaman yönetimi, imkan eksikliğinden, maddi veya manevi tatminsizliğinden, kendini öğretime tam olarak adamayıp, kendini yeterli düzeyde donatamamaktan ve kendini yenileyememekten kaynaklanıyor olabilir.

5.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan t-testi analizi sonucunda hesaplanan t değerlerine dayanarak, cinsiyet değişkenine göre, Dersin

Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi, Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması ile Tüm Boyutlar bağlamındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutundaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşlerin ise farklı olduğu yani bayan sınıf öğretmenleri görüşlerinin ($X = 4,1788$), erkek sınıf öğretmenleri görüşlerine göre ($X = 4,0777$) daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu da Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet etkili bir değişkendir. Bu sonuç Coşar (2010), Hallinger ve Murpy'nin (1986) cinsiyetle ilgili bulgularını desteklerken, Sağır'ın (2011), Hallinger(1983) ve Buyrukçu'nun (2007) cinsiyetle ilgili bulgularını desteklememektedir.

2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında farkın olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Testi yapılmıştır. Yapılan bu Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonucuna göre, Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması ve Tüm Boyutlar bağlamındaki özelliklere ilişkin görüşlerinin farklı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olduğunu ve mesleki kıdem etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu sonuç Şişman'ın (1997) bulgularını desteklerken, Sağır (2011), Coşar (2010), Hallinger (1983) ve İnandı-Özkan'ın (2006) bulgularını desteklememektedir. Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Bonferoni testi sonucunda;

a) Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması boyutundaki farklılığa baktığımızda boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir

farklılık bulunamamıştır. Bununla beraber farklılık 5. grup lehine olduğu görülmektedir.

b) Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutundaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre 3-1 grupları arasında olduğu görülmektedir.

c) Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutundaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla beraber farklılık 5. grup lehine olduğu görülmektedir.

d) Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutundaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre 3-1, 5-1, 5-2 grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

e) Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma boyutundaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre 5-1 grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

f) Tüm boyutlar bağlamındaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre 5-1 grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

3. Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmıştır. Yapılan bu Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi analiz sonucuna göre, Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması ile Tüm boyutlar bağlamındaki özelliklere ilişkin görüşlerin benzer olduğu yani farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi boyutundaki özelliklere ilişkin görüşlerinin farklı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, bu boyutla ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olduğunu ve öğrenim durumunun etkili bir değişken olduğunu

göstermektedir. Bu sonuç Sağır'ın (2011), Hallinger (1983) ve Coşar'ın (2010) bulgularını desteklememektedir. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Dunett Testi sonucunda;

a) Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi boyutuyla öğrenim durumları değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla beraber farklılık 2. grup lehine olduğu görülmektedir.

4. Sınıf öğretmenlerinin yabancı dili mesleklerinde kullanmalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi yapılmıştır. Yapılan bu Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi analiz sonucuna göre, Şanlıurfa ilindeki sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine dair görüşlerinin benzer olduğu, Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ile Tüm Boyutlar bağlamındaki özelliklere ilişkin ise sınıf öğretmenleri görüşleri arasında farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçları Coşar'ın (2010) bulgularını destekler. Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Bonferoni testi sonucunda;

a) Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutundaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yabancı dili kullanması değişkenine göre hiç, orta ve çok grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani bu durumda “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin yabancı dili mesleklerinde hiç kullanmayanların görüşlerinin ($X = 3,4184$), yabancı dili mesleklerinde orta derecede kullananların görüşlerine ($X = 3,6083$) ve yabancı dili mesleklerinde çok derecede kullananların görüşlerine göre ($X = 3,7179$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

b) Tüm boyutlar bağlamındaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yabancı dili kullanması değişkenine göre

hiç ve orta grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani bu durumda “Tüm Boyutlar” bağlamındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin yabancı dili mesleklerinde hiç kullanmayanların görüşlerinin ($X = 3,8935$), yabancı dili mesleklerinde orta derecede kullananların görüşlerine göre ($X = 3,9734$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

5. Sınıf öğretmenlerinin bilgisayar mesleklerinde kullanmalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Testi Analizi yapılmıştır. Yapılan bu Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Testi Analizi sonucuna göre; Şanlıurfa ilindeki sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması ile Tüm Boyutlar bağlamındaki özelliklere ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonuçları Coşar’ın (2010) bulgularını destekler. Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Bonferoni testi sonucunda;

a) Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması boyutundaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kullanması değişkenine göre orta ile çok düzeyleriyle sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda “Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması” boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin bilgisayar mesleklerinde orta derecede kullanan sınıf öğretmenleri görüşlerinin ($X = 3,9199$), bilgisayar mesleklerinde çok kullanan sınıf öğretmenleri görüşlerine göre ($X = 4,0685$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

b) Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi boyutundaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kullanması değişkenine göre orta ile çok düzeyleriyle sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda “Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi” boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin

bilgisayarı mesleklerinde orta derecede kullanan sınıf öğretmenleri görüşlerinin ($X = 3,9403$), bilgisayar mesleklerinde çok kullanan sınıf öğretmenleri görüşlerine göre ($X = 4,0990$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

c) Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutundaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kullanması değişkenine göre orta ile çok düzeyleriyle sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda “Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi” boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin bilgisayar mesleklerinde orta derecede kullanan sınıf öğretmenleri görüşlerinin ($X = 4,0515$), bilgisayar mesleklerinde çok kullanan sınıf öğretmenleri görüşlerine göre ($X = 4,2332$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

d) Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutundaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kullanması değişkenine göre orta ile çok düzeyleriyle sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda “Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi” boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin bilgisayar mesleklerinde orta derecede kullanan sınıf öğretmenleri görüşlerinin ($X = 3,4411$), bilgisayar mesleklerinde çok kullanan sınıf öğretmenleri görüşlerine göre ($X = 3,6315$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

e) Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması boyutundaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kullanması değişkenine göre orta ile çok düzeyleriyle sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda “Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması” boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin bilgisayar mesleklerinde orta derecede kullanan sınıf öğretmenleri görüşlerinin ($X = 3,9913$), bilgisayar mesleklerinde çok kullanan sınıf öğretmenleri görüşlerine göre ($X = 4,1617$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

f) Tüm boyutlar bağlamındaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin bilgisayar kullanması değişkenine göre orta ile çok düzeyleriyle sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda “Tüm Boyutlar” bağlamındaki özelliklere sahip olma

derecelerine ilişkin bilgisayar mesleklerinde orta derecede kullanan sınıf öğretmenleri görüşlerinin ($X = 3,8688$), bilgisayar mesleklerinde çok kullanan sınıf öğretmenleri görüşlerine göre ($X = 4,0388$) daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

6. Sınıf öğretmenlerinin medeni durumu değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan t-testi analizi sonucunda hesaplanan t değerlerine dayanarak medeni durumu değişkenine göre, Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutlarındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin benzer; Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi, Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması ile Tüm Boyutlar bağlamındaki özelliklerine sahip olma derecelerine ilişkin görüşlerin ise farklı olduğu sonucu çıkmıştır. Bu da Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerindeki dört boyuta ilişkin görüşleri arasında medeni durumları etkili bir değişkendir. Bu bulgu Göçen'in (2013) sonuçlarını destekler durumdadır.

7. Sınıf öğretmenlerinin yaşlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Testi Analizi yapılmıştır. Yapılan bu Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Testi Analizi sonucuna göre; Şanlıurfa ilindeki sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutundaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin benzer; Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi, Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması ile Tüm Boyutlar bağlamındaki özelliklere ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin de farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Hallinger'in (1983) araştırma sonucunu desteklememiştir. Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Bonferoni testi sonucunda;

a) Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması boyutundaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaş

değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla beraber farklılık 4. grup lehine olduğu görünmektedir.

b) Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi boyutundaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaş grubu değişkenine göre 4-1, 5-1, 4-2 düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

c) Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, boyutundaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre 4-2 grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

d) Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması boyutundaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla beraber farklılık 5. grup lehine olduğu görünmektedir.

e) Tüm Boyutlar bağlamındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaş grubu değişkenine göre 4-1, 4-2 düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

8. Sınıf öğretmenlerinin memleket değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan t-testi analizi sonucunda hesaplanan t değerlerine dayanarak memleket değişkenine göre, Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi, Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi, Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması ile Tüm Boyutlar bağlamındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin benzer olduğu sonucu çıkmıştır. Bu da Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında memleketin etkili bir değişken olmadığını gösteriyor.

9. Sınıf öğretmenlerinin kurumdaki hizmet sürelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Testi Analizi yapılmıştır. Yapılan bu Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Testi Analizi sonucuna göre;

Şanlıurfa ilindeki sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında; Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi, Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ile Tüm Boyutlar bağlamındaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin benzer; Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması boyutundaki özelliklere ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Hallinger'in (1983) araştırma sonucunu desteklememiştir. Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Bonferoni testi sonucunda;

a) Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması boyutundaki farklılığın boyuttaki özelliklere sahip olma derecelerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre 3-1 ile 3-2 grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

10. Ölçme aracının iç tutarlılığını incelemek amacıyla, boyutların toplam puanlarının hem kendi aralarındaki hem de genel toplam puanla olan ilişkilerini gösteren korelasyon analizi yapılmıştır. Bu korelasyona baktığımızda her bir boyut, hem diğer boyutlarla hem de ölçme aracının geneliyle (öğretimsel liderlikle) .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu çıkmıştır.

Eğer sonuç olarak değerlendirilirse, şöyle bir sonuca varabiliriz: Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik kapsamında genellikle görüş birliği içerisinde oldukları, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirdiklerini ve öğretimsel liderlik doğrultusunda hareket ettikleri sonucuna ulaşabiliriz.

ALTINCI BÖLÜM

6. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler “uygulamacılar için öneriler” ve gelecekte yapılacak araştırmalarla ilgili olarak da “araştırmacılar için öneriler” biçiminde iki şekilde ele alınmıştır.

6.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

Dersin Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutuna İlişkin;

1. Dersin amaçları, beklentileri ve gereksinimleri öğrencilerle açık bir şekilde paylaşılmalı, ayrıca gerektiği zaman da velilere de iletilmelidir.
2. Eğitim ve öğretim sürecine bütünsel bir anlayışla yaklaşıldığı zaman ve bu sürece bütün paydaşlar ekseninde hareket edildiği zaman sonuçlar daha pozitif ortaya çıkar. Bu sürece özellikle veliler dahil edilerek süreç yürütülmelidir.

Eğitim Programı ve Öğretimi Sürecinin Yönetimi Boyutuna İlişkin;

1. Öğretmenler, sınıftaki eğitim-öğretim ortamındaki etkinliklerin kesintiye uğramaması için okul yönetimiyle işbirliği yapmalıdırlar.

Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin;

1. Okulda bulunan tüm öğrencilere yönelik bilgi, beceri, davranış ve yeteneklerinin artırılması konusunda ihtiyaçlarına ve eksikliklerine yönelik olarak daha fazla etkinlik, yarışma, faaliyet, sınav vb. düzenlenmeli; bu faaliyetlerin yararlı olduklarını tüm paydaşların katılımı ve öğrenciler ikna edilmeli ve bu faaliyetlere katılımın olması yönünde özendirmeler yapılmalıdır.
2. Öğrencilerin akademik, öğretimsel gelişimini ve başarı grafiklerini farklı ölçme araçlarıyla (ders içi gözlem, ders içi performans, yazılı veya sözlü sınav, deneme sınavları, test, projeler, quizler vb.) devamlı ölçülüp, bu ölçümler sonucunda gerekli dönütlerin velilere ve öğrencilere geribildirimleri sağlanmalıdır. Gelişimlerinde

eksiklikleri ortaya çıkan öğrencilerin gerekli öğretimsel desteklerin yapılmasına ve öğretimsel iyileştirilme sağlanması konusunda gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Öğrencilerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Boyutuna İlişkin;

1. Öğretmenler, öğrencilerine, okul içinde veya okul dışında edindiği farklı ve yararlı bilgileri dersleriyle ilişkilendirerek okul ve sınıf ortamlarında kullanmaları ve paylaşımları sağlanmalıdır.
2. Sınıf öğretmeni gerekli durumlarda öğrencilerdeki akademik eksiklikleri kapatmak için uygun zamanlarda telafi dersleri yaparak öğrenciyi akademik olarak doyurabilmelidir.
3. Sınıf öğretmeni öğretim sürecinde alanlarında uzman olan kişilerden yardım almalıdır.

Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması Boyutuna İlişkin;

1. Okul-veli ve okul çevre yakınlaşması ve kaynaşmasının sağlanması konusunda, çevre eğitimi kapsamında faaliyetler düzenlenerek okul-çevre birlikteliği sağlanmalıdır.
2. Birlikteliğin sağlanması kapsamında takım ruhu şuuruyla hareket edilip yeni faaliyet alanları oluşturulmalıdır.
3. Sınıf öğretmeni, eğitim-öğretimin sadece derslerden ibaret olmadığı, öğrencinin sosyal ve psikolojik yönünü de dikkate alarak, sosyal faaliyetler düzenleyerek, öğrenciyi hayata hazırlamalı ve öğrencilerin kaynaşmasını sağlamalıdır.

Genel Öğretimsel Liderlik Bağlamına İlişkin;

1. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirirken yeterli alanlar ile yetersiz olan alanların maddeleri tablolar ve analizler şeklinde birlikte verilerek ortaya konulmuştur. Araştırmamızda ortalaması düşük çıkan maddeler doğrultusunda, sınıf öğretmenlerine öğretimsel liderlik rolleri dikkate alınarak hizmet içi eğitimlerine yönelik olarak eğitim verilmesi sağlanmalıdır.
2. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul müdürünü yetiştireceği bir eğitim programı olmalıdır. Eğitim-öğretim etkinliklerinin her kademesinde olan, okul ortamını en iyi tanıyan, okul ortamındaki paydaşlarla sürekli iletişim halinde olan öğretmenler arasından seçilecek yönetici adayları, yönetici alanında yetiştirilmeli ve göreve

başladıktan hemen sonra hizmet içi faaliyeti düzenlenerek “öğretimsel liderlik” konuları öncelikli eğitimlerine eklenmelidir.

6.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- 1.** Bu araştırmada, Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri sınırlı tutularak belirlemeye çalışılmıştır. Başka il veya ilçelerde buna benzer araştırmalar özel ilkokul, özel ortaokul, lise, dersane, motorlu taşıtlar sürücü kursları, rehabilitasyon merkezleri gibi değişik öğretim kurumlarında tüm öğretmenleri, yöneticileri, veli, öğrenci ve personeli kapsayacak şekilde yapılabilir ve yapılan araştırmaların sonuçları karşılaştırılabilir.
- 2.** Öğretimsel liderliği oluşturan beş boyuttan her bir boyutu için tek tek ele alınmak şartıyla farklı araştırmalar yapılabilir.
- 3.** Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ile ilgili görüşleri adlı çalışma, nitel yöntem kullanılarak da araştırılabilir.
- 4.** Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik ile ilgili görüşleri doğrultusundaki rollerini yerine getirme düzeyleri ile etkili okul veya okul başarısı arasındaki ilişki araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- ACAR, H. (2004). Eğitim Yöneticisi ile Eğitim Deneticisi Yetiştirme Sorununa Çözüm Milli Eğitim Akademisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 307, 52-57.
- AÇIKALIN, A. (1998). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: PegemA Yayınevi.
- AKDAĞ, G. A. (2009). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- AKDAĞ, M. ve H. Güneş (2003). “Öğretmen Rolünün Yaratıcı Sınıf Ortamı Oluşturmasındaki Önemi”. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:159, 2003, ss.159-165.
- AKGÜN, N. (2001). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği” (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu: A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKSOY, E. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- ARSLAN, M. (2009). Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasında İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- AYDIN, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, 4. baskı, 2007.
- BALAY, R. (2003). *2000' li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara: Sandal Yayınları, 2003.
- BALOĞLU, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi*, Ankara: Baran Ofset Yayıncılık, 1. Baskı, 2001.
- BAŞAR, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayını.
- BAŞARAN, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış*, Ankara Kadioğlu Matbaası.
- BLASE, J. & Blase, J. (2000). “Teachers Perceptions of Principals Instructional Leadership and Implications”, *Leadership and Policy in Schools*, 1(3), 256-264.
- BURSALIOĞLU, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: PegemA Yayıncılık, 13. Baskı, 2002.

BUYRUKÇU, F. (2007). “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini”. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

CARRIER, L.L. (2011). *What is Instructional Leadership and What Does It Look Like in Practice? A Multi-Case Case Study of Elementary School Principals Who Have Led Schools from Being Identified as under Performing to Performing*. Unpublished Doctoral Dissertation. Massachusetts Amherst.

CAN, N. (2007). “Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi”. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 22 Yıl: 2007/1 (263-288 s.).

CAN, N. (2009). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Nobel Yayını, 1. Baskı, 2009.

CAN, N. (2009). “Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları”. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*: 2009 8 (2): (385-399s.).

CELEP, C. (1996). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, “Okullarda İşbirlikçi Karar Verme ve Yöneticinin Rolü”, sayı:8,Kış,49-58.

COŞAR, N. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üni. Bolu.

COX, D. ve Hoover; J. (2003). *Kızılsan Ortamda Liderlik*, Çev: Mahmut Tuna. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2003.

CUNNINGHAM, W. G. (1990). *Educational Leadership: A Problem-Based Approach*, Pearson Education. Inc. Boston.

ÇALIK, T. ve T. Kurt (2010). Okul İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 35(157), 167-180.

ÇELİK, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.

ÇELİK, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: PegemA Yayıncılık, 4. Baskı, 2007.

ÇETİNKANAT, A. C. (1988). “Örgütsel İklim ve İş Doyumu”. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1988.

DARESH, J. and Ching-Jen, L. (1985). High School Principals’ Perceptions of Their Instructional Leadership Behaviors”, *Paper Presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association*, (Chicago,IL, March 31-April 4),22.ED 291138.

DEBEVOISE, W. (1984). "Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader". *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.

DOĞAN, S. (2005). "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki" (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

ERDOĞAN, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*, İstanbul: Sistem Yayıncılık

EREN, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta Basım Yayım, 7. Baskı, 2001.

ERGÜN, T. (1981). *Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışı*, Ankara: TODAİE Yayınları.

GARZA, R. (2011). *Functional Feedback: A Cogniztive Approach to Mentoring*. Unpublished Dissertation, The University of Texas, Austin, Texas.

GRIFFIN, M. S. (1993). "Instructional Leadership Behaviours Of Catholic Secondar School Principals". Doctoral Dissertation. The University of Connecticut, 1993.

GÖÇEN, A. (2013). Yapılandırmacı İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üni. Şanlıurfa.

GRAY, J. and Starke F. (1988). *Organizational Behavior: Concepts and Applications*. Charles Merril Pub. Co, 1988

GÜMÜŞELİ, A. İ. (1996). "İstanbul ilindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği davranışları". Doçentlik Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi

HALLINGER, P. ve J. F.Murphy. (1987). "Assesing and Develophing Principal instructional Leadership". *Educational Leadership*. 45, (1),ss.54-61,1987.

HELLRIEGEL, D. Slocum, J.W., Woodman, R.W. (1986). *Organizational Behavior*, West Publishing Co, USA.

HOŞCAN, E. (2002). 21. *Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 3. Baskı, 2002.

ILGAR, L. (2000). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları,

İNANDI, Y. ve M. Özkan (2006). "Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim

Liderliği Davranışları Göstermektedir?” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 123–149.

KALAYCI, S. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

KARASAR, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi

KASTER, G. M. (2010). *Principals, Instructional Leadership Practices: Teachers,, Perspectives*, Unpublished Doctoral Dissertation, Edgewood College.

KAYA, G. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KEEDY, L. J. (1999). “Examining Teacher Instructional Leadership Within The Small Group Dynamics of Collegial Groups”. *Teaching and Teacher Education*. Vol:15, pp: 785-799, 1999.

KOÇEL, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

MCEVAN, E. K. (1994). *Seven Steps to Effective Instructional Leadership*. USA: Scholastic Inc. 1994.

MITCHELL, E. S. (1990). A review of leadership research. *Paper presented at the Annual Convention of the American Library Association*, New Orleans: LA.

OVANDO, M. N. (2006). “Building Instructional Leaders” Capacity to Deliver Constructive Feedback to Teachers”, *J Pers Eval Education*, 18, 171–183.

OWENS, J. (1976). “The Uses of Leadership Theory.” *Managament Organizations and Human Resources*. Ed: H. Hicks and J. Powel. McGraw-Hill, 1976

ÖZDAMAR, K. (2003). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

ÖZDEMİR S. & F. Sezgin (2002). Etkili okullar ve Öğretim Liderliği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266–282.

ÖZDEN, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm: Yeni Değer ve Oluşumlar*. Pegem Yayıncılık, Ankara.

ÖZEN, Y., A. GÜL (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:15, sayfa: 394-422.

PEKER, Ö. (2004). Eğitim Liderliğinin Sorumluluğu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 307, 41-49.

PETERSON, J. G. (2002). "Singnig The Same Tune, Principals" and School Board Members' Perceptions of The Superintendent's Role as İnstructional Leader". *Journal of Educational Administration*, Vol. 40, No:2, pp. 158-171, 2002.

ROBINSON, V. M. J. Lloyd, C. ve Rowe, K. J. (2008). "The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Type". *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

SABUNCUOĞLU, Z. ve M. Tüz (1996). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları, 2. Baskı, 1996.

SAĞIR, M. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ve Karşılaştıkları Sorunlar (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi,

SERGIOVANNI, J. T. and R.J. Starrat. (1993). *Emerging Patterns of Supervision: Human Perspectives*. (2nd Ed.), New York: McGraw-Hill Book Co.

ŞİŞMAN, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

ŞİŞMAN, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık. 2. Baskı, 2004.

TAYMAZ, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

TOPRAKÇI, E. (2002). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*, Ankara: Ütopya Yayınevi, 2002.

TÖREMEN, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

YILMAZ, E. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini İle Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Ankara,

WILDLY, H. and Dimmock C.(1993). Instructional Leadership in Primary and Secondary Scholls in Western Australia, *Journal Of Educational Administration*, 31(2), 43-62.

EKLER

EK 1: VERİ TOPLAMA ARACI: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ROLLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli Sınıf Öğretmeni Meslektaşım;

Bu anket; Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği programında yüksek lisans tez çalışması için hazırlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlarla gruplandırılarak değerlendirilecektir. Bu nedenle anketi doldurmanın adını belirtmesine gerek yoktur. Anket iki bölümden oluşmakta olup hiçbir şekilde bağlayıcılığı yoktur; verdiğiniz bilgiler araştırma dahilinde kullanılacak ve kişisel bilgileriniz yayınlanmayacaktır. Her maddenin yanındaki seçeneklerden size en uygun olanını işaretleyiniz. Hiçbir maddeyi cevaplandırmadan geçmeyiniz. Anketi içtenlikle ve doğru cevaplamanız bilimsel sonuçlara ulaşmak açısından yararlı olacaktır. Ayırdığınız değerli zaman ve gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Nihat ACAR

**Zirve Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi**

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel durumunuzla ilgili sorular sorulmuştur. Her soru için durumunuza uygun bulduğunuz seçeneğin sonundaki parantezin () içerisine bir çarpı (X) işareti koyunuz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.

- 1. Cinsiyetiniz,** **2. Medeni Durumunuz** **3. Yaşınız.....**
a.) Bayan () b.) Bay () a.) Evli () b.) Bekar ()

4. Mesleki Kıdeminiz (Lütfen yıl olarak giriniz),.....

5. Memleketiniz.....

- a.) Bu Okuldaki Toplam Hizmet Süreniz.....
b.) Toplam Hizmet Süreniz.....

6. Branşınız: SINIF ÖĞRETMENİ,

a.) Mezuniyetiniz

- a.a.) Eğitim Fakültesi ()
a.b.) 4 yıllık Lisans Mezunu ()
a.c.) 2 Yıllık Yüksekokul Mezunu ()
a.d.) Öğretmen Okulu Mezunu ()
a.e.) Diğer ()

**7. Yabancı Dili Mesleğinizle İlgili
Olarak Kullanabiliyor musunuz?**

- a.) Hiç () b.) Orta () c.) Çok ()

**8. Bilgisayarı Mesleğinizle İlgili
Olarak Ne Derece
Kullanıyorsunuz?**

- a.) Hiç () b.) Orta () c.) Çok ()

BÖLÜM II ÖĞRETMEN ANKETİ

Aşağıda, sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin davranışlar konusunda ifadeler verilmiştir. Cevaplarınızı her davranışın başında yer alan seçeneklerden size en uygun olanın içine (X) işareti koyarak veriniz. Bu işaretlerden her birisi görevinizi yaparken o davranışı ne düzeyde yerine getirdiğinizi ifade etmektedir. Buna göre her bir davranış; (1) Hiçbir zaman, (2) Çok seyrek, (3) Ara sıra, (4) Çoğu zaman, (5) Her zaman olmak üzere küçükten büyüğe doğru sıralanan beş düzey belirlenmiştir.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİ ANKETİ

Yerine Getirme Dereceleri						
		Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
Sıra No	Anket Maddeleri	1	2	3	4	5
1.	Derslerin genel amaçlarını öğrencilere açıklarım	1	2	3	4	5
2.	Tüm öğrencilerin derslerin amaçlarını paylaşmasına öncülük ederim	1	2	3	4	5
3.	Derslerin amaçlarını gözden geçiririm ve günün koşullarına göre yeniden belirlerim	1	2	3	4	5
4.	Derslerin amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanırım	1	2	3	4	5
5.	Derslerin amaçları ile okulun amaçlarının uyumlu olmasına öncülük ederim	1	2	3	4	5
6.	Öğrencilerle ve velilerle yapılan sınıf toplantılarında dersin amaçlarını tartışmaya açarım	1	2	3	4	5
7.	Öğrencilerin derslerin amaçlarına dönük çalışmalarını teşvik ederim	1	2	3	4	5
8.	Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirlerim	1	2	3	4	5
9.	Derslerin amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük ederim	1	2	3	4	5
10.	Tüm öğrencileri yüksek başarı beklentisine girmeleri için teşvik ederim	1	2	3	4	5
11.	Eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili derslerin aylık çalışma planını hazırlarım	1	2	3	4	5
12.	Çalışma planında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alırım	1	2	3	4	5
13.	Bütün dersler arasında koordinasyonu sağlarım	1	2	3	4	
14.	Dersle ilgili materyallerin (kitap, dergi vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılırım	1	2	3	4	5
15.	Derslerde öğretim zamanını etkili kullanırım	1	2	3	4	5
16.	Öğrencileri ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetlere	1	2	3	4	5

	katılmaya teşvik ederim					
17.	Öğrencilerin derslere zamanında gelmelerini sağlarım	1	2	3	4	5
18.	Dersleri zamanında başlayıp zamanında bitiririm	1	2	3	4	5
19.	Derslerdeki zamanımın çoğunu öğretim faaliyetlerine katılarak geçiririm	1	2	3	4	5
20.	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramaması için yönetimle işbirliği yaparak önlem alırım	1	2	3	4	5
21.	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için zümre öğretmenleri ve branş öğretmenleriyle görüşmeler yaparım	1	2	3	4	5
22.	Öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için zümre öğretmenleriyle görüşürüm	1	2	3	4	5
23.	Sınav sonuçlarına göre ders programını gözden geçiririm ve gerektiğinde değişiklikler yaparım	1	2	3	4	5
24.	Sınav sonuçlarına göre başarı eksiği olan öğrencileri belirlerim	1	2	3	4	5
25.	Derslerdeki başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendiririm	1	2	3	4	5
26.	Öğrencilerin başarı durumlarını yazılı ya da sözlü olarak veli ve öğrencilere bildiririm	1	2	3	4	5
27.	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendiririm	1	2	3	4	5
28.	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğrencilerle bu gözlemleri paylaşıyorum	1	2	3	4	5
29.	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını gözden geçiririm	1	2	3	4	5
30.	Sınıfla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olurum	1	2	3	4	5
31.	Öğrencilerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik ederim	1	2	3	4	5
32.	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğrencilere övgülerde bulunurum	1	2	3	4	5
33.	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğrencileri yazılı olarak takdir ederim	1	2	3	4	5
34.	Öğrencilerin gelişmelerini sağlamak ve eksikliklerini kapatmak için kurslar düzenlerim	1	2	3	4	5
35.	Öğrencileri, kendilerini geliştirebilecekleri fırsatlardan yararlanmaları için haberdar ederim (sınavlar, kurslar vs.)	1	2	3	4	5
36.	Sınıfta kendini geliştirme çabasındaki öğrencilere fırsat veririm	1	2	3	4	5
37.	Gazete ve dergilerde, ders konularıyla ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak sınıfta öğrencilere dağıtırım ve/veya sınıfta duyuru panosuna asarım	1	2	3	4	5
38.	Öğrenciler için okul dışından uzman kişileri sınıfa davet ederim (trafik polisi, doktor, sivil savunma uzmanı vs.)	1	2	3	4	5
39.	Öğrencilerin okul içi ve okul dışında katıldıkları (kurs, sınav vb.) çalışmalarda edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmaları için zaman ayırırım	1	2	3	4	5
40.	Öğrencilerin okul içi ve okul dışında katıldıkları (kurs, sınav vb.) çalışmalarda edinilen yeni bilgi ve becerilerin	1	2	3	4	5

	sınıf içerisinde derslerde kullanabilmesini sağlarım					
41.	Sınıftaki öğrenciler arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük ederim	1	2	3	4	5
42.	Sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için öğrencileri desteklerim	1	2	3	4	5
43.	Sınıfta etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli eğitim ortamını, düzen ve disiplinini sağlarım	1	2	3	4	5
44.	Sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarılı olabileceğine onları inandırırım	1	2	3	4	5
45.	Sınıf içinde ve dışında öğrencilere zevkle öğrenebilecekleri eğitim ortamları hazırlarım	1	2	3	4	5
46.	Sınıf içinde ve dışında öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlayacak sosyal faaliyetler düzenlerim (okul gezisi, piknik, sergi, tiyatro vs.)	1	2	3	4	5
47.	Sınıf içinde derslerle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğrencilerin görüşlerini dikkate alırım	1	2	3	4	5
48.	Sınıf içinde öğrencilerin birey ve gruplar arası çatışmalardan sınıfın zarar görmesini engellerim	1	2	3	4	5
49.	Sınıfta yapılacak işlerde; öğretimle ilgili konulara diğerlerinden daha fazla zaman ve kaynak ayırırım	1	2	3	4	5
50.	Öğrenci başarısını artırmak için velilerin ve çevrenin sınıfa desteğini sağlarım.	1	2	3	4	5

Göstermiş olduğunuz ilgiye teşekkür eder, saygılar sunarım.

EK 2: ŞANLIURFA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NÜN ANKET UYGULAMA İZİN YAZISI



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



16 Haziran 14
12/06/2014

Sayı : 84999939/44/2398824
Konu: Anket Uygulaması

ZİRVE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
GAZİANTEP

İlgi: 18/03/2014 tarih ve 397 sayılı yazımız.

İlgi yazı gereği; Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 510412011 sınıf öğretmenliği bölümü Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nihat ACAR tarafından yapılacak olan "**Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlikle İlgili Görüşleri**" Anket Uygulama çalışması ile ilgili Valilik Olur'u yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet VURAL
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

EKİ:
1- Valilik Olur'u

Sos. Bil. İ. B. M.
R.

5
2

ZİRVE ÜNİVERSİTESİ GELEN EVRAK	
EVRAK TARİHİ	26.06.14
EVRAK NO	
EVRAK İD.	

ZİRVE ÜNİVERSİTESİ GELEN EVRAK	
EVRAK TARİHİ	25.06.14
EVRAK NO	2497
EK	1

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dca3-9c48-3c75-bdff-4613 kodu ile yapılabilir.

Hamidiye Mh. Necmettin Cevheri Cad. No: 20 63300-ŞANLIURFA
Elektronik Ağ: sanliurfa@meb.gov.tr
e-posta: temelegitim63@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Hüseyin SEMEH Memur
Tel: (0414) 318-86-76
Faks: (0414) 313 30 83



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 84999939/44/2314841
Konu: Anket Uygulaması.

06/06/2014

VALİLİK MAKAMINA
SANLIURFA

İlgi: Gaziantep Zirve Üniversitesi Rektörlüğünün 18.03.2014 tarih ve 397 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Gaziantep Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü 510412011 numaralı Sınıf Öğretmenliği Bölümü Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Nihat ACAR tarafından "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlikle İlgili Görüşleri" konulu tez anket çalışmasının, ilimiz; merkezindeki ve ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan Sınıf Öğretmenleri arasında uygulanması planlanmıştır.

Söz konusu çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esas alınarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Mehmet VURAL
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
06/06/2014
Metin İLÇİ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü


EKLERİ
Yazı örneği, Dilekçe, Anket Formu
Tez Öneri Formu







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

Atatürk Biv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr


Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXXX XX XX
Faks: (0 312) XXXX XX XX

EK 3: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİ ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİN E-POSTASI

Google 

Gmail      

E-POSTA YAZ

Gelen Kutusu 


Yıldız





Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaklar


Çevreler

Daha fazla 

Arayın, sohbet edin veya

msisman51





Kime: msisman51 


Mertaba Sayın Prof.Dr.Mehmet ŞİŞMAN;

Zirve Üniversitesi (Gaziantep) Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. 2013/2014 yılına ait dönemde "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlikle İlgili Görüşleri" ile bir araştırma yapmaktayım. Bu çalışmamda size ait "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi" ni kendi konuma uyarlayarak izin verdiğiniz isminizi belirtmek şartıyla kullanmak istiyorum. Bu konuda gereken yardıma yapacağımı umuyorum.

Sevgilerimle.

22.01.2014
Nihat ACAR
Yaşlıca İlkokulu Sınıf Öğretmeni Bozova / Şanlıurfa

 M. ŞİŞMAN <msisman51@gmail.com> 23 Oca   

Kime: bana 

Mertaba Nihat ACAR,
Öğretim Liderliği Ölçeğini kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN

22 Ocak 2014 23:43 tarihinde Nihat Acar <nihatacar02@gmail.com> yazdı.

EK 4: 2013-2014 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ŞANLIURFA İL VE İLÇELERDE ANKET UYGULANAN İLKOKULLARIN İSTATİSTİKİ BİLGİLERİ

ANKET UYG. OKULLAR	BULUNAN İLÇE	ANKET UYG. SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI
Emin Saygın İ.O.	Birecik	5
Cumhuriyet İ.O.	Birecik	20
11 Temmuz İ.O.	Birecik	20
Atatürk İ.O.	Halfeti	10
Argıl İ.O.	Halfeti	6
Yaslıca İ.O.	Bozova	14
Atatürk İ.O.	Bozova	12
Gölbashi İ.O.	Bozova	13
Dutluca İ.O.	Bozova	4
Yaylak İ.O.	Bozova	9
Pınar İ.O.	Bozova	7
Kılçıkakören İ.O.	Bozova	4
Baraj Ata İ.O.	Bozova	7
Arıkök İ.O.	Bozova	5
Eskin İ.O.	Bozova	3
Karacaören İ.O.	Bozova	5
Gerdek	Bozova	2
Yavuz Selim İ.O.	Hilvan	13
75.Yıl İ.O.	Hilvan	10
Cumhuriyet İ.O.	Hilvan	10
Mustafa Kemal İ.O.	Hilvan	10
İsmet Paşa İ.O.	Siverek	24
Gülabibey İ.O.	Siverek	30
Fevzi Çakmak İ.O.	Siverek	10
Yavuz Selim İ.O.	Siverek	30
Üçkuyu İ.O.	Siverek	5
Gazipaşa İ.O.	Siverek	10
Cumhuriyet İ.O.	Siverek	25
Vakıf İ.O.	Siverek	16
Şirinkuyu İ.O.	Siverek	15
Atatürk İ.O.	Siverek	10
Kalınağaç İ.O.	Siverek	3
Şair İbrahim Rafet İ.O.	Siverek	17

Yeditaş İ.O.	Siverek	5
Kapıkaya İ.O	Siverek	5
Karaköprü İ.O	Merkez	31
Mimar Sinan İ.O.	Merkez	20
Eyyubiye İ.O	Merkez	20
Ahmet Hamdi Akseki İ.O.	Merkez	20
Yakubiye İ.O.	Merkez	15
Hakkı Bozanoğlu İ.O.	Merkez	15
Bağlarbaşı İ.O.	Merkez	20
Şehitlik İ.O.	Merkez	20
Yavuz Selim İ.O.	Merkez	20
Ulubağ İ.O.	Merkez	10
Gap İ.O.	Merkez	10
Belediye İ.O.	Merkez	28
Kızlar İ.O.	Merkez	4
Yunus Emre İ.O.	Merkez	10
Mevlana İ.O.	Merkez	5
İMKB İ.O.	Merkez	5
Yenice İ.O.	Merkez	5
Kuruyer İ.O.	Harran	3
Atatürk İ.O.	Harran	20
Cumhuriyet İ.O.	Harran	5
Balkır İ.O.	Harran	5
Altılı İ.O.	Harran	5
Atatürk İ.O.	Viranşehir	20
Cumhuriyet İ.O.	Viranşehir	10
Belediye İ.O.	Viranşehir	10
Hürriyet İ.O.	Viranşehir	10
Mehmet Akif Ersoy İ.O.	Viranşehir	10
İbni Sina İ.O.	Akçakale	12
Akdiken İ.O.	Akçakale	10
İMKB İ.O.	Akçakale	13
Dibek İ.O.	Akçakale	8
TOPLAM: 66 ilkokul----- 8 ilçeye merkez ve merkez ilçeler-----793 sınıf öğretmeni		

EK 5: ÖZGEÇMİŞ (VITAE)

Nihat ACAR 1980 yılında Adıyaman İli Samsat İlçesi Çiçek Köyünde doğdu. 1997'de Adıyaman İmam Hatip Lisesi'nden, 2002 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2002 yılından bu yana sınıf öğretmeni olarak çalışmakla beraber 5-6 sene farklı il ve ilçelerde okul idareciliği yapmıştır. 2010-2014 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nü okudu. 2013 yılından beridir Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi Adalet Meslek Yüksekokulunda okumaktadır. Evli ve 2 çocuk babasıdır.

VITAE (BIOGRAPHY):

Nihat ACAR was born in Çiçek Village, in Adıyaman in 1980. He graduated from Adıyaman Religious Vocational High School in 1997 classroom teacher and from Faculty of Education of Çukurova University in 2002. He has been working as a classroom teacher since 2002. In addition, he had been administrator for 6 years in different cities. He studied at Sociology Department at Anadolu University between the years 2010 and 2014. He has been studying at Vocational High School of Justice at Distance Education Centre of Ankara University since 2013. He is married with two children.