

**ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ DAVRANIŞLARI VE SINIF İKLİMİ:
ÖĞRETMEN ve ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA BİR
ARAŞTIRMA**

MERYEM ASLAN

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ESKİŞEHİR, 2011

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Meryem ASLAN tarafından hazırlanan ‘Öğretmen Liderliği Ve Sınıf İklimi: Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma’ başlıklı bu çalışma, 14/11/2011 tarihinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan Tez Savunması sonucu başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT _____

Danışman: Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN _____

Üye: Prof. Dr. Ahmet AYPAY _____

Üye: Doç. Dr. Zuhâl ÇUBUKÇU _____

Üye: Doç. Dr. Engin KARADAĞ _____

Prof. Dr. Selahattin TURAN
EĞitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırma; ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini, öğrencilerin sınıf iklimi hakkındaki görüşlerini belirlemek ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre farklılığını saptayabilmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evreni İnegöl ilçe merkezinde çalışan ilköğretim okulu öğretmen ve öğrencileridir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları hakkında bilgi edinmek için araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen liderliği ölçeği, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini belirlemek için sınıf envanterim kullanılmıştır. Araştırmaya 328 öğretmen, 360 öğrenci katılmıştır.

Araştırma giriş, kavramsal çerçeve, ilgili araştırmalar, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç ve öneriler, kaynakça ve ekler olmak üzere yedi bölümden oluşmaktadır. Giriş kısmında araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi belirtilmiştir. Kavramsal çerçevede teorik ve kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Yöntem bölümünde, araştırmada yapılan çalışmaların uygulamasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bulgular ve yorum bölümünde istatistiksel testler sonucu elde edilen veriler sunulmuştur. Sonuç kısmında bu verilere dayalı yorumlar yapılmış, öneriler bölümünde bunlara dayalı önerilere yer verilmiştir.

Eğitim sürecinde önemli etkiye sahip öğretmenin okul içinde ve dışında üstlendiği rollerin eğitimin kalitesine, öğrencilerin gelişimine katkısını belirlemek önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimi üzerindeki etkisini belirlemektir.

Bu çalışmanın planlanması ve uygulanmasında yardımlarını esirgemeyen değerli danışmanım sayın Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN'a, istatistik analizlerinin yapılmasında katkılarını esirgemeyen sayın Doç. Dr. Engin KARADAĞ'a, öğretmen liderliği ölçeğinin hazırlanmasında görüş bildiren sayın Prof. Dr. Selahattin TURAN, Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Prof. Dr. Niyazi CAN'a, Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ ve Prof.Dr.M. Bahaddin ACAT'a teşekkür ederim.

Ayrıca anketlerin uygulanmasında yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma ve yöneticilere teşekkür ederim. Yüksek lisans öğrenimim sırasında her zaman beni destekleyen, azim ve güç kaynağı olan aileme ve sevgili arkadaşlarıma sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Kasım, 2011

Meryem ASLAN

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini ve öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini İnegöl ilçesi merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyini belirlemek için öğretmen liderliği ölçeği, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini belirlemek için sınıf envanterim kullanılmıştır. Öğretmen liderliği ölçeği dört boyuttan, sınıf envanterim beş boyuttan oluşmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok gösterdiği öğretmen liderliği davranışı *bireysel farklılıklara saygılı davranmaktır. Okulla ilgili her türlü etkinlikte aktif rol alırım* ise en az gösterilen davranıştır. Öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili en çok katıldıkları görüş *sınıfim eğlencelidir* iken en az katıldıkları görüş *sınıftaki çoğu öğrenci ödevlerini nasıl yapacağını bilir* olmuştur.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeyinin en yüksek olduğu boyut *öğretim becerileridir*. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinde kademe değişkeninin etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlere katılım düzeyinin en yüksek olduğu boyut *zorluk* olarak saptanmıştır. Öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinin öğrenim görülen kademeye göre farklılaştığı fakat SBS başarısına göre değişiklik göstermediği saptanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliği ölçeği *empati* boyutu davranışlarını gösterme düzeylerinin SBS başarı durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin, öğrencilerin sınıf iklimi *memnuniyet* boyutu düzeylerine göre farklılaştığı saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen Liderliği, Sınıf İklimi

ABSTRACT

The purpose of the study is to investigate, to what extent teachers apply teacher leadership behaviors, the opinions of students about classroom climate and the differences of teacher leadership behaviors according to classroom climate. In this study survey model has been applied. Data were collected from 328 teachers and 360 students who work and study in İnegöl. In this study, Teacher Leadership Scale and My Class Inventory were used as data collecting instrument. Teacher Leadership Scale has four dimensions; My Class Inventory has five dimensions.

According to findings, while the mostly applied teacher leadership behavior is *respecting personal differences*, the least applied is *taking role in every kind of activities about school*. Results show that most students agree that *their class is enjoyable* while most of them don't agree that *almost all students know how to do their homework*.

It is found that, mostly applied teacher leadership behavior dimension is *teaching skill*. It is observed that teachers teaching grade has effect on the level of teacher leadership behaviors.

According to findings, *difficulty* dimension is the one, to which students' agreement level is the highest. It is confirmed that students' opinions about classroom climate are different according to their grade but SBS success doesn't affect their opinions.

It is determined that teachers' level of applying *empathy* dimension differentiates according to SBS success level. In addition to this, it is observed that according to teachers' level of applying teacher leadership behaviors, students *satisfaction* dimension level is changing.

Key words: Teacher Leadership, Classroom Climate

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Problem Cümlesi.....	3
1.3.1. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim.....	6
2.1.1. Eğitimin Tanımı.....	6
2.1.2. Eğitimin Unsurları	7
2.2. Öğretmenlik Mesleği.....	9
2.2.1. Öğretmen Yeterlilikleri.....	10
2.2.2. Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Nitelikleri.....	11
2.2.3. Öğretmenlerin Rollerini.....	13
2.3. Liderlik.....	15
2.4. Öğretmen Liderliği.....	20
2.4.1. Öğretmen Liderliği Tanımları.....	20

2.4.2. Öğretmen Liderliği Özellikleri.....	23
2.5. Sınıf İklimi.....	29
2.5.1. Sınıfın Tanımı.....	29
2.5.2. Sınıf İkliminin Tanımı.....	31

3. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. İlgili Araştırmalar	36
--------------------------------	----

4. BÖLÜM

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli.....	39
4.2. Evren ve Örneklem.....	39
4.3. Veri Toplama Araçları.....	41
4.3.1. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	42
4.3.2. Sınıf Envanterim.....	47
4.4. Verilerin Toplanması.....	49
4.5. Verilerin Çözümlemesi.....	50

5. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

5.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeyleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	51
5.2. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeyleri Hakkındaki Görüşlerinin Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	57
5.3. İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sınıf İklimi İle İlgili Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	58
5.4. Öğrencilerinin Sınıf İklimiyle İlgili Görüşlerinin Kademe Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	66
5.5. Öğrencilerinin Sınıf İklimiyle İlgili Görüşlerinin SBS Başarı Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	67
5.6. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeyleri Hakkındaki Görüşlerinin SBS Başarı Değişkenine Göre İncelenmesine Dair Bulgular.....	68
5.7. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeyleri Hakkındaki Görüşlerinin Öğrencilerin Sınıf İklimi Görüşlerine göre İncelenmesine Dair Bulgular.....	70

6. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Tartışma.....	75
6.2. Öneriler.....	79

KAYNAKÇA.....	81
EK-1 Öğretmen Liderliği Ölçeği.....	89
EK-2 Sınıf envanterim.....	91
Araştırma İçin İzin Belgeleri.....	93

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1. SBS Başarı Durumuna Göre Örnekleme Oluşturan Okullar.....	40
Tablo 4.2. Örneklem Grubunun Öğretim Kademelerine Ait Frekans Ve Yüzde Değerleri.....	41
Tablo 4.3. Örneklem Büyüklükleri.....	41
Tablo 4.4. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Faktör Analizi Sonucu Oluşan Boyutları.....	43
Tablo 4.5. Öğretmen Liderliği Ölçeği Boyutları.....	44
Tablo 4.6. Öğretmen Liderliği ölçeği Cronbach Alfa Değeri.....	45
Tablo 4.7. Öğretmen Liderliği Ölçeği Boyutlarının Cronbach Alfa Değeri.....	45
Tablo 4.8. Öğretmen Liderliği Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları.....	46
Tablo 4.9. Sınıf Envanterim ölçeğinin Geçerliliği Ve Güvenilirliği.....	48
Tablo 4.10. Sınıf Envanterim Cronbach Alfa Değeri.....	49
Tablo 4.11. Sınıf Envanterim Boyutlarının Cronbach Alfa Değeri.....	49

Tablo 5.1. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Ölçeğinin İletişim Etkileşim Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde Ve Frekans Oranları.....	51
Tablo 5.2. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Empati Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde Ve Frekans Oranları.....	52
Tablo 5.3. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Ölçeğinin İşbirliği Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde Ve Frekans Oranları.....	53
Tablo 5.4. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Öğretim Becerileri Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde Ve Frekans Oranları.....	54
Tablo 5.5. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Ölçeğine Verdiği Cevapların Ortalama Değerleri.....	56
Tablo 5.6. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeyleri Hakkındaki Görüşlerinin Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	57
Tablo 5.7. Öğrencilerin Sınıf Envanterim Ölçeğinin Memnuniyet Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde Ve Frekans Oranları.....	58
Tablo 5.8. Öğrencilerin Sınıf Envanterim Ölçeğinin Anlaşmazlık Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde Ve Frekans Oranları	59
Tablo 5.9. Öğrencilerin Sınıf Envanterim Ölçeğinin Rekabet Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde Ve Frekans Oranları.....	61
Tablo 5.10. Öğrencilerin Sınıf Envanterim Ölçeğinin Zorluk Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde Ve Frekans Oranları.....	62

Tablo 5.11 Öğrencilerin Sınıf Envanterim Ölçeğinin Bağlılık Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde Ve Frekans Oranları.....	64
Tablo 5.12. Öğrencilerin Sınıf Envanterim Ölçeğine Verdiği Cevapların Ortalama Değerleri.....	65
Tablo 5.13. Öğrencilerinin Sınıf İklimiyle İlgili Görüşlerinin Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	66
Tablo 5.14. Öğrencilerinin Sınıf İklimiyle İlgili Görüşlerinin SBS Başarı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	67
Tablo 5.15 Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Becerilerini Gösterme Düzeylerinin SBS Başarı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	68
Tablo 5.16 Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Becerilerini Empati Boyutunu Gösterme Düzeylerinin Hangi SBS Başarı Grubuna Göre Farklılaştığına Dair Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 5.17 Öğretmen Liderliği Davranışlarının Gösterilme Düzeyinin Öğrencilerin Sınıf İklimi Ölçeği Memnuniyet Boyutu Hakkındaki Görüşlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	70
Tablo 5.18 Öğretmen Liderliği Davranışlarının Gösterilme Düzeyinin Öğrencilerin Sınıf İklimi Ölçeği Anlaşmazlık Boyutu Hakkındaki Görüşlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	71

Tablo 5.19 Öğretmen Liderliği Davranışlarının Gösterilme Düzeyinin Öğrencilerin Sınıf İklimi Ölçeği Rekabet Boyutu Hakkındaki Görüşlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....72

Tablo 5.20. Öğretmen Liderliği Davranışlarının Gösterilme Düzeyinin Öğrencilerin Sınıf İklimi Ölçeği Bağlılık Boyutu Hakkındaki Görüşlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....73

Tablo 5.21 Öğretmen Liderliği Davranışlarının Gösterilme Düzeyinin Öğrencilerin Sınıf İklimi Ölçeği Zorluk Boyutu Hakkındaki Görüşlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Öğretmen Liderliğinin Birleştirilmiş İşleyiş Şeması.....22

Şekil 2.2. Goleman'ın yeterlilik ve yetenekleriyle on altı öğretmen liderliği göstergesinin kesişimi.....26

Şekil 2.3. Bir Sosyal Sistem Olarak Sınıf.....31

Şekil 2.4: Sınıf İklimini Etkileyen Faktörlere Yönelik Bir Çerçeve.....33

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu ile amacı ve önemi açıklanmış; araştırmanın problemi, alt problemleri ve sınırlılıkları belirtilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar, doğumlarından itibaren kendilerini bir öğrenme süreci içerisinde bulur. İlk önce ailede anne ve babanın etkisinde başlayan öğrenme, daha sonra bireyin çevresinde bulunan kişilerin etkisiyle devam eder. Ancak belli bir yaşa gelindiğinde bu eğitim süreci okullarda istendik, planlı ve amaca uygun olarak düzenlenir.

Okullar sistemli, bir program çerçevesinde, belli bir amaca yönelik eğitim ve öğretim faaliyetleri verilen yerlerdir. Okul, eğitim programı, öğrenci, öğretmen, yönetici, bina ve araç gereçler, çevre öğelerinden oluşur. Bu unsurlar birbirleriyle ilişki içerisinde. Birinde meydana gelecek bir aksaklık diğerlerini olumsuz etkiler. Fakat araştırmalar bu öğeler arasında diğerlerini en çok etkileyen faktörün öğretmen olduğunu göstermiştir. Çünkü eğitim-öğretim sürecini planlayan, yöneten ve değerlendiren kişi öğretmendir. Öğrenciler, öğretmenlerin hazırladığı öğrenme ortamına maruz kalırlar.

Öğretmenin öğrenciye ve eğitime karşı olan tutumu, öğrencilerin okulu, kendilerini ve birbirlerini nasıl algıladıklarına önemli ölçüde etki etkilemektedir. Öğretmenler öğrenmeyi zevkli ya da cezalandırıcı hale getirebilirler; motivasyon ya da korku yaratabilirler; meraklı bir bekleyiş ya da korkuya sebep olabilirler. Öğretmenin kişisel stili ve yaklaşımı, iklimi ve sınıfın atmosferini her şeyden çok etkiler. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin karmaşık olduğu sınıflarda, kişisel ön yargılar ve duygular insan ilişkilerini etkileyen alt değişkenleri gölgeleyebilir. Öğretmenler, öğrencinin uygunsuz bir davranışının evdeki bir sorunun sonucu ya da

ergenlikten kaynaklanabileceğini çabucak anlayabilmelidir. Öğretmenlerin bu davranışların, en azından bir bölümünün, öğretmenin bir dizi tutumu sonucu oluşabileceğini göz önünde bulundurması gerekir. Eğer öğrenciler sınıfı herkesin saygı gördüğü, herkese değer verilen destekçi bir yer olarak görürse, öğrenme faaliyetlerine katılmaya daha istekli olur (Lumsden 1994).

Araştırmacılar, öğretmenlerin sınıf iklimi üzerindeki etkilerine ilişkin birçok faktör (gruplama süreci, öğretmen davranışları, öğretmenin öğrencilere tepkisi, sınıf düzeni, sınıf yönetimi, diğerlerine duyarlılık, destek, istek, tecrübe düzeyi, profesyonel gelişim, ideoloji, öğretim stili, uyum) tanımlamıştır (Chrzanowski,2004). Bu bağlamda öğretmenin eğitim sürecinde üstlendiği roller önem kazanmaktadır. Eğitim sürecinde bu kadar önemli etkiye sahip öğretmenin okul içi ve dışında üstlendiği rollerin eğitimin kalitesine, öğrencilerin gelişimine katkısını belirlemek önem arz etmektedir.

Öğretmen, her şeyden önce bir eğitim uzmanıdır. Öğrenme ile ilgili bütün koşullara karar veren, neyi nasıl hangi materyallerle öğreteceğini ve nasıl değerlendireceğini belirleyen kişidir. Öğretmenin bu konularda karar verebilmek için göz önünde duracağı noktalar vardır. Bunlar, resmi müfredat programı, konu, öğretme ve motive etme, öğrencilerinin beceri ve gereksinimleri ve öğretim hedefleri ile ilgili bilgi ve becerileri olarak sıralanabilir. Öğretmen aynı zamanda bir yöneticidir. Öğrenme ile ilgili bütün koşulları planlar ve düzenler. Öğretmen bir eğitim uzmanı ve yöneticisi olduğu kadar bir danışmandır. Öğretmen her ne kadar bir danışman ve psikolog olarak eğitim almadıysa da, insan davranışlarına karşı hassas bir gözlemci olmak zorundadır. Öğretmenlerin rolleri ne olursa olsun, değişmeyen gerçek, sürekli insanlarla çalışıyor olmasıdır. Bu nedenle öğretmenin insan ilişkilerinde başarılı olması gerekir. Öğretmenin bütün bu görevlerini iyi yapabilmesi için, her şeyden önce etkili bir lider olması gerekir (Aydın,2009).

Günümüzde öğretmenler bilgi aktaran kişi olmaktan çıkıp bilgiyi paylaşan, yol gösteren, öğrencilere örnek olarak eğitim-öğretimi sağlayan kişiler olmuşlardır. Liderlik rolü de öğretmenlerin değişen profiline eklenen niteliklerden biridir. Yeni eğitim anlayışında bilgiyi aktaran öğretmenden çok, öğrenciye, veliye, okul

çevresine ve meslektaşlarına öğrenmede, bireysel ve toplumsal gelişimde ön ayak olabilecek, yol gösterecek lider öğretmen modeli değer kazanmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda eğitim öğretim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenin gösterdiği öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimi üzerindeki etkisini belirlemek bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, İnegöl ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerini hangi düzeyde yerine getirdikleri hakkındaki görüşlerini, bu görüşlerin öğretim kademesine göre değişip değişmediğini, öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinin nasıl olduğunu, bu görüşlerin kademe ve SBS başarısına göre değişip değişmediğini belirlemektir. Ayrıca öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Öğretmenin sadece öğretici olmaktan çıkıp, okul içi ve dışını kapsayan yeni roller edinmesi, öğretmenin liderlik özelliğini gündeme getirmiştir. Eğitimin iki temel parçası olan öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin, eğitim ve öğretim etkinliklerinin büyük bir bölümünün gerçekleştiği sınıf ortamındaki durumu giderek daha fazla önem kazanmıştır. Bu bağlamda öğretmen liderliği özelliklerinin sınıf iklimi üzerinde ne derece etkili olduğunu ortaya koyma amacıyla bir araştırmanın yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri nasıldır ve söz konusu davranışlar sınıf iklimine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.1.Alt Problemler

1. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri hakkındaki görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri hakkındaki görüşleri öğretim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim okulu öğrencilerinin sınıf iklimiyle ilgili görüşleri nasıldır?
4. İlköğretim okulu öğrencilerinin sınıf iklimiyle ilgili görüşleri öğretim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlköğretim Okulu öğrencilerinin sınıf iklimiyle ilgili görüşleri SBS başarısına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri öğrencilerin SBS başarı düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri öğrencilerin sınıf iklimi görüşlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitimde yeni yaklaşımların sağladığı öğrenmeyi öğrenme, etkin öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi kavramların kabul görmesi okulun işlevini değiştirmiştir. Daha önce öğrenme için en önemli kaynak olarak kabul edilen okullar, öğrenmeyi öğrenme ve etkin öğrenme kavramlarının getirilerinin etkisiyle tek kaynak olarak görülmemekte, yaşam boyu öğrenmeye verilen önemle okulların toplumla bütünleşmesi gereken kurumlar olması beklenmektedir.

Okulun işlevinin değişmesinin temelinde öğrenciye kazandırılmak istenen niteliklerin değişmesi de yatmaktadır. Öğrenciye kazandırılmak istenen nitelikler ile birlikte öğretme-öğrenme süreci, öğretmenlerin görevleri ve sorumlulukları da

değişmiştir. Geleneksel anlayışta öğretmen, bilgiye sahip olan ve bilgiyi aktaran kişi olarak görülmekteyken, bilginin elde edilmesinde ve kullanılmasında ortaya çıkan teknolojik gelişmeler, öğretmenin sınıf içerisindeki rolünü de değiştirmiştir. Bilgiye ulaşmadaki bütün teknolojik olanaklara karşın, insan bir yol göstericiye çok daha fazla gereksinim duymaktadır (Karacaoğlu,2008).

Değişen toplumda öğretmene düşen görev ise; öğrencilere liderlik yapmak onların ve okul bireylerinin liderlik davranışları geliştirmelerini sağlamaktır. Eğitim, toplumsal değişme ve dönüşüm sürecinde önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen liderliği yeni olmasa bile gitgide önem kazanan bir kavram haline gelmektedir.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki eğitim ve öğretimle ilgili birçok değişkeni etkilemektedir. Öğretmen davranışları bu anlamda önem taşımaktadır. Değişen eğitim anlayışının öğretmene yüklediği bir özellik olan liderlik de öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiyi etkileyen bir öğretmen davranışdır. Bu bakımdan öğrencilerin sınıfla ilgili genel algılarını ifade eden sınıf iklimi üzerindeki öğretmen liderliğinin etkisini belirleyebilmek, öğretmen liderliğinin eğitim ve öğretim sürecindeki etkisini göstermek açısından önemlidir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın örneklemi 2010-2011 eğitim öğretim yılında İnegöl ilçesi merkez ilköğretim okulu öğrencileri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; eğitimin tanımı, eğitimin unsurları, öğretmenlik mesleği, öğretmenin özellikleri, yeterlilikleri ve rolleri, liderlik konularına değinilmekte, öğretmen liderliği ve sınıf iklimi ile ilgili temel bilgiler yer almaktadır.

2.1. Eğitim

2.1.1 Eğitimin Tanımı

Kelime olarak eğitim; terbiye, talim, uysallaştırma anlamlarına gelir.

Eğitim kavramı, genel olarak bireyin geçmiş yaşantılarını, özel olarak ise gelecek yaşantılarının temelini ifade etmek için kullanılır. Yani; bireyin davranış, tutum, düşünce ve anlayışlarının niteliğini ifade eder.

Literatürde yapılmış bazı önemli eğitim tanımları şunlardır:

- Eğitim; bireylerin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam biçimlerini kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir.
- Eğitim; bireyin yaşadığı toplumda değeri olan yetenek, tutum, ve davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür.
- Eğitim; seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (örneğin okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir.
- Eğitim; önceden saptanmış esaslara göre insan davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir.
- Eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklikler oluşturma sürecidir (Karlı, 2005).

Eğitim tanımlarına bakıldığında bu tanımlarda üç temel özelliğin olduğu görülmektedir:

- Eğitim bir süreçtir.
- Eğitim sürecinde bireyde davranış değişiklikleri meydana gelmektedir.
- Davranış değişikliği bireyin yaşantıları sonucu meydana gelir.

Sonuç olarak eğitim, mevcut toplumsal ve kültürel değerlerin genç kuşaklara aktarıldığı bir süreç, zihinsel gelişim, kişilik geliştirme, mesleki yetiştirme, bireyleri teknolojik becerilerle donatma ve toplumsal-siyasal sistemi sürdürme çabası olarak tanımlanabilir (Kılınç, 2004).

2.1.2. Eğitimin Unsurları

Öğretme öğrenilmesi planlanan etkinliklerin gerçekleştirilmesi işidir. Öğretmen ve öğrenme birbiriyle yakın ve karşılıklı ilişkiler içinde, davranış değişmesini sağlamaya yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Bu değişmelerin planlı ve düzenli olması davranışların istendik olmasına olanak hazırlamakta olup bu alanda başarı öğrencinin neleri öğrenmeye ihtiyaç duyduğu ile bunların nasıl kazanılacağına ilişkin kararların dikkatle alınmasına bağlıdır. Karmaşık bir toplumda öğrenilmesi beklenen davranışlar çok olduğundan bunların kişisel çabayla gerçekleşmesi çok zordur. Bu güçlüğü yenmekte okul özel öneme sahip bir kurum olarak ön plana geçer. Okul bireyler için gerekli davranışları seçmeli ve eğitimi bu seçkin değerler üzerine düzenli bir ortamda kurmalıdır. Böylece öğrenileceklerin belirlenmesi, öğretme işinin de belirlenmesini gerekli kılar. Eğitimi bir sistem olarak ele alan bilim adamları; bu sistemin üç temel ögesinin, öğrenci, öğretmen ve eğitim programları olduğunu belirtmektedir. Bu üç öge eğitim yönlendiren ve biçimlendiren en önemli olgulardır. Eğitimin nitelikli olabilmesi, her düzey ve alanda nitelikli insan gücünü yetiştirilebilmesi, bu öğeler arasındaki ilişkinin uyumlu ve sağlıklı olmasına bağlı görülmektedir (Sümbül, 2006).

İnsanın eğitimi doğumundan ölümüne kadar çeşitli grup ve toplumlar arasında gerçekleşir. Birey aile üyeleriyle, yakın arkadaşları ile doğal çevresiyle ve kitle iletişim araçları ile etkileşim içinde bulunurken çok çeşitli davranışlar öğrenir. Ancak bu öğrenmeler gelişigüze değildir. Birey bu etkileşim sırasında toplumca onaylanan istendik davranışların yanı sıra istenmedik ve yanlış davranışlarda öğrenebilir. Ayrıca modern ve bilgi toplumlarında bireyin yaşamı için gerekli tüm bilgileri informal eğitim yoluyla kazanması mümkün değildir.

Bilgi birikiminin hızla arttığı, uzmanlaşmanın önem kazandığı gelişmiş toplumlarda bireyin belli amaçlar doğrultusunda planlı ve programlı bir biçimde yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu da ancak okullarda sağlanabilir (Erden, 1998).

Okul eğitiminin, eğitim programı, öğrenci, öğretmen, yönetici, bina ve araç gereçler, çevre olmak üzere altı temel ögesi vardır. Birbiriyle etkileşim içinde olan bu öğelerin her biri okul eğitiminin niteliğini etkiler (Karlı, 2005).

Bu öğeler arasında en çok öneme sahip olan öğretmendir. Öğretmen eğitim ve öğretim sisteminde belirleyici unsurdur. Eğitim ve öğretimi planlayan, gerçekleştiren istenilen öğrenme ortamını yaratan eğitim unsuru öğretmendir.

İnsan yetiştirme bilim ve sanatı eğitim ve öğretimdir. Öğretmen eğitim ve öğretim hizmeti yapan, bir iş görendir. Öğretmenlik bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik boyutlu profesyonel statüde bir eğitim mesleğidir. Öğretmen ise insan davranışlarını ve yeteneklerini geliştiren, davranış mühendisi ya da performans mühendisi olan bir meslek adamıdır. Öğretmenlik, bireyin ve toplumun yaşam ve gelişim biçimini şekillendiren önemli bir meslektir. Bu nedenle eğitime anlam veren ve eğitimi işlevsel yapan, etkili ve verimli kılan temel unsurlardan biride öğretmendir (Sönmez, 2001).

Demirel ve Kaya (2006) öğretmenin, öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücünün diğerlerine oranla daha fazla olduğunu çünkü öğrencinin eğitim sırasında öğretmenle ve onun düzenlediği çevre ile etkileşimde bulunduğunu sanılanın tersine sınıf büyüklüğü ve benzeri diğer fiziksel olanakların öğretimin niteliğinin gerçekleştirilmesinde ikinci derecede kaldığını bu açıdan bakıldığında öğrencilerde yaşantı çeşitlerini sağlama bakımından sınıftaki en önemli kişinin öğretmen olduğunu, bir sınıfta süregelen şeylerin çoğu doğrudan veya dolaylı olarak öğretmenle ilgili olduğunu belirtmiştir.

Eskicumalı (2002) öğretmenin, eğitim sisteminin en temel ögesi olduğunu belirtmiştir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleştirilmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin geç kuşaklara aktarılmasında, öğretmenler başrolü oynadığını, öğretmenlerin toplumun gerçek mimarları ve insan kişiliğini şekillendiren sanatkârlar olduğunu söylemiştir.

Eğitim-öğretim sisteminin öğelerinden en önemlisi olarak görölen öğretmenin diğer eğitim unsurlarını etkileme gücü oldukça fazladır. Bu bağlamda öğretmelik mesleğinin tanımı, ilkeleri ve öğretmenin rolleri önem kazanmaktadır.

2.2. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik Türk Dil Kurumu sözlüğünde resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse. Bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan kimse olarak tanımlanmıştır (TDK,2011).

Öğretmen, en genel tanımıyla öğrenmeye rehberlik eden kişidir. Öğretmen öğrenme sürecinde öğrenciye eğitim ve öğretim ortamını hazırlayan eğitim sisteminin en önemli parçalarından biridir. Öğretmenin bir takım özelliklere sahip olması, belli eğitimlerden geçmesi, öğretmenlik mesleği uzmanlık bilgisine sahip olması gerekir.

Öğretmenlik mesleğinin temel ilkeleri şunlardır (Gündüz, 2003):

Uzmanlık: Öğretmenlik mesleği alanında girişimci, araştırmacı, yaratıcı uzman elemanlar yetiştirmek hedef alınarak programlar geliştirilmelidir.

Boyutlar arası denge: Bireysel ve toplumsal yaşantı için gerekli olan öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bireysel mükemmellik, sosyal olgunluk ve ekonomik etkililik boyutlarının dengeli ve tutarlı bir biçimde geliştirilmesi esas alınmalıdır.

Çok boyutluluk: Meslek adamlarının çok boyutlu rol ve görevleri, mesleğin etik kuralları, karmaşık yapısı, öğrenme-öğretme durumlarının çeşitliliği, meslek bilincinin önemi, mesleğin rol ve statüsünün belirlenmesinde dikkate alınmalıdır.

Toplumsallaşma: Mesleki hazırlık ve uygulama ortamında meslek elemanlarına toplumun beşeri kurumları, moral örüntüleri, idealleri, değerleri, gelenek ve görenekleri ile ilgili anlayış ve davranışlar oluşturabilecek yaşantı ortamı sağlanmalıdır.

Profesyonellik: Öğretmenlik mesleğinin profesyonel ya da yarı profesyonel bir meslek olma durumu tartışılmaktadır.

Yeterlik: Alanda mesleki rollerin gerektirdiği rolleri geliştirme olanaklarına, mesleki becerileri geliştirme etkinliklerine ve gerekli uygulama deneyimlerine önem verilmelidir.

Deneyim: Meslekte öğretmenin uzmanlaşacağı öğretim alanında konuyu tüm boyutlarıyla özümseyebilmesi ve bu alanda etkili bir öğretimi gerçekleştirebilecek bilgi, beceri ve deneyime sahip olabilmesi esas alınmalıdır.

Eğitimde süreklilik: Meslek alanındaki her çeşit personelin kaliteli ve sürekli eğitimi esas alınmalıdır.

Yapılandırma: Mesleğin çağdaş, demokratik devlet esasları ve toplumsal yapı niteliklerine uygun olarak yapılandırılması esas alınmalıdır.

İşbirliği: Mesleki etkinliklerde eğitim örgütleri ile diğer toplumsal ve ekonomik örgütler arasında yakın işbirliği ve ortak çaba esas olmalıdır.

Kaynakların etkili kullanımı: Alanda mali olanakların ve finansman kaynaklarının çeşitliliğine, yeterliliğine etkili ve verimli kullanımına özen gösterilmelidir.

2.2.1.Öğretmenlerin Yeterlilikleri

Profesyonel yeterlilik kavramı başarılı bir mesleki yeterlilik için gerekli olan bir dizi önkoşulu ifade eder. Bu önkoşullar mesleğin gelişimi sırasında biçimlenir. Ancak asıl yeterlilik öğretmenlik mesleğinin başlangıcında sürekli bulunmalı ve daha sonra geliştirilmelidir. Öğretmenin profesyonel yeterliliği bir dizi süreçten sonra oluşur. Bunlar şöyle sıralanabilir (Sümbül,2006,s.352):

- Hizmet -içi ve başlangıç eğitiminin bir parçası olarak kuramsal hazırlık,
- Stajyer öğretmenlik uygulama eğitiminden ve okuldaki stajdan elde edilen deneyim,
- Deneyimli öğretmenlerin derslerini izlemeleri, okul müdürü ve öğrencilerin değerlendirmeleri ve bir video ile geri bildirim alarak mikro öğretim yolu

Mesleki yeterliliğin öğeleri vardır: bunlar; kişisel yeterlilik, alan yeterliliği ve eğitsel yeterliliktir.

Yeterlilik, mesleki yönden, bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilmesi için sahip olunması gereken özellikleri (bilgi, beceri ve tutumlar) ifade eder. Öğretmenlerin yeterlilik alanlarıyla ilgili ayrıntılı bazı sınıflamalar yapılmakta ise de öteden beri gelen olarak bu alanlar, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır (Şişman,2009).

Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterlilikleriyle ilgili bazı ölçütler belirlemiştir. Milli eğitim bakanlığı gerçekleştirdiği çalışma sonunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi şeklinde belirtmiştir. Belirlenen altı ana yeterlilik alanı şunlardır (MEB,2006):

- a. Kişisel ve mesleki değerler
- b. Öğrenciyi tanıma
- c. Öğretmen öğrenme süreci
- d. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
- e. Okul, aile ve toplum ilişkileri
- f. Program içerik bilgisi

Yüksek öğretim kurulu tarafından belirlenen yeterlilikler ise şöyle sınıflandırılmıştır:

1. Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlilikler
2. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlilikler
3. Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma
4. Tamamlayıcı mesleki yeterlilikler

2.2.2. Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Nitelikleri

Öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler hakkında bir çok araştırma yapılmış ve bu araştırmalar sonucu farklı kişilik özellikleri üzerinde durulmuştur. Aşağıda genellikle tüm eğitimciler tarafından kabul gören, bir öğretmende bulunması gereken en önemli kişilik özellikleri özetlenmeye çalışılmıştır (Erden, 1998):

- Hoşgörülü ve sabırlı olma
- Açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olma
- Sevecen, anlayışlı ve esprili olma

- Yüksek başarı beklentisi
- Cesaretlendirici ve destekleyici olma

Bunu yanında öğretmenlerin temel görevi öğrenmeyi sağlamaktır.

Eskicumalı (2002), öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel ve mesleki nitelikleri şöyle özetlemiştir:

Kişisel özellikleri ise şöyledir;

- Öğretmenlik bir sevgi mesleğidir.
- Öğretmenlik mesleği iyi iletişim becerilerine sahip olmayı gerektirir.
- Öğretmenlikte sağlam bir karakter ve örnek bir kişilik esastır.
- Öğretmen fikirlerinde, duygularında ve özel yaşamında ölçülü, dengeli ve güven verici olmalıdır.

Mesleki özellikler;

- Öğretmenlik mesleği genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyonla ilgili yeterlilikler gerektirir.
- Ayrıca öğretmenlerin, öğretme görevi yanında idare ve yönetim görevleri de vardır
- Öğrencilerin yanında öğrenci velilerine ve topluma karşı sorumlulukları vardır.

Sünbül(2005), öğretmenin mesleki özelliklerini; alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, öğretim sürecini planlama olmak üzere üç başlık altında incelemiştir

Kişisel özellikleri ise:

- Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma
- Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma
- Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme
- Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma
- Yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilme:
- Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme:
- Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme:
- Araştırmacı bir yapıya sahip olma
- Yüksek başarı beklentisi şeklinde özetlemiştir.

2.2.3. Öğretmenlerin Rollerini

Öğretmenin eğitim öğretim üzerindeki etkisi onun üstlendiği rolleri önemli kılmaktadır. Öğretmen okul içi ve dışında değişik rollere sahiptir. Sumbül (2006), öğretmenin rollerini sınıf etkinlikleri bakımından roller, öğretim sürecindeki roller ve öğrenci merkezli roller olarak aşağıdaki gibi gruplandırmıştır. Öğrenmeyi etkileşim süreci olarak ele alanlar, öğretmenin rolüyle ilgili davranışlarını sınıf etkinlikleri bakımından şu şekilde sıralamışlardır:

- Öğrencileri güdülemek
- Sınıf etkinliklerini planlamak
- Öğrencilere bilgi vermek
- Öğrencileri disipline sokmak
- Öğrencilere danışmanlık yapmak

Öğretim etkinliklerini okul içi ve dışındaki öğeleriyle bir bütün olarak görenler, öğretmenin öğretim sürecindeki rollerini şu şekilde sıralamıştır:

- Kendini bir birey olarak en iyi şekilde yetiştirme
- Okuldaki idare ve diğer görevlilerle dayanışma içerisinde çalışma
- Ailelerle işbirliği yapma
- Öğrencilerin tüm gelişmelerini desteklemek ve kavramlarını kolaylaştırmak için uygun olan öğrenme çevresini yaratma
- Öğrenmeyi zenginleştirme
- Sınıfı bir araştırma laboratuvarı gibi kullanma
- Program geliştirme çalışmalarına katılma
- İdari işlere yardımcı olma
- Mesleki yönde lider olma

Öğretmen rollerini öğrencilerle ve öğrenme süreciyle ilişkilendirenler de vardır. Bunlar; öğretmenin rollerini öğrenci merkezli olarak altı basamakta ele almışlardır.

- Öğrenmeyi sağlama
- Sınıf yönetimi
- Değerlendirme
- Güven verme

- Mesleksel ustalık
- Topluluk lideri ve aile üyeliği

Öğretmenin rolü, okuldaki ve çevredeki rolü olarak iki grupta incelenebilir. Öğretmenin okuldaki rolü bilgi yayıcılık, disiplinlilik, liderlik, ana baba rolü, yargıçlık ve nasihatçılıktır. Öğretmenin çevresel rolleri ise, çevre kalkınmasına katılma, yeni düşünceleri yayma, kültürlü, zarif, kibar kişiliği ile örnek olma, idealist davranma gibi rollerdir (Sarpkaya, 2010).

(Karşlı,2005; Şişman,2009; Celep,2005) Öğretmenin rolleri şöyle sıralanmıştır:

1. Temsilcilik
2. Liderlik
3. Bilgi kaynaklığı
4. Arabuluculuk
5. Hakemlik
6. Yargıçlık
7. Eğiticilik/disiplinlilik
8. Ana-babalık
9. Rehberlik/sırdaşlık
10. Danışmanlık/nasihatçılık
11. Yöneticilik
12. Öğreticilik
13. Araştırma uzmanlığı
14. Girişimcilik
15. Toplumsal davranış becerileri
16. İşbirliği
17. Yönetim
18. Uzlaştırıcılık
19. Toplumsal yabancılık
20. Çevre kalkınmasına katılma
21. Çevre lideri
22. Ahlak savunuculuğu

23. Kültürlülük

24. Çocuk eğitim uzmanı

Yukarıdaki öğretmen rolleri incelendiğinde öğretmenin çevre lideri, topluluk lideri gibi liderlik rollerini üstlendiği görülmektedir. Demirbolat(2003) öğretmenin eğitim uzmanı, yönetici, danışman gibi roller üstlendiğini ancak bütün bunları etkili kullanmak için öncelikle etkili bir lider olması gerektiğini belirtmiştir. Bir öğretmenin liderlik özelliklerine sahip olmasının öğretmenlik statüsüne ilişkin sahip olduğu alışılmış yasal yetkiler dışında özel bir bilinç ve anlayışla hareket etmeyi bilmesini gerektirdiğini vurgulamıştır.

Günümüzde bilgiye ulaşmanın birçok yolu vardır ve bilgiye ulaşmak gitgide kolaylaşmaktadır. Teknolojinin gelişmesi, haberleşmenin hızlanması ve bilgi kaynaklarının artması öğretmeni tek bilgi kaynağı ve aktarıcısı olmaktan çıkarmıştır. Böylece bilgiyi aktaran öğretmen tipinden çok öğrenciye bilgiye ulaşma yollarını gösterebilen, yorumlama yeteneğini geliştiren, bilginin transferinde yol gösterici olan lider öğretmen tipi önem kazanmaya başlamıştır. Bu bağlamda liderliğin ne anlama geldiği, öğretmen liderliğinin tanımı ve özellikleri öğretmenin liderlik rolünün kavranması ve öneminin anlaşılması giderek daha çok araştırılan kavramlar haline gelmiştir.

2.3. Liderlik

İnsan gruplarının içinde diğerlerini ikna edebilecek, onları belli hedeflere yönlendirecek insanlara ihtiyaç vardır. Gerçekten de, tarihin her döneminde insanlar sosyal bir varlık olmaktan ileri gelen doğaları gereği liderlere her zaman ihtiyaç duymuşlardır. Bireyler amaçlarını gerçekleştirebilecekleri ve aynı zamanda içinde buldukları insan grubunda amaçlarıyla çatışmayacak ya da ters düşmeyecek ortamlara sahip olmayı arzularlar. Ancak, bütün bu çabaların sistematik bir biçimde gelişim göstermesi, belirli amaçlara ulaşmayı arzulayan bu bireylerin koordineli ve belli prensiplere bağlı olarak hareket etmesini gerektirir. Topluların ya da

örgütlerin liderlere her yerde ve her zaman ihtiyaç duydukları ve duyacakları kaçınılmaz bir gerçektir (Bayrak'tan aktaran; Gül 2010).

Liderlik, sosyal bilimlerin ortak inceleme konularından biri olmasına karşılık, liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı dayanağı oluşmamıştır. Liderlik, farklı bakış açılarından yaklaşıldığında ve bakıldığında farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir olgudur. Liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve is yaşamıyla ilgili bir kavram olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir olgu olmaktadır (Şişman, 2002).

Liderlikle ilgili yapılan çalışmalar, hiçbir zaman, örneğin kimya bilimindeki gibi bir kesinlik taşımaz. Bunun bir sebebi, sosyal dünya, fiziksel dünya kadar düzenli ve kurallara göre işleyen bir dünya değildir; ne de kurallara karşı o denli hassastır. Bir diğer sebebiyle –katı, sıvı ve gazların aksine- asla bir örnek ve tahmin edilebilir olmamalarıdır (Bennis,1999).

Liderlik alanında birçok çalışma yapılmış ve her biri farklı özellikler barındıran birçok liderlik ve lider tanımı ortaya konmuştur. Liderlik kelimesi, dünya literatürüne 14. yüzyılda girmiştir. Araştırmacılar, liderliğin tanımını daha çok kendi kişisel perspektiflerine ve önem verdikleri olgulara göre yapmışlardır. 1950'ler de yoğunlaşmaya başlayan liderlik araştırmalarıyla birlikte birçok tanım yapılmaya başlanmıştır. Bu tanımların bazıları şu şekilde sıralanabilir (Değer,2007):

- Liderlik, ortak bir amaca doğru grubun davranışlarını yönlendirmek için, bireyin yapmış olduğu davranışların tümüdür.
- Liderlik, karşılıklı davranış ve fikir birliği ile yapıyı harekete geçirmek ve bu hareketi devam ettirmektir.
- Liderlik amaçları gerçekleştirmek için uğraşanları duruma göre uyarlayıcı, onların sorunlarını yanıtlayıcı bir roldür.
- Liderlik, örgütlenmiş bir grubu, belli bir amacı yerine getirmek maksadıyla insan davranışlarını etkileme faaliyetidir.

Çelik (2000), ise önemli görülen bazı liderlik tanımlarını aşağıdaki gibi vermiştir:

- Grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass).
- Görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis ve Nanus).
- Lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir (Graen).
- Güçlü bir etkidir (Argyris).
- Etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni).
- İzleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır (Zalenzik).
- Sosyal hareketlerin odağında olabilmektir (C. H. Cooley).
- Sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde, grupta bir kişinin ön plana çıkmasıdır (E. F. Mumford).
- Tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya koyabilmektir (F. W. Blackmar).
- En az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir (E. L. Munson).
- Grubun işbirliğine özel bir anlam verebilmektir (F. S. Chapin).
- Grup üyelerinin gereksinimlerini ve isteklerini fark ederek; enerjilerini bu gereksinimleri ve istekleri karşılamaya yönlendirmektir (L. L. Bernard).
- İnsanları, ikna ederek; onlara istediklerini yaptırabilme sanatıdır (C. M. Bundel).
- Hayranlık duyulan kişilik özelliklerinin pek çoğuna sahip olduğunu ortaya koyabilmektir (C. E. Kilbourne).

Liderlik; belirli şartlar altında, belirli kişisel ve grup amaçlarını belirleme ve belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için, bir kimsenin başkalarının davranışlarını ve faaliyetlerini gönüllülüğü sağlamak suretiyle etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir. Lider ise başkalarını belirli bir amaç doğrultusunda davranmaya yönelten, etkileyen kişidir. Lider başkalarının davranışlarını etkilerken kullandığı güce

doğuştan sahip olabileceği gibi, izleyiciler açısından son derece değerli olan birtakım kişisel özelliklerden kaynaklanan karizmatik yönüyle de sahip olabilir (Bakan, 2004).

Lider grubun bir üyesidir ve bireylerin paylaştığı amaçları gerçekleştirmeyi kolaylaştırıcı etkileşim yollarının geliştirilmesine yardım eder. John Hemphill'e göre, liderlikle ilişkisi olan grup özellikleri, grup üyelerinin duyumsadıkları birlik, beraberlik ile grup üyeliğinden sağladıkları doyum duygusudur. Liderlik özünde bir statü değil, etkileşimin bir ürünüdür. Liderliği yapısı önceden belirlenemez. Grup üyelerinin, etkileşim örüntülerinin benzersizliği, farklı amaçlar ve araçlar, gruplar üzerindeki farklı iç ve dış baskılar her grup için farklı liderler yaratacaktır. Bireyin grup içindeki liderliği, grubun o bireye ilişkin algısına bağlı olduğu kadar bireyin liderlik eylemine ve kendi rolüne ilişkin algısına da bağlıdır (Demirbolat, 2001).

Fakat her tanım liderlik konusunda farklı konum ve derecede vurgulamaya dikkat çeker. Sosyo-politik gruptaki tanımlar da, farklı derecede vurgulamalarla, liderlik formülüne insan, süreçler ve sistem parçalarını dâhil etme eğilimindedir. Bu temel öğelerin her biri liderliği tanımlayan önemli değişkenlere sahiptir. Örneğin, davranış özelliklerinin kendine özgü niteliklerinin varoluşu insan üzerinde yoğunlaşır. Uyuma zorlama veya ikna etme sanatı süreçler üzerinde odaklanır. Formal ve informal yapının, ayırıcı problem durumlarının (personel yeterliği, görev karmaşıklığı) veya dıştaki örgütsel çevrenin varlığı sistemler parçasını vurgular (Hanson, 1991).

Lider ve liderlikle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan her biri liderliğe farklı bir bakış açısından yaklaşmıştır. Fakat birçok tanımda liderde bulunması gereken özelliklere, durumlara değinilmiştir. Bennis(1999) bir liderde bulunması gereken özellikleri şöyle özetlemiştir:

- Liderliğin ilk temel malzemesi vizyonun rehberliğidir. Bir lider hem kişisel, hemde mesleki olarak ne yapmak istediğini çok iyi bilir ve engellere rağmen bunda ısrar edebilecek güce sahiptir.
- Liderliğin ikinci temel malzemesi tutkudur. Hayatın vaat ettiklerine karşı ve bunun yanı sıra bir işe, mesleğe, bir eylemler bütününe karşı duyulan tutku.

Lider yaptığı bir şeyi seven kişidir. Tolstoy, umutların uyanık insanın rüyası olduğunu söyler. Umutsuz hayatta kalmak ve bir ilerleme göstermek mümkün değildir. Kendi tutkularını başkalarına da bulaştırabilen bir lider, diğer insanlara umut ve ilham kaynağı olur.

- Liderliğin bir başka temel malzemesi de bütünlüktür. Bütünlük kavramı: kendini tanımak, içtenlik ve olgunluk olarak üçe ayrılabilir.
- Liderliğin diğer iki malzemesi de merak ve meydan okumadır. Lider her şeyi merak eder, öğrenebileceği kadar çok şey öğrenmek ister, risk almaktan ve yeni şeyler denemekten çekinmez. Yenilmekten korkmaz ve yaptığı hatalardan bir şeyler öğrenebileceğini bildiği için onları sahiplenir.

Can(2007) ise gerçek liderde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Uzun dönemle ilgilidir, geleceği görür.
- Yenilik ve değişimi araştırır, risk almayı ve yaratıcılığı teşvik eder.
- Kendisini tüm kadro ile beraber değerlendirir, duyarlı olmaya çalışır.
- Görüşleri, alışkanlıkları, bir durumun belli bir kısmını değil, bütünü vurgular.
- Şimdi ve gelecekte yapacakları konusunda hırslıdır.
- Diğerlerini motive eder, mantık ve motivasyonun gereğine inanır.
- Kalplere hitap etmeyi bilir, iyimser ve umutludur.
- Seçenekleri çoğaltma eğilimindedir ve ortak paydalarda birleşmeyi hedefler.
- Stratejik düşünmeyi teşvik eder ve doğru işler gerçekleştirir.

Kısaca liderlik süreci; lider, izleyiciler ve koşullar arasındaki ilişkilerden oluşan karmaşık bir süreçtir. Liderlik sadece belli kurumların başında bulunan üst düzey yöneticilerin sahip olduğu bir güç değildir. Liderlik süreci değişik boyutlar, kapsam ve kalıplara sahip olabilir.

2.4. Öğretmen Liderliği

2.4.1. Öğretmen Liderliği Tanımları

Liderlik, öğretmenlerin rollerinden birisi olup liderlik öğretmen liderliği davranışları ise öğretmenlerin kişisel, mesleki nitelikleri ve sahip olunması gereken yeterliklerle uyum göstermektedir.

Öğretmen liderliği elbette yeni bir kavram değildir. Öğretmenler uzun zamandır takım lideri, bölüm başkanı, birlik lideri ve program geliştiricisi rollerini üstlenmişlerdir. Fakat öğretmenler bu rollerde karar verici ya da değişimi başlatıcı olmaktan çok temsilci olmuşlardır. Son zamanlarda okul gelişimi ve değişimi üzerine yapılan çalışmalar liderliği de içeren değişik ve güçlü öğretmen rollerini ortaya çıkarmıştır. (Harris ve Muijs,2005)

Öğretmen okul ve sınıf içinde bazı rollere sahiptir. Bu rollerden biriside liderliktir. Tam bir tanımının verilememesi, öğretmen liderliğini geniş aktivite, rol ve davranış alanları açısından kaçınılmaz şekilde etkilemiştir. Sonuçta öğretmen liderliği için, sık sık farklı yerlerde farklı anlamlara gelen “şemsiye ibaresi” kullanılmıştır. Öğretmenliğin okulun tüm etkinliklerini kuşatan işlevlerine yer verilmiştir (Moller’den aktaran; Can, 2006)

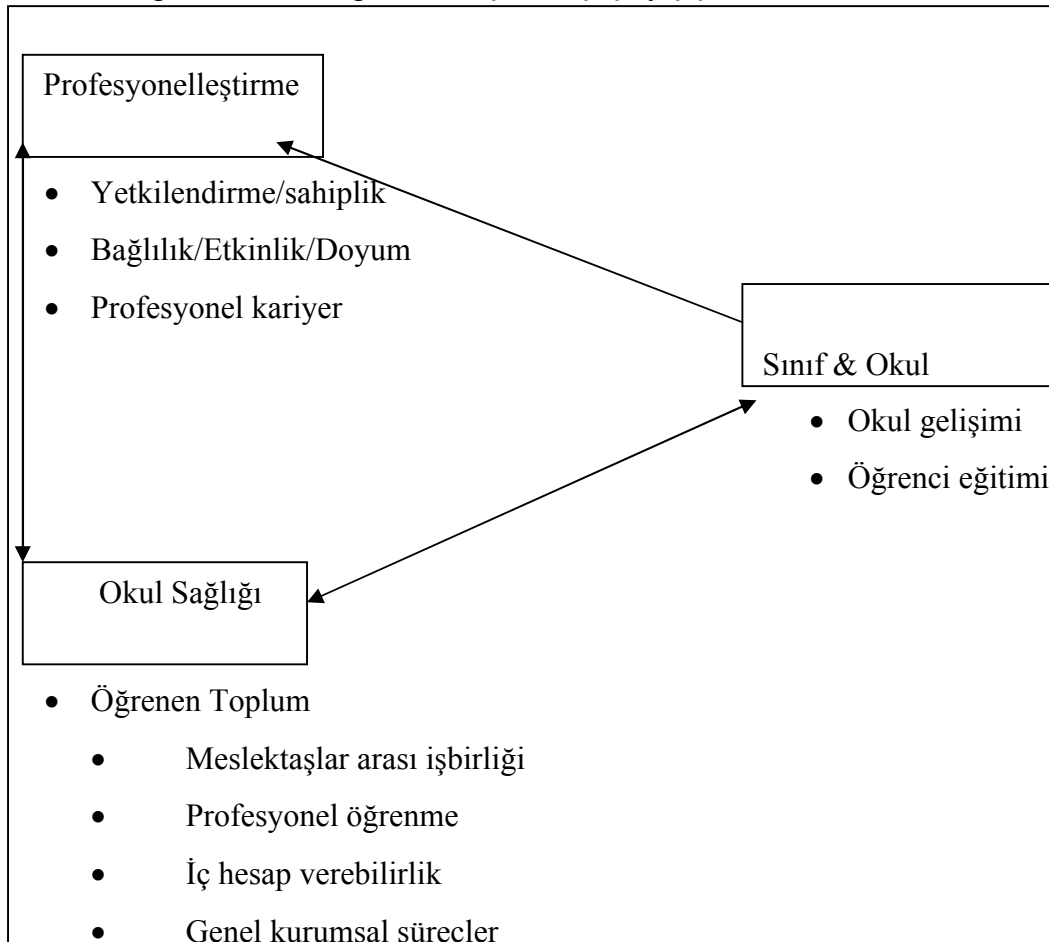
Murphy (2005) öğretmen liderliği ile ilgili yapılmış bazı tanımları şöyle sıralamıştır:

- Öğretmen liderler okul ortamında hem öğrencilerin hem de yetişkinlerin davranışlarını etkileyen öğretmenlerdir (Brownlee,1979).
- Öğretmen liderler sınıftaki problemleri çözmek için teknik bilgi ve yeni şeyler öğrenmeye olan istekleriyle diğerlerini cesaretlendirmeyi başarabilenler olarak tanımlanırlar (Rosenholtz,1989).
- Lider öğretmen, okulda hem öğretmen hem yetişkinleri etkileyen kişidir. Öğretmen liderliği öğretmenlerin birbiriyle olan yardımıyla ilgilidir, bu sayede öğretmenler öğrencilere daha iyi yardım eder ve okulun amaçlarına erişmek kolaylaşır (Pellicer ve Anderson,1995).
- Öğretmen liderliği genel anlamda ortak eğitim hedeflerine ve kamu yararına ulaşmayı sağlayan gelişen bir eğitim ve değişim için insanları etkileyen profesyonel bağlılık ve süreç olarak tanımlanabilir (Forster,1997).

- Öğretmen liderliği ; Olumlu davranışlara ve azime örnek olmayı, okulun gelişimine yarar sağlayacak bütün işlere zaman ayırmayı, öğrenmeyi etkinleştirmek için pedagojik anlamda diğer öğretmenlerle çalışmayı ve bu yaptıkları için saygı duyulmayı, tebrik edilmeyi içerir.
- Öğretmen liderliği meslektaşlarına profesyonel gelişim sağlayacak, toplumu yada toplum tutumunu etkileyecek, ya da sınıfta meydana gelen değişikliklerle toplum tutumu arasında bağ kurabilecek açık veya gizli sorumluluğu içeren öğretmenlerin sınıf dışında üstlendiği görevler olarak tanımlanabilir (Miller vd. ,2000).

Murphy (2005), Smylie'nin (1992) öğretmen liderliğini tanımlayan DNA sarmalını kurumsal amaçlar için -öğretimde profesyonelleşme, kurum olarak okulun güçlendirilmesi ve okul ve sınıf gelişimine destek - olarak birbirine bağlı üç bölüme ayırmıştır. Bu şema Şekil 2.1'de gösterilmiştir.

Şekil 2.1. Öğretmen Liderliğinin Birleştirilmiş İşleyiş Şeması



Kaynak: Murphy,2005, s.51

Little (1990), öğretmen liderliği kavramını tanımlamanın ölçütlerine yer vermiştir. İlk ölçüt, okul sınırları ve toplum içerisinde sosyal bağlantılar kurmak açısından öğretmenlerin çalışma yöntemleri ile ilgilidir. Bu rol, okul içerisinde ilişkiler kurmayı ve öğretmenler arasındaki anlamlı gelişimi sağlayacak fırsatları bir lider kadar gerçekleştirmeyi, öğretmen merkezli bir sorumluluk olarak görmektedir. Öğretmen liderliği rolünün ikinci bir ölçütü, eğitimsel uygulamaların incelenmesini teşvik etmek için öğretmenlerin diğer öğretmenlerle birlikte çalıştığı katılımcı liderliğe odaklanmaktadır. Okul gelişiminde öğretmen liderliğinin üçüncü bir ölçütü, aracı roldür. Literatür, öğretmen liderlerin yüksek seviyelerde eğitimsel uzmanlık sergilemeleri nedeniyle önemli eğitimsel uzmanlık ve bilgi kaynakları olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmen liderliği rolünün sonuncu ve muhtemelen en önemli ölçütü,

karşılıklı öğrenme vasıtasıyla her öğretmenle yakın ilişkiler oluşturmaktır. Veriler, lider olarak öğretmenlerin, meslektaşları ile güven ve dostluklar oluşturduklarını, somut ilişkiler kurduklarını ve bu ilişkilerle okul kültürünü etkilediklerini göstermektedir (Little'dan aktaran; Can, 2007).

Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğrencileri isteyerek, katılarak ve paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltebilme becerisidir. Öğretmen liderler öğrencilerle birlikte öğretim vizyonunu paylaşabilen, bunun öğretimsel gereklerini planlara yansıtarak ve benimseterek gerçekleştiren kişilerdir. Öğretmenin bir lider olarak, formal öğretimsel ilişkileri informal ilişkilerle destekleyerek, öğrencilere güvenerek ve güven vererek, sınıfta bir rehber, koordinatör ve danışman rollerini oynayabilmesi gerekir (Can, 2006b)

2.4.2. Öğretmen Liderliği Özellikleri

Lider olarak öğretmen, kişilerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterir. Bu özellikler aynı zamanda etkililiğin de temel göstergelerini oluşturur. Lider olarak öğretmen, vizyon geliştirme ve tüm öğrencilerin gelişimine ve bireysel farklılıklarına uygun öğrenme yaşantıları düzenleme sorumluluğuna sahiptir. Öğretmenler, okul çapındaki etkinliklere katılarak, okulu geliştirici projeler hazırlayarak, tüm öğretim etkinliklerini öğrencilerle birlikte planlayıp, paylaşarak; öğrencilerin öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine fırsatlar vererek, performanslarını artırabilecek düşünce ve davranışlarının gerçekleşmesini destekleyerek, etkili öğretmenlik davranışlarını, aynı zamanda liderlik davranışlarını göstermiş olurlar (Can,2009).

Etkili bir lider olabilmek için aynı ortamda bulunanlara güven vermek, vizyon geliştirmek, soğukkanlı olmak, risk almak, uzman olmak, farklılıklara önem vermek ve basitleştirmek, temel davranışlar olarak görülmektedir (Can, 2008). Öğretmen liderlerinde sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Bunların en başında iyi bir öğretmen olmak gelir. Diğer özellikler kişiler arası iletişim becerilerine sahip olmak, grup çalışmaları yapabilmek, sunum becerilerine sahip olmak, değişime açık olmak,

rahat, sabırlı, düzenli, güven verici olmak, elindeki kaynakları kullanabilmek olarak sıralanabilir.

Liderliği etkili kılabilecek öğretmen rolleriyle ilişkili bazı becerilerin açılımı ise aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Dimock ve Mc Gree, 1995):

- Açık bir vizyonu teşvik etmek,
- Değişime önyak olmak,
- Engeller karşısında direnmek,
- Eylem ve süreçlerde sabırlı olmak,
- Kurum içinde takım ruhu oluşturmak,
- Diğer öğretmenler için destek ve teşvik sağlamak,
- Program başarılarını fark etmek ve kutlamak,
- Program uyarlamaları, gelişmeleri ve analizleri yapmak,
- Becerileri oluşturmak için yaz programı gibi alternatif stratejiler kullanmak,
- Toplum ve aile desteği sağlamak.

Lider öğretmenler; öğretim, özel ilgi, destek, profesyonel gelişim, karar verme, program geliştirmede gibi görevlerde yer alırlar. Öğretmen liderliğiyle ilgili beceri alanları ise, grup liderliği becerileri, kişisel beceriler ve problem çözme becerileri olarak üç grupta toplanabilir.

Harrison ve Killion (2007) öğretmen liderlerin gerçekleştirmesi gereken en az on rol tanımlamıştır. Öğretmenler, öğretim ya da program uzmanı, öğretim kolaylaştırıcı, bilgi koçu, bilgi kaynağı, sınıfta yardımcı, değişime öncü, okul lideri olarak görev yaparlar ya da kendileri öğrenen olarak liderlik yapabilirler. ‘Tanımlanan bu rollerin dışında, öğretmen liderler, okul kültürünü geliştirirler, öğrenmeyi geliştirirler ve meslektaşlarını etkilerler’ (Ault,2009).

Crowther (2009) öğretmen liderliği ile ilgili özelliklerin ana hatlarını şöyle özetlemiştir; Öğretmen liderler:

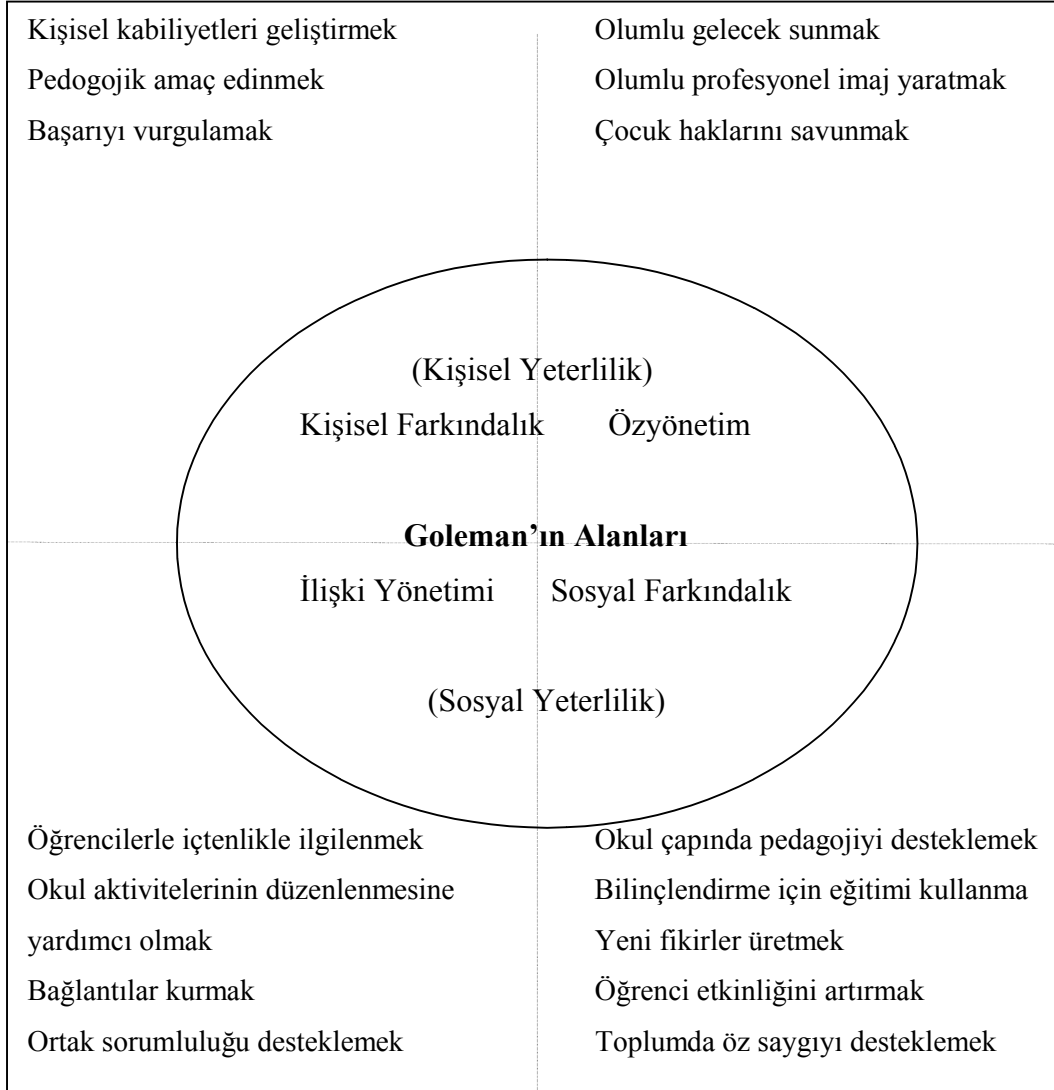
- Öğrencilerin geleceği hakkında olumlu düşünerek
Öğretmenlerin ‘değişim yaratan profesyoneller’ imajına katkıda bulunarak iyi bir yaşam için inanç verirler.
- Okul çapında, paylaşımcı bir pedagoji yaklaşımını destekleyerek
Uzman eğitime, karmaşık konularda bilinçlendirme olarak yaklaşarak

Meslektaşlarının çalışma ve konuşmalarında yeni fikirler üreterek toplumun öğrenmesini kolaylaştırırlar.

- Öğrencilerin yaşamlarıyla içten bir şekilde ilgilenerek
Kişisel öğretim yetenek ve becerilerini geliştirerek
Pedagoji uygulamalarına özen göstererek pedagojik alanda uzmanlaşmaya çalışırlar.
- Özellikle dışlanmış ve mağdur birey ya da gruplara destek olarak yöneticilerle eşitlik, doğruluk ve adalet konularına çözüm bulmak için çalışarak çocukların gelişim dönemlerine uygun bir dil geliştirerek okul kültüründeki ve yapısındaki engellere karşı dururlar.
- Müdürle, yöneticilerle ve diğer öğretmenlerle okulun vizyonu, değerleri, pedagojik uygulamaları ve profesyonel öğrenme aktiviteleri arasında etkileşim sağlayan projeler geliştirerek
Dış yardım kollarını geliştirerek fikirleri uzun soluklu fiillere dönüştürürler.
- Yüksek başarı ve beklentiyi vurgulayan fırsatlar yaratarak
Okul çapında sorunlarda grup sorumluluğu yaratarak başarı hissini geliştirirler.

Crowther (2009), çalışmaları sonucu ortaya çıkan Goleman'ın duygusal zekâsındaki iki alan ve bunlarla ilgili iki yeterlilik ve yetenekle eşleşen altı madde ve on altı göstergiyi Şekil 2.2 deki öğretmen liderliği taslağında göstermiştir.

Şekil 2.2. Goleman'ın yeterlilik ve yetenekleriyle on altı öğretmen liderliği göstergesinin kesişimi



Kaynak: Crowther, 2009, s.35

Katzenmeyer & Moller (2001) öğretmen liderliği rollerinin üç liderlik fonksiyonu içinde gruplaştığını belirtmiştir. Birincisi öğretmen lider meslektaşlarına ya da öğrencilere sorumluluklarını yerine getirmeleri için liderlik edebilir. İkincisi öğretmen liderliğinin amacı okul içinde veya dışında yürütülen görevlere katkı sağlamak olabilir. Son olarak öğretmen liderler okul içi veya dışı yönetim ve karar vermede görev alabilirler.

Krisko (2001) öğretmen liderliği potansiyel tanıtım üzerine yaptığı çalışmada; öğretmen liderliği geleneksel öğretmen rolü ötesinde gelişen lider öğretmenlik profili olarak incelemiştir. Resmi ve gayri resmi lider öğretmenler, teşhis edilebilen karakteristik tanımlayıcıları ortaya çıkaran açıklamalara ve sınıf ötesinde liderlik eden etkin lider öğretmenin niteliklerini ortaya koyar. Bu tanımlayıcılar incelenmiş, düzenlemiş ve temasal kategorilere ayrılmıştır. Bulgular sekiz lider öğretmen niteliğini ortaya çıkardı. Lider öğretmen profili; yaratıcı, etkin / etkili, esnek davranan, güçlü kişiler arası yetenek, sorumluluk sahibi, risk almayı seven bireyleri teşkil eder (Krisko'dan aktaran Çeküç, 2008).

Deborah B. Nyquist (1997) Etkili okul liderliği; ilkökul öğretmenlerinin etkili okul liderliği özelliklerinin ortaya çıkarılması için 162 ilkökul öğretmenini (LPI) testine alınmıştır. İlkokul öğretmenlerini idaresine katkılarını ölçen hayranlık duyulan liderlerin karakteristik özellikleri alınmıştır. İlkokul liderliğinde göze çarpan en önemli özellikler şöyledir (Deborah'dan aktaran Çeküç, 2008):

- %80 destekçi
- %54 dürüst
- %53 uzman
- %50 model olan
- %40 bağlılık

Devaney (1987) gelişen okullarda öğretmenlerin uygulayabileceği liderlik davranışları listesi ileri sürmüştür. Tanımladığı altı rol tanımlayıcı liderlik becerilerini gelişimi için düzenleyici niteliktedir. Bunlar:

- Öğretime devam etmek ve Öğretim becerilerini geliştirmek
- Hizmet içi eğitim düzenlemek ve diğer öğretmenlere yardım etmek
- Program geliştirmek için bilgi sağlamak
- Okul çapında karar verme sürecine katılmak
- Okulda meslektaşlar arası değerlendirme sağlamak ve yönetmek
- Öğretmen performans değerlendirmesine katılmaktır.

2008 Mayıs ayında bir grup eğitim paydaşı, öğretmenlerin okulun gelişimine katkı sağlamak için üstlendiği önemli liderlik rollerini ve mevcut araştırmaları incelemek için bir araya gelmiştir. Bu grup daha sonra genişleyerek öğretmen

liderleri, eğitim kurumlarını, yönetici liderleri, yüksek öğretim kurumlarını içeren öğretmen liderliği inceleme komisyonuna dönüşmüştür. Bu komisyon, Ağustos 2008 de öğretmen liderliği için bazı örnek standartlar belirlemiştir. Bu örnek standartların amacı öğretim dalındaki paydaşlar arasında, öğretmenlerin okullarında, buldukları bölgede ve mesleklerinde öğretmen liderliği rollerini uygulamak için gerekli bilgi beceri ve yeterliklerin neler olduğu hakkında bir diyalog başlatmaktır. İki senelik bir çalışma sonrası bu standartlar paydaşlardan geri dönüt almak için açıklamıştır. Bu çalışmada amaç geri dönütlerden sonra profesyonel gelişim ve diğer standartların gelişimi ve değerlendirme için bir program oluşturmaktır (<http://tlstandards.weebly.com>).

Öğretmen liderliği inceleme komisyonun 2010 Şubat ayında çıkan örnek öğretmen liderliği standartları taslağında yer alan öğretmen liderliği alanları şöyledir(<http://tlstandards.pbworks.com>):

1. Yetişkinleri öğrenen toplumu destekleyecek öğrenciler olarak algılamak.
2. Uygulama ve öğrenci başarısını geliştirmek için araştırmalara ulaşmak ve kullanmak.
3. Sürekli gelişim için mesleki gelişimi desteklemek.
4. Eğitimdeki ve öğrenci öğretimindeki değişimleri kolaylaştırmak.
5. Okul ve toplum gelişimi için istatistik ve değerlendirme yöntemlerini kullanma.
6. Aileler ve toplumla olan işbirliği ve yardımı geliştirmek.
7. Öğrenci eğitimi ve mesleğin savunucusu olmak.

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 bekçiliği değil, sınıf liderliğidir.

Karar verme sürecine katılma ve öğretmenin uzmanlaşması, okul geliştirme çalışmalarının kilit konularını oluşturmaktadır. Öğretmenin liderlik rolünün geliştirilmesi, formal okul liderliği açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin liderlik davranışlarının geliştirilmesi, okul yönetimini kalitesini artıracaktır. Çünkü lider öğretmen, daha bilinçli olarak karar verme sürecine katılacak ve okulun örgütsel gelişimine katkıda bulunacaktır. Okul liderliği, sadece okul yöneticisinin tekelinde bulunan bir liderlik biçimi değildir. Öğretmenin liderlik yeterliklerinin geliştirilmesi, okul liderliğinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayacaktır (Çelik, 2003).

2.5. Sınıf İklimi

2.5.1. Sınıfın Tanımı

Sınıf, eğitim sisteminin temel öğelerinden biridir. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğretim, davranışların kazanılması, eğitim öğretim programının uygulanması bu ortamda gerçekleşir.

Sınıf öğrencinin yaşamında ailesinden sonra gelen ikinci derecede önemli ilişkiler sistemidir. Sınıfta öğrencinin ailesinden getirdiklerinin üstüne, bir yandan yeni bir şeyler konmaya yeni davranışlar kazandırılmaya ve çeşitli bilgiler verilmeye çalışılırken, diğer yandan getirilen yanlış davranışlar ve bilgiler varsa değiştirilmeye çalışılır. Öğrencinin, bir yandan kültürlenme yoluyla toplumsallaşması sağlanırken, diğer yandan kendi gizil güçlerini ortaya çıkarıp, geliştirmesine ortam ve olanak yaratılarak, kendisi olmasına, bireyselleşmesine çalışılır. Bu anlamda toplumsallaşma ve bireyselleşme süreçleri eğitim-öğretim etkinliklerinde iç içe yürüyen bir görünüm sergilerler(Kıran, 2006).

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortak bir yaşama alanıdır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin zamanlarının büyük bir bölümü bu ortak yaşama alanında geçmektedir. Sınıfta geçirilen süre içinde, öğretmenler ve öğrenciler önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda ve belirli programlar çerçevesinde bu ortak yaşamın özneleri olarak çeşitli roller sergilerler. Ancak sınıf içindeki yaşantıların, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda gerçekleşmesinden öncelikle öğretmen

sorumludur. Başka bir anlatımla, sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve düzenlenmesi öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 2002).

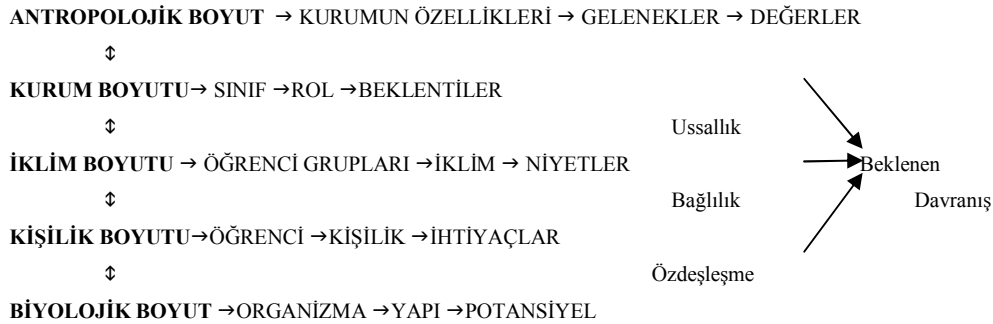
Sınıf, okulun bir alt sistemidir. Sınıflar, eğitim hizmetinin üretildiği ve öğrenmenin gerçekleştiği mekânlardır. Sınıflar, öğrenci davranışlarının değiştirildiği ya da yeni davranışlar kazandırıldığı ortamlardır. Sistem, aralarında anlamlı ilişkiler bulunan parçalar bütünüdür. Sistemler, mekanik, biyolojik, sosyal vb. sistemler olarak sınıflandırılabilir. Otomobil, mekanik sisteme; insan, biyolojik sisteme; okul, sosyal sisteme örnek olarak gösterilebilir (Dönmez, 2008).

Eğitimde istenen verimin elde edilebilmesi için, olumlu bir sınıf ortamının yaratılması gerekir. Olumsuz öğrenci davranışlarının olmadığı ya da bu tip sorunların kolayca çözüldüğü sınıflarda öğrenciler kendilerini rahat ve güvende hissederek, dikkatlerini derse yöneltebilirler. Olumlu bir sınıf ortamı yaratmak için öğretmenlerin sınıf kurallarını belirlemesi ve istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol etmesi gerekir.

Okulda ve sınıfta yaşanan olaylarla öğretmen ve öğrenci davranışlarının daha iyi anlaşılabilmesi için sınıfın bir sosyal sistem olarak incelenmesi gerekir. Sosyal sistem modelinde boyutlar arasındaki etkileşim sonucu bireysel gereksinimlerin karşılanması ve bireyin kurumla, kurumun amaçlarıyla bütünleşmesi ve sonuçta beklenen davranışları göstermesi beklenir. Sosyal sistem modelinde davranış, bu boyutlar arasındaki etkileşimin bir sonucudur. Bir başka deyişle sınıf ortamında öğrencinin ve öğretmenin davranışları temelde çok çeşitli etkenlerden etkilenir.

Şekil 2.3.'de sistem modeli sınıfa uyarlanarak verilmiştir (Dönmez, 2008).

Şekil 2.3. Bir Sosyal Sistem Olarak Sınıf



Kaynak: Owens' dan aktaran; Dönmez, 2008

2.5.2. Sınıf İkliminin Tanımı

Çağdaş toplumlar, bireyin sistemli ve uzun bir okul programına devamını zorunlu görürler. Ancak çağdaş toplumun ardından getirdiği önemli bir sorunu vardır. Bilgiye ulaşma teknolojilerindeki gelişim ve cazibe, bir öğrenme merkezi olarak okulun toplumdaki biricikliğini yok etme yolundadır. Bir öğrenme birimi olan sınıf ortamlarının akademik ve toplumsal öğrenme açısından çekici kılınması da aynı nedenlerle gittikçe güçleşmektedir. Ancak koşullar ne olursa olsun toplumsal bir varlık olan insanın yüz yüze iletişimde bulunacağı, akranlarıyla birlikte olacağı bir toplumsal çevrede bulunma gereksinimi her zaman canlı kalacaktır. Bu noktada öğretmenin teknolojik rakiplerine rağmen sınıf ortamlarını ilgi çekici kılacak bir anlayış, tutum ve davranış içerisinde olması ve özellikle grup etkileşimi kavramından yararlanarak etkililik, yeterlilik ve doyum sağlama konularında başarıyı kendisine ilke edinmesi kaçınılmazlaşır. Artık öğretmenin ne öğrettiği kadar, nasıl öğrettiği, öğrencileriyle nasıl bir ilişki, iletişim ve etkileşim içinde olduğu, öğrencilerini ne ölçüde tanıdığı ve onların beklentilerine ne derece yanıt verebildiği önemlidir. Bilgiye ulaşmanın sorun olmamaya başladığı bir dönemde öğretmenin rolü öğrenciyle etkileşim boyutunda daha da önem kazanmaktadır (Demirbolat, 2001).

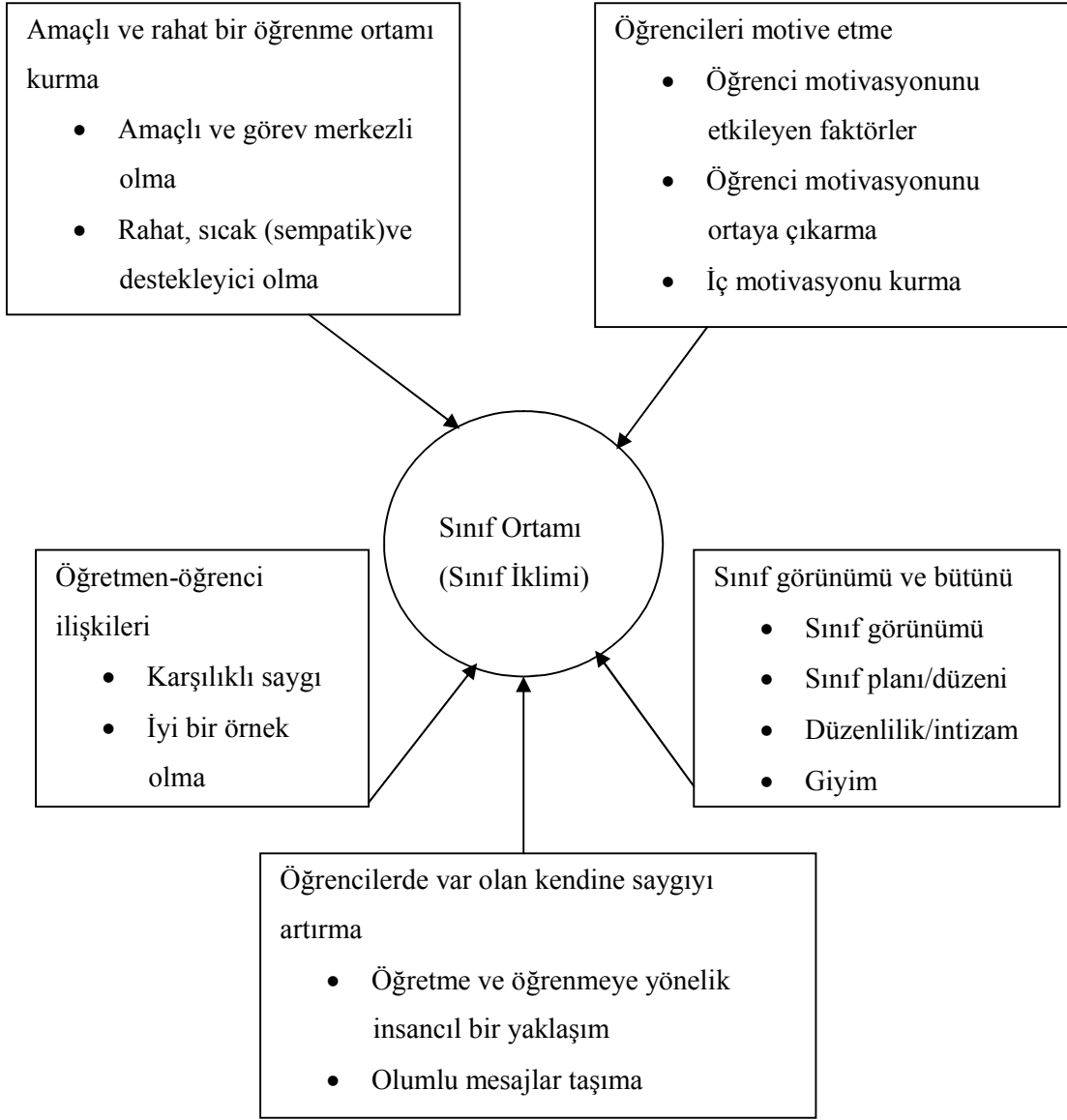
Sınıf, bir sosyal sistem olarak ele alındığında boyutlarından birini iklim oluşturmaktadır. Sınıf iklimi öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle olan ilişkilerini algılamalarıyla oluşan bir etkileşim türü ve sınıfın bir niteliği olarak

tanımlanabilir. Öğretmen ve öğrenciler bu ortamdan etkilenir ve davranışlarıyla bu ortamı etkilerler. Bunların dışında okul, aile, arkadaş grupları ve teknoloji iklimi etkileyen diğer etmenler arasında yer alır.

Borich(1996) sınıf iklimini öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi oluşturduğu bir atmosfer olarak tanımlamıştır. Bu atmosferde öğretmene oldukça önemli roller ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında oluşturdukları sınıf iklimleri arasında farklılıklar görülebilir. Sınıf iklimi konusuna açıklık getirmede farklı yaklaşımlardan söz edilebilir. Borich etkili bir sınıf iklimini iki temel boyutunun sosyal çevre ve sınıfı düzenlemeye yönelik çevre olduğuna işaret etmiş bu iki temel boyuta dayalı olarak, sınıfta rekabetçi, işbirlikçi, bireyci sınıf iklimleri olmak üzere üç tür sınıf ikliminden söz edilmektedir

Sınıf iklimini etkileyen faktörlere detaylı bir bakış açısında sosyal , psikolojik ve fiziksel olmak üzere sınıftaki tüm faktörlere değinmek ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturmada tüm bu faktörlerin önemine açıklık getirmektir. Kyriacou tüm bu faktörleri bir çatı altında toplamıştır. Şekil 2.4 sınıf ortamını bir bütün olarak düşünmemize kolaylık sağlayacaktır (Çakmak, 2003).

Şekil 2.4: Sınıf İklimini Etkileyen Faktörlere Yönelik Bir Çerçeve



Kaynak: Kyriacou, 1997, aktaran: Çakmak, 2003, s.27

Sınıf iklimi, her gün sınıfı kuşatan atmosfer ya da duygulardır. Sınıf iklimi çocukların sosyal gelişimini ve öğrenme düzeyine katkıda bulunan düşünceleri ifade eden bir müzik- enerjidir. Olumlu bir sınıf iklimi:

- Güven duygusundan
- Ait olma duygusu ve sosyallik

- Karar vermeye katılım
- Akran desteği
- Öğretmen ve okul çalışanlarının enerji ve ahlakından
- Öğretmen ve okul çalışanlarının birbirlerine ve öğrencilere karşı samimiyetinden, adilliğinden ve iletişiminden
- Net beklentiler, amaçlar ve öğrenme çıktılarından doğar (Stone, 2006).

Katherine (2003) öğretmenlerin insancıl bir sınıf iklimi oluştururken, öğrencilerin diğerlerine saygılı bir şekilde nasıl davranacağı ve muamele edeceği konusunda eğitilmesi gerektiğini, öğrencilerin öğretmenlerinin onlara yardımcı olacağını, daha fazla işbirliği ve daha az cezanın önemini bilmesi gerektiğini belirtmiştir. Olumlu sınıf iklimi oluşturmada aşağıdaki yollara başvurulabileceğini değinmiştir:

- Bilişsel ve duyuşsal alana hitap etmek,
- Esnek programlar kullanmak,
- Öğrencilere sosyalleşmek, sağlıklı yiyecekler yemek ve temizlik uygulamaları için zaman vermek,
- Öğrencilere boş zamanlarını nasıl kullanacaklarını öğretmek,
- Şiddet, uyuşturucu bağımlılığı gibi konularda yaşlarına uygun tartışmalar düzenlemek,
- Öğrencilere toplu yaşam alanlarında nasıl davranmaları gerektiğini öğretmek.

Sınıf içinde olup bitenleri anlamak ve açıklamak için son yıllarda öğrenme ortamı araştırmaları yoğun olarak yapılmaktadır. Öğrenme ortamının önemini vurgulanması, Kurt Lewin'e kadar dayanır. Lewin (1936) bireyin davranışının, çevre ve onun bireyin kişisel özellikleri ile olan iletişimi tarafından şekillendirildiğini belirtir.

Okul iklimi sürekli değişir. İklim değişkenleri iletişimin kalitesinden bireylerin fiziksel rahatlığına kadar uzanan karmaşık bir yapıdadır. Tek bir faktör iklimi belirlemez; fakat birçok değişkenin yarattığı birleştirilmiş destek öğrenmeyi istenen düzeyde etkileyebilir. Sınıfta küçük değişiklikler yapmanın bile iklim

üzerinde önemli gelişmelere neden olduğu düşünülür. Fakat iklim etkileyen ve öğrenci başarısına neden olan belli değişkenlerin belirlenmesi zordur (Bennet,2001).

Öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi öğretimin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme ortamı olarak sınıf ortamını algılama bilgisi, müfredatın geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve geliştirilmiş öğretim tekniklerinin kullanılması öğrenme ortamını olumlu etkiler (Efe, 2007).

Bütün bu araştırmalar, öğrencilerin sınıf ortamı ile ilgili algılarının öğrencinin öğrenmesini etkileyen önemli bir değişken olduğunu göstermiştir.

Birçok araştırma, öğrenci kazanımlarıyla öğrencilerin sınıf ortamı ile ilgili algıları ve düşünceleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Olumlu bir sınıf iklimi, demokratik bir sınıf ortamı, öğrenci merkezli öğrenme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, sorumluluk, özgüven, bağlılık, çok yönlü gelişim gibi özellikleri sınıf ortamına ve öğrenciye kazandırır.

Okulların amacı; yaratıcı, özgür düşünebilen, sosyal yönden güçlü, girişimci, toplumda aktif rol alabilecek, bilgi toplumunun gelişmelerine ayak uydurabilen, problem çözme yeteneğine ve yaşam boyu öğrenme alışkanlığına sahip bireyler yetiştirmektir. Okullara bu özellikleri öğrencilere aktaracak temel öğeler öğretmenlerdir. Her şeyden önce öğretmenlerin kazandırılmak istenen bu özelliklere sahip olması ve öğrencilere ve okul toplumuna liderlik yapma becerisine sahip olması gerekir. Diğer yandan bu amaçlara ulaşmak için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması ve olumlu bir sınıf iklimi yaratılması gerekmektedir.

3. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğretmen liderliği ve sınıf iklimi ile ilgili yapılan araştırmalar ve sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1. İlgili Araştırmalar

Walberg (1967) 36 öğretmenin katıldığı araştırmasında öğretmenlerin kişilik özellikleri ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar öğrenci algılarına göre öğretmenlerin kişilik özelliklerinin sınıf iklimi bileşenleri arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Butler (1983) öğretmen davranışları ve sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Araştırılan dört öğretmen davranış biçimi(geleneksel otorite, kişisel tatmin, öğretmen işbirliği, sosyal- duygusal gelişim) ve altı sınıf iklimi etkeni (işbirliği- araştırma, mutsuzluk-kargaşa, sıkı denetim, bireyselleşme, pasif öğrenciler ve rekabet) arasındaki korelasyonda anlamlılık gözlemiştir.

Yin Cheong Cheng (1994) Hong Kong taki 190 ilköğretim okulunda yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliklerinin ve güç kullanımının öğrencileri yönetmede etkili olduğunu, liderlik stiline sosyal iklim ve öğrencilerin duyuşsal performansı ile ilişkili olduğu sonucuna varmıştır

Gonzales (2001) öğretmen liderliğinin sürdürülebilirliği destekleyen ya da engelleyen faktörleri araştırmak için bir çalışma yapmıştır. Araştırma için dört ya da daha fazla sene okul kültürü oluşturma çalışmasına katılan ve yeni açılan okullara atanan beş öğretmen seçilmiştir. Katılımcılarla öğretim esnasında ve meslektaşlarıyla işbirliği içindeyken görüşmeler yapılmış ve gözlemlenmişlerdir. Bu çalışmada kendini lider diye tanımlayan öğretmenler, ilk önce öğretmenin sınıfta öğrencilerine liderlik etmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin liderliğe katılmasına da önem göstermişlerdir.

Wynne (2004) araştırmasında okul kültürü ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda genel liderlik derecesiyle okul kültürü arasında istatistiksel bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen liderliğinin okul kültürünü ilişkilendiren araştırmanın sonucu, öğretmen liderliğini olumlu okul iklimi oluşturmada önemli bir unsur olarak tanımlayan araştırmaları desteklemesi bakımından önemlidir.

Hook (2006) iki lise üzerinde öğretmen liderliğinin okul etkililiği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları okul müdürlerinde öğretmenlerin lider olmasına yönelik beklentilerinin olduğu iki araştırma okulunda da öğretmen liderliğinin rol oynadığını göstermiştir. Sonuç olarak müdürlerin öğretmen liderler üzerinde, bunda okul etkililiği üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır.

Kealoha (2006) öğretmenlerin pedagojik özellikleriyle ve yetişkin öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili algıları arasındaki ilişkiyi incelemek bir araştırma yapmıştır. Veriler üç haftalık gözlemler ve bireysel görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma beşi öğrenci merkezli ikisi öğretmen merkezli yedi sınıf ortamında yapılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin öğretmenin, kişiliği, tutumu ve iletişim şeklinden etkilendiği ve bunun öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili algılarını değiştirdiği saptanmıştır.

Ching-jun Lia (2009) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinin öğrenme düzeylerini, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin de sınıf iklimini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Rahmi (2010), araştırmasında öğretmenlerin kişisel davranışlarıyla sınıf iklimi arasında bir bağlantı olduğunu, öğrencilerin öğretmen davranışlarıyla ilgili görüşleri ile sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinin doğru orantılı olduğunu belirlemiştir. Araştırma sınıf iklimini olumlu etkileyen öğretmen özelliklerinden birinin de öğretmen liderliği olduğunu göstermiştir.

Atman (2010) yaptığı araştırmada meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisinin niteliksel olarak incelemiştir. Araştırmaya İstanbul ili meslek liselerinde görev yapan 275 meslek ve kültür dersi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonunda lider öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha başarılı olduğu; bu öğretmenlerin sınıflarında derse katılım,

öğrenci başarısı ve motivasyonun daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin liderlik niteliklerini göstermesini kişisel ve mesleki yeterliklerin etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gül (2010) ‘Cumhuriyetten Günümüze Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri’ adlı araştırmada Cumhuriyetten günümüze öğretmenin liderliğinin “güven ve etkileme”, “takdir edilme ve beklentileri karşılama”, “değiştirebilme ve değişime açık olma”, “eğitsel roller”, “Cumhuriyet”ten günümüze öğretmenin liderliğini karşılaştırma” ve “Cumhuriyet”ten günümüze öğretmenin liderliğini olumsuz etkileyen etmenler” boyutlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, yaş, öğrenim durumu, branş, okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre incelemiştir.

Araştırmaya göre öğretmenlerin en fazla katılım gösterdiği boyut eğitsel roller iken en az katılım gösterilen boyut değiştirebilme ve değişime açık olma boyutudur. Öğretmenlerin cumhuriyetten günümüze öğretmenin liderliğine ilişkin görüşleri ile demografik özelliklerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

4.BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve veri toplama araçları ile ilgili bilgiler verilmiş; verilerin analizinde kullanılan teknikler açıklanmıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmen liderliği davranışlarının sınıf iklimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Verileri toplamak için öğretmen liderliği ölçeği ve sınıf envanterim kullanılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni İnegöl ilçesi merkez ilköğretim okullarında çalışan 1097 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 24120 öğrencidir.

Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İnegöl İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden 2010 SBS sonuçları alınmıştır. Köy okulları sıralamadan çıkarıldıktan sonra kalan 25 okuldan 2010 SBS sonuçlarına göre okul başarı durumu yüksek, orta, düşük olabilecek şekilde 12 okul seçilmiştir. Örnekleme giren okullar Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. SBS Başarı Durumuna Göre Örneklemi Oluşturan Okullar

Okul Sayısı	SBS Düzeyi	Başarı	Okul Adı
1	Düşük		Altı Eylül İlköğretim Okulu
2	Düşük		Mesudiye ilköğretim okulu
3	Düşük		Şakir Lakşe İlköğretim Okulu
4	Düşük		80.Yıl İlköğretim Okulu
5	Orta		İstaş Kentaş İlköğretim Okulu
6	Orta		100. Yıl İlköğretim Okulu
7	Orta		Cumhuriyet İlköğretim Okulu
8	Orta		Müşerref-Muzaffer Samda İlköğretim Okulu
9	Yüksek		Vehbi Koç İlköğretim Okulu
10	Yüksek		Prof. Dr. Selçuk Yahşi İlköğretim Okulu
11	Yüksek		İshak Paşa İlköğretim Okulu
12	Yüksek		Ticaret Sanayi İlköğretim Okulu

Seçilen 12 okulda 1. 2. ve 3. sınıf öğrencileri anket doldurma yeterliliğine sahip olmadığı düşünülerek örneklemin dışında bırakılmıştır. Kalan öğrenciler birinci kademe (4. ve 5. sınıf) ve ikinci kademe (6. 7. ve 8. Sınıf) öğrencileri olarak örnekleme alınmıştır. Okulların tüm öğretmenleri örnekleme alınmıştır. Bu seçimden sonra örnekleme giren öğretmen sayısı 527, öğrenci sayısı 12167 dir.

Dağıtılan öğretmen liderliği anketlerinden 328 adedi geri dönmüştür. Sınıf iklimi anketi için her okuldan rastgele birer adet 4,5,6,7,8 sınıf seçilmiş bu sınıflara anket uygulanmıştır. Bu sınıflarda öğrenim gören 360 öğrenci sınıf envanterimi doldurmuştur. Anketleri dolduran öğretmen ve öğrenci sayılarına ait yüzde ve frekans değerleri Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Örneklem Grubunun Öğretim Kademelerine Ait Frekans Ve Yüzde Değerleri

	Birinci Kademe		İkinci Kademe		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Öğretmen	192	58,5	136	41,5	328	100
Öğrenci	180	50	180	50	360	100

Tablo 4.3’de gösterilen %95 güven düzeyi için 0.05 için örneklem hatası göz önünde bulundurularak örneklem büyüklüğü yeterli görülmüştür.

Tablo 4.3. $\alpha=0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri

Evren Büyük- Lüğü	+0.03 örnekleme hatası (d)			+0.05 örnekleme hatası (d)			+0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3
	q=0.5	q=0.2	q=0.7	q=0.5	q=0.2	q=0.7	q=0.5	q=0.2	q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100Milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Kaynak: Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004

4.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Öğretmen Liderliği’ anketi ve öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini belirlemek için Barry Fraser’e ait ‘Sınıf Envanterim’ kullanılmıştır.

4.3.1. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Geliştirilmesi

Öğretmen liderliği ölçeğini hazırlamak için literatür taraması yapılmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışması için uzman görüşüne başvurulmuş ve faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin boyutlarını belirleyebilmek için faktör analizi, güvenilirlik düzeyini belirleyebilmek için madde analizi ve güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Öğretmen liderliği davranışlarını belirleyebilmek için yapılan literatür araştırmasının sonucunda 61 davranışı içeren öğretmen liderliği ölçeği uzman görüşü formu oluşturulmuştur.

Hazırlanan 61 maddelik form değişik üniversitelerdeki konu alanı uzmanı altı öğretim üyesinin görüşü alınarak yeniden şekillendirilmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra ölçeğin maddeleri 61 den 25'e düşürülmüştür.

25 maddelik bu ölçek öğretmen liderliği ölçeğinin ön uygulama şeklini oluşturmuştur. Ölçek İnegöl ilçesi merkez ilköğretim okullarında görev yapan yüz öğretmene uygulanmıştır. Ön uygulama analizi için SPSS programı kullanılmıştır.

Faktör analizi sonucu 5. 8. 12. 13. 16. ve 17. maddeler faktör yükleri az olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddelere yapılan faktör analizi sonucu ölçek 4 faktör altında toplanmıştır.

Tablo 4.4. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör			
	1	2	3	4
Madde 24	.815	.144	.190	.141
Madde 23	.812	.064	.127	.133
Madde 25	.781	.192	.137	.192
Madde 6	.637	.256	.380	.145
Madde 22	.600	-.074	.239	.358
Madde 19	.583	.447	.180	-.153
Madde 21	.561	.277	-.094	.245
Madde 11	.527	.108	.451	.348
Madde 15	.128	.772	.092	-.008
Madde 2	-.018	.702	.094	.287
Madde 9	.435	.581	-.098	.323
Madde 18	.376	.576	.183	.008
Madde 4	.079	.173	.746	.290
Madde 14	.186	-.004	.743	.080
Madde 7	.440	.384	.504	.102
Madde 3	.098	.428	.429	.065
Madde1	.134	-.064	.385	.753
Madde 10	.262	.270	.131	.715
Madde 20	.417	.327	.090	.544

Tablo 4.4’de öğretmen liderliği ölçeğinin faktör analizi sonucu oluşan boyutları gösterilmiştir. Buna göre 23, 24, 25, 6, 22, 19, 21, 11. maddeler 1. faktör, 15, 2, 9, 18. maddeler 2. faktör, 4, 14, 7, 3. maddeler 3. faktör, 1, 10, 20. maddeler 4. faktör altında toplanmıştır.

Tablo 4.5.Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Boyutları

Faktör	Maddeler	Boyutların Adları
1	Madde1 Madde10 Madde20	İletişim ve Etkileşim
2	Madde2 Madde9 Madde15 Madde18	Empati
3	Madde3 Madde4 Madde7 Madde14	İşbirliği
4	Madde6 Madde11 Madde19 Madde21 Madde22 Madde23 Madde24 Madde25	Öğretim Becerileri

Tablo 4.5’ te öğretmen liderliği ölçeğinin boyutları ve adları yer almaktadır. Faktör analizi sonucu oluşan boyutlar madde sayılarına göre sıraya konmuştur. Oluşan boyutlar 2.4. bölümde anlatılan Harrison ve Killion (2007)’in belirlediği öğretmen liderliği rolleri, Crowther (2009) öğretmen liderliği ana hatları ve Goleman’ın yeterlilik ve yetenekleriyle öğretmen liderliği göstergelerini birleştirdiği şeması ile Katzenmeyer ve Moller (2001) öğretmen liderliği rollerinin

gruplaması dikkate alınarak her bir boyuttaki maddelerin ortak özellikleri belirlenip adlandırılmıştır. Buna göre ilk boyut

- İletişim ve Etkileşim; veli, öğrenci ve meslektaşlarla olan bilgi alışverişi
- Empati; öğrencilerin istek, ilgi ve beklentilerini dikkate alma
- İşbirliği; okul yönetimi, meslektaşlarla ve toplumla beraber çalışabilme ve onları etkileyebilme
- Öğretim Becerileri; öğretmen liderliğini geliştirebilecek öğretim becerileri olarak adlandırılmıştır.

Ön uygulama sonucu yapılan madde analizinde öğretmen liderliği ölçeği cronbach alpha değeri ve madde toplam korelasyonları Tablo 4.6. , Tablo 4.7. ve tablo 4.8 de gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen Liderliği Ölçeği Cronbach Alfa Değeri

Cronbach's Alpha	Madde sayısı
.911	19

Tablo 4.7. Öğretmen Liderliği Ölçeği Boyutlarının Cronbach Alfa Değeri

Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
İletişim ve Etkileşim	.674	3
Empati	.682	4
İşbirliği	.636	4
Öğretim Becerileri	.714	8

Cronbach Alpha değeri 0-1 arasında oluşmaktadır. Tablo 4.6'da hazırlanan öğretmen liderliği ölçeğinin alpha değeri 0,911 olarak gösterilmiştir. Bu

değer anketin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 4.7. de gösterilen alt boyutların cronbach alpha değerleri de boyutların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.8. Öğretmen Liderliği Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu
Madde1	.910
Madde2	.911
Madde3	.911
Madde4	.909
Madde6	.903
Madde7	.905
Madde9	.906
Madde10	.907
Madde11	.904
Madde14	.910
Madde15	.910
Madde19	.907
Madde20	.905
Madde21	.908
Madde22	.907
Madde23	.905
Madde24	.903
Madde25	.903
Madde18	.908

Tablo 4.8. de öğretmen liderliği ölçeği madde toplam korelasyon değerleri gösterilmiştir. Madde toplam korelasyon değerleri 19 maddenin her birinin anketten çıkartılmasının güvenilirliği artırmayacağını aksine düşüreceği göstermektedir. Bu yüzden 19 maddenin ölçülmek istenen olguyu başarıyla ölçtüğünü ve güvenilir olduğunu söyleyebiliriz.

4.3.2. Sınıf Envanterim

Araştırmada öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini belirleyebilmek için Barry Fraser'e ait 'Sınıf Envanterim' (My Class Inventory) ölçeği kullanılmıştır. Sınıf envanterim adlı anketi uygulamak için izin alınmıştır.

Sınıf envanterim dört biçime sahiptir. Bu araştırma için asıl kısa form kullanılmıştır. Asıl kısa form genç öğrenciler için en uygun sınıf iklimi envanteridir.

Sınıf envanterim aşağıdaki boyutlardan oluşmaktadır;

- Memnuniyet; sınıf çalışmalarından duyulan zevk.
- Anlaşmazlık; öğrencilerin arasındaki gerginlik ve kavga düzeyi
- Rekabet; öğrencilerin birbiriyle yarışması
- Zorluk; sınıf çalışmalarını öğrencilere göre zorluk derecesi
- Bağlılık; öğrencilerin birbirlerini tanıma, birbirlerine yardım etme ve arkadaş olma derecesi

Sınıf envanterim öğrencilere sınıflarından ne kadar memnun olduklarını ve görevlerinin ne kadar zor olduğunu düşündükleri konusuna sorular sorar. Ayrıca öğrenciler sınıflarında anlaşmazlık, rekabet, bağlılık bulunup bulunmadığı konusunda sorgulanmıştır. Bu beş boyut - memnuniyet, anlaşmazlık, rekabet, zorluk, bağlılık- seçilmiştir çünkü iklim araştırmaları öğrenme ile aralarında yüksek korelasyona işaret etmiştir. Her bölmedeki ilk soru memnuniyet, ikinci soru anlaşmazlık, üçüncü soru rekabet, dördüncü soru zorluk, beşinci soru bağlılık boyutunu ölçmektedir. Örneğin memnuniyet boyutunun toplamı 1,6,11,16ve 21 maddelere verilen puanların toplanmasıyla elde edilir(Fisher ve Fraser'den aktaran; Bennett, Jan. 2001).

Bu form her biri bir boyuta ait 25 maddeden oluşur. Ölçek 'evet' , ' hayır' tipindedir. Evet seçeneği için 3, hayır seçeneği için 1 puan verilerek kodlama yapılır. Boş bırakılan ya da geçersiz maddeler için 2 puan verilir. 6, 9, 10, 16, 24. maddeler için ters kodlama yapılır. Her boyuttaki maddelerin puanları toplanarak boyutlar için toplam puan elde edilir. Böylece her bir öğrenci için toplam puan elde edilir eğer sınıf profili çıkarılmak isteniyorsa her bir boyut için ortalama alınır. Öğrencilerden ilk önce sınıflarının nasıl olduğuna dair sınıf envanterimi doldurmalarını daha sonra sınıflarının nasıl olmasını istediklerini düşünerek sınıf envanterimi doldurmaları

istenerek olan ve olması istenen durum arasındaki fark bulunabilir. Aradaki farkın oluştuğu boyut öğretmenin ilgilenmesi gereken boyuttur(Fisher ve Fraser, 1981).

Bu araştırmada kodlama değiştirilmiş her bir madde için;

Kesinlikle katılmıyorum(1)

Katılmıyorum(2)

Emin değilim(3)

Katılıyorum (4)

Kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde kodlama yapılmıştır. Daha sonra okul olarak öğrencilerin verdiği cevapların ortalaması alınmış ve boyut bazında okulların düzeyleri yüksek, orta, düşük olarak belirlenmiştir.

Arter'e (1987) göre, sınıf envanterim öğrencilerin sınıf iklimine ait beş boyutla ilgili algılarını ölçmek için dizayn edilmiştir ve 8-12 yaş arası öğrenciler için kullanılmıştır. Bireyler için iç tutarlılık güvenilirliği .62 – .78 (N = 2,305) arasındadır. Gruplar için sınıflar arası korelasyon. .73 - .88 (N =100 sınıf) arasındadır. Bireysel öğrenciler için güvenilirlik düşük olsa da grup güvenilirliği yeterli düzeydedir(Arter'den aktaran; Bennett, Jan, 2001). Fraser (1989) sınıf envanterim ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik analizlerini Tablo 4.9. daki gibi belirtmiştir (Fraser'den aktaran; Chrzanowski, 2004).

Tablo 4.9. Sınıf Envanterim Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenilirliği

Boyut	Alpha katsayısı	Ayırt edici Geçerlilik
Memnuniyet	0.68	.30
Anlaşmazlık	0.78	.27
Rekabet	0.70	.11
Zorluk	0.58	.31
Bağlılık	0.81	.25

Chrzanowski (2004), bu değerlerin sınıf envanterim kısa öğrenci formunun yeterli güvenilirlik ve geçerlilik değerlerine sahip olduğunu gösterdiğini belirtmiştir.

Tablo 4.10 ve 4.11 de bu çalışmada elde edilen sınıf envanterim ve sınıf envanterim boyutlarının Cronbach Alpha değerleri verilmiştir.

Tablo 4.10. Sınıf Envanterim Cronbach Alfa Değeri

Cronbach's Alpha	Madde sayısı
.622	25

Tablo 4.11. Sınıf Envanterim Boyutlarının Cronbach Alfa Değeri

Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
Memnuniyet	.650	5
Anlaşmazlık	.725	5
Rekabet	.686	5
Zorluk	.570	5
Bağlılık	.700	5

Araştırmada elde edilen tablo 4.11 deki veriler ile Chrzanowski (2004)' nin aktardığı tablo 4.9 daki veriler sınıf envanterimin yeterli güvenilirlik değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

4.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma verileri, İnegöl İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındıktan sonra, 2010-2011 eğitim öğretim yılında İnegöl İlçe merkezine bağlı İlköğretim okulları öğretmenleri ve öğrencilerinden toplanmıştır.

4.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veriler, veri toplama araçlarının, örneklem grubundaki öğretmenlere ve öğrencilere 2010–2011 öğretim yılında, yine araştırmacı tarafından uygulanması yoluyla elde edilmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri hakkındaki görüşlerinin ve İlköğretim Okulu öğrencilerinin sınıf iklimiyle ilgili görüşlerinin nasıl olduğunu belirlemek için frekans (n) ve yüzde (%) değerleri ve ölçek boyutlarının ortalama ve standart sapma değerleri çıkarılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilgili görüşlerinin öğretim kademesine göre değişip değişmediğini belirlemek için ilk önce Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve bu test sonucunda dağılımın normal olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle bu alt problemlerin analizinde Mann-Withney U non-parametrik test analiz tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinin öğrenim görülen kademeye göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucu dağılım normal olmadığından Mann-Withney U non-parametrik test analiz tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinin SBS başarı durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen liderliğini gösterme düzeylerinin okulların SBS başarısına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi, ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen liderliğini gösterme düzeylerinin öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için ilk önce öğrencilerin sınıf envanterime verdiği cevapların ortalamaları alınmıştır. Daha sonra bu ortalamalara göre okullar sınıf envanterim boyutlarında düşük, orta, yüksek olarak sınıflandırılmış ve boyutlarda oluşan grup sayısına göre Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında yukarıda belirtilen tekniklerle çözümlenmiş olup; bulgular, araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur. Anlamlılık testlerinde $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

5. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde problem ve alt problemlere dayalı olarak toplanan verilerin istatistiksel yöntemlerle çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara, bulgulara ilişkin tablo ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeyleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 5.1. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Ölçeğinin İletişim Etkileşim Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde ve Frekans Dağılımı

	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1.Okulda, eğitim sürecinde başkalarıyla işbirliği içinde çalışırım.	7	2,1	9	2,7	50	15,2	137	41,8	125	38,1
2. Velilerle işbirliği içinde çalışırım.	8	2,7	15	4,6	82	20,5	133	40,5	89	27,1
3. Velileri eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında bilgilendiririm.	6	1,8	13	4,0	51	15,5	122	37,2	136	41,5

Tablo 5.2. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Empati Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde ve Frekans dağılımı

	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4. Bireysel farklılıklara saygılı davranırım.	1	3	5	1,5	15	4,6	104	31,7	203	61,9
5. Öğretim sürecinde öğrencinin amaç ve beklentilerini dikkate alırım.	2	6	8	2,4	27	8,2	151	46	140	42,7
6. Öğrencilere karşı tarafsız davranırım.	9	2,7	4	1,2	15	4,6	78	23,8	222	67,7
7. Sadece kendi öğrencilerim için değil, okuldaki bütün öğrenciler için iyi olanı yaparım.	2	,6	8	2,4	22	6,7	71	21,6	225	68,6

Tablo 5.1. araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim ve etkileşim boyutuna verdikleri cevapların yüzde ve frekans değerlerini içermektedir. Elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim etkileşim boyutunu gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri belirtilmiştir. Buna göre öğretmenlerin % 79,9'u her zaman veya çoğu zaman *okulda, eğitim sürecinde başkalarıyla işbirliği içinde çalıştığını* belirtmiştir. Öğretmenlerin %78,7'si çoğu zaman veya her zaman *velileri eğitim öğretim faaliyetleri hakkında bilgilendirdiğini* belirtmiştir. En az gösterilen öğretmen liderliği davranışı ise öğretmenlerin %67,6' sının her zaman veya çoğu zaman gösterdiklerini belirttikleri *velilerle işbirliği içinde çalışmaktadır*. Bu boyutta

veli ile iletişimi gerektiren davranışların gerçekleştirilme düzeyi daha düşük çıkmıştır.

Tablo 5.2. de öğretmenlerin öğretmen liderliği ölçeği ‘Empati’ boyutunu gerçekleştirme düzeylerine ait yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin en çok gösterdiği davranış %93 ile *bireysel farklılıklara saygılı davranmaktır*. Bunu takip eden davranış *öğrencilere karşı tarafsız davranmak*, en az yüzdeye sahip davranış ise *öğretim sürecinde öğrencinin amaç ve beklentilerini dikkate almaktır*.

Tablo 5.3. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Ölçeğinin İşbirliği Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde ve Frekans Dağılımı

	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
8.Üstlerimi doğruluğuna inandığım konularda etkilemeye ve ikna etmeye çalışırım.	8	2,4	14	4,3	49	14,9	149	45,4	108	32,9
9. Okul kadrosu arasında birliktelik oluşturmayı desteklerim.	1	,3	6	1,8	34	10,4	101	30,8	186	56,7
10. Okuldaki ve çevremdeki yeniliklere uyum sağlarım.	-	-	2	,6	24	7,3	124	37,8	178	54,3
11. Yeni öğretmen arkadaşlarıma yardımcı ve destek olurum.	-	-	5	1,5	21	6,4	101	30,8	201	61,3

Tablo 5.3'te görüldüğü gibi işbirliği boyutunda en çok gösterilen öğretmen liderliği davranışı % 92,1 ile *okuldaki ve çevredeki yeniliklere uyum sağlamak ile yeni öğretmenlere destek olmaktır.* %87,5 ile *'okul kadrosu arasında birliktelik oluşturmayı desteklerim.'* bunu takip eden davranıştır. %78,3 ile *'üstlerimi doğruluğuna inandığım konularda etkilemeye ve ikna etmeye çalışırım'* en az gösterilen davranıştır. Bu davranışın daha az gösterilmesinin sebebi yöneticilerin yönetim sürecine öğretmenleri katıp katmadığı olabilir.

Tablo 5.4. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Öğretim Becerileri Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde ve Frekans Dağılımı

	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
12. Okulla ilgili her türlü etkinlikte aktif rol alırım.	10	3,0	21	6,4	111	33,8	129	39,3	57	7,4
13. Takım çalışmalarına etkin katılıyorum.	2	,6	17	5,2	89	27,1	127	38,7	93	28,4
14. Eğitim öğretim faaliyetlerinde etkili iletişim ve sunum becerilerini kullanırım.	3	,9	11	3,4	55	16,8	164	50,0	95	29,0
15. Mesleğimi bir iş olarak değil uzmanlık gerektiren bir alan olarak icra ederim.	3	,9	3	,9	27	8,2	12	3,7	171	52,5

	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Ara sıra		Çoğu zaman		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
16.Eğitim öğretim dışı sosyal-kültürel çalışmalara istekle katılım.	61	,8	20	6,1	68	20,7	133	40,5	101	30,8
17.Okulumun misyon ve vizyonuna katkıda bulunacak fikirler üretirim.	8	2,4	18	5,5	107	32,6	131	39,9	64	19,5
18.Meslektaşlarımla beraber okulun gelişimine katkı sağlayacak yaratıcı ve özgün projeler geliştiririm.	10	3,0	36	11,0	98	29,9	122	37,2	62	18,9
19.Öğrencilerle beraber okulun gelişimine katkı sağlayacak yaratıcı ve özgün projeler geliştiririm.	7	2,1	34	10,4	107	32,6	106	32,3	74	22,6

Tablo 5.4'te öğretmenlerin öğretmen liderliği öğretim boyutuna verdiği cevapların yüzde ve frekans değerleri vardır. Öğretmenlerin %86,2 si '*mesleğimi bir iş olarak değil uzmanlık gerektiren bir alan olarak icra ederim.*' davranışını çoğu zaman veya her zaman gösterdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin %79'u '*Eğitim öğretim faaliyetlerinde etkili iletişim ve sunum becerilerini kullanırım.*' davranışını çoğu zaman veya her zaman gösterdiklerini belirtmiştir. %71,3 ile '*eğitim öğretim*

dışı sosyal-kültürel çalışmalara istekle katılıyorum. bu davranışı izlemektedir. Bu boyutta en az gösterilen davranış ise *'okulla ilgili her türlü etkinlikte aktif rol alırım.'* dır.

Tablo 5.5. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Ölçeğine Verdiği Cevapların Boyut Ortalaması Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Std. Sapma</i>
İletişim ve Etkileşim	328	12,0823	,12086
Empati	328	17,8872	,12247
İşbirliği	328	17,4146	,11761
Öğretim Becerileri	328	30,8994	,34448

Tablo 5.5. öğretmenlerin öğretmen liderliği ölçeğine verdiği cevapların ortalama değerlerini göstermektedir. Sonuçlara göre öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin en yüksek olduğu boyut *öğretim*dir. İkinci sırada *empati* boyutu yer almaktadır. Bunu izleyen boyut *işbirliği* olmuştur. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin en düşük olduğu boyut ise *iletişim ve etkileşim*dir. Buna göre öğretmenlerin en çok gösterdikleri davranışlar öğretmen liderliğini geliştirebilecek öğretim becerileri davranışları ile ilgiliyken iken en az gösterilen davranışlar veli, öğrenci ve meslektaşlarla olan bilgi alışverişini içeren davranışlarla ilgilidir.

5.2. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeyleri Hakkındaki Görüşlerinin Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 5.6. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeyleri Hakkındaki Görüşlerinin Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Kademe	S.O.	S.T.	U	Z	p
İletişim ve Etkileşim	Birinci Kademe	186,42	12,5104	8847	-5,030	,000
	İkinci Kademe	133,55	11,4779			
Empati	Birinci Kademe	165,85	17,8438	12796	-,314	,754
	İkinci Kademe	162,59	17,9485			
İşbirliği	Birinci Kademe	166,68	17,4167	12637	-,502	,616
	İkinci Kademe	161,42	17,4118			
Öğretim Becerileri	Birinci Kademe	173,28	31,3906	11370	-1,996	,046
	İkinci Kademe	152,10	30,2059			

Tablo 5.6. öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri hakkındaki görüşlerinin öğretim kademesine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçlarını içermektedir. Buna göre öğretmen liderliği ölçeği ‘iletişim ve etkileşim’ boyutu ile ‘öğretim’ boyutunda öğretmenlerin çalıştığı kademeye bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Birinci kademe öğretmenlerinin iletişim ve etkileşim boyutu ile öğretim boyutuna verdikleri cevapların ortalamaları ikinci kademe öğretmenlerine göre daha yüksektir. Birinci kademe öğretmenlerinin bu boyutları gerçekleştirme düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

5.3. İlköğretim okulu öğrencilerinin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler

Tablo 5.7. Öğrencilerin Sınıf Envanterim Ölçeğinin Memnuniyet Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde ve Frekans Dağılımı

	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Emin değilim		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Sınıftaki öğrenciler okul görevlerini yerine getirmekten hoşlanırlar.	92	25,6	83	23,1	124	34,4	37	10,3	24	6,7
6. Sınıftaki bazı öğrenciler mutlu değildir.	67	18,6	55	15,3	12	3,4	73	20,3	42	11,7
11. Öğrenciler sınıfı seviyor gibi görünüyor.	114	31,7	58	16,1	91	25,3	39	10,8	57	15,8
16. Bazı öğrenciler sınıfımı sevmezler.	121	33,6	48	13,3	89	24,7	54	15,0	48	13,3
21. Sınıfım eğlencelidir.	219	60,8	65	18,1	27	7,5	14	3,9	35	9,7

Sınıf envanterim ile öğrencilerin sınıfları ile ilgili düşünceleri sınıf envanterim boyutları göz önüne alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 5.7. öğrencilerin memnuniyet boyutuna verdiği cevapların yüzde ve frekans değerlerini göstermektedir. Elde edilen verilere göre öğrencilerin %78,9'u 'sınıfım eğlencelidir.' maddesine katılmaktadır. Öğrencilerin %48,7' si 'sınıftaki öğrenciler okul

görevlerini yerine getirmekten hoşlanırlar.’ maddesine katılmaktadır. Öğrencilerin %47,8’i *‘öğrenciler sınıfı seviyor gibi görünüyor.’* maddesine katılırken %26,6 sı bu maddeye katılmamaktadır. Öğrencilerin memnuniyet boyutunda en az katıldıkları madde %13,6 ile *‘sınıftaki bazı öğrenciler mutlu değildir.’* maddesi olmuştur. Öğrencilerin %38,3 *‘sınıftaki çoğu öğrenci kavga etmeyi sever.’* görüşüne katılırken %39,2 bu görüşe katılmamıştır.

Tablo 5.8. Öğrencilerin Sınıf Envanterim Ölçeğinin Anlaşmazlık Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde ve Frekans Dağılımı

	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Emin değilim		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
2. Öğrenciler her zaman birbirleriyle kavga eder.	52	14,4	67	18,6	85	23,6	72	20,0	84	23,3
7. Sınıftaki bazı öğrenciler cimridir.	72	20,0	70	19,4	80	22,2	65	18,1	73	20,3
12. Sınıftaki çoğu öğrenci kavga etmeyi sever.	72	20,0	66	18,3	81	22,5	56	15,6	85	23,6
17. Belirli öğrenciler hep bildikleri gibi davranırlar.	105	29,5	97	26,5	78	21,7	40	11,1	40	11,1
22. Sınıftaki öğrenciler çok kavga ederler.	48	13,3	76	21,1	80	22,2	68	18,9	88	24,4

Öğrencilerin sınıf envanterim anlaşmazlık boyutuna verdikleri cevaplarla ilgili betimsel açıklamalar Tablo 5.8’de gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok katıldıkları madde %56 ile *‘belirli öğrenciler hep bildikleri gibi davranırlar.’* maddesi olmuştur. Öğrencilerin en az katıldıkları madde ise %33 ile *‘öğrenciler her zaman birbirleriyle kavga eder.’* olmuştur. Öğrencilerin % 39,4’ü *‘sınıftaki bazı öğrenciler cimridir.’* maddesine katılırken %38,4 katılmamıştır. Öğrencilerin %43,3’ü *‘sınıftaki öğrenciler çok kavga ederler.’* görüşüne katılmazken %34,4 ü bu görüşe katıldığını belirtmiştir.

Tablo 5.9’ da araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf envanterim rekabet boyutu ile ilgili görüşlerinin yüzde ve frekans değerleri gösterilmiştir. Elde edilen bilgilere göre öğrencilerin yüzde olarak en çok katıldıkları görüş % 74,5 ile *sınıflarındaki çoğu öğrencinin ödevlerini nasıl yapacağını bildiği* olmuştur. Bunu takip eden görüş % 70,2 ile *bazı öğrencilerin ödevlerini diğerlerinden daha iyi yapmaya çalıştıkları* olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin %66,7’si *öğrencilerin çoğunun kendi işlerinin arkadaşlarınınkinden daha iyi olmasını istediğine* katılırken %17,8’i bu görüşe katılmamıştır. Öğrencilerin yüzde olarak en az katıldıkları görüş ise % 50 ile *öğrenciler çoğu zaman bir işi önce bitirmek için yarıştığı* olmuştur.

Tablo 5.9. Öğrencilerin Sınıf Envanterim Ölçeğinin Rekabet Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde ve Frekans Dağılımı

	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Emin değilim		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
3. Öğrenciler çoğu zaman bir işi önce bitirmek için yarışır.	100	27,8	80	22,2	84	23,3	47	13,1	49	13,6
8. Öğrencilerin çoğu kendi işlerinin arkadaşlarınınkinden daha iyi olmasını ister.	146	40,6	94	26,1	56	15,6	33	9,2	31	8,6
13. Bazı öğrenciler diğer öğrenciler kadar iyi işler yapamadığında üzülmürler.	92	25,6	97	26,9	89	24,7	33	9,2	49	13,6
18. Bazı öğrenciler ödevlerini diğerlerinden daha iyi yapmaya çalışırlar.	156	43,3	97	26,9	57	15,8	20	5,6	30	8,3
23. Sınıfımdaki çoğu öğrenci ödevlerini nasıl yapacağını bilir.	168	46,7	82	22,8	51	14,2	19	5,3	40	11,1

Tablo 5.10. Öğrencilerin Sınıf Envanterim Ölçeğinin Zorluk Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde Ve Frekans Dağılımı

	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Emin değilim		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
4. Benim sınıfımda görevlerin yapılması zordur.	43	11,9	44	12,2	86	23,9	70	19,4	117	32,5
9. Öğrencilerin çoğu okul ödevlerini yardımsız yapabilir.	32	8,9	37	10,3	59	16,4	95	26,4	137	38,1
14. Sadece zeki öğrenciler ödevlerini yapabilir.	36	10,5	18	5,0	35	9,7	43	11,9	228	63,3
19. Okul ödevlerinin yapılması zordur.	40	11,1	32	8,9	81	22,5	70	19,4	137	38,1
24. Sınıfımdaki çoğu öğrenci ödevlerini nasıl yapacağını bilir.	21	5,8	17	4,7	57	15,8	106	29,4	159	44,2

Tablo 5.10. öğrencilerin sınıf envanterim zorluk boyutuna verdiği cevapların yüzde ve frekans değerlerini içermektedir. Bu boyuttaki görüşlere katılmayan

öğrenci yüzdesi genel olarak katılanlardan daha fazladır. Şöyle ki öğrencilerin %75,2'si '*sadece zeki öğrenciler ödevlerini yapabilir.*' görüşüne katılmazken % 15,5'i bu görüşe katılmaktadır. Öğrencilerin %73,6'sı '*sınıftaki çoğu öğrenci ödevlerini nasıl yapacağını bilir.*' görüşüne katılmazken, %10,5'i bu görüşe katılmaktadır. Öğrencilerin %64,5'i öğrencilerin çoğunun okul ödevlerini yardımsız yapabileceğine katılmazken, %19,2'si katılmaktadır. Öğrencilerin %57,5'i '*Okul ödevlerinin yapılması zordur.*' görüşüne katılmazken, %20'si katılmıştır. Öğrencilerin %51,9'u '*Benim sınıfta görevlerin yapılması zordur.*' görüşüne katılmazken, %24,1'i katılmıştır.

Tablo 5.11. araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf envanterim ölçeğinin bir boyutu olan bağlılık boyutuna verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımını içermektedir. Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin %74,4 ü '*Sınıftaki herkes arkadaşımdır.*' görüşüne katılmaktadır. Öğrencilerin %69,5'i '*Sınıftaki öğrenciler birbirlerini arkadaş olarak severler*' görüşüne katılırken, %12,3'ü buna katılmamaktadır. Öğrencilerin %63,6'sı sınıftaki bazı öğrencilerin arkadaş olmadığına katılırken, %24,4'ü buna katılmamaktadır. Öğrencilerin %52,5'i sınıftaki bütün öğrencilerin arkadaş olduğuna katılırken, %23'ü buna katılmamaktadır. Öğrencilerin yüzde olarak en az katıldığı görüş ise %50,3 ile '*sınıftaki bütün öğrenciler birbirini sever.*' olmuştur.

Tablo 5.11 Öğrencilerin Sınıf Envanterim Ölçeğinin Bağlılık Boyutuna Verdiği Cevapların Yüzde ve Frekans Dağılımı

	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Emin değilim		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
5. Sınıfımdaki herkes arkadaşşımdır.	210	58,3	58	16,1	38	10,6	20	5,6	34	9,4
10. Sınıfımdaki bazı öğrenciler arkadaşşıım değildir.	188	52,2	41	11,4	43	11,9	39	10,8	49	13,6
15. Sınıfımdaki bütün öğrenciler yakın arkadaşşıdır.	108	30,0	81	22,5	88	24,4	43	11,9	40	11,1
20. Sınıfımdaki bütün öğrenciler birbirlerini sever.	114	31,7	67	18,6	103	28,6	34	9,4	42	11,7
25. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerini arkadaş olarak severler.	168	46,7	82	22,8	66	18,3	11	3,1	33	9,2

Tablo 5.12. Öğrencilerin Sınıf Envanterim Ölçeğine Verdiği Cevapların Boyut Ortalaması Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Std. Sapma</i>
Memnuniyet	360	13,5722	,20931
Anlaşmazlık	360	14,9083	,25130
Rekabet	360	11,6000	,23113
Zorluk	360	15,5056	,15522
Bağlılık	360	12,7722	,18496

Tablo 5.12. öğrencilerin sınıf envanterime verdiği cevapların ortalama değerlerini göstermektedir. Sonuçlara göre öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlere katılım düzeyinin en yüksek olduğu boyut *zorluktur*. İkinci sırada *anlaşmazlık* boyutu yer almaktadır. Bunu izleyen boyut *memnuniyet* olmuştur. Dördüncü sırada *bağlılık* boyutu yer almaktadır. Öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlere katılım düzeyinin en düşük olduğu boyut ise *rekabet* olmuştur. Buna göre öğrencilerin en çok katıldıkları boyutun içerdiği görüş sınıf çalışmalarının öğrencilere göre zor olduğu iken en az katıldıkları boyutun içerdiği görüş öğrencilerin birbiriyle yarıştığıdır.

5.4. Öğrencilerinin Sınıf İklimiyle İlgili Görüşlerinin Kademe Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 5.13 Öğrencilerinin Sınıf İklimiyle İlgili Görüşlerinin Kademe Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Kademe	S.O.	S.T.	U	z	P
Memnuniyet	Birinci kademe	181,46	32662	16028	-,175	,861
	İkinci kademe	179,54	2318			
Anlaşmazlık	Birinci kademe	164,18	29552	13262	-2,981	,003
	İkinci kademe	196,82	33427			
Rekabet	Birinci kademe	172,35	31622	14732	-1,491	,136
	İkinci kademe	188,65	33937			
Zorluk	Birinci kademe	176,49	31768	15478	-,736	,462
	İkinci kademe	184,51	33212			
Bağlılık	Birinci kademe	185,80	33444	15245	-,972	,331
	İkinci kademe	175,20	31535			

Tablo 5.13 de öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinin öğrenim görülen kademeye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Test sonucunda gruplar arasında anlaşmazlık boyutunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre ikinci kademe öğrencilerinin anlaşmazlık (öğrencilerin arasındaki gerginlik ve kavga düzeyi) düzeyinin daha fazla olduğu saptanmıştır.

5.5. Öğrencilerinin Sınıf İklimiyle İlgili Görüşlerinin SBS Başarı Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 5.14 Öğrencilerinin Sınıf İklimiyle İlgili Görüşlerinin SBS Başarı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına Dair Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	SBS başarı Durumu	N	S.O.	X²	p
Memnuniyet	Düşük	360	180,33	1,202	,548
	Orta		173,27		
	Yüksek		187,91		
Anlaşmazlık	Düşük	360	167,64	3,852	,146
	Orta		193,54		
	Yüksek		179,93		
Rekabet	Düşük	360	191,23	1,997	,368
	Orta		176,90		
	Yüksek		173,36		
Zorluk	Düşük	360	168,19	5,510	,064
	Orta		198,13		
	Yüksek		175,18		
Bağlılık	Düşük	360	178,34	2,982	,225
	Orta		170,19		
	Yüksek		192,97		

Tablo 5.14 öğrencilerinin sınıf iklimiyle ilgili görüşlerinin SBS başarı durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair sonuçlar verilmiştir. İlk önce dağılımın normalliği kontrol edilmiş, dağılım normal olmadığı için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinde SBS başarı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

5.6. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeyleri Hakkındaki Görüşlerinin SBS Başarı Değişkenine Göre İncelenmesine Dair Bulgular

Tablo 5.15 Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Becerilerini Gösterme Düzeylerinin SBS Başarı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Dair Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	SBS başarı Durumu	N	S.O.	X ²	p
İletişim ve Etkileşim	Düşük	328	174,17	3,744	,154
	Orta		151,10		
	Yüksek		169,54		
Empati	Düşük	328	186,45	11,238	,004
	Orta		144,03		
	Yüksek		165,72		
İşbirliği	Düşük	328	177,18	3,347	,188
	Orta		153,86		
	Yüksek		163,99		
Öğretim Becerileri	Düşük	328	167,09	3,534	,171
	Orta		151,87		
	Yüksek		175,13		

Tablo 5.15 öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerini gösterme düzeylerinin SBS başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Kruskal Wallis testi sonuçlarını içermektedir. Tablodan anlaşılacağı gibi, öğretmen liderliği becerileri sıralamalar ortalamalarının öğrencilerin SBS başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda öğretmen liderliği ölçeği empati boyutu ile SBS sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlardan sonra hangi gruplar arasında farklılık olduğu saptamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 5.16 Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Becerilerini Empati Boyutunu Gösterme Düzeylerinin Hangi SBS Başarı Grubuna Göre Farklılaştığına Dair Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğretmen						
Liderliği	SBS	S.O.	S.T.	U	z	P
Empati	Başarı Durumu					
Boyutu						
Empati	Yüksek	123,51	12475	4291	-3,378	,001
	Orta	95,31	38358			
Empati	Yüksek	113,94	11507	10119	-1,602	,109
	Düşük	100,75	11283			
Empati	Orta	106,72	12272	8732	-1,721	,085
	Düşük	121,48	13605			

Tablo5.16. Öğretmenlerin öğretmen liderliği becerilerini empati boyutunu gösterme düzeylerinin hangi SBS başarı grubuna göre farklılaştığına dair Mann-Whitney U testi sonuçlarını içermektedir. Buna göre yüksek ve orta seviyede SBS başarısına sahip okullardaki öğretmenlerin öğretmen liderliği becerileri empati boyutunu gösterme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu grupların ortalamalarına bakıldığında aradaki farkın yüksek SBS başarısına sahip grup lehine olduğu görülmektedir. Yüksek SBS başarısına sahip

gruptaki öğretmenlerin empati boyutu öğretmen liderliği becerilerini gösterme düzeyi daha yüksektir.

5.7. Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeyleri Hakkındaki Görüşlerinin Öğrencilerin Sınıf İklimi Görüşlerine göre İncelenmesine Dair Bulgular

Tablo 5.17 Öğretmen Liderliği Davranışlarının Gösterilme Düzeyinin Öğrencilerin Sınıf İklimi Ölçeği Memnuniyet Boyutu Hakkındaki Görüşlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğretmen						
Liderliği	Memnuniyet	S.O.	S.T.	U	z	P
Boyutları	Boyutu					
İletişim ve Etkileşim	Yüksek	181,37	15558	8955	-1,942	,048
	Orta	158,50	38358			
Empati	Yüksek	167,84	14434	10119	-,388	,698
	Orta	163,31	39522			
İşbirliği	Yüksek	183,97	15821	8732	-2,247	,025
	Orta	157,58	38135			
Öğretim Becerileri	Yüksek	167,47	14402	10151	-,338	,735
	Orta	163,45	39554			

Tablo 5.17 de öğretmen liderliği davranışlarının gösterilme düzeyinin öğrencilerin sınıf envanterim memnuniyet boyutu hakkındaki görüşlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları yer almaktadır. Tablodan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin iletişim ve etkileşim ile işbirliği boyutunu gösterme düzeyinin, sınıf envanterim memnuniyet boyutu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre memnuniyet düzeyi yüksek olan okullarda öğretmenlerin

öğretmen liderliği iletişim ve etkileşim ile işbirliği boyutu davranışlarını gösterme düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 5.18 Öğretmen Liderliği Davranışlarının Gösterilme Düzeyinin Öğrencilerin Sınıf İklimi Ölçeği Anlaşmazlık Boyutu Hakkındaki Görüşlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Öğretmen Liderliği Boyutları	Anlaşmazlık Boyutu	N	S.O.	Kruskal Wallis ki kare	p
İletişim ve Etkileşim	Düşük		149,80		
	Orta	328	172,09	3,661	,216
	Yüksek		154,93		
Empati	Düşük		158,51		
	Orta	328	172,86	3,844	,146
	Yüksek		151,36		
İşbirliği	Düşük		151,35		
	Orta	328	172,67	3,503	,174
	Yüksek		153,54		
Öğretim Becerileri	Düşük		140,13		
	Orta	328	172,12	3,671	,159
	Yüksek		157,25		

Tablo 5.18 öğretmen liderliği davranışlarının gösterilme düzeyinin öğrencilerin sınıf envantermanlaşmazlık boyutu hakkındaki görüşlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına dair Kruskal Wallis-H testi sonuçları içermektedir. Kruskal Wallis-H sonucunda öğretmen liderliği davranışlarının gösterilme düzeyinin öğrencilerin anlaşmazlık boyutu görüşlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 5.19 Öğretmen Liderliği Davranışlarının Gösterilme Düzeyinin Öğrencilerin Sınıf İklimi Ölçeği Rekabet Boyutu Hakkındaki Görüşlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğretmen						
Liderliği	Rekabet	S.O.	S.T.	U	z	P
Boyutları	Boyutu					
İletişim ve Etkileşim	Yüksek	161,40	45031	5971	-1,427	,154
	Orta	182,13	8924			
Empati	Yüksek	161,28	45000	5940	-1,493	,135
	Orta	182,78	8956			
İşbirliği	Yüksek	162,10	45227	6167	-1,107	,268
	Orta	178,14	8729			
Öğretim Becerileri	Yüksek	162,32	45288	6228	-,994	,320
	Orta	176,90	8668			

Tabloda 5.19. öğretmen liderliği davranışlarının gösterilme düzeyinin öğrencilerin sınıf envanterim rekabet boyutu hakkındaki görüşlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları yer almaktadır. Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin öğretmen liderliği ölçeğinden almış oldukları puanların, öğrenciler arasındaki rekabet düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 5.20. Öğretmen Liderliği Davranışlarının Gösterilme Düzeyinin Öğrencilerin Sınıf İklimi Ölçeği Bağlılık Boyutu Hakkındaki Görüşlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Öğretmen Liderliği Boyutları	Bağlılık Boyutu	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>Kruskal Wallis ki kare</i>	<i>p</i>
İletişim ve Etkileşim	Düşük		173,79		
	Orta	328	157,18	2,733	,255
	Yüksek		153,58		
Empati	Düşük		159,49		
	Orta	328	169,04	,815	,655
	Yüksek		167,04		
İşbirliği	Düşük		168,54		
	Orta	328	162,84	,845	,655
	Yüksek		151,77		
Öğretim	Düşük		173,29		
	Orta	328	157,75	2,431	,297
	Yüksek		153,57		

Tablo 5.20. öğretmen liderliği davranışlarının gösterilme düzeyinin öğrencilerin sınıf envanterim bağlılık boyutu hakkındaki görüşlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına dair Kruskal Wallis-H testi sonuçları içermektedir. Kruskal Wallis-H sonucunda öğretmen liderliği davranışlarının gösterilme düzeyinin öğrencilerin rekabet boyutu görüşlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 5.21 Öğretmen Liderliği Davranışlarının Gösterilme Düzeyinin Öğrencilerin Sınıf İklimi Ölçeği Zorluk Boyutu Hakkındaki Görüşlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Dair Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Öğretmen						
Liderliği	Zorluk	S.O.	S.T.	U	z	P
Boyutları	Boyutu					
İletişim ve Etkileşim	Orta	166,16	9305	7523	-,146	,884
	Düşük	164,16	44651			
Empati	Orta	180,38	10101	6727	-1,404	,166
	Düşük	161,23	43855			
İşbirliği	Orta	160,44	8984	7388	-,357	,721
	Düşük	165,34	44571			
Öğretim Becerileri	Orta	165,71	9279	7548	-,105	,917
	Düşük	164,25	44676			

Tablo 5.21 de öğretmen liderliği davranışlarının gösterilme düzeyinin öğrencilerin sınıf envanterim zorluk boyutu hakkındaki görüşlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin öğretmen liderliği ölçeğinden almış oldukları puanların, öğrencilerin sınıf envanterim zorluk boyutu görüşlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

6.BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma sonunda elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar açıklanmış ve elde edilen sonuçlara dayalı olarak oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri incelenmiştir. Bu bilgileri elde etmek için öğretmen liderliği ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin ‘iletişim ve etkileşim’ boyutunda %79,9 yüzde ile her zaman veya çoğu zaman gerçekleştirdikleri davranış *okulda eğitim sürecinde başkalarıyla işbirliği içinde çalışmak* olmuştur. Diğer davranışlar gerçekleştirilme düzeyi bakımından daha düşük yüzdeye sahiptir.

Araştırmada incelenen diğer öğretmen liderliği boyutu ‘empati’ dir. Araştırma sonunda öğretmenlerin en çok gösterdiği empati boyutu davranışı %93 yüzde ile *bireysel farklılıklara saygılı davranmaktır*. %88,7 yüzde ile çoğu zaman veya her zaman gerçekleştirilme oranı en düşük davranış ise *öğretim sürecinde öğrencinin amaç ve beklentilerini dikkate almaktır*.

Araştırmada incelenen bir başka öğretmen liderliği boyutu ‘işbirliği’ dir. Bu boyutta *okuldaki ve çevredeki yeniliklere uyum sağlamak* ile *yeni öğretmenlere destek olmak davranışları* %92,1 oranla en çok gösterilen davranışlar olmuşlardır. %87,5 ile *okul kadrosu arasında birliktelik oluşturmayı desteklerim.* bunları takip eden davranıştır. %78,3 ile *üstlerimi doğruluğuna inandığım konularda etkilemeye ve ikna etmeye çalışırım* en az yüzdeye sahip davranış olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonunda elde edilen öğretmen liderliği ölçeği ‘öğretim becerileri’ boyutu ile ilgili bulgular öğretmenlerin %86,2 si *mesleğimi bir iş olarak değil uzmanlık gerektiren bir alan olarak icra ederim.* davranışını çoğu zaman veya her zaman gösterdiklerini göstermektedir. Bunu %71,3’lük yüzde ile eğitim öğretim dışı

sosyal-kültürel çalışmalara istekle katılmak izlemektedir. Okulla ilgili her türlü etkinlikte aktif rol almak ise en az gösterilen davranış olmuştur.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, öğretim liderliği davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin en yüksek olduğu boyut *öğretim becerileridir*. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin en düşük olduğu boyut ise *iletişim ve etkileşimdir*. *Empati ve işbirliği* boyutları ise ikinci ve üçüncü sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin en çok gösterdikleri davranışlar öğretmen liderliğinin geliştirebilecek öğretim becerileri ile ilgilidir. En az gösterdikleri öğretmen liderliği davranışları ise veli, öğrenci ve meslektaşlarla olan bilgi alışverişini içermektedir.

Araştırmanın diğer bir problemi öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri hakkındaki görüşlerinin öğretim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Elde edilen sonuçlara göre *'iletişim ve etkileşim'* boyutu ile *'öğretim'* boyutunda öğretmenlerin çalıştığı kademeye bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre birinci kademe öğretmenlerinin iletişim etkileşim ve öğretim boyutlarını gösterme düzeyleri daha yüksektir.

Can (2006), yaptığı çalışmada okul kademelerine göre öğretmen liderliği engellerinin değiştiğini; orta öğretim kurumlarında ücret yetersizliği ve ikili öğretimden kaynaklanan zaman sınırının yarattığı olumsuzluklara katılımın daha fazla olduğunu belirtmiştir. Araştırmada bulunan kademe farkı buradaki bulgularla örtüşmektedir. Birinci kademe öğretmenlerinin öğrencileriyle daha çok vakit geçirmekte, ikinci kademe öğretmenleri sınıflarına birinci kademe öğretmenlerine göre daha az derse girmektedir. Ayrıca birinci kademe öğretmenleri sadece kendi sınıf öğrencileriyle ilgilenirken ikinci kademe öğretmenlerinin birden fazla sınıfa derse girmesi, birinci kademe öğretmenlerinin iletişim ve etkileşim boyutu ile öğretim becerileri boyutu davranışlarını gösterme düzeylerinin daha yüksek olmasını sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın diğer problemi öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşleri sınıf envanterim ile belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf envanterim memnuniyet boyutunda en çok

katıldıkları görüş '*sınıfım eğlencelidir.*' olmuştur. Bunu izleyen görüş %48,7 ile '*sınıftaki öğrenciler okul görevlerini yerine getirmekten hoşlanırlar.*' olmuştur. Bu boyutta öğrencilerin en az katıldığı görüş ise '*sınıftaki bazı öğrenciler mutlu değildir.*' olarak saptanmıştır.

'Anlaşmazlık' boyutunda belirli öğrenciler hep bildikleri gibi davranırlar görüşü öğrencilerin en çok katıldığı görüş olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin en az katıldığı madde ise %33 ile '*öğrenciler her zaman birbirleriyle kavga eder.*' olmuştur.

Sınıf envanterim 'rekabet' boyutunda ise bulgular öğrencilerin en çok katıldığı görüşün sınıflarındaki çoğu öğrencinin ödevlerini nasıl yapacağını bildiği olmuştur. Öğrenciler çoğu zaman bir işi önce bitirmek için yarışır ise en az katıldıkları görüştür.

Sınıf envanterim 'zorluk' boyutundaki görüşlere diğer boyutların aksine katılmayan öğrencilerin yüzdesi daha fazladır. '*sadece zeki öğrenciler ödevlerini yapabilir*' görüşüne öğrencilerin %75,2'si katılmamıştır. Öğrencilerin %64,5'i öğrencilerin çoğunun okul ödevlerini yardımsız yapabilir' görüşüne katılmamıştır. '*Benim sınıfta görevlerin yapılması zordur.*' görüşüne öğrencilerin % 51,9'u katılmamıştır.

Araştırmanın sonunda sınıf envanterim 'bağlılık' boyutunda öğrencilerin en çok katıldığı görüş '*Sınıftaki herkes arkadaşımdır.*' olmuştur. Öğrencilerin en az katıldığı görüş ise '*sınıftaki bütün öğrenciler birbirini sever.*' olarak saptanmıştır.

Elde edilen verilere göre öğrencilerin sınıf envanterime verdikleri cevapların ortalaması en yüksek olanı *zorluk* boyutudur. Bu boyut sınıf çalışmalarının öğrencilere göre zorluk derecesini içermektedir. Bu boyutu sırası ile *anlaşmazlık, memnuniyet, bağlılık* boyutu izlemektedir. Buna göre öğrencilerin arasındaki gerginlik ve kavga düzeyi, sınıf çalışmalarından duyulan zevkten ve öğrencilerin birbirlerini tanıma, birbirlerine yardım etme ve arkadaş olma derecesinden daha fazladır. Öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlere katılım düzeyinin en düşük olduğu boyut ise *rekabet* olmuştur. Öğrencilerin en az katıldıkları görüşlerin olduğu boyut öğrencilerin birbiriyle yarışmasını içeren görüşleri kapsamaktadır.

Araştırmada öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinin kademe değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonunda *anlaşmazlık* boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İkinci kademe öğrencilerinin arasındaki gerginlik ve kavga düzeyinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Benzer bir bulguyu Onat(2009) yaptığı çalışmada saptamıştır. Buna göre sınıf düzeyinin artması ile birlikte öğrencilerin şiddete eğilim düzeylerinde de artış olduğunu görülmektedir.

Öğrencilerinin sınıf iklimiyle ilgili görüşlerinin SBS başarı durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak araştırmanın bir başka problemidir. Araştırmada elde edilen veriler öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinde SBS başarı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı göstermiştir. Bu bulgu yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla uyumsuzdur. Bennet (2001) sınıf envanterim ile belirlediği öğrencilerin sınıf iklimi görüşleri ile matematik başarıları arasında anlaşmazlık ve rekabet boyutunda anlamlı bir ilişki saptamıştır. Anlaşmazlık ve rekabet düzeyi arttıkça matematik başarısının azaldığı görülmüştür. Parlak ve Küçüköğlü(2008) yaptıkları araştırmada sınıf atmosferinin hemşirelik öğrencilerinin başarısını önemli ölçüde etkilediği saptanmıştır.

Araştırmada SBS başarı düzeyinin öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Elde edilen veriler öğretmenlerin öğretmen liderliği ölçeği *empati* boyutu davranışlarını gösterme düzeylerinin SBS başarı durumuna göre farklılaştığını göstermektedir. Buna göre yüksek ve orta seviyede SBS başarısına sahip okullardaki öğretmenlerin öğretmen liderliği becerileri *empati* boyutunu gerçekleştirme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu fark yüksek SBS başarı düzeyine ait grup lehinedir. Yani yüksek SBS başarısına sahip gruptaki öğretmenlerin empati boyutu öğretmen liderliği becerilerini gerçekleştirme düzeyi daha yüksektir. Benzer bir bulgu Ching-jun Lia (2009) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinin öğrenme düzeylerini etkilemesi, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin de sınıf iklimini etkilemesi olarak belirtilmiştir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğrencilerin sınıf iklimi görüşlerine göre farklılığını saptamak araştırmanın bir başka

problemidir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sınıf iklimi ölçeği *anlaşmazlık, rekabet, zorluk ve bağlılık* boyutu düzeylerine göre öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Fakat sınıf iklimi ölçeği *memnuniyet* boyutu düzeylerine göre öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin farklılaştığı saptanmıştır. Sonuçlar memnuniyet düzeyi yüksek olan okullarda öğretmenlerin öğretmen liderliği *iletişim ve etkileşim ile işbirliği* boyutu davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bilgiler memnuniyet düzeyi yüksek olan okullardaki öğretmenlerin veli, öğrenci ve meslektaşlarla olan bilgi alışverişi ve okul yönetimi, meslektaşlarla ve toplumla beraber çalışabilme ve onları etkileyebilme gücünün daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Benzer araştırmalar bu bilgiyi doğrulamaktadır. Kealoha(2006) yaptığı çalışmada öğrencilerini destekleyen, açık ve anlaşılır amaçlar koyan öğretmenlerin öğrencilerin sınıf iklimi algılarını etkilediğini belirtmiştir. Yin Cheong Cheng (1994) Hong Kong taki 190 ilköğretim okulunda yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliklerinin ve güç kullanımının öğrencileri yönetmede etkili olduğunu, liderlik stiline sosyal iklim ve öğrencilerin duyuşsal performansı ile ilişkili olduğu sonucuna varmıştır.

6.2. Öneriler

- Araştırma sonunda öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri tüm boyutlarda aynı değildir. Öğretim becerileri boyutu davranışları en çok gösterilen davranışlardır. Bunu sırasıyla empati, işbirliği ve iletişim ve etkileşim boyutu davranışları izlemektedir. Bu boyutlardaki davranışların gösterilme düzeylerindeki farklılıkların sebepleri ve davranışların uygulanmasını engelleyen sebepler üzerine bir çalışma yapılması önerilebilir.

- Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinin öğretim verilen kademeye göre farklılaştığı görülmüştür. Birinci kademe öğretmenlerinin iletişim ve etkileşim ile öğretim becerileri boyutu davranışlarını gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın nedenleri araştırılabilir.
- Öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinin öğretim görülen kademeye göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre ikinci kademe öğrencilerinin anlaşmazlık düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu değişikliğin nedenlerinin incelenmesi önerilebilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri kendi görüşlerine başvurularak belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin, öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri öğrenci görüşüne başvurularak belirleneceği bir başka çalışma yapılması önerilebilir.
- Araştırma sonunda öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerinin SBS başarı durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Yüksek SBS başarısına sahip gruptaki öğretmenlerin empati boyutu öğretmen liderliği becerilerini gösterme düzeyi daha yüksektir. Buna sebep olan etmenlerin araştırılmasına yönelik bir çalışma yapılması önerilebilir.
- Memnuniyet düzeyi yüksek olan okullarda öğretmenlerin öğretmen liderliği iletişim ve etkileşim ile işbirliği boyutu davranışlarını gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili görüşlerinin, öğretmen liderliği davranışlarının gösterilme düzeyine göre değiştiği görülmektedir. Yani öğretmen liderliği davranışları öğrencilerin sınıf iklimi algılarını farklılaştırabilmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını geliştirmek için öncelikle öğretmen yetiştirme programları bu konuya ağırlık vermelidir. Bunun yanında öğretmenler, öğretmen liderliğinin ne olduğu, öğretmen liderliği özellikleri, uygulanması gereken öğretmen liderliği davranışları hakkında bilgilendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderliği*. Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atman, B. R. (2010). *Öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ault, C. (2009). *A case study of leadership characteristic of teacher leaders in an urban literacy program*. Ed.D. dissertation, Northcentral University, United States , Arizona, Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3346278).
- Aydın, R. (2009) .*Öğretmenin liderlik becerileri*. Ekim 10, 2010 tarihinde <http://www.edebياهو.com/makale/91/ogretmenin-liderlik-becerileri> adresinden alınmıştır.
- Bakan, İ.(2004). *Çağdaş yönetim yaklaşımları: İlkeler, kavramlar ve yaklaşımlar*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Bennet,J. (2001). *The relationship between classroom climate and student achievement*. Doctoral Dissertation , University Of North Texas, 18-19, 61.
- Bennis, W. (1999). *Bir lider olabilmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Butler, J. J. (1983). *Teacher attitude, classroom climate, and the level of implementation of recommended middle school practices in Oklahoma*. Educat. D. Dissertation, Oklahoma State University, United States, Oklahoma. Retrieved September 17, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 8402604).

- Can, N. (2006a). *Öğretmen liderliği ve engelleri*. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2, 137-161
- Can, N. (2006b). *Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri*. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi,21.
- Can, N. (2007). *Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 22.
- Can, N.(2008). *Sınıfta bir lider olarak öğretmen*. Şişman,M. Ve Turan, S.(ed.) Teori ve uygulamada sınıf yönetimi. Ankara: Öğreti Pegem Akademi Yayıncılık
- Can, N.(2009). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2005) *Bir meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı yayıncılık, 33.
- Ching-jun, Lia. (2009). *The Research of teachers KM-classroom climate and learning attitude, International journal of education and information. Technologies, issue3, volume 3, mart 15, 2011 tarihinde* www.naun.org/journals/educationinformation/19-107.pdf adresinden alınmıştır.
- Chrzanowski,J.(2004). *A comparative study of classroom climate in diverse and non- diverse elementary school setting* doctoral dissertation, 50- 62. Eylül 17, 2010 tarihinde <http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=302&cfc=1> adresinden alınmıştır.
- Crowther, F.(2009). *Developing teacher leaders*. California: Corwin Press.
- Çakmak, M. (2003). *Sınıf ortamı ve grup etkileşimi*. Küçükahmet, L.(ed). Sınıf

yönetiminde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel Basımevi.

Çeküç, S. (2008) '*Lider Öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi üzerine empirik bir araştırma*' Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çelik, V.(2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım 2.baskı.

Değer,B. (2007). *21. Yüzyılda üst düzey yöneticinin sahip olması gereken özellikler ve stratejik liderlik*. Şubat 20, 2011 tarihinde http://kutuphane.ksu.edu.tr/e-tez/sbe/T00679/burhan_deger_proje.pdf adresinden alınmıştır.

Demirbolat, A. (2001). *Sınıf ortamı ve grup etkileşimi*. Küçükahmet, L.(ed.) Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayınları.

Demirbolat, A. (2003) *Sınıf ortamı ve grup etkileşimi*. Küçükahmet, L.(ed.) Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Basımevi.

Demirel,Ö., Kaya, Z. (2006) *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegema yayıncılık.

Demirtaş, H. (2006). *Etkili sınıf yönetimi*. Kıran, H. (ed.) Sınıf Yönetiminin Temelleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Deniz, L. ve Hasançebioğlu, T, (2003).*Öğretmen Liderlik Stillerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 17, 55-62.

Devaney (1987), *Developing teachers' leadership skills*. ERIC Identifier: ED330691

Dimock, V. B. and Kathleen M. M. (1995). *Leading change from the classroom: teachers as leaders*. SDL Issues about Change. Volume 4, Number Eylül 20, 2010 tarihinde
4<http://www.sedl.org/change/Issues/Issues44.html> adresinden alınmıştır.

Dönmez, B. (2008). *Sosyal bir sistem olarak sınıf*. Şişman, M. Ve Turan, S.(ed.) Teori ve Uygulamada Sınıf Yönetimi. Ankara: Öğreti Pegem akademi yayıncılık.

Efe, R. (2007), *Nasıl bir öğrenme ortamı? Biyoloji sınıflarında öğrenme ortamı yapısının belirlenmesi*. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 9. 69-83

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım yayınları.

Eskicumalı, A.(2002). *Eğitim, öğretim ve öğretmenlik*. Özden, Y. (ed.) Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Pegema Yayıncılık 2. Baskı, 9.

Fisher,D.L ve Fraser,B.J. (1981). *Validity and use of my class inventory* . Science Education, 65, 14-156 Eylül 10, 2011 tarihinde
<http://cw.routledge.com/textbooks/TeachingScience/inventory.pdf> adresinden alınmıştır.

Gül, R. (2010) .*Cumhuriyet'ten günümüze öğretmenin liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gündüz, H. B. (2003). *Bir meslek olarak öğretmenlik*. M.D. Karanlı (Ed) Öğretmenlik mesleğine giriş, Alternatif Yaklaşım, Ankara: Öğreti Yayınları.

Gonzales, L. D. (2001). *The sustainability of teacher leadership beyond the boundaries of an enabling school culture*. Ph.D. dissertation, University of Florida, United States -- Florida. Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3027518).

Harris,A & Muijs, D. 2005.*Improving schools through teacher leadership*.London: Open university press

Harrison,C. ve Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Teachers as leaders* ,(65), Number 1. 74-77. Şubat 15, 2011 tarihinde <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/Ten-Roles-for-Teacher-Leaders.aspx> adresinden alınmıştır.

Hook, D. P. (2006). *The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools*. Ed.D. dissertation, Texas A&M University, United States -- Texas. Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3219160).

Karacaoğlu,Ö.C.(2008). *Öğretmenlerin yeterlilik algıları*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.V (I) ,71. Ocak 1, 2010 tarihinde <http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden alınmıştır.

Karlı, D. M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş alternatif yaklaşım*. Ankara: Öğreti, Pegem Yayıncılık, 9-10.

Katherine ,M. Lee Manning & Bucher,T. (2003). *Classroom management models, applications and cases*. London: Merrill Prentice Hall.

Katzenmeyer Marilyn & Moller Gayle (2001). *Awakening the sleeping giant*. California: Corwin Press.

- Kealoha, Louis M. (2006). *A qualitative study: The relationship between teacher pedagogy and the adult undergraduate's perception of the classroom climate.* Ed.D. dissertation, University of Southern California, United States , California. Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 3238258).
- Kılınç, L.(2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Lumsden, I. (1994). *Student motivation to learn.* Eric Digest, 92, 2.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement.* Thousand Oaks, CA: Corwin Pres.
- Meb.(2006) *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri.* Nisan 03, 2011 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> adresinden alınmıştır.
- Onat,B. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddete eğilim düzeyleri* Eylül 10, 2011 tarihinde <http://www.sinifogretmenim.com/index.php/son-haberler/214-ilkogretim-2-kademe-ogrencilerinin-siddete-egilim-duzeyleri.html> adresinden alınmıştır.
- Parlak ve Küçükoğlu. (2008). *Hemşirelik öğretiminde sınıf ikliminin öğrenci başarısına etkisi.* Eylül 10,2011 tarihinde <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/kkefd/article/viewFile/3937/3760> adresinden alınmıştır.
- Rahmi, U.(2010) *The association between classroom climate and teacher- student interpersonal behaviour in primary science.* Nisan 02, 2011 tarihinde

<http://www.scribd.com/doc/48856530/The-Associations-between-Classroom-Climate-and-Teacher-Student-Interpersonal-Behavior-in-Primary-Science-Ulfa-Rahmi> adresinden alınmıştır.

Rowlett, J.P. (2000), '*Students' perceptions of classroom climate in tennessee public high school*' Ed.D. dissertation, The University of Memphis, United States -Tennessee. Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 9993833).

Sarpkaya, R. (2010). *Bir meslek olarak öğretmenlik*. Gürsel, M. ve Hesapçıoğlu, M. (ed.) Eğitim Bilimine Giriş. Konya: Eğitim Akademi 5. Baskı.

Stone, R. (2006). *Best practices for teacher leadership*. Ca:Corwin Press.

Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem.

Şişman, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sönmez, V. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık 2. Baskı.

Sümbül, A.M.(2006). *Bir meslek olarak öğretmenlik*. Demirel ,Ö. Kaya, Z. (ed) Eğitim bilimine giriş'. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Sümbül,A.M. (2005). *Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19 (1) , 2005/2.

Türk Dil Kurumu. Türkçe Sözlük. Mayıs 10, 2011 tarihinde <http://tdkterim.gov.tr/bts/>. Adresinden alınmıştır.

Teacher Leadership Standarts. Ocak 05, 2011 tarihinde

http://tlstandards.pbworks.com/f/13852_TeacherLeaderStnds_HR.pdf
adresinden alınmıştır.

Walberg, H. J. (1967). *Teacher personality and classroom climate*. Harward university, EDO14471

Wynne, S.M. (2004). *A study of the relationships between teacher leadership and school culture in secondary schools within the eastern school district on prince edward island*. M.Ed. dissertation, University of Prince Edward Island (Canada), Canada Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT MQ93885)

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yin Cheong, C. (1994). *Teacher leadership style: a classroom-level study*. Journal of Educational Administration, 32 (3), 54 – 71

EK-1**ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ANKETİ****AÇIKLAMA****I. BÖLÜM**

Hangi kademedede görev yapıyorsanız lütfen yandaki şekildeki gibi (●) işaretleyiniz.

II. BÖLÜM

Bu anketin amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemektir. Her soruyu tek tek değerlendiriniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması için lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle cevaplayınız. Adı geçen durumlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı düşününüz.

Cevaplarınızı her davranışa karşılık gelecek kutucuğu (●) şeklinde işaretleyiniz. Bu kutucuklar

sizin öğretmen liderliği davranışlarını hangi sıklıkla gösterdiğinizi belirtecektir.

Cevaplarınızı lütfen aşağıdaki ölçeye göre değerlendiriniz.

- (5) Her zaman
 (4) Çoğu zaman
 (3) Ara sıra
 (2) Çok seyrek
 (1) Hiçbir zaman

Örnek;

Aşağıdaki maddeye karşısında gösterildiği gibi cevap veren bir öğretmene okulda, eğitim sürecinde başkalarıyla ara sıra işbirliği içinde çalıştığını belirtmiş olacaktır.

		Ne sıklıkla böyle davranırsınız?				
		HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
		1	2	3	4	5
1	Okulda, eğitim sürecinde başkalarıyla işbirliği içinde çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I. BÖLÜM

- a) İlköğretim birinci kademe b) İlköğretim ikinci kademe

II. BÖLÜM

ANKET MADDELERİ		Ne sıklıkla böyle davranırsınız?				
		1	2	3	4	5
1	Okulda, eğitim sürecinde başkalarıyla işbirliği içinde çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Velilerle işbirliği içinde çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Velileri eğitim ve öğretim faaliyetleri hakkında bilgilendiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Bireysel farklılıklara saygılı davranırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Öğretim sürecinde öğrencinin amaç ve beklentilerini dikkate alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Öğrencilere karşı tarafsız davranırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Sadece kendi öğrencilerim için değil, okuldaki bütün öğrenciler için iyi olanı yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Üstlerimi doğruluğuna inandığım konularda etkilemeye ve ikna etmeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Okul kadrosu arasında birliktelik oluşturmayı desteklerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Okuldaki ve çevremdeki yeniliklere uyum sağlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Yeni öğretmen arkadaşlarıma yardımcı ve destek olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Okulla ilgili her türlü etkinlikte aktif rol alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Takım çalışmalarına etkin katılırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	Eğitim öğretim faaliyetlerinde etkili iletişim ve sunum becerilerini kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Mesleğimi bir iş olarak değil uzmanlık gerektiren bir alan olarak icra ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Eğitim öğretim dışı sosyal-kültürel çalışmalara istekle katılırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Okulumun misyon ve vizyonuna katkıda bulunacak fikirler üretirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Meslektaşlarımla beraber okulun gelişimine katkı sağlayacak yaratıcı ve özgün projeler geliştiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	Öğrencilerle beraber okulun gelişimine katkı sağlayacak yaratıcı ve özgün projeler geliştiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK-2**SINIF ENVANTERİM****YÖNERGELER****I. BÖLÜM**

Hangi kademede okuyorsanız lütfen yandaki şekildeki gibi (●) işaretleyiniz.

II. BÖLÜM

Bu bir test değildir. Her cümle sınıfınızın nasıl bir sınıf olduğunu tanımlamak için hazırlanmıştır.

Cevaplarınızı her davranışa karşılık gelecek kutucuğa (●)şeklinde işaretleyiniz. Bu kutucuklar sizin sınıfınız hakkındaki görüşlere ne derecede katıldığınızı gösterecektir.

Cevaplarınızı lütfen aşağıdaki ölçeye göre değerlendirin;

- (1) Kesinlikle katılmıyorum
- (2) Katılmıyorum
- (3) Emin değilim
- (4) Katılıyorum
- (5) Kesinlikle katılıyorum

ÖRNEK

KENDİ SINIFINIZI TANIMLADIĞINIZI UNUTMAYINIZ	1	2	3	4	5
1. Sınıftaki öğrenciler okul görevlerini yerine getirmekten hoşlanırlar.	○	○	○	●	○

Yukarıdaki maddede gösterildiği gibi cevap veren bir öğrenci sınıfındaki öğrencilerin görevlerini yerine getirmekten hoşlandıklarına katıldığını belirtmiş olacaktır.

I.BÖLÜM

Hangi kademedey okuyorsanız lütfen yandaki şekildeki gibi (●) işaretleyiniz.

a) İlköğretim birinci kademe (4. 5. Sınıf) ○ b) İlköğretim ikinci kademe (6.7.8. Sınıf) ○

II. BÖLÜM

KENDİ SINIFINIZI TANIMLADIĞINIZI UNUTMAYINIZ	1	2	3	4	5
1. Sınıftaki öğrenciler okul görevlerini yerine getirmekten hoşlanırlar.	○	○	○	○	○
2. Öğrenciler her zaman birbirleriyle kavga eder.	○	○	○	○	○
3. Öğrenciler çoğu zaman bir işi önce bitirmek için yarışır.	○	○	○	○	○
4. Benim sınıfta görevlerin yapılması zordur.	○	○	○	○	○
5. Sınıftaki herkes arkadaşumdur.	○	○	○	○	○
6. Sınıftaki bazı öğrenciler mutlu değildir.	○	○	○	○	○
7. Sınıftaki bazı öğrenciler cimridir.	○	○	○	○	○
8. Öğrencilerin çoğu kendi işlerinin arkadaşlarınınkinden daha iyi olmasını ister.	○	○	○	○	○
9. Öğrencilerin çoğu okul ödevlerini yardımsız yapabilir.	○	○	○	○	○
10. Sınıftaki bazı öğrenciler arkadaşım değildir.	○	○	○	○	○
11. Öğrenciler sınıfı seviyor gibi görünüyor.	○	○	○	○	○
12. Sınıftaki çoğu öğrenci kavga etmeyi sever.	○	○	○	○	○
13. Bazı öğrenciler diğer öğrenciler kadar iyi işler yapamadığımda üzülürler.	○	○	○	○	○
14. Sadece zeki öğrenciler ödevlerini yapabilir.	○	○	○	○	○
15. Sınıftaki bütün öğrenciler yakın arkadaşım.	○	○	○	○	○
16. Bazı öğrenciler sınıfımı sevmeyiz.	○	○	○	○	○
17. Belirli öğrenciler hep bildikleri gibi davranırlar.	○	○	○	○	○
18. Bazı öğrenciler ödevlerini diğerlerinden daha iyi yapmaya çalışırlar.	○	○	○	○	○
19. Okul ödevlerinin yapılması zordur.	○	○	○	○	○
20. Sınıftaki bütün öğrenciler birbirlerini sever.	○	○	○	○	○
21. Sınıfim eğlencelidir.	○	○	○	○	○
22. Sınıftaki öğrenciler çok kavga ederler.	○	○	○	○	○
23. Sınıftaki kimi öğrenciler her zaman birinci olmak isterler.	○	○	○	○	○
24. Sınıftaki çoğu öğrenci ödevlerini nasıl yapacağını bilir.	○	○	○	○	○
25. Sınıftaki öğrenciler birbirlerini arkadaş olarak severler.	○	○	○	○	○

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.16.00.07-050 / 47296

19 Ekim 2010

Konu : Araştırma İzni


VALİLİK MAKAMINA

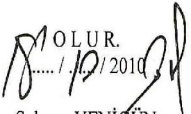
İlgi : M.E.B.na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Meryem ASLAN' ın "Öğretmen Liderliği Davranışlarının Sınıf İklimine Etkisi" konulu anketini ekli listede adı geçen ilimiz İnegöl ilçesi ilköğretim okulları 4-5-6-7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulamak istediği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı' nın 31/05/2010 tarih ve 302.08/1800-3206 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve her derecedeki okul ve kurumlarda yapılacak lisans, yüksek lisans, doktora veya doktora üstü araştırma-geliştirme çalışmaları ile Bakanlığın destek verdiği araştırmalar kapsamındaki anket, uygulama, gözlem gibi faaliyetler; bir ili kapsıyorsa izin başvurularının İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılacağı ilgil yönergede belirtildiğinden Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Meryem ASLAN' ın "Öğretmen Liderliği Davranışlarının Sınıf İklimine Etkisi" konulu anketi ile ilgili öneri ve veri toplama araçları, ilgi Yönerge gereği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda araştırma ile ilgili anketlerin eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, mühürlü ve imzalı anketlerin asıllarının okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile veli izni ve okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ekli listede adı geçen ilimiz İnegöl ilçesi ilköğretim okullarının 4-5-6-7 ve 8. sınıf öğrencilerine 2010-2011 öğretim yılında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini olurlarınıza arz ederim.


Necmettin ESEN
Milli Eğitim Müdürü V.


OLUR.

..... / 19 / 2010

Selman YENİGÜN

Vali a.

Vali Yardımcısı



Yeni Hükümet Konağı A Blok Osmangazi 16050 BURSA
Tel: (0 224)256 70 00/ 137 Faks : (0 224) 256 66 80
Ayrıntılı bilgi için İrtibat: Kültür Bölümü
web:bursameb.gov.tr e-mail:kultur16@meb.gov.tr



EGITIME
%100
DESTEK

EGITIMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.16.00.07-050 / 37187
Konu : Araştırma İzni

23 Ağustos 2010

VALİLİK MAKAMINA

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

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Meryem ASLAN'ın "Öğretmen Liderliği Davranışlarının Sınıf İklimine Etkisi" konulu anketini ekli listede adı geçen ilimiz İnegöl ilçesi ilköğretim okulları 4-5-6-7 ve 8. sınıf öğretmenlerine uygulamak istediği, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 31/05/2010 tarih ve 302.08/1800-3206 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve her derecedeki okul ve kurumlarda yapılacak lisans, yüksek lisans, doktora veya doktora üstü araştırma-geliştirme çalışmaları ile Bakanlığın destek verdiği araştırmalar kapsamındaki anket, uygulama, gözlem gibi faaliyetler; bir ili kapsıyorsa izin başvurularının İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılacağı ilgi yönergede belirtildiğinden Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Meryem ASLAN'ın "Öğretmen Liderliği Davranışlarının Sınıf İklimine Etkisi" konulu anketi ile ilgili öneri ve veri toplama araçları, ilgi Yönerge gereği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda araştırma ile ilgili anketlerin eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, mühürlü ve imzalı anketlerin asıllarının okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ekli listede adı geçen ilimiz İnegöl ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan 4-5-6-7 ve 8. sınıf öğretmenlerine 2010-2011 öğretim yılında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini olurlarınıza arz ederim.

Atilla GÜLSAR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR.
..... / / 2010

Selman YENİGÜN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Yeni Hükümet Konagı A Blok Osmangazi/16050 BURSA
Tel: (0 224)256 70 00/ 137 Faks : (0 224) 256 66 80
Ayrıntılı bilgi için intibat: Kültür Bölümü
web:bursameb.gov.tr e-mail:kultur16@meb.gov.tr



EGİTİME
%100
DESTEK

EGİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

RE:

Kimden:  **Barry Fraser** (B.Fraser@curtin.edu.au)

Gönderme tarihi: 20 Ekim 2009 Salı 03:16:35

Kime: meryem aslan (meryemsln@hotmail.com)

Meryem

You have my permission to use the MCI in your research.

Barry Fraser

From: meryem aslan [mailto:meryemsln@hotmail.com]

Sent: Mon 19/10/2009 10:28 PM

To: Barry Fraser

Subject:

Dear Prof. Dr. Barry J. Fraser

I am currently involved in my master dissertation at the university of Osmangazi in Eskişehir in Turkey.

The dissertation is about teacher leadership behaviours and its effect on classroom climate.

I am interested in your instrument, My Classroom Inventory. I respectfully request permission to duplicate and use your instrument in my research.

Sincerely,

Meryem Aslan

(English Teacher and post graduate student in Curriculum Development and Instruction Program in Turkey)