

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ LİDERLİK
BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ
İNCELENMESİ

Osman YILDIZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2018

©2018- Osman YILDIZ

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ LİDERLİK
BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ
İNCELENMESİ

THE INVESTIGATION OF THE PERCEPTION OF
TURKISH TEACHERS REGARDING IN-CLASS
LEADING SKILLS

Hazırlayan

Osman YILDIZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

KIRŞEHİR-2018

KABUL VE ONAY

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Osman YILDIZ tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Liderlik Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi ” adlı tez çalışması 06/07/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)
Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

Üye.....(İmza)
Doç. Dr. Mesut GÜN

Üye.....(İmza)
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../201..

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../201..

Osman YILDIZ

İmza

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ LİDERLİK BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Osman YILDIZ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

2018 - (ix+64)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

Doç. Dr. Mesut GÜN

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarını “cinsiyet, medeni durum, liderlikle ilgili eğitim durumu, yöneticilik tecrübesi, mesleki kıdem” değişkenleri açısından incelemektir. Öğretmen liderliğinin öğretimin kalitesini yükseltebilecek önemli bir etken olduğu, dolayısıyla öğretmen liderliği ile ilgili yapılacak ampirik araştırmalarda öğretmen liderlerin üstlenecekleri formel ve informel rollerin sınıf ve okul gelişimine etkisine odaklanması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmanın öğretmenlerin sınıf gelişimine etki eden formel ve informel rollerle ilgili bir çalışma olduğu ifade edilebilir. Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarının incelenmek istenmesinin nedeni ise bir beceri, bir eyleme ilişkin yeterlik algısıyla o becerinin, eylemin başarı düzeyi arasında ilişki olmasıdır. Nicel olan bu çalışma, tarama modelidir. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında, Kırşehir’in bütün ilçelerinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem alma yoluna başvurulmamış, evrenin tamamına ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan, Türkçe öğretmenlerinin “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği”nin geneline ve bütün alt boyutlarına ilişkin algılarının düzeyinin çok yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. “Cinsiyet, yöneticilik tecrübesi, liderlikle ilgili eğitim” değişkenlerinin Türkçe öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık yaratmayan değişkenler oldukları saptanmıştır. “Medeni durum”un Türkçe öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık yaratan bir değişken olduğu araştırmada ulaşılan diğer önemli sonuç olmuştur.

Anahtar Sözcükler: Lider öğretmenlik, öğretmenlik becerileri, Türkçe öğretmenleri

ABSTRACT
THE INVESTIGATION OF THE PERCEPTION OF TURKISH TEACHERS
REGARDING IN-CLASS LEADING SKILLS

M. Sc. Thesis

Preparer: Osman YILDIZ

Advisor : Dr. Bahadır GÜLBAHAR

2018- (ix+64)

Kırşehir Ahi Evran University, Institute Of Social Sciences

Turkish and Social Sciences Education Department

Turkish Teaching Science

Jury

Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Associative Prof. Dr. Mesut GÜN

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

The aim of this study is to examine the Turkish language teachers' perceptions of in-class leading skills in terms of the variables gender, marital status, leadership education, management experience and Professional seniority. Teacher leadership is considered to be an important factor that can improve the quality of teaching. Therefore, empirical research on teacher leadership should be focused on the effects of formal and informal roles on teacher development. This study investigates the formal and informal roles of teachers that affect classroom development. The reason why Turkish teachers' perceptions about the leading teaching skills in the classroom is examined is the relationship between a skill, the perception of competence related to an action and the achievement level of that skill. This quantitative study is based on scanning model. The population of this search consists of Turkish teachers who work in all districts of Kırşehir in the education year of 2017-2018. Sampling wasn't applied, but all the population were reached. "In-class Leader Teaching Skills Perception Scale (ICLTSPS)" was used as a data collection tool. The result of this search is that: Turkish teachers' the level of perceptions of overall and all sub-dimensions of "In-class Leader Teaching Skills Perception Scale" is very high. Another important result is that: Marital status is a significant variable which makes difference between Turkish teachers' perceptions of in-class leader teaching skills. Turkish teachers' perceptions about the leadership skills in classroom are found to be variables that do not make a significant difference in terms of gender, managerial experience and leadership.

Keywords: leader teaching, teaching skills, Turkish language teachers.

ÖN SÖZ

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Alanyazında Türkçe öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmaların yetersiz olmasından dolayı bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiş ve Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarının “cinsiyet, medeni durum, liderlik eğitimi alma durumu, yöneticilik yapma durumu, mesleki kıdem” değişkenlerine göre nasıl farklılaştığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma, Kırşehir ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri üzerinde yapılmış ve bu araştırma sonuçlarına göre bir genellemeye varmak istenmiştir. Sınıf içi öğretmen liderliği, öğretimin kalitesini yükselten en önemli etkenlerden biridir. Bütün öğretmenlerle birlikte Türkçe öğretmenlerinin de sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algılarının tespit edilmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırma için hazırlanan ölçeğin geliştirilme sürecinde ve bu araştırmanın analizinden raporlaştırılmasına kadar her aşamasında bana görüşleriyle destek olan, yoluma ışık tutan, yardımlarını esirgemeyen değerli danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Bahadır Gülbahar’a; araştırmanın örneklemini oluşturan Kırşehir’in tüm ilçelerinde çalışan Türkçe öğretmenlerine teşekkürü bir borç bilirim. Yaşamım boyunca her zaman varlıklarını yanımda hissettiğim annem, babam ve kardeşlerime en derin saygılarımı sunarken; varlığı bana her zaman güç veren eşim Fatma Ayça Yıldız’a ve kızım Sevilay Yıldız’a da sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Osman YILDIZ

KIRŞEHİR, 2018

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	2
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	2
1.4. VARSAYIMLAR.....	2
1.5. TANIMLAR.....	2
BÖLÜM II.....	4
2.KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	4
2.1. SINIF YÖNETİMİ	4
2.2. SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	10
2.2.1. Öğrenci.....	10
2.2.2. Aile.....	10
2.2.3. Okul.....	13
2.2.4. Yönetici.....	14

2.2.5. Akran Grubu.....	15
2.2.6.Fiziksel Ortam.....	16
2.2.7. Öğretmen.....	17
2.3. LİDERLİK.....	21
2.3.1.Liderliğin Tanımı.....	21
2.3.2. Öğretimsel Liderlik.....	24
2.3.2.1. Öğretimsel Liderliğin Özellikleri.....	25
2.3.3.Öğretmen Liderliği.....	28
2.3.3.1. Lider Öğretmenliğin Özellikleri.....	30
2.3.3.2. Öğretmen Liderliğin Engelleri.....	33
2.3.3.3. Sınıf İçi Lider Öğretmen.....	35
2.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	36
2.4.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	36
2.4.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	38
BÖLÜM III.....	40
3. YÖNTEM.....	40
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	40
3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ	40
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	41
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	42
BÖLÜM IV.....	43
4. BULGULAR	43
BÖLÜM V	51
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	51
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	51

5.2. ÖNERİLER.....	53
KAYNAKÇA.....	55
EKLER.....	62
ÖZ GEÇMİŞ	64



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.2.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	40
Tablo 4.1. Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği Puan Ortalamaları...43	
Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Liderlik Becerileri Algısı.....	43
Tablo 4.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Liderlik Becerileri Algısı.....	44
Tablo 4.4. Yöneticilik Tecrübesi Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Liderlik Becerileri Algısı.....	46
Tablo 4.5. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Liderlik Becerileri Algısı.....	47
Tablo 4.6. Liderlikle İlgili Eğitim Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Liderlik Becerileri Algısı.....	49

1.GİRİŞ

1.1.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Alan yazın incelenmiş ve Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerini ele alan bir araştırma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu eksiklikten dolayı, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarını bazı değişkenler açısından incelemeyi amaç edinen bu araştırmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda hareket edilerek “Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerileri algıları hangi düzeydedir?” ana problemine bağlı olarak şu alt problemler de araştırılmıştır:

1. Cinsiyet, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarında anlamlı farklılık yaratan bir değişken midir?
2. Medeni durum, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarında anlamlı farklılık yaratan bir değişken midir?
3. Yöneticilik tecrübesi, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarında anlamlı farklılık yaratan bir değişken midir?
4. Mesleki kıdem, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarında anlamlı farklılık yaratan bir değişken midir?
5. Liderlikle ilgili eğitim, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarında anlamlı farklılık yaratan bir değişken midir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarının düzeyini belirlemek ve bu algı düzeyini bazı değişkenler açısından incelemektir.

Lider öğretmenlik, günümüz öğretmenlerinden beklenen en önemli rollerdendir. Lider öğretmenler, eğitim ve öğretimin kalitesinin yükselmesini ve okulların ve eğitim sisteminin gelişmesini sağlayacak en önemli değişken olarak değerlendirilebilir. Bundan dolayı öğretmenlerde lider öğretmenlik becerilerinin hangi düzeyde olduğunun bilinmesi, lider öğretmenlikle ilgili izlenecek politikalar, alınacak önlemler, yapılacak çalışmalar, gerçekleştirilecek eğitimler bakımından önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin lider öğretmenlik becerilerinin ele alındığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut çalışmanın bu yönüyle,

öğretmenler, okul yöneticileri, millî eğitim müdürlükleri, MEB, eğitim fakülteleri öğretim elemanları ve araştırmacılar açısından önem arz ettiği kabul edilmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Bu araştırma bulgularının sonuçları Kırşehir genelinde görev yapan Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma, “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği”nden elde edilen analiz sonuçları ile sınırlıdır.

3. Araştırma verileri 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı’nda elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.4. SAYILTILAR

Araştırmanın planlanmasında, uygulanmasında, verilerin sağlıklı bir şekilde analiz edilmesinde birtakım sayılıtlardan yola çıkılmıştır. Bunlar:

1. Araştırmaya katılan öğretmenler ankete samimi ve doğru cevaplar vermiştir.

2. Ölçme aracı geliştirilirken görüşlerine başvuru uzman düşünceleri yeterlidir.

1.5. TANIMLAR

Algı: Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak (TDK, 2017).

Beceri: Elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet (TDK, 2017).

Süreç: Aralarında birlik olan veya belli bir düzen veya zaman içinde tekrarlanan, ilerleyen, gelişen olay ve hareketler dizisi (TDK, 2017).

Lider : Önder ,şef(TDK, 2017).

Sınıf : Öğrencilerin yıllık öğrenime göre ayrıldıkları bölümlerden her biri(TDK, 2017).

Etkileme: Etkilemek işi, tesir (TDK, 2017).

Rehberlik: Kılavuzluk, delalet (TDK, 2017).

İletişim: Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla

başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon TDK, 2017).



BÖLÜM II

2.KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1.SINIF YÖNETİMİ

Sınıf, öğrencilerin gelişmişlik düzeyine göre sınıflanmış, daha önceden öğrencilerin amaçlarına göre belirtilen hedeflere göre eğitim etkinliğinin ve öğretimin gerçekleştiği yerdir. Sınıf denildiği zaman akla gelen öğretim etkinliklerinin yapıldığı yerle birlikte masa, sıra, tahta, silgi, kitaplık, elbise dolabı, askılık, pano, ders araç gereçleri ve Atatürk köşesi, sağlık köşesi, yazı köşesi, mevsim köşesi, tarih şeritleri ve eğitsel amaçları içinde barındıran köşeler genelde okul amaçlarını sağlamak, özelde ise dersin amaçlarına ulaşmak için tüm bu saydığımız öğelerin kullanılıp, düzenlendiği yer akla gelmektedir (Tutkun,2003). Ülkenin ihtiyacını hissettiği bir şeyi yapabilme ustalığı kazanmış insanların keşfedildiği ve yetiştirildiği yer sınıftır. Sınıf; öğrencilerin akıl yürütme becerilerini, hayat ve algılarını etkileyebilecek her türlü iletişim, etkileşim ve davranışın içinde bulunduğu yerdir. Sınıf; öğrencinin ve öğretmenin tanışıp, kaynaştığı, buluşup bir arada öğrenim faaliyetini gerçekleştirdiği ortam olarak tanımlanabilir(Çakmak 2005). Sınıf yönetimi ise eğitim öğretim planı ve programını, öğretim yöntemini, eğitim etkinliğini, teknolojiyi, mekânı, zamanı, öğrenci ve öğretmen arasında etkili iletişimi kurup ve eş güdümlene gerçekleştirerek sınıfı öğrenmeye uygun bir ortama dönüştürmeyi, düzenin sağlanmasını ve sürdürülmesini amaçlayan, etkinliklerin tamamıdır(Sarıtaş, 2000: 48).

Sınıf yönetimi zamanın aktif ve etkili bir şekilde kullanılıp değerlendirilmesi, öğrencilerin sınıfta yapılan çalışmalara ve etkinliklere katılımının sağlanması, sınıfta var olan engel ve eksiklerin ortadan kaldırılması, sınıftaki insan, zaman ve kaynağın etkin bir şekilde yönetilmesidir. Yani sınıfta öğrenme işi için elverişli ortamın sağlanıp devam ettirilmesidir (Erdoğan, 2011).

Sınıf yönetimi bir amaca yönelik olarak yapılan faaliyettir. Öğretimi kolaylaştırmakla beraber, öğretim süresini arttırma, elverişli, aynı zamanda sıcak ve eğitimi destekleyici bir sınıf ortamı yaratma ve elde edilen bu ortamı koruma, öğrencilerin kötü sonuç veren zararlı davranışlarının önüne geçme, istenen iyi

davranışların çoğalması için uygun ortamı sağlama, istendik davranışların artmasını gibi amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir (Sadık, 2000: 7). Öğretmenin sınıfta yaptığı etkili bir yönetim, öğrenciler tarafından doğru algılanır ve varsa kötü ve olumsuz birer davranış bu sayede ortadan kalkar.

Öğretmen ve öğrencinin iş birliği yaparak sınıftaki düzeni, sınıftaki öğrenci sayısını, sınıfta geçirilen zamanı, öğretmenin öğrencilerine gösterdiği tavırları, öğretmenin bu davranışa karşı öğrencilerin verdiği tepkileri ve davranışlarının hepsi sınıf yönetiminin içine girmektedir. Bugünlerde sınıf yönetimi kavramı öğrenci velilerinin dikkatini fazlaca çekmektedir. Sınıf yönetimi etkin kullanabilmek için sınıfta kullanılan materyaller de çok kıymetlidir. Sınıf yönetimi, eğitimi etkili yönetmenin birinci adımındır. Bu yüzden eğitim yönetiminin temel unsurunu sınıf yönetimi olarak düşünmeliyiz. Sınıf yönetiminin sıcak bir hava içinde geçmesinde öğretmenin rolü oldukça fazladır. Öğrencilerini sevgi ve hoşgörü içinde aynı zamanda cesaret ve teşvikle bu olumlu havayı sağlayacaktır. Sınıf yönetimi sınıf içi etkinliklerin temeline öğrenmeyi koyarak etkili bir biçimde öğrenmeyi düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme süreci olarak da tanımlanabilir (Saban, 2004).

Öğretmenin, akademik öğrenme, sosyal öğrenme ve duygusal öğrenme için uygun olan en iyi şartları sağlamak için yaptığı her şey sınıf yönetimi olarak adlandırılabilir. Etkili ve kalıcı bir sınıf yönetimi öğrencilerin kişiliklerinin sağlıklı gelişmesine ve olgunlaşmasına, akademik kapasitelerinin en etkili şekilde kullanmalarına, sosyal becerilerinin artmasına, çevreye ve konuya ilgilerinin artıp bağımsızlık duygularını geliştirmeye, derslere ve okula karşı olumlu davranış ve tutum geliştirmelerine katkıda bulunur (Yıldız, 2013).

Öğrenci ve öğretmenin çalışmasına mani olan etkenleri en aza indirmek, öğretim sürecinin ve zamanının etkinli kullanılması ve yapılan her türlü çalışma ve etkinliğin öğrenci katılımıyla gerçekleşmesini sağlamak etkili bir sınıf yönetimin ana amacıdır (Sayın, 2001: 3). Kısacası sınıf yönetiminde birinci amaç, sınıf içinde öğrenmenin verimli ve etkin bir şekilde geliştirilmesidir (Bakioğlu, 2009: 11).

Sınıf içinde olumlu öğrenme koşulu yaratma, öğrencilerini kendilerini rahatça ifade edebildikleri ve kendi kapasitelerini ortaya koyabilmeleri sınıf yönetiminin

önemli bir unsurdur (Turan, 2011).

Sınıf yönetimi daha evvel katı kuralları içinde barındıran ve öğretmen otoritesinin ağır bastığı hatta otoritenin tamamının öğretmene verildiği bir idare, yönetim şekli olarak görülmekteydi. Ancak çağdaş eğitim yaklaşımı sınıf yönetimini; öğrencilerin ve öğretmenin hissettiklerini, düşündüklerini rahatlıkla, korkmadan ifade edebildikleri, eğitimin ve öğretimin merkezinde öğrencinin olduğunu, öğretmenin ise her öğrenciye eşit yaklaşım yaparak öğrencinin ihtiyacını görerek onu hedeflerine ulaştıran bir rehber olarak gören yaklaşımdır (Altındağ, 2006). Eskiden sınıf yönetimi denildiği zaman disiplin kavramı insanların aklına hemen gelirdi. Bu zamanda gerçekleştirilen araştırmalar çoğu zaman öğrencilerin olumsuz, yanlış davranışlarını ve öğretmenin bu davranışlara verdiği tepkileri araştırmıştır. Oysaki sınıf yönetimi öğrencilerde meydana gelen ve gelebilecek olan yanlış tavırlarının önüne geçmek ve öğrencileri disiplin ve denetim altında tutmaktan çok daha farklı bir konudur (Yaşar, 2008).

İyi bir öğretim sağlanması için iyi bir sınıf yönetimine ihtiyaç vardır. Yani öğretimde araç sınıf yönetimi, amaç ise nitelikli bir eğitimidir (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). Nitelikli bir eğitim ve öğretim ortamının sağlanmasıyla birlikte eğitimde istenilen kalite yakalanacaktır. Öğretmenin bu konuda yapması gereken şey korkmadan eğitim ve öğretimin hedeflerini belirleyip ona uygun bir sınıf yönetimi yaklaşımı seçmektir.

Derse giren her öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde en çok çekindiği ve korktuğu şey sınıfın yönetimidir. Çünkü sınıfta yalnızdır, tek başındadır. Eğer öğretmen orada, sınıf ile nelerin yapılabileceğini, daha doğrusu teknik ve bilişsel değişkenlerin nasıl düzenlenip organize edileceğini bilmiyorsa, en iyi şekilde alt yapısı kurulmuş bir sınıfta bile başarısız olur (Özel ve Bayındır, 2008: 39).

Ülkenin kaderini belirleyecek ve gelecekte bu ülke için söz sahibi olacak insanları yetiştiren öğretmenlerin öğrenim işini verimli bir şekilde yapabilmeleri için sınıf yönetimi konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Sınıf yönetimi hakkında bilgi sahibi olmak öğretmene de haz ve kişisel mutluluk verecektir. Sınıf yönetiminde yaşanan sıkıntılar ve yönetmekteki başarısızlıklar öğretmeni strese ve depresyona itebilir. Gerçekten meslek hayatında tecrübe kazanmış öğretmenler

eğitim ğretim yılının başında sınıfı yönetmek konusunda planlar hazırlarken, meslek yılının başında olan tecrübesiz öğretmenler ise, öğrencilerin saygısını kaybetmekten ve ya hiç kazanamamaktan çok çekinirler(Ekici, 2008).

Sınıf yönetiminin etkili ve kalıcı olabilmesi için aşağıdaki özellikler oluşmalıdır:

1. Okullarda yeni yıla başlangıç sistemli ve düzenli olmalıdır.
2. Öğrenci davranışları belirlenip ve bu davranışları etkileyen unsurlar sıralanmalıdır.
3. Sınıf ortamı kullanışlı bir biçimde düzenlenmelidir.
4. Öğrencilerde ğrenmeye karşı iyi düzeyde bir güdülenme olmalıdır.
5. Fiziksel ortamın öğrenciler için özel olarak düzenlenmiş olması gerekir.
6. Öğretmen- ğrenci arasında etkili bir iletişimin sağlanmış olması gerekir.
7. Önceden belirlenen kurallarının, herkesçe kabul edilmesi ve bunun uygulanması gerekir.
8. Davranış problemlerine karşısında alınacak önlemler açık bir biçimde belirlenmelidir.
9. Etkili zaman yönetiminin nasıl yapılacağı belirlenmesi gerekir.
10. Öğretim yöntem ve tekniklerini işe uygun ve etkili kullanmak için yapılması gerekenler belirlenmelidir.
11. Sınıftaki kaynakları belirlenip etkili bir şekilde kullanılmalıdır.
12. Sınıf yönetimi ile ilgili belirlenen görev ve sorumluluklar ğretmen ve öğrenciler tarafından çok iyi bilinmelidir.
13. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla gerekli önlemler alınmalıdır.
14. Sınıftaki etkili yönetim öğretmenlere bırakılmamalı, öğrencilerin aktif olarak katılımı sağlanmalıdır (Sarı ve Dilmaç, 2011).

Etkisi olan bir sınıf yönetiminin önemli ve kritik öğesi olan öğretmenin sınıf içinde düzeni sağlayıp olumlu bir sınıf atmosferi oluşturması, eğitimde başarının

yakalanması ve istenilen sonuçların alınması için gereklidir. Bunu sağlamak da sınıf yönetiminin sağlanmasıyla olacaktır. Sınıf ortamının etkili bir şekilde yönetilmesi öğretimsel faaliyetlerin başarılı olması için gereken ilk ve önemli şartı olarak kabul edilmektedir(İlgar, 2000:161).Sınıf ortamında düzen ve disiplin olmadan, hiçbir öğrenmenin tam olarak gerçekleşmeyeceği artık tüm bireyler tarafından kabul edilmektedir (Yiğit, 2008: 24).

Sınıf yönetimi öğretmenin büyük bir fedakârlıkla sınıf içinde sergilediği anlayış, hoşgörü ve cesaretlendirme yoludur. Sınıf yönetimini öğretmenlerin nitelikli bir şekilde kullanması gerekmektedir. Sınıf yönetiminde eğitimcilerin sahip olması gereken en önemli özellik; eğitim öğretim ortamı içerisinde bulunan öğrencilerin bireysel farklarının olacağı bilip onların farklılıklarını gözeterek ona uygun davranmaktır. Sınıf yönetimi özellikleri şöyle sıralanabilir (Gündüz, 2004):

1. Sınıf yönetimi, okul yönetimin içinde yer alan bir alandır. Sınıf yönetimini okul yönetiminden soyutlamak ve ayrı düşünmek doğru değildir. Okulda belirlenen ve uygulanan bir yönetim biçimi sınıf içinde yönetimi etkileyecektir. Okul yönetimin belirlediği disiplin kuralları, okulun yönetimini etkilediği gibi sınıf kural ve düzenini de etkileyecektir.

2. Sınıf yönetimi, sınıf düzeni temelleri üzerine kurulur. Öğretmen belirlediği hedeflere sınıfı ulaştırmak, nitelikli öğretimi gerçekleştirmek için sınıf düzenini sağlaması gerekmektedir.

3. Öğretmenin yönetsel yaklaşımı, sınıf yönetimini etkiler. Öğretmenin eğitim yaklaşımı ve tekniği sınıfın nasıl yönetileceğine etki eder. Bir öğretmen otokratik sınıf yönetimi biçimini uygularken diğeri demokratik sınıf yönetim biçimini uygulayabilir. İlki yetkisini ve yöneticiliğini ortaya çıkarırken diğeri liderlik davranışını ön plana çıkarır.

4. Toplumsal kültür de sınıf yönetimini etkileyen unsurlardandır. Sınıf yönetimi uygulamaları ve yaklaşımları ülkenin kültürüne göre farklılık göstermektedir. Katı kuralların benimsendiği bir toplumda demokratik bir sınıf yönetimi anlayışının ayakta kalması ve uygulanması zordur. Bu türlü zıt bir uygulama okul içinde olduğu kadar okul dışından da tepkilere de neden olabilir.

5. Sınıf yönetim şekli öğrencilerin gereksinimlerine, gelişim özelliklerine ve

sınıfın düzeyine göre farklılık göstermektedir. Anasınıfı öğrencisinin ihtiyaçları, özellikleriyle ile ortaöğretim öğrencisinin ihtiyaçları ve özellikleri farklılık gösterir. Bundan dolayı bu iki düzeyde uygulanacak sınıf yönetim şekilleri de farklılık gösterecektir.

6. Her ortama uyum sağlayacak tek bir sınıf yönetim biçimi yoktur. Sınıf yönetim biçimi birçok iç ve dış etkilerden etkilenmektedir. Bunlar ülkenin eğitim politikası, aile, toplumsal kültür, kitle iletişim araçları gibi dış faktörlerden ayrıca, sınıfın fiziksel özelliği, öğrencinin beklenti ve isteği, sınıf kuralları gibi iç faktörlerden etkilenir. Bu faktörlerden herhangi biri öğretmenin sınıf yönetimini etkiler. Bu yüzden öğretmen koşulları göz önüne alarak sınıf yönetim biçimini belirlemesi gerekmektedir.

Sınıf yönetimini okul yönetiminden, okul yönetimini de toplum yönetiminden ayrı düşünemeyiz. Aile, okul çevresi, sosyal paylaşım ağları dâhil her şey sınıf yönetim yaklaşımını etkiler. Bir okul yönetim sistemi içerisinde, sınıf nasıl bir alt sistem ise okul yönetimi bağlamında sınıf yönetimi de aynı durum içindedir. Sınıf yönetimi bir bakıma, okul ve eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanma işidir. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, sınıf yönetimi de okul yönetiminin sınıfa uygulanmasından meydana gelir.(Toprakçı, 2002).

Sınıf yönetiminin hedefi, öğrencilerin eğitime ve öğrenmeye ayırdıkları zamanı artırmak ve hedeflenen amaçların öğretici tarafından öğrencilere uygun ve güvenli bir sınıf ortamında, olumlu bir hava içerisinde kazandırmaktır. İyi bir sınıf yönetimine sahip sınıflarda yetişen öğrencilerde şu tür özelliklere rastlanmaktadır:

- Öğrencinin derse katılımı en üst seviyededir.
- Öğrenciler, kendilerinden ne istendiğinin farkındadır.
- Boş zamana, karmaşaya ve düzensizliğe az rastlanır.
- Öğrenciler ve öğretmenler arasında çift yönlü diyaloga dayalı nitelikli bir iletişim ağı vardır (Ünal ve Ada, 2003).

2.2. SINIF YÖNETİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Sınıf yönetiminin değişkenleri öğrenci, aile, okul, yönetici, akran grubu, fiziksel ortam, öğretmen olarak sıralanabilir.

2.2.1.Öğrenci

Sınıf yönetimi dendiği zaman akla ilk gelen öğelerden biri öğrencidir. Öğrencilerin yaşı, gelişim özellikleri, aile yapıları, psikolojik ve sosyal nitelikleri hazır bulunuşlukları hep sınıf yönetim sürecini etkilemektedir (Özel ve Bayındır, 2008: 51)

Öğrencilerin gelişim durumları, kültürel özellikleri, yaşı, başarısı ve ruhsal durumu gibi özellikleri sınıf yönetimini etkiler(Erdoğan, 2000).

Etkili bir sınıf yönetimi ortamını sınıfta etkin hale getirmek isteyen öğretmen, öncelikle sınıf yönetiminin bir parçası olan öğrenciyi ve öğrencinin içinde bulunduğu yapıyı iyi bilmesi gerekmektedir. Bu yüzden öğrencinin doğru tanınıp doğru algılanması gerekmektedir.

Öğrenciyi tanıyıp anlayabilmenin yollarından biri öğrencilerin davranışına yön veren duyguyu anlamaktır. Kademesi düşük olan sınıflardaki öğrencilerin yaptığı resimler, sosyometri, oynadıkları oyunlar dikkatli gözlem yapılarak öğrencilerin durumlarını anlamaya yardımcı olabilir. Öğrenciyi tanımak için yetenek, başarı ve kişilik testinden yararlanılabilir. Bu testlerin yapılması nesnel verilerin ortaya konmasında yardımcı olabilir (Brown, 1982'den akt. Başar, 2010).

2.2.2.Aile

Öğretmeni sınıf yönetimi konusunda etkileyen faktörlerden biri de ailedir. Temel davranışların ve alışkanlıkların kazanıldığı, kişinin davranışlarının şeklini kazandığı yer ailedir. Kişinin aile ortamında kazandığı davranışların sonradan değişmesi çok zor hatta imkânsız denilebilir. Aile yapısı, ekonomik düzey, ailedeki fert sayısı, aile bireylerinin eğitim durumu ve eğitime bakış açıları çocuğun sınıf içinde ve dışında sergileyeceği davranışlarında önemli rol almaktadır. Bu nedenle sınıf yönetimini etkileyen etmenler arasındadır (Çağlar, 2009: 65).

İnsanlar ilk olarak aile ortamında kişiliklerini şekillendirirler. Çocuklar, küçük yaşta baba ve annelerini taklitte onlara benzemeye çalışır. Aile içinde zaman geçirerek temel davranış ve değerleri öğrenir. Bu yüzden çocuklar arasında büyük farklar vardır(Fidan, 2012).

Aile bireylerinin yaşam biçimleri ve davranışları çocuğun davranışlarını doğrudan etkiler (İlgar, 2000). Aile ve okul işbirliği yaparsa öğrencinin başarısızlık durumu ve kendini iyi hissetmesi, duygusal yönden geliştirmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Okul ve aile iş birliği içinde olduğunda hem öğrenci hem de öğretmen kendini iyi hissetmekte ve motive olmaktadır. Okulu ve öğretmenleri tanıyan aileler öğrencilerini daha iyi yönlendirmektedir (Menduhoğlu ve Yılmaz, 2008).

Nitelikli bir öğretmen ve aile ilişkisi, öğretmenin sorumluluğunu ailenin de paylaşmasına yardımcı olabilir (Çelik, 2003). Ailenin de katkısıyla birlikte sınıf yönetimi daha etkili hale gelir. Aile hakkında yeterince bilgiye sahip olan öğretmen de öğrenciye ona göre davranır ve bu yapıya uygun sınıf yönetimi yaklaşımı uygular.

Öğretmeni sınıf yönetimde etkileyen etkenlerden biri anne ve babanın çocuk karşısındaki tutumudur. Baba ve annenin sergilediği tutarsız davranışlar çocuğun kişiliğinde olumsuz etkiler bırakacaktır. Çocuk karşısında anne ve babanın yapmış olduğu tartışmalar, yersiz eleştiriler, bir olay karşısında birinin olumlu diğerinin olumsuz davranışı çocuğu tutarsız ve kararsız bir kişilik gelişimine itecektir (Erden, 2008: 43).

Öğretmen öğrencilerinin ilgi, ihtiyaçlarını, yetenek ve kişilik özelliklerini bilirse öğrencilerle rahat ve olumlu bir iletişim ortamı yaratır, bu da öğretimi nitelikli hala getirir. Öğrencinin aile yapısı, özellikleri, yaşam şekli bilinirse daha iyi bir şekilde öğrenci tanınabilir ve sağlıklı bir değerlendirme ortaya konulabilir (Güven, 2012).

Aileyle ilgili her değişken öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını etkilemektedir. Bu faktörler şu şekilde sıralanabilir (Yörükoğlu, 2000; Şişman, 2006; Gelişli, 2007; Güven, 2007; Taş, 2007'den aktaran: Özdemir, 2011b):

1.Ailenin ekonomik ve sosyal yapısı, baba ve annenin meslekleri,

2. Ailenin yaşadığı sosyal, kültürel ve fiziksel çevre
3. Ailedeki bireylerin (özellikle ebeveynlerin) yetişme biçimleri,
4. Ailenin yapısı (çekirdek, geniş ve parçalanmış aile),
5. Ailenin eğitime ve okula yönelik tutumu ve ilgisi,
6. Aile içi iletişim biçimleri ve aile içinde yaşanan sorunlar,
7. Ailedeki çocuk sayısı ve çocukların cinsiyetleri,
8. Annenin çalışma durumu.

Aile, sınıf dışında öğrencinin başarısını etkileyen, sosyal ve kültürel etkinliklere katılımını sağlayan, okul kurallarına uyumda öğrenciyi destekleyen faktörlerden biridir. Öğretmenler, öğrencilerin ailesiyle birlikte hareket eder ve çalışırsa öğrencilerde başarı düzeyi ve sosyal - kültürel etkinliklere katılımı da artar. (Gelişli, 2011).

Ailenin çocuktan karşılmasını istediği beklentilerin çocuğa göre çok yüksek ya da çok düşük olması, çocuğun bu beklentileri karşılayamamasına ve bazı olumsuzlukların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Öğrenci davranışlarını derinden etkileyen ailenin sosyal ve fiziksel yanının bilinmesi ve ailede yaşanan sorunların bilinmesi sınıf yönetiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayacaktır. Aile hakkında elde edilen çeşitli bilgiler sorunların kolay çözülmesinde birinci derece önemli kaynaktır (Çalık, 2009: 9).

Öğretmenin üzerine düşen görev, öğrencinin ailesini ve çevresini iyi tanıyıp etkileşim içinde bulunarak bunları geliştirecek fırsatlardan yararlanmaktır. Okul yönetimini ve aileyi içine alarak eğitimi destekleyen katılımcı etkinlikler düzenlemek öğretmenin görev ve sorumluluğundadır(Taş, 2009:40). Veliler bilgilendirilip öğrenci hakkında yapılacaklar okul yönetimiyle birlikte sağlanmalıdır. Veli toplantıları veya veli görüşmeleri haftalık, aylık, yıllık olarak programlanmalıdır. Bu programlara velilerle mesajlaşma ev ziyaretleri ve telefonlaşmalar da dâhil edilmelidir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar, etkinlikler sergilenmeli bu etkinliklere velilerin de katılıda bulunup izlenmesi sağlanmalıdır. Bu şekilde velinin okula olan güveni ve işbirliği de gelişebilir (Çelenk, 2003).

2.2.3.Okul

Okul, eğitim amacıyla kurulmuş özel bir ortamdır. Okul, öğrencilere kazandıracağı bilgiyi önceden planlayıp belirleyerek kontrollü bir şekilde sunmak için planlanmıştır. Önceden planlanan hedefler doğrultusunda konunun uzmanı olan öğretmenlerce öğretim planlı bir şekilde öğrencilere kazandırılır. Eğitim sadece okulda gerçekleşebilecek bir faaliyet değildir fakat okul eğitim için özellikle hazırlanmış bir çevredir(Bursalıoğlu,1999).

Okul, bazı amaçları gerçekleştirmek için oluşturulup geliştirilmiş sosyal bir örgüttür. Birbirinden farklı kültürel değerlere sahip olan insanlar okullarda bir araya gelerek kendilerine yer bulmak için çaba sarf ederler. Okulun amacı sadece ders, eğitim – öğretim değildir. Aynı zamanda içinde bulunan üyelerin karşılanabilir istek, beklenti ümit ve okulun amaçlarının da içerisine alarak düşünülmelidir (Özdemir ve Yalın, 2000'den akt. Ülke, 2008).

Öğrencilerin kendilerini ait hissettiği, içerisinde kültürel, sosyal ve eğitsel etkinliklerin yapıldığı okullar, öğrencinin daha olumlu, istendik davranışları sergilediği okullardır (Celep, 2000) .

Okulun maddi tüm kaynaklarından, araç ve gereçlerden, materyallerden, sahip olduğu olanaklardan mümkün olduğu kadar yararlanılmalıdır. Okulda bulunan materyaller, ders araç ve gereçleri süs değildir. Bu materyaller kullanıldığı zaman amacına ulaşacaktır. Öğretmen ve öğrenciler yeri geldiğinde bu materyalleri kullanmalıdır. Kırılıp bozulur, eskir düşüncesiyle bu materyallerin kullanımı engellenmemelidir. Yapılması gereken yeri geldiğinde bu materyalleri amacına uygun kullanıp, iş bitiminde itinalı bir şekilde, düzenli olarak yerlerine kaldırmak gerekmektedir. Sınıf yönetiminin kaliteli olması için okul yönetiminin kaliteli olması gerekir. Çünkü okuldaki imkânların kullanımı, düzeni ve dağıtımı okul yönetimine göre değişir. Bu değişim ve kalite sınıf yönetimine yansır (Başar, 2009: 23) .Okulun öğrencilere sunduğu imkânlar, kaynak ve materyaller ne kadar çeşitliyse, sınıf yönetimi de o kadar kaliteli olur.

Okulun üç temel üzerine kurulmuştur. Birincisi, öğrenciyi çevreye karşı koruyup yaşama hazırlamaktır. Okulda öğretmenin, yöneticinin desteğini arkasında hisseden öğrenci için yaşamda karşılaşılan sıkıntılar daha kolay aşılır. Okulun ikinci

işlevi ise, okulun dışında öğrenciye ve öğretime zarar verecek istenmedik davranışları okula sokmamaktır. Kumar, uyuşturucu, alkol ve sigara gibi olumsuz, kötü alışkanlıklar okulun içine alınmaz. Okulun son işlevi ise dengedir. Okulun dışında öğrencilerin farklı yaşantıları vardır. Bu yaşantılar birbirlerinden farklılık göstermektedir. Okul bu farklılıkların sergilenmesini engeller yani toplumsal yaşam içinde olmayan dengeyi okulda kurar (Başar, 2010).

Okula ait bazı değişkenler, etkili sınıf ortamı oluşturmada ve sınıf yönetiminde işe yaramaktadır. Bu değişkenler şunlardır (Şişman, 2002'den akt. Özdemir, 2011b).

1. Okulun içinde bulunduğu, ekonomik, sosyal, kültürel ve fiziksel çevre,
2. Okulda bulunan öğrenci sayısı ve okulun büyüklüğü,
3. Okulun şehir merkezinde veya kırsal alanda olması,
4. Okulun yönetim yapısı,
5. Okulun içinde yer aldığı sosyal ve politik durum,
6. Okulun düzeyi ve statüsü,
7. Okulun finansal girdileri,
8. Okul yönetici ve öğretmenlerinin deneyimi, tutumları.

İyi bir okulun tanımı, mesleğinde uzaman öğretmenlerin, öğrenci ve çevreyle iyi ilişkiler kurarak, eğitim ve öğretimi dört duvara hapsedmeyen, uygun iç ve dış mekâna sahip olan, toplumunda var olan tüm kaynakları etkili bir şekilde kullanan, aile ile sürekli etkileşim ve iletişim halinde olan ve nitelikli bir iletişim gerçekleştiren kurumdur (Oktay, 2007).

2.2.4.Yönetici

Okulda oluşan olumlu iklimin ve demokratik havanın insan ilişkilerine oradan da sınıf ortamına yansımaları kaçınılmazdır. Okul yöneticisi, etkili okul ve etkili sınıflar oluşturma bilinciyle öğretmen etkili sınıflar oluşturma konusunda katkı sağlayıp rehberlik eder. Yönetici eğitimin, okulun, öğretmenin, öğrencinin, velinin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alıp değerlendirir ve ona göre hareket eder (Izgar, 2011).

Okul yöneticisi, maddi kaynakların bulunmasında, yerinde ve zamanında kullanılmasında, etkinliklerin planlanmasında, denetlenmesinde, okulda iş birliği ve iletişim sağlanmasında, sorunların çözülmesinde üzerine düşen görevi yerine getirmekten sorumludur (Nural, 2002).

Sınıf yönetiminin başarısının okul yönetiminin başarısına bağlı olduğu söylenebilir. Sınıf düzeni, araç ve gereçlerin bulunması ve kullanılması, kontrolü yöneticinin denetimi altındadır. Sınıf yönetimini etkileyecek kararları okul yönetimi alır (Çalık, 2011).

Sınıf yönetimini etkin kılacak, ders için kullanılacak materyalleri okula kazandıracak, var olan kaynakları öğretmen ve öğrenciye sunacak kişi, okul yöneticisidir. Okul yöneticisi bu alanda ne kadar başarılı ve çalışkan ise sınıf yönetimi de o kadar başarılı olacaktır. Bu da öğrenci başarılarını olumlu yönde değiştirecektir.

2.2.5.Akran grubu

Sınıf yönetimini etkileyen etkenlerde biri de akran grubudur. Öğrencinin sahip olduğu arkadaş grubu onun tutum ve davranışlarını doğrudan etkiler bu durum da sınıf ortamına yansımaktadır. Takdir edilme, kabul görme, sevilip, sevme gibi temel ihtiyaçlarını evde karşılayamayan çocuk bu ihtiyaçları karşılamak için başka yere yönelecektir. Arkadaş çevresi veya akran grubu bunlardan biridir. Olumsuz bir arkadaş çevresi öğrencinin sınıf içindeki davranışlarını etkileyecektir. Bu yüzden öğrenciyi mümkün olduğu kadar iyi arkadaş çevresine kazandırmak okulun, öğretmenin ve ailenin görevidir. Sınıf yönetiminin etkili olması için öğrenciyi ve akran grupları yakından tanıyıp ona göre sınıf ortamı oluşturmak gerekmektedir (Dönmez, 2008: 20).

Sınıf ortamında öğrenciler kendileriyle birlikte öğretmenlerinin davranışlarını etkilerler. Araştırmaların birçoğu, pek çok öğrencinin akran grubunun normlarına uyduğunu ortaya koymuştur. Bu normlar öğretmenlerin belirlediği normlardan farklıdır. Öğrencilerin akademik başarıyı destekleyen okul normları yerine öğrenciler popüler olma, atletik olma gibi normlarını benimsedikleri görülür (Demirbolat, 2011).

Öğrencinin okul ile ilgili düşüncelerini, eğitimini, sınıftaki davranışlarını

okuldaki arkadaşları etkiler. Okulda arkadaşı bulunmayan öğrenci yalnız kalabilir. Arkadaşı olmayan öğrencinin sınıf içinde istenmedik davranışları gösterme eğilimi artar (Çelik, 2012).Yalnızlık çeken öğrenci, dikkatleri üzerinde toplayabilmek için sınıf düzenini ve yönetimini olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretmen; etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak istiyorsa akran gruplarından nasıl faydalanacağını yollarını aramalıdır (Çağlar, 2009:70).Akran gruplarının yapıları, düşünce biçimleri ve etkileşim örüntüleri konusunda yeterli bilgilere sahip olan öğretmenler ve okul yöneticileri, bu grupların yaratıcı, nitelikli ve üretken amaçlara yönelmesini sağlayabilirler (Aydın, 2009: 30). Arkadaş gruplarının ilgi ve ihtiyaçlarına göre sınıfı düzenleyen ve bu gruba uygun sınıfı yöneten öğretmen başarıya ulaşacaktır.

2.2.6.Fiziksel Ortam

Sınıfın fiziksel koşulları, sınıf yönetiminde önemli bir yere sahiptir. Sınıf ortamının içeriği, düzeni, tasarımı ve havası sınıf yönetimini doğrudan etkilemektedir (Özel ve Bayındır, 2008: 53).

Sınıf ortamında en önemli etken öğrenci sayısıdır. Sınıf kapasitesinden fazla öğrenci sayısı sınıf yönetiminin niteliğini azaltmaktadır. Öğrenci sayısı az olan sınıflarda öğretmen ve öğrenci arasında etkili iletişim kurulması kolay olmaktadır. Öğrenci sayısının fazla olması durumunda okul başarısı olumsuz yönden etkilenecektir. (Çelik, 2003).

Sınıfta etkili ve nitelikli öğrenme gerçekleşebilmesi için ilk önce sınıf ortamının eğitim ve öğretime uygun hâle getirilmesi gerekir (Akar, 2009: 97).

Sınıf ortamının düzeni, estetiği ve içeriği öğrenci davranışlarını, moral ve motivasyonunu etkilemektedir. Sınıf ortamının estetik ve uyumu öğrencinin güdülenerek başarılı olmasını sağlar. Sınıf ortamının ölçülü, ferah, tavanının yüksek olması, pencerelerin büyük olması, boyaların sınıfla uyumu, perde, çiçek ve masa örtülerinin temizliği sınıf ortamını güzel gösterip sınıfın öğrenci tarafından benimsenmesini sağlar (Tutkun, 2009: 249).

Sonuç olarak, sınıf ortamının düzeni, öğretmenin derste daha etkili bir sınıf yönetimi kurmasına ve öğrenci başarısının artmasına katkı sağlamaktadır. Sınıf

ortamının, karanlık, bunaltıcı, gürültülü, düzensiz olması öğrencinin öğrenmesini olumsuz yönden etkilemektedir (Celep, 2009: 25). Bu yüzden sınıf ortamını mümkün olduğu kadar sınıf yönetimini olumlu yönde geliştirecek şekle sokulması gerekmektedir.

2.2.7.Öğretmen

Öğrencilerin akademik becerilere yönelik yaptıkları etkinliklerden zaman bulup artırabilen, hiçbir etkinlik yapmadan ve ya uygun olmayan işlerde harcadıkları zamanı en aza indirebilen öğretmen, etkili ve nitelikli bir sınıf yönetimine sahip öğretici olarak tanımlanabilir. Sınıf yönetimini derslerinde etkin kullanan öğretmenlerle, kullanamayan öğretmenlerin sınıflarını karşılaştırılan araştırmalar dikkate alındığında; yönetimde etkin öğretmenlerin derslerine giren öğrencilerde davranış sorunları azalıp öğrencinin derse katılımları daha iyi seviyeye ulaştığı görülmüştür. Nitelikli sınıf yönetimi teknik ve yöntemini kullanmayan öğretmenin dersinde ise öğrenci davranışlarında ve olumlu sınıf ortamında zorlukların yaşandığı gözlenmiştir (Yıldız, 2013).

Etkili bir sınıf yönetiminde en önemli ve kritik ögesi öğretmendir. Çünkü öğretmen, sınıf yönetimini etkileyen diğer tüm faktörleri bütünleştiren ve aynı zamanda sınıf yönetiminin belirleyicisidir(Başar, 2009: 12).

Öğretmenin mesleki ve kişisel özellikleri, sınıf yönetiminin başarısını ve kalitesini önemli oranda etkilemektedir. Bu yönden bakıldığında, öğrencinin tutum ve davranışlarının, sürekli iletişim ve etkileşim halinde olduğu öğretmenin davranışlarından etkilenmemesi imkânsızdır. Olumsuz özellikleri bünyesinde barındıran bir öğretmenin; öğrenciyi bir dersten ve ya okulun tümünden uzaklaşmasına ya da akademik başarısının düşmesine yol açabileceği göz önüne alındığında, öğretmenin özelliklerinin öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bir daha ortaya çıkarmaktadır(Yolcu, 2010: 27).

Öğretmen eğitim sistemi içinde önemli bir yere sahiptir. Eğitim sisteminde istenilen amaçlara ulaşmak için öğretmenin demokrasinin gereğine inanan, farklılıklara karşı hoşgörülü olması gerekir. Öğretmen “sorgulayan, düşünen, eleştiri yapan, bağımsız öğrenciler mi? Yoksa sorgulamayan, eleştirmeyen, düşünmeyen,

bağımlı öğrencilere mi sahip olmak ister?" Öğretmenlerin bu sorular karşısında gösterdiği tutumlar toplumun demokratikleşmesi ve bireyin bireyselleşmesinde olumlu veya olumsuz rol oynamaktadır (Demirbolat, 1999).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinde gerekli olan alan bilgisine, meslek bilgisine ve genel kültüre sahip olmaları gerekmektedir. Bu bilgi düzeylerini nitelikleri öğretmen öğrenci arasındaki ilişkinin de niteliğini belirlemektedir. Çünkü öğretmenin psikolojik durumu, karakteri, mesleğini ve öğrencilerini sevmesi, değerleri, inançları, öğrenciye karşı ilgileri, disiplin anlayışı, davranışları ve tutumları gibi pek çok faktör öğretmenle birlikte direkt etkileşimde bulunan öğrencilerin sınıf içerisinde olumsuz ya da olumlu davranışlar göstermelerine sebebiyet vermektedir.(Dağdelen, 1999: 19).

Öğretmenin görevi, okulda öğrencilere birtakım fikirleri dayatmak veya öğrencinin belli başlı alışkanlıklarını bir kalıba sokmak için bulunmaz, aksine toplumun bir üyesi olan öğrenciyi etkileyecek bazı etkenleri seçerek bu etkilere gereken cevabı verebilmesine yardımcı olmak amacıyla bulunmaktadır (Dewey, 2010).

Öğretmenin hizmete başlamadan önce aldığı derslerin niteliği, süresi ve kalitesi öğretmenin sınıf yönetimini etkilemektedir. Öğretmenin sınıf yönetimi alanında eğitim alması onun sınıfı daha iyi anlamasına ve sınıfı etkili bir şekilde yönetmesine katkı sağlayacaktır (Taş, 2009: 48 - 49). Yapılan birçok araştırmada, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde sınıf yönetimi alanında çok etkili ve nitelikli bir şekilde yetiştirilmedikleri duygusunu taşıdıkları saptanmıştır (Reed, 1989; Rickman, Hollowell, 1981; Vocke, 1992'den akt. Celep, 2008:13).

Öğretmenlerin amacı, öğrencilerinin öğrenmesine yardımcı olmak, onların sosyalleşmesine katkı sağlamak ve istendik davranışlarını geliştirmektir. Öğretmen tüm bu görev sorumluluk ve hedefleri yerine getirebilmek için sınıf yönetiminde meslek becerisinde, alan bilgisinde ve genel kültüre sahip olması gerekmektedir. (Gündüz ve Can, 2013). Öğretmen öğrencilerinin hazır bulunuşluklarını, gelişim özelliklerini yeterince bilmezse bu sınıf ikliminin olumsuz bir hava içine girmesine neden olacaktır. Öğrencileri hakkında yeterli bilgiye, onların hislerine, gerek duyduğu ihtiyaçlara karşı duyarsız bir öğretmenin sınıf yönetiminde

etkili olduğunu düşünmek imkânsızdır. Bundan dolayı öğretmenin yapması gereken ilk iş öğrencilerini iyi tanıyıp onların ihtiyaçlarına karşılık verecek ve öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini dikkate alarak sınıf yönetimini etkili kılacaktır.(Taş, 2009: 48)

Öğrenciler arasında ekonomik, sosyal ve psikolojik yönden farklılıklar vardır. Ailenin köyde veya kentte yaşaması, çocuk sayısı, gelir düzeyi, ailenin eğitimi, inanç, değerleri, anne ve babanın mesleği ,çocuğa verdikleri değer,çocuğun fiziksel özellikleri ,yetenekleri , yaşı gibi birçok şey öğrencileri birbirinden farklı kılar. Tüm bu farklılıkları bünyesinde barındıran öğrenciler sınıfa gelen öğrencilerin bakış açılarından ve kendilerini ifade ediş şekillerine kadar farklılık göstermesi doğaldır (Dönmez, 2011).

Olumlu bir sınıf atmosferi, etkili bir sınıf yönetimi öğretmenin sınıf kurallarını önceden belirlemesiyle gerçekleşmektedir. Öğrenci sınıfta nasıl davranacağını, hangi davranışta bulunup bulunamayacağını, davranışlarının sonuçlarının ne getireceğini bilmediğinde sınıfta birtakım sorunların yaşanması kaçınılmaz olmaktadır. Çünkü disiplinsizlik, düzensizlik ve kuralsızlık sınıfta karmaşaya ve karışıklığa neden olmaktadır. Bundan dolayı öğretmenin eğitim – öğretimin yılının başında öğrencilerle beraber sınıf kurallarını belirlemesi gerekir. Öğrencilerle birlikte alınan bu kararlar öğrenci tarafından özümseyip benimsenecektir. Öğrenci fikir ve görüşlerinin yer aldığı sınıf kuralları, uygulanma ,zaman ve mekan açısından daha ekonomik,sonuçlar bakımından daha olumlu ve verimli kılınacaktır. (Akyol, 2000: 184).

Öğretmen öğrencilerine karşı sıcakkanlı olup arkadaşça davranmalı ve etkili iletişim becerilerini bunlarla birlikte sınıfa sunmalıdır. Öğrencilerin beklentilerine, görüş ve düşüncelerine sınıf ortamında yer vermelidir. Öğrencilerinin duygularını anlayıp onların ilgilerine cevap verecek ortamları oluşturabilmelidir (Jones ve Jones, 1998; Çelik, 2012).

Öğretmenin ders işleyiş şekli sınıf içi ve dışındaki davranışları, etkinlikleri yönetiş biçimi, öğrencinin derse ve ders dışında yapılan etkinliklere yönelimini etkilemektedir. Öğretmenin tüm öğrencileri göz önüne alarak öğretme-öğrenme sürecine öğrenciyi katması, eksik ve yetersiz öğrenim sürecinden kaynaklanan

aksaklıkların ve istenmeyen davranılışların azalmasını sağlayacaktır(Akar, 2009: 102 - 103).

Ders içinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun etkinlik düzenleyen, yetenekleri düşük öğrencilere derse katılımlarını sağlayacak yöntemler uygulayan, öğretim ortamını dersin içeriğine uygun materyallerle zenginleştiren öğretmenler, öğrencilerinin istedik davranılışlar göstermelerini sağlayacaktır (Erden, 2008: 44).

Öğretmen sınıfta öğrencilerine karşı tutum ve davranılışları olumlu yönde olmalı, sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü bir şekilde öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermeli , öğrencilerini anlamaya çalışmalı ve empati kurabilmeli ve olumlu tutum içinde olmalıdır (Ergin ve Birol, 2005).

Öğretme-öğrenme sürecinin nitelikli bir şekilde yönetilebilmesi için öğretmenin aşağıdaki kurallara dikkat etmesi gerekir:

1. Öğretmen öğrencileri cesaretlendirmelidir.
2. Olumlu ve yapıcı davranmalıdır.
3. Etkinlikleri dersin bütünüyle ilişkilendirmelidir.
- 4.Öğrenciye güçlükler karşısında yardımcı olmalıdır.
5. Öğrencileri her zaman motive etmelidir.

6. Becerilerini geliştirme hususunda öğrencilere fırsat vermelidir (Newble ve Cannon, 1989'dan akt. Kuran, 2011).

Öğretmenin öğretimi etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi ve sınıf yönetiminde başarılı olabilmesi ve için sınıf içi iletişimin içerik ve niteliği de oldukça önem taşımaktadır (Yalçınkaya, 2003:189). Öğretmeden olumlu tepkiler alan, kendisinin öğretmen tarafından sevildiğini bilen, öğretmenin kendisini akademik yönden başarılı bulduğuna inanan öğrenciler olumlu davranılışları artırır ve başarılı olurlar (Halis, 2003: 172).Lider öğretmen, öğrencinin öğretmene karşı cephe almasına fırsat vermez, verecek tavır ve davranılışlardan uzak durur. Öğrenci, öğretmeni karşıt olarak görüp cephe alırsa ya huzuru bozar yada devam eden huzursuzluğu destekler (Glasser, 1999: 133).

Öğretmenin öğrenciler karşısında beklentileri ne çok yüksek ne de seviyenin

altında olmalıdır. Bu durum öğrenciyi istenmedik davranışlara sürüklemektedir. Öğretmenin beklentisi öğrencinin seviyesinden çok yüksekse, öğrenci kendini baskı altında kalmış hissedecek ve bunun sonucu olarak başarısızlık yaşayacaktır. Çok az bir beklentinin olması ise öğrencinin sıkılmasına, huzursuz olmasına ve ödev yapmamasına ve uygunsuz davranışlarda bulunmasına neden olacaktır. Bu nedenle beklenti ve isteklerin öğrenci seviyesine uygun olması gerekmektedir (Ataman, 2005: 191).

Öğretmenin sınıfa uygun bir planlama yapmaması, sınıftaki olumlu iklimin yavaşça olumsuz bir atmosfere dönüşmesine neden olmaktadır. Çünkü öğretmenin planının olmaması, derste neyi, ne zaman anlatacağını bilmemesi, öğrencilerde dikkat dağınıklığına ve etkinliklerin birbirinden kopmasına ve dersin işlenişinde boşluklar yaratılmasına neden olacaktır. Dolayısıyla da öğretmen istenmeyen, olumsuz davranışlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Öztürk, 2001: 25). Oysaki yapmış olduğu planlama sayesinde öğretmen sınıftaki karışıklığın önüne geçecek ve öğrencilerde meydana gelebilecek istenmeyen davranışların önüne geçmiş, olumsuz davranışa eğilimi azaltabilecektir (Sadık, 2000: 40).

Nitelikli ve etkili bir sınıf yönetimini yakalamak isteyen öğretmen, öğrenciyi olumsuz davranışta bulunmaya sevk eden ihtiyaçlarla birlikte öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi görebilmeli ve bu ihtiyaçların giderilmesinin etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması için bir zorunluluk olduğunu unutmamalıdır (Çağlar, 2009: 59)

Sınıflar, öğrencilerin öğrenme yaşamaları için oluşturulmuş mekânlardır. Sınıflarda öğrenmenin verimli olması gerekmektedir. Sınıfı yönetiminden sorumlu olan öğretmenlere dolayısıyla büyük görev düşmektedir. Ancak öğrenmeyi sağlamak, öğrenmenin düzeyini yükseltmek için günümüzde öğretmenlerden sınıflarını yönetmekten daha fazlası beklenmektedir. Öğretmenlere yüklenen çağdaş rollerden biri de liderliktir

2.3.LİDERLİK

2.3.1. Liderliğin Tanımı

Özünde sosyal bir canlı olan insanlar birlikte yaşama eğilimindedirler

(Uzamaz, 2000). Lider ve liderlik terimleri bu ihtiyacın sonucu doğal olarak ortaya çıkan terimdir. İnsanlığın tarihine bakıldığında liderliğin ilkel dönemlerden bugünkü modern dönemlere kadar tüm dönemler ve toplumlarda önemli bir etkisi olduğu görülmektedir (Çakar ve Arbak, 2003).

Liderlik; belirli koşullar altında, kişisel amaçları ve grup amaçlarını belirleme, belirlenen bu amaçların doğrultusunda bir kişinin başkalarının davranışları ile faaliyetlerini zorlama ve baskı olmaksızın etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir. Liderlik, güç veya pozisyon anlamından çok “kişileri etkileme gücüne sahip olduğunu hissettiren kişi” olarak tanımlanabilir (Şimşek ve Çelik, 2009: 53). Eren (1991) ise liderliği, “grup üyeleri tarafından fark edilen ancak açığa kavuşmamış olan ortak arzu ve düşünceleri benimsenip, kabullenilebilir amaç biçiminde ortaya koyma ve grup üyelerinin içinde barındırdığı güçlerini bu amaç etrafında faal hale geçirmeyi sağlama olarak” tanımlamıştır. Lider ise başkalarını belirlenen bir amaç yolunda davranmaya yönelten, etkileyen kişidir. Lider, bazı kaynaklarda, örgütü ya da ülkeyi yöneten ve kontrol eden kişi olarak tanımlanmaktadır (Longman Dictionary of Contemporary English, 1995). Lider başkalarının davranışlarını etkilerken gösterdiği güce, doğuştan sahip olabileceği gibi onu izleyenler için son derece değerli olan bazı kişisel özelliklerden kaynaklanan karizmatik tarafıyla da sahip olabilir (Baltaş, 2003).

Liderlik, herkesin bir amaç için bir araya gelmesine yoğunlaşır. Liderliğin en önemli tarafı istenen bir değişimi sağlamak için ortak bir vizyon etrafında insanların toplanmasını sağlamaktır (Daft, 2008: 259). Liderlikte, olaylar karşısında duruma göre pratik bir biçimde çözüme gayreti ve hedeflere ulaşmada hızlilik esastır (Can, 2009, s.11).

Liderlik, daha önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için emek harcama ve ikna etme becerisidir. Liderliğin temelinde başkalarını etkilemek vardır. Lider bu becerileri bilgi, beceri, güç ve grup üyeleri arasındaki değerlerden alır. Lider gücünü kullanabilmek için ait olduğu grubun ona verdiği yetkilerden alamaz o kendi becerilerini bilgi ve birikimlerini, iletişim becerilerini de kullanır (Aktaş, 2006).

Liderlik bir grubu etkileyerek ve motive ederek belirlenen amaçları

gerçekleştirebilmek için grup üyelerini tek bir çatı altında toplayabilme yeteneğidir. Liderlerin pek çok kişisel özellikleri vardır. Bu özelliklerin başında şunlar gelir: Vizyon sahibi olma, güven verme, isteklilik, soğukkanlılık, risk alma, cesaret, uzmanlık gibi temel özelliklere sahip olmadır (Can ,2010). Gardner ise liderin belli başlı özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- a) Fiziksel olarak canlı ve dayanıklıdır,
- b) Olaylarda zekâ ve doğru düşünüp karar verir,
- c) Sorumluluk almaya korkmaz, isteklidir,
- d) Aldıkları görevleri başarıyla yerine getirir,
- e) Gruptaki üyelerin ihtiyaçlarını anlayabilir,
- f) İnsanların sorunlarıyla uğraşmada beceriklidir,
- g) Başarma ihtiyacı vardır,
- h) insanları motive edebilme gücü vardır,
- i) Yönetme, karar verme ve öncelikleri belirleme gücü bulunur,
- j) Azimli ve sabırlıdır,
- k) Güvenilir, sır tutabilir,
- l) Kazanma gücüne sahiptir ve güven verir,
- m) Kendini ortaya koyar/ atılgandır,
- n) Olaylara karşı esnek ve kolayca uyum sağlayabilir.

Lider grubun hedeflerini net bir şekilde ortaya koyan ve harekete geçen kişidir. Bunlardan yola çıkarak liderler grubun hedeflerini, önceliklerini, vizyonunu tespit eder ve kalıcı hâle gelmesi için gerekli olan tüm önlemleri alır ve grup üyeleri arasında anlaşma ve uzlaşma sağlar.

Liderlik ve yöneticilik bazen karıştırılmaktadır. Liderliğin ve yöneticiliğin özelliklerine bakıldığında, aralarında sadece bakış açısı ve üslup, tarz farkı olduğu anlaşılmaktadır. Yönetici, karmaşık işlerin bir bütün hâlinde düzeltilmesi, kurumun düzgün, akılcı bir şekilde çalışması ve kurumu hayatta tutacak sonuçların alınmasıyla alakalıdır. Lider ise ileri görüşlüdür, geleceği sorgular, yorumlar kimsenin fark

edemediği ya da fark etse de el atmaya korktukları fırsatları fark eder, yorumlarını bir bütün halinde mesaja çevirip çevresine ulaştırmaya çalışır, insanları bir inanç ve amaç etrafında birleştirir ve onları eyleme geçirir (Uslu, 2002). Yöneticilerin temel özellikleri kollama ve korumayken, liderliğin temelinde değişim ve yeniliğe yönelme vardır (Lipham, 1964:123).

Eğitim kurumlarında da liderlik mevcuttur. Eğitimle ilgili liderlik türlerinden biri öğretimsel liderliktir.

2.3.2.Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, “okulun belirlenen eğitsel hedeflere doğru ilerleyip ulaşabilmesi için öğretimin öğelerinin saklı kalmış taraflarını ortaya koyabilme ve bunu okul süresi içinde sürdürebilme” olarak tanımlanabilir (Şişman, 2002: 58). Hallinger ve Murphy’nin tanımına göre öğretimsel liderlik, öğretim planları ve programları, eğitimdeki başarıyla ve öğretimin öğeleriyle ilgilenen ve eğitim kurumlarına ait olan bir liderliktir (akt. Büyükdoğan, 2003: 19).

Çağımızda vazgeçilmez bir liderlik türü olan öğretimsel liderlik, üzerinde fazlaca çalışılan ve tartışılan bir kavramdır. Diğer taraftan “ öğretmenler, öğrenciler, eğitim ve öğretim planları, öğrenme ve öğretmen sürecine etki eden diğer öğeler ile ilgilenen bir liderlik alanı” olarak açıklanmaktadır (Bakan ve Doğan, 2013: 399-400). Öğretimsel liderlik, diğer liderlik alanlarından farklı kılan en önemli özellik direkt eğitimle ilgili konularda, öğretmen ve öğrenciyle doğrudan alakadar olan liderlik yaklaşımı olmasıdır. Okulu şekillendiren üç temel öge vardır: toplum, öğretmen ve öğrencidir. Okulun başarıya ulaşabilmesi bu üç öğenin uyum içinde çalışmasına bağlıdır. Öğretimsel liderin asli görevi bu üç öğeyi uyum içinde ve kontrol altında tutarak okulun hedefleri doğrultusunda hareket etmesini sağlamaktır (Aksoy, 2006).

Öğretimsel liderlik 1980’li yıllardan beri kaliteli, etkili ve nitelikli okul çalışmalarına öncülük etmiştir. Öğretimsel liderliğin amacı, öğrenme ve öğretme sürecini daha kaliteli hâle getirip öğretmenin de profesyonelliğinin artırılmasıyla birlikte öğrencide akademik başarıyı artırmaktır (Gedikoğlu, 2015: 65).

Günümüzde okul müdürlerinden öğretim liderliği rolünü sergilemeleri

beklenmektedir. Okul müdürü, eskiden program yöneticisi olarak kabul edilirken şimdi gelişen teknoloji ve çağın ihtiyaçlarıyla birlikte öğretim liderliği sergilemesi gerekli hâle gelmiştir. Eğitim ve öğretimde kalitenin yakalanabilmesi için müdürün etkin bir liderlik ortaya koyması gerekmektedir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlikteki rolü, yönetsel rolüyle artık iç içe geçmiştir (Çelik, 2007). Öğretimsel liderlik anlayışı okul müdürlerine, öğretmenlerin öğretimsel sıkıntılarını çözücü ve kaynak sağlayıcı, sınıfı öğretim ortamını geliştirecek bir kaynak, etkili iletişim yöntemlerini kullanabilen kaliteli bir iletişimci ve kolaylıkla ulaşılabilen bir lider olarak tanımlar. (Çelik, 2013:45-49).

Okul müdürü, okulun ve öğrencinin başarısının sağlanması ve devam ettirilmesini sağlamak istemesi aslında bir öğretim liderliğidir. Bilgi çağında okul, okul müdürlerinin ve öğretmenin görevi öğrenciye rehberlik etmek olduğunu düşünecek olursak, öğrencilerin tüm öğrenmelerine rehberlik etme işlevinin ön plana çıktığı öğretim liderliğinin önemi ortaya çıkacaktır (Özden, 1998).

Kendini açıkça ve çarpıcı bir şekilde ortaya koyan bilgi çağında, kültürde, ekonomide, siyasette, uluslararası ilişkide ve birçok değerinde değişimler meydana gelmiştir. Şüphesiz bu değişimlerden etkilenen en önemli unsur da eğitim olmuştur. Bu yüzden öğretmenlerin bilgi birikimlerini sürekli güncelleyip yeni bilgiler, teknik ve yöntemler öğrenmesi gerekmektedir. (Erdoğan, 2002).

Öğretimsel liderlik rolünü sadece okul müdürüne yüklememek bu tanımın içerisine öğretmeni de dâhil etmekte yarar vardır. Okuldaki eğitim – öğretim sürecine öğretmenlerinde kazandırılması ve uzmanlık alanlarından faydalanılması akılcı bir yaklaşım olacaktır. Öğretimsel liderliğin paylaşılması durumunda okul müdürlerinin yükü azalacak ve uzun süreli sınıf başarısının kurulmasına katkı sağlayacaktır (Graczewski, Knudson ve Holtzman, 2009). Öğretimsel liderlik terimi, öğretmenler için iyi bir eğitim – öğretim çevresi hazırlama, öğrencileri iyi yetiştirebilmek için okulun çevresini, çalışma ortamlarını yeterli hâle getirip üretken bir çevre hâline getirme eylemi olarak ifade edilmektedir (Çelik, 2003).

2.3.2.1. Öğretimsel Liderin Özellikleri

Güçlü ve Özden'e göre (2000) öğretim liderinde bulunması gereken özellikler şöyle sıralamıştır:

- Uygun eğitim tekniklerini değerlendirme ve pekiştirme yeteneğine haizdir.
- Eğitimi geliştirmek için, etkili eğitim yöntem ve tekniklerini kullanır.
- Eğitim programını değerlendirme zamanında, öğrencilerin sadece eğitimle doğrudan alakalı performanslarını baz alır.

• Öğretim lideri, öğrencileri değerlendirirken performans değerlendirme ölçütlerini tam olarak bilir ve ona göre davranır.

• Eğitim programının eksik ve aksayan yönlerini tamamlamak için, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ne ölçüde ulaştıklarına bakar.

Öğretim liderlerinde bulunan başlıca özellikler şunlardır (Özden, 2005):

- Farklı öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanmasını teşvik eder.
- Öğretmenlerin mesleki olarak gelişimine destek olur.
- Öğretmenin öğretim etkinlikleri ile ilgili sıkıntılarla ilk tanışan kişidir.
- Eğitim hedefleri ve öğretim yöntemleri noktasında öğretmenlerle birlikte değerlendirmelerde bulunur.
- Öğrencilerin başarı düzeylerini geliştirmede ve öğrenme uygulamalarını geliştirmekle ilgili fikir alışverişlerinde liderlikte bulunur.
- Sınıflara yerli ziyaretlerde bulunur.
- Okulun varoluş nedenleri ve amaçlarıyla ilgili net bir görüşe sahiptir.
- Öğretmenleri denetlemesinin temel sebebi, onlara rehberlik ederek okulun gelişimine ve kişisel gelişimlerine fayda sağlamaktır.
- Öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğretmenlerle fikir alışverişi yapmaktan çekinmez.
- Öğretmenlerce öğretim etkinlikleri alanında danışılabilir ilk adrestir.
- Önemli olan etkinlikleri vurgulamak için okulun eğitim ortamlarında dolaşarak izlenebilirlik sergiler.
- Öğretmenlere öğretimi desteklemek için özellikle sınıftaki etkinlikleri konusunda sık sık geri dönütler verir.

- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi aşamasında da öğretmenlere rehberlik eder.

- Okul müdürünün amacı bir yönetici olmaktan çok öğretimsel liderlik sergileyerek okulun hedeflerini ve amaçlarını hayata geçirmeye çalışır.

Çelik' e göre (1995) ,öğretimsel liderlerin davranışları ve özellikleri şöyle sıralamaktadır:

- Öğretim liderliğinin merkezinde, içeriği öğretim olan davranışlar oluşturmaktadır. Öğretim lideri, okuldaki öğretimin sağlıklı ve nitelikli geliştirilmesi için tüm enerjisini ve gücünü okulda harcamaktadır.

- Öğretim liderliği yaklaşımıyla birlikte araştırma yapan etkili okulların çalışmalarına hız verilmiş, etkili okulun merkezinde güçlü bir öğretim liderliği iradesi ve bilgisi bulunduğu sonucuna varılmıştır. 70' li yıllardan beri birçok araştırma bu bilgiyi desteklenmektedir.

- Öğretim liderliği, eğitimle ilişkili ve ona ait olan bir liderlik yaklaşımı olarak kabul edilmiştir. Eğitim baştan sona yani girdi ve çıktılara kadar uygulanmalı ve yönetsel süreçte uygulanan tüm liderlik özellikleri öğretimsel liderliğe girer.

- Öğretim liderliği, yoğunlaştığı alan okul ve sınıf içindeki eğitim faaliyetlerini geliştirmektir. Gerekli zaman öğretmene bu alanda yol göstericiliğide içerir.

- Okul yöneticisini öğretim lideri olarak hazırlayabiliriz. Öğretim liderliği, doğuştan gelen kişisel özelliklere sahip olmaktan ziyade nitelikli bir eğitimle kazandırılabilir.

- Öğretim liderliği, temeline öğrenme ve öğretmeyi alan, sağlam değerlere sahip, ortak bir misyonun ortaya konulmasıdır.

- Öğretim liderliği, okul yöneten kişiyi uzman bir öğretmen rolüne büründürülebilir. Öğretim lideri, derse ve etkinliğe uygun öğretim teknolojileri ve eğitim programlarının hazırlanması, uygulanacak yöntemlerinin seçimi, çocuk ve

ergenlerin ruh hali gibi öğretimi doğrudan etkileyen konularda öğretmenlere yol gösterip liderlik yapacak düzeyde eğitilip yetiştirilebilir.

- Öğretim lideri, eğitim ve öğretiminin kaliteli ve nitelikli bir hale gelmesi için çalışır ve karşılaştığı sorunlara çözüm üreterek sağlam ve nitelikli bir liderlik sitili ortaya koyar.

Nitelikli öğretimsel liderliği ortaya koyabilmek için okul yöneticileri, asıl amacın okul kültürüne katkı sağlamak, okulun hedef ve amaçlarına ulaşmada yeni fikirler ortaya koyup kolaylıklar sağlamak, sınıf içerisinde öğretmenlere destek verdiğini hissettirmek, etkinliklerin verimli olması için öğretmenlere yol gösterecek bilgi birikimine sahip olmak ve öğretmenleri denetlerken onların gelişimlerine de katkı sağlamak olduğunu unutmamalıdır (Balcı, 2002).

Öğretimsel liderlik davranışlarını ortaya koyan ve sergileyen okul yöneticileri, kendi okullarında eğitimin kalitesinin ve niteliğinin artması kaçınılmazdır. Çünkü öğretimsel liderler, öğrenci ve öğretmenin işlerine yarayacak materyalleri, maddi ve manevi desteği, kişisel gelişime katkı sağlayacak etkinlikleri okullarında sık sık kullanırlar. Bununla beraber eğitiminde niteliği artmış olur. Okul yöneticilerinin yapması gereken tek şey öğretimsel liderlik özelliklerini göstermeleridir.

2.3.3.Öğretmen Liderliği

“Lider olarak öğretmen” fikri, son yıllarda popüler olması yanında örgütsel değişim ve gelişim ile alakalı tartışmaların da odak noktası olmuştur (Harris, 2005: 201-219). Eğitimde, büyük değişimlerin olması isteniyorsa liderlik vasıflarını taşıyan öğretmenlerin katılımıyla olacaktır. Eğitim sistemi doğru yönde değişip gelişmesi için liderliği içselleştirmiş öğretmenlerin sayesinde olacaktır (Urbanski ve Nickolaou, 1997). Öğretmen liderliği, iyi bilinen ve kabul edilen bir liderlik biçimi hâline gelmiş ve son yirmi yılda oldukça ilgi gören ve mercek altına alınan bir konu olmuştur (Lieberman ve Miller, 2004).

Lider öğretmen, tüm vaktini öğretim sorumluluklarını yerine getirmek için

harcayan, değişimi gerçekleştirmede rolleri olan kişidir. Lider retmende ayrıca üretme yükü biraz azaltılmış olarak kabul edilir. nk bu tür lider üretmenler birden fazla okulda görevlendirilir ve her okulun hedeflerini gerçekleştirmeye alışlar. Lider retmenle ilgili herkes tarafından kabul gören net bir tanım yoktur.

Lider üretmenin davranışları ve tanımı yerel olarak farklılık gösterebilir. nemli olan lider retmenlerin yaptıklarını anlamaya çalışmak ve onları incelemektir (Lord ve Miller, 2000).

retmenler örgütün yapısına uygun çalışmalar yaparlar. Yapı, toplum ve okul gerçekliğine göre değişebilir fakat konulan kurallar retmenlerin liderlik becerilerini rahatlıkla sergileyebilecekleri şekilde olmalıdır (Can, 2009: 80). Sınıfı yönetme ve yönlendirmede sorumlu olan üretmenin istenilen ve amaçlanan hedefe ulaşmak için davranışlarını kontrol etmesi gerekir. Yerine göre davranışlarını belirleyen retmen, rencilere karşı bazen dost bazen de lider olabilmelidir (Terzi, 2002: 162-169).

retmen liderliğin yaygınlaşması için retmenlerin değişimin bizzat öncüleri olması gerekir. Güçlükleri ortadan kaldırmak ve sorunları yok etmek ancak bununla mümkündür (Urbanski ve Nickolaou, 1997). retmenler, eğitim programlarının hazırlanmasında olaya dâhil olabilmeli, mesleki gelişimlerine önem verilip üretme ve öğrenme yaklaşımlarına yorumlar yapabilmelidirler. retmenlere eğitim programlarında örgütsel liderlik gösterebilecek yeni roller verilmelidir (Urbanski ve Nickolaou, 1997).

Lider retmen vizyon belirlemeyi, vizyonu retmen ve rencilerle paylaşmayı süreç içerisinde gerçekleştirir. Grubun ortak hedefleri yönünde iş birliği yaparak bu konuya önem verir. Üretim hedeflerine ulaşabilmek için rencileri motive eder ve destek (Can, 2009: 92).

retmen liderler, etkili iletişim becerilerine sahip, herkesin eksiklikleri olabileceğinin farkında olan ve sürekli öğrenmeye hazır kişilerdir. Lider retmenler, liderlik pozisyonları gereği olan davranışlarda bulduklarında, çalıştıkları okulu yeniden yapılandırmışlardır (Can, 2009: 98). retmen liderliği, rencilerin bilgiyi nasıl kullanıp bilgiye nasıl yorum getireceklerini ve önemli çıkarımları nasıl kural hâline getireceklerini üretir (Keddy, 1999: 785-799).

Öğretmen liderliği sayesinde, öğretmenler uzmanlık alanlarını geliştirmeye devam edebilir, çalıştıkları okulların politikalarını, uygulamalarını etkiler ve diğer öğretmenlerin de ilgisini bu yöne çeker. Böylece öğretmenler için de mesleki gelişim fırsatları doğmuş olur (Katzenmeyer ve Moller, 2001).

2.3.3.1.Lider Öğretmenlerin Özellik ve Roller

Lider öğretmenler; amaçladığı hedefleri önceden belirler, ait olduğu grupta bağlılık ve özgüven oluşturur, başkaları için fırsatlar oluşturur ve dışarıdan gelen engelleri yok eder. Bu alanlarda kendini geliştiren ve değiştiren öğretmenler, okullarda liderlik görevini üstlenirler. Öğretmenlerin eğitim programıyla, öğretmenlerle ve öğrencilerle kurdukları doğal bağlantılar, onları okulu adapte ve motivasyonu sağlayan birer unsur hâline getirmektedirler (Can, 2010).

Öğretmenin yaptığı göreve bağlı olarak gösterebileceği liderlik davranışları şunlardır:

1. Güvene dayalı ilişkileri geliştirme,
2. Örgütsel koşulları belirleme,
3. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme,
4. Öğretmenler arasında bağlılığı sağlama,
5. Üstlenilen görevi yönetme (Lieberman, Soxl ve Miles, 1988;Akt: Çelik, 2003, s:201202).

Heim ve Chapman'a (1990 :11) göre; liderinberaber çalıştığı insanlarla olan iletişim ve etkileşim süresince gösterdiği liderlik davranışları aşağıda sıralanmıştır:

1. Çevreyle Etkili Diyalog Kurma,
- 2.Ortamda Motivasyon Sağlama,
3. Çevreye Sorumluluk Duygusu Aşılama,
4. Çevreden Destek Sağlama, Alma
- 5.Etrafindakilere Esin Kaynağı Olma,

6. Gerektiğinde İnişiyatif Kullanma,
7. Yaşanmış Deneyimlerden Faydalanma,
8. Sağlıklı İletişim Kurma,
9. Risk Alabilme,
10. Misyon Oluşturma,
11. İzleyenlerin Gurur Duymalarını Sağlama,
12. Hedef ve Amaçları Misyonla Bütünleştirme,
13. Başkalarını Etkileme,
14. Aktif Bir Ortam Yaratma,
15. Aktif Olma,
16. Uzlaşma,
17. İzleyenleri Peşinden Sürüklenme,
18. Amaç ve İlkelere Bağlı Kalma,
19. Prensiplere Bağlı Olma,
20. Güçlü Bir İmaj Oluşturma.

Lider öğretmenlerde bulunması gereken pek çok özellik vardır. Bu özelliklerden bazıları şunlardır (Andersan ve Pigford,1987'den akt. Korkmaz vd. 2015):

- Lider öğretmen her zaman yeniliğe açıktır; yeni eğitim-öğretim modellerine ve teknolojik gelişmelere sınıfında yer verir.
- Lider öğretmen her zaman öğrencileriyle birlikte yeni öğrenmelere açıktır; yeni bilgileri öğrenerek öğrencilerle paylaşır.
- Lider öğretmenin belirlediği bir vizyonu vardır; amacı başarıyı arttırmaya çalışmaktır. Bunun için hedefler, programlar ve değerlendirmeyi koordineli bir şekilde gerçekleştirir.
- Lider öğretmen vizyonu gerçekleştirmek için harekete geçer; takım ile birlikte çalışır, örgütün amaçlarını ve beklentilerini vurgular.

- Lider öğretmen nitelikli öğretimi destekleyici bir ortam oluşturur; okul atmosferini olumlu yönde etkileyen, meslektaşlarını isteklendiren, öven, destekleyici davranışlarla geliştiren, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuran ve eşitlik ilkesine uyan bir kişilik ortaya koyar.

- Lider öğretmen okulda olup bitenden haberdar olur; veli okul işbirliğini her zaman destekler. Her fırsatta toplumla okulun iş birliği içinde işleri yürütmesini sağlar ve sorunlara çözüm bulmak için çalışır.

- Lider öğretmen bilgiye dayalı hareket eder; akademik anlamda yeterli ve hayat deneyimine sahiptir. Öğrencinin çıkarını ve okulun amaçlarını her zaman gözetir.

- Lider öğretmen sorumluluk bilincindedir; okulda aldığı sorumluluğu yerine getirerek programları ve planı önceden yapar.

- Lider öğretmen iletişim konusunda oldukça beceriklidir; yaptığı işi düşünerek yapar, ne dediğini , nerede nasıl konuşacağını iyi bilir.

- Lider öğretmen eleştiriye her zaman açıktır.

- Lider öğretmen gerektiği zaman yetkisini başkalarına devreder.

Lider öğretmenler, gösterdikleri bu özelliklerle, sınıf içinde ve dışında öğrencilerine olumlu örnek olacak aynı zamanda da eğitimin kalıcı hale gelmesini sağlayıp olumlu öğrenmelere destek olacaklardır.

Alan yazında lider öğretmene yüklenen farklı roller vardır. Lider öğretmene yüklenen bu rolleri on madde halinde sıralayabiliriz:

- Öğrenciye kaynak temin eder.
- Endüstriyel uzmanlık yapar.
- Öğretim programında uzmandır.
- Sınıfı etkin şekilde yönlendirir.
- Öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Danışmandır (yol gösterici, akıl hocası, mentor).
- Okulun liderlerindedir.

- Bilgi koçluğu yapar.
- Değişikliği katalize eder.
- Yeni şeyler öğrenmek için çaba harcar(Harrison ve Killion, 2007).

Lieberman'a (1992'den akt. Can, 2010) göre, lider öğretmenin yerine getirmesi gereken birçok misyon vardır. Liderliği etkili ve nitelikli kılacak öğretmen rolleriyle ilişkili bazı davranış ve becerilerin açılımı şöyle sıralanmıştır:

- Vizyon sahibi olmayı özendirmek,
- Değişime açık olmak ve değişimi desteklemek,
- Karşılaşılan zorluklara karşı dayanıklı olmak,
- Sabırlı olmak,
- Örgüt içinde güçlü bir takım ruhu oluşturmak,
- Meslektaşlarına destek olup onların istekli hale gelmesini sağlamak,
- Başarıları kutlamak,
- Uygulamalarda uygun düzeltmeleri ve istatistikleri yapmak,
- Alternatif eğitimleri bilerek uygulama ortamları sağlamak,
- Çevredeki insanların ve ebeveynlerin desteğini almak.

2.3.3.2.Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Öğretmen liderler, önceden karşılaşmadıkları sorumlulukları aldıklarında bu sorumluluklarla ilgili yeterli tecrübeleri olmadığından diğer arkadaşlarından birçok olumsuz tepki ve engelle karşılaşır (Sparks, 2002: 5). Okulların hiyerarşik ve bürokratik yapıları öğretmen liderliğini engelleyebilir. Bunlar, öğretmenlerin okulda özgün liderler olabilmelerini zorlaştıran ve sık sık karşılaşabilecekleri durumlardır (Miller ve Lieberman,2004).

Lider öğretmenlerin diğer öğretmenler tarafından yalnız bırakılacağı korkusu vardır (Lieberman vd., 2000). Liderlik çalışmalarında bulunmak için zamanın yetersiz olması birçok öğretmen sorun oluşturmaktadır. Çünkü onlar faaliyetlerini

okul günü dışında yapmak ve yürütmek zorundadırlar (Barth, 2001).

Can'a (2010) göre öğretmen liderliğinin engellerinden bazıları şunlardır:

- Zaman, zamanın değerini bilip ona göre programlamak çok önemlidir. İstenilenleri gerçekleştirebilmek için planlama yapılmalı ve adım adım o planı gerçekleştirmek için zaman etkin kullanılmalıdır.

- Şüphencilik, öğretmenler arasında iletişim eksikliği ve dışlanmalar sonucunda ortaya çıkmaktadır. Böyle durumlarda genellikle görev ve kişilik çatışmaları ortaya çıkmaktadır.

- Direnç, uzun zaman aynı deneyimleri yaşayıp tekrarlayan öğretmenler, yeni görüş ve yaklaşımlara sıcak gözle bakmayacaklardır. Eğitim ve yenilenmeyle birlikte bu direnç aşılabılır. Kısacası direnç yenilikleri kabul etmeme ve yeni yaklaşımlara uyum sağlamama sürecidir.

- İlk yıllar, meslekteki ilk yıllar öğretmenler için oldukça zordur. Bununla birlikte liderlik konusunda da bazı sıkıntılar ortaya çıkacaktır. Önemli olan bu engelleri önceden fark edip gerekli önlemlerin alınmasıdır.

- Çoklu roller, öğretmenlerin gün içerisinde farklı rollere bürünürler. Farklı rollere bürünmek öğretmen açısından zorlayıcı bir durumdur. Öğretmen arkadaşlarıyla ve okulla paylaşımlarda bulunmak, veliler ile görüşmek ve öğrencilere ders anlatmak gibi farklı rolleri olan öğretmen, roller arasında geçiş yaparken zorlanabilmektedirler.

- Destek, lider öğretmenleri destekleyecek ve onların sözcülüğünü yapacak bir okul yönetimi, öğretmenlerin yenilikleri gerçekleştirme konusunda işlerini kolaylaştıracaktır. Ayrıca birlikte çalıştığı meslektaşlarının da aynı desteği vermesi beklenmektedir.

Lider öğretmenler, engeller karşısında yeterli direnç gösterirlerse başarıya ulaşacaklardır.

Lider öğretmenlik rolünün okul, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve aileler üzerinde etkili bir etmen olduğu dikkate alındığında bu rolün becerilerini, sınıf içi ve sınıf dışı beceriler olmak üzere iki başlık altında toplamak mümkün olacaktır (Gülbahar, 2018).

2.3.3.3.Sınıf İçi Lider Öğretmen

Çelik'e (2012) göre okul yöneticisinden beklenen davranış, hedeflenen etkili bir okula ulaşmaktır. Fakat etkili okulu oluşturan en temel unsur etkili sınıflardır. Sınıfları etkili ve nitelikli hâle getiren de lider öğretmenlerdir.

Öğretmenin sınıfta lider olabilmesi için vizyon sahibi olması, problem çözme becerisine sahip olması, doğru kararlar verebilmesi ve öğrencilerle etkili iletişim kurması gerekmektedir. Zorluklara karşı durabilen, soğukkanlı, içten, samimi, olumsuz duygularını kontrol edebilen, dürüst ve başarılı kimse akla gelir (Erden, 2008). Sınıf yönetiminde başarılı öğretmenler okuldaki diğer meslektaşlarına teklif götürebilme konusunda yetkindirler. Öğretmen liderler, okula ve sınıflara önemli katkılar sağlarlar. Bunların bilincinde olan okul yöneticileri de okulda duyulacak ihtiyaç karşısında bu öğretmenlere gerekli yardımı ve desteği vermekten geri durmayacaklardır (Can, 2005: 77-86).

Öğretmen liderliği, eğitim-öğretim faaliyetlerini sınıfın ihtiyaçlarına göre ayarlayabilen, istekli ve katılımlı öğrenmeyi etkin hâle getiren ve kendilerini çağ karşısında geliştirerek değiştirmeleri konusunda yönetsel kabiliyetleri olan insanlardır. Sınıfta formal ve informal rollerin gerekliliğini en iyi şekilde yapabilmelidirler (Can, 2006).

Lider öğretmen, okul ve sınıfta başarıya ulaşmak için alabileceği riskleri bilir ve gerektiğinde bu riski alır. Lider öğretmenler, branş bilgilerini aktarabilmekte uzmandır ve sınıf yönetimi konusunda daima en önderdirler. Lider öğretmenler, karmaşık problemleri çözme konusunda pratik ve uygun şekilde davranırlar (Can, 2009: 142).

Öğretmen liderliği, sınıftaki eğitim öğretim programını gerektiği ihtiyaca göre öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun şekilde biçimlendirebilme, öğrencileri öğrenmeye isteklendirerek, işbirliği yapıp paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye yöneltebilme becerisidir. Öğretmen liderler öğrencilerle öğretim vizyonunu ve amaçlarını paylaşabilen, bunun eğitimsel gereklerini planlara yansıtıp ve benimseterek gerçekleştiren kişilerdir (Gürses, 2015: 23). Lider öğretmenler öğrenci başarısını her şeyin üstünde tutarlar. Öğrencinin ders içinde gösterdiği performans ve başarı onu mutlu eder (Can, 2009: 147).

Öğretmen liderler, sınıftaki her bireyin etkin katılımını, demokratik sınıf yönetimini, sınıf içinde ve sınıf dışı çevrede okulla ilgili alınan kararlara katılımı önemserler. Çünkü okuldaki demokrasiyi gerçekleştirebilecek araç liderliktir (Bursalıoğlu ,2012).

2.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Can'ın (2009) araştırmasını, ilköğretim ve orta öğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıfta ve okuldaki öğretmen liderliği davranışlarını saptamak amacıyla yapmıştır. Okullarda görev yapan öğretmenlerin hedef belirleme, istekli çalışma, güven ve vizyon oluşturma ve kararlılık gibi öğretmen liderliği davranış ve rollerini sınıf yönetiminde “orta” düzeyde gösterdikleri belirtilmiştir. Öğretmenler de kendilerini yöneticilerin görüşleriyle örtüşen şekilde benzer algılamışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrenme ve kendilerini geliştirme istekleri yüksek ancak davranışlar ve uygulamalar yetersiz çıkmıştır. Öğretmen toplantıları, eğitsel kol çalışmaları, kutlama etkinlikleri, veli toplantıları öğretmenlerin okul düzeyindeki katıldığı faaliyetlerdendir.

Kölükçü'nün (2011) araştırmasında amaç, öğretmen liderliği ve uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin; “öğretmen liderliğine” karşı olumlu bir tutum sahibi olduğunu, öğretmen liderliği için kişisel eylemler, işbirliği becerileri ve profesyonel bilgi beceriyle ilgili çeşitli nitelikleri gerekli gördüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin liderlik yönlerini geliştirmek için okullardaki mevcut uygulamaların yetersiz olduğu, bunun ise bireysel, okul ve merkezi yönetim gibi farklı engellerden kaynaklandığı elde edilen bulgular arasındadır.

Beycioğlu ve Aslan'ın (2012) araştırmalarında amaç, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaktır. Okulun gelişmesi, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında katılımcıların çoğunluğu okullarında belirli bir düzeyde öğretmen liderliğinin var olduğunu gösteren davranışlar sergilendiği sonucunu destekler doğrultuda görüşler

ifade etmişlerdir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin algı düzeyine göre yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Kılınç ve Receptoğlu (2013), ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerinin incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve meslekî gelişim boyutlarında; algılarının ise yaş değişkenine göre kurumsal gelişme boyutunda ve meslekî kıdem değişkenine göre kurumsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir.

Yiğit, Doğan ve Uğurlu'nun (2013) araştırmalarının amacı, öğretmenlerin öğretmen liderliği ile ilgili görüşlerini belirlemek, elde edilen sonuçlar yardımıyla eğitim ve öğretim süreçlerine katkı sağlamak ve okulların daha etkin hâle getirmektir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğretmen liderliği beklentilerinin öğretmen liderliği algılarından yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmen liderliği algı ve beklentilerinin cinsiyet ve okul türü değişkenine göre algılama düzeyinde mesleki gelişme davranışlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği; beklenti düzeyinde ise okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği; korelasyon sonuçlarına göre ise beklenti düzeyindeki toplam varyansın % 16'sının algılama düzeyinden kaynaklandığı bulunmuştur.

Yılmaz, Oğuz & Altinkurt'un (2017) araştırmalarının genel amacı, ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada elde edilen sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını sergileme düzeyleri, gerekli görme düzeylerinden daha düşüktür. Öğretmenler, öğretmen liderliği alt boyutları arasında en çok mesleki gelişim alt boyutunun gerekli olduğu ve sergilendiği görüşündedir. Bu alt boyutu sırası ile meslektaşlarla işbirliği ve kurumsal gelişme alt boyutları izlemektedir. Öğretmenler, özerklik desteği alt boyutları arasında ise en çok duygu ve düşünce desteğini gerekli bulmakta ve sergilemektedir. Bu alt boyutu sırası ile öğrenme süreci desteği ve

değerlendirme desteği alt boyutları izlemektedir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasında anlamlı ilişkiler vardır.

Gülbahar'ın (2018) araştırmasında amaç, ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmadan, ortaokul öğretmenlerinin “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği”nin geneline ve ölçeğin “Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme”, “Öğrencileri Etkileme” ve “Etkili Öğretim” alt boyutlarına ilişkin algılarının düzeyinin çok yüksek olduğu, ölçeğin “Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik” alt boyutuna ilişkin algılarının düzeyinin ise yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. “Medeni durum”, “eğitim düzeyi”, “liderlik ya da sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almama durumu” ve “mesleki kıdem” değişkenlerinin ise öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık yaratan değişkenler olduğu araştırmada ulaşılan diğer önemli sonuç olmuştur.

2.4.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

FeliciaveBellows'un (1997)lise matematik öğretmenlerinin liderlik davranışları ile öğrencilerin matematik kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sınıfta kabul edilebilir ilişkiler anlayışı ile öğrencilerin matematik kaygılarının değişik seviyeleri test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini sınıfta lider olarak hissetmektedir; öğrenci algısına göre matematik kaygısı olan öğrenciler öğretmenleri sınıfta lider olarak görmemektedir.

Ryan'ın (1999) okul müdürleri ve öğretmenlerin bir arada liderliğiyle ilgili araştırmasında, lider öğretmenin görevinin bilgiyi vermek olmadığı, daha çok öğretmenlere bilgiyi oluşturmak için imkânlar sağlamak olduğu ortaya konmuştur.

Krisko'nun (2001) “Öğretmen Liderliği, Potansiyel Tanıtım Profili”adlı çalışmasında, öğretmen liderliğini geleneksel öğretmen rolü ötesinde gelişen lider öğretmenlik profili olarak incelemiştir. Araştırma bulguları, lider öğretmen profilinin başlıca öğelerini kapsayan lider öğretmen niteliklerini ortaya çıkarmıştır. Buna göre lider öğretmen profili yaratıcı, etkin / etkili, esnek davranan, güçlü kişilerarası yetenek, sorumluluk sahibi, risk almayı seven bireyleri teşhis eder.

Angelicar (2002), lider öğretmenlik özelliği olan öğretmenlerin yönetici olma isteklilikleriyle ilgili çalışmada, idari liderlik kabiliyetlerine sahip öğretmenlerin algılarını sınamıştır ve yönetici olmak isteyen lider öğretmenlerdeki özellikler tespit edilmiştir.

Beachum ve Dentith (2004) araştırmalarında, öğretmen liderliğinin okul yenilenmesi için bir model ve liderlik teorisi olarak ortaya çıktığını ileri sürmektedir.

Angelle ve DeHart'ın(2011) çalışmalarında, bir okulda öğretmen liderliğinin kapsamını, öğretmen algılarıyla sınıf düzeyinin, derecesinin ve katılımcıların liderlik statüleri arasındaki ilişkileri bakımından incelemiştir.

Nolan ve Palazzolo (2011), öğretmen adaylarının “öğretmen liderliği” kavramını nasıl tanımladıklarını ve bu anlayışın günlük pratikte nasıl kanıtlandığını araştırmıştır. Bulgular, yeni öğretmenlerin “öğretmen liderliğini” daha üst düzey yönetim rollerine terfi için gerekli faaliyetler olarak gördüklerini göstermektedir. Öğretmen liderliği kavramına, sosyal adaleti ya da yalnızca öğretmeyi teşvik etmek için bir araç olarak çok daha az önem verilmiştir.

Derrington ve Angelle'ın(2013) çalışmalarında, bir fakültenin kolektif etkinliği ile bir okuldaki öğretmen liderliğinin kapsamı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarının düzeyini ortaya çıkarmak ve bu algının araştırmadaki bağımsız değişkenlere göre farklılık yaratıp yaratmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Nicel olan araştırma, bu yönüyle tarama modellenli bir çalışmadır. Tarama çalışmaları, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2012; Karasar, 2012).

3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Tablo 3.2.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	94	51,9
	Erkek	87	48,1
Medeni Durum	Evli	148	81,8
	Bekâr	33	18,2
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	41	22,65
	6-10 Yıl	33	18,23
	11-15 Yıl	49	27,07
	16-20	36	19,88
	21 Yıl ve Üstü	22	12,15
Liderlikle İlgili Bir Eğitim Alma Durumu	Evet	108	59,7
	Hayır	73	40,3
Yöneticilik Durumu	Deneyimi Var	38	21,0
	Yok	143	79,0
Toplam		181	100,0

Tablo 3.2.1’de, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları görülmektedir. Cinsiyete göre dağılıma bakıldığında, 94 (%51,9) kadın ve 87 (%48,1) erkek öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılıma bakıldığında, 148 (%81,8) evli öğretmen ve 33 (%18,2) bekâr öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan 41 (%22,65) öğretmen, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip 33 (%18,23) öğretmen, 11-15 yıl mesleki kıdeme

sahip olan 49 (% 27,07) öğretmen, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan 36 (%19,88) öğretmen, 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip 22(%12,15) öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin liderlikle ilgili eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, liderlikle ilgili bir eğitim alan 108 (%59,7) öğretmen, eğitim almayan 73 (%40,3) öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yöneticilik deneyimi durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, yöneticilik deneyimi olan 38 (%21,0) öğretmen ve olmayan 143 (%79,0) öğretmen olduğu görülmektedir. Araştırmaya 181 (%100,0) öğretmen katılmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırmada veriler toplamak için geliştirilen “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Ölçek, öğretmenlerin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Gülbahar (2017a) tarafından geliştirilmiştir. “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği’nin (SİLÖBAÖ)” geçerli olup olmadığını tespit edebilmek için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine başvurulmuştur. Açıklayıcı faktör analiziyle; öz değeri 1,0’dan büyük dört faktörü olan, dört faktörün açıkladığı varyans, toplam varyansın % 53,63’Ü olan, faktör yük değerleri ,53 ile ,77 arasında değişen, madde toplam korelasyon değerleri ,55 ile ,71 arasında değişen ve 0,05 düzeyinde manidar olan, “*Yeterli değilim.*”, “*Düşük düzeyde yeterliyim.*”, “*Orta düzeyde yeterliyim.*”, “*Yüksek düzeyde yeterliyim.*” ve “*Çok yüksek düzeyde yeterliyim.*” şeklinde derecelendirilen 5’li bir ölçek geliştirilmiştir. Faktör analizinden sonra, ölçeğin 38 maddelik 4 faktör çözümlenmesi içerisinde açıklanabilirliği belirlenmiş; bu faktörler, ““Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme”, “Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik”, “Öğrencileri Etkileme”, “Etkili Öğretim” olarak yorumlanmış ve adlandırılmıştır. Doğrulayıcı faktör analiziyle ise 4 faktör 38 maddelik yapının doğrulandığı ve uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Uyum indeks değerleri incelendiğinde daha önceden ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşan bir grup üzerinde geliştirilen “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği”nin 4 faktörlü 38 maddelik yapısının doğrulandığı görülmektedir. “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği”nin güvenilir olup olmadığını tespit edebilmek için ise 4 faktör ve 38 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. “Olumlu Sınıf

Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme” faktörüne ait güvenilirlik katsayısının 0,92, “Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik” faktörüne ait güvenilirlik katsayısının 0,91, “Öğrencileri Etkileme” faktörüne ait güvenilirlik katsayısının 0,91, “Etkili Öğretim” faktörüne ait güvenilirlik katsayısının 0,89 ve ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısının 0,97 olduğu tespit edilmiş, dolayısıyla güvenilirliğin “Etkili Öğretim” alt faktöründe yüksek, diğer alt faktörler ve ölçeğin genelinde ise çok yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Bu çalışmada Cronbach Alfa değeri ,96 olarak hesaplanmıştır, yani güvenilirliğin çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Veriler SPSS paket programına işlenmiş ve çalışmada kullanılacak testleri belirlemek için normallik testi gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 50 kişiden büyük olan gruplar için Shapiro-Wilk normallik testi kullanılması gerekmektedir. Yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmış; iki kategorili değişkenler için Mann Whitney U testi, üç ve daha fazla kategorileri bulunan değişkenlerin analizinde Kruskal Wallis testi ve değişkenlerin birbirlerine etkisinin analizinde Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Birinci alt problem: Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algıları ne düzeydedir?

Tablo 4.1. Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği Puan Ortalamaları

	Ortalama
Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği	156,6717
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme	50,3396
Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik	43,7887
Öğrencileri Etkileme	33,2528
Etkili Öğretim	29,2906

Tablo 4.1. incelendiğinde, sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı ölçeğinden alınan puanların ortalamasının 156,6717; “olumlu sınıf atmosferi yaratma/ sınıf içi ilişkileri geliştirme” alt boyutundan alınan puanların ortalamasının 50,3396; “öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik” alt boyutundan alınan puanların ortalamasının 43,7887; “öğrencileri etkileme” alt boyutundan alınan puanların ortalamasının 33,2528; “etkili öğretim” alt boyutundan alınan puan ortalamalarının 29,2906 olduğu görülmektedir.

İkinci alt problem: Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Liderlik Becerileri Algısı

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği	Kadın	94	134,92	8522,000	-,411	,681
	Erkek	87	131,06			
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme	Kadın	94	134,63	8561,500	-,348	,728
	Erkek	87	131,36			
Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik	Kadın	94	135,07	8503,000	-,442	,658
	Erkek	87	130,92			
Öğrencileri Etkileme	Kadın	94	136,73	8281,500	-,806	,420
	Erkek	87	129,24			
Etkili Öğretim	Kadın	94	135,84	8400,000	-,613	,540
	Erkek	87	130,14			

Tablo 4.2. incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algısı ölçeği genel boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı ölçeği sıra ortalamalarının

($x=134,92$) erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=131,06$) yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Kadın öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme sıra ortalamalarının ($x=134,63$) erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=131,36$) yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Kadın öğretmenlerin öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik sıra ortalamalarının ($x=135,07$) erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=130,92$) yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencileri etkileme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Kadın öğretmenlerin öğrencileri etkileme alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=136,73$) erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=129,24$) yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre etkili öğretim alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Kadın öğretmenlerin etkili öğretim alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=135,84$) erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=130,14$) yüksek olduğu görülmektedir.

Üçüncü alt problem: Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algıları medeni durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.3. Medeni Durum Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Liderlik Becerileri Algısı

	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği	Evli	148	139,24	6065,000	-2,072	,038
	Bekâr	33	117,77			
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme	Evli	148	139,36	6042,000	-2,120	,034
	Bekâr	33	117,47			
Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik	Evli	148	137,44	6403,000	-1,478	,139
	Bekâr	33	122,16			
Öğrencileri Etkileme	Evli	148	139,59	5999,500	-2,215	,027
	Bekâr	33	116,92			
Etkili Öğretim	Evli	148	136,62	6557,500	-1,216	,224
	Bekâr	33	124,16			

Tablo 4.3. incelendiğinde, medeni durum değişkenine göre sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algısı ölçeği genel boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde evli öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı ölçeği sıra ortalamalarının ($x=139,24$) bekârların sıra ortalamalarından ($x=117,77$) yüksek olduğu görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Evli öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=139,36$) bekâr öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=117,47$) yüksek olduğu görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Evli öğretmenlerin öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=137,44$) bekâr öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=122,16$) yüksek olduğu görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre öğrencileri etkileme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Evli öğretmenlerin öğrencileri etkileme alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=139,59$) bekâr öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=116,92$) yüksek olduğu görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre etkili öğretim alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Evli öğretmenlerin olumlu etkili öğretim sıra ortalamalarının ($x=136,62$) bekâr öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=124,16$) yüksek olduğu görülmektedir.

Dördüncü alt problem: Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algıları yöneticilik tecrübesi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.4. Yöneticilik Tecrübesi Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Liderlik Becerileri Algısı

	Yöneticilik Tecrübesi	n	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği	Evet	38	142,37	6422,000	-1,251	,211
	Hayır	143	129,30			
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme	Evet	38	140,94	6529,500	-1,064	,287
	Hayır	143	129,87			
Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik	Evet	38	141,06	6520,500	-1,079	,281
	Hayır	143	129,82			
Öğrencileri Etkileme	Evet	38	138,52	6711,000	-,746	,456
	Hayır	143	130,82			
Etkili Öğretim	Evet	38	139,65	6626,000	-,899	,369
	Hayır	143	130,37			

Tablo 4.4. incelendiğinde, yöneticilik tecrübesi değişkenine göre sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algısı ölçeği genel boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde yöneticilik tecrübesi bulunan öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı ölçeği sıra ortalamalarının ($x=142,37$) yöneticilik tecrübesi bulunmayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=129,30$) yüksek olduğu görülmektedir.

Yöneticilik tecrübesi değişkenine göre olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).Yöneticilik tecrübesi bulunan öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=140,94$) yöneticilik tecrübesi bulunmayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=129,87$) yüksek olduğu görülmektedir.

Yöneticilik tecrübesi değişkenine göre öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Yöneticilik tecrübesi bulunan öğretmenlerin öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=141,06$) yöneticilik tecrübesi bulunmayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=129,82$) yüksek olduğu görülmektedir.

Yöneticilik tecrübesi değişkenine göre öğrencileri etkileme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Yöneticilik tecrübesi bulunan öğretmenlerin öğrencileri etkileme alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=138,52$) yöneticilik tecrübesi bulunmayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=130,82$) yüksek olduğu görülmektedir.

Yöneticilik tecrübesi değişkenine göre etkili öğretim alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Yöneticilik tecrübesi bulunan öğretmenlerin etkili öğretim sıra ortalamalarının ($x=139,65$) yöneticilik tecrübesi bulunmayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=130,37$) yüksek olduğu görülmektedir.

Beşinci alt problem: Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.5. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Liderlik Becerileri Algısı

	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	P
Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği	1-5 Yıl	41	123,39	3,147	,534
	6-10 Yıl	33	139,00		
	11-15 Yıl	49	133,11		
	16-20 Yıl	36	145,33		
	21 Yıl ve Üstü	22	121,98		
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme	1-5 Yıl	41	119,87	4,521	,340
	6-10 Yıl	33	142,25		
	11-15 Yıl	49	133,80		
	16-20 Yıl	36	144,63		
	21 Yıl ve Üstü	22	121,48		
Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik	1-5 Yıl	41	128,20	,720	,949
	6-10 Yıl	33	133,40		
	11-15 Yıl	49	131,55		
	16-20 Yıl	36	140,85		
	21 Yıl ve Üstü	22	133,58		
Öğrencileri Etkileme	1-5 Yıl	41	122,97	5,463	,243
	6-10 Yıl	33	134,99		
	11-15 Yıl	49	134,90		
	16-20 Yıl	36	152,90		
	21 Yıl ve Üstü	22	117,56		
Etkili Öğretim	1-5 Yıl	41	129,71	,637	,959
	6-10 Yıl	33	133,54		
	11-15 Yıl	49	137,37		
	16-20 Yıl	36	135,60		
	21 Yıl ve Üstü	22	126,16		

Tablo 4.5. incelendiğinde, mesleki kıdeme göre sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algısı ölçeğinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanların sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algısı sıra ortalamasının ($x=145,33$) en yüksek olduğu, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların ise en düşük ($x=121,98$) sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=144,63$) en yüksek, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise ($x=198,87$) en düşük sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). 6-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=137,44$) en yüksek, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise ($x=128,20$) en düşük sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem durum değişkenine göre öğrencileri etkileme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencileri etkileme alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=152,90$) en yüksek, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise en düşük ($x=117,56$) sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre etkili öğretim alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). 11-15 yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin olumlu etkili öğretim sıra ortalamalarının ($x=137,37$) en yüksek, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise en düşük ($x=126,16$) sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Altıncı alt problem: Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algıları liderlikle ilgili eğitim değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.6. Liderlikle İlgili Eğitim Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Liderlik Becerileri Algısı

	Liderlik ile İlgili Eğitim Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	U	Z	P
Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algısı Ölçeği Puan Toplamları	Evet	108	137,70	8149,000	-,923	,356
	Hayır	73	128,99			
Olumlu Sınıf Atmosferi Yaratma / Sınıf İçi İlişkileri Geliştirme Alt Boyutu	Evet	108	134,84	8498,500	-,362	,717
	Hayır	73	131,43			
Öğrencileri Geliştirme / Öğrencilere Rehberlik Alt Boyutu	Evet	108	140,44	7815,500	-1,464	,143
	Hayır	73	126,65			
Öğrencileri Etkileme Alt Boyutu	Evet	108	131,79	8575,000	-,241	,809
	Hayır	73	134,03			
Etkili Öğretim Alt Boyutu	Evet	108	137,86	8129,500	-,966	,334
	Hayır	73	128,85			

Tablo 4.6. incelendiğinde, liderlik ile ilgili eğitim alma durumunun sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algısı ölçeği genel boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($p > .05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, liderlik ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algısı ölçeği sıra ortalamalarının ($x=137,70$) söz konusu eğitimi almayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=128,99$) yüksek olduğu görülmektedir.

Liderlik ile ilgili eğitim alma durumuna göre olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Liderlik ile ilgili eğitim almış alan öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=134,84$) söz konusu eğitimi almayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=131,43$) yüksek olduğu görülmektedir.

Liderlik ile ilgili eğitim alma durumuna göre öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Liderlik ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=140,44$) söz konusu eğitimi almayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=126,65$) yüksek olduğu görülmektedir.

Liderlik ile ilgili eğitim alma durumuna göre öğrencileri etkileme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir

($p>.05$). Liderlik ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin öğrencileri etkileme alt boyutu sıra ortalamalarının ($x=131,79$) söz konusu eğitimi almayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=134,03$) düşük olduğu görülmektedir.

Liderlik ile ilgili eğitim alma durumuna göre etkili öğretim alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Liderlik ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin etkili öğretim sıra ortalamalarının ($x=137,86$) söz konusu eğitimi almayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından ($x=128,85$) yüksek olduğu görülmektedir.



BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Sınıf içi lider öğretmenlik rolünü sergileyebilen bir öğretmenin sınıfta iyi ilişkiler kurulmasını, verimli bir öğrenme-öğretme ortamını, öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenmelerini ve olumlu davranışlar kazanmalarını, öğrencilerin gelişmesini sağlayacak en önemli faktör olduğu söylenebilir. Bu bakımdan, öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerini ele alan araştırmaların önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Öğretmen liderliğini ele alan ulusal ve uluslararası araştırma sayısının az olması, araştırma bulgularının önceki araştırma bulgularıyla ilişkilendirilmesi konusunda bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Öğretmenlerde liderlik rolünün varlığı, liderlik becerilerinin varlığına bağlıdır. Liderlik becerilerini sergileyen öğretmenlerin eğitimin kalitesini yükseltebilecek, eğitimde yaşanan sorunları çözebilecek en önemli faktör olduğu düşünülmektedir. Lider öğretmenlik becerilerini, sınıf içi ve sınıf dışı beceriler olarak ayırmak mümkündür. Sınıf içi lider öğretmenlik becerileri, özellikle öğretimi geliştirmeye yöneliktir ve öğrenciler üzerinde etkilidir. Nitelikli öğretimin gerçekleşmesinde en önemli faktörün sınıf içi lider öğretmenlik becerilerinde yeterli olan öğretmen olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine sahip olmaları, bu becerileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği”nin geneli ve “olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme”, “öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik”, “öğrencileri etkileme ” ve “etkili öğretim” alt faktörlerinin tamamında algılarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Gülbahar’ın (2017b) çalışmasında, öğretmen liderliği algısının “mesleki gelişme” ile “meslektaşlarla iş birliği” alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu, yalnızca “kurumsal gelişme” boyutunda orta düzeyde olduğu

bulgusu elde edilmiştir. Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt'un (2017) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını "sık sık" sergiledikleri şeklinde bir algılarının olduğu, Kılınç ve Receptoğlu'nun (2013) araştırmalarında ise öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir beceri, bir eyleme ilişkin yeterlik algısıyla o becerinin, eylemin başarı düzeyi arasında ilişki olduğu gerçeğinden hareketle, Türkçe öğretmenlerinin "Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği"nin geneli ve ölçeğin alt faktörlerinin tamamında algılarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucunun oldukça olumlu bir sonuç olduğu ifade edilebilir (Schunk ve Gunn, 1986).

Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre durumları incelenmiştir. Bu değişkenlerden ilki cinsiyettir. Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmenlerinin "Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği"nin geneli ve "olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme", "öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik", "öğrencileri etkileme" ve "etkili öğretim" alt faktörleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gülbahar (2017b), Kılınç ve Receptoğlu (2013), Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017) ile Yiğit, Doğan ve Uğurlu'nun (2013) araştırmalarında da cinsiyetin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin algıları farklılaştıran bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, medeni durumun Türkçe öğretmenlerinin "Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği"nin geneli ve "olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme" ve "öğrencileri etkileme" alt faktörlerine ilişkin algılarında anlamlı farklılık yarattığı, "öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik" ve "etkili öğretim" alt faktörlerine ilişkin algılarında ise anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. "Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği"nin geneli ve "olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme" ve "öğrencileri etkileme" alt faktörlerine ilişkin algılardaki anlamlı farklılık, evli olan öğretmenlerin algılarının bekâr olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Gülbahar'ın (2017) araştırmasında da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Evli öğretmenlerin okul ve sınıftan başka, dâhil

oldukları bir diğer sosyal ortam da aileleridir. Ailelerinde huzuru temin etmek isteyen evli öğretmenlerin bu amaç için daha fazla mesai harcadıkları, dolayısıyla olumlu atmosfer yaratma, kişiler arası ilişkileri geliştirme, bireyleri etkileme becerilerinde daha yeterli, tecrübeli oldukları, bu yeterliklerini, tecrübelerini sınıf ortamına da yansıttıkları düşünülebilir (Gülbahar, 2017). Evli öğretmenler lehine olan bu farklılığın bundan kaynaklandığı iddia edilebilir.

Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmenlerinin “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği”nin geneli ve “olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme”, “öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik”, “öğrencileri etkileme ” ve “etkili öğretim” alt faktörleri ile yöneticilik tecrübesi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmenlerinin “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği”nin geneli ve “olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme”, “öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik”, “öğrencileri etkileme ” ve “etkili öğretim” alt faktörleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, bu sonucuyla, Beycioğlu ve Aslan (2012), Kılınç ve Reçepoğlu (2013) ve Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt’un (2017) araştırmalarıyla örtüşmekte, Gülbahar’ın (2017) araştırmasından ise ayrılmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmenlerinin “Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği”nin geneli ve “olumlu sınıf atmosferi yaratma/sınıf içi ilişkileri geliştirme”, “öğrencileri geliştirme/öğrencilere rehberlik”, “öğrencileri etkileme ” ve “etkili öğretim” alt faktörleri ile liderlikle ilgili eğitim değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, bu sonucuyla, Gülbahar’ın (2017) araştırmasından ayrılmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

- Bu araştırmada, anlamlı bir farklılık yaratmasa da liderlik eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim becerilerine ilişkin algı düzeyini yükselten bir

değişken olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle, öğretmenlerin bu alanda hizmet içi ya da öncesinde eğitim almaları sağlanmalıdır. Eğitim fakülteleri müfredatına ise “liderlik”, “öğretmen liderliği” ya da “öğretim liderliği” adlı bir ders dâhil edilmelidir.

- Mevcut sonuçların genellenebilmesi için daha fazla Türkçe öğretmeniyle çalışma yapılmalıdır.
- Diğer branş öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerine ilişkin algılarını tespit etmeye yönelik araştırmalar da yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin sınıf içi lider öğretmenlik becerilerine ilişkin algılarını etkileyen değişkenlerin neler olduğuna, bu algının hangi değişkenlerle ilişkili olduğunu tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akar, İ. (2009). Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler. Z. Kaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 87-113.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri (Aydın İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aktas, A. (2006). *Farklı kültürlerdeki yöneticilerin kişilik özelliklerine dayanarak liderlik anlayışlarının belirlenmesi: Türk ve Amerikan otel yöneticilerinin karşılaştırmalı analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Akyol, H. (2000). Olumlu ve öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma., L. Küçükahmet(Editör). *Sınıf Yönetimi*. (1. Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık, 175-194.
- Altındağ, M. (2006). Anadolu Liseleri ve Anadolu Teknik Liseleri İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Angelicar, S. (2002). *How much leaderteacherswouldliketo be a principalor a vice-principal*. Department Of Educational Administration Texas University, Unpublished Masterthesis.
- Angelle, P.S. &Dehart, C.A. (2011). Teacherperceptions of teacherleadership: examiningdifferencesbyexperience, degreeandposition. *NASP Bulletin*, 95(2), 141-160.
- Ataman, A. (2005). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık, 185-204.
- Aydın, A. (2009). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bakan, İsmail ve Doğan, İnci F. (2013). Liderlik Güncel Konular ve Yaklaşımlar (1.Baskı). Ankara: Gazi.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş sınıf yönetimi*. (1.Baskı)Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul kuramı. uygulama ve araştırma*. (1.Baskı)Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baltaş, A. (2003), *Liderlik yetkinlikleri*. Kaynak Dergisi,14,4-9.
- Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi*. (15. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2010). *Sınıf Yönetimi* (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beachum F. &Dentith, A.M. (2004). Teacherleaderscreatingcultures of schoolrenewalandtransformation. *TheEducational Forum*, 68 (3), 276-286.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin

- görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(2), 191-223.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, (17. Basım), Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükdoğan, Birol (2003). *Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Can, N. (2005). *Bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin ilköğretim programlarının geliştirilmesindeki yeterliliği*. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri, Türkiye.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün hal ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2006/2.
- Can, N. (2009). *Öğretmen liderliği*. (1. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, N. (2009b). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler dergisi*, 2, 385-399.
- Can, N. (2010). *Öğretmen liderliği*. Ankara: (1. Baskı) Pegem Akademi.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. (Yenilenmiş 3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2009). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Çağlar, Ç. (2009). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler., M. Çelikten (Editör). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 57-74.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zeka Gerektirir mi? Yöneticiler Üzerinde Örnek Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 83-98.
- Çakmak, M. (2005). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. Küçükahmet, L. (Ed), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara 23-43
- Çalık, T. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Sınıf Yönetimi ve Özellikleri. (1. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çalık, T. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar., L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2-15.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online*. 2 (2), 28-34.

- Çelik, V. (1995). *Eğitim yöneticisinin vizyonu ve misyonu. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 47-53.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. (1.Baskı)Ankara: Pegem A Yayınları
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*(1.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık,72.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. (1.Baskı)Ankara: Pegem A Yayınları
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. (1.Baskı)Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çelik, V. (2012). *Sınıf Yönetimi*. (6. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. (1.Baskı)Ankara: Pegem Yayınları.
- Dağdelen, Ö. (1999). *İlköğretim öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışlarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Darf, R. (2008). *The Leadership Experience* 4th Ed. Mason, OH: South-Western
- Demirbolat, A. (2011). *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). (Ed.: Leyla Küçükahmet). Ankara: Pegem Akademi
- Demirbolat, A. O. (1999). *Demokrasi Ve Demokratik Eğitim. Kuram Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 229(1), 24.
- Derrington, M.L. & Angelle, P.S. (2013). *Teacher leadership and collective efficacy: connections and links*. *International Journal of Teacher Leadership*, 4(1), 1-13.
- Dönmez, B. (2008). *Sosyal bir sistem olarak sınıf*, M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf yönetimi*. (6. Baskı). Ankara: Öğreti Yayınları, 13-27.
- Dönmez, B. (2011). *Sınıf Yönetimi* (8. Baskı). (Ed.: Mehmet Şişman, ve Selahattin Turan), Ankara: Pegem Akademi.
- Ekici, G. (2008). *Sınıf Yönetimi dersinin Öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum Ve inanç kazanma Düzeyine Etkisi*. Çukurova. *Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(3): 167–182.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. (1.Baskı) Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. (1.Baskı)İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. (1.Baskı) İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (2011). *Sınıf Yönetimi* (14. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (1991). *Yönetim ve organizasyon*, (1.Baskı) İstanbul: Küre Ajans.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2005). *Eğitimde İletişim* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Felicia, J. B.(1997). *The relationship between high school mathematics teachers' leadership behavior and students' mathematics anxiety*. College Of Education Nursing And Health Universty of Hartford, Doctoral Dissertation
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme Ve Öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Fraenkel, J., Wallen, N., ve Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Gedikoğlu, Tokay (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi* (1.Baskı). Ankara: Anı.
- Gelişli, Y. (2011). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). (Ed.: Çağatay M. Özdemir). Ankara:Pegem Yayınevi.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. (Çev. U. Kaplan). (1.Baskı) İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Graczewski, C.,Knudson, J., ve Holtzman, D. J. (2009). Instructional leadership in practice: what does it look like, and what influences does it have? *Journal of Educational Research for Students Placed at Risk*, 14, 72-96.
- Güçlü, N. ve S. Özden (2000). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-78.
- Gülbahar, B. (2017a). Sınıf içi lider öğretmenlik becerileri algı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8,(30), 1582- 1609.
- Gülbahar, B. (2017b). Investigation of perceptions regarding teacher leadership among secondary school teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies [Redfame]*, Vol. 5, No.2, 111-119.
- Gülbahar, B. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi liderlik becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi dergisi*, 19(1), 1-28.
- Gündüz, H. B. (2004). *Eğitim, Okul ve Sınıf Yönetimi* (Ed.:Ş.Çetin ve M.Çağatay Özdemir). (1.Baskı) Ankara: Asil Yayın, 25.
- Gündüz, Y. ve Can, E. (2013). “Öğrenci Görüşlerine Göre İlköğretim Ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeyleri”. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 419-446.
- Güven, M. (2012). *Sınıf Yönetimi* (11. Baskı). (Ed.: Emin Karip). Ankara: Pegem Akademi.
- Halis, İ. (2003). Sınıf içi davranışlar., Ö. Üre (Editör). *Sınıf yönetimi*. (1.Baskı)Ankara: Mikro Yayınları, 155-182.
- Harris, A. (2005). Teacher Leadership: more than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4: 201-219.
- Harrison C. ve Killion J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 1, 74-77.

- Heim, P.,Chapman, (1990). *Learning toLead*, Kogan.Page, London
- Izgar, H. (2011). *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). (Ed.: Musa Gürsel). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. (1.Baskı)İstanbul: Beta Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katzenmeyer, M.,&Moller, G. (2001). *Awakeningthesleepinggiant: Helpingteachersdevelop as leaders*. ThousandOaks: CorwinPress.
- Keddy, J. L. (1999). Examiningteacherinstructionalleadershipwith in thesmallgroup dynamics of collegialgroups. *TeachingandTeacherEducation*, 15:7.
- Kılınç, A. Ç. &Recepoglu E. (2013). ortaöğretim okul öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A., Şahbudak E., Karta N. ve Şen E. (2015). Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik. (1.Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Krisko, Mary, Ellen.(2001).”TeacherLeadership:A Profile toIdentifyThePotentialBiennialConvocation Of Kappa “ Delta Pi,Orlando, ERIC Digest ED 459 147
- Lieberman, A.,& Miller, L. (2004). *Teachersleadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lipham, J.(1963). *Learnedand Administration*.,Chicago.
- LongmanDictionary Of ContemporaryEnglish, Third Edition, Addison WesleyLongman Limited, Essex, 1995.
- Lord, B. ve Miller, B. (2000). *Teacherleadership: An appealingandinescapableforce inschool reform?* Newton, MA: Education Development Center,Inc.www.ed.gov/inits/Math/glenn/LordMiller.doc adresinden 12.09.2014 tarihinde elde edilmiştir.
- Menduhoglu, B. (2008). *Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*(Ed.Kürşad Yılmaz). (1.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları,341.
- Nolan, B. &Palazzolo, L. (2011). New teacherperceptions of theteacherleadermovement. *NASP Bulletin*, 95(4), 302-318.
- Nural, E. (2002). *Eğitim Üzerine* (1. Baskı). (Ed.: Erdal Toprakçı). Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Oktay, A. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş* (1. Baskı). (Editör: Ayla Oktay). Ankara: Pegem

Yayıncılık.ara: Pegem Yayınevi.

- Özdemir, S. M. (2011b). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). (Ed.: Çağatay M. Özdemir) Ankara:Pegem Yayınevi.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm*. (1.Baskı)Ankara: Pegem Yayınları.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. (1.Baskı)Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. (1.Baskı)Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ryan, S. A. (1999). *Principals and teacher leading together*. Educational Research Association, Montreal, Quebec ,Canada, ERIC Digest ED 440 457 p.40, 143-150.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme ve Öğretme Süreci*. (1.Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim 1. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2011). *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). (Ed.: Musa Gürsel). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (1.Baskı) Ankara: Nobel.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schunk, D.H. ve Gunn, T.P. (1986). Self-efficacy and skill development: influence of task strategies and attributions. *Journal of educational research*. 79(4), 238-244.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. Oxford: National Staff Development Council.
- stratejiler., Ö. Üre (Editör). *Sınıf yönetimi*. (1.Baskı)Ankara: Mikro Yayınları, 183-216.
- Şimşek, Mehmet Ş. ve Çelik, Adnan (2009). *Yönetim ve Organizasyon* (1.Baskı). Konya: Eğitim Akademi.
- Şişman, Mehmet (2002). *Öğretim Liderliği* (1.Baskı). Ankara: Pegem.
- Taş, A. (2009). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. H. Kıran (Editör). *Etkili sınıf yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 35-59.

- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz Dönemi, 155-156.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. (1.Baskı)Ankara: Ütopya Yayın Evi, 22.
- Turan, S. (2011). *Sınıf Yönetimi Temelleri. Sınıf Yönetimi*(1.Baskı) (Ed:M. Şişman ve S. Turan). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 55.
- Tutkun, Ö. F. (2003). *Sınıfta Yerleşim Düzeni. Sınıf Yönetimi* (Ed:Z. Kaya). (1.Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık, 133-134.
- Tutkun, Ö. F. (2009). Sınıf düzeni, Z. Kaya (Editör). *Sınıf yönetimi*. (9. Baskı).Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 235-265.
- Urbanski, A., ve Nickolaou, M. B. (1997). Reflections on teachers as leaders. *EducationalPolicy*, 11(2), 243-254.
- Uslu, Y. D. (2002). *Örgütlerde yönetsel etkinliğe ulaşmada yeni bir yaklaşım*. (1.Baskı) Ankara,Yaratıcı Liderlik Dergisi.
- Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (6), 49-58.
- Ünal, S. & Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. (1.Baskı) İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları. Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.
- Yalçınkaya, M. (2003). Sınıf-içi istenmeyen öğrenci davranışları ve yönetimine ilişkin stratejiler, Ö. Üre (Editör). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Mikro Yayınları, 183-216.
- Yaşar, S. (2008). Classroom Management Approaches of Primary School Teachers. Master Thesis. Ankara: Middle East Technical University The Department of Educational Sciences.
- Yıldız, N. G. (2013). *Sınıf Yönetimi El Kitabı*. (1.Baskı)Ankara: Nobel Yayın.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. &Altinkurt Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 32(3): 659-675.
- Yiğit, B. (2008). Sınıf yönetimi, temel kavramlar, ilkeler ve amaçlar, B. Yiğit (Editör).*Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar*. (1.Baskı) İstanbul: Kriter Yayınevi, 13-26.
- Yiğit, Y. Doğan, S. & Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 93-105.
- Yolcu, H. (2010). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. C. Gülşen (Editör). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. (1.Baskı)Ankara: Anı Yayıncılık, 21-60.

EKLER

EK 1. Araştırma izin belgesi



I.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418-605.01-E.19790461
Konu : Osman YILDIZ'ın
Araştırma İzni

19/10/2018

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12.10.2018 tarih ve 101562 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Osman YILDIZ'ın " Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Lider Öğretmen Algılarının İncelenmesi" konulu anket uygulama isteği bildirilmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Osman YILDIZ'ın söz konusu araştırmasını, İl geneli ortaokul Türkçe öğretmenlerine Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih 12607291 sayılı (2017/25 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, araştırmacının sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre (müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş) anketlerin uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
19/10/2018

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Yenice Mahallesi 182. Sokak No2/ P.K.40100
Merkez/KIRŞEHİR
Elektronik Ağ: kirsehir.meb.gov.tr
e-posta: kirsehirmem@meh.gov.tr

Bilgi için: Muhamed KARAKAYA-Şube Müd.
Tel: 0 (386) 213 51 50
Faks: 0 (386) 213 10 03

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6f87-64e4-3374-92d8-67c7 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerileri Algı Ölçeği

SINIF İÇİ LİDER ÖĞRETMENLİK BECERİLERİ ALGI ÖLÇEĞİ		YETERLİK DÜZEYİ				
Madde Nu.	YETERLİKLER	YETERLİ DEĞİLİM. (1)	DÜŞÜK DÜZEYDE YETERLİYİM. (2)	ORTA DÜZEYDE YETERLİYİM. (3)	YETERLİYİM. (4)	ÇOK YETERLİYİM. (5)
	ETKİLİ ÖĞRETİM					
1.	Öğretim hedeflerini belirlerim.					
2.	Öğretimi planlarım.					
3.	Öğretim zamanını verimli kullanırım.					
4.	Öğrencilerimde öğrenme isteği uyandırırım.					
5.	Öğrencilerimin aktif (etkin) öğrenmelerini sağlarım.					
6.	Öğrencilerimin derse ilgilerini canlı tutarım.					
7.	Öğrenci merkezli öğretim gerçekleştiririm.					
ÖĞRENCİLERİ ETKİLEME						
8.	Öğrencilerimi; olumlu, iyi davranışlarımla etkilerim.					
9.	Öğrencilerimi; olumlu, iyi düşüncelerimle etkilerim.					
10.	Öğrencilerimi, sahip olduğum bilgi birikimiyle etkilerim.					
11.	Öğrencilerimi, hitabetteki başarımla etkilerim.					
12.	Öğrencilerimi, gösterdiğim hedeflerle etkilerim.					
13.	Öğrencilerimi, motivasyonlarını yükselterek etkilerim.					
14.	Öğrencilerimi, onlara cesaret vererek etkilerim.					
15.	Öğrencilerimi, tutarlı oluşumla etkilerim.					
ÖĞRENCİLERİ GELİŞTİRME / ÖĞRENCİLERE REHBERLİK						
16.	Öğrencilerimde problem çözme becerilerini geliştiririm.					
17.	Öğrencilerimde girişimcilik becerilerini geliştiririm.					
18.	Öğrencilerimin öğrenme sorunlarını çözerim.					
19.	Öğrencilerime, öğretim / bilgi teknolojilerini etkili bir şekilde kullanma konusunda rehberlik ederim.					
20.	Öğrencilerimin güçlü yönlerini keşfetmelerine rehberlik ederim.					
21.	Öğrencilerimin zayıf yönlerini keşfetmelerine rehberlik ederim.					
22.	Öğrencilerimin kendileri için hedef / hedefler belirlemelerine rehberlik ederim.					
23.	Öğrencilerimde sosyal, sportif ve kültürel etkinliklere katılma isteği uyandırırım.					
24.	Öğrencilerimde bağımsız (<i>kendi kendilerine</i>) öğrenme / çalışma becerilerini geliştiririm.					
25.	Öğrencilerimde iş birliğine dayalı öğrenme / çalışma becerilerini geliştiririm.					
26.	Öğrencilerimde öğrenme / çalışma becerilerini geliştiririm.					
SINIF İÇİ İLİŞKİLERİ GELİŞTİRME / OLUMLU SINIF ATMOSFERİ YARATMA						
27.	Sınıfta, hak ve özgürlüklere saygıyı sağlarım.					
28.	Demokratik bir sınıf ortamı yaratırım.					
29.	Bireyler arasında etkili iletişim gerçekleşmesini sağlayan bir sınıf ortamı yaratırım.					
30.	Öğrencilerimin kendilerini sınıfta rahat hissetmelerini sağlarım.					
31.	Sınıf içinde karşılaşılan problemleri etkili bir şekilde çözerim.					
32.	Öğrencilerimin kendilerini sınıfta güvende hissetmelerini sağlarım.					
33.	Öğrencilerimin bana güvenmelerini sağlarım.					
34.	Öğrencilerime güvendiğimi belli ederim.					
35.	Sınıfta adaleti sağlarım.					
36.	Öğrencilerime arkadaşça yaklaşırım.					
37.	Öğrencilerime değerli olduklarını hissettiririm.					
38.	Öğrencilerimin mutlu olmalarını sağlayan bir sınıf ortamı yaratırım.					

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı :Osman YILDIZ

Doğum Yeri ve Yılı :Kırşehir / Boztepe , 29.10.1991

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta : osmanyldzzz40@gmail.com

Eğitim Durumu

Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

Mesleki Deneyim

Kırşehir, Çiçekdağı Şehit Serkan Göker İmam-Hatip Ortaokulu
2017-Hâlen

Kırşehir, Çiçekdağı Cumhuriyet Ortaokulu 2016-2017

Ağrı, Patnos Cengiz Topel Ortaokulu 2013-2016